

электронный
журнал
psyedu.ru



**«Психологическая наука и образование
psyedu.ru»**

ISSN: 1814-2052 / 2311-7273 (online)

**«Psychological Science and Education
psyedu.ru»**

ISSN: 1814-2052 / 2311-7273 (online)

Главный редактор

В.В. Рубцов, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия

Первый заместитель главного редактора

А.А. Марголис, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия

Заместители главного редактора

В.А. Гуружапов, профессор ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия

А.А. Шведовская, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия

Редакционная коллегия

М.К. Кабардов (Россия), ПИ РАО, ГБОУ ВПО МГППУ

В.А. Ильин (Россия), ФГБОУ ВПО МГСУ

С.А. Алёхина (Россия), ГБОУ ВПО МГППУ

И.А. Бурлакова (Россия), ГБОУ ВПО МГППУ

С.Н. Ениколопов (Россия), ФГБУ НЦПЗ РАМН

В.Н. Ослон, ГБОУ ВПО МГППУ

М.Е. Ланцбург (Россия), ГБОУ ВПО МГППУ

Т.П. Гаврилова (Россия), ГБОУ ВПО МГППУ

Н.В. Зверева (Россия), ФГБУ НЦПЗ РАМН, ГБОУ ВПО МГППУ

Дж. Портер (Великобритания), Ph.D., University of Bath

Editor-in-Chief

V.V. Rubtsov, MSUPE, Moscow, Russia

First deputy Editor-in-Chief

A.A. Margolis, MSUPE, Moscow, Russia

Deputy Editors-in-Chief

V.A. Guruzhapov, MSUPE, Moscow, Russia

A.A. Shvedovskaya, MSUPE, Moscow, Russia

Editorial Board

M.K. Kabardov (Russia, Institute of Psychology, the Russian Academy of Education)

V.A. Ilyin (Russia, Russian State Social University)

S.V. Alekhina (Russia, Moscow State University of Psychology and Education)

I.A. Burlakova (Russia, Moscow State University of Psychology and Education)

S.N. Enikolopov (Russia, Moscow State University of Psychology and Education)

V.N. Oslon (Russia, Moscow State University of Psychology and Education)

M.E. Lantsburg (Russia, Moscow State University of Psychology and Education)

T.P. Gavrilova (Russia, Moscow State University of Psychology and Education)

N.V. Zvereva (Russia, Moscow State University of Psychology and Education)

J. Porter (UK, University of Bath)

**«Психологическая наука и образование
psyedu.ru»** индексируется: ВАК Минобрнауки России
* РИНЦ * ProQuest * EBSCO.

Издается с 2009 года

Периодичность: 4 раза в год

Сайт журнала: <http://psyedu.ru>

Свидетельство регистрации СМИ: Эл № ФС77-55668
от 09.10.2013

© ГБОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет», 2014.

Все права защищены. Название журнала, логотип, рубрики, все тексты и иллюстрации являются собственностью ГБОУ ВПО МГППУ и защищены авторским правом. Перепечатка материалов журнала и использование иллюстраций допускается только с письменного разрешения редакции.
Лицензия ИД №01278 от 22.03.2000 г.

«Psychological Science and Education psyedu.ru» is indexed in:

Higher qualification commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation * Russian Index of Scientific Citing database * EBSCO Publishing * ProQuest.

Published quarterly since 2009

Web: <http://psyedu.ru/eng/>

The mass medium registration certificate: El №FC77-55668 from 09.10.2013

© MSUPE, 2014.

All rights reserved. Journal title, logo, rubrics, all text and images are the property of MSUPE and copyrighted. Using reprints and illustrations is allowed only with the written permission of the publisher.
License № 01278 of 22.03.2000

Содержание

«Психологическая наука и образование psyedu.ru» № 1. 2015.

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

Богдановская И. М., Иконникова Г.Ю., Королева Н.Н.

Роль современной информационно-коммуникативной среды в формировании идентичности и образа мира современных подростков 1–11

Малюкова Д.А., Пуговкина О.Д.

Взаимосвязь коммуникативного и формального аспекта мышления у старших подростков в контексте проблемы эмоциональной дезадаптации 12–29

Ревякина Ю.В., Ярославцева И.В.

Особенности умственного и психомоторного развития детей раннего возраста, рожденных с помощью абдоминального способа родоразрешения 30–38

Цыбульская Е.А.

Использование символических средств при решении познавательных задач старшими дошкольниками 39–47

Заречная А.А.

Формирование коммуникативных компетенций у младших школьников 48–55

Кузнецова С.А., Орехова А.О.

Особенности временных перспектив старшеклассников в миграционно-подвижном регионе (на примере города Магадана) 56–68

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Перевозчикова А.В., Васильев В.Г.

Постановка учебной задачи в системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова в условиях введения нового образовательного стандарта в начальной школе 69–79

Брагина О.И.

Проблемы понимания текстовой и символической информации при обучении математике 80–88

Шмидт А.Ф.

Представления педагогов ДОО об условиях создания эффективной совместной деятельности дошкольников при выполнении продуктивных задач 89–96

ПСИХОЛОГИЯ ТВОРЧЕСТВА И ОДАРЕННОСТИ

Попова Л.В., Мешкова Н.В.

Представления администраторов образовательных учреждений об одаренных учащихся 97–110

Саулина Е.Б.

Особенности полового диморфизма когнитивных способностей и 111–121

структуры интересов подростков с высоким уровнем интеллекта

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Тарасов К.О., Хухлаев О.Е.

Влияние факторов доступности и позитивности этнической категории на межгрупповое восприятие 122–130

Корнеева Е.Л.

Основные направления исследования волонтерской деятельности 131–141

Назранова Л.Ж.

Особенности этнической осведомленности дошкольников в условиях поликультурной образовательной среды Нальчика и Москвы 142–153

ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Арон И.С.

Мотивация к профессиональному самоопределению подростков, находящихся в особой социальной ситуации развития 154–164

Савин Е.Ю.

Роль отношения наставника к студенту-практиканту в формировании профессиональной компетентности будущего педагога 165–177

Карабин А.С.,

Учет мотивации в профессиональном становлении специалиста федеральной противопожарной службы 178–189

Крылова М.А.

Особенности профессиональной ориентации старшеклассников на получение педагогического образования 190–198

Кожанова И.В.

О модели психической регуляции взаимодействия сотрудников в условиях использования информационных технологий 199–207

Contents

«Psychological Science and Education psyedu.ru», no. 1, 2015.

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Bogdanovskaya I.M., Ikonnikova G.U., Korolyova N.N.,
The role of modern information and communication environment in shaping
the identity and image of the world of modern teenagers 1–11

Malyukova D.A., Pugovkina O.D.,
Relationship of communicative and formal aspects of thinking in older
adolescents in the context of emotional maladjustment 12–29

Revyakina Y.V., Yaroslavtseva I.V.,
Features of mental and psychomotor development of infants born with the
help of abdominal mode of delivery 30–38

Tsybulskaya E.A.,
The use of symbolic means for solving cognitive tasks in older preschoolers 39–47

Zarechnaya A.A.,
Formation of communicative competence in primary school children 48–55

Kuznetsova S.A., Orekhova A.O.,
Features of time perspectives in high school students in the migration
mobility region (on example of Magadan) 56–68

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Vasilyev V.G., Perevozchikova A.V.,
Learning tasks setting in the system of developing training of D.B. Elkonin
and V.V. Davydov under introducing new educational standards in primary
schools 69–79

Bragina O.I.,
Problems of understanding the text and symbolic information in teaching
mathematics 80–88

Schmidt A.F.,
Representations of kindergarten teachers of the conditions of creating an
effective preschoolers' joint action in the performance of productive tasks 89–96

PSYCHOLOGY OF CREATIVITY AND GIFTEDNESS

Popova L.V., Meshkova N.V.,
Representations of administrators of educational institutions of gifted
students 97–110

Saulina E.B.,
Features of sexual dimorphism in cognitive abilities and structures of
interests in teenagers with high level of intelligence 111–121

SOCIAL PSYCHOLOGY

Tarasov K.O., Huhlaev O.E.,
Influence of affordability and positive social categories on intergroup
perception 122–130

<i>Korneeva E.L.,</i>	
The main directions of research volunteer activities	131–141
<i>Nazranova L.Zh.,</i>	
Features of ethnic awareness of preschool children in a multicultural educational environment of Nalchik and Moscow	142–153
<i>PSYCHOLOGY OF PROFESSIONAL ACTIVITIES</i>	
<i>Aron I.S.,</i>	
Motivational readiness for professional self-determination in adolescents in specific social situations of development	154–164
<i>Savin E.Yu.,</i>	
The role of mentor-student relationship in formation of professional competence in pedagogy students	165–177
<i>Karabin A.S.,</i>	
Accounting of motivation in professional development of a Federal Fire Service specialist	178–189
<i>Krylova M.A.,</i>	
Professional orientation of high school students on pedagogical training areas	190–198
<i>Kozhanova I.V.,</i>	
On a model of mental regulation of the interaction of employees in conditions of information technology use	199–207

Роль современной информационно-коммуникативной среды в формировании идентичности и образа мира современных подростков

Богдановская И. М.,

кандидат психологических наук, доцент кафедры методов психологического познания, РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия, biggi66@mail.ru

Иконникова Г.Ю.,

кандидат психологических наук, доцент кафедры методов психологического познания, РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия, ikonnikova@inbox.ru

Королева Н.Н.,

доктор психологических наук, заведующая кафедрой методов психологического познания, РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия, korolevanatalya@mail.ru

В статье описываются различные методологические подходы к пониманию современной глобальной информационно-коммуникативной среды. Показано, что образ мира подростков формируется под влиянием разнородных и разнонаправленных информационных потоков, которые становятся источником коммуникативных и познавательных потребностей, поиска способов социально-психологической адаптации, компенсации личностных затруднений. Этот процесс создает особые риски для подростковой социализации, адаптации, личностного развития. На основании анализа современных исследований раскрываются позитивные и негативные аспекты влияния современных информационно-коммуникативных технологий на формирование подростковой идентичности. Распространение в Интернете больших объемов неконтролируемой информации не только создает «культурный хаос» и размывает культурную идентичность, но и способствует выработке умения конструировать виртуальную личность, что можно рассматривать как неотъемлемую часть становления личности в новом информационном обществе. Обосновываются направления психолого-педагогического сопровождения социализации подростков в условиях информационного общества.

Ключевые слова: информационно-коммуникативная среда, современные подростки, идентичность, образ мира, развитие личности, сопровождение социализации, способы профилактики дезадаптации.

Для цитаты:

Богдановская И. М., Иконникова Г.Ю., Королева Н.Н. Роль современной информационно-коммуникативной среды в формировании идентичности и образа мира современных подростков [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. Т. 7. № 1. URL: http://psyedu.ru/journal/2015/n1/Bogdanovskaya_et_al.phtml (дата обращения: дд.мм.гггг)

For citation:

Bogdanovskaya I.M., Ikonnikova G.U., Korolyova N.N. The role of modern information and communication environment in shaping the identity and image of the world of modern teenagers [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2015, vol. 7, no. 1. Available at: URL: http://psyedu.ru/journal/2015/n1/Bogdanovskaya_et_al.phtml (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)

Богдановская И. М., Иконникова Г.Ю., Королева Н.Н.
Роль современной информационно-коммуникативной среды в формировании идентичности и образа мира современных подростков
Психологическая наука и образование psyedu.ru
2015. Том 7. № 1. С. 1–11.

Bogdanovskaya I.M., Ikonnikova G.U., Korolyova N.N. The role of modern information and communication environment in shaping the identity and image of the world of modern teenagers
Psychological Science and Education psyedu.ru
2015, vol. 7, no. 1, pp. 1–11.

Вступление человечества в информационную эпоху, или К-общество (от английского knowledge), – общество, основанное на знаниях, приводит к существенному возрастанию роли информационной среды в жизнедеятельности людей. Прослеживается переход от homo faber (человека ремесленного) к homo informaticus – человеку информационному. Информационно-коммуникативные среды стали выступать посредниками во всех сферах профессиональной и повседневной жизни человека. Приоритет информации над традиционными экономическими и политическими ценностями, повышение роли и значения коммуникации, сетевых информационных технологий, возникновение глобального общества на основе общей информационной культуры – все эти факторы оказывают сложное воздействие на личность и социум. Это воздействие осуществляется путем взаимопроникновения физического мира и киберпространства, через влияние информационных сред на познавательные, межличностные и общественные отношения. Итогом этих воздействий стали радикальные сдвиги в культурной сфере, которые повлекли за собой процессы глобализации [14].

Мир объединяется глобальными компьютерными сетями, предоставляющими, по сути, неограниченный доступ к любой информации. Их использование становится массовым, доступным широким категориям людей различного возраста, социального статуса, профессиональной принадлежности. Человек оказывается погруженным в информационное пространство, которое становится основной средой его обитания, испытывает уже базальную зависимость от информации и информационных технологий в различных аспектах повседневной жизни, деятельности и общения. При этом предметная и социальная среды, по сути, приобретают характер не базиса, а надстройки над информационным пространством жизнедеятельности, наделяется вторичными смыслами; система отношений «человек–мир» и «человек–человек» становится опосредованной отношениями «человек–машина» [18].

С позиции *концепции культурных потоков* А. Аппадурои [18] можно говорить о пяти измерениях современной глобальной информационно-коммуникативной среды. Эти измерения включают в себя: 1) этносферы, образуемые в результате массовых перемещений мигрантов, постепенно изменяющих культурный ландшафт страны пребывания; 2) техносферы, размещающие по всему миру свои производственные мощности и торговые центры; 3) финансовые сферы – валютные и товарно-сырьевые биржи по всему миру, ориентированные на создание макроэкономического государства, на основе общей культуры консюмеризма; 4) медиасферы, созданные информационными потоками, к которым А. Аппадурои относит также производство и потребление кинопродукции. В этом плане можно говорить о том, что такие компоненты медиасреды, как сайты социальных сетей Facebook, Twitter и др., электронная почта, доступная на мобильных телефонах, повсеместное распространение Wi-Fi, обещают изменить различные аспекты социальной и субъективной реальности; 5) идеосферы, образованные потоками образов, функционирующих в мировом масштабе и содержащих как государственные, так и альтернативные идеологемы.

В *историческом контексте* влияние информационно-коммуникативной среды связывается с идеями М. Маклюэна [12] о медиа-средствах поэтапного «расширения человека», о медийной опосредованности способа восприятия себя и действительности, ведущей к изменению когнитивно-коммуникативного стиля личности. Один из аспектов концепции М. Маклюэна состоит в так называемом технологическом детерминизме – представлении о том, что изменение технологий влечет за собой изменения социальной организации, а форма средств коммуникации меняет человеческое сознание. Другой аспект

концепции автора – «технологический романтизм», вера во всемирную демократизацию, к которой приведет распространение новых средств информации. По мысли М. Маклюэна, информационно-коммуникативная среда участвует в реализации большинства социально-значимых видов взаимодействия, встраивается в различные сферы деятельности человека, становится неотъемлемым фактором формирования современного глобального образа мира.

С позиций *постмодернистского подхода*, появившегося как ответ на политические и культурологические проблемы современности, благодаря исследованиям Ж. Бодрийера, Ф. Гваттари, М. Кастельса, Ж.-Ф. Лиотара и др. выделяются иные направления в изучении информационно-коммуникативной среды. В *техноцентрическом направлении* (А. Моль, Н.Б. Кириллова, В.М. Розин, И.Н. Розина и др.) она понимается как одно из важных условий эволюции глобальной культуры. В *семиоцентрическом* направлении (Д. Фиск, Т. Ван Дейк, Дж. Ватсон и др.) специфика глобальных информационно-коммуникативных сред определяется в контексте взаимодействия, опосредованного знаками, знаковыми системами, языками, кодами. В *психологических исследованиях* (П. Винтерхофф-Шпурк, А.Е. Войскунский, Н.А. Носов и др.) изучаются индивидуальные и групповые процессы, опосредующие взаимодействие человека с информационно-коммуникативными средами, влияние глобальных сред на человека.

Однако, как отмечает В.С. Малахов [см.13, с. 52], вне зависимости от различных теоретических воззрений на роль современной информационно-коммуникативной среды, в последней трети XX в. и начале XXI в. были зафиксированы два принципиальных момента – коммодификация и медиализация. В рамках процесса *коммодификации* мир предстает как глобальный супермаркет, возникает массовое культурное производство, ориентированное на максимально широкий культурный рынок, зачастую игнорирующий специфику национальной культуры. Процесс *медиализации* связан с представлением о том, что современные массмедиа не столько отражают общественную реальность, сколько сами являются этой реальностью. Медиализация социально-культурной сферы означает признание ведущей роли СМИ в определении содержания медийного пространства.

Указанные процессы сложно рассматривать с точки зрения «негативных» и «позитивных» аспектов их влияния на общество. Ниже приведена оценка роли современной информационно-коммуникативной среды в зависимости от избранной перспективы.

Технологический детерминизм	Постмодернистский подход
Информационно-коммуникативные технологии автономны, не зависят от социокультурных процессов	Информационно-коммуникативные технологии создаются обществом
Изменения информационно-коммуникативных сред определяются рациональной логикой технического прогресса	Изменения информационно-коммуникативных сред определяются обществом, в котором они создаются и используются
Информационно-коммуникативные среды имеют предсказуемый результат воздействия на общество	Информационно-коммуникативные среды не имеют предсказуемого результата воздействия, этот результат зависит от общества, в котором они создаются и используются

Основные функции и возможности информационно-коммуникативных сред определяют их влияние на социокультурную и субъективную реальность	Основные функции и возможности информационно-коммуникативных сред определяются их интерпретацией различными социальными группами
Информационно-коммуникативные среды являются нейтральными и аполитичными	Информационно-коммуникативные среды связаны с социальными, политическими и экономическими интересами различных социальных групп

Активное внедрение в социальную жизнь информационных технологий, постоянное совершенствование электроники, увеличение числа новых технологических решений привели к кардинальным изменениям не только общества, но и сознания человека. Наиболее существенное влияние информационная среда оказывает на формирующиеся структуры образа мира в подростковом возрасте. Подростки на сегодняшний день являются возрастной категорией, в наибольшей степени вовлеченной в виртуальное взаимодействие и различные формы деятельности в киберпространстве. Интернет становится своего рода институтом социализации подростков, формирует особый «информационный» образ жизни [см. 14, с. 90–102]. Образ мира подростков формируется под влиянием разнородных и разнонаправленных информационных потоков, пронизывающих электронные СМИ. Информационное пространство становится источником коммуникативных и познавательных потребностей, поиска способов социально-психологической адаптации, компенсации личностных затруднений [11].

Сознание поколения, рожденного в информационную эпоху, – «жителей Интернета» – формируется качественно иным образом по сравнению с их сверстниками двадцатого столетия. Вышеуказанные характеристики сознания «информационного человека» в наибольшей степени присущи именно подросткам и молодежи, что создает особые риски для их социализации, адаптации, личностного развития. Так, образ мира подростков обладает большей гибкостью смысловых структур, организованных по сетевому, нелинейному принципу гипертекста. Трансформируются процессы категоризации информации, возрастает роль аудиовизуальных образов в мировосприятии. Образ мира нередко приобретает фрагментарный, «клиповый» характер, содержит большое количество стереотипов, что может приводить к снижению рефлексивности, к сочетанию в субъективной реальности противоположных или качественно различных представлений, конфликтных смыслов, противоречивость которых не осознается.

Нечеткость и множественность социальных норм в киберпространстве влечет за собой размывание границ представлений о нормативном и ненормативном, допустимом и недопустимом поведении. Порождение новых сетевых форм коммуникации опосредует формирование разнообразных схем интерпретации поведения, что может стать источником затруднений в понимании себя и других людей, барьером в адаптации к сложным жизненным ситуациям.

Ограниченный сенсорный опыт пребывания в Сети при увеличении времени взаимодействия в информационном пространстве опосредует формирование особого хронотопа образа мира как «вечно длящегося настоящего», феноменов растяжения-сжатия пространства и ощущения легкости действий, размывание границ между реальным и виртуальным, вымышленным и действительным.

Богдановская И. М., Иконникова Г.Ю., Королева Н.Н.
Роль современной информационно-коммуникативной среды в формировании идентичности и образа мира современных подростков
Психологическая наука и образование psyedu.ru
2015. Том 7. № 1. С. 1–11.

Bogdanovskaya I.M., Ikonnikova G.U., Korolyova N.N. The role of modern information and communication environment in shaping the identity and image of the world of modern teenagers
Psychological Science and Education psyedu.ru
2015, vol. 7, no. 1, pp. 1–11.

Возрастание скорости восприятия информации связано с пластичностью субъективных значений как составляющих формирующегося образа мира подростков, с принципиальной открытостью смысловых систем для изменений в процессе полилогической коммуникации.

Переживание непредсказуемости и динамичности информационных процессов в жизненной среде, включение в большие виртуальные группы при дефиците личностного общения могут стать источником формирования чувства одиночества, тревоги, неуверенности в себе, переживания трудностей в планировании и выстраивании перспектив собственной жизни [1; 4; 10–13;17].

Формирующиеся под влиянием информационной и медиасреды особенности мировосприятия могут выступать предпосылками дезадаптивного поведения подростков. Они связаны с затруднениями в выборе адекватных интерпретационных схем в общении и деятельности, конструктивных стратегий решения жизненных задач, с переживанием смыслового вакуума, отказом от планирования будущего. Крайней формой дезадаптации выступает саморазрушающее поведение как специфическая форма реагирования подростков на сложность, коммуникативную интенсивность, внутреннюю разнородность и ценностно-смысловую неопределенность мира в информационную эпоху.

Описанные нами изменения современного общества и сознания находят свое отражение в усложнении механизмов идентичности. По Э. Гидденсу [19], самоидентификация состоит в возможности создать последовательное чувство непрерывности Я через биографические истории, в которых человек пытается ответить на важнейшие вопросы: «Что делать? Как действовать? Кем быть?». Иными словами, понятие идентичности связано с построением автобиографических нарративов, с которыми человек эмоционально идентифицируется. Таким образом, индивид пытается построить связное повествование, в котором личность самостоятельно формирует траекторию своего развития от прошлого к ожидаемому будущему. С наступления эпохи глобализации «впервые в человеческой истории “Я” и общество оказываются связанными между собой в глобальном масштабе» [19, с. 32]. Качественные изменения информационно-коммуникативной среды приводят к качественному изменению внутриличностных психологических процессов, превращая индивидуальное Я в рефлексивный проект. На смену традиционному пониманию личностной самоидентичности, которая включала в себя последовательно сменяющиеся психовозрастные характеристики, обладавшие четкими социальными признаками, приходит необходимость использовать все прежние образы своего Я как конституирующие элементы самоидентичности в постоянно меняющемся социальном контексте. Как пишет З. Бауман, этот процесс «...заключается в преобразении человеческой идентичности из “данности” в “задачу” и в наделении действующих лиц ответственностью, как за решение этой задачи, так и за последствия (включая побочные эффекты) исполнения ими их ролей» [2, с. 181].

Построение идентичности – процесс, сопровождающий человека на всех этапах возрастного развития, однако наиболее ярко он проявляется в подростковом возрасте. Подростковая идентичность представляет собой не только осознание и переживание самоощущенности Я, но и чувство принадлежности к определенной этнической и социальной группе, обществу в целом. Однако, как отмечает И. Фурман, глобализация информационного пространства, связанная с распространением в сети Интернет больших объемов неконтролируемой информации, создает «...культурный хаос, который размывает любую возможную культурную идентичность» [15, с. 2–3]. Проблема интернет-

Богдановская И. М., Иконникова Г.Ю., Королева Н.Н.
Роль современной информационно-коммуникативной среды в формировании идентичности и образа мира современных подростков
Психологическая наука и образование psyedu.ru
2015. Том 7. № 1. С. 1–11.

Bogdanovskaya I.M., Ikonnikova G.U., Korolyova N.N. The role of modern information and communication environment in shaping the identity and image of the world of modern teenagers
Psychological Science and Education psyedu.ru
2015, vol. 7, no. 1, pp. 1–11.

взаимодействия подростков с феноменами, процессами и артефактами иной культуры, с оценками, не имеющими хождения в родной культуре, с ценностными ориентациями, не свойственными родной культуре, могут актуализировать деструктивные механизмы, связанные с одной из архетипических матриц, на основе которой происходит процесс социально-личностной идентификации молодого россиянина. Это оппозиция «мы – они» и ее вариант – оппозиция «свой – чужой», отражающая мифологизированное восприятие реальности, построенное вокруг двух противоположных полюсов [3–5]. Столкновение двух культур как разных систем с присущими им закономерностями функционирования может существенно затруднить процесс самоидентификации, который при «реальном» контакте с «чужим» становится острым и зачастую приводит к когнитивному диссонансу, противоречиям, конфликтам [9].

В то же время Интернет как современное средство коммуникации является оптимальным инструментом для поиска единомышленников. Иными словами, влияние современной информационно-коммуникативной среды на формировании идентичности современных подростков амбивалентно. С одной стороны, свободный доступ к разнородной информации может привести к размыванию, реконструкции существующих идентичностей, с другой – интернет-коммуникация объединяет подростков со сходными увлечениями, предпочтениями и воспоминаниями, формируя тем самым чувство принадлежности к конкретному сообществу. Это чувство, как и самовосприятие, является индивидуальным, личным, развивается со временем по мере взаимодействия с другими людьми и с учетом социокультурного контекста. В этих рамках позитивное виртуальное взаимодействие может дать каждому участнику возможность измениться на основе более глубокого понимания себя и других. В результате, каждый из слоев подростковой субъективной реальности (самоидентичность, групповая идентичность, более широкий контекст) влияет на другой, образуя постоянный процесс дискурсивного обмена между «внутренним» (субъективным) и «внешним» (социокультурным) слоями опыта.

Особое место в обсуждении роли современных информационно-коммуникативных технологий в формировании подростковой идентичности занимает, по замечанию А.Е. Войскунского [7], проблема проявлений идентичности в Интернете, которая может выражаться как в трансформации собственной идентичности, так и конструировании сетевой идентичности, по большинству параметров отличной от реальной. Исследователем показано преобладание игровой мотивации в процессе конструирования сетевой идентичности, стремление подростков к самопониманию и поиску своего образа.

Как мы отмечали выше, результаты данного исследования могут быть проинтерпретированы с различных позиций. Так, с точки зрения технологического детерминизма, можно говорить о том, что обращение к новым технологиям, таким, как интернет-блоги, социальные сети и пр., оказывает на подростков влияние, побуждающее их по-новому экспериментировать с собственной идентичностью. Однако в исследовании А.Е. Войскунского и других авторов получены результаты, согласующиеся скорее с постмодернистской точкой зрения – влияние данного вида информационно-коммуникативных технологий опосредовано тем, как ее интерпретируют подростки и более старшие участники эксперимента. Если подростки могут относиться к собственной сетевой идентичности как к доступной, а иногда и обязательной в некоторых сетевых сообществах игре, то испытуемые юношеского возраста «чаще осознанно и прагматично конструируют свои идентичности, в особенности альтернативные, ибо время безудержной игровой стихии для многих из них уже позади» [7, с. 81].

Еще одним аспектом изучения виртуальной идентичности является подход Е. Горного [8], который рассматривает ее как результат индивидуального творчества. С точки зрения исследователей, виртуальная идентичность – многомерное явление, выполняющее следующие многообразные функции:

- . рациональное выстраивание своего образа «для других» (управление идентичностью);
- . влияние на умы и поведение других людей, включающее в себя провокации, дискредитации или иное причинение вреда кому-либо;
- . мистификация;
- . виртуальная психотерапия (путем реализации желаний и фантазий, подавляемых в «нормальной» жизни);
- . самопознание;
- . мифотворчество;
- . реализация экзистенциальной потребности в лицедействе, сопровождающаяся осознанием условности и переживанием удовольствия.

Современный этап развития информационно-коммуникативной среды дал толчок к пониманию новых процессов в формировании сетевой идентичности, который А.Г. Асмолов обозначил как процесс перехода «от маски – к личной идентичности в интернете» [1]. Интернет, по мысли А.Г. Асмолова, становится «платформой для становления стабильности идентичности» [1, с. 5], и решающий момент в этом процессе – создание социальных сетей, основными пользователями которых являются подростки (71 %). Поскольку идея социальной сети связана с необходимостью представления реальной идентичности, произошел постепенный отход от «игровой», «маскарадной» идентичности. Переход к индивидуальным сетевым дневникам позволил создать пространство, где личность может полноценно раскрыть «свой "контент" – свой внутренний мир, так чтобы это могло послужить мотивом для создания социальных связей без знакомств в реальном мире» [1, с. 8].

Таким образом, исследователи полагают, что современная информационно-коммуникативная среда предоставляет личности подростка эгалитарное и либеральное пространство для конструирования сетевой идентичности, а умение конструировать виртуальную личность рассматривают как неотъемлемую часть становления личности в новом информационном обществе [1].

Проблема специфики смысловой организации образа мира и идентичности современных подростков требует дальнейшего теоретико-эмпирического исследования, основанного на новых методологических подходах к пониманию закономерностей развития личности в информационной среде, анализа того влияния, которое она оказывает на формирование образа мира и выбор стратегий социального поведения в подростковом возрасте. Выявление базовых смысловых конструктов, концептов, ценностных ориентаций, смыслообразующих мотивов и личностно-смысловых установок в структуре образа мира и образа Я позволит обосновать направления психолого-педагогического сопровождения

Богдановская И. М., Иконникова Г.Ю., Королева Н.Н.
Роль современной информационно-коммуникативной среды в формировании идентичности и образа мира современных подростков
Психологическая наука и образование psyedu.ru
2015. Том 7. № 1. С. 1–11.

Bogdanovskaya I.M., Ikonnikova G.U., Korolyova N.N. The role of modern information and communication environment in shaping the identity and image of the world of modern teenagers
Psychological Science and Education psyedu.ru
2015, vol. 7, no. 1, pp. 1–11.

социализации в условиях информационного общества, разработать эффективные способы профилактики и коррекции дезадаптивного поведения современных подростков.

Финансирование

Работа выполнена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (проект 13-06-00270 «Личностно-смысловая организация образа мира подростков с саморазрушающим поведением»).

Литература

1. *Асмолов А.Г.* От Мы-медиа к Я-медиа: трансформации идентичности в виртуальном мире // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2010. № 1. С. 3–21.
2. *Бауман З.* Индивидуализированное общество. М.: Логос, 2005. 181 с.
3. *Белинская Е.П.* Информационная социализация подростков: опыт пользования социальными сетями и психологическое благополучие [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2013. Т. 6. № 30. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 16.02.2014).
4. *Богдановская И.М.* Мифы о России: конструктивное и деструктивное влияние на сознание современной молодежи // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2013. № 155. С. 23–35.
5. *Богдановская И.М.* Психологические механизмы трансформаций традиционных мифологем в образе России современной молодежи // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2011. № 142. С. 15–27.
6. *Богдановская И.М., Проект Ю.Л., Богдановская А.Б.* Роль информационно-коммуникационной среды в процессе социализации детей и подростков // Психологическая наука и образование. 2013. № 6. С. 49–57.
7. *Войскунский А.Е.* Альтернативная идентичность в социальных сетях // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2013. № 1. С. 66–83.
8. *Горный Е.* Онтология виртуальной личности // Бытие и язык: Сб. статей по материалам международной конференции. Новосибирск: Новосибирский институт экономики, психологии и права (Новосибирский классический институт); Новосибирское книжное издательство, 2004. С. 78–88.
9. *Жилинская А.В.* Интернет как ресурс для решения задач подросткового возраста: обзор психологических исследований [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2014. № 1. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2014/n1/67976.shtml (дата обращения: 19.02.2015).
10. *Кондрашкин А.В.* Интернет в развитии современных подростков [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2013. № 2. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n2/61327.shtml (дата обращения: 19.02.2015).
11. *Кузнецова Т.Я.* Чем грозит информационная грамотность: общество знаний: плюсы и минусы // Мир библиографии. 2013. № 1. С. 2–4.
12. *Маклюэн М.* Понимание медиа: Внешнее расширение человека. М.: Канон-пресс-Ц; Жуковский: Кучково поле, 2003. 464 с.
13. *Малахов В.С.* Национальная культура в эпоху глобализации // Россия в диалоге культур / Отв. ред. А.А. Гусейнов, А.В. Смирнов, Б.О. Николаичев. М.: Наука, 2010. С. 36–65.

Богдановская И. М., Иконникова Г.Ю., Королева Н.Н.
Роль современной информационно-коммуникативной среды в формировании идентичности и образа мира современных подростков
Психологическая наука и образование psyedu.ru
2015. Том 7. № 1. С. 1–11.

Bogdanovskaya I.M., Ikonnikova G.U., Korolyova N.N. The role of modern information and communication environment in shaping the identity and image of the world of modern teenagers
Psychological Science and Education psyedu.ru
2015, vol. 7, no. 1, pp. 1–11.

14. *Марцинковская Т.Д.* Информационное пространство как фактор социализации современных подростков// Мир психологии. 2010. № 3. С. 90–102.
15. *Фурман И.* Границы научности// Культиватор. 2010. № 2. С. 2–3.
16. *Челышева И.В.* Медиатекст и его прочтение//Медиаобразование. 2006. № 1. С. 102–104.
17. *Юрьева Л.Н.* Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика. Днепропетровск: Пороги, 2006. 196 с.
18. *Appadurai A.* Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization. Minneapolis, 1996. 229 p.
19. *Giddens A.* Modernity and self-identity. Stanford univ. press, 1991. 256 p.

The Role of Modern Information and Communication Environment in Shaping the Identity and Image of the World of Modern Teenagers

Bogdanovskaya I.M.,

Ph.D. (Psychology), Assistant Professor, Chair of Methods of Psychological Cognition, A.I. Herzen State Pedagogical University, St. Petersburg, Russia, biggi66@mail.ru

Ikonnikova G.U.,

Ph.D. (Psychology), Assistant Professor, Chair of Methods of Psychological Cognition, A.I. Herzen State Pedagogical University, St. Petersburg, Russia, ikonnikova@inbox.ru

Korolyova N.N.,

Dr.Sci. (Psychology), Head of the Assistant Professor, Chair of Methods of Psychological Cognition, A.I. Herzen State Pedagogical University, St. Petersburg, Russia, korolevanatalya@mail.ru

We describe the various methodological approaches to the measurement of today's global information and communication environment. It is shown that the image of the world of adolescents is influenced by diverse and divergent information flows, which are the source of communicative and cognitive needs, finding the ways of social and psychological adaptation, compensation, personal difficulties. This process creates special risks for adolescent socialization, adaptation, personal development. Based on the analysis of current research, we reveal the positive and negative aspects of the impact of modern information and communication technologies on the formation of adolescent identity. Online distribution of large volumes of information creates uncontrolled "cultural chaos" and blurs cultural identity, but also promotes the development of skills to design a virtual identity that can be seen as an integral part of the formation of the person in the new information society. We substantiate the direction of psycho-pedagogical support of socialization in the information society.

Keywords: information-communicative environment, modern teenagers, identity, image of the world, personal development, support of socialization, ways of preventing disadaptation.

Funding

This work was supported by the Russian Foundation for Humanities (project № 13-06-00270 «Semantic organization of the world image of adolescents with self-destructive behavior»).

References

1. Asmolv A.G. Ot My-media k Ya-media: transformatsii identichnosti v virtual'nom mire [From we-media to I-media: transformation of identity in the virtual world]. *Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 14. Psikhologiya* [The Moscow University Herald. Series 14. Psychology]. 2010. no. 1, pp. 3-21.
2. Bauman Z. Individualizirovannoe obshchestvo [The Individualized Society]. Moscow: Logos, 2005, p. 181.
3. Belinskaya E.P. Informatsionnaya sotsializatsiya podrostkov: opyt pol'zovaniya sotsial'nymi setyami i psikhologicheskoe blagopoluchie [Elektronnyi resurs] [Information socialization of adolescents: experience of using social networks and psychological well-being]. *Psikhologicheskie issledovaniya* [Psikhologicheskie Issledovaniya]. 2013. T. 6, no. 30. Available at: <http://psystudy.ru> (Accessed: 16.02.2014).
4. Bogdanovskaya I.M. Mify o Rossii: konstruktivnoe i destruktivnoe vliyanie na soznanie sovremennoi molodezhi [Myths about Russia: constructive and destructive impact on the minds of today's youth]. *Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A. I. Gertsena* [IZVESTIA: Herzen University Journal of Humanities and Sciences]. 2013. no. 155, pp. 23-35.
5. Bogdanovskaya I.M. Psikhologicheskie mekhanizmy transformatsii traditsionnykh mifologem v obraze Rossii sovremennoi molodezhi [Psychological mechanisms of transformation of traditional myths in the form of modern Russian youth]. *Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A. I. Gertsena* [IZVESTIA: Herzen University Journal of Humanities and Sciences]. 2011. no. 142. pp. 15-27.
6. Bogdanovskaya I.M., Proekt Yu.L., Bogdanovskaya A.B. Rol' informatsionno-kommunikatsionnoi sredy v protsesse sotsializatsii detei i podrostkov [The role of information and communication

Богдановская И. М., Иконникова Г.Ю., Королева Н.Н.
Роль современной информационно-коммуникативной среды в формировании идентичности и образа мира современных подростков
Психологическая наука и образование psyedu.ru
2015. Том 7. № 1. С. 1–11.

Bogdanovskaya I.M., Ikonnikova G.U., Korolyova N.N. The role of modern information and communication environment in shaping the identity and image of the world of modern teenagers
Psychological Science and Education psyedu.ru
2015, vol. 7, no. 1, pp. 1–11.

- medium in the process of socialization of children and adolescents]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [*Psychological Science and Education PSYEDU.ru*]. 2013. no.6, p. 49-57.
7. Voiskunskii A.E. Al'ternativnaya identichnost' v sotsial'nykh setyakh [Alternate identity on social networks]. *Vestnik Moskovskogo niversiteta. Seriya 14: Psikhologiya* [*The Moscow University Herald. Series 14. Psychology*]. 2013. no. 1, pp. 66-83.
 8. Gornyi E. Ontologiya virtual'noi lichnosti [An ontology virtual personality]// Bytie i yazyk: Sb. statei po materialam mezhdunarodnoi konferencii. Novosibirsk: Novosibirskii institut ekonomiki, psihologii i prava (Novosibirskii klassicheskii institut); Novosibirskoe knizhnoe izdatel'stvo, 2004. pp. 78-88.
 9. Zhilinskaya A.V. Internet kak resurs dlya resheniya zadach podrozkovogo vozrasta: obzor psikhologicheskikh issledovaniy [Elektronnyi resurs] [Internet as a resource for solving problems of adolescence: A review of psychological research]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [*Psychological Science and Education PSYEDU.ru*]. 2014. Vol.6. no. 1. Available at: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2014/n1/67976.shtml (Accessed: 19.02.2015)
 10. Kondrashkin A.V. Internet v razvitiy sovremennykh podrozkov [Elektronnyi resurs] [Internet in the development of modern teenagers]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [*Psychological Science and Education PSYEDU.ru*]. 2013, no. 2, pp. 114-134. Available at: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n2/61327.shtml (Accessed: 19.02.2015)
 11. Kuznetsova T.Ya. Chem grozit informatsionnaya gramotnost': obshchestvo znaniy: plyusy i minusy [The Dangers of information literacy: the knowledge society: the pros and cons]. *Mir bibliografii*, 2013, no.1, pp. 2-4.
 12. Maklyuen M. Ponimanie media: Vneshnee rasshirenie chelovek. [Understanding Media: The Extensions of Man]. Moscow: Kanon-press-Ts; Zhukovskii: Kuchkovo pole, 2003, 464 p.
 13. Malakhov V.PP. Natsional'naya kul'tura v epokhu globalizatsii [National culture in the era of globalization]. In Guseinov A.A. (eds.) *Rossiia v dialoge kul'tur*. [*Russia in culture dialog*]. Moscow: Nauka, 2010, pp. 36-65.
 14. Martsinkovskaya T.D. Informatsionnoe prostranstvo kak faktor sotsializatsii sovremennykh podrozkov [Information space as a factor of socialization in adolescents]. *Mir psikhologii* [*World of psychology*], 2010a. no. 3. pp. 90–102.
 15. Furman I. Granitsy nauchnosti [The boundaries of scientific]. *Kul'tivator* [*Kultivator*], 2010, no. 2, pp. 2-3
 16. Chelysheva I.V. Mediatekst i ego prochtenie [Media text and reading]. *Mediaobrazovanie* [*Mediaeducation*], 2006. no. 1, pp.102–104.
 17. Yur'eva L.N. Komp'yuternaya zavisimost': formirovanie, diagnostika, korrektsiya i profilaktika. [Computer addiction: the formation, maintenance, correction and prevention]. Dnepropetrovsk: Porogi, 2006, 196 p.
 18. Appadurai A. Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization. Minneapolis, 1996, 229 p.
 19. Giddens A. Modernity and self-idenlity. Stanford univ. press, 1991, 256 p.

Взаимосвязь коммуникативного и формального аспектов мышления у старших подростков в контексте проблемы эмоциональной дезадаптации

Малюкова Д.А.,

Аспирант, факультет консультативной и клинической психологии, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, DM514@yandex.ru

Пуговкина О. Д.,

кандидат психологических наук, доцент, доцент, кафедра клинической психологии и психотерапии, факультет консультативной и клинической психологии, ГБОУ ВПО МГППУ; старший научный сотрудник, лаборатория клинической психологии и психотерапии, МНИИ психиатрии (филиал ФГБУ «ФМИЦПН» Минздрава России), Москва, Россия, olgapugovkina@yandex.ru

Для цитаты:

Малюкова Д.А., Пуговкина О.Д. Взаимосвязь коммуникативного и формального аспекта мышления у старших подростков в контексте проблемы эмоциональной дезадаптации [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. Т. 7. № 1. URL: http://psyedu.ru/journal/2015/n1/Malyukova_Pugovkina.phtml (дата обращения: дд.мм.гггг)

For citation:

Malyukova D.A., Pugovkina O.D. Relationship of communicative and formal aspects of thinking in older adolescents in the context of emotional maladjustment [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2015, vol. 7, no. 1. Available at: http://psyedu.ru/journal/2015/n1/Malyukova_Pugovkina.phtml (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)

Задача изучения социального познания и его вклада в качество психологического благополучия и адаптации, с одной стороны, и проблема соотношения социального и формального интеллектов – с другой, определяют предмет настоящей статьи и представленного эмпирического исследования. В работе обсуждается сложность исследования социального познания, особенно в аспекте развития, связанная с рядом проблем методологического характера, и предлагается прием экспериментального изучения и оценки коммуникативной направленности мышления, или способности к смене позиции, как одного из аспектов социального познания, не предъявляющего высоких требований к вербальным способностям испытуемого. Проблема развития и данные эмпирического исследования соотношения социального и формального интеллектов в подростковом возрасте рассматриваются с точки зрения концепции дизонтогенеза В.В. Лебединского. В эмпирическом исследовании приняли участие юноши и девушки в возрасте от 16 до 18 лет (N=30). Было показано, что нарушения коммуникативного аспекта мышления связаны с эмоциональным неблагополучием,

и сформулированы гипотезы дальнейших исследований связи коммуникативного и формального аспектов мышления.

Ключевые слова: социальное познание, подростковый возраст, эмоциональная дезадаптация, когнитивный дизонтогенез, коммуникативная направленность мышления, формальный интеллект.

В настоящее время в фокусе внимания как зарубежных, так и отечественных специалистов в области психического здоровья все чаще оказывается человеческая способность к социальному познанию и вместе с этим – особенности функционирования когнитивных структур, благодаря которым она реализуется [26].

Результат нашей способности к социальному познанию – понимание психических состояний и эмоций других людей. Благодаря тому, что мы постоянно «считываем» действия, жесты и выражения лиц друг друга, мы можем понять, что в настоящий момент чувствуют окружающие нас люди и что они собираются делать в следующий момент [28, 29].

Названная способность является важным условием психического здоровья и благополучия человека и оказывает существенное влияние на качество его социально-психологической адаптации и интерперсонального функционирования. Различные аспекты социального познания описываются в терминах ментализации, психологизации, социального и эмоционального интеллектов. В рамках отечественного подхода развивалось представление о коммуникативной направленности мышления и его рефлексивной саморегуляции.

Способность к социальному познанию принципиально важна для нормального психического развития человека. Вместе с тем *нарушения социального познания* и, как следствие, интерперсонального функционирования рассматриваются как *неспецифические факторы развития различных видов психической патологии*. В зарубежных и отечественных исследованиях были выявлены нарушения различных аспектов социального познания при расстройствах различной нозологии, например, в случае расстройств аффективного спектра [12; 15], шизофрении [10; 17; 26], личностных расстройств, различных видов зависимостей [26].

Различные авторы описывают социальное познание в терминах ментализации, модели психического, социального интеллекта. Одна из актуальных проблем исследования социального интеллекта как одного из аспектов социального познания – понимание соотношения этого конструкта с общим интеллектом и личностными чертами. Многие исследователи сходятся во мнении, что существующие процедуры измерения социального интеллекта не совершенны, поскольку они не всегда позволяют отличить способность к социальному познанию от фактора вербального интеллекта [21]. Кроме того, характеристики отдельных тестовых заданий могут повышать вероятность перекрытия социального интеллекта и общего интеллекта, особенно при использовании вербальных тестов [1]. Для выхода из этой методологической проблемы существуют два возможных варианта: 1) отказ от рассмотрения социального интеллекта как самостоятельного конструкта и отождествление его с вербальным интеллектом; 2) признание необходимости создания новых, более точных методов его измерения [21].

Период подростничества всегда рассматривался психологами как стрессогенный и напряженный этап взросления [13; 24]. В последние десятилетия среди детей, подростков и юношей отмечается значительный рост числа расстройств аффективного спектра, которые, в свою очередь, являются одним из основных факторов суицидального поведения [24]. Со способностью к социальному познанию тесно связано качество межличностных отношений

индивида. В подростковом возрасте интерперсональные связи приобретают особое значение и могут выступать и как протективный фактор (если речь идет о доступности различных форм социальной поддержки), и как фактор-стрессор, провоцирующий развитие психологической дезадаптации [4; 25].

Старшие подростки сталкиваются с такими стрессогенными событиями, как выпускные экзамены в школе и поступление в вузы, что создает дополнительные условия для проявления эмоциональной и социальной дезадаптации. Кризисный характер возраста связан, в том числе, и с высоким риском манифестации различных форм психической патологии [4; 27]. Установлено, что интерперсональные факторы играют важную роль в возникновении эмоциональной дезадаптации, суицидальной направленности и высокого уровня стресса накануне первой сессии у студентов-первокурсников [4].

В контексте вышесказанного представляется уместным предположение, что качество интерперсональных отношений старшего подростка может выступать одним из факторов, определяющих успешность перехода от обучения в школе к обучению в вузе.

Подростковый возраст также традиционно связывается с перестройкой когнитивной сферы индивида, благодаря которой обеспечивается формирование структуры саморегуляции и самосознания [3; 11]. Развитие мышления рассматривается как необходимое условие социального познания и вообще социальности человека. Исследования, выполненные в рамках отечественной патопсихологической школы, обнаруживают нормативное «своеобразие» психической деятельности подростков, однако не раскрывают подробно его содержание. Экспериментальные данные свидетельствуют о неравномерности и нелинейности развития мыслительной деятельности в норме в возрастном промежутке от 7 до 16 лет [6; 9].

С точки зрения системного подхода, аномалии развития (такие как дефициты эмоциональных и когнитивных процессов, нарушения социального познания, сложившиеся в преморбиде) определяют формирование психопатологического диатеза особого рода, который затем может приводить к развитию клинических состояний [18].

Проблему взаимосвязи различных аспектов мышления у старших подростков можно рассматривать в контексте концепции дизонтогенеза, предложенной В.В. Лебединским. Именно на детский и подростковый возраст приходится наиболее интенсивный психический онтогенез, когда трансформируются не только отдельные когнитивные функции, но и структура интеллекта в целом [5].

В случае когнитивного дизонтогенеза нарушение формулы развития различных сторон познавательных процессов выделяется в качестве основной его черты. Характеристикой когнитивного дизонтогенеза как особенного типа нарушенного познавательного развития является также состояние меж- и внутрифункциональных связей в работе высших психических функций [7; 8; 9].

В нашем исследовании мы исходили из предположения, что в развитии различных сторон познавательной деятельности подростков (включая формальный и коммуникативный аспект мышления) может иметь место неравномерность, дисгармония, которую, опираясь на концепцию В.В. Лебединского, можно рассматривать как один из факторов эмоциональной и социальной дезадаптации.

В исследовании приняли участие 30 учеников XI класса общеобразовательной школы с углубленным изучением математики: 20 юношей и 10 девушек в возрасте от 16 до 18 лет.

Эмоциональное благополучие испытуемых оценивалось с помощью Опросника детской депрессии М. Ковак (CDI, Children's Depression Inventory M. Kovacs), переведенного и валидизированного сотрудниками кафедры клинической психологии и психотерапии МГППУ [24], и Шкалы личностной тревожности А.М. Прихожан (форма Б, предназначенная для учащихся в возрасте 13–16 лет; [14]).

Формальный аспект мышления исследовался при помощи Прогрессивных матриц Дж. Равена (Raven Progressiv Matrices) в черно-белом варианте [16].

Коммуникативная направленность мышления и его рефлексивная регуляция исследовались с помощью Модифицированной методики определения понятий А.Б. Холмогоровой [23]. Человек, обладающий развитой коммуникативной направленностью мышления, способен к смене позиции и к рефлексивной саморегуляции.

В 1-й серии методики испытуемых просят, используя любые признаки, определить или описать предложенные понятия так, чтобы любой человек его возраста и образования мог легко и однозначно догадаться, о каком предмете идет речь. Точность этого определения, предназначенного «для другого», и служит выражением способности к смене позиции, т. е. умения в своей интеллектуальной деятельности ориентироваться на другого человека.

Во 2-й серии методики испытуемому необходимо выбрать из предложенного перечня готовых признаков те, которые позволили бы другому человеку догадаться, о чем идет речь, но так, чтобы использовать максимально короткое определение. Здесь речь идет уже о рефлексивной саморегуляции мышления, т. е. о способности перестроить свою деятельность в соответствии с изменившимися условиями (или, как в данном случае, в соответствии с новой инструкцией; [23]).

Полученные ответы оценивались экспертами по таким параметрам, как точность и количество выделенных признаков. Точность оценивалась в баллах от 1 балла («абсолютно невозможно догадаться») до 5 баллов – («понятие определено абсолютно точно, вероятность ошибки исключается»). Отдельно отмечались наличие или отсутствие недостаточных ответов (не включающих какого-то существенного, например родового, признака), избыточных ответов (использование, помимо необходимых, дополнительных, неспецифических признаков предмета), ответов с использованием культурных меток (общеизвестные факты, символы, фразеологизмы и т. д., позволяющие легко понять, о чем идет речь).

Результаты исследования коммуникативной направленности мышления (способности к смене позиции и рефлексивной саморегуляции) у старшеклассников с различной степенью выраженности симптомов эмоционального неблагополучия представлены на рис. 1–4.

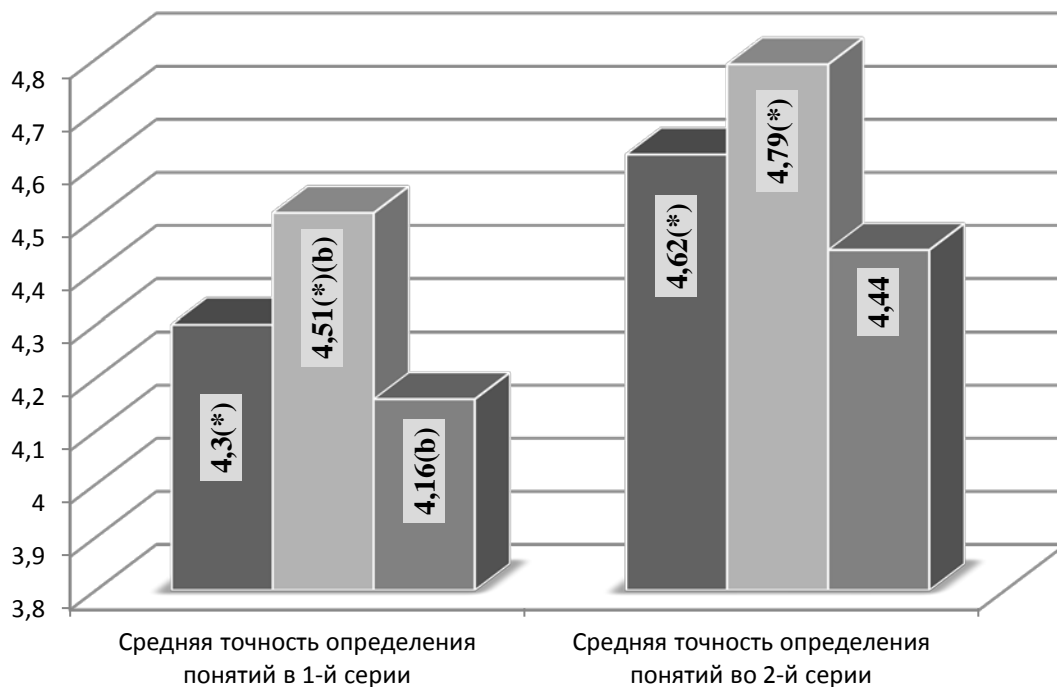


Рис. 1. Показатели точности определения понятий в 1-й и во 2-й сериях методики в группах подростков с разным уровнем выраженности симптомов депрессии:

- испытуемые с низким уровнем выраженности симптомов депрессии (8 человек);
- – испытуемые со средним уровнем выраженности симптомов депрессии (12 человек);
- – испытуемые с высоким уровнем выраженности симптомов депрессии (10 человек)

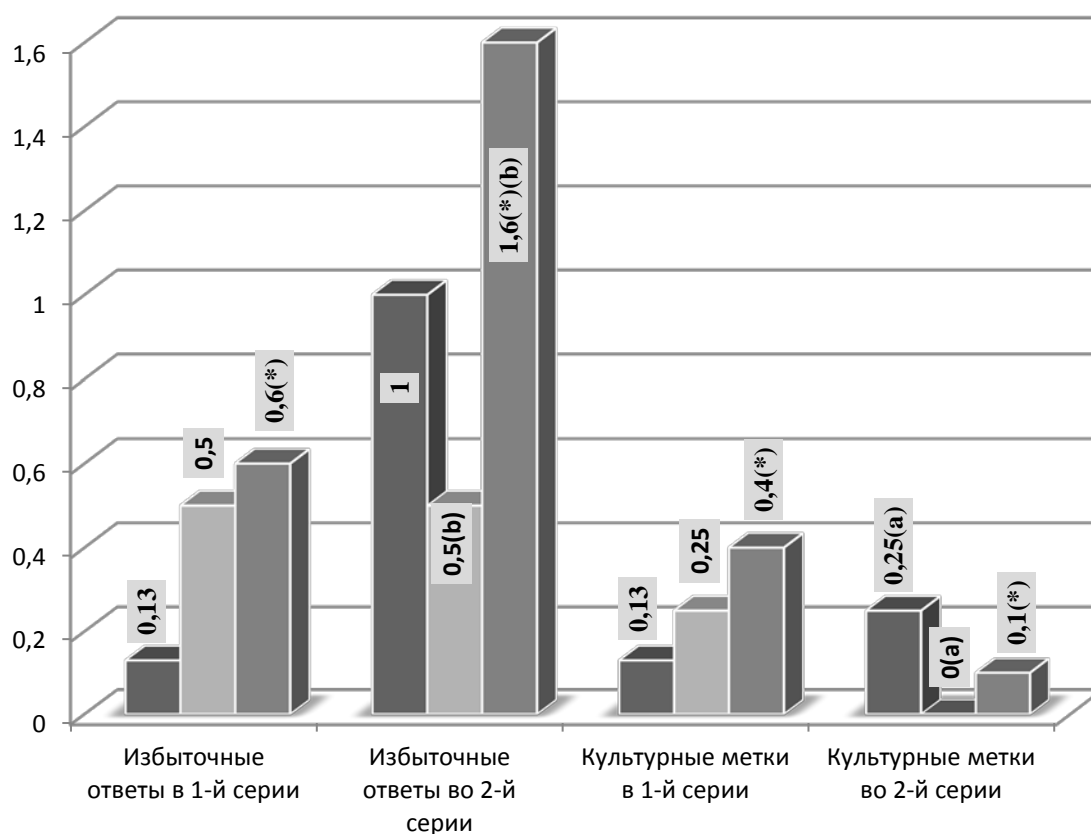


Рис. 2. Использование избыточных ответов и культурных меток в 1-й и во 2-й сериях методики в группах испытуемых с разным уровнем выраженности симптомов депрессии ($p < 0,05$; $p < 0,01$): а – различия между испытуемыми с низким и средним уровнем депрессии; б – различия между испытуемыми со средним и высоким уровнем депрессии; с – различия между испытуемыми с низким и высоким уровнем депрессии; $p < 0,05$ и $p < 0,01$ – критерий Вилкоксона; * – различия между 1-й серией и 2-й серией; ■ – испытуемые с низким уровнем выраженности симптомов депрессии (8 человек); □ – испытуемые со средним уровнем выраженности симптомов депрессии (12 человек); ▒ – испытуемые с высоким уровнем выраженности симптомов депрессии (10 человек)

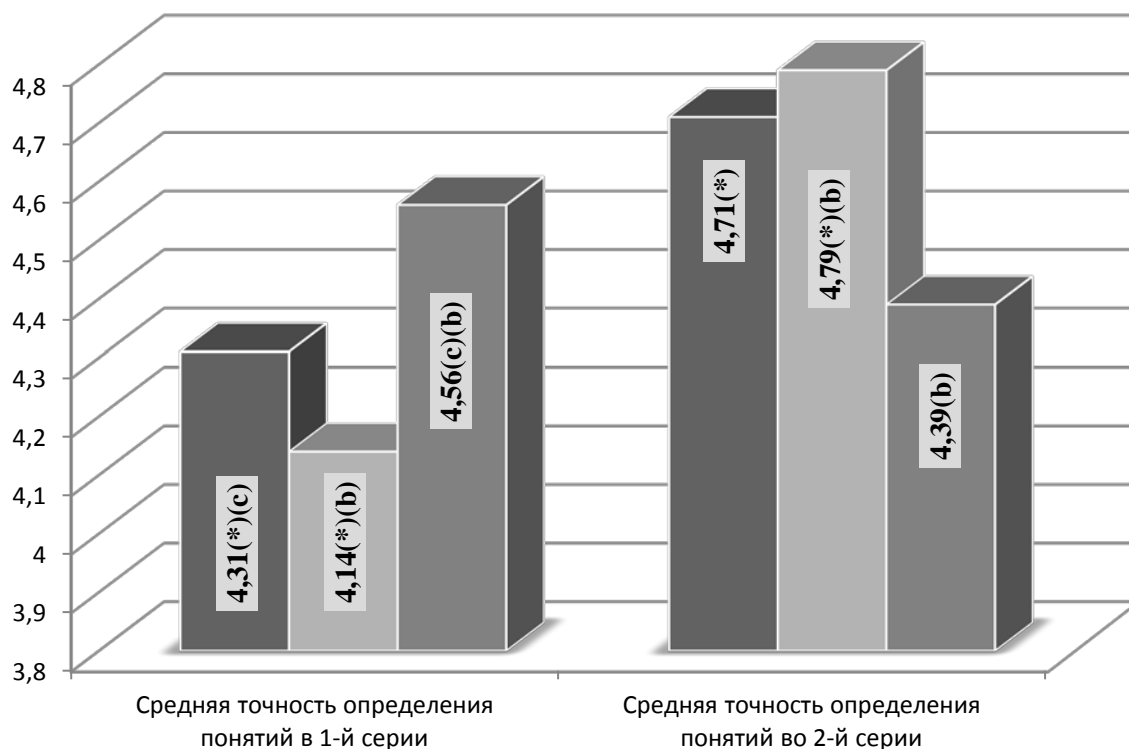


Рис. 3. Показатели точности определения понятий в 1-й и во 2-й сериях методики в группах подростков с разным уровнем выраженности симптомов тревоги: ■ – испытуемые с низким уровнем выраженности симптомов тревоги (10 человек); □ – испытуемые со средним уровнем выраженности симптомов тревоги (10 человек); ▒ – испытуемые с высоким уровнем выраженности симптомов тревоги (10 человек)

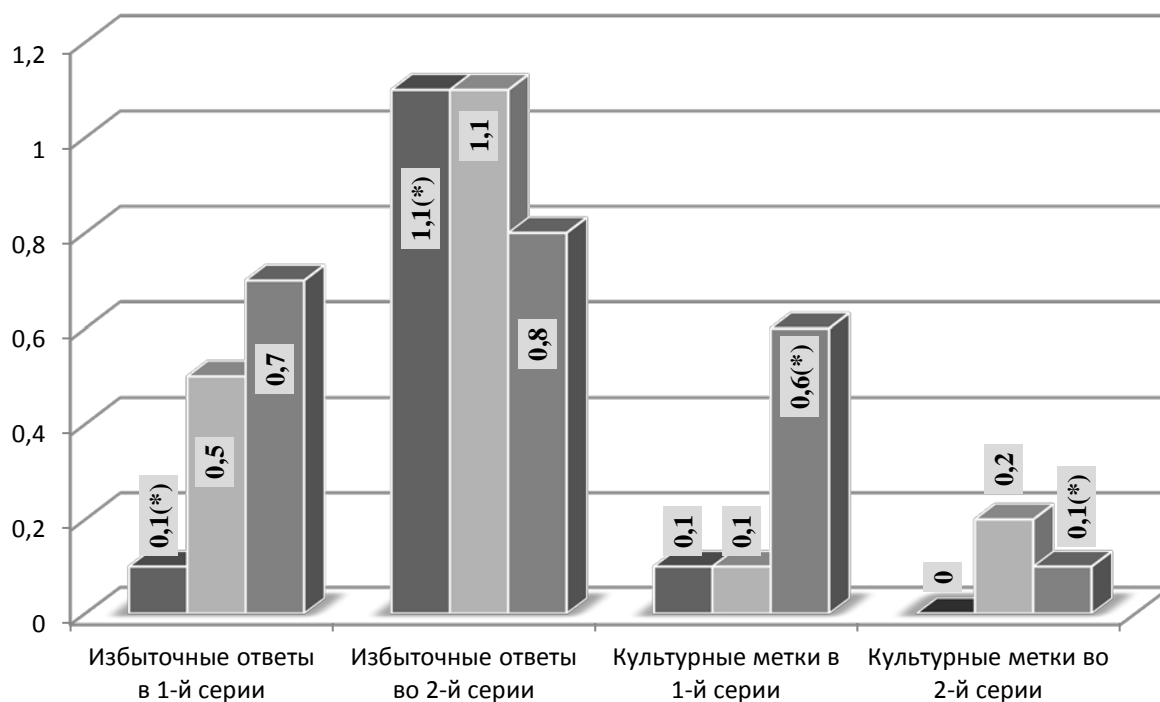


Рис. 4. Использование избыточных ответов и культурных меток в 1-й и во 2-й сериях методики в группах испытуемых с разным уровнем выраженности симптомов тревоги ($p < 0,05$; $p < 0,01$): а – различия между испытуемыми с низким и средним уровнем тревоги; б – различия между испытуемыми со средним и высоким уровнем тревоги; с – различия между испытуемыми с низким и высоким уровнем тревоги; $p < 0,05$ и $p < 0,01$ – критерий Вилкоксона; * – различия между 1-й серией и 2-й серией; ■ – испытуемые с низким уровнем выраженности симптомов тревоги (10 человек); □ – испытуемые со средним уровнем выраженности симптомов тревоги (10 человек); ▒ – испытуемые с высоким уровнем выраженности симптомов тревоги (10 человек).

Как следует из рис. 1 и рис. 2, испытуемые с высоким уровнем депрессивных проявлений оказались наименее способными к смене позиции и испытывают дефицит способности к рефлексивной саморегуляции (что в данном исследовании выражается в низкой, по сравнению с другими группами, точности определения понятий «для другого»). Похожие результаты были получены в исследовании, выполненном на студенческой выборке, в котором студенты с выраженными признаками эмоциональной дезадаптации менее точно, чем эмоционально благополучные студенты, определяли понятия в обеих сериях эксперимента [2].

Результаты исследования коммуникативного аспекта мышления и рефлексивной саморегуляции в группах испытуемых с низким, средним и высоким уровнем тревожности неоднозначны. Согласно полученными нами данным, представленным на рис. 3 и рис. 4, наиболее точными при определении понятий и, соответственно, в большей степени

способными к смене позиции оказались высоко тревожные испытуемые. Это противоречит данным исследований, в которых была обнаружена обратная закономерность [2], и требует дальнейшего изучения и объяснения.

Вероятно, на результаты исследования оказали влияние такие особенности испытуемых, как их способность к пониманию и рефлексии собственных психических состояний. Как правило, такая способность рассматривается как одна из составляющих способности к социальному познанию, в контексте которой изучается и коммуникативная направленность мышления. Испытуемые с трудностями в сфере социального познания, неточно понимающие и дифференцирующие психические состояния других людей, также неточно и неполно понимают свои [20]. Это обстоятельство могло отразиться на точности оценки испытуемыми своего актуального эмоционального состояния, поскольку в нашем исследовании использовались методики, построенные по принципу самоотчета.

Помимо способности к смене позиции в группах старшеклассников с разной степенью выраженности эмоционального неблагополучия (в виде симптомов депрессии и тревоги) оценивалась также рефлексивная саморегуляция. По этому параметру высоко тревожные и высоко депрессивные испытуемые продемонстрировали схожие результаты: им не удалось эффективно перестроить свою мыслительную деятельность в соответствии с изменившимися условиями задачи, во 2-й серии методики под влиянием новой инструкции не отмечалось значимого повышения точности определения понятий.

Следствием недостаточной способности к рефлексивной саморегуляции у эмоционально неблагополучных испытуемых может быть снижение продуктивности и экономичности деятельности. Так, согласно А. М. Прихожан, действия тревожных индивидов часто хаотичны и плохо соотносятся с реальными условиями ситуации [14].

Таким образом, предположение, что способность к коммуникативной перестройке мышления связана с качеством эмоционального благополучия, в рамках данного исследования скорее, хотя и не полностью, подтверждается, а неоднозначность некоторых результатов требует дальнейшего изучения этого вопроса.

В рамках нашего исследования изучалась также связь формального и коммуникативного аспектов мышления у старших подростков. Полученные результаты представлены на рис. 5 и 6.



Рис. 5. Показатели точности определения понятий в 1-й и во 2-й сериях методики в группах подростков с разным уровнем формального интеллекта: ■ – испытуемые с низким уровнем формального интеллекта (7 человек); □ – испытуемые со средним уровнем формального интеллекта (12 человек); ▒ – испытуемые с высоким уровнем формального интеллекта (11 человек)

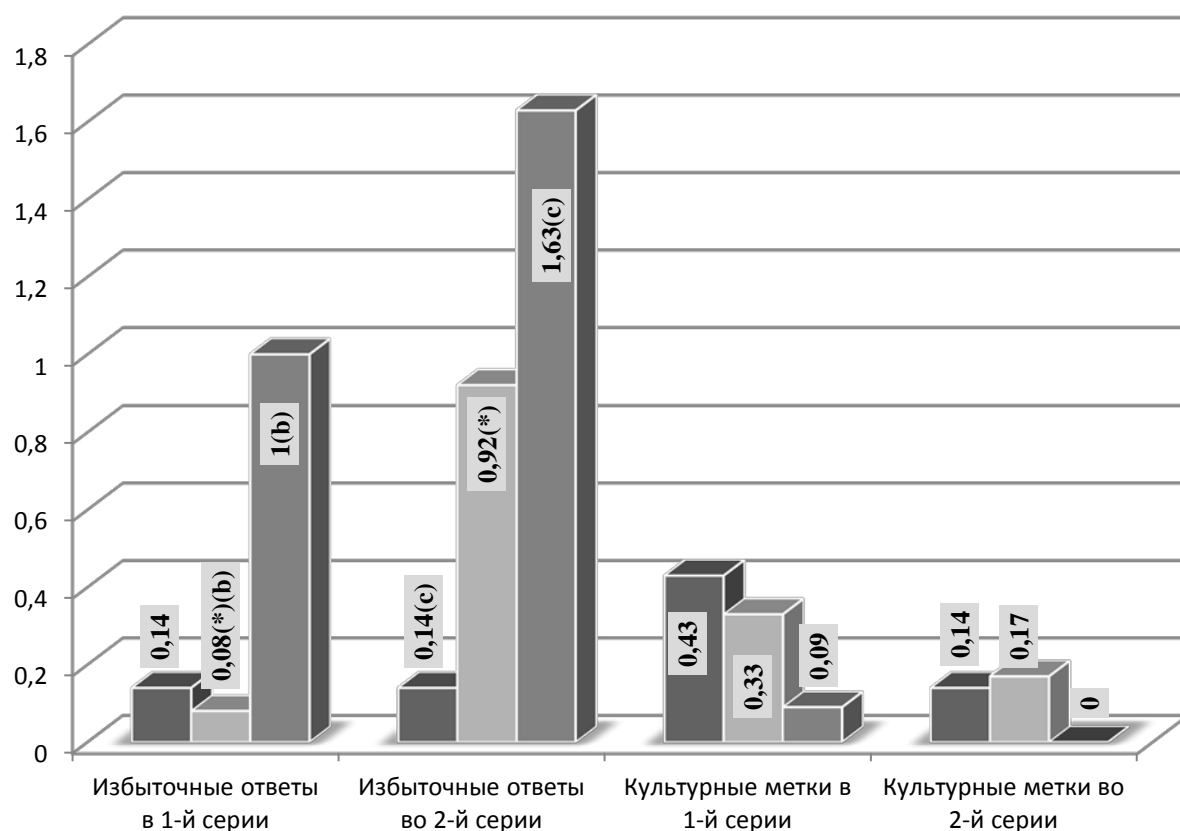


Рис. 6. Использование избыточных ответов и культурных меток в 1-й и во 2-й сериях методики в группах испытуемых с разным уровнем формального интеллекта ($p < 0,05$; $p < 0,01$): а – различия между испытуемыми с низким и средним уровнем тревоги; b – различия между испытуемыми со средним и высоким уровнем тревоги; c – различия между испытуемыми с низким и высоким уровнем тревоги; $p < 0,05$ и $p < 0,01$ – критерий Вилкоксона; * – различия между 1-й серией и 2-й серией; ■ – испытуемые с низким уровнем формального интеллекта (7 человек); □ – испытуемые со средним уровнем формального интеллекта (12 человек); ▒ – испытуемые с высоким уровнем формального интеллекта (11 человек)

Как показано на рис. 5, по параметру точности ответов, отражающему способность к смене позиции, в 1-й серии методики не выявлено статистически значимых различий между группами испытуемых с низким, средним и высоким формальным интеллектом. Тем не менее увеличение точности ответов во 2-й серии методики, после изменения инструкции, имеет место в двух группах испытуемых – с высоким ($p=0,02$) и средним уровнями формального интеллекта ($p=0,059$, что соответствует уровню статистической тенденции). Можно заключить, что старшеклассники с низким уровнем формального интеллекта не обладают достаточно высокой способностью к рефлексивной регуляции мышления.

Тем не менее полученные данные (рис. 6) не позволяют однозначно утверждать, что старшеклассники с более развитым формальным интеллектом обладают и более высокой коммуникативной направленностью мышления. Так, в группах испытуемых со средним и с высоким уровнями формального интеллекта во 2-й серии методики отмечается значимое увеличение числа избыточных ответов по сравнению с 1-й серией ($p=0,026$ и $p=0,013$ соответственно), причем старшеклассники с высоким уровнем формального интеллекта дают избыточных ответов значимо больше, чем старшеклассники со средним уровнем формального интеллекта ($p=0,038$) и с низким уровнем формального интеллекта ($p=0,013$). Помимо этого, между уровнем формального интеллекта и количеством избыточных ответов во 2-й серии методики существует средняя по силе положительная корреляционная связь (коэффициент корреляции равен 0,372 на уровне значимости $p=0,05$).

Подведем итоги.

С одной стороны, результаты проведенного нами исследования свидетельствуют о том, что старшие подростки, продемонстрировавшие средний или высокий уровень формального интеллекта, обладают, в отличие от своих ровесников с низким уровнем формального интеллекта, более высокой способностью к рефлексивной регуляции мышления. Иными словами, они способны к самоорганизации собственных мыслительных действий, к их осознанию и контролю [23]. В соответствии с изменившейся инструкцией им удалось так переструктурировать свою деятельность, чтобы она реализовывалась более экономично и в большей степени соответствовала условиям ситуации (условиям задания).

В этом смысле можно предполагать, что достаточный уровень формального интеллекта является необходимым условием рефлексивной саморегуляции. Дж. Равен понимал высокий уровень формального интеллекта как то, что человек обладает способностью понимать сложные ситуации или события, что его мышление является планомерным и систематизированным [16]. Представляется верным, что это же действительно и для ситуаций, предъявляющих требования к качеству социального познания человека, ситуаций, в которых необходима ориентация на другого.

С другой стороны, в группе старшеклассников с высоким уровнем формального интеллекта, по сравнению с двумя другими группами, отмечается наибольшее число избыточных ответов во 2-й серии методики.

Обобщая результаты исследования связи коммуникативного и формального аспектов мышления, можно отметить следующую тенденцию: из трех групп испытуемых старшеклассники со средним уровнем формального интеллекта оказались наиболее успешными при выполнении Модифицированной методики определения понятий. Именно представители этой группы продемонстрировали наиболее развитую способность к смене позиции, определяя понятия «для другого» в 1-й серии методики.

Во 2-й серии методики, где испытуемым требуется организовать свою мыслительную деятельность наиболее экономично и эффективно в соответствии с новыми условиями задачи, старшеклассники из группы со средним уровнем формального интеллекта справляются с заданием лучше, чем представители двух других групп, и демонстрируют

ожидаемую тенденцию увеличения точности ответов во 2-й серии методики. Испытуемые с низким и высоким уровнями формального интеллекта столкнулись с трудностями перестройки интеллектуальной деятельности в соответствии с изменившимися условиями задачи: в группе испытуемых с низким уровнем формального интеллекта не произошло статистически значимого увеличения точности ответов во 2-й серии методики по сравнению с 1-й серией; в группе старшеклассников с высоким уровнем формального интеллекта точность ответов возросла, но, одновременно с этим, увеличилось и количество избыточных ответов.

Опираясь на результаты исследования, можно утверждать, что связи между формальным и коммуникативным аспектами мышления сложны и не могут быть описаны исключительно как количественные и линейные. Одно из возможных объяснений состоит в том, что достаточный уровень формального интеллекта составляет необходимое условие рефлексивной регуляции мышления.

Концепция «оптимума интеллекта», предложенная Д.К. Саймонтоном, отчасти объясняет противоречивость полученных нами результатов, в свете которых высокий уровень интеллекта не может однозначно ассоциироваться с развитым коммуникативным аспектом мышления. Согласно этой концепции, нет однозначных линейных связей между интеллектом и адаптацией, существует так называемый «оптимум интеллекта» – оптимальный уровень интеллектуального развития, а повышение или, напротив, понижение интеллекта относительно этого уровня связывается с социальным и психологическим неблагополучием [19]. Например, в работе, посвященной изучению факторов риска и ресурсов развития интеллектуально одаренных старшеклассников, сообщается, что отношения со сверстниками являются для них одним из основных источников повседневного стресса. Это, в свою очередь, может снижать их адаптивные возможности [22].

Прояснение содержания сложных связей между различными аспектами мышления старших подростков, включая формальный интеллект и коммуникативную направленность мышления, представляет собой одну из задач дальнейших исследований.

В нашем исследовании мы не рассматривали связь коммуникативного аспекта мышления с вербальным интеллектом. Однако использованный прием изучения способности к смене позиции на материале методики определения понятий демонстрирует эвристичность и теоретический потенциал в качестве одного из операционных параметров социального познания, что может быть полезно при оценке способностей в сфере социального познания [1; 21].

Выводы. Предположение, что нарушения социального познания (коммуникативной направленности мышления и рефлексивной саморегуляции) связаны с эмоциональным неблагополучием в старшем подростковом возрасте, в рамках настоящего исследования нашло частичное подтверждение.

Между рассматриваемыми нами аспектами мышления – коммуникативным и формальным – предположительно, существуют сложные нелинейные связи, требующие дальнейшего изучения. Иными словами, нельзя говорить о том, что каждый из этих конструктов независимо друг от друга влияет на коммуникативную компетентность и эмоциональное благополучие индивида. Согласно нашему предположению, существуют определенные их сочетания, которые и оказывают подобное влияние. Целью дальнейшего исследования может стать выявление различных сочетаний формального, содержательного и коммуникативного аспектов мышления и исследование их связи с качеством социально-психологической адаптации, эмоциональным благополучием и личностными особенностями старших подростков.

Выявление сочетаний различных аспектов мышления, связанных с риском психологического неблагополучия, может расширить возможности диагностики и выявления среди учащихся подростков, относящихся к группе риска. Развитие социального познания и, как следствие, компетентности в интерперсональных отношениях может служить профилактикой возникновения эмоциональной, социально-психологической дезадаптации и расстройств аффективного спектра у подростков, а также рассматриваться как одна из целей психотерапии уже возникших нарушений, достижение которой может снизить вероятность хронификации и возникновения рецидивов.

Помимо этого, данные о соотношении различных аспектов мышления – формального и коммуникативного – с коммуникативной компетентностью и социальными навыками могут стать основой для построения программ, направленных на развитие именно коммуникативного аспекта и ментализации, для создания средств «стимулирования интересубъективности» как способности встать на позицию другого.

Финансирование

Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского научного фонда (грант № 14-18-03461).

Литература

1. Белова С.С. Социальный интеллект: сравнительный анализ методик измерения // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2004. С. 109–118.
2. Блохина Е.Т., Пуговкина О.Д. Исследование коммуникативной направленности мышления («Модифицированная методика определения понятий» А.Б. Холмогоровой) и эмоциональной дезадаптации у студентов // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Экспериментальные методики патопсихологии и опыт их применения» (г. Москва, 23 сентября 2011 г.) / Под ред. Н.В. Зверевой, И.Ф. Рощиной. М., МГППУ, 2011. С. 34–37.
3. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо, 2005. 1136 с.
4. Евдокимова Я.Г. Интерперсональные факторы эмоциональной дезадаптации студентов: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2008. 175 с.
5. Емелин А.А. Понятийные и метакогнитивные способности подростков с разными формами дизонтогенеза: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2013. 27 с.
6. Ермилов Т.А., Зверева Н.В. Особенности произвольного тактильного запоминания у здоровых и больных шизофренией детей и подростков (экспериментальное исследование) // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2005 (5). № 1. С. 21–25.
7. Зверева Н.В. Психический и когнитивный дизонтогенез в детской клинической психологии // Медицинская (клиническая) психология: традиции и перспективы / Под ред. Н.В. Зверевой, И.Ф. Рощиной, С.Н. Ениколопова. М.: МГППУ, 2013. С. 121–130.
8. Зверева Н.В., Рощина И.Ф. Наследие В.В. Лебединского и современная клиническая психология дизонтогенеза [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2012. № 4. URL: <http://psyjournals.ru/psyclin/2012/n4/57298.shtml> (дата обращения: 03.10.2014).
9. Зверева Н.В., Хромов А.И. Возрастная динамика мыслительной деятельности детей и подростков с эндогенной психической патологией на примере методик «Малая предметная классификация» и «Конструирование объектов» [Электронный ресурс] // Психологическая

наука и образование. 2011. № 4. URL: <http://www.psyedu.ru/journal/2011/4/2557.phtml> (дата обращения: 03.10.2014).

10. Печникова Л.С., Левикова Е.В. Социальный интеллект и социальные навыки подростков, больных шизофренией // Медицинская (клиническая) психология: традиции и перспективы / Под ред. Н.В. Зверевой, И.Ф. Рощиной, С.Н. Ениколопова. М.: МГППУ, 2013. С. 236–241.

11. Пиаже Ж. Эволюция интеллекта в подростковом и юношеском возрасте // Психологическая наука и образование. 1997. № 4. С. 56–64.

12. Плужников И.В. Эмоциональный интеллект при аффективных расстройствах: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2010. 34 с.

13. Подросток и депрессия. Межличностная психотерапия / Мафсон Л., Вейсман М., Моро Д., Клерман Дж. М.: Эксмо, 2003. 320 с.

14. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. 304 с.

15. Пуговкина О.Д., Паламарчук Л.С. Социальный интеллект и хронификации депрессии // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 1. С. 114–125.

16. Равен Дж.К., Равен Дж., Курт Дж.Х. Руководство к Прогрессивным Матрицам Равена и Словарным шкалам. Раздел 1. Общая часть руководства. М.: Когито-Центр, 1997. 76 с.

17. Рычкова О.В. Исследования социального познания при шизофрении // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 1. С. 63–89.

18. Рычкова О.В., Холмогорова А.Б. «Социальный интеллект» в патопсихологической диагностике // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Экспериментальные методики патопсихологии и опыт их применения» (г. Москва, 23 сентября 2011 г.) / Под ред. Н.В. Зверевой, И.Ф. Рощиной. М.: МГППУ, 2011. С. 130–134.

19. Семенова Т.И. Взаимосвязь интеллекта и механизмов психологической защиты: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2004. 24 с.

20. Сергиенко Е.А. Модель психического и теория Ж. Пиаже [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электронный научный журнал. 2009. № 1(3). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 28.09.2014).

21. Ушаков Д.В. Социальный интеллект как вид интеллекта // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2004. С. 11–28.

22. Хазова С.А. Одаренные старшеклассники: факторы риска и ресурсы развития [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru 2012. № 4. URL: <http://psyjournals.ru/psyedu/2012/n4/57748.shtml> (дата обращения: 03.10.2014).

23. Холмогорова А.Б. Нарушения рефлексивной регуляции познавательной деятельности при шизофрении: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1983. 213 с.

24. Холмогорова А.Б., Воликова С.В. Основные итоги исследований факторов суицидального риска у подростков на основе психосоциальной многофакторной модели расстройств аффективного спектра [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электронный научный журнал. 2012. № 2. URL: http://www.medpsy.ru/mpj/archiv_global/2012_2_13/nomer/nomer11.php (дата обращения: 03.10.2014).

25. Холмогорова А.Б., Гараян Н.Г., Петрова Г.А. Социальная поддержка и психическое здоровье // Психология: современные направления междисциплинарных исследований / Под ред. А.В. Журавлева, Н.В. Тарабриной. М.: Институт психологии РАН, 2003. С. 139–163.

26. Холмогорова А.Б., Зарецкий В.К. Может ли быть полезна российская психология в решении проблем современной психотерапии: размышления после XX конгресса интернациональной федерации психотерапии (IFP). [Электронный ресурс] // Медицинская

Малюкова Д.А., Пуговкина О.Д. Взаимосвязь коммуникативного и формального аспекта мышления у старших подростков в контексте проблемы эмоциональной дезадаптации // Психологическая наука и образование psyedu.ru 2015. Том 7. № 1. С. 12–29.

Malyukova D.A., Pugovkina O.D. Relationship of communicative and formal aspects of thinking in older adolescents in the context of emotional maladjustment // Psychological Science and Education psyedu.ru 2015, vol. 7, no. 1, pp. 12–29.

психология в России: электронный научный журнал 2010. № 4. URL: http://www.medpsy.ru/mprj/archiv_global/2010_4_5/nomer/nomer09.php (дата обращения: 03.10.2014).

27. Холмогорова А.Б., Смирнова Н.С. Комплексная модель интерперсональных отношений как теоретическая основа для их изучения у подростков с нарушениями поведения // Культурно-историческая психология. 2009. № 4. С. 94–99.

28. Blakemore S.J. Development of the social brain in adolescence // Journal of the Royal Society of Medicine. 2012. March. P. 111–116.

29. Vasilyev I.A. Intellectual emotions // Psychology in Russia: State of the Art. 2013. № 6(4), pp. 134–142. doi: 10.11621/pir.2013.0411

Relationship of Communicative and Formal Aspects of Thinking in Older Adolescents in the Context of Emotional Maladjustment

Malyukova D.A.,

Postgraduate student, Faculty of Counseling and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, DM514@yandex.ru

Pugovkina O.D.,

Ph.D. (Psychology), Associate Professor, Department of Clinical Psychology and Psychotherapy, Faculty of Counseling and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Senior Researcher, Laboratory of Clinical Psychology and Psychotherapy, Research Institute for Psychiatry, Moscow, Russia, olgapugovkina@yandex.ru

The problem of studying social cognition and its contribution to the quality of psychological well-being and adaptation, on the one hand, and the problem of the relation of social and formal intelligence, on the other hand, define the subject of this article and presented empirical research. The paper discusses the complexity of the study of social cognition, especially in the aspect of development associated with a number of methodological problems and offers an experimental study and evaluation of communicative orientation of thinking, or the ability to change position as one of the aspects of social cognition, not placing high demands on verbal ability of a person. The problem of development and empirical data on social relations and formal intelligence in adolescence are considered from the point of view of the concept of Dysontogenesis of V.V. Lebedinskiy. The empirical study involved young men and women aged 16 to 18 years (N = 30). It has been shown that the violation of the communicative aspect of thinking is associated with emotional distress. We formulated hypotheses for further research of communicative and formal aspects of thinking.

Keywords: social cognition, adolescence, emotional maladjustment, cognitive dysontogenesis, communicative orientation of thinking, formal intelligence.

Funding

This article was prepared with the financial support of the Russian Science Foundation (grant № 14-18-03461).

References

1. Belova S.S. Sotsial'nyi intellekt: sravnitel'nyi analiz metodik izmereniya. [Social Intelligence: A comparative analysis of measurement methods]. In Lyusin D.V. (eds.) *Sotsial'nyi intellekt: teoriya, izmerenie, issledovaniya* [Social Intelligence: theory, measurement and researchers]. Moscow: Institute of Psychology RAS Publ., 2004, pp. 109–118.
2. Blokhina E.T., Pugovkina O.D. Issledovanie kommunikativnoi napravlenosti myshleniya ("Modifitsirovannaya metodika opredeleniya ponyatii" A.B. Kholmogorovi) i emotsional'noi dezadaptatsii u studentov [The study of the communicative orientation of thinking ("Method construction of definitions" modified by A.B. Kholmogorova) and emotional maladjustment in students]. In Zvereva N.V., Roschina I.F. (eds.) *Materialy Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii "Eksperimental'nye metodiki patopsikhologii i opyt ikh primeneniya"* (g. Moskva, 23 sentyabrya 2011 g.) [Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference "Experimental methods in abnormal psychology and experience with their application in practice"]. Moscow: Publ. Moscow State University of Psychology & Education, 2011, pp. 34–37.
3. Vygotskii L.S. *Psikhologiya razvitiya cheloveka* [Psychology of Human Development]. Moscow: Publ. Smysl; Eksmo, 2005. 1136 p.
4. Evdokimova Ya.G. Interpersonal'nye faktory emotsional'noi dezadaptatsii studentov. Diss. kand. psikhol. nauk. [Interpersonal factors of emotional maladaptation in students. Ph. D. (Psychology) diss.]. Moscow, 2008. 175 p.
5. Emelin A.A. Ponyatiinye i metakognitivnye sposobnosti podrostkov s raznymi formami dizontogeneza. Avtoref. dis. kand. psikhol. nauk. [Conceptual and metacognitive abilities in adolescents with different forms of disontogeny. Ph. D. (Psychology) Thesis.]. Moscow, 2013. 27 p.
6. Ermilov T.A., Zvereva N.V. Osobennosti proizvol'nogo taktil'nogo zapominaniya u zdorovykh i bol'nykh shizofreniei detei i podrostkov (eksperimental'noe issledovanie) [Features of voluntary tactile memory in healthy and sick children and adolescents with schizophrenia (experimental study)]. *Voprosy psikhicheskogo zdorov'ya detei i podrostkov* [Mental health of children and adolescents], 2005 (5), no 1, pp. 21–25.
7. Zvereva N.V. Psikhicheskii i kognitivnyi dizontogenez v detskoj klinicheskoi psikhologii [Mental and cognitive disontogeny in children clinical psychology]. In Zvereva N.V. (eds.) *Meditinskaya (klinicheskaya) psikhologiya: traditsii i perspektivy* [Medical (clinical) psychology: traditions and perspectives]. Moscow: Publ. Moscow State University of Psychology & Education, 2013, pp 121–130.
8. Zvereva N.V., Roshchina I.F. Nasledie V. V. Lebedinskogo i sovremennaya klinicheskaya psikhologiya dizontogeneza [Elektronnyi resurs] [Legacy of V.V. Lebedinsky and modern clinical psychology of disontogeny]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya* [Clinical Psychology and Special Education], 2012, no 4. Available at: <http://psyjournals.ru/psyclin/2012/n4/57298.shtml> (Accessed 03.10.2014). (In Russ., Abstr. in Engl.).
9. Zvereva N.V., Khromov A.I. Vozrastnaya dinamika myslitel'noi deyatel'nosti detei i podrostkov s endogennoi psikhicheskoi patologiei na primere metodik "Malaya predmetnaya klassifikatsiya" i "Konstruirovaniye ob"ektov" [Elektronnyi resurs] [Age-specific dynamics of cogitative activity of children and adolescents with endogenous psychic pathology by the example

of “Lesser subject classification” and “Object construction” methods]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2011, no 4. Available at: <http://www.psyedu.ru/journal/2011/4/2557.phtml> (Accessed 03.10.2014). (In Russ., Abstr. in Engl.).

10. Pechnikova L.S., Levikova E.V. Sotsial'nyi intellekt i sotsial'nye navyki podrostkov, bol'nykh shizofreniei [Social intelligence and social skills in adolescents with schizophrenia]. In Zvereva N.V. (eds). *Meditsinskaya (klinicheskaya) psikhologiya: traditsii i perspektivy* [Medical (clinical) psychology: traditions and perspectives]. Moscow: Publ. Moscow State University of Psychology & Education, 2013, pp. 236–241.

11. Piazhe Zh. Evolyutsiya intellekta v podrostkovom i yunosheskom vozraste [The evolution of intelligence in adolescence and early adulthood]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 1997, no 4, pp. 56–64.

12. Pluzhnikov I.V. Emotsional'nyi intellekt pri affektivnykh rasstroistvakh. Avtoref. dis. kand. psikhol. nauk. [Emotional Intelligence in affective disorders. Ph. D. (Psychology) Thesis.]. Moscow, 2010. 34 p.

13. Mafson L. (eds.) Podrostok i depressiya. Mezhlichnostnaya psikhoterapiya [Interpersonal Psychotherapy for Depressed Adolescents]. Moscow: Publ. Eksmo, 2003. 320 p.

14. Prikhozhan A.M. Trevozhnost' u detei i podrostkov: psikhologicheskaya priroda i vozrastnaya dinamika [Anxiety in children and adolescents: the psychological nature and age-specific dynamics]. Moscow: Moscow psychology-social institute; Voronezh: Publ. NPO “MODEK”, 2000. 304 p.

15. Pugovkina O.D., Palamarchuk L.S. Sotsial'nyi intellekt i khronifikatsii depressii [Social intelligence and chronification of depression]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2013, no 1, pp. 114–125. (In Russ., abstr. in Engl.).

16. Raven Dzh.K., Raven Dzh., Kurt Dzh.Kh. Rukovodstvo k Progressivnym Matritsam Ravena i Slovarnym shkalam. Razdel 1. Obshchaya chast' rukovodstva [Manual for Raven's Progressive Matrices and Vocabulary Scales. Section 1: General Overview]. Moscow: Kogito-Tsentr, 1997. 76 p.

17. Rychkova O.V. Issledovaniya sotsial'nogo poznaniya pri shizofrenii [Researches of social cognition in schizophrenia]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2013, no 1, pp. 63–89. (In Russ., abstr. in Engl.).

18. Rychkova O.V., Kholmogorova A.B. “Sotsial'nyi intellekt” v patopsikhologicheskoi diagnostike [“Social Intelligence” in pathopsychological diagnosis]. In Zvereva N.V. (eds.) *Materialy Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii “Eksperimental'nye metodiki patopsikhologii i opyt ikh primeneniya”* (g. Moskva, 23 sentyabrya 2011 g.) [Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference “Experimental methods abnormal psychology and experience with their application in practice”]. Moscow: Publ. Moscow State University of Psychology & Education, 2011, pp. 130–134.

19. Semenova T.I. Vzaimosvyaz' intellekta i mekhanizmov psikhologicheskoi zashchity. Avtoref. dis. kand. psikhol. nauk [Interrelation between intelligence and psychological defense mechanisms. Ph. D. (Psychology) Thesis.]. Moscow, 2004. 24 p.

20. Sergienko E.A. Model' psikhicheskogo i teoriya Zh.Piazhe [Elektronnyi resurs] [Mentality model and Piaget's theory]. *Psikhologicheskie issledovaniya: elektron. nauch. zhurn* [Psychological studies: the electronic scientific journal], 2009, no 1(3). Available at: <http://psystudy.ru>. (Accessed 28.09.2014). (In Russ., Abstr. in Engl.).

21. Ushakov D.V. Sotsial'nyi intellekt kak vid intellekta [Social intelligence as a kind of intelligence]. V sb. Sotsial'nyi intellekt: teoriya, izmerenie, issledovaniya [In: Social Intelligence: theory, measurement and researchers]. In Lyusin D.V. (eds.) *Sotsial'nyi intellekt: teoriya, izmerenie, issledovaniya* [Social Intelligence: theory, measurement and researchers]. Moscow: Institute of Psychology RAS Publ., 2004, pp. 11–28.

22. Khazova S.A. Odarennye starsheklassniki: faktory riska i resursy razvitiya [Elektronnyi resurs] [Gifted high school students: risk factors and development resources]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2012, no 4. Available at: <http://psyjournals.ru/psyedu/2012/n4/57748.shtml> (Accessed 03.10.2014). (In Russ., Abstr. in Engl.).

23. Kholmogorova A.B. Narusheniya reflektivnoi regulyatsii poznavatel'noi deyatel'nosti pri shizofrenii. Diss. kand. psikholog. nauk. [Violations of reflective regulation of cognitive activity in schizophrenia. Ph. D. (Psychology) diss.]. Moscow, 1983. 213 p.

24. Kholmogorova A.B., Volikova S.V. Osnovnye itogi issledovaniya faktorov suitsidal'nogo riska u podrostkov na osnove psikhosotsial'noi mnogofaktornoi modeli rasstroistv affektivnogo spectra [Elektronnyi resurs] [The main results of the study of suicide risk factors in adolescents based on a multivariate model of psychosocial disorders, affective spectrum]. *Meditinskaya psikhologiya v Rossii: elektron. nauch. zhurn.* [Medical Psychology in Russia: the electronic scientific journal], 2012, no 2. Available at: http://www.medpsy.ru/mprj/archiv_global/2012_2_13/nomer/nomer11.php (Accessed 03.10.2014). (In Russ.).

25. Kholmogorova A.B., Garanyan N.G., Petrova G.A. Sotsial'naya podderzhka i psikhicheskoe zdorov'e [Social support and mental health]. In Zhuravlev A.V. (eds.) *Psikhologiya: sovremennye napravleniya mezhdistsiplinarnykh issledovaniy* [Psychology: modern trends in interdisciplinary research]. Moscow: Institute of Psychology RAS Publ., 2003, pp. 139–163.

26. Kholmogorova A.B., Zaretskii V.K. Mozhet li byt' polezna rossiiskaya psikhologiya v reshenii problem sovremennoi psikhoterapii: razmyshleniya posle KhKh kongressa internatsional'noi federatsii psikhoterapii (IFP) [Elektronnyi resurs] [Can Russian psychology be useful in solving the problems of modern psychotherapy: Reflections after the Twentieth Congress of International Federation for Psychotherapy (IFP)]. *Meditinskaya psikhologiya v Rossii: elektron. nauch. zhurn.* [Medical Psychology in Russia: the electronic scientific journal], 2010, no 4. Available at: http://www.medpsy.ru/mprj/archiv_global/2010_4_5/nomer/nomer09.php (Accessed 03.10.2014). (In Russ.).

27. Kholmogorova A.B., Smirnova N.S. Kompleksnaya model' interpersonal'nykh otnoshenii kak teoreticheskaya osnova dlya ikh izucheniya u podrostkov s narusheniyami povedeniya [A Comprehensive model of interpersonal relations as a theoretical basis for their study in adolescents with deviant behaviour]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2009, no 4, pp. 94–99.

28. Blakemore S.J. Development of the social brain in adolescence. *Journal of the Royal Society of Medicine*, March 2012, pp. 111–116. (In Russ., Abstr. in Engl.).

29. Vasilyev I.A. (2013). Intellectual emotions. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2013, no. 6(4), pp. 134–142. doi: 10.11621/pir.2013.0411

Особенности умственного и психомоторного развития детей раннего возраста, рожденных с помощью абдоминального способа родоразрешения

Ревякина Ю.В.,

Аспирант, кафедра медицинской психологии, факультет психологии, Иркутский государственный университет, Иркутск, Россия, revyulia@bk.ru

Ярославцева И.В.,

доктор психологических наук, профессор, заведующая, кафедра медицинской психологии, факультет психологии, Иркутский государственный университет, Иркутск, Россия, ya-irk@yandex.ru

Статья посвящена изучению особенностей развития детей, рожденных с помощью абдоминального способа родоразрешения (операции кесарева сечения). Представлены данные о специфике обучаемости, мотивации, мышления, внимания, речи, кинестетической организации движений, мелкой моторики рук детей, рожденных с помощью абдоминального способа родоразрешения. В исследовании приняли участие 40 детей в возрасте от двух лет восьми месяцев до трех лет. Были использованы методика определения уровня умственного развития ребенка Е.А. Стребелевой, нейропсихологические пробы (Ж.М. Глозман, А.Ю. Потанина, А.Е. Соболева) и другие методики. Проанализированы особенности психического развития, уровень развития речи и характер игры у детей раннего возраста. Установлено, что дети, рожденные с помощью операции кесарева сечения, имеют сниженный уровень адаптации к социальной среде и нуждаются в дополнительном психологическом сопровождении. Составлены психологические портреты детей раннего возраста, рожденных разными способами родоразрешения.

Ключевые слова: ранний возраст, абдоминальный способ родоразрешения, психическое развитие, умственное развитие, психомоторное развитие.

Для цитаты:

Ревякина Ю.В., Ярославцева И.В. Особенности умственного и психомоторного развития детей раннего возраста, рожденных с помощью абдоминального способа родоразрешения [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. Т. 7. № 1. URL: http://psyedu.ru/journal/2015/n1/Revyakina_Yaroskavtseva.phtml (дата обращения: дд.мм.гггг)

For citation:

Revyakina Y.V., Yaroslavtseva I.V. Features of mental and psychomotor development of infants born with the help of abdominal mode of delivery [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2015, vol. 7, no. 1. Available at: http://psyedu.ru/journal/2015/n1/Revyakina_Yaroskavtseva.phtml (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)

Согласно современным взглядам, абдоминальное родоразрешение следует рассматривать в качестве источника не только родовой травмы, но и перинатальной психотравмы. Последняя обусловлена неожиданностью и неподготовленностью ребенка (в случае рождения с помощью операции кесарева сечения) к переходу во внеутробное существование, характеризуется шоковым состоянием и вызывает нервно-психическую и интеллектуальную депривации у ребенка, которые чрезвычайно трудно поддаются коррекции [2; 5]. Кесарево сечение как разновидность абдоминального родоразрешения является одним из факторов натального и постнатального воздействий, которые могут отражаться в особенностях онтогенеза ребенка – как в форме индивидуальных вариантов психического развития, так и в форме клинических и субклинических отклонений. Получивший распространение специфический субклинический синдром функциональной недостаточности подкорковых образований мозга характеризуется выраженной эмоциональной лабильностью (реагированием), быстрой истощаемостью, неадекватными реакциями на происходящее, патологическим упрямством, неустойчивым вниманием, нестабильной успеваемостью, тенденцией к ригидности (неспособность к изменению) психических процессов [9].

В исследованиях Д.Г. Германа, Е.А. Кошелевой, Э.М. Цыбеловой, Т.Г. Горячевой, А.В. Сафонкиной-Лозинской, А.С. Султановой [2; 3; 4; 5; 8] высказывается мнение, что у детей, рожденных с помощью абдоминального родоразрешения, в частности операции кесарева сечения, недостаточно сформированы кинестетическая чувствительность, кинетическая организация движений, правополушарная переработка визуальной информации, внимание, речь, пространственное мышление.

Абдоминально рожденных детей следует рассматривать как детей группы риска, которым необходимо оказывать профилактическую помощь с целью укрепления компенсаторных механизмов для предотвращения появления клинических форм отклонений в психическом развитии [5; 8].

Ранний возраст является уникальным в плане решения обучающих, развивающих и воспитательных задач. В это время происходят важнейшие изменения в психическом развитии детей – формируется мышление, активно развивается двигательная сфера, появляются первые устойчивые качества личности. Активное психическое созревание определяет сензитивность этого периода онтогенеза. В эти годы необходимо обеспечивать целенаправленное физическое и умственное развитие детей «группы риска».

Между тем в современной психологии и педагогике не разработана система психолого-педагогической помощи детям, родившимся с помощью абдоминального способа родоразрешения. Отсутствие специально организованного психологического сопровождения детей дошкольного возраста, родившихся с помощью операции кесарева сечения, может повлечь дезадаптацию в школьном возрасте, трудности в общении со сверстниками, отставание в психическом развитии.

Целью проведенного нами исследования стало изучение особенностей умственного и психомоторного развития детей раннего возраста, рожденных с помощью абдоминального способа родоразрешения.

Исследование проводилось на базе детской поликлиники № 2, детского сада № 37 комбинированного вида и детского сада № 74 г. Ангарска. В нем приняли участие 55 детей. Были сформированы три группы: две экспериментальные, в которые вошли 30 детей, рожденных с помощью абдоминального способа родоразрешения разных типов (экстренное и плановое); контрольная, в которую вошли 25 детей, рожденных через естественные родовые пути самостоятельно без дополнительных акушерских вмешательств (щипцы, вакуум-экстракция, выдавливание; табл. 1). Все дети, участвовавшие в обследовании, проживали в благополучных полных семьях и по состоянию здоровья были отнесены к категории условно здоровых детей.

Таблица 1

Распределение детей раннего возраста по группам

п/п	Группа	Способ рождения	Количество детей	Возраст детей
1	1-я экспериментальная	Плановое кесарево сечение	18	2 года 8 мес. – 3 года
2	2-я экспериментальная	Экстренное кесарево сечение	12	2 года 10 мес. – 3 года
3	Контрольная	Естественные роды	25	2 года 7 мес. – 3 года

Для проверки выдвинутого предположения о том, что дети раннего возраста, рожденные с помощью абдоминального способа родоразрешения, по сравнению с детьми, рожденными через естественные родовые пути, характеризуются недостаточным развитием речи, мышления, внимания, восприятия, снижением уровня психомоторного развития, нами были использованы следующие методы и методики: беседа с ребенком и специалистами (врачом-педиатром, психологом детского сада и воспитателями); наблюдение; методика определения уровня умственного развития ребенка Е.А. Стребелевой [7]; нейропсихологические пробы (Ж.М. Глозман, А.Ю. Потанина, А.Е. Соболева) [1]; метод математической статистики, критерий U Манна-Уитни, с использованием программы «Биостат». Выбранные методики являются стандартизированными и валидными. Они позволяют оценить состояние умственного и психомоторного развития детей раннего возраста в полном объеме.

Ранний возраст, период с одного года до трех лет, характеризуется изменениями в психическом развитии детей – мышлении, речи, активным развитием двигательной сферы, появлением первых устойчивых качеств личности. Ведущей деятельностью ребенка в раннем детстве является предметно-манипулятивная, или, точнее, орудийно-предметная деятельность [10].

Предметная игра постепенно перерастает в сюжетно-отобразительную, когда ребенок воспроизводит в действиях свои собственные наблюдения повседневной жизни. Дети раннего возраста сначала действуют с предметами, а потом осознают смысл предмета в игре и дают предметам игровые названия. Позже в поведении ребенка можно наблюдать феномен «роль в действии». Роль как один из конституирующих моментов сюжетно-ролевой игры рождается в раннем детстве из фактически производимых ребенком в игре действий имитационного характера.

По Д.Б. Эльконину, к концу раннего детства подготавливаются основные предпосылки для перехода к ролевой игре:

- в игру вовлекаются предметы, замещающие реальные предметы, которые называются в соответствии с их игровым значением;
- усложняется организация действий, приобретающая характер цепочки, отражающей логику жизненных связей;
- происходит обобщение действий и их отделение от предметов;
- возникает сравнение своих действий с действиями взрослых и в соответствии с этим называние себя именем взрослого;

- происходит эмансипация от взрослого, при которой взрослый выступает как образец действий, и вместе с тем возникает тенденция действовать самостоятельно, но как взрослый [11].

В раннем детстве продолжается совершенствование понимания речи взрослых и происходит переход к собственной активной речи ребенка. Высшее достижение в понимании речи на третьем году жизни связано с пониманием рассказа другого человека, который сообщает о предметах и явлениях, выходящих за пределы непосредственной ситуации общения ребенка и взрослого. К трем годам происходит усвоение грамматической структуры предложения, дети улавливают предметные отношения и овладевают речевыми способами их выражения – предложения становятся полными, или распространенными. Сначала речь включена в действие, часто сопровождается манипулирование предметами, постепенно она начинает выполнять функцию регулирования деятельности [6]. На третьем году жизни становится возможен рассказ о виденном, пересказ слышанного, требование объяснения.

Психологические новообразования раннего детства: отделение ребенком себя от окружающих, осознание себя как субъекта действия, сравнение с другими людьми. К концу раннего детства интересы ребенка смещаются к миру взрослых людей, «общественных взрослых» [6].

Результаты исследования показали различия между детьми, рожденными разными способами родоразрешения, в понимании обращенных к ним вопросов, характере ответов, степени доверия экспериментатору и установления с ним контакта. Так, дети, рожденные с помощью абдоминального способа родоразрешения (экстренное и плановое кесарево сечение), в большинстве случаев отличались повышенным настроением, они с удовольствием шли на контакт с психологом, улыбались, развернуто отвечали на вопросы, спрашивали о личных интересах, делились игрушками и расстраивались, когда обследование заканчивалось. Дети, рожденные через естественные родовые пути, наоборот, проявляли открытое недоверие экспериментатору, давали односложные ответы, старались как можно меньше говорить и стремились покинуть кабинет психолога, у них обследование не вызывало большого интереса.

При внешне проявленной заинтересованности и активности в работе с психологом дети, рожденные с помощью абдоминального способа родоразрешения, меньше задавали вопросов типа: «почему?», «как?», «зачем?». Дети были не критичны к своим ошибкам и отличались демонстративностью поведения. Пятая часть абдоминально рожденных детей проявляли снижение базового доверия к миру, характеризующееся отрицательным отношением к новым явлениям, ситуациям, людям и сопровождающееся страхом и избеганием общения.

Для оценки умственного развития детей раннего возраста использовались параметры, предложенные Е.А. Стребелевой: принятие задания; способы выполнения задания; обучаемость в процессе обследования; отношение к результату своей деятельности [8].

Проведенное обследование показало, что 75 % детей, рожденных с помощью операции кесарева сечения (экстренного и планового), демонстрируют средний уровень умственного развития (согласно классификации Е.А. Стребелевой, это соответствует показателям третьей группы умственного развития). Для детей характерны интерес к сотрудничеству с экспериментатором, быстрое понимание условия заданий и стремление к их выполнению. Однако во многих случаях дети проявляли низкие способности к переключению внимания с одного вида деятельности на другой, к приспособлению к новым ситуациям, к изменению поведения. При затруднениях в процессе выполнения заданий в поисках адекватного способа выполнения заданий дети часто обращались за помощью к психологу. После показа способа выполнения задания педагогом многие из них самостоятельно справлялись с заданием, проявляя большую заинтересованность в своей деятельности. Результаты

свидетельствуют о недостаточном уровне развития гибкости мышления (т. е. способности быстро переключаться, приспосабливаться, меняться), внимания и пространственного мышления детей, рожденных с помощью операции кесарева сечения. С использованием методов математической статистики показано наличие значимых различий в умственном развитии между детьми контрольной и экспериментальных групп ($p > 0,05$).

Статистически значимых отличий между экспериментальными группами в уровне сформированности внимания, активности познавательной деятельности и в объеме пассивного и активного словарей не обнаружено.

Дети, рожденные с помощью экстренной операции кесарева сечения, по сравнению с детьми, рожденными с помощью плановой операции кесарева сечения, обладали менее сформированными двигательными функциями: кинетической организацией движений; мелкой моторики; движений, требующих концентрации внимания и одновременного действия рук и ног ($p > 0,05$).

Анализируя характер игровой деятельности детей, можно отметить, что только пятая часть детей, рожденных с помощью операции кесарева сечения (экстренной и плановой), пытались исполнять принятые роли в игре, отождествлять себя с персонажем сказки, какой-нибудь профессии, с одним из родственников или с животным и имитировать характерное для принятой роли поведение. В целом в игре и в общении со сверстниками такие дети вели себя пассивнее и скованнее, чем неабдоминально рожденные дети. Необходимо отметить, что 80 % детей контрольной группы исполняли принятые роли в игре, несмотря на то, что в возрасте трех лет ролевая игра только начинает формироваться [11]. Но тут нужно учитывать социальную ситуацию развития – все дети, участвовавшие в обследовании, посещают дошкольное учреждение уже более года (с 1,5 – 2 лет).

Обобщив полученные результаты, мы составили таблицу сравнения выполнения отдельных заданий по методикам детьми, рожденными с помощью разных способов родоразрешения (табл. 2).

Таблица 2

Количество детей раннего возраста, рожденных с помощью разных способов родоразрешения, которые успешно выполнили задания (%)

п/п	Задание	1-я экспериментальная группа	2-я экспериментальная группа	Контрольная группа
1	Параметры методики Е.А. Стребелевой:			
	- принятие задания	70	63	90
	- наиболее приемлемый способ выполнения задания	50	45	87
	- обучаемость в процессе обследования	85	85	100
	- отношение к результату своей деятельности	50	55	100
2	Нейропсихологические пробы:			
	- кинестетический праксис	20	20	45
	- кинетический праксис	35	30	50
	- конструктивный праксис	35	25	50
	- зрительно-предметный праксис	50	35	75
	- цветовой гнозис	50	50	75

	- зрительная память	20	20	45
	- слухоречевая память	20	25	40
3	Исполнение принятой роли в игре	20	20	80
4	Стабильный эмоциональный фон	20	20	80
5	Объем пассивного и активного словаря	65	60	90

Ребенок, рожденный с помощью абдоминального способа родоразрешения (экстренное и плановое кесарево сечение), обладает низким уровнем развития пространственного мышления, недостаточным вниманием, низкой переключаемостью и высокой истощаемостью процессов внимания. Пассивный и активный словарь ребенка не соответствует возрастной норме, он мало задает вопросов и редко обращается за помощью к взрослому. В поведении отмечается демонстративность, несдержанность и импульсивность. Действия ребенка сопровождаются неуверенными и неточными движениями. Такой ребенок не проявляет интереса к результату своей деятельности и не мотивирован на успех. В 40 % случаев дети проявляют безразличное отношение к новому, это сочетается с эмоциональной возбудимостью и колебаниями настроения.

Как видно из табл. 2, ребенок раннего возраста, рожденный через естественные родовые пути, обладает высоким уровнем внимания: низкой истощаемостью процессов внимания, высокой переключаемостью. Пространственно-временное мышление детей развито и соответствует возрастным нормам, у них преобладает ситуативно-деловое общение со взрослыми с элементами внеситуативно-познавательного, их отличает широкий активный и пассивный словарный запас. Заинтересованность ребенка, рожденного не абдоминальным способом родоразрешения, в результате деятельности сочетается с высокой активностью познавательных процессов. Такой ребенок задает много вопросов «почему?», «как?», «зачем?» и преимущественно имеет хорошее настроение. Действия ребенка сопровождаются точными и уверенными движениями.

Представленные в табл. 2 результаты демонстрируют, что дети экспериментальных групп (рожденные абдоминальным способом родоразрешения) отличаются от детей контрольной группы (рожденные через естественные родовые пути) характером и уровнем умственного развития, низким развитием навыков общения и речи, недостаточной психомоторной зрелостью.

Финансирование

Работа выполнена при поддержке Иркутского государственного университета (индивидуальный исследовательский грант № 111-13-214 «Психическое развитие детей раннего возраста, рожденных с помощью абдоминального способа родоразрешения, с расстройствами аутистического спектра»).

Литература

1. Глозман Ж.М., Потанина А.Ю., Соболева А.Е. Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте: 2-е изд. СПб.: Питер, 2008. 80 с.
2. Горячева Т.Г., Сафонкина А.В. Нейропсихологический анализ сформированности высших психических функций у детей, рожденных с помощью кесарева сечения // Развитие научного наследия А.Р. Лурия в отечественной и мировой психологии: Материалы третьей международной научно-практической конференции. Белгород,

Ревякина Ю.В., Ярославцева И.В. Особенности умственного и психомоторного развития детей раннего возраста, рожденных с помощью абдоминального способа родоразрешения. Психологическая наука и образование psyedu.ru 2015. Том 7. № 1. С. 30–38.

Revyakina Y.V., Yaroslavtseva I.V. Features of mental and psychomotor development of infants born with the help of abdominal mode of delivery. Psychological Science and Education psyedu.ru 2015, vol. 7, no. 1, pp. 30–38.

- БелГУ, 9–12 окт. 2010 г. / Под. ред. В.А. Москвина. Белгород, Издат.-полиграф. центр «ПОЛИТЕРРА», 2010. С. 37–43.
3. Динамика нервно-психического развития детей, родившихся с помощью кесарева сечения / Герман Д.Г., Михлин В.М., Королькова Н.М., Коровкина Ф.Н. // Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. 2008. № 9. С. 12–24.
 4. Кошелева Е.А. «Кесарята»: психологические особенности подростков, рожденных путем кесарева сечения // Психологическая газета. 1997. № 10 (25). С. 41–54.
 5. Лозинская А.В. Анализ особенностей психического развития детей, рожденных с помощью кесарева сечения / Развитие научного наследия А.Р. Лурия в отечественной и мировой психологии: Материалы третьей международной научно-практической конференции. Белгород, БелГУ, 9–12 окт. 2007 г. / Под. ред. В.А. Москвина. Белгород, Издат.-полиграф. центр «ПОЛИТЕРРА», 2007. С. 49–53.
 6. Психология человека от рождения до смерти: Психологический атлас человека / Под ред. А.А. Реана. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. 651 с.
 7. Султанова А.С. Последствия кесарева сечения для психического онтогенеза ребенка // Хрестоматия по перинатальной психологии: Психология беременности, родов и послеродового периода / Сост. А.Н. Васина. М.: УРАО, 2005. С. 236–254.
 8. Стребелева Е.А. Ранняя диагностика умственного развития. М.: Петит, 2004. 278 с.
 9. Цыбелова Э.М. Гипоксически-ишемическая энцефалопатия у доношенных новорожденных, извлеченных путем операции кесарева сечения: Дис. ... канд. мед. наук. Иркутск, 2009. 169 с.
 10. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4. С. 32–45.
 11. Эльконин Д.Б. Психология игры: 2-е изд. М.: Владос, 1999. 360 с.

Features of Mental and Psychomotor Development of Infants Born with the Help of Abdominal Mode of Delivery

Revyakina Y.V.,

PhD student, Department of Medical Psychology, Faculty of Psychology, Irkutsk State University, Irkutsk, Russia, revyulia@bk.ru

Yaroslavtseva I.V.,

Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Medical Psychology, Faculty of Psychology, Irkutsk State University, Irkutsk, Russia, ya-irk@yandex.ru

The paper studies the characteristics of children born with the help of abdominal mode of delivery (caesarean section). We provide data on the specificity of learning, motivation, thinking, attention, language, kinesthetic organization of movement, fine motor skills of hands of children born with the help of abdominal mode of delivery. The study involved 40 children aged from two years eight months to three years. We used techniques of determining the level of mental

Ревякина Ю.В., Ярославцева И.В. Особенности умственного и психомоторного развития детей раннего возраста, рожденных с помощью абдоминального способа родоразрешения. Психологическая наука и образование psyedu.ru 2015. Том 7. № 1. С. 30–38.

Revyakina Y.V., Yaroslavtseva I.V. Features of mental and psychomotor development of infants born with the help of abdominal mode of delivery. Psychological Science and Education psyedu.ru 2015, vol. 7, no. 1, pp. 30–38.

development of the child by E.A. Strebeleva, neuropsychological tests (J.M. Glzman, A.Y. Potanin, A.E. Sobolev) and other techniques. We analyzed the features of mental development, level of development of speech and the nature of the game in infants. It was found that children born via caesarean section have reduced level of adaptation to the social environment and need additional psychological support. We provide psychological portraits of infants born with different ways of delivery.

Keywords: early age, abdominal mode of delivery, mental development, psychomotor development.

Funding

The study was supported by the Irkutsk State University (individual research grant № 111-13-214 "Mental development of infants with autism spectrum disorders born with the help of abdominal mode of delivery").

References

1. Glzman Zh. M., Potanina A. Yu., Soboleva A. E. *Neiropsikhologicheskaya diagnostika v doshkol'nom vozraste* [Neuropsychological Diagnosis in Preschool Age]. St. Petersburg: Piter. 2008. 80 p.
2. Goriacheva T.G., Safonkina A.V. *Neiropsikhologicheskii analiz sformirovannosti vysshikh psikhicheskikh funktsii u detei, rozhdennykh s pomoshch'yu kesareva secheniya* [Neuropsychological Analysis of Formation of Children's Higher Mental Functions Born by Caesarean Section]. In Moskvin VA (ed.) *Razvitie nauchnogo naslediya A.R. Luriya v otechestvennoi i mirovoi psikhologii: materialy tret'ei mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* (g. Belgorod BelSU, 9-12 oktyabrya 2010 g.) [*Development of Scientific Heritage A.R. Luria in the Domestic and International Psychology: Proceedings of the Third International Scientific-Practical Conference*]. Belgorod: Publishing and printing center "POLITERRA", 2010. pp. 37–43.
3. German D.G.(eds.) *Dinamika nervno-psikhicheskogo razvitiya detei, rodivshikhsya s pomoshch'yu kesarev secheniya* [Dynamics of Mental Development of Children Born Cesarean Section]. *Zhurnal nevropatologii i psikhiatrii im. S.S. Korsakova* [*Journal of Neuropathology and Psychiatry of Korsakov*], 2008, no. 9, pp. 12–24.
4. Kosheleva E.A. «Kesaryata»: *Psikhologicheskie osobennosti podrostkov, rozhdennykh putem kesareva secheniya* ["Kesaryata" Psychological Characteristics of Adolescents Born by Caesarean Section]. *Psikhologicheskaya gazeta* [*Psychological Newspaper*]. Omsk. 1997, no. 10(25), pp. 41–54.
5. Lozinskaya A.V. *Analiz osobennostei psikhicheskogo razvitiya detei, rozhdennykh s pomoshch'yu kesareva secheniya* [Analysis of Characteristics of the Mental Development of Children Born by Caesarean Section]. In Moskvin VA (ed.) *Razvitie nauchnogo naslediya A. R. Luriya v otechestvennoi i mirovoi psikhologii: materialy tret'ei mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* (g. Belgorod BelSU, 9-12 oktyabrya 2007 g.) [*Development of Scientific Heritage A.R. Luria in the Domestic and International Psychology: Proceedings of the Third International Scientific-Practical Conference*]. Belgorod: Publishing and printing center "POLITERRA", 2007. pp. 49–53.

Ревякина Ю.В., Ярославцева И.В. Особенности умственного и психомоторного развития детей раннего возраста, рожденных с помощью абдоминального способа родоразрешения. Психологическая наука и образование psyedu.ru 2015. Том 7. № 1. С. 30–38.

Revyakina Y.V., Yaroslavtseva I.V. Features of mental and psychomotor development of infants born with the help of abdominal mode of delivery. Psychological Science and Education psyedu.ru 2015, vol. 7, no. 1, pp. 30–38.

6. Rean A.A. (ed.) Psihologiya cheloveka ot rozhdeniya do smerti: psihologicheskij atlas cheloveka [Psychology of Human from Birth to Death: Psychological Atlas of the Person]. Saint-Peterburg: Praim-EVROZNAK, 2007. 651 p.

7. Sultanova A.S. Posledstviya kesareva secheniya dlya psikhicheskogo ontogeneza rebenka [Consequences of Caesarean Section to Mental Ontogenesis Child]. In Vasina A.N. (ed.) *Khrestomatiya po perinatal'noi psikhologii: Psikhologiya beremennosti, rodov i poslerodovogo perioda* [Reader on Perinatal Psychology: Psychology of Pregnancy, Childbirth and the Postpartum Period]. Moscow: URAO, 2005. pp. 236–254.

8. Strebeleva E.A. Rannaya diagnostika umstvennogo razvitiya [Early Diagnosis of Mental Development]. Moscow: kompaniya Petit, 2004. 278 p.

9. Tsybelova E.M. Gipoksicheski-ishemicheskaya entsefalopatiya u donoshennykh novorozhdennykh, izvlechennykh putem operatsii kesareva secheniya. Diss. kand. med. nayk. [Hypoxic-ischemic Encephalopathy Full-term Infants Born by Cesarean Section. Ph. D. (Medicine) diss.]. Irkutsk, 2009. 169 p.

10. El'konin D.B. K probleme periodizatsii psikhicheskogo razvitiya v detskom vozraste [To the Problem of Periodization of Mental Development in Children Age]. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], 1971, no 4, pp. 32–45.

11. El'konin D.B. Psihologiya igry [Psychology of the Game]. Moscow: Gumanit. Publ. tsentr Vldos, 1999. 360 p.

Использование символических средств при решении познавательных задач старшими дошкольниками

Цыбульская Е.А.,

студентка факультета психологии образования, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, semenova8110@gmail.com

Приводятся результаты репликации части исследования, выполненного под руководством О.М. Дьяченко в 1995–1997 гг., которое было направлено на изучение индивидуальных особенностей познавательного развития детей дошкольного возраста. Целью представленного в статье исследования было выявление особенностей использования современными дошкольниками символических средств при решении познавательных задач. Актуальность репликации обусловлена важностью изучения становления и развития различных форм опосредствования в дошкольном возрасте вообще и специфики символических средств в частности, поскольку символические средства, будучи сопряжены со смыслами, имеют особое значение в регуляции поведения человека. В исследовании приняли участие 40 воспитанников московского детского сада в возрасте от 5 до 6 лет. Было показано, что в старшем дошкольном возрасте дети успешнее используют символические средства при выполнении продуктивных задач, а уровень успешности решения старшими дошкольниками познавательных задач с использованием символических средств не изменился за прошедшие 20 лет.

Ключевые слова: дошкольный возраст, познавательные задачи, опосредствование, символические средства.

Для цитаты:

Цыбульская Е.А. Использование символических средств при решении познавательных задач старшими дошкольниками [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. Т. 7. № 1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2015/n1/Tsybulskaya.phtml> (дата обращения: дд.мм.гггг)

For citation:

Tsybulskaya E.A. The use of symbolic means for solving cognitive tasks in older preschoolers [Elektronnyi resurs]. [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2015, vol. 7, no. 1. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2015/n1/Tsybulskaya.phtml> (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)

Изучение особенностей использования детьми символических средств основывалось на подходе О.М. Дьяченко к проблеме развития символического опосредствования в дошкольном возрасте [1–5]. Согласно этому подходу символ, имея культурную природу, структурирует опыт человечества, поскольку в нем фиксируется некоторый обобщенный общезначимый смысл. В смысле могут быть представлены и сущность вещи, и ее субъективная ценность. При помощи символических средств ребенок «может репрезентировать свое отношение к действительности, строить свое поведение в соответствии с выявленными смыслами» [4, с. 17]. Символы – это, прежде всего, средства, владеть которыми ребенку важно для успешного развития и вхождения в культуру.

Некоторыми авторами были выделены различные виды символов, которые рассматриваются ими как последовательные этапы развития символических средств, например: индивидуальные, групповые, общекультурные [7; 8].

Сначала дети заимствуют подобные символы из сказок, рассказов, картин и т. п., потом начинают придумывать их сами. О.М. Дьяченко и сотрудники ее лаборатории показали, что дошкольники используют символические средства при решении «задач на смысл» [2]. При этом символические средства могут быть использованы для решения как репродуктивных, так и продуктивных задач.

В качестве гипотезы репликации исследования О.М. Дьяченко было выдвинуто предположение о том, что особенности овладения символическими средствами и их использования при решении познавательных задач старшими дошкольниками не изменились со временем под влиянием произошедших в обществе преобразований.

Исследование, в котором приняли участие 40 детей в возрасте 5–6 лет из старшей и подготовительной групп, проводилось на базе московского дошкольного учреждения.

В констатирующем эксперименте использовались те же методики, что и в исследовании О.М. Дьяченко. Методика «Символизация» (автор О.М. Дьяченко) [2] позволила определить уровень овладения символическими средствами и успешности их применения при решении репродуктивных задач. С помощью другой методики – «Пиктограмма» (модифицированный вариант, авторы модификации О.М. Дьяченко, Е.Л. Пороцкая) [2] – проводилась диагностика уровня овладения и успешности использования символических средств при решении как репродуктивных, так и продуктивных задач.

С помощью задач первой методики («Символизация») выявлялись особенности использования старшими дошкольниками цветовой символики для выражения своего отношения к окружающим предметам, явлениям или людям. Им предлагалось положить либо на черный, либо на желтый прямоугольный лист бумаги, как они посчитают нужным, десять картинок с изображением различных персонажей (Баба-Яга, фея, играющие дети, дерущиеся дети, испачканный ребенок, опрятный ребенок, улыбающаяся девочка, улыбающийся мальчик, огорченный малыш, оскаленный волк).

Выполнение задания оценивалось количественно: за каждое адекватное решение начислялся 1 балл. Адекватным считалось расположение картинки в соответствии с общепринятым (культурным) отношением к сказочному персонажу, окружающим людям и явлениям на основе категорий «хорошо»/«плохо», «добро»/ «зло». Сумма набранных каждым ребенком баллов переводилась в уровневую оценку: высокий уровень – 10–8 баллов, средний уровень – 7–3 балла, низкий уровень – 2–0 баллов.

Модифицированный вариант методики «Пиктограмма» содержит задание нарисовать или (если ребенок не может нарисовать) подобрать подходящее слово к 10 понятиям: «радость», «страх», «красота», «грусть», «сила», «жадность», «хитрость», «добро», «слабость», «зло».

При оценивании выполнения задания как репродуктивной задачи использовалась шкала, разработанная Л.Г. Коротаевой под руководством О.М. Дьяченко. Каждый ответ ребенка на слово-стимул оценивается по трехбалльной системе: 3 балла – ребенок называет слова, которые наделяются символическим значением; 2 балла – ребенок описывает какую-либо ситуацию, связанную со словом-символом; 1 балл – ребенок либо отказывается от ответа, либо дает неадекватный ответ.

Для того чтобы определить особенности использования детьми символических средств при решении продуктивных задач, результаты выполнения задания методики «Пиктограмма» оценивались по критерию «оригинальность». Для каждого ребенка определялся коэффициент оригинальности (Кор), который соответствует количеству неповторяющихся слов-ответов у самого ребенка и у детей его группы.

На основе подсчета Кор у каждого из детей определялся средний коэффициент по группе, что позволило распределить выполнение задания методики по уровням:

- Кор выше среднего по группе на 2 балла и более – высокий уровень;
 - Кор равен среднему по группе или на 1 балл выше или ниже среднего – средний уровень;
 - Кор меньше среднего по группе на 2 балла и более – низкий уровень.
- В ходе проведения исследования были получены следующие результаты.

Задание методики «Символизация» на высоком уровне выполнили 25 % детей (рис. 1).

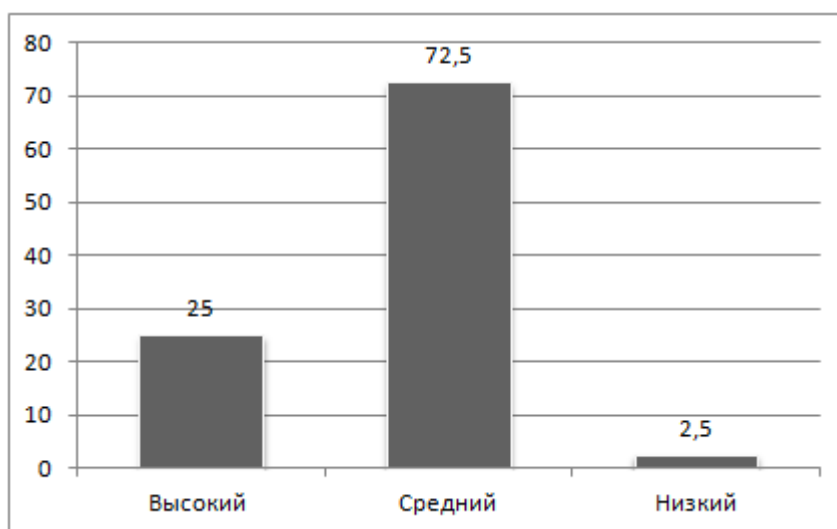


Рис. 1. Результаты использования символических средств при решении репродуктивных задач (методика «Символизация»; %)

Лишь четверть детей (25 %) адекватно распределили картинки по двум группам, ориентируясь на эмоции или смысл действий персонажей, изображенных на представленных карточках. К желтому цвету, который соотносится с понятиями «добро», «хорошо» и т. п., они относили, например, играющих детей, улыбающуюся девочку, а к черному – дерущихся детей, огорченного малыша и др. Адекватность представлений о добре и зле выразилась в том, что дети соотнесли с желтым цветом изображение феи, а с черным – Бабы-Яги. Один только ребенок, объясняя свое решение, называл причины того, почему он распределил картинки именно таким образом.

Некоторые «неадекватные» выборы детьми желтого или черного цвета для картинки были вызваны тем, что в изображенной ситуации они видели иной смысл. Так, например, один мальчик к желтому цвету отнес дерущихся детей, подумав, что они играют.

Однако большая часть детей выполнили задание методики на среднем уровне – 72,5 %.

Во-первых, это обусловлено тем обстоятельством, что у детей этой группы отмечалась незначительная разница в числе адекватных и неадекватных решений при распределении

картинок с изображением феи (59 % адекватных и 41 % неадекватных) и Бабы-Яги (59 % и 41 % соответственно). Вероятно, к этим персонажам у детей не сложилось ожидаемого взрослыми отношения: фея – положительное, Баба-Яга – отрицательное. Или оно изменилось под влиянием современной детской субкультуры.

Во-вторых, выполнение подавляющим количеством детей задания методики на среднем уровне связано с тем, что оказалось примерно равным соотношение адекватных и неадекватных решений при распределении картинок с дерущимися (38 % и 62 %) и играющими (52 % и 28 %) детьми. Возможно, смыслы изображенных ситуаций дети не различают, не владеют средствами для такого различения.

Рассказать, почему сделан тот или иной рисунок или названо определенное слово, дети не могли. Только 3–4 ребенка (из 40) как-то пояснили, почему они раскладывают картинки именно таким образом.

Еще одним из объяснений зафиксированного распределения может быть то, что большая часть дошкольников ориентировалась не на смысловую сторону изображения, а на количество черного цвета в изображении (картинки черно-белые): те, что воспринимались как более светлые, соотносились с желтым цветом, а те, которые темнее, – с черным.

Только один ребенок выполнил задание на низком уровне – из 10 выборов он сделал адекватно лишь 2: это были как раз те картинки, которые воспринимались его сверстниками по-разному (дерущиеся и играющие дети). Остальные выборы были неадекватными: например, улыбающийся мальчик и улыбающаяся девочка выложены на черный лист, а оскаленный волк – на желтый. Можно предположить, что у этого ребенка – не соответствующее общепринятому отношение (восприятие смысла) к цветам (желтому и черному), что он связывает с этими цветами иные смыслы. Или это обусловлено индивидуальными особенностями развития ребенка.

Дополняют данные, полученные об уровне освоения и успешности использования символических средств при решении репродуктивных задач, результаты выполнения дошкольниками задания методики «Пиктограмма» (рис. 2).

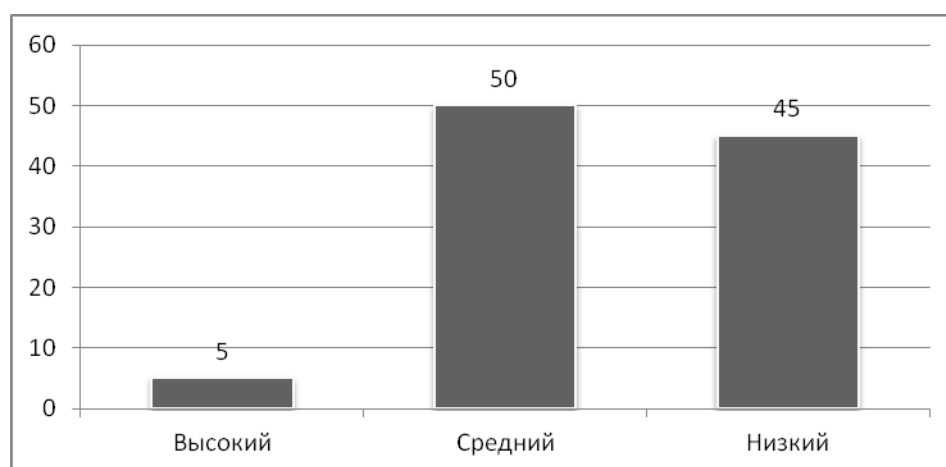


Рис. 2. Результаты использования символических средств при решении репродуктивных задач (методика «Пиктограмма»; %)

Качественный анализ полученных данных позволяет говорить, что дети демонстрируют низкий и средний уровни овладения символическими средствами. При подборе подходящего слова или создании рисунка к слову-стимулу дошкольники старшего

возраста, выполнившие методику на среднем уровне, чаще описывали какую-либо ситуацию. Например, понятию «добро» было дано пояснение: «принес игрушку в сад и дал мне», а понятию «слабость» – «мальчик не занимается спортом».

На низком уровне выполнения диагностического задания оказались дети, которые действовали следующим образом:

- отказывались от ответа;
- давали неадекватный ответ (на слово «жадность» – дом, на «хитрость» – машина);
- повторяли слово-стимул;
- использовали прилагательное (грустный человечек, слабая рука, злая сила).

Дети с высоким уровнем овладения символическими средствами называли слова или изображали объекты, которые наделялись символическим значением. Например: «радость» – солнышко, елка, цветочек, радуга; «страх» – волк, собака; «грусть» – слезы; «сила» – суп, мускулы, тигр и др. Но таких детей было крайне мало – 5 %, т. е. 2 дошкольника.

Сопоставив результаты выполнения диагностических заданий обеих методик, можно говорить о том, что дети в недостаточной степени владеют символическими средствами для успешного решения репродуктивных познавательных задач на смыслы. Немногим более высокие результаты выполнения задач методики «Символизация», вероятно, можно объяснить большей освоенностью символического значения желтого и черного цветов.

Оценка выполнения задания методики «Пиктограмма» как продуктивной задачи позволяет определить уровень успешности использования символических средств при решении познавательных задач такого типа (рис. 3).

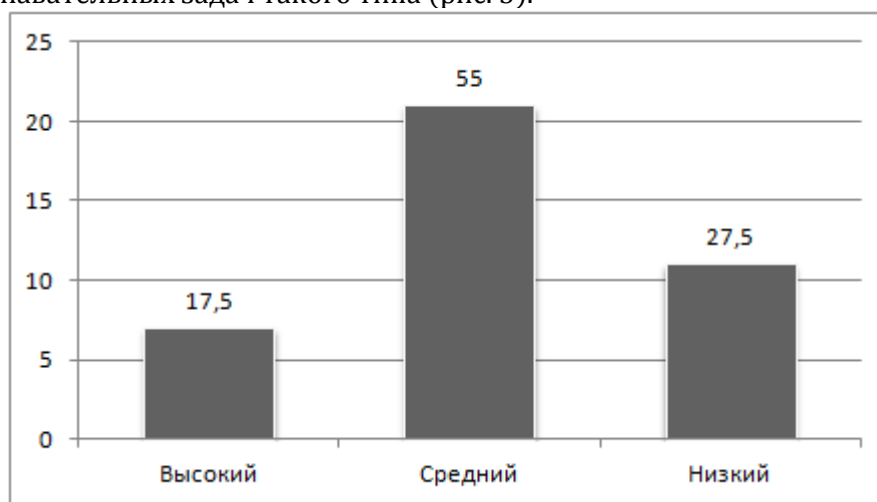


Рис. 3. Результаты использования символических средств при решении продуктивных задач (методика «Пиктограмма»; %)

Как видно из результатов, количество детей, успешно выполнивших продуктивную задачу с использованием символических средств (17,5 %), несколько больше, чем решивших репродуктивную. Большая часть детей (55 %) по оригинальности предложенных решений оказались на среднем уровне. Остальные дети выполнили продуктивную задачу на низком уровне.

Обобщая полученные данные, можно говорить о том, что старшие дошкольники более успешны в использовании символических средств при решении продуктивных задач (17,5 % детей выполнили задание на высоком уровне по сравнению с 5 % детей,

продемонстрировавших высокий уровень при решении репродуктивных задач). Это может свидетельствовать о том, что дошкольники переходят от усвоения символов к их творческому применению.

При выполнении репродуктивных задач старшие дошкольники еще не часто ориентируются на существенные характеристики изображенных на картинках персонажей и ситуаций взаимодействия людей, адекватно выделяют смысл происходящего, переживаний человека. Использование символического средства практически не осознается детьми, чем, очевидно, можно объяснить отсутствие пояснений выбора (методика «Символизация»).

Для выявления возможных изменений в уровне овладения и успешности использования символических средств при решении познавательных задач старшими дошкольниками за последние почти 20 лет полученные данные были сопоставлены с результатами исследования середины 1990-х гг.

К сожалению, данное сравнение можно проводить на основе сопоставления лишь средних оценок за выполнение дошкольниками диагностических заданий. По данным исследования 1995–1997 гг. (четвертое обследование в конце старшей группы), показатели выполнения репродуктивных субъектно-ориентированных (РС) и продуктивных субъектно-ориентированных (ПС) задач в двух исследуемых группах – экспериментальной и контрольной – были следующие: РСэ – 2,3; РСк – 1,4 и ПСэ – 2 и ПСк – 1,9 [2, с. 131].

Для сопоставления результатов двух исследований данные, полученные при изучении современных детей, были приведены в соответствие с данными предыдущего исследования (рис. 4).

Усредненные оценки практически совпадают и по разным типам задач, и по году исследования. Если высокий уровень оценивается в 3 балла, средний – в 2 балла, а низкий уровень – в 1 балл, то и у современных детей, и у дошкольников 20 лет назад выявляется одинаковый – близкий к среднему – уровень освоения символических средств, и они практически с одинаковой успешностью (средний уровень) решали и решают продуктивные и репродуктивные задачи с использованием символических средств.

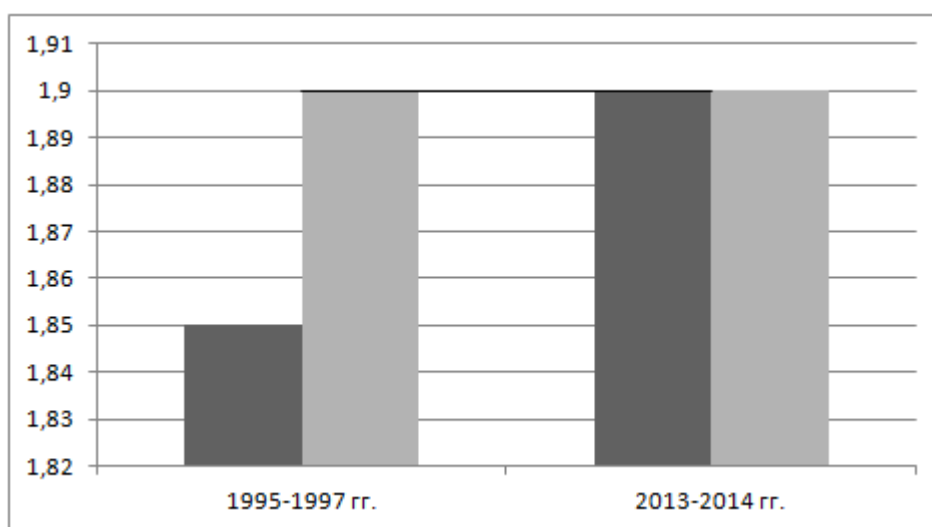


Рис. 4. Средние баллы выполнения познавательных задач старшими дошкольниками с использованием символических средств: ■ – РС; ■ – ПС

Хочется отметить тот факт, что старшие дошкольники – современные и из исследования О.М. Дьяченко – более успешны в использовании символических средств при решении продуктивных задач. У детей контрольной группы, где не было специально организованной образовательной работы, направленной на освоение символических средств, показатель выполнения продуктивных задач выше, чем репродуктивных: 1,9 и 1,4 соответственно. Это может свидетельствовать о том, что дошкольники переходят от усвоения символов к их творческому применению. Или о том, что более высокий показатель оригинальности обусловлен преобладанием индивидуальных символов в арсенале символических средств дошкольников.

Полученные данные свидетельствуют, что исходное предположение о том, что особенности овладения символическими средствами и их использования при решении познавательных задач старшими дошкольниками не изменились со временем под влиянием произошедших в обществе преобразований, подтвердилось. Сопоставляя полученные в исследовании данные с результатами исследования, выполненного под руководством О.М. Дьяченко, можно говорить, что средний уровень освоения символических средств является возрастной особенностью, и на протяжении 20 лет она не претерпела изменений.

Литература

1. *Веракса А.Н., Горовая А.Е., Кисель А.В.* Возможности использования знаковых и символических средств в обучении дошкольников (на примере освоения феномена радуги) [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2014. № 2. С. 19–34. URL: http://www.psyedu.ru/journal/2014/2/Veraksa_Gorovaya_Kisel.phtml (дата обращения: 18.10.2014).
2. *Веракса Н.Е.* Индивидуальные особенности познавательного развития детей дошкольного возраста / Под ред. О.М. Дьяченко. М.: ПЕР СЭ, 2003. 144 с.
3. *Веракса Н.Е., Дьяченко О.М.* Еще не поздно. М.: Знание, 1992. 128 с.
4. *Дьяченко О.М., Веракса Н.Е.* Способы регуляции поведения в дошкольном возрасте // Вопросы психологии. 1996. № 3. С. 14–26.
5. *Дьяченко О.М., Веракса Н.Е.* Элементы карнавальской культуры // Вопросы психологии. 1994. № 2. С. 77–87.
6. *Лебедева Т.А.* Символ как средство развития ценностно-смысловых представлений дошкольников [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru 2011. № 2. С. 1–11. URL: <http://psyedu.ru/journal/2011/2/2118.phtml> (дата обращения: 18.10.2014).
7. *Шиян О.А., Крашенинникова Е.В.* Как дети отражают процессы развития в мире? // Современное дошкольное образование // Теория и практика. 2014. №9. С.36–45.
8. *Veraksa A.N. Symbol as cognitive tool // Psychology in Russia: State of the Art. 2013. Vol. 6. №1. P. 57–65.*

The Use of Symbolic Means for Solving Cognitive Tasks in Older Preschoolers

Tsybul'skaya E.A.,

Student, Faculty of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, semenova8110@gmail.com

We present the results of a replication of the study carried out under the supervision of O.M. Dyachenko in 1995-1997, aimed at studying the individual characteristics of the cognitive development of preschool children. The aim of the presented study was to determine the characteristics of modern symbolic means for solving cognitive tasks use in preschool children. The relevance of replication is due to the importance of the study of the formation and development of various forms of mediation in the preschool age in general and the specific symbolic means in particular, as symbolic means being paired with meanings, are of particular importance in the regulation of human behavior. The study involved 40 students of the Moscow kindergarten at the age of 5 to 6 years. It was shown that the senior preschool age children successfully use symbolic means when performing productive tasks and the performance in cognitive tasks solving using symbolic means in older preschoolers has not changed over the past 20 years.

Keywords: preschool age, cognitive tasks, mediation, symbolic means.

References

1. Veraksa A.N., Gorovaya A.E., Kisel' A.V. Vozmozhnosti ispol'zovaniya znakovykh i simvolicheskikh sredstv v obuchenii doshkol'nikov (na primere osvoeniya fenomena radugi) [Elektronnyi resurs] [The possibility of using the iconic and symbolic tools in teaching preschool children (for example, the development of the phenomenon of the rainbow)]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru*. [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2014, no. 2, pp. 19–34. Available at: http://psyedu.ru/journal/2014/2/Veraksa_Gorovaya_Kisel.phtml (Accessed: 18.10.2014). (In Russ., Abstr. In Engl.).
2. Veraksa N.E. Individual'nye osobennosti poznavatel'nogo razvitiya detei doshkol'nogo vozrasta [Individual features of the cognitive development of preschool children]. D'yachenko O.M. (ed.). Moscow: PER SE, 2003, 144 p.
3. Veraksa N.E., D'yachenko O.M. Eshche ne pozdno [Not too late]. Moscow: Znanie, 1992, 128 p.
4. D'yachenko O.M., Veraksa N.E. Sposoby regulyatsii povedeniya v doshkol'nom vozraste [Methods for the regulation of behavior in the preschool years]. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], 1996, no. 3, pp. 14–26.
5. D'yachenko O.M., Veraksa N.E. Elementy karnaval'noi kul'tury [Elements of carnival culture]. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], 1994, no. 2, pp. 77–87.
6. Lebedeva T.A. Simvol kak sredstvo razvitiya tsennostno-smyslovykh predstavlenii doshkol'nikov [Elektronnyi resurs] [Symbol as a means of value-semantic representations of preschoolers]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru*. [Psychological Science and Education], 2011, no. 2, pp. 1–11. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2011/2/2118.phtml> (Accessed: 18.10.2014). (In Russ., Abstr. in Engl.).

Цыбульская Е.А. Использование символических средств при решении познавательных задач старшими дошкольниками
Психологическая наука и образование psyedu. ru
2015. Том 7. № 1. С. 39–47.

Tsybul'skaya E.A. The use of symbolic means for solving cognitive tasks in older preschoolers
Psychological Science and Education psyedu.ru
2015, vol. 7, no. 1, pp. 39–47.

7. Shiyani O.A., Krasheninnikova E.V. Kak deti otrazhayut protsessy razvitiya v mire? [How children reflect developments in the world?]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. Teoriya i praktika* [Modern preschool education. Theory and practice], 2014, no. 9, pp. 36–45.

8. Veraksa A.N. Symbol as cognitive tool. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2013. Vol. 6, no. 1, pp. 57–65.

Формирование коммуникативной компетентности у младших школьников

Заречная А.А.,

аспирант кафедры дошкольной педагогики и психологии факультета психологии образования, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, anego@bk.ru

Рассматривается формирование коммуникативной компетентности у младших школьников в процессе выполнения совместной учебной задачи. Показана актуальность представленной проблемы в условиях внедрения Федеральных стандартов образования (ФГОС) в систему общего образования. Описаны данные экспериментально-формирующего исследования с использованием групповых занятий, направленных на создание коллективно-распределенной учебной среды (КРУС) на занятиях по предмету «Окружающий мир» у учеников I и II классов. Показано, что в экспериментальной группе после специально организованных занятий с выполнением заданий в парах и мини-группах у школьников растут показатели взаимного контроля, умения договариваться, повышается понятность высказываний. Полученные данные подтвердили предположение о том, что в специально организованной учебной среде учебное сотрудничество формируется значительно более успешно.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, взаимодействие, учебное сотрудничество, учебная задача, коллективно-распределенная учебная среда, младшие школьники.

Для цитаты:

Заречная А.А. Формирование коммуникативных компетенций у младших школьников [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. Т. 7. № 1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2015/n1/Zarechnaya.phtml> (дата обращения: дд.мм.гггг)

For citation:

Zarechnaya A.A. Formation of communicative competence in primary school children [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2015, vol. 7, no. 1. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2015/n1/Zarechnaya.phtml> (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)

Принятие Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) в 2009г.[4]обусловило разработку практических подходов к формированию у школьников межпредметных образовательных результатов, в том числе в сфере общения. Приоритетными признаны принципы развивающего обучения (умение учиться, овладение предметными и универсальными способами действий, современными компетенциями, развитие познавательной, социальной и эмоциональной сфер ребенка), и это требует от педагогов и психологов обращения к теории и практике развивающего образования [2; 9].

Проведенное нами исследование было направлено на формирование у детей младшего школьного возраста коммуникативной компетентности (способности интегрироваться в группу сверстников, строить продуктивное учебное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми) в условиях совместного решения учебных задач на уроке.

Методологической основой исследования стали положения теории развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова [1] и положения о создании коллективно-распределенной учебной среды (КРУС), разработанные в исследованиях В.В. Рубцова [3]. В.В. Рубцовым были сформулированы принципы построения обучающей среды на основе творческого взаимодействия всех участников учебного процесса, что обуславливает необходимость отказа от авторитарного взаимодействия учителя и ребенка.

В нашем исследовании изучался процесс формирования коммуникативной компетентности средствами создания коллективно-распределенной учебной среды для решения учебных задач учениками II классов. Выбор возрастной группы был сделан с учетом общепринятых, устоявшихся в психологии и педагогике представлений о том, что младший школьный возраст – наиболее важный этап социализации и развития коммуникативных способностей, возраст, в котором закладываются основания успешной деятельности человека в дальнейшей жизни. Согласно требованиям ФГОС НОО, специально разработанные уроки с учетом развития коммуникативной компетентности необходимо внедрять в учебную деятельность младших школьников с I класса [2;4]. Таким образом, уже на втором году обучения в школе можно оценить уровень развития коммуникативной компетентности в рамках учебного процесса. Именно данным фактором обусловлен выбор возрастной группы респондентов.

Опираясь на труды Л.С. Выготского, Ж. Пиаже, А.-Н. Перре-Клермон, В.В. Давыдова и их последователей [1;7;8], мы рассматривали ситуацию обучения как ситуацию взаимодействия, совместной деятельности, как учебную среду для формирования коммуникативных навыков, которые позволят ученику четко формулировать и задавать вопросы, слушать и отвечать собеседнику, обсуждать поставленную задачу, разрешать конфликтные ситуации, комментировать высказывания собеседников. Ж. Пиаже и впоследствии А.-Н. Перре-Клермон [8] наглядно представили процесс взаимодействия, который способствует развитию мышления: дети сопоставляют мнения, обмениваются ими, в результате чего достигается социокогнитивный конфликт, обусловленный наличием различных точек зрения, что требует воздействия педагога с целью интериоризации согласования. Было показано, что создание такой обучающей среды облегчает развитие интеллекта ребенка. Исследования в русле теории развивающего обучения (В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман и др. [1;3;5;6]) раскрыли условия формирования рефлексии учебной деятельности и многих коммуникативных умений – поиска своего места в группе, рефлексии позиции, занимаемой в ходе групповой работы, умения поставить себя на позицию другого, учитывать его точку зрения и др.

Вместе с тем эти подходы пока не нашли достаточно широкого распространения в современной школе, где все еще преобладают фронтальные методы обучения, учебное взаимодействие преимущественно разворачивается между учителем и отдельным учеником, а коллективно-распределенная деятельность обучающихся по решению учебных задач остается вне зоны внимания учителя. Наше исследование было направлено на разработку таких приемов организации коллективно-распределенной учебной среды, которые не только психолог, но и, прежде всего, педагог могли бы применять для формирования коммуникативной компетентности.

В эксперименте приняли участие два класса, всего 46 учеников в возрасте 8–9 лет.

Эксперимент проводился в три этапа в течение двух лет: констатирующее исследование, формирующий эксперимент, контрольное исследование. В констатирующем исследовании (сентябрь 2013 г.) участвовали экспериментальная группа (23 ученика) и контрольная группа (23 ученика), всего – 46 учеников. Формирующий эксперимент (ноябрь 2013 г. – декабрь 2013 г.) проводился с экспериментальной группой, состоявшей из 23 учеников. В контрольном исследовании (декабрь 2013 г.) участвовали контрольная и экспериментальная группы (46 учеников).

Констатирующее исследование – диагностика сформированности коммуникативной компетентности у учеников II класса – состояло из двух серий, в которых были применены диагностические методики «Закончи рисунок» (адаптированная методика Е.О. Смирновой), «Узор под диктовку» и «Рукавички» (Г.А. Цукерман).

Формирующий эксперимент, направленный на развитие коммуникативной компетентности у второклассников, состоял из серии групповых занятий, проводившихся в экспериментальной группе на уроках по предмету «Окружающий мир». В школе, где проводилось исследование, данный предмет изучается по УМК О.Н. Федотовой, Г.В. Трафимовой и С.А. Трафимова «Наш мир» для II класса. Уроки по данному предмету были выбраны как наиболее уместные для формирования коммуникативной компетентности как межпредметного образовательного результата, поскольку само содержание предмета представляет собой междисциплинарный синтез знаний о мире, что, на наш взгляд, создает некоторые предпосылки для переноса школьниками сформированных коммуникативных навыков на другие школьные предметы. Основной целью развивающей работы было создание на уроке учебного сотрудничества второклассников.

Занятия осуществлялись на основе модели коллективно-распределенной учебной среды (КРУС), разработанной В.В. Рубцовым [3], в основе которой – системный подход к организации деятельности учителя и учеников, обеспечивающий усвоение обобщенных способов решения некоторых классов задач. С этой целью нами были подготовлены конспекты 10 развивающих занятий по школьному предмету «Окружающий мир».

Развивающие занятия проводились в рамках урока, один раз в неделю. Основной целью занятий было *развитие коммуникативной компетентности*. Время проведения каждого занятия варьировало от 15 мин. до 25 мин. в рамках общего урока, на котором присутствовал классный руководитель.

На развивающих занятиях педагог ставил и решал задачи, направленные на развитие умения школьников сотрудничать, договариваться о выполнении задания, распределять материал; повторять пройденный материал, разрешать конфликты, обеспечивать взаимный контроль. На каждом занятии дети сами выбирали партнера, но каждый раз нового (это условие было задано педагогом). Работа осуществлялась в парах и микрогруппах. Таким образом, расширялось поле взаимодействия, повышались требования к динамичности и адекватности действий детей в условиях меняющегося общения. Основные способы проведения занятий определялись по типу знаково-символического моделирования, интервьюирования, сказкотерапии, создания коллажа.

Например, детям в малых группах по 4–6 человек предлагались на основе пройденной темы «Модели и изображения Земли» иллюстрации, изображающие предметы и их модели. Дети сравнивали модель с натуральным объектом по размерам, по форме. Преобразование содержания в данном случае состояло в том, что детям требовалось осуществить абстрагирование значимых свойств моделей, обобщить сходства и различия модели и реального объекта. Участникам малой группы было необходимо выделить основные признаки, сделать общий доклад. Такое задание требовало от каждого участника мини-

группы умений выслушать другого, учесть различные точки зрения в поисках наиболее удачного обобщения существенных признаков.

Другие занятия были направлены на формирование коммуникативной компетентности в совместной творческой деятельности. По отношению к занятиям, направленным на формирование коммуникативной компетентности в условиях КРУС, они выступали как дополнительные. На одном из таких занятий, например, участникам малых групп было предложено создать групповой коллаж из заранее подготовленных дома материалов по пройденной теме «Неживая и живая природа Земли» с последующим групповым докладом о результатах проделанной работы. После занятия была проведена выставка работ. В данном случае школьникам для выполнения задания требовалось удержать одновременно два критерия (содержательный и эстетический), что определяло общение в микрогруппах и требовало тех же коммуникативных умений, что и при решении учебных задач в условиях КРУС.

Структура занятий предполагала закрепление материала, пройденного вместе с учителем, групповую работу в парах и микрогруппах, выполнение единой учебной задачи всем коллективом участников занятия, применение разнообразных форм занятий.

Для оценки эффективности развивающей работы было проведено **контрольное исследование** в экспериментальной и контрольной группах. Для обработки данных использовались методы математической статистики (критерий Манна–Уитни для независимых выборок и критерий Уилкоксона для зависимых выборок).

Результаты контрольного исследования показали, что в экспериментальной группе значительно улучшились показатели, свидетельствующие о сформированности коммуникативной компетентности. В контрольной и экспериментальной группах для оценки значимости изменений, произошедших в ходе экспериментального исследования, использовался критерий знаковых рангов Уилкоксона (Z). Исследование показало, что в экспериментальной группе после формирующего эксперимента значительно улучшились показатели развития коммуникативной компетентности: умение договариваться ($Z=-2,236$; $p=0,025$); взаимный контроль ($Z=-2,236$; $p=0,025$). Улучшилась также продуктивность выполнения задания ($Z=-2,449$; $p=0,014$). В экспериментальной группе снизилось, хотя и незначительно, количество неразрешенных конфликтов.

В контрольной группе также возросла продуктивность выполнения задания ($Z=-2,646$; $p=0,008$), что можно объяснить наличием у детей опыта выполнения задания. Однако число конфликтов в данной группе не снизилось, не увеличились также показатели умения договариваться и взаимного контроля. Иными словами, только в экспериментальной группе значительно возросли показатели, отражающие уровень развития коммуникативной компетентности.

В обеих группах значительно возрос уровень выполнения заданий, но в экспериментальной группе – более существенно ($Z=-2,810$; $p=0,005$). Изменение уровня выполнения задания школьниками в контрольной и экспериментальной группах представлено на рис.

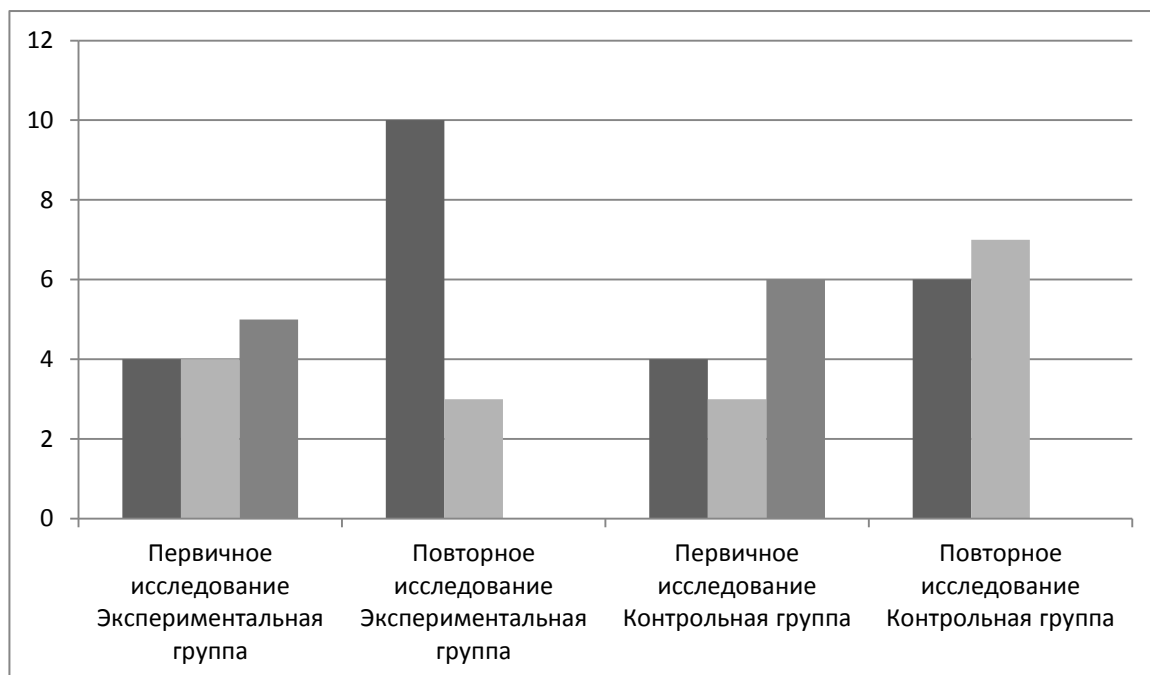


Рис. Изменение уровня выполнения задания «Закончи рисунок» в контрольной и экспериментальной группах:

■ - высокий уровень; ■ -средний уровень;■ - низкий уровень

Данные по другим методикам также позволяют сделать вывод о повышении уровня коммуникативной компетентности в экспериментальной группе. Например, по данным методики «Рукавички», возросли показатели умения договариваться, приходить к общему решению, умение убеждать, аргументировать ($Z=-2,449$; $p=0,014$). По данным методики «Узор под диктовку», в экспериментальной группе значимо возрос показатель способности строить понятные для партнера высказывания ($Z=-2,132$; $p=0,033$). В контрольной группе изначально были значимо более высокие показатели умения строить понятные высказывания ($U=-1,946$; $p=0,05$), после формирующего эксперимента в экспериментальной группе эти показатели приблизились к показателям контрольной группы. Следует отметить, что в экспериментальной группе возросла успеваемость по предмету «Окружающий мир».

По данным методик «Рукавички» и «Узор под диктовку», обе группы в повторном исследовании показали более высокий уровень выполнения задания, чем в первом. Этот результат, на наш взгляд, может объясняться имеющимся у школьников опытом выполнения задания. Показатели эффективности выполнения заданий не могут свидетельствовать о сформированности коммуникативных навыков, так как оценивают лишь продукт совместной деятельности, в то время как дети могли выполнять задание схематично. Наблюдения за проведением первичного и повторного констатирующего исследования показали, что в некоторых парах взаимодействия фактически не было: один ребенок мог выполнить задание за двоих или в паре доминировал один лидер, навязывая напарнику свои действия и т.п. Эти наблюдения показывают, что необходима доработка

диагностических показателей по данным методикам, например, оценивание стиля взаимодействия школьников в диаде.

Таким образом, проведенное нами экспериментальное исследование показало, что развивающие занятия, включенные в школьные уроки по предмету «Окружающий мир», способствуют развитию коммуникативных компетенций второклассников. Проведение подобных занятий доступно не только психологу, но и педагогу, оно не требует специального оборудования и материалов, помимо тех, что используются на обычных уроках. Задания, построенные по типу знаково-символического моделирования, интервью, коллажа, элементов сказкотерапии, могут быть использованы педагогом в ходе урока для развития коммуникативной компетентности учащихся. Коммуникативная компетентность младших школьников развивается в процессе совместно-распределенной учебной деятельности: в ходе обсуждения задания, распределения действий по его выполнению, разрешения конфликтов и др.

Коллективно-распределенная учебная среда, создающаяся в условиях совместной работы школьников, становится социальной ситуацией развития не только коммуникативной компетентности. На основе полученных нами данных правомерно предположить, что занятия в мини-группах с использованием разнообразных приемов организации коллективно-распределенной учебной среды способствуют повышению успешности школьников в учении. Возможно, это происходит благодаря возрастанию познавательного интереса к предмету.

Правомерно утверждать также, что организация коллективно-распределенной учебной среды с работой школьников над заданиями в мини-группах и диадах может применяться при изучении других школьных предметов. Учебное сотрудничество на занятиях по любым школьным предметам помогает младшим школьникам стать активными, заинтересованным в учебе и создает субъект-субъектные отношения в учебной деятельности.

Литература

1. *Давыдов В.В.* Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. 1992. № 3–4. С. 14–19.
2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: Пособие для учителя / Под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008. 151 с.
3. *Рубцов В.В.* Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход. М.: МГППУ, 2008. 416 с. URL:<http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=73234>(дата обращения: 26.01.2015).
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс] // Федеральные государственные образовательные стандарты. Москва: Институт стратегических исследований в образовании РАО. URL:<http://fgos.isiorao.ru/fgos/FGOS-2010/>(дата обращения: 26.01.2015).
5. *Хуторской А.В.* Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». 2005. URL: <http://eidos.ru/journal/2005/1212.htm>(дата обращения: 26.01.2015).
6. *Цукерман Г.А.* Поведение младших школьников в коллективной учебной работе // Вопросы психологии. 1983. №4. С. 46–54.
7. Group work in elementary science: Towards organizational principles for supporting pupil learning / Ch.Howe (Ed.)// Learning and Instruction. 2007. Vol. 17. P. 549–563.

8. *Perret-Clermont A.N. Social Interaction and Cognitive Development in Children.*L.:Academic Press, 1980. P. 815–820.

9. *Yvon F., Chaiguerova L.A., Newnham,D.S. Vygotsky under debate: two points of view on school learning // Psychology in Russia: State of the Art, 2013. № 6(2). P. 32–43. doi: 10.11621/pir.2013.0203*

Formation of Communicative Competence in Primary School Children

Zarechnaya A.A.,

Postgraduate student, Chair of Preschool Pedagogy and Psychology, Faculty of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, anego@bk.ru

We discuss the formation of communicative skills in primary school children in the implementation of collaborative learning task. The urgency of the problems is presented in the context of implementing federal education standards into the general education system. We describe the experimental data of formative study using group sessions aimed at creating a collective distributed learning environment in the classroom on the subject "The world around us" in the students of grades I and II. It is shown that in the experimental group after the specially organized activities with an assignment in pairs and small groups of schoolchildren, indicators of mutual control and the ability to negotiate are growing, the clarity of speech expression is increased. The data obtained confirmed the assumption that in a specially organized learning environment, the educational partnership is formed much more successful.

Keywords: communicative competence, cooperation, educational cooperation, learning task, collectively distributed learning environment, junior high school students.

References.

1. Davydov V.V. Mladshii shkol'nik kak sub"ekt uchebnoi deiatel'nosti [Elementary school child as a subject of learning activity].V.V.Davydov (eds).*Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*,1992, no. 3–4, pp. 14–19.
2. Asmolov A.G. (ed) *Kak proektirovat' universal'nye uchebnye deistviya [How to design an universal educational actions]*. Moscow: Prosveshchenie, 2010. 151 p.
3. Rubtsov, V.V. *Sotsial'no-geneticheskaya psikhologiya razvivayushchego obrazovaniya [Social genetic developmental psychology learning]*. Moscow: MGPPU, 2008. 416 p. Available: <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=73234> (Accessed 26.01.2015).

4. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya [Electronic resource]. Moscow, 2010. Available: <http://fgos.isiorao.ru/fgos/FGOS-2010/> (Accessed 26.01.2015).
5. Khutorskoi A.V. Tekhnologiya proektirovaniya kl yuchevykh i predmetnykh kompetentsii [Electronic resource]. *Internet-zhurnal "Eidos" [Eidos]*, 2005. Available at: <http://eidos.ru/journal/2005/1212.htm> (Accessed 26.01.2015)
6. Tsukerman, G.A. Fokina N.E. Povedenie mladshikh shkol'nikov v kollektivnoi uchebnoi rabote. *Voprosy Psikhologii [Questions of psychology]*, 1983, no. 4, pp. 46–55.
7. Howe Ch. Group work in elementary science: Towards organizational principles for supporting pupil learning. *Learning and Instruction*, 2007. Vol. 17, pp. 549–563.
8. Perret-Clermont A.N. Social interaction and Cognitive Development in Children. London, 1980, pp. 815–820.
9. Yvon F., Chaiguerova L.A., Newnham D.S. Vygotsky under debate: two points of view on school learning. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2013, no. 6(2), pp. 32–43. doi: 10.11621/pir.2013.0203

Особенности временных перспектив старшеклассников в миграционно подвижном регионе (на примере Магадана)

Кузнецова С.А.,

кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии, социально-гуманитарный факультет, Северо-Восточный государственный университет (СВГУ), Магадан, Российская Федерация, snejana.mgdn@mail.ru

Орехова А.О.,

слушатель очной одногодичной программы профессиональной переподготовки по специальности «Клиническая психология», Федеральное государственное бюджетное учреждение «Санкт-Петербургский научно-исследовательский психоневрологический институт им. В.М. Бехтерева» Министерства здравоохранения Российской Федерации (ФГБУ «СПБНИПНИ им. В.М. Бехтерева»), Санкт-Петербург, Российская Федерация, unusiul_life@mail.ru

Для цитаты:

Кузнецова С.А., Орехова А.О. Особенности временных перспектив старшеклассников в миграционно-подвижном регионе (на примере города Магадана) [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. Т. 7. № 1. URL: http://psyedu.ru/journal/2015/n1/Kuznetsova_Orekhova.phtml (дата обращения: дд.мм.гггг)

For citation:

Kuznetsova S.A., Orekhova A.O. Features of time perspectives in high school students in the migration mobility region (on example of Magadan) [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2015, vol. 7, no. 1. Available at: http://psyedu.ru/journal/2015/n1/Kuznetsova_Orekhova.phtml (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)

Изучение временной перспективы личности с точки зрения культурно-деятельностного подхода предполагает учет не только особенностей ее формирования на каждом этапе онтогенеза, но и социальных условий, в которых находится личность. Согласно гипотезе проведенного исследования временная перспектива старшеклассников Магаданской области должна быть связана не только с профессиональным самоопределением (что специфично для возраста), но и с миграционными намерениями и установками. В исследовании приняли участие 286 старшеклассников Магадана. Методы исследования: анкета профессиональных перспектив и миграционных установок, опросник ZPTI Ф. Зимбардо, шкала миграционных установок личности С.А. Кузнецовой. Проверка гипотез с помощью t-критерия Стьюдента показала (при $p < 0,05$), что ориентация на будущее у магаданских старшеклассников связана в большей степени с миграционными намерениями, чем с профессиональными планами. Отсутствие поддержки миграционных установок со стороны близких приводит старшеклассников Магадана к фиксации на негативном прошлом. Полученные результаты подтверждают необходимость

продолжения исследований миграционных установок в рамках социальной психологии развития.

Ключевые слова: временная перспектива, профессиональное самоопределение, подростковый и юношеский возрасты, региональная специфика условий проживания, миграционная подвижность, миграционное намерение, миграционная установка.

Термин «временная перспектива» (ВП), предложенный в 1939 г. Л. Франком, ввел в психологию К. Левин для обозначения совокупности актуальных представлений индивида о прошлом и будущем, влияющих на поведение [8]. Ж. Нюттен выделял три аспекта ВП. Первый аспект – протяженность, глубина, насыщенность, степень структурированности и уровень реалистичности. Второй аспект – позитивная или негативная настроенность субъекта по отношению к прошлому, настоящему или будущему. Третий аспект основан на поведении субъекта [13].

Согласно определению Ф. Зимбардо и Дж. Бойда, ВП – это «зачастую неосознанное отношение личности ко времени и это процесс, при помощи которого длительный поток существования объединяется во временные категории, что помогает упорядочить нашу жизнь, структурировать ее и придать ей смысл» [3, с. 58]. Авторы выделили следующие компоненты ВП: негативное прошлое, позитивное прошлое, фаталистическое настоящее, гедонистическое настоящее, холистическое настоящее и будущее.

Особые возможности изучения ВП предоставляет культурно-исторический подход Л.С. Выготского, на основе которого ВП может рассматриваться как высшая психическая функция, формирующаяся в процессе присвоения индивидом «хронотопа культуры как системы представлений о времени и пространстве, зафиксированных в знаках, орудиях деятельности» [17, с. 9].

Н.Н. Толстых на основе периодизации психического развития Д.Б. Эльконина формулирует принцип гетерохронии онтогенетического развития ВП. Он заключается в смене периодов развития темпоральных характеристик ВП периодами развития пространственных характеристик [17]. Н.Н. Толстых утверждает, что в раннем юношеском возрасте «эти две реальности воли в определенном смысле объединяются: возникновение жизненного плана, т. е. целей и мотивов, во времени далеко выходящих за пределы актуальной ситуации жизнедеятельности субъекта, становится средством саморегуляции, преодоления ситуативности поведения, формирования способности к активному (а не реактивному) поведению. Возникновение такого способа овладения собственным поведением является и критерием перехода от подросткового к раннему юношескому возрасту, и существенным параметром психологического здоровья и психологической зрелости личности на данном возрастном этапе ее развития» [17, с. 9].

Согласно культурно-деятельностному подходу специфика психического и личностного развития определяется социальными условиями. Изучалось влияние на формирование ВП условий школ-интернатов для детей, оставшихся без попечения родителей [2; 17], экстремальных ситуаций, стрессогенных событий [4; 5], условий тяжелых соматических заболеваний [12]. Изучались особенности ВП у юношей с аддиктивным и делинквентным поведением [10; 17]. Выявлено влияние на ВП осознанной саморегуляции произвольной активности [11].

Отметим попытку изучения влияния на ВП фактора места жительства. По результатам А. Сырцовой [16], для жителей больших городов более характерно гедонистическое отношение к настоящему, в то время как жители малых городов более ориентированы на

будущее. Мы полагаем, что важно учитывать не формальные параметры размера населенного пункта, а содержательные характеристики его социокультурных условий. Например, в исследовании А.А. Кроника и Р.А. Ахмерова деформации субъективной картины жизненного пути подростков определялись не размером их города (Припяти), а последствиями аварии на Чернобыльской АЭС [5].

Центральным новообразованием раннего юношеского возраста является самоопределение, в частности профессиональное. Его цель – формирование у школьника «внутренней готовности самостоятельно и осознанно планировать, корректировать и реализовывать перспективы своего развития (профессионального, жизненного и личностного)» [14, с. 17]. Качество профессионального выбора тесно связано со способностью представлять себе возможные варианты будущего [9]. ВП в старшем подростковом и раннем юношеском возрастах формируется в рамках профессионального самоопределения и тесно с ним связана. Но, согласно нашей общей гипотезе, на формирование ВП у старшеклассников должны оказывать влияние не только общие онтогенетические закономерности (связь с профессиональным самоопределением), но и социально-психологические (регионально-специфические). Они в наибольшей степени определяются миграционной подвижностью (потенциальной миграцией).

Свое исследование мы проводили в Магаданской области. Высокая миграционная подвижность жителей этой области обусловлена климато-географическими, экономическими, историческими особенностями региона. Этот процесс усилился с начала 1990-х гг., что привело к уменьшению численности населения более чем на две трети.

Для описания миграционной подвижности используются понятия «миграционные намерения» и «миграционные установки».

Миграционные намерения – это желание или готовность к переезду [15]. Они распространены среди всех категорий населения Магаданской области, особенно среди молодежи. По нашим данным, более 83 % выпускников школ планируют для продолжения образования уехать за пределы региона [1]. Система поступления в вузы по результатам ЕГЭ облегчает выпускникам школ переезд и усугубляет миграционный отток населения.

Миграционные установки, по нашему определению, являются разновидностью социальных установок и представляют собой установочные системы. Их специфика заключается в свернутой полиобъектности (так как объект миграционной установки – это система, состоящая из реального и потенциальных мест жительства), а также в свернутой полисубъектности. Последняя проявляется в двух аспектах. Во-первых, в процессе формирования миграционной установки значительную роль играет интериоризация миграционных установок значимых других и их ожиданий от личности. Во-вторых, субъектом миграционных установок в большинстве случаев выступает семья или референтная группа [6; 7]. Таким образом, миграционная установка включает в себя три составляющие: собственную миграционную установку респондента, установку его близких и отношение близких к установке респондента. Каждая составляющая содержит когнитивные, аффективные, интенциональные и поведенческие компоненты. Мы предполагаем, что миграционные намерения соответствуют интенциональному компоненту собственной миграционной установки респондента.

Для проверки указанной выше общей гипотезы о том, что на формирование ВП у старшеклассников должны оказывать влияние не только онтогенетические закономерности (связь с профессиональным самоопределением), но и социально-психологические (регионально-специфические, связанные с миграционной подвижностью), в исследовании использовались следующие методы:

- анкета, содержащая вопросы о профессиональных планах и миграционных намерениях выпускников;
- опросник ZPTI Ф. Зимбардо в адаптации А.Сырцовой, включающий в себя пять шкал: ориентация на будущее, гедонистическое и фаталистическое настоящее, позитивное и негативное отношение к прошлому;
 - шкала миграционных установок личности С.А. Кузнецовой [7], состоящая из 36 утверждений с 7-балльной рейтинговой шкалой. Пункты шкалы представляют собой альтернативные утверждения в пользу как Магадана, так и другого места жительства. Например: «Я думаю, что для реализации моих целей и ценностей лучшим местом является Магадан / Для реализации моих целей и ценностей больше подходит не Магадан, а другой город». Утверждения направлены на когнитивный, аффективный, интенциональный и поведенческий компоненты установки. В шкалу включены три типа утверждений: 1) характеризующие компоненты установки самого респондента; 2) характеризующие компоненты миграционных установок близких; 3) отношение близких людей к миграционным намерениям респондента.

Рабочие гипотезы:

- 1) показатели по шкалам методики ZPTI у школьников, определившихся и не определившихся с профессией, различаются;
- 2) показатели по шкалам методики ZPTI у школьников, определившихся и не определившихся с учебным заведением, различаются;
- 3) показатели по шкалам методики ZPTI в группах школьников, имеющих и не имеющих миграционные намерения, различаются;
- 4) показатели по шкалам методики ZPTI в группах школьников с разной выраженностью миграционной установки различаются.

Для проверки рабочих гипотез применялась компьютерная программа SPSS 13.0 (t – критерий Стьюдента).

В исследовании приняли участие 286 старшеклассников Магадана, в том числе 47 учеников IX класса, 103 ученика X класса, 136 учеников XI класса.

Результаты

Результаты статистической проверки первой и второй гипотез о связи временных перспектив с разными аспектами профессионального самоопределения (выбором профессии и учебного заведения) у школьников IX, X, XI классов, представлены в табл. 1 и табл. 2.

Таблица 1

Сравнение ВП в группах школьников, которые выбрали профессию и не выбрали профессию

Класс	Негативное прошлое	Гедонистическое настоящее	Будущее	Позитивное прошлое	Фаталистическое настоящее

IX класс (N=47)	tэмп=0,518 p=0,607 df=45	tэмп=0,486 p=0,629 df=45	tэмп= -1,741 p=0,088 df=45	tэмп=-2,596 p=0,013 df=45	tэмп=-1,614 p=0,114 df=45
X класс (N=103)	tэмп=1,545 p=0,125 df=101	tэмп=2,505 p=0,014 df=101	tэмп= 1,625 p=0,107 df=101	tэмп=-0,845 p=0,4 df=101	tэмп=0,018 p=0,986 df=101
XI класс (N=136)	tэмп=-0,265 p=0,791 df=134	tэмп=0,539 p=0,591 df=134	- *	tэмп=0,197 p=0,844 df=134	tэмп=-0,624 p=0,534 df=134

Примечание. * – по критерию Ливена дисперсии статистически не однородны.

Первая рабочая гипотеза о различии показателей по шкалам методики ZPTI у школьников, определившихся и не определившихся с профессией, подтвердилась частично. Выявлено, что у школьников IX класса, которые не выбрали профессию, показатели по шкале «Позитивное прошлое» значимо выше ($\bar{X} = 3,50$), чем у школьников, сделавших выбор ($\bar{X} = 3,19$; $p = 0,013$). У школьников X класса, которые не выбрали профессию, показатели по шкале «Гедонистическое настоящее» значимо выше ($\bar{X} = 3,37$), чем у школьников, выбравших профессию ($\bar{X} = 3,18$; $p = 0,014$).

Таблица 2

Сравнение ВП в группах школьников, которые выбрали учебное заведение и не выбрали учебное заведение

Класс	Негативное прошлое	Гедонистическое настоящее	Будущее	Позитивное прошлое	Фаталистическое настоящее
IX класс (N=47)	tэмп=0,04 p=0,968 df=45	tэмп=-0,26 p=0,796 df=45	tэмп=-1,003 p=0,321 df=45	tэмп=-2,389 p=0,021 df=45	tэмп=-1,278 p=0,208 df=45
X класс (N=103)	tэмп=-0,825 p=0,411 df=101	tэмп=-1,038 p=0,302 df=101	tэмп=0,625 p=0,533 df=101	tэмп=1,408 p=0,162 df=101	tэмп=-0,573 p=0,568 df=101

XI класс. (N=136)	tэмп=0,863 p=0,39 df=134	tэмп=1,014 p=0,312 df=134	tэмп=1,112 p=0,268 df=134	tэмп=2,447 p=0,016 df=134	tэмп=0,718 p=0,474 df=134
----------------------	--------------------------------	---------------------------------	---------------------------------	---------------------------------	---------------------------------

Вторая рабочая гипотеза о различии показателей по шкалам методики ZPTI у школьников, определившихся и не определившихся с учебным заведением, подтвердилась частично. Выявлено, что школьники IX класса, которые не выбрали учебное заведение, имеют более высокие показатели по шкале «Позитивное прошлое» ($\bar{X} = 3,48$), чем школьники, сделавшие выбор ($\bar{X} = 3,18$; $p=0,021$). А среди учащихся XI класса, наоборот, у выбравших учебное заведение, показатели по шкале «Позитивное прошлое» выше ($\bar{X} = 3,76$), чем у не выбравших ($\bar{X} = 3,54$; $p=0,016$).

Результаты статистической проверки третьей гипотезы о различии показателей по шкалам методики ZPTI в группах школьников, имеющих и не имеющих миграционные намерения, представлены в табл. 3.

Таблица 3

Сравнение временных перспектив в группах школьников, которые имеют миграционные намерения и не имеют миграционных намерений

Класс	Негативное прошлое	Гедонистическое настоящее	Будущее	Позитивное прошлое	Фаталистическое настоящее
IX класс (N=47)	tэмп=1,21 p=0,233 df=45	tэмп=0,858 p=0,395 df=45	tэмп=-0,087 p=0,931 df=45	tэмп=0,896 p=0,375 df=45	tэмп=0,284 p=0,777 df=45
X класс (N=103)	tэмп=-1,173 p=0,243 df=101	tэмп=0,219 p=0,827 df=101	tэмп=0,170 p=0,866 df=101	tэмп=1,676 p=0,097 df=101	tэмп=-0,190 p=0,850 df=101
XI класс (N=136)	tэмп=-0,077 p=0,939 df=134	- *	tэмп=2,507 p=0,013 df=134	tэмп=1,195 p=0,234 df=134	tэмп=-0,864 p=0,389 df=134

Примечание. * – по критерию Ливена дисперсии статистически не однородны.

Третья рабочая гипотеза о том, что показатели по шкалам методики временных перспектив отличаются в группах школьников, имеющих миграционные намерения и не имеющих миграционных намерений, подтверждается частично. У учащихся XI класса, имеющих миграционные намерения, показатели по шкале «Будущее» значимо выше ($\bar{X} = 3,39$), чем у не имеющих миграционных настроений ($\bar{X} = 3,12$; $p = 0,013$).

Не подтвердилась четвертая рабочая гипотеза о различии временных перспектив в группах школьников с разной выраженностью миграционной установки, хотя выявлены статистически значимые различия между показателями по шкале миграционных установок у школьников, имеющих миграционные намерения, и их не имеющих ($p < 0,001$).

Мы провели более подробную проверку этой гипотезы по разным блокам шкалы миграционных установок («Собственная установка респондента», «Установка близких (родителей)», «Отношение близких к установкам респондента»). Результаты отражены в табл. 4.

Таблица 4

Данные статистической обработки для проверки четвертой рабочей гипотезы (блок «Отношение близких к установкам респондентов»)

Класс	Негативное прошлое	Гедонистическое настоящее	Будущее	Позитивное прошлое
XI класс (N=136)	tэмп=2,127* p=0,035 df=133	tэмп=0,626 p=0,532 df=133	tэмп=-0,523 p=0,602 df=133	tэмп=-1,851 p=0,066 df=133

Были выявлены статистически значимые различия показателей по блоку «Отношение близких к установкам респондентов» у школьников XI класса, которые имеют высокие и низкие значения по шкале «Негативное прошлое» ($p = 0,035$). При этом показатели по шкале «Негативное прошлое» более высоки у школьников XI класса, родители которых не одобряют переезд ($\bar{X} = 61,41$), в отличие от тех, чьи родители одобряют переезд ($\bar{X} = 54,96$).

Анализ результатов

Проверяя первую и вторую рабочие гипотезы о различии ВП школьников, определившихся и не определившихся с профессиональными планами, мы предприняли попытку показать, что в Магаданской области, как и в других регионах, существуют возрастные закономерности формирования временных перспектив. Мы предполагали, что существует связь между профессиональным самоопределением и ВП. Наиболее важным аспектом ВП в юношеском возрасте является ориентация на будущее, поскольку именно она способствует построению жизненного плана. Выявлено, что у школьников IX класса, которые не выбрали профессию и учебное заведение, показатели по шкале «Позитивное прошлое» выше, чем у школьников, которые сделали выбор; у школьников X класса, которые не выбрали профессию, показатели по шкале «Гедонистическое настоящее» выше,

чем у школьников, которые сделали выбор; у школьников XI класса, которые выбрали профессию, показатели по шкале «Позитивное прошлое» выше, чем у школьников, которые не сделали выбор.

Мы наблюдаем противоречие в полученных результатах: большая ориентация на позитивное прошлое обнаруживается у учащихся IX класса, которые не выбрали профессию и учебное заведение, и у учеников XI класса, которые выбрали учебное заведение. Возможно, такая закономерность отражает не столько фактор профессионального самоопределения, сколько особенность социальной ситуации развития, а именно – нормативного возрастного кризиса. Возможно, субъективный уход в прошлое в виде сентиментальности и ностальгии снимает напряжение и становится ресурсом для решения новых жизненных задач, т. е. имеет функцию защитно-совладающей стратегии. Школьники X класса, которые не выбрали профессию, более ориентированы на получение удовольствия в настоящем, чем выбравшие профессию. Ориентация на гедонистическое настоящее, на «здесь и сейчас» не предрасполагает к построению долгосрочных жизненных планов и принятию решений о профессии и также является способом ухода от решения задачи профессионального самоопределения.

Таким образом, выявлена ориентация на позитивное прошлое как психологическая защита в ситуации смены социальной ситуации развития у учащихся IX и XI классов, а также ориентация на гедонистическое настоящее как уход от решения задачи профессионального самоопределения у учащихся X класса. Согласно полученным результатам, ориентация на будущее у магаданских старшеклассников оказалась не связанной с показателями сформированности профессиональных планов.

На такой результат могло повлиять несколько факторов. Во-первых, ЕГЭ позволяет выпускникам при поступлении подавать документы одновременно на разные специальности и в разные вузы при одном и том же наборе сданных экзаменов. В связи с этим у школьника нет необходимости к окончанию школы делать однозначный профессиональный выбор, что приводит к откладыванию профессионального самоопределения и нередко – к случайному выбору. Во-вторых, возможно, сказывается специфика миграционно подвижного региона. Возможность поступления в центральные вузы по результатам ЕГЭ облегчает реализацию миграционных намерений. Миграционное намерение (желание, готовность переехать) связано с будущим, построением жизненных планов и перспектив.

Есть основания предполагать, что ВП, в том числе и направленность на будущее, могут формироваться под влиянием миграционных намерений и установок.

Это предположение мы проверяли дважды, при помощи разных методов:

1) проводилось сравнение результатов анкетирования с показателями по шкалам методики ЗРТИ;

2) сравнивались показатели шкалы миграционной установки С.А. Кузнецовой у школьников, имеющих высокую и низкую выраженность показателей по шкалам методики ЗРТИ.

Миграционные установки по сравнению с миграционными намерениями являются более сложным образованием, которое представляет собой установочные системы. Однако наше исследование показало, что миграционные намерения и суммарный балл показателя миграционной установки связаны статистически.

Проверка второй рабочей гипотезы о различии ВП школьников с разными миграционными намерениями показала, что у школьников XI класса, которые имеют миграционные намерения, показатели по шкале «Будущее» методики ZPTI выше, чем у другой группы. Таким образом, способность строить долгосрочные цели, направленность на достижения в обучении и карьере, личностное развитие для старшеклассников Магадана связано с переездом в другие регионы страны. Такой результат подтверждает актуальность разработки психодиагностических методов для оценки миграционных установок. Одной из задач исследования была валидизация сконструированной нами шкалы миграционных установок.

Третья рабочая гипотеза о различии временных перспектив школьников с разными уровнями выраженности миграционной установки не подтвердилась. Однако частично подтвердилась гипотеза о различии миграционных установок по блоку «Отношение близких к установкам респондентов» у учащихся XI класса с разной выраженностью показателей шкал ZPTI. Выявлено, что фиксация на негативном прошлом более выражена у тех школьников, родители которых не одобряют переезд. Чем выше поддержка родителями переезда, тем ниже уровень «Негативного прошлого».

Выводы

Наше исследование подтвердило, что микро- и макросоциальные условия, в которых происходит личностное развитие, оказывают влияние на формирование психологических новообразований. В специфических макросоциальных условиях Магаданской области, которые характеризуются миграционной подвижностью населения, на формирование ВП у старшеклассников в большей степени оказывают влияние миграционные намерения, чем профессиональное самоопределение. А именно: ориентация на будущее в структуре ВП (как специфическая характеристика раннего юношеского возраста) у магаданских старшеклассников связана с миграционными намерениями. Отсутствие поддержки миграционных установок близким окружением у магаданских старшеклассников (микросоциальные условия) приводит к их фиксации на негативном прошлом. Обнаруженная в нашем исследовании значимость макро- и микросоциальных условий в развитии личности еще раз подтверждает необходимость продолжения исследований миграционных установок в рамках социальной психологии развития, о чем писала Н.Н. Толстых [17].

Полученные результаты показывают необходимость усиления государственных мер по повышению привлекательности региона для молодежи.

Перспективы использования результатов исследования мы видим в их применении в индивидуальной психологической, в том числе профориентационной, работе с магаданскими старшеклассниками. Помощь в построении жизненных планов старшеклассникам, имеющим миграционные намерения, заключается в переходе от обобщенных миграционных намерений к конкретному обсуждению компонентов миграционных установок, а также в их согласовании с профессиональными планами и перспективами. Проведенная консультативная работа может способствовать более благоприятной профессиональной самореализации и адаптации выпускника на новом месте жительства.

Финансирование

Работа выполнена в рамках госзадания (проект № 6.8380.2013. «Социально-психологическое изучение миграционных установок жителей Магаданской области, находящихся на разных этапах жизненного пути»).

Литература

1. Анализ миграционных намерений учащейся молодежи Магаданской области. Аналитический отчет по результатам социологического исследования. 2013 [Электронный ресурс] // URL: <http://nauka.svgu.ru/content/Текущие-проекты/> (дата обращения 15.07.2014).
2. Жильцова О.Н. Особенности представлений о жизненных перспективах подростков, оставшихся без попечения родителей: Автореф. дис... канд. психол. наук. М., 2014. 28 с.
3. Зимбардо Ф., Бойд Дж. Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь / Науч. ред. Ю.Б. Гатанов. СПб.: Речь, 2010. 352 с.
4. Квасова О.Г. Трансформация временной перспективы личности в экстремальной ситуации // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2011. № 4. С. 109–117.
5. Кроник А.А., Ахмеров Р.А. LIFELINE в школе, или как помочь детям справиться с «ударами судьбы» // LifeLine и другие новые методы психологии жизненного пути / Сост. и общ. ред. А.А. Кроника; послесл. Е.И. Головахи. М.: Издат. группа «Прогресс»-«Культура», 1993. С. 43–59.
6. Кузнецова С.А. Миграционные установки как специфический вид социальных установок // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. Психология и педагогика. 2012. № 4. С. 61–65.
7. Кузнецова С.А., Кузнецов И.Ю., Фещенко А.В. Разработка шкалы миграционных установок личности // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. Психология и педагогика. 2014. № 1. С. 83–90.
8. Левин К. Теория поля в социальных науках / Ред. англ. изд. Д. Картрайт. СПб.: Сенсор, 2000. 368 с.
9. Леонтьев Д.А., Шелобанова Е.В. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего // Вопросы психологии. 2001. № 1. С. 57–66.
10. Мамедова Ж.С. Взаимосвязь ценностных ориентаций и временной перспективы личности: на примере делинквентных подростков: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2007. 193 с.
11. Моросанова В.И., Ванин А.В. Роль индивидуальных особенностей временной перспективы и осознанной саморегуляции при выборе профессии старшеклассниками [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электронный научный журнал. 2010. № 5(13). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 31.07.2014).
12. Николаева Н.Н. Влияние хронической болезни на психику / Под ред. Г.П. Барковой. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. 167 с.
13. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2004. 608 с.
14. Пряжников Н.С. Теория и практика профессионального самоопределения: Учеб. пособие. М.: АНО «Центр «Развивающее образование»» МГППИ, 1999. 97 с.
15. Рыбаковский Л.Л. Миграция населения (вопросы теории). М.: Институт социально-политических исследований РАН, 2003 [Электронный ресурс] // URL: www.rybakovsky.ru/migracia2c.html (дата обращения: 15.07.2014).
16. Сырцова А. Временная динамика временной перспективы личности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2008. 24 с.
17. Толстых Н.Н. Развитие временной перспективы личности: культурно-исторический подход: Автореф. дис.... д-ра психол. наук. М., 2010 [Электронный ресурс] // URL: psychlib.ru/mgppu.ru/disser/TolstihNN-2010/Tnr-a-053.htm (дата обращения 15.07.2014).

Features of Time Perspectives in High School Students in the Migration Mobility Region (on Example of Magadan)

Kuznetsova S.A.,

Ph.D. (Psychology), Assistant Professor, Chair of Psychology, Faculty of Social Sciences and Humanities, Northeastern State University, Magadan, Russia, snejana.mgdn@mail.ru

Orekhova A.O.,

Graduate, Faculty of Social Sciences and Humanities, Northeastern State University, Magadan, Russia, unusiul_life@mail.ru

The study of personality time perspective in terms of cultural activity approach takes into consideration not only the features of its formation at each stage of ontogeny, but also social conditions. According to the hypothesis of the study, the time perspective of high school students in Magadan region should be linked not only to professional self-determination (which is specific for age), but also with migration intentions and attitudes. The study involved 286 high school students of Magadan. We used the following methods: Questionnaire of professional perspectives and migration systems, Zimbardo ZPTI Questionnaire, the scale of migration settings of personality (by S.A. Kuznetsova). Testing hypotheses with Student t-test showed (at $p < 0,05$), that focus on the future of the Magadan high school students is linked to a greater extent with the migration intentions than with professional plans. Lack of support for the migration settings from relatives of students leads to fixation on the negative past. These results confirm the need for continuing studies of migration systems within the social psychology of development.

Keywords: time perspective, professional self-determination, adolescence and early adulthood, regional specificity of living conditions, migration mobility, migration intentions, migration installation.

Funding

Work is executed in the state task (the project № 6.8380.2013. «Socially-psychological studying of migratory attitudes of inhabitants of the Magadan area which are at different stages of a course of life»).

References

1. Analiz migratsionnykh namerenii uchashchiesya molodezhi Magadanskoi oblasti. Analiticheskii otchet po rezul'tatam sotsiologicheskogo issledovaniya [Elektronnyi resurs][The analysis of migratory intentions of studying youth of the Magadan area. The Analytical report by results of sociological research. 2013]. URL: <http://nauka.svgu.ru/content/Tekushchie-proekty/> (Accessed 15.07. 2014).

2. Zhil'tsova O.N. Osobennosti predstavlenii o zhiznennykh perspektivakh podrostkov, ostavshikhsya bez popечeniya roditel'ei. Avtoref. diss. kand psichol. nauk [Features of

representations about vital prospects of teenagers, without parental support. Ph D. (Psychology Thesis], Moscow, 2014, 28 p.

3. Zimbardo F., Boid Dzh. Paradoks vremeni. Novaya psikhologiya vremeni, kotoraya uluchshit vashu zhizn' [Paradox of time. New psychology of time which will improve your life]. GatanovYu.B. (ed.). St.-Petersburg: Rech', 2010. 352 p. (In Russ.).

4. Kvasova O.G. Transformatsiya vremennoi perspektivy lichnosti v ekstremal'noi situatsii [Transformation of time prospect of the person in an extreme situation]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya* [The bulletin of the Moscow university. A series 14. Psychology], 2011, no. 4, pp. 109–117.

5. Kronik A.A., Akhmerov R.A. LIFELINE v shkole, ili kak pomoch' detyam spravit'sya s «udarami sud'by» [LIFELINE at school or how to help children to cope with «strokes of bad luck»]. In Kronik A.A. (eds.) *LifeLine i drugie novye metody psikhologii zhiznennogo puti* [LifeLine and other new methods of psychology of a course of life]. Moscow: Izdatel'skay agruppa «Progress»-«Kul'tura», 1993, pp. 43–59.

6. Kuznetsova S.A. Migratsionnye ustanovki kak spetsificheskii vid sotsial'nykh ustanovok [Migratory attitudes as a specific kind of social attitudes]. *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya psikhologiya i pedagogika* [The Bulletin of the Russian university of friendship of the people. A series psychology and pedagogy], 2012, no. 4, pp.61–65.

7. Kuznetsova S.A., Kuznetsov I.Yu., Feshchenko A.V. Razrabotka shkaly migratsionnykh ustanovok lichnosti [Working out of a scale of migratory attitudes of the person]. *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya psikhologiya i pedagogika* [The Bulletin of the Russian university of friendship of the people. A series psychology and pedagogy], 2014, no 1, pp.83-90.

8. Levin K. Teoriyapolya v sotsial'nykh naukakh [The field theory in social sciences]. Kartrait D. (ed.). Saint-Petersburg: «Sensor», 2000. 368 p.

9. Leont'ev D.A., Shelobanova E.V. Professional'noe samoopredelenie kak postroenie obrazov vozmozhnogo budushchego [Professional self-determination as construction of images of the possible future]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2001, no 1, pp. 57–66.

10. Mamedova Zh.S. Vzaimosvyaz' tsennostnykh orientatsii i vremennoi perspektivy lichnosti: naprimere delinkventnykh podrostkov [Interrelation of valuable orientations and time prospect of the person: on an example of delinquent teenagers. PhD. (Psychology) diss.], Moscow, 2007. 193 p.

11. Morosanova V.I., Vanin A.V. Rol' individual'nykh osobennostei vremennoi perspektivy i osoznannoi samoregulyatsii pri vybore professii starsheklassnikami][Elektronnyi resurs] [Role of specific features of time prospect and the realised self-control at a choice of a trade senior pupils] *Psikhologicheskie issledovaniya: elektron. nauch. zhurn. psystudy. ru* [Psychological researches: electronic scientific magazine. psystudy.ru], 2010, no. 5(13). URL: <http://psystudy.ru> (Accessed 31.07.2014)

12. Nikolaeva N.N. Vliyanie khronicheskoi bolezni na psikhiku [Influence of chronic illness on mentality]. Barkova G.P.(ed.). Moscow: Publ. Moscow university, 1987. 167 p.

13. Nyutten Zh. Motivatsiya, deistvie i perspektiva budushchego [Motivation, action and future prospect]. Leont'evD.A. (ed.). Moscow:Smysl, 2004. 608 p. (In Russ.).

14. Pryazhnikov N.S. Teoriya i praktika professional'nogo samoopredeleniya: uchebnoe posobie [The theory and practice of professional self-determination: the manual]. Moscow: ANO «Tsentr «Razvivayushchee obrazovanie» MGPPI, 1999. 97 p.

Кузнецова С.А., Орехова А.О. Особенности временных перспектив старшеклассников в миграционно-подвижном регионе (на примере города Магадана) Психологическая наука и образование psyedu.ru 2015. Том 7. № 1. С. 56–68.

Kuznetsova S.A., Orekhova A.O. Features of time perspectives in high school students in the migration mobility region (on example of Magadan) Psychological Science and Education psyedu.ru 2015, vol. 7, no. 1, pp. 56–68.

15. Rybakovskii L.L. Migratsiya naseleniya (voprosy teorii) [Elektronnyi resurs] [Population migration (theory questions)]. Moscow: Institute of sociopolitical researches of the Russian Academy of Sciences, 2003. URL: www.rybakovsky.ru/migracia2c.html (Accessed 15.07. 2014).

16. Syrtsova A. Vremennaya dinamika vremennoi perspektivy lichnosti. Avtoref. diss. kand. psikhol. n. [Time dynamics of time prospect of the person. PhD (Psychology) Thesis]. Moscow, 2008. 24 p.

17. Tolstykh N.N. Razvitie vremennoi perspektivy lichnosti: kul'turno-istoricheskii podkhod. Avtoref. diss. dokt. psikhol. n. [Development of time prospect of the person: the cultural-historical approach. Dr. Sci. (Psychology) Thesis]. Moscow, 2010. 53 p.

Постановка учебной задачи в системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова в условиях введения нового образовательного стандарта в начальной школе

Перевозчикова А.В.,

Студентка, Институт педагогики, психологии и социологии, Сибирский федеральный университет (ФГАОУ ВПО СФУ), Красноярск, Россия, perevozchikova.a@mail.ru

Васильев В.Г.,

кандидат физико-математических наук, профессор, кафедра общей и социальной педагогики, Институт педагогики, психологии и социологии, Сибирский федеральный университет (ФГАОУ ВПО СФУ), Красноярск, Россия, vgvasil2@yandex.ru

Исследуются возможности теории и практики развивающего обучения по системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова для формирования универсальных учебных действий в начальной школе. На основе анализа научной и методической литературы вскрывается суть учебного действия «принятие от учителя или самостоятельная постановка учебной задачи» при решении учебной задачи в системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. Разработанная на этой базе структура учебного действия «принятие от учителя или самостоятельная постановка учебной задачи» и требования к организации предметного материала позволяют рассматривать их как достаточные условия (как общий способ) постановки учебной задачи в современной начальной школе. Приводятся материалы практических испытаний и фрагменты методических рекомендаций для учителей начальной школы. Дальнейшие исследования могут быть связаны с переносом способности самостоятельно ставить задачи из учебной деятельности в другие социальные практики и в процесс собственного развития.

Ключевые слова: образовательный стандарт начальной школы, метапредметные образовательные результаты, формирование универсальных учебных действий, постановка учебной задачи, условия и организация предметного материала, самостоятельная постановка учебной задачи.

Для цитаты:

Перевозчикова А.В., Васильев В.Г. Постановка учебной задачи в системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова в условиях введения нового образовательного стандарта в начальной школе [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. Т. 7. № 1. URL: http://psyedu.ru/journal/2015/n1/Perevozchikova_Vasilyev.phtml (дата обращения: дд.мм.гггг)

For citation:

Vasilyev V.G., Perevozchikova A.V. Learning tasks setting in the system of developing training of D.B. Elkonin and V.V. Davydov under introducing new educational standards in primary schools [Elektronnyi resurs]. [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2015, vol. 7, no. 1. Available at: http://psyedu.ru/journal/2015/n1/Perevozchikova_Vasilyev.phtml (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)

Введение нового образовательного стандарта ставит перед начальным общим образованием предельно важную задачу – научить детей учиться через формирование метапредметных образовательных результатов, основу которых составляют так называемые универсальные учебные действия. На наш взгляд, теория учебной деятельности и система развивающего обучения, разработанные выдающимися учеными Д.Б. Элькониним и В.В. Давыдовым [1; 2] и проверенные практикой, содержат в себе скрытые (неизвестные пока) возможности решения современных проблем отечественного образования, в том числе и проблем введения нового образовательного стандарта. Обнаружение таких возможностей является актуальной задачей теоретических и практико-ориентированных исследований.

В нашей работе мы решаем эту задачу относительно учебного действия «принятие от учителя или самостоятельная постановка учебной задачи». Именно с самостоятельной постановки учебной задачи начинается формирование универсальных учебных действий, а значит и умения учиться. На основе анализа психологических и деятельностных механизмов этого учебного действия строится обобщенная модель постановки учебной задачи. Разработка методических материалов по этому вопросу будет полезна учителям при решении задач нового образовательного стандарта.

Наша работа направлена на поиск условий и требований к организации предметного содержания, обеспечивающих принятие и самостоятельную постановку детьми учебной задачи в условиях требований к предметным и метапредметным образовательным результатам нового стандарта.

Эта цель реализована в виде условий организации учебной деятельности для принятия и самостоятельной постановки учебной задачи, структуры изучаемого учебного действия, описания связей с другими обеспечивающими учебными действиями и методическими рекомендациями для учителя.

Объектом исследования выступили методы организации учебной деятельности по постановке и решению учебных задач, направленных на формирование метапредметных результатов.

Предметом исследования стали учебные действия принятия и самостоятельной постановки учебной задачи как способ постановки задач для формирования универсальных учебных действий.

Наша гипотеза состояла в следующем. Постановка учебной задачи для формирования универсальных учебных действий будет эффективной, если специальным образом сконструированная учительская задача удовлетворяет следующим требованиям:

- содержит «разрыв» (ситуацию невозможности решения задачи известными способами);
- организует рефлексивную остановку в деятельности детей по обнаружению дефицита средств;
- вынуждает детей искать новые средства для решения учительской задачи;
- содержит этап понимания и оформления обнаруженного средства решения задачи как нового способа.

Задачи исследования формулировались следующим образом:

- проанализировать учебное действие принятия и постановки учебной задачи, его специфики и мотивационной основы в структуре учебной задачи;
- описать обобщенную операциональную структуру учебного действия, условия и требования к организации предметного содержания;
- разработать примеры и методические материалы, направленные на овладение учебным действием принятия и самостоятельной постановки учебной задачи;
- проверить эффективность разработанных методик для постановки учебной задачи для формирования универсальных учебных действий.

Учебное действие «принятие от учителя или самостоятельная постановка учебной задачи» занимает особое место в структуре учебной задачи [2, с. 159]. Оно даже появилось не сразу [1, с. 154]. Это, на наш взгляд, связано с особым статусом категории «учебная задача» в теории развивающего обучения. Данное учебное действие вводит постановку задачи в систему ее решения, чем принципиально отличает учебную задачу от других задач. Тем самым задача формирования мотивационной основы решения задачи вводится в саму учебную задачу и задает линию формирования мотивов при переходе от одного учебного действия к другому. Именно связь постановки учебной задачи с ее решением и с мотивационной основой выполнения учебных действий делает это учебное действие актуальным для формирования универсальных учебных действий.

В основание анализа изучаемого учебного действия мы полагаем схему постановки и решения задач.



Рис. 1. Схема постановки и решения задач

Мы исходим из того, что в начальной школе для принятия задачи ребенку должны быть известны (понятны) два компонента из трех этой схемы (рис. 1). Как правило, это – условия (У) и средства (С), применение которых приводит к результату (Р).

Вот как это происходит на традиционном уроке. Учитель вводит детей в круг новых понятий, затем демонстрирует решение задач, где новые понятия выступают средством решения, а затем дает детям задачи для самостоятельного решения. Понимание условия задачи и знание средства решения обеспечивают принятие задачи, учебный мотив действия решения связан со средством, т. е. с тем образцом (способом) действия учителя, которым он демонстрировал свое решение. Этот образец позволяет ученику решить задачу, достигнуть цели.

В развивающем обучении каждый урок должен начинаться с ориентировки учеников в предстоящей деятельности, с актуализации и оценки уже освоенного ими способа решения. Это – необходимое основание для построения нового знания. В этом случае задачи, которые дает учитель, решаются по той же схеме (рис. 1), а в качестве средства могут выступать не только образцы действия учителя, но и способы, открытые самим учеником в предыдущей деятельности. Учебная мотивационная основа не меняется, она снова связана со средством решения задачи. А общая мотивация усиливается успешностью деятельности.

Следующий шаг – учитель дает детям задачу, содержащую «разрыв». Сначала детям кажется, что эта задача решается тем же только что продемонстрированным способом, поэтому в ситуации успеха они принимают задачу и начинают ее активно решать. Но постепенно дети обнаруживают, что известные им средства не достигают результата, и отказываются их применять для решения задачи. Происходит остановка в деятельности, казалось бы, исчезает учебный мотив. Но дети продолжают думать и что-то делать.

Как меняется учебная мотивация? Кажущая возможность решения задачи известным методом и желание решить задачу формируют образ результата [1, с. 221], который вместе с опытом поисковой деятельности меняют ориентировочную основу действия до уровня шестого типа [4, с. 64]. Происходит «сдвиг» мотива на цель (на достижение результата в исходной задаче) [3, с. 293–294], что вынуждает ребенка самостоятельно ставить задачу на поиск новых средств решения исходной задачи. Это «вынуждение» удерживает активность ребенка, открывает путь последующим учебным действиям и разным формам учебной деятельности.

В структуре постановки учебной задачи мы выделили две учительских задачи.

Назначение первой задачи состоит в следующем:

- актуализация средств, на содержании которых будет строиться новая учебная задача, и проверка уровня овладения этими средствами учащимися;
- выход на «передний край» зоны ближайшего развития;
- создание ситуации успеха, соревновательности, мотивирования к учебной деятельности; задача как бы «замыкает» достижение образовательных результатов предыдущего шага, формирует уверенность педагога и учащихся в успехе предстоящей деятельности;
- обозначение, фиксация с точки зрения «схемы интериоризации» индивидуального действия ребенка на применение освоенных знаний и способов;
- создание позитивного отношения учителя, других учащихся, самого ребенка к его собственным, индивидуальным образовательным результатам.

Педагогическим и предметным содержанием первой задачи является завершение (подведение итогов) «чистового» выполнения учебного действия «решение частных задач» на освоенный способ действия, на освоенном предметном материале, как правило, на текстовых задачах.

«Чистовое» выполнение учебного действия – это значит ответственное (сделанное самостоятельно, на оценку) индивидуальное решение предложенной задачи на применение освоенных ранее знаний, умений и способов действия. «Чистовое» выполнение учебного действия «решение частных задач» всегда должно быть основано на самостоятельном принятии решения учеником задачи о его выполнении.

Вторая учительская задача – задача, содержащая «разрыв».

Ее назначение:

- создание максимального напряжения продуктивного учебного действия, невозможность отказа от деятельности;

- построение мотива учебного действия на постановку учебной задачи для открытия и создания нового средства, нового предметного содержания;
- диагностика и формирование зоны ближайшего развития.

Педагогическое и предметное содержание второй задачи: организация проблемной, неопределенной ситуации для поиска решения учениками (организация «тупика», «разрыва»); коммуникация с целью поиска средств моделирования условий задачи и доопределения проблемной ситуации. Далее – новое предметное содержание, которое сначала выступает средством решения второй учительской задачи, а затем в коммуникации понимается и модельно оформляется как новое предметное знание.

Фактически, вторая учительская задача – начало нового предметного содержания. В основном оно организуется постановкой задачи по схеме постановки и решения задач.

Детям кажется, что известные им «старые» средства достаточны для решения этой задачи, – надо только постараться. И они с удовольствием включаются в процесс решения задачи (мотивация и «влипание» в деятельность). Важно фиксировать словесно и в моделях условие задачи и способы (средства) решения, которыми пользуются дети. Дети обнаруживают дефицит средств, результат сразу не достигается, действие останавливается, а продуктивный «запал» остается. Эта остановка является точкой поиска нового смысла, местом обнаружения и условием самостоятельной постановки учебной задачи. Вначале учебная задача здесь не ставится осознанно и рационально, она возникает как необходимость поиска новых средств. И только через коммуникацию и моделирование может быть оформлено условие самостоятельно оформленной задачи. Способность самостоятельно ставить задачу до ее решения формируется с развитием учебной деятельности.

Продемонстрируем выше сказанное на примере ряда задач. В соответствии с исследованием первой и второй частей данной работы мы покажем, какие изменения можно вносить в методику решения известных задач. Приведем пример собственной разработки, в которой покажем эффективность такого способа самостоятельной постановки учебной задачи. И приведем примеры задач, решение которых может продемонстрировать высокую степень сформированности метапредметных образовательных результатов.

Начнем с известной задачи «Домик», одной из первых задач по математике в I классе. Учитель вывешивает на доске домик и рядом с ним колонны на магнитах (рис. 2). Он говорит: «Вот домик и колонны (показывает домик, показывает колонны) после землетрясения одна колонна у домика разрушилась, что нужно сделать, чтобы крыша не упала?».

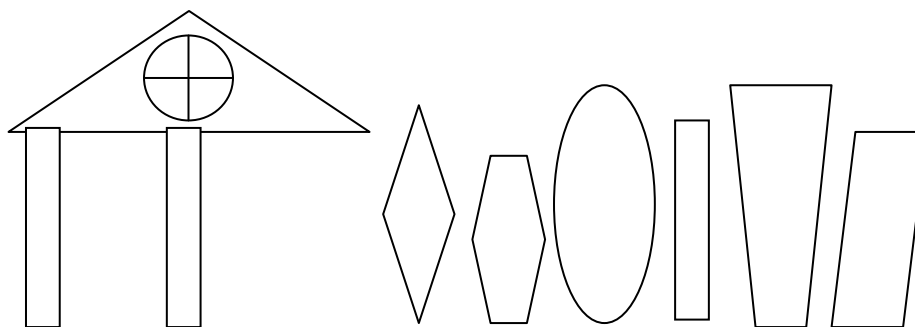


Рис. 2. Домик и колонны

По нашему представлению, эта задача должна состоять из трех последовательных вариантов.

Первый вариант – среди образцов колонн есть такая же по форме, как и остальные колонны домика. И в этом отношении для ученика, получившего «нормальное дошкольное образование», не составляет труда найти такую же колонну.

Второй вариант – среди образцов нет такой же колонны, но есть подходящая по длине (по высоте): она либо шире, либо уже. Ребенок должен отказаться от формы и поставить себе задачу, связанную с поиском нового средства, которое связано с понятием «такой же по длине», т. е. с равенством, – одним из основных отношений на величинах. Решение этой задачи откроет возможность дальнейшей коммуникации и понимания, что такое длина и что такое равенство длин.

Третий вариант – среди предложенных колонн нет ни одной подходящей по длине; такая задача не имеет решения. В этом варианте длина и равенство длин являются объектом понимания. Понятие «равенство длин» выступает как средство обоснования отсутствия решения.

Следующая задача называется «Третий способ уравнивания». Речь идет о предметном моделировании. На партах стоят по два сосуда с водой, с разными объемами. Детям предлагается их уравнять. После того, как они, переливая воду туда и обратно несколько раз, уравнивают объемы, учитель ставит следующую задачу: «Покажите на полосках то, что вы сделали?».

К этому времени дети уже умеют демонстрировать на полосках первый и второй способы уравнивания. Первый способ уравнивания связан с уменьшением большей величины до меньшей, второй – с увеличением меньшей величины до большей. Дети легко показывают уменьшение величины (объема, площади, массы и т. д.) путем отрезания от полоски ее части, а увеличение величины – приклеиванием к полоске недостающей части. Такая демонстрация фактически «копирует» предметное действие.

Суть этой задачи заключается в том, что третий способ уравнивания не «снимается», не «копируется» с предметного действия. Третий способ уравнивания должен быть найден теоретически, с помощью моделей. Такую задачу дети ставят и решают. Именно манипулирование с полосками и перенос полосок на классную доску для общей дискуссии (коммуникация и преобразование модели) позволит найти решение и сформулировать сам способ: отливать нужно половину разности объемов. Найденный способ позволяет по нему

ставить задачу на построение предметного действия. Это одна из первых задач, где теоретическое решение лежит в основе предметного действия.

Приведем описание разработанных и спроектированных нами занятий на тему измерения площади прямоугольника.

Тема занятия: **«Соотношение линейных мер и мер площади. Формула нахождения площади прямоугольника».**

Ранее освоенный материал, лежащий в основании темы: измерение величины площади меркой, построение величины площади с помощью числа и мерки и моделирование (буквенное и графическое) при измерении и построении площадей.

Для эффективной постановки учебной задачи учеником в начале урока необходимо создать ситуацию успеха, актуализировать необходимые для изучения темы знания детей.

Задача 1. Учитель предложил ученикам прямоугольники из бумаги разных размеров и спросил: «Что общего у этих фигур?» Ученики ответили, что эти фигуры сделаны из бумаги, имеют четыре стороны, четыре угла, углы прямые, противоположные стороны равны. У них есть длина, ширина, площадь. Учитель поставил ученикам задачу измерить эти прямоугольники. Кто-то из детей попросил мерку. Учитель предлагает ученикам мерку в виде нитки. Дети отказываются ее брать и говорят о том, что площадь необходимо мерить меркой площади – квадратиком. Учитель дает мерку квадратик, и дети измеряют площади своих прямоугольников путем прикладывания квадратика. После измерения дети находят, что их прямоугольники имеют одинаковую площадь, хотя длина и ширина у них различна. Учитель просит зафиксировать полученный результат в виде формул и чертежей. После этого учитель отмечает успешную деятельность детей.

Задача 2. Учитель предлагает ученикам измерить площадь пола в классе, для этого он выдает кусок обоев размером 1м x 1м. Дети начинают измерять, двигать парты, но весь класс освободить не могут. Мебель в классе мешает им измерять. Но длину и ширину класса им удалось найти. И действие остановилось, дети говорят, что не могут померить. Единственный «наводящий вопрос», который может задать учитель, если все дети отказываются работать: «Но все-таки можно ли измерить площадь пола?» Важно выслушать все предложения детей, но особенно те, суть которых сводится к построению модели (чертежа измеряемой площади пола), и те, которые связаны с результатом измерения. Цель рисунка в данной ситуации – создать образ, модель действия. Суть этой задачи заключается в том, что ее можно решить с помощью модели. Возможный вариант рисунка на доске приведен ниже (рис. 3).

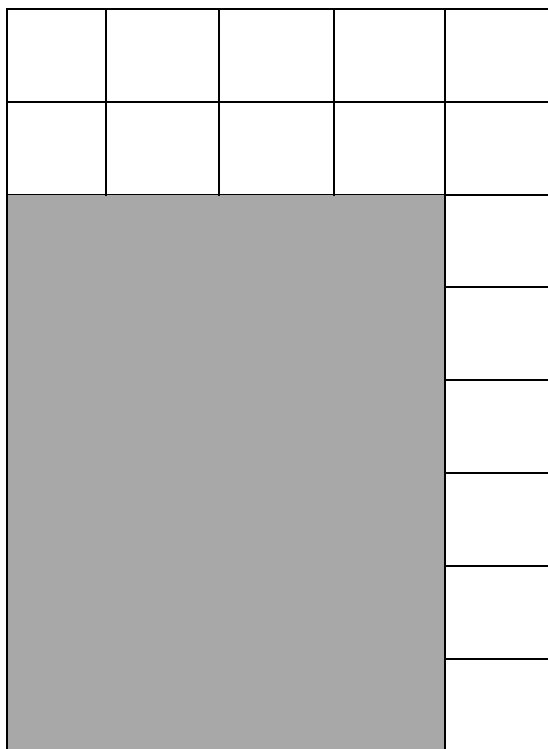


Рис.3. Модель нахождения площади пола

Преобразуя данную модель, дети могут заменить закрашенную часть клеточками и сосчитать результат измерения, зафиксировать его формулой и получить похвалу учителя.

Задача 3. Учитель показывает ребятам две веревки: одна длиной 3 м, вторая длиной 6 м и говорит, что это – длина и ширина прямоугольной площадки во дворе школы. Предлагает измерить площадку с помощью линейной мерки «е». Ученикам необходимо будет найти площадь прямоугольника и его построить. Мерка «е» равна 50 см. Условия построены таким образом, что стороны разные, но обе измеряются меркой «е» целое количество раз. «Разрыв» должен проявляться у детей не только в том, что прямоугольника нет, как в предыдущей задаче, но и в том, что нет самой мерки для измерения площади, ее надо построить. В этом построении – суть задачи. Дети «своими руками» создают суть связи линейных мер и мер площади.

Оформление этой связи и формулы площади прямоугольника происходит в следующих двух задачах.

Задача 4. При измерении строительной площадки квадратной меркой «е», строители получили площадь, равную 24 е. Каковы длина и ширина этой площадки? Это неопределенная задача провоцирует поиск вариантов разложения произведения 24 на разные сомножители и поиск линейных мерок. В коммуникации по этому поводу окончательно оформляются и линейная мера сторон, и формула площади прямоугольника.

Задача 5. Учитель показывает ученикам две веревки разной длины, которые являются сторонами прямоугольника, и просит измерить площадь этого прямоугольника

Перевозчикова А.В., Васильев В.Г. Постановка учебной задачи в системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова в условиях введения нового образовательного стандарта в начальной школе
Психологическая наука и образование psyedu.ru
2015. Том 7. № 1. С. 69–79.

Vasilyev V.G., Perevozchikova A.V. Learning tasks setting in the system of developing training of D.B. Elkonin and V.V. Davydov under introducing new educational standards in primary schools
Psychological Science and Education psyedu.ru
2015, vol. 7, no. 1, pp. 69–79.

прямоугольной меркой со сторонами «е» и «f», («е» ≠ «f»). Наличие двух разных линейных мерок, которые по-разному измеряют параметры прямоугольника, проблематизирует формулу площади прямоугольника и дает возможность ученикам (теоретически) оформить суть формулы площади прямоугольника и связи линейных мер и мер площади как способа познания.

Следующую задачу мы предлагаем в качестве контрольной для самостоятельной работы.

Задача 6. Сравнить по площади два прямоугольника. Один – со сторонами 40 ярдов и 50 м, другой – со сторонами 50 ярдов и 40 м.

Таким образом, результатами нашего исследования являются: оформление обобщенного представления о способах организации учебной деятельности по самостоятельной постановке учебной задачи; логико-психологический анализ (структура мотивов) и способы организации предметного материала; собственные разработки по применению этих способов и оценки образовательных результатов.

База наших исследований – Красноярская прогимназия № 131. Здесь на учительских семинарах и занятиях с детьми проходили обсуждения и проверка наших исследований, и наши разработки о содержании и структуре учебного действия по постановке учебной задачи во многом являются обобщением того, что происходит в этой прогимназии и на уроках учителей, и на уроках студентов-стажеров. Достижения детей свидетельствуют об эффективности применения этих методов. Например, успешное участие наших детей на протяжении ряда лет в Международном дистанционном турнире по русскому языку и математике, победы в Краевых конкурсах по развивающему обучению.

Финансирование

Исследование выполнено при финансовой поддержке ГБОУ ВПО МГППУ в рамках Конкурса стипендии имени В.В. Давыдова.

Литература

1. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. М.: Педагогика, 1986. 240 с.
2. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996. 544 с.
3. *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. 496 с.
4. Педагогическая психология / Под ред. В.А. Гуружапова. М.: Юрайт, 2013. 496 с.

Learning Tasks Setting in the System of Developing Training of D.B. Elkonin and V.V. Davydov under Introducing New Educational Standards in Primary Schools

Vasilyev V.G.,

Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Professor, Department of General and Social Pedagogy, Institute of Pedagogy, Psychology and Sociology, Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia, vgvasil2@yandex.ru

Perevozchikova A.V.,

Student, Institute of Education, Psychology and Sociology, Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia, perevozchikova.a@mail.ru

We study the possibilities of the theory and practice of developing training on the system of D.B. Elkonin and V.V. Davydov to form universal educational actions in primary school. Based on the analysis of scientific and methodical literature, we revealed the essence of educational action "taking from the teacher or self-learning tasks setting" in solving educational problems in the system of developing training of D.B. Elkonin and V.V. Davydov [2, p. 159, 160]. Developed on this basis, the structure of the educational action "taking from the teacher or self-learning tasks setting" and requirements for the organization of subject material can be considered as sufficient conditions for (as the common way) statement of learning tasks in today's elementary school. We provide practical materials and fragments of guidelines for primary school teachers. Further studies may be associated with the transfer of pupils' own ability to set goals of learning activities to other social practices and in their own development.

Keywords: educational standard of primary education, meta educational results, the formation of universal educational actions, setting learning objectives, educational action "taking from the teacher or self-learning tasks setting" conditions and organization of subject content, self-learning tasks setting.

Funding

The study was supported by Moscow State University of Psychology and Education under the grant competition named after V.V. Davydov.

References

1. Davydov V.V. Problemy razvivayushchego obucheniya [Problems of developmental education]. Moscow: INTOR, 1996. 544p.
2. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya [Theory of developmental education]. Moscow: INTOR, 1996. 544p.

Перевозчикова А.В., Васильев В.Г. Постановка учебной задачи в системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова в условиях введения нового образовательного стандарта в начальной школе
Психологическая наука и образование psyedu. ru
2015. Том 7. № 1. С. 69–79.

Vasilyev V.G., Perevozchikova A.V. Learning tasks setting in the system of developing training of D.B. Elkonin and V.V. Davydov under introducing new educational standards in primary schools
Psychological Science and Education psyedu.ru
2015, vol. 7, no. 1, pp. 69–79.

3. Leont'ev A.N. Problemy razvitiya psikhiki [Problems of development of mentality]. Moscow: Publ. APN RSFSR, 1959. 496 p.

4. Guruzhapov V.A. (ed.) Pedagogicheskaya psikhologiya [Pedagogical psychology]. Moscow: Yurait, 2013. 496 p.

Проблемы понимания текстовой и символической информации при обучении математике

Брагина О.И.,

Магистрант, кафедра методики обучения математике и информатике, факультет математики, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия, olgabragina1989@gmail.com

Поставлена проблема понимания текстовых и символических сообщений учащимися. Рассмотрена трактовка понятия «понимание» в философии и психологии. Подробно представлен психолингвистический аспект понятия. Предложена общая классификация проблем восприятия языка учащимися при обучении математике. Выделены две обширные категории проблем понимания языкового высказывания (проблемное восприятие непосредственно языковых кодов и некорректное восприятие контекста). Вводится понятие «обратимые конструкции», рассматриваются различные типы обратимых конструкций языка, встречающиеся в учебном материале по математике. Проведены аналогии, демонстрирующие схожесть обратимых конструкций естественного языка с конструкциями алгебраического материала. Автором составлена классификация обратимых конструкций. Обоснована важность изучения декодирования обратимых конструкций учащимися. Выявлены свойства восприятия обратимых конструкций, определены условия их понимания. Обозначены дальнейшие пути исследования как создание эффективной методики по декодированию обратимых конструкций (с применением учебного материала по алгебре).

Ключевые слова: понимание, восприятие языка, декодирование высказывания, обратимые конструкции, обучение математике.

Для цитаты:

Брагина О.И. Проблемы понимания текстовой и символической информации при обучении математике [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. Т. 7. № 1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2015/n1/Bragina.phtml> (дата обращения: дд.мм.гггг)

For citation:

Bragina O.I. Problems of understanding the text and symbolic information in teaching mathematics [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2015, vol. 7, no. 1. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2015/n1/Bragina.phtml> (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)

Язык является системой передачи информации, с помощью которой человек поддерживает связь с социумом, приобретает свои знания и обменивается ими с другими, выражает свои мысли и эмоции. В процессе любого обучения, в том числе и математике, устная и письменная речь являются главным средством передачи информации учащимся. Обучение неизбежно затрагивает работу с информацией и распознавание языковых кодов: это восприятие речи учителя, понимание текстов учебного материала, работа с учебником и т. д. Соответственно, возникает задача по устранению препятствий, связанных с восприятием языка с целью повышения эффективности процесса обучения.

Существуют разные способы решения проблемы восприятия информации. Их предлагают психология, лингвистика, герменевтика. Важными в настоящее время представляются возможное обобщение трудов психологов, лингвистов и педагогов в вопросах восприятия языка и использование этого обобщения для обучения.

В данной статье мы попытаемся систематизировать проблемы, связанные различным образом с пониманием языка при обучении, и более подробно обсудить одну из таких проблем – раскодирование обратимых конструкций.

Учащийся, который не смог воспринять сообщение учителя или формулировку задания, оказывается вне учебного процесса в самом его начале. Когда такая ситуация повторяется несколько раз, учащийся привыкает быть отрешенным от учебной деятельности. Понимание входной информации и текстов не является достаточным условием для успешного и результативного обучения, однако является условием необходимым. Если на самом начальном этапе восприятия раскодирование не состоится, то не запустится дальнейшая работа с этой информацией.

Это можно представить в виде следующей схемы (рис.1).

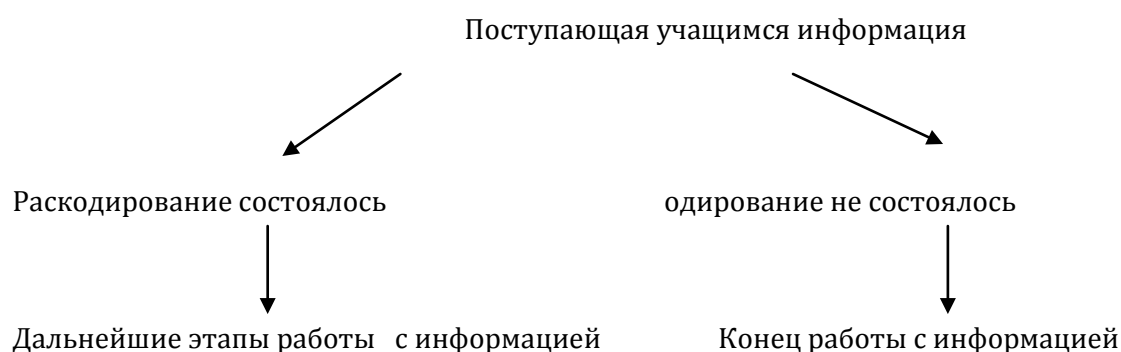


Рис. 1. Схема раскодирования информации

На первой стадии понимания – раскодировании – учащийся переводит информацию во внутренний внеречевой план. От этого этапа зависит, активируются ли следующие этапы понимания (составляющие этих этапов уже зависят от типа входной информации и в данной работе рассматриваться не будут. Мы рассмотрим в основном проблемы, связанные с «пониманием первого уровня» – первичным раскодированием информации в письменных текстовых сообщениях).

Далее мы рассмотрим, как трактуется понятие «понимание» в разных областях знания.

В философии понятие «понимание» первоначально относилось к интерпретации текстов Священного Писания. Впоследствии на основе этой деятельности сформировалось самостоятельное направление – герменевтика. Ф. Шлейермахер [10] был одним из первых, кто предположил, что герменевтика необходима не только для толкования античных священных текстов, но и для всех текстов вообще. М. Хайдеггер [9] в рамках герменевтики связывал понимание с языком, причем давал понятию «понимание» субъективную характеристику, говоря, что понимание – это человеческое отношение к действительности. Г. Гадамер пытался [2] определить общие условия возможности понимания. Феноменологические аспекты герменевтики изучал Э. Гуссерль [3]. Все далее отходя от изучения интерпретации литературных текстов, К. Ясперс [11] изучал коммуникативный аспект понимания, в основе которого лежит способность людей психически сопереживать друг другу. Отметим, что в работах названных ученых интерпретация текстов как «понимание» и психологическое понимание, затрагивающее переживания человека, в начале прошлого века рассматривались в едином ключе.

В настоящее время мы можем разделять эти подходы и говорить о том, что в герменевтике работа с пониманием в философии может вестись в онтологическом смысле – в аспекте общих проблем бытия и человеческого познания. Так, в философии изучаются аспекты человеческой деятельности вообще, но не рассматриваются личностные характеристики человека. Поэтому, если мы хотим воспользоваться понятием понимания в педагогике, то необходимо, во-первых, сместить фокус с абстрактной философской периферии на динамические характеристики понятия (на его процессуальность), во-вторых, фиксировать результативность этого процесса, а в-третьих, – придать ему личностно направленную окраску.

Эти замечания приводят нас к рассмотрению понятия «понимание» в психологии.

В.В. Знаковым понимание рассматривается в качестве необходимого компонента познавательной деятельности человека как момент получения знания и надления этого процесса смыслом [5]. Когнитивный подход предлагает рассматривать понимание как включение новых знаний в прошлый опыт субъекта. Такую трактовку можно дополнить взглядом логики, где пониманием следует считать способность индивида к умозаключениям. Общим во всех вышеперечисленных подходах является то, что понятие понимания зачастую связывается различным образом с процессом мышления человека. Эти подходы для педагогики актуальны, поскольку позволяют проверять степень освоения учащимися различных знаний и оценить умения применять эти знания.

Нас интересуют языковые аспекты в психологии понимания, поэтому теперь мы рассмотрим частный взгляд на понимание психолингвистов [1; 4]. Это позволит нам четче сформулировать задачи собственного исследования.

В психолингвистике изучается понимание письменных и устных речевых сообщений. Специфика процесса понимания текста заключается в осуществлении сложной работы, в результате которой из развернутого сообщения выделяется основная мысль, воспринимаемое сообщение компрессировано во внутренней речи реципиента до некоторого «комплекса смыслов» [1]. Это происходит путем сжатия сообщения до смысловой темы, представляющей собой своеобразный внутренний код, эквивалентный содержанию воспринимаемого текста. В результате мыслительной переработки текстовой информации у читателя происходит образование некоторой модели текста [1; 4].

Таким образом, в психолингвистике понимание трактуется преимущественно как результат декодирования речевого сообщения. Мы в дальнейшем будем пользоваться психолингвистическим определением понимания, подразумевая под ним восприятие или декодирование конкретного языкового высказывания.

Язык – это система знаков, используемая для коммуникации и познания. Системность языка выражается наличием семантики, синтаксиса и словаря. При понимании языка ведется работа со всеми его тремя аспектами. Современная модель формирования речевого сообщения такова [1]: *мотив → мысль → внутренняя речь → лексическое развертывание + грамматическое конструирование → внешняя речь.*

Процесс декодирования речи характеризуется следующей последовательностью этапов: *выявление грамматических и семантических отношений между словами в пределах фразы → понимание синтаксической конструкции, осложненной различными деепричастными оборотами и причинно-следственными связями.*

«Понимание речи – это не пассивное механическое движение от значения к смыслу, а сложный целостный психологический процесс, начинающийся с поиска общей мысли высказывания, в котором огромное значение имеют предвосхищение и установка, возникающие в языковом сознании слушателя (читателя)» [4, с. 92]. Рассматривая модель

расшифровки речевого высказывания, мы видим, что проблемы процесса декодирования разделяются на две большие группы. Первая отвечает за процессы, обеспечивающие расшифровку воспринимаемых языковых кодов (здесь важна языковая компетенция понимающего), а вторая – за воссоздание у воспринимающего контекста, позволяющего среди множества трактовок фразы подобрать оптимально подходящую.

Это разделение можно представить на схеме (рис. 2).



Рис. 2. Классификация проблем, связанных с декодированием речевого высказывания в математике

Обратимся теперь к проблеме раскодирования обратимых конструкций. Понятие «обратимые конструкции» мы заимствуем из психолингвистики [1]. Обратимыми конструкциями мы будем называть структуры, построенные с помощью естественного или символического языка, для которых выполнены следующие два условия:

- 1) могут существовать (быть осмысленными с точки зрения языка) отношения $A \sim B$ и $B \sim A$;
- 2) смысл конструкций $A \sim B$ и $B \sim A$ не одинаков (A и B – некоторые объекты языка, \sim – языковое отношение, в котором они находятся).

«Можно сказать: “Мальчик пошел в лес”, “Флаг развевается на крыше”, “Облако плывет по небу”, но нельзя сказать: “Лес пошел в мальчика”, “Крыша развевается на флаге” и т. д., потому что эти последние конструкции противоречат возможностям реального взаимодействия вещей. Поэтому существенное затруднение в понимании конструкций вносится их обратимостью, иначе говоря, тем обстоятельством, что как прямое, так и обратное расположение названных объектов принципиально возможно» [7, с. 212].

Мы предлагаем следующую **классификацию обратимых конструкций, встречающихся в курсе математики** (в определениях, заданиях, выражениях):

- обратимое отношение существования в родительном падеже; «разность квадратов» и «квадрат разности»; «функция $f(x)$ – первообразная функции $g(x)$ »; сюда же можно отнести отношение функции к ее аргументу; $(\sin x, \sin(\cos(x)))$;
- описание расположения геометрических фигур в пространстве относительно друг друга: «описанный многоугольник около окружности» и «окружность, описанная около многоугольника»; «круг внутри квадрата» и «квадрат внутри круга»;
- отношения порядка: « x больше y » и « y меньше x »; « a правее b » или «левее ab »;
- последовательность некоммутирующих операций: «после того, как к числу прибавили 5 и увеличили результат на 10 %, получилось 8»; (некоммутативность операций сложения и умножения относительно друг друга);
- субъект-объектные отношения: «Английская команда побеждена французской; 6 делится на 3; 3 делится на 6»;
- любое алгебраическое выражение также можно рассматривать как обратимую конструкцию с точки зрения перемены мест входящих в него символов (знаков действий и переменных):
$$\sin x = \pi/4; \text{ и } \sin \frac{\pi}{4} = x; \log_2 \frac{1}{4} \text{ и } \log_{\frac{1}{4}} 2;$$
- произвольные конструкции, в которых возможна перемена мест объектов с изменением при этом значения: «число c – это показатель степени, в которую надо возвести основание a , чтобы получить число b »; «3 – это такое число, при умножении которого само на себя получается 9»; «поезд следует из Адлера в Москву».

Трудность восприятия обратимых конструкций заключается в том, что, когда мы сталкиваемся с декодированием обратимого отношения $A \sim B$, у нас в сознании возникает проблема выбора, с которой сознание справляется с привлечением дополнительных усилий.

Еще больший интерес представляют конструкции, состоящие из композиции обратимых отношений, поскольку в этом случае сложность декодирования возрастает экспоненциально. Так, начав работу по декодированию конструкции $A \sim 1((B \sim 2C) \sim 3D)$, где ~ 1 , ~ 2 и ~ 3 – обратимые конструкции, мы имеем 2^3 вариантов для восприятия, поэтому мгновенное раскодирование не происходит почти никогда, требуются дополнительные усилия в виде картинок, схем, различных вербальных фрагментов.

Ниже приведены задания, которые можно использовать для диагностики восприятия композиции обратимых конструкций. Конструкции могут быть как учебным материалом по математике, так и не относиться к предмету непосредственно.

Примеры заданий:

- Нарисуй треугольник слева от квадрата. Внутри треугольника нарисуй круг.
- Определи, кто из мальчиков первым пришел к финишу. Быстрее Вани на соревнованиях по бегу оказались Петя и Саша. Коля был медленнее Саши. Саша пришел раньше Пети. Ваня был быстрее Коли.
- Вычисли квадрат разности произведения чисел 5 и 8 и числа 7.
- Найди число, которое, будучи умножено на 3, затем увеличено на 2, разделено на 7, уменьшено на 1, умножено само на себя и уменьшено на 1, дает число 2.
- Отец брата мамы сына моей сестры – кто это для меня?

Роль понимания обратимых конструкций в обучении не уточнена. Такие конструкции упоминаются в литературе по психолингвистике [1; 4; 7] (отмечена сложность их декодирования; оказывается, что этот тип затруднений восприятия во многом зависит от работы полушарий: левое полушарие отвечает за механизм словесной передачи обратимых отношений). В статьях о семантической афазии разбираются случаи работы с людьми, имеющими системные нарушения (проблемы речи при локальных поражениях мозга) [8]. На необходимость понимания таких конструкций указывается в методиках нейропсихологического тестирования детей при подготовке в школе; в некоторых исследованиях нарушения при понимании обратимых конструкций изучают вместе с формированием у ребенка двигательных функций и пространственных представлений [6].

Тем не менее в учебной литературе по математике задания на декодирование такого рода конструкций представлены несистемно. Их, как правило, классифицируют как «задания на логику», «задания на вербально-логическое мышление» без учета специфики их обратимости. В некоторых источниках эти задания являются критерием подготовки к школе детей, причем явно указывается необходимость этого материала для успешного обучения. Стоит отметить, что работа с подобными языковыми конструкциями актуальна не только в процессе обучения математике, но и во время освоения других предметов. Однако специфика математики заключается в том, что для изучения этого предмета необходима четкость и строгость мышления, критический анализ любых слов и высказываний, осознание того, что непрерывная мыслительная активность является необходимым условием для понимания информации. Существенным здесь оказывается и то, что в математике есть много операций и отношений, которые не являются коммутативными друг для друга (результат и смысл меняются при изменении порядка входящих в отношение объектов).

Беседа с учащимися, неспособными декодировать обратимые конструкции, выявляет, что они не имеют привычки анализировать конструкцию с помощью дополнительных умственных усилий. Успешные учащиеся, напротив, изначально готовы к вспомогательному вербальному или схематическому преобразованию информации (это зависит от когнитивного стиля учащегося). На это указывает их поведение в такой ситуации (просят листочек для записи, просят дополнительное время, чтобы сосредоточиться, проговаривают вслух и т. д.)

Такие испытуемые (как взрослые – учителя математики, так и дети) отмечали, что сначала испытывали затруднения, в результате чего им приходилось использовать разные приемы для получения правильного ответа (нарисовать картинку, построить сериацию по схеме). Многие учащиеся при этом самостоятельно разбирались с принципом построения композиции – формированием цепочки, начиная с внутреннего аргумента.

При изучении обратимых конструкций и их роли в обучении с целью создания эффективной методики для обучения можно опираться на следующие положения.

1. Понимание обратимых конструкций не является простым, а требует дополнительных умственных действий со стороны воспринимающего. Осознание этого факта самими учащимися делает более эффективным процесс декодирования любой информации (т. е., решая задачу понимания при обучении математике, можно создать привычку анализировать информацию при обучении любому предмету). Понимание обратимых конструкций осложняется тем, что понимающий должен встретить подобное высказывание определенной мыслительной активностью, прилагая для этого дополнительные усилия со своей стороны. Таким образом, возникает акцент на необходимости критически оценивать свои действия и умственные усилия.

2. Обратимые конструкции в математике и обратимые конструкции естественного языка декодируются похожим образом. Таким образом, можно создать методику обучения восприятию обратимых конструкций, основанную на материалах, в том числе не содержащих явно заданий по математике. Предполагается, что результатом у учащихся станет более эффективная работа с любыми математическими конструкциями.

3. Способ восприятия обратимой конструкции зависит от когнитивного стиля учащегося. Это некоторый образ, к которому наше сознание привыкло обращаться при столкновении с проблемами одного рода. Если этот способ сформирован, то обращение к нему становится автоматическим. В противном случае человек может оказаться беспомощным при восприятии таких конструкций и, как следствие, новой учебной информации вообще. Отрабатывать до автоматизма механику понимания таких сообщений, делая эти действия интериоризированными, следует на хорошо известном материале.

Представленный материал позволяет осознать необходимость дальнейшего детального изучения этой проблемы специалистами по психологии, педагогике и лингвистике. Этот материал может быть использован для развития теоретических концепций по восприятию информации, в том числе для решения образовательных задач.

В будущем мы планируем создать типологию заданий по декодированию обратимых конструкций и, в зависимости от степени сформированности умений учащихся, предложить различные методические стратегии решения данной проблемы.

Литература

1. *Белянин В.П.* Психолингвистика. М.: Флинта, Московский психолого-социальный институт, 2004. 232 с.
2. *Гадамер Г.-Г.* Актуальность прекрасного. М.: Искусство, 1991. 367 с.
3. *Гуссерль Э.* Идеи к чистой феноменологии / Пер. с нем. А.В. Михайлова. М.: ДИК, 1999. 311 с.

4. Жинкин Н.И. Механизмы речи. М.: АПН РСФСР, 1958. 378 с.
5. Знаков В.В. Понимание в познании и общении. М.: Институт психологии РАН, 1998. 232 с.
6. Кравцова Н.А., Катасонова А.В. Нейропсихология формирования двигательных функций и пространственных представлений у часто болеющих детей младшего школьного возраста [Электронный ресурс]// Психологическая наука и образование PSYEDU.ru 2011. № 2. URL: <http://www.psyedu.ru/authors/a2093.phtml> (дата обращения: 12.06.2014).
7. Лурия А.Р. Язык и сознание. Ростов н/Д.: Феникс, 1998. 416 с.
8. Статников А.И. и др. Особенности понимания логико-грамматических конструкций при различных формах афазии / Статников А.И., Драгой О.В., Бергельсон М.Б., Искра Е.В., Маннова Е.М., Скворцов А.А.// Тезисы конференции «Когнитивная наука в Москве: новые исследования», 16 июня 2011 г./ Под ред. Е. В. Печенкова, М. В. Фаликман. М.: БукиВеди, 2001. С. 238-242.
9. Хайдеггер М. Путь к языку. М.: Республика, 1993. 447 с.
10. Шлейермахер Ф. Герменевтика. СПб.: Европейский Дом, 2004. 242 с.
11. Ясперс К. Общая психопатология. М.: Практика, 1997. 1056 с.

Problems of Understanding the Text and Symbolic Information in Teaching Mathematics

Bragina O.I.,

Master student, Chair of Teaching Methods of Mathematics and Computer Science, Faculty of Mathematics, A.I. Herzen Russian State Pedagogical University, St.-Petersburg, Russia, olgabragina1989@gmail.com

We posed the problem of understanding the text and symbol messages by students. We considered the interpretation of the concept of "understanding" in philosophy and psychology, presented psycholinguistic aspect of the concept in detail. We proposed a general classification of problems of perception of speech by students in teaching mathematics. We identified two broad categories of problems of understanding the language statements (direct problematic language codes perception and incorrect perception of the context). We introduce the concept of "reversible language constructs", discuss the various types of reversible language constructs found in educational materials on math. The analogy is provided to demonstrate the similarity of reversible structures of natural language with constructs of algebraic material. The author presents the classification of reversible constructs. We substantiated the importance of the study of reversible structures decoding by students, identified properties of reversible constructs perception, the conditions for their understanding. We revealed the further ways to study how to create an effective technique for decoding reversible constructs (with the use of educational material on algebra).

Keywords: understanding, perception, language, decoding statements, reversible design, learning math.

References

1. Belyanin V.P. Psikholingvistika [Psycholinguistics]. Moscow: Flinta, Moskovskii psikhologosotsial'nyi institut, 2004. 232 p.
2. Gadamer G. G. Aktual'nost' prekrasnogo [The actuality of beauty]. Moscow: Iskusstvo, 1991. 367 p.

3. Gusserl' E. Idei k chistoi fenomenologii [Ideas pertaining to a pure Phenomenology]. Mikhailova A.V. (ed.). Moscow: DIK, 1999. 311 p.
4. Zhinkin N. I. Mekhanizmy rechi [Mechanisms of speech]. Moscow: APN RSFSR, 1958. 378 p.
5. Znakov V.V. Ponimanie v poznanii i obshchenii [Understanding in cognition and communication]. Moscow: Institut psikhologii RAN, 1998. 232 p.
6. Kravtsova N.A., Katasonova A.V. Neiropsikhologiya formirovaniya dvigatel'nykh funktsii i prostranstvennykh predstavlenii u chasto boleyushchikh detei mladshogo shkol'nogo vozrasta [Neuropsychology formation of motor functions and spatial representations in sickly children of primary school age]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2011, no. 2. Available at URL: <http://www.psyedu.ru/authors/a2093.phtml> (Accessed 12.06.2014)
7. Luriya L.R. Yazyk i soznanie [Language and cognition]. Rostov-on-Don: «Feniks», 1998. 416 p.
8. Statnikov A.I., Dragoi O.V., Bergel'son M.B., Iskra E.V., Mannova E.M., Skvortsov A.A. Osobennosti ponimaniya logiko-grammaticallykh konstruksii pri razlichnykh formakh afazii [Features of understanding of logical-grammatical constructions in various forms of aphasia]. Tezisy konferentsii "Kognitivnaya nauka v Moskve: novye issledovaniya" (g. Moskva, 16 iyunya 2011 g.) [*Cognitive science in Moscow: new research*] Moscow: BukiVedi, 2011, pp. 238–242.
9. Khaidegger M. Put' k yazyku [On the way to language]. Moscow: Respublika, 1993. 447 p. (In Russ.).
10. Shleiermakher F. Germenevtika [Hermeneutics]. Saint-Petersburg: Evropeiskii Dom, 2004. 242 p. (In Russ.).
11. Yaspers K. Obshchaya psikhopatologiya [General psychopathology]. Moscow: Praktika, 1997. 1056 p. (In Russ.).

Представления педагогов ДОО об условиях создания эффективной совместной деятельности дошкольников при выполнении продуктивных задач

Шмидт А.Ф.,

старший преподаватель кафедры дошкольной педагогики и психологии, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, an_shmidt@mail.ru

Приобщение детей дошкольного возраста к совместной деятельности позволяет своевременно научить ребенка эффективным средствам решения продуктивных задач различной сложности в кооперации с другими детьми. В статье приводятся результаты исследования представлений педагогов дошкольного образования о создании условий, способствующих формированию у детей дошкольного возраста навыков совместной деятельности со сверстниками. В работе освещаются аспекты педагогического общения воспитателя, сформированности и структуры профессиональных навыков, необходимых для развития эффективной совместной деятельности детей дошкольного возраста. На основе исследования, которое проводилось методом фокус-групп и анкетирования педагогов, выявлены представления педагогов о средствах организации самостоятельного совместного группового решения продуктивных задач детьми и роли отношения педагога в развитии совместной деятельности детей дошкольного возраста. Уделяется большое внимание личностным и профессиональным качествам педагога в приобщении дошкольников к совместной деятельности с окружающими.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, взаимодействие, совместная деятельность, сотрудничество, организация групповой работы.

Для цитаты:

Шмидт А.Ф. Представления педагогов ДОО об условиях создания эффективной совместной деятельности дошкольников при выполнении продуктивных задач [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. Т. 7. № 1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2015/n1/Shmidt.phtml> (дата обращения: дд.мм.гггг)

For citation:

Schmidt A.F. Representations of kindergarten teachers of the conditions of creating an effective preschoolers' joint action in the performance of productive tasks [Elektronnyi resurs]. [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2015, vol. 7, no. 1. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2015/n1/Shmidt.phtml> (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)

Дошкольное детство – это возраст активного освоения социальных навыков и представлений о мире. Роль взрослого в передаче социальных знаний и умений сложно переоценить. Ребенок постигает мир при взаимодействии со взрослым, и направленное педагогическое воздействие является определяющим в формировании представлений ребенка об этом мире. Это касается и формирования навыков совместной деятельности. Однако до настоящего времени позиция взрослого (педагога) почти не исследовалась как

Шмидт А.Ф. Представления педагогов ДОО об условиях создания эффективной совместной деятельности дошкольников при выполнении продуктивных задач
Психологическая наука и образование psyedu.ru
2015. Том 7. № 1. С. 89–96.

Schmidt A.F. Representations of kindergarten teachers of the conditions of creating an effective preschoolers' joint action in the performance of productive tasks
Psychological Science and Education psyedu.ru
2015, vol. 7, no. 1, pp. 89–96.

целостный феномен, системное явление, фактор, определяющий и закладывающий основы формирования у ребенка способности и умения осуществлять совместную продуктивную деятельность со сверстником.

На современном этапе развития общества отмечается особая значимость изучения взаимодействия внутри детских коллективов в детском саду. Актуальный социальный запрос направлен на формирование у детей дошкольного возраста субъектной позиции, умений и навыков взаимодействия в детских коллективах при решении, в том числе, продуктивных задач (п. 2.6 ФГОС ДО [8]). Учитывая, что пребывание ребенка в детском дошкольном учреждении – важный по продолжительности и влиянию на развитие личности период, особую значимость приобретает психолого-педагогическое воздействие на детей этого возраста в данных учреждениях. Понимая значение педагога в процессе воспитания дошкольников, мы провели исследование, направленное на изучение представлений педагогов о создании условий, способствующих формированию у детей дошкольного возраста навыков совместной деятельности, а также о том, что препятствует формированию таких навыков.

Группа детского сада отличается от любых других форм воспитания дошкольника (домашнее воспитание, няни, группы временного пребывания) именно совместным присутствием детей на одной территории ежедневно в течение длительного времени. Это пространство, в котором формируются первые детские объединения, где у детей появляется возможность совместного решения тех или иных задач, определения инструментальных и эмоциональных ролей, построения различных объединений как на уровне личной симпатии, так и на уровне эффективности того или иного участника в решении различных задач. Такая специфика организации пространства порождает интерес к вопросам общения, взаимодействия, игры, сосуществования детей в процессе обучения, решения учебных задач. Первое самостоятельное социальное взаимодействие с чужим взрослым и со сверстниками появляется у ребенка именно в группе детского сада. Приобретенные в дошкольном возрасте навыки совместной деятельности, сотрудничества, конкуренции, выстраивания взаимодействия со сверстником и чужим взрослым имеют очень большое значение для дальнейшей социализации.

В настоящее время основные усилия родителей дошкольников, а вслед за ними и ДОО, направлены на познавательное развитие детей, в частности на подготовку к школе. Эта работа зачастую отнимает у воспитателей и дошкольников возможность развивать навыки взаимодействия ребенка с окружающими детьми и взрослыми. В частности, современные дошкольники крайне редко играют вместе (а не рядом) и в большинстве своем испытывают трудности в совместной деятельности по решению общей задачи. Очевидно, роль воспитателя в развитии детского сотрудничества является ключевой в данном аспекте.

В XX в. в отечественной психологии большое внимание уделялось теме взаимодействия детей дошкольного возраста со взрослым (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, Д.Б. Эльконин). В рамках данной темы всесторонне рассматривалось взаимодействие детей с родителями и с педагогами в организациях среднего, специального и высшего образования [1; 3; 6]. В данный период выявляется очевидный дефицит исследований, посвященных изучению группового взаимодействия внутри детских коллективов дошкольных учебных заведений.

В последнюю четверть XX в. особенно активно изучали взаимодействия детей дошкольного возраста друг с другом и позиции воспитателя в общении с детьми, определяющие степень эффективности взаимодействия детей друг с другом (Р.С. Буре, В.Д. Калишенко, Я.Л. Коломинский, Р.М. Миронова, В.С. Мухина, Т.И. Комиссаренко,

Шмидт А.Ф. Представления педагогов ДОО об условиях создания эффективной совместной деятельности дошкольников при выполнении продуктивных задач
Психологическая наука и образование psyedu.ru
2015. Том 7. № 1. С. 89–96.

Schmidt A.F. Representations of kindergarten teachers of the conditions of creating an effective preschoolers' joint action in the performance of productive tasks
Psychological Science and Education psyedu.ru
2015, vol. 7, no. 1, pp. 89–96.

Т.А. Репина, Т.В. Антонова, Л.Н. Башлакова, Т.Ф. Волокитина, А.А. Рояк, Р.Б. Стеркина). Предлагались характеристики позиций воспитателя, оказывающих влияние на взаимодействие детей: по направленности – организационно-деловые (обучающего и дисциплинарного характера) и организационно-воспитательные (направленные не только на результативность процесса обучения, поддержание порядка и дисциплины, но и на воспитание при этом у детей определенных нравственных качеств и черт характера) [4]; по форме высказывания педагога – в зависимости от функции (принуждение/убеждение) и степени доброжелательности [5]. Кроме того, были определены характеристики группового (микрогруппы) взаимодействия детей и характеристики совместной деятельности детей дошкольного возраста, социально-психологическая характеристика микрогрупп детей [7].

Дошкольной педагогикой и психологией многое сделано в исследовании данных вопросов (А.А. Бодалев, Я.Л. Коломинский, Т.А. Репина), но, тем не менее, остается много неизученных зон. Например, какими средствами, каким отношением педагога определяется эффективность совместной деятельности детей дошкольного возраста [2].

Нас заинтересовало представление педагогов об организации самостоятельного совместного группового решения продуктивных задач детьми младшего, среднего и старшего дошкольного возраста. Мы стремились выяснить, считают ли воспитатели детских садов возможным и нужным организовывать самостоятельное совместное решение продуктивных задач дошкольниками, а также – какими средствами и профессиональными знаниями обладают педагоги для организации совместной деятельности детей, что считают ресурсами и ограничениями на пути к организации группового решения продуктивных задач.

Наше исследование проводилось методом фокус-групп и анкетирования педагогов. Ниже мы опишем результаты, связанные с субъектной позицией педагога, сформированностью и структурой профессиональных навыков, необходимых для создания и построения эффективной совместной деятельности детей дошкольного возраста.

Результаты первого этапа исследования (фокус-группы) показали, что в ДОО в первую очередь стараются научить детей правилам поведения, навыкам и знаниям, которые необходимы для обеспечения школьного обучения – уметь, знать и т.п. Нередко это приводит к ущемлению формирования социальных навыков. Педагоги, принявшие участие в исследовании, обозначают эту проблему следующим образом: *«Сегодня готовят в подавляющем большинстве случаев к школе, а не к жизни»; «Мы все время сворачиваемся на продуктивную деятельность»; «Чтобы готовить к жизни, нужно беседовать, учить выходить из конфликтов, рассказывать про людей, а не учить не перебивать, отвечать, правильно себя вести и т.д.»*. По мнению воспитателей, необходимо создавать для детей проблемные ситуации, чтобы они могли из них выходить, ситуации, при которых они будут учиться общаться, необходимо совместно с детьми разбирать ту или иную проблемную социальную ситуацию и потом давать им возможность решить такую задачу самим.

Важной проблемой взаимодействия воспитателей и детей при формировании у детей навыков совместной деятельности является система субъект-объектных отношений, в которых субъектом выступает воспитатель, а объектом – ребенок. С этим нередко связан директивный тон воспитания и обучения детей, высокая степень ограничения детей в освоении социального плана действий – взаимоотношения, структурирование, понимание. Это подтверждается как литературой, так и анализом результатов нашего экспертного глубинного группового исследования.

Позиция «дети как субъекты педагогического и социального пространства» реализуется в недостаточной мере. Хотя сами педагоги ДОО и признают, что это является

Шмидт А.Ф. Представления педагогов ДОО об условиях создания эффективной совместной деятельности дошкольников при выполнении продуктивных задач
Психологическая наука и образование psyedu.ru
2015. Том 7. № 1. С. 89–96.

Schmidt A.F. Representations of kindergarten teachers of the conditions of creating an effective preschoolers' joint action in the performance of productive tasks
Psychological Science and Education psyedu.ru
2015, vol. 7, no. 1, pp. 89–96.

важной составляющей эффективной социализации и формирования навыков группового взаимодействия, но, как отмечают педагоги, *«начинается взаимодействие обычно по инициативе взрослого, который забирает эту инициативу у детей: встань – повернись – смотри».*

Исходя из своего практического опыта, педагоги отмечали, что уже в младшем дошкольном возрасте дети в целом способны к выработке групповых норм и групповому взаимодействию при условии предоставления им соответствующих условий: стимулов, общей атмосферы, достаточных временных ресурсов для осуществления данного вида деятельности и т. п. Особый акцент педагоги делали на том, что для формирования у дошкольников навыков совместной деятельности необходим особый способ взаимодействия педагога с группой детей и каждым ребенком в этой группе. Кроме того, по словам испытуемых, существует такая проблема, как отсутствие у педагога терпения и готовности идти за ребенком в развитии детского сотрудничества. Немаловажное значение, по оценкам самих педагогов, имеет и владение психологическими знаниями о возрастных особенностях детей, навыками и умениями, обеспечивающими возможность формировать способность к совместной деятельности с учетом возрастных особенностей детей. Также отдельно респонденты отмечали, что необходим достаточный объем времени для формирования данного умения и что установленный распорядок в ДОО не предполагает этих временных ресурсов: *«Организация группового взаимодействия — это энергоемкий процесс, он требует постоянной активности педагога»; «Дети могут вырабатывать нормы и правила, договариваться о последовательности действий, но это долго, проще назначить».*

Большое значение респонденты придают мотивации и профессиональному настрою педагога: *«Должна быть мотивация. Если нужно что-то делать, то делай вместе с ними (с детьми)»; «Ребенок может такому педагогу задавать вопросы и полностью изменить тему беседы, и получится животрепещущий разговор, который всем понравится».* Важен профессиональный настрой, в котором ключевую роль играют импровизация, энтузиазм, приветливость, игривость/детскость, любовь к детям: *«Не нужно бояться посмеяться»; «Нужны креативность, готовность ползать по ковру, импровизация»; «Нужно уметь быстро перестраиваться».* В обсуждении этого блока респонденты большое внимание уделяли тому, что научение детей подлинно совместной деятельности требует от педагога очень больших усилий. Это сложно, и намного проще и быстрее контролировать каждый этап действий каждого отдельного ребенка, нежели постепенно передавать детям процесс управления деятельностью, направленной на достижение конечного результата: *«В условиях группового взаимодействия детей от педагога требуется сосредоточенное внимание на уровне реплик – это сложно и долго».*

Обобщая данные, полученные в рамках нашего исследования, можно сказать, что, по мнению самих педагогов, первоочередное значение при создании условий, способствующих развитию у детей дошкольного возраста навыков совместной деятельности, имеет понимание воспитателем целей и задач предстоящего группового взаимодействия. За этим следует понимание/осмысление/учет интересов детей и формирование общности целей и задач педагога и детей, направленное на создание ситуации, располагающей к совместной деятельности. Понимание целей и задач предстоящего группового взаимодействия предполагает владение педагога педагогическими техниками, специфичными для каждого возрастного периода дошкольного возраста. Такое внимание к детским интересам и стремление к совместной деятельности с дошкольниками требует от педагога умения тонко подмечать настроение детей, ситуацию в группе в рамках педагогического процесса, понимать индивидуальные особенности детей в группе: *«Чтобы дети могли самовыражаться, нужна свобода действий, принятие индивидуальности ребенка,*

Шмидт А.Ф. Представления педагогов ДОО об условиях создания эффективной совместной деятельности дошкольников при выполнении продуктивных задач
Психологическая наука и образование psyedu.ru
2015. Том 7. № 1. С. 89–96.

Schmidt A.F. Representations of kindergarten teachers of the conditions of creating an effective preschoolers' joint action in the performance of productive tasks
Psychological Science and Education psyedu.ru
2015, vol. 7, no. 1, pp. 89–96.

партнерское взаимоотношение, наличие у педагога ответственности за равномерность выбора лидера».

По оценкам педагогов-респондентов, реализация данного пункта возможна при наличии у педагога следующих личностных и профессиональных качеств и свойств: уверенность в себе, смелость (готовность к встрече с непредсказуемыми, незапланированными неожиданными ситуациями в процессе взаимодействия с детьми), доверие к детям, вера в детей (они могут, смогут и т.д.), игровые навыки и профессиональные возможности (подвижность, вариативность, широкий репертуар навыков, умений, знаний, педагогических возможностей). Соблюдение данных условий обеспечивает базу для потенциально возможного эффективного совместного сотрудничества в процессе взаимодействия педагога с детьми и детей между собой.

При обсуждении профессиональных умений педагога, необходимых для организации эффективной групповой работы детей, респонденты разделили их на два блока: обязательные (без которых невозможно достижение эффективной групповой работы детей) и дополнительные (без которых результативность организации эффективной совместной деятельности детей будет хуже/ниже). К обязательным участники исследования отнесли: стрессоустойчивость («Дети всегда проверяют границы дозволенного»), умение педагога абстрагироваться/переключаться с видов деятельности и ситуаций («Нужно вовремя отследить как настроение детей, так и степень эффективности их деятельности, уметь вовремя остановиться или, наоборот, продлить время выполнения задачи, если дети по-прежнему увлечены и эффективны»), отслеживание групповой динамики («включенность», «внимание к групповой динамике»), способность видеть пространство, свободу возможности двигаться в нужную сторону, мобильность, владение предметом деятельности («Нужно знать и понимать дидактический материал, обладать словарным запасом/репертуаром»). По мнению педагогов, «это все – приобретенные профессиональные навыки, им можно обучиться». К дополнительным («Если эти навыки и способности у педагога есть, то эффективность процесса организации совместной деятельности у детей будет выше, но они – не базовые, они повышают эффект. Об этом можно прочитать, спросить. Без этого можно обойтись, но будет хуже результат») педагоги отнесли: умение правильно задавать вопросы ребенку; умение объяснить, что ребенок должен сделать/освоить; умение одеваться так, чтобы это было и представительно, и в этом было удобно работать с учетом требуемой от педагога активности; владение речью (грамотная, вариативная, синонимичная, конструктивно простая, свободная, доступная для легкого понимания ребенком).

Таким образом, опрошенные нами педагоги отметили важность развития у дошкольников умения сотрудничать со сверстниками и четко выделили факторы, мешающие педагогу в реализации этой работы: директивный стиль педагогического общения (субъект-объектный подход); нехватка времени; низкая профессиональная мотивация педагога в развитии социальных навыков; недостаток профессиональных навыков и личностных качеств для осуществления этой задачи.

На втором этапе исследования нами было проведено анкетирование 125 педагогов детских образовательных учреждений. Мы стремились выявить представления широкого круга профессионалов о знаниях и умениях, необходимых воспитателю для организации эффективной совместной деятельности детей дошкольного возраста.

Обработка результатов анкетирования показала, что в массе своей воспитатели ДОО не готовы к обучению детей навыкам совместной деятельности, у педагогов не сформировано представление о процессе подготовки и организации групповой работы

Шмидт А.Ф. Представления педагогов ДОО об условиях создания эффективной совместной деятельности дошкольников при выполнении продуктивных задач
Психологическая наука и образование psyedu.ru
2015. Том 7. № 1. С. 89–96.

Schmidt A.F. Representations of kindergarten teachers of the conditions of creating an effective preschoolers' joint action in the performance of productive tasks
Psychological Science and Education psyedu.ru
2015, vol. 7, no. 1, pp. 89–96.

детей. Стоит отметить малочисленность педагогов, берущих на себя полную ответственность за формирование детской общности.

Довольно велико число тех педагогов, которые рассматривают процесс организации совместной деятельности детей как взаимопонимание, процесс, разделенный между детьми и педагогами. С нашей точки зрения, данный подход неэффективен, поскольку именно взрослые (в частности, педагоги), а не дошкольники, создают благоприятную обстановку для приобщения детей к общению и взаимодействию с окружающими. Подавляющее большинство педагогов (72 %) при организации групповой работы с детьми не считают важным понимать цели и задачи взаимодействия, учитывать интересы детей. Треть педагогов подчеркнули важность умения понимать ребенка (30,4 %) и играть с ним (35 %). Эти данные говорят о том, что у большинства педагогов ДОО не сформировано четкое представление о принципах организации совместной деятельности детей. Крайне малая часть педагогов уделяют внимание таким свойствам и качествам педагога, как творческий, профессиональный и личностный потенциал, доверие к детям, а также необходимости организовать условия для групповой работы с детьми.

При анализе результатов анкетирования по вопросам мотивации и профессионального настроения педагога на развитие у дошкольников сотрудничества выявлено, что педагоги отмечают важность умения заинтересовать детей (80,8 %), умения организовать работу и игру детей (61,6 %). Примечательно, что ни один респондент не отметил важность и значимость профессионального настроения педагога. Мы обратили внимание на то, что все опрошенные педагоги говорили о важности любви к детям, однако, затруднились сказать, как любовь проявляется в практической работе с дошкольниками. Очевидно, любовь заключается в принятии ребенка и эмоциональной включенности в воспитательный процесс.

Результаты нашего исследования показали, что педагоги дошкольных учреждений признают возможность организации эффективной совместной деятельности детей дошкольного возраста при решении продуктивных задач, имеют представления о необходимых для этого ресурсах. Воспитатели отмечают факторы, затрудняющие процесс развития детского сотрудничества. К ним относят: трудоемкость и энергозатратность этой задачи, нехватку профессиональных навыков педагогов в данной деятельности, необходимость пересмотра профессиональной позиции педагога, перехода от субъект-объектного к субъект-субъектному взаимодействию с детьми дошкольного возраста, а также необходимость развития профессионально важных личностных качеств (терпение, умение быстро переключаться с одной деятельности на другую вслед за инициативой ребенка, доверие к ребенку, вера в его возможности и способности, готовность к сотрудничеству с детьми и т. д.).

Литература

1. *Антонова Т.В.* Роль общения в регулировании отношений детей дошкольного возраста в игре: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1983. 23 с.
2. *Веракса А.Н.* Возможности игрового пространства в познавательной деятельности ребенка-дошкольника // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2012. Т. 1. С. 61-65.
3. *Маврина И.В.* Организация взаимодействия детей 3–5 лет на развивающих занятиях: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2000. 163 с.

Шмидт А.Ф. Представления педагогов ДОО об условиях создания эффективной совместной деятельности дошкольников при выполнении продуктивных задач
Психологическая наука и образование psyedu.ru
2015. Том 7. № 1. С. 89–96.

Schmidt A.F. Representations of kindergarten teachers of the conditions of creating an effective preschoolers' joint action in the performance of productive tasks
Psychological Science and Education psyedu.ru
2015, vol. 7, no. 1, pp. 89–96.

4. Общение детей в детском саду и семье / Под ред. Т.А. Репиной, Р.Б. Стеркиной. М.: Педагогика, 1990. 150 с.

5. *Репина Т.А.* Социально-психологическая характеристика группы детского сада. М.: Педагогика, 1988. 231 с.

6. *Смирнова Е.О.* Особенности общения с дошкольниками: Учеб. пособие для студ. средн. пед. учеб. заведений. М.: Издат. центр «Академия», 2000. 160 с.

7. *Стеркина Р.Б.* Роль деятельности в формировании самооценки у детей дошкольного возраста: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1976. 23 с.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс] // Минобрнауки.рф. URL: <http://минобрнауки.рф/новости/3447/файл/2280/13.06.14-ФГОС-ДО.pdf> (дата обращения 17.09.2014).

Representations of kindergarten teachers of the conditions of creating an effective preschoolers' joint action in the performance of productive tasks

Schmidt A.F.,

Senior Lecturer, Chair of preschool pedagogy and psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, an_shmidt@mail.ru

Inclusion of preschool children to work together allows to teach the child an effective means of addressing the productive tasks of varying complexity in cooperation with other children. The article presents the results of a study of representations of teachers of preschool education on creating conditions conducive to the formation of preschool children the skills of joint activities with peers. The paper highlights the aspects of pedagogical communication of caregivers, the formation and structure of the professional skills required for the development of effective joint activity of preschool children. Based on the study, conducted by focus groups and survey of teachers, we revealed teachers' representation of the means of self-organization of the joint group productive tasks solving in children and the role of educators in the development of joint activities for children of preschool age. We pay great attention to personal and professional qualities of the teacher in introducing preschoolers to work cooperatively with others.

Keywords: preschool children, interaction, joint activity, cooperation, organization of group work.

References

1. Antonova T.V. Rol' obshheniya v regulirovanii otnoshenii detei doshkol'nogo vozrasta v igre. Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk. [The role of communication in the regulation of the relations of preschool children in the game. Ph. D. (Psychology) Thesis] Moscow, 1983. 23 p.

Шмидт А.Ф. Представления педагогов ДОО об условиях создания эффективной совместной деятельности дошкольников при выполнении продуктивных задач
Психологическая наука и образование psyedu.ru
2015. Том 7. № 1. С. 89–96.

Schmidt A.F. Representations of kindergarten teachers of the conditions of creating an effective preschoolers' joint action in the performance of productive tasks
Psychological Science and Education psyedu.ru
2015, vol. 7, no. 1, pp. 89–96.

2. Veraksa A.N. *Vozmozhnosti igrovogo prostranstva v poznavatel'noi deyatel'nosti rebenka-doshkol'nika* [The possibility of playing space in the cognitive activity of the preschooler]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. Teoriya i praktika* [Modern preschool education. Theory and practice], 2012. Vol. 1, pp. 61–65.
3. Mavrina I.V. *Organizaciya vzaimodeistviya detei 3–5 let na razvivaiushhih zaniatiyah*. Diss. kand. ped. nauk. [Organization of interaction between children 3-5 years to develop practice. Ph. D. (Pedagogy) diss.] Moscow, 2000.
4. Repina T.A. (eds.) *Obshhenie detei v detskom sadu i sem'e* [Communication children in kindergarten and the family]. Moscow: Pedagogika, 1990. 150 p.
5. Repina T.A. *Sotsial'no-psikhologicheskaya harakteristika gruppy detskogo sada* [Socio-psychological characteristics of a group of kindergarten] Moscow: Pedagogika [Publ. Pedagogy], 1988.
6. Smirnova E.O. *Osobennosti obshheniya s doshkol'nikami : ucheb. posobie dlya stud. sred. ped. ucheb. zavedenii*. [Communication with preschoolers] Moscow: Akademiya [Publ. Academy], 2000. 160 p.
7. Sterkina R.B. *Rol' deyatel'nosti v formirovanii samoocenki u detei doshkol'nogo vozrasta*. Avtoref. dis. kand. psikhol. nauk. [The role of activity in the formation of self-esteem in children of preschool age. Ph. D. (Psychology) Thesis] Moscow, 1976. 23 p.
8. *Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart doshkol'nogo obrazovaniya*. Minobrnauki.rf. [Federal state educational standard of preschool education] URL: <http://минобрнауки.рф/новости/3447/файл/2280/13.06.14-ФГОС-ДО.pdf> (Accessed 17.09.2014).

Представления администраторов образовательных учреждений об одаренных учащихся

Попова Л.В.,

кандидат психологических наук, профессор кафедры психологии факультета педагогики и психологии, ФГБОУ ВПО МПГУ, Москва, Россия, vlasova13@yandex.ru

Мешкова Н.В.,

кандидат психологических наук, доцент кафедры теоретических основ социальной психологии факультета социальной психологии, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, nmeshkova@yandex.ru

В статье обосновывается необходимость целенаправленной подготовки школьных администраторов к организации работы с одаренными учащимися. Рассмотрен зарубежный опыт такой подготовки. Приведены результаты исследования представлений администраторов московских школ, которое было проведено сотрудниками Городского ресурсного центра одаренности ГБОУ ВПО МГППУ в рамках НИР по выявлению условий образовательной среды для одаренных учащихся. Результаты интервью и анкетирования представителей администрации 24 школ показали, что большинство администраторов в недостаточной степени осведомлены: 1) о том, что такое одаренность; 2) о спектре проблем, с которыми сталкиваются одаренные учащиеся. Выделяются задачи, основные направления и требования к подготовке администраторов образовательных учреждений, необходимые для целенаправленной организации работы с одаренными учащимися. Приводятся практико-ориентированные рекомендации по составлению программ подготовки администраторов образовательных учреждений.

Ключевые слова: администраторы, одаренные, имплицитные представления, профессиональная подготовка педагогов.

Для цитаты:

Попова Л.В., Мешкова Н.В. Представления администраторов образовательных учреждений об одаренных учащихся [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. Т. 7. № 1. URL: http://psyedu.ru/journal/2015/n1/Popova_Meshkova.phtml (дата обращения: дд.мм.гггг)

For citation:

Popova L.V., Meshkova N.V. Representations of administrators of educational institutions of gifted students [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2015, vol. 7, no. 1. Available at: http://psyedu.ru/journal/2015/n1/Popova_Meshkova.phtml (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)

При переходе к новой экономической парадигме – «экономике знаний» – современный мир столкнулся с проблемой структурной безработицы, которая заключается в недостатке талантливых людей, способных выдвигать, разрабатывать и воплощать в жизнь новые идеи. Впервые в истории человечества к проблеме одаренных обратились экономисты. Они

утверждают: «Дефицит талантов больше не является кризисом, который маячит на горизонте.... Дефицит талантов создает настоящую угрозу развитию мировой экономики и процветанию мирового сообщества» [18, с. 1].

Государственная политика в области образования целого ряда развитых стран переориентируется на выявление и сохранение потенциала талантливых людей как важного ресурса в достижении экономического процветания общества [9; 24; 26]. Наша страна также признает необходимость усиления поддержки одаренной и талантливой молодежи: в 2012 г. была принята новая государственная программа работы с одаренной молодежью [3]. В последних документах – концепции школьного образования [2] и стандартах педагогической подготовки [12] – ставится задача обеспечить обучение учащихся на уровнях, соответствующих специфике и темпу их индивидуального развития в рамках одного класса. Для решения этой задачи необходимо вовлечь все школы в работу с одаренными учащимися, повысить требования к педагогическим компетенциям педагогов, включая школьную администрацию, и их подготовку к работе с одаренными учащимися.

В современной науке накоплены данные по личностным и профессиональным компетенциям учителей, успешно работающих с одаренными учащимися [9; 17; 22; 23; 26]. В ряде стран Европы и Америки разработаны стандарты для учителей, обучающих одаренных учащихся, внедрены программы их подготовки и повышения квалификации, действуют магистерские и докторские программы по специальностям, связанным с выявлением, развитием и обучением разных категорий одаренных детей [9; 17; 22; 23; 26]. Это закономерно, поскольку важнейшим условием благоприятной образовательной среды для развития одаренных учащихся является подготовленный учитель.

Однако эффективная работа с одаренными учащимися – это сложная, многоуровневая психолого-педагогическая деятельность, которая должна основываться на принципах системности, преемственности, междисциплинарности. Отечественные авторы констатируют наличие «проблемных точек» в системной работе с одаренными учащимися [6; 14]. В частности, даже хорошо подготовленный к обучению одаренных детей педагог нуждается в помощи администрации.

Представители школьной администрации должны осуществлять следующие важные организационные функции:

- инициирование выработки методологических основ выявления одаренных учащихся и создания учебных программ для них в рамках всей школы;
- координация системной работы как по вертикали продвижения по этапам школьного обучения, так и по горизонтали межпредметного взаимодействия учителей для поиска наилучших стратегий и форм обучения в каждой параллели;
- планирование регулярной работы с родителями и работы родителей по привлечению дополнительных возможностей для обучения в избранных профилях;
- поиск и установление связей с университетами и дополнительными образовательными учреждениями для расширения и обогащения образовательных программ, для повышения компетентности учителей в специальных областях.

Этот далеко не полный перечень показывает значимую роль и ответственность школьных администраторов в организации полноценных развивающих программ для одаренных учащихся.

В системе школьного обучения США довольно давно выделили важный вклад администраторов и проанализировали, что необходимо для их успешной работы [19; 25; 28].

Так, в 1965 г. в плане Департамента образования штата Иллинойс (США) школьным администраторам вменялось в обязанность руководство разработкой программ для одаренных, координация различных элементов программ, консультативная помощь учителям по адаптации программ. Важным пунктом плана являлась регулярная подготовка и переподготовка всего педагогического персонала, работающего с одаренными учащимися, включая администраторов. Для этого выделялись средства на летние семинары, стажировки для повышения эффективности обучения одаренных детей по разным учебным дисциплинам и междисциплинарным проектам [см.: 19, с. 298]. В настоящее время около 134 американских университетов регулярно проводят обучающие курсы именно для администраторов школ и школьных округов [25; 28]. В Австралии, Великобритании функции администратора возложены на *координаторов* программ для одаренных учащихся. Координатор может работать в рамках отдельной школы или в департаменте образования, отвечая за несколько школ. Главное требование – администратор помимо собственного «учительского» опыта должен иметь подготовку по организации обучения одаренных учащихся.

В России такие специализированные курсы для администраторов не разработаны. Приходится констатировать, что в этой ситуации администраторам приходится опираться на свой собственный опыт работы с одаренными детьми. В отечественных журналах, издающихся для администрации, есть регулярная рубрика «Одаренные дети» [11; 15], в которой практики образования обмениваются соответствующим опытом. Например, опубликован материал, в котором описываются функции всех участников образовательного процесса, в том числе и администрации, применительно к одаренным детям [8].

Однако нельзя не отметить тот факт, что успешное выполнение организационных функций основывается, в первую очередь, на понимании важнейших содержательных аспектов феномена одаренности: ее генезиса и условий развития; видов одаренности и категорий одаренных детей; принципов выявления одаренных; стратегий и форм их обучения. Все это необходимо для адаптации стандартных программ, стратегий обучения, методов диагностики к конкретным ситуациям и разработки образовательной траектории одаренного ребенка.

Выявление того, насколько представления школьных администраторов соответствуют накопленным в современной науке данным, отечественными исследователями не проводилось, между тем на значимость подобных исследований для создания комфортного психологического климата и организационной культуры в школе обращают внимание как теоретики, так и практики образования [7; 14; 15].

Программа эмпирического исследования представлений школьной администрации об одаренных учащихся

Наше исследование проводилось в 2012 г. в рамках изучения условий образовательной среды для развития одаренных и высокомотивированных учащихся в массовых и специализированных школах Москвы. Оно осуществлялось Городским ресурсным центром одаренности ГБОУ ВПО МГППУ под руководством В.С. Юркевич параллельно с мониторингом одаренности, реализуемым по заданию Департамента образования столицы.

Для обеспечения репрезентативности выборки из всех 10 образовательных округов города на основе специальной математической процедуры были выбраны 24 школы. В их

число вошли: 1 лицей, 3 школы с углубленным изучением отдельных предметов, 2 гимназии, 2 центра образования и 16 общеобразовательных школ без заявленной специфики.

Информация об условиях образовательной среды собиралась в ходе анкетирования и структурированного интервью с представителями школьной администрации (директорами, заместителями директоров по учебной, учебно-методической или воспитательной работе). Интервью продолжались около 1,5 ч. Сведения о респондентах (образование, педагогический стаж, повышение квалификации именно по проблеме одаренности и обучению одаренных учащихся, знакомство со специализированной литературой, личный опыт общения с одаренными учащимися) приведены в таблице.

Таблица

Сведения о представителях школьных администраций (N=24)

Педагогический стаж	Прошли обучение на курсах	Знакомы с литературой по одаренности	Количество одаренных, встреченных за время работы
6-10 лет – 14,3 %	23,8 %	71,4 %	Один-два – 9,5 %
11-15 лет – 19,1 %			Несколько – 52,4 %
21-25 лет – 14,3 %			Много – 38,1 %
Более 25 лет – 28,6			Ни одного – 0 %

Согласно полученным данным, большинство представителей администрации имеют педагогический стаж более 10 лет, он включает в себя работу непосредственно по учебному предмету и некоторый опыт административной работы. Максимальный педагогический стаж – 51 год. Все имеют высшее образование, а один респондент – степень кандидата педагогических наук. Выборка неоднородна по ряду показателей. Наиболее значимый из них – вовлеченность в обучение одаренных учащихся. Из 24 школ 8 школ имеют разную степень специализации, 16 общеобразовательных школ отличаются контингентом учащихся (например, социально-экономическим статусом), длительностью работы школы (например, школа открылась несколько лет назад, школа находится в процессе объединения с другой). Менее четверти опрошенных прошли специальное обучение по проблемам одаренности, почти три четверти опрошенных читали литературу об одаренных детях. За всю педагогическую практику половина респондентов встречали *несколько* одаренных учащихся.

В ходе интервью нами была получена важная «побочная» информация, раскрывающая отношение администрации к проблемам одаренных учащихся, представления о природе феномена одаренности и особенностях его проявления. Содержание этих бесед было проанализировано с точки зрения представлений респондентов об основных аспектах одаренности. Эти представления мы обозначили как имплицитные, или, иначе говоря, житейские, обыденные.

Для этого заключения есть следующие основания.

Во-первых, респондентов, обучавшихся на курсах повышения квалификации по работе с одаренными учащимися, было очень мало (23,8 %). Из них некоторые прослушали на этих курсах всего одну или две лекции (2–4 ч), хотя лекциям на тему одаренности отводится 72 ч и более. Соответственно, обсуждение проблем, с которыми сталкивались эти учителя в своей практике, отсутствовало или же проводилось в минимальном объеме.

Во-вторых, хотя на вопрос о чтении специальной литературы положительно ответили 71,4 % респондентов, но в дальнейшем выяснилось, что в подавляющем большинстве имелись в виду отдельные краткие журнальные публикации [см. напр.: 11]. Такие публикации освещают отдельные, конкретные вопросы, предоставляют описания планов мероприятий, но не рассматривают главных тем, необходимых для глубокого, системного понимания основ эффективной организации работы с одаренными учащимися.

Таким образом, мы имели дело с имплицитными представлениями, которые сформировались на основе частичных знаний научного характера и житейского, обыденного понимания одаренности.

Обратимся теперь к анализу содержания имплицитных представлений об одаренности в нашей выборке.

Описание и обсуждение результатов

В ходе интервью респонденты объясняли, какого ребенка они считают одаренным или высокомотивированным, описывали проявления одаренности, проблемы, которые, по их мнению, существуют у одаренных детей, а также размышляли об их причинах.

Представления о природе одаренности и ее проявлениях. Примерно треть опрошенных в той или иной форме признавали «предопределенность» одаренности, что выражалось в утверждениях: «*потенциал – от бога*», «*творческие люди обладают одаренностью от бога*», «*творчество – от бога*» и т. п. При этом отсутствовало признание какого-либо вклада развивающей среды (семьи, школьного обучения и т. д.).

Относительно понятия «одаренность» и ее проявлений высказывались следующие, иногда прямо противоположные, мнения:

- у одаренных детей внутренний потенциал выше, чем у средних учащихся;
- талант проявляется достижениями в нескольких областях;
- талант проявляется во всех областях;
- талант может быть и в одной сфере;
- все дети – одаренные;
- талант – это увлеченность чем-то конкретным;
- талант – это способность видеть проблему и предложить решение;
- талант – это стремление дойти до сути;
- талант – это способность нестандартно мыслить;
- одаренность встречается у поэтов, писателей, художников.

Интерес представляет мнение администраторов школ о том, что одаренность – от бога, а мотивация – от семьи, причем такое понимание феномена одаренности выявлено у педагогов, имеющих большой стаж работы.

Здесь уместно небольшое отступление теоретического характера. Исследователи Д. Мэтью и Дж. Фостер [21] выделяют две модели отношения к одаренности: 1) как к чуду,

таинству; 2) как к мастерству. Каждая из них имеет различное содержание, которое определяет специфику выявления и обучения.

Когда одаренность рассматривается как таинство, чудо, акцент делается на врожденности одаренности с элементами средового влияния. Согласно этой модели, одаренность – статична, дается навсегда и проявляется в большинстве областей; особое внимание следует уделять ее ранней диагностике на основе тестов на интеллект и креативность; обучение должно проходить в отдельных, специализированных классах в обогащенной среде.

Когда одаренность рассматривается как мастерство, акцент делается на том, что одаренность развивается в определенной среде на основе генетической предрасположенности. Согласно этой модели, одаренность – динамична, меняется со временем, может проявляться на разных возрастных этапах и поэтому нуждается в постоянной диагностике через сбор информации о достижениях учащегося, темпе и глубине освоения им учебного материала, текущих оценках (наряду с тестами). Одаренность может проявляться как в одной области, так и во многих. Обучение может идти в обычной школе, но с обязательным учетом особых образовательных потребностей одаренных учащихся [21].

Если исходить из этих моделей, то имплицитные представления большинства представителей школьной администрации соответствуют модели отношения к одаренности как к чуду. Обе модели имеют свои недостатки и достоинства, однако, на наш взгляд, именно отношение к одаренности как к феномену, не требующему приложения усилий для развития, имеет негативные последствия для обучения одаренных учащихся. Представление о чуде не предполагает наличие скрытой одаренности у учащегося, не учитывает существование сензитивных периодов развития способностей в различных сферах деятельности и возможности позднего проявления высоких способностей. Кроме того, известно, что одаренные дети нуждаются в усилении внутренней мотивации [16].

Если мы теперь вернемся к нашей выборке, то представление об одаренности как о чуде у администраторов образовательных учреждений может вести к отказу от поиска специальных форм обучения для этих учащихся и к снятию с педагогов ответственности за развитие одаренных детей.

Представления об одаренных учащихся. Респонденты различают одаренных и высокомотивированных учащихся. По мнению администраторов, высокомотивированный учащийся:

- готов и хочет учиться;
- отличник;
- сам достигает успеха, имеет интерес к предмету;
- академически успешен;
- внимателен на уроках, мотивирован на учебу;
- успешен в учебе и активен в школьной и внешкольной деятельности, и это наследственное;
- старателен, усидчив, проявляет широкий диапазон познавательной активности во всех сферах;
- нацелен на приобретение знаний;
- стремится к познанию и творчеству, задает вопросы, развивается семьей;
- хочет и знает, для чего учится, активен, относится к учителю как к консультанту.

Очевидно, что опрашиваемые связывают высокую успеваемость, главным образом, с мотивацией и считают хорошую успеваемость неотъемлемой чертой только высокомотивированных учащихся. В данной логике, дети с высокой успеваемостью являются более «желанными» для школы, чем одаренные, продуктивное взаимодействие с которыми требует специальных знаний для раскрытия их потенциала и его реализации, так как они часто *«трудные и не всегда хорошо учатся»*. Причем лишь часть респондентов раскрывают истинные причины невысокой успеваемости некоторых одаренных учащихся. Таким образом, подразумевается, что на познавательную мотивацию одаренных влиять трудно (если вообще возможно).

Ответы показывают, что большинство администраторов выделяют только отдельные группы одаренных детей: высокоодаренных в интеллектуальной сфере (*«чудной ребенок»*) и одаренных в художественно-исполнительской сфере. Такие представления резко снижают возможности выявления одаренных детей и их успешного обучения.

Дело в том, что группа, которую обозначают как «одаренные дети», не является однородной. В современной науке выделены критерии, которые дифференцируют детей этой группы. В 1997 г. на основе обобщения исследований В.И. Панов [7] выделил целый ряд критериев (более семи !) для дифференциации одаренности. Среди них: тип предпочитаемой сферы деятельности (интеллектуальная, академическая, психомоторная, лидерская, творческая и т. д.), интенсивность, широта, темп проявления и т. д. [7, с. 19–20] Каждая группа одаренных нуждается в своих методах диагностики, образовательных стратегиях и формах обучения.

Например, ранние интенсивные проявления высоких способностей могут являться показанием к выбору ускоренного обучения по индивидуальной образовательной траектории с особым психологическим сопровождением. Знание о детях со скрытой или поздно проявляющейся одаренностью требует от администратора включения в план регулярной, многократной процедуры выявления способностей.

Для развития творческой одаренности также необходимы свои особые условия. Исследования показывают, что творческие способности больше, чем интеллектуальные, зависят от особенностей социального окружения [4]. Вопреки обыденным представлениям респондентов (*«творческие люди обладают одаренностью от бога»*; *«творчество – от бога»*) на проявление и развитие именно творческих способностей сильное влияние оказывают условия образовательной среды. Использование научных знаний может существенно изменить образовательные программы для творчески одаренных учащихся в школах и психологический климат в классах.

Представления о проблемах одаренных учащихся. Школьные администраторы перечисляют следующие проблемы одаренных детей:

- им трудно занять свое место в социуме в силу психологических проблем, их сложно вовлечь в некоторые мероприятия;
- в школе у них мало времени для дополнительного образования из-за того, что родители заставляют их заниматься с репетиторами;
- проигрыш в конкурсах убивает у них мотивацию к учению;
- родители провоцируют противостояние между успешными и неуспешными учениками;
- у них сложные взаимоотношения с учителями;
- им не хватает внимания учителя;

- трудно обеспечить индивидуальный подход к ним, узнать и открыть ребенка;
- они чувствуют себя «недозагруженными»;
- они ранимы;
- они проявляют мало интереса к техническим наукам, например к физике.

Из вышеперечисленных проблем трудности взаимоотношений с одноклассниками и учителями характерны для группы высокоодаренных учащихся, интеллектуальный уровень развития которых превышает 150–160 баллов и которые нуждаются в общении с интеллектуальными сверстниками [19; 25; 26]. Именно их выделяют педагоги и учащиеся, обозначая как «чудные», «необычные» дети.

Трудности педагогов определяются, главным образом, незнанием, неподготовленностью к работе с ними. Иной раз отношение к этой группе детей основывается на обыденных представлениях о норме и отклонениях от нее. В ходе нашего опроса администраторы вспоминали то замешательство, которое они испытывали при встрече с такими детьми из-за непонимания, что можно предпринять. В одном случае упоминался выбор самими родителями (с одобрения учителей) домашнего обучения, в другом – рекомендация найти «подходящую» для ребенка школу.

Обратная сторона этой проблемы – недостаточное внимание к «нормально» одаренным учащимся. Исследователи отмечают, что эти одаренные хорошо приспособиваются к своему окружению, не создают трудностей ни учителям, ни сверстникам, хорошо учатся [19; 26]. Проблема заключается в том, что их одаренности не замечают, они попадают под определение «недозагруженных». Не испытывая никаких проблем, учителя не пытаются с ними работать в зоне ближайшего развития. Эти учащиеся не получают возможности развиваться в соответствии со своим уровнем способностей, иначе говоря, могут постепенно «терять» свою одаренность.

Таким образом, обыденное представление об одаренном ребенке как о трудном приводит к тому, что учителя пытаются разрешить проблемы высокоодаренных, не выделяя других одаренных детей. В еще более сложную ситуацию попадают одаренные учащиеся с такими особенностями, как дислексия, дисграфия и т. д. [13].

Исходя из своего педагогического опыта, большинство администраторов признают, что одаренным «не хватает внимания учителя», «в большом классе трудно обеспечить индивидуальный подход, узнать и открыть ребенка», отмечают их «недозагруженность», «ранимость». Тем не менее администраторы не готовы решать эти проблемы, так как не обладают необходимыми компетенциями. Приходится констатировать, что основная масса администраторов школ в недостаточной степени осведомлены о том, что такое одаренность, обо всем спектре проблем, с которыми сталкиваются одаренные учащиеся.

Справедливость вывода основывается на том факте, что 13 опрошенных из нашей выборки отметили, что за годы работы в школе им встретилось всего несколько одаренных детей (средний педагогический стаж этой подгруппы – более 23 лет). Как мы уже отмечали, большая часть опрошенных не проходили курсов повышения квалификации по проблематике одаренности. Знакомство лишь с научно-популярной литературой, недостаточная информированность по данной тематике – причины того, почему в сферу внимания респондентов не попали одаренные дети с дисгармоничным типом развития, учащиеся со скрытой одаренностью, выявление и развитие которой требует организации специальных психолого-педагогических мероприятий [13].

Как для научных, так и для практических целей важно понимать, какими знаниями руководствуются педагоги, воспитатели и родители при работе с одаренными детьми. Житейский опыт специалистов-практиков, работающих с одаренными детьми, несомненно, имеет большую ценность. Вместе с тем житейские (имплицитные) представления формируются на основе знаний, полученных путем косвенного научения и прямо не связанных с научными концепциями одаренности. Они – эклектичны, бессистемны, недостаточно структурированы и противоречивы. Все эти особенности представлений проявлялись в высказываниях наших респондентов.

Зарубежные и отечественные исследования показывают, что необходимо изучать имплицитные представления об одаренности, бытующие в педагогической среде, так как они опосредуют восприятие и выявление педагогами одаренных учащихся, а также выбор соответствующих образовательных стратегий, во многом определяют содержание и организацию деятельности участников образовательного процесса [1; 10; 20; 22, 27].

Заключение

Результаты нашего исследования показывают, что организация эффективного образовательного процесса, направленного на развитие одаренных учащихся, требует целевой подготовки школьных администраторов по проблематике одаренности. В настоящее время педагогическое образование активно модернизируется, разработаны новые профессиональные стандарты педагога, выделены проблемы и намечены перспективы развития педагогического образования [2; 5; 12]. Подготовка школьных администраторов должна стать частью программ повышения профессионального уровня педагогических работников.

Несмотря на то, что наше исследование имеет ограничения (небольшая выборка, отсутствие количественной обработки на уровне получения значимых различий), качественный анализ имплицитных представлений об одаренности позволяет выделить основные направления и требования к подготовке администраторов школ для целенаправленной работы по организации обучения одаренных учащихся.

Учитывая главную цель работы, высокую степень влияния на образовательную среду администраторов, следует стремиться к выполнению следующих задач:

- выявление у педагогов обыденных представлений об одаренности с последующим систематическим обсуждением их влияния на разные аспекты работы с одаренными учащимися;
- ознакомление с современными методологическими основами решения главных проблем одаренности, желательно в формате дистанционного обучения с последующим «живым» обсуждением конкретных случаев (case studies) школьных программ для различного типа образовательных учреждений;
- обращение специального внимания на выработку общешкольной концепции работы с одаренными и внедрение ее в практику;
- определение на основе проработки достоинств и ограничений разных стратегий и форм обучения одаренных детей, какие из этих стратегий и форм на данном этапе развития образовательного учреждения (включая оценку ресурсов школы) могут быть использованы;

- разработка и обоснование плана организации работы с одаренными учащимися в каждой конкретной школе (с описанием этапов его реализации); причем этот пункт необходимо учитывать при определении достижений школы;
- обсуждение и защита плана организации работы с одаренными учащимися при участии экспертов – администраторов образовательных учреждений, имеющих опыт работы в рассматриваемой сфере.

Продолжение исследований имплицитных представлений об одаренности у отечественных педагогов повысит эффективность обучения по программам повышения квалификации администраторов.

Литература

1. Былинская Н.В. Обычный и одаренный ученики: имплицитные теории личности в педагогическом сознании // Психология обучения. 2011. № 2. С. 96–109.
2. Концепция «Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций» // Психологическая наука и образование. 2014. Т.19. № 3. С. 5–10.
3. Концепция общенациональной системы выявления и поддержки молодых талантов, утвержденная Президентом Российской Федерации 03 апреля 2012 года [Электронный ресурс] // URL: <http://президент.рф/news/14907> (дата обращения 13.10.2014).
4. Малых С.Б., Егорова М.С., Мешкова Т.А. Основы психогенетики. М.: Эпидавр, 1998. 744 с.
5. Марголис А.А. Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ // Психологическая наука и образование. 2014. Т.19. № 3. С. 41–57.
6. Мешкова Н.В., Кондратьев М.Ю. Системная работа в сфере образования с одаренными детьми и подростками: социально-психологическая составляющая // Социальная психология и общество. 2012. № 1. С. 5–25.
7. Панов В.И. Одаренность и одаренные дети: эконпсихологический подход. М.: Изд-во РУДН, 2005. 300 с.
8. Платунова Е.Ю. Материалы для организационной работы с одаренными детьми // Практика административной работы в школе. 2012. № 4 (83). С. 28–30.
9. Попова Л.В. Образование одаренных: государственная политика Европейских стран // Психологическая наука и образование. 2011. № 4. С. 56–62.
10. Попова Л.В., Фи Тхи Хиеу. Представления об одаренности и особенностях одаренных детей (на материале вьетнамской выборки) // Преподаватель XXI век. 2011. № 3. С. 343–350.
11. Практика административной работы в школе. 2012. № 4 (83); 2013. № 1, № 2; 2014. № 5.
12. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С.11–31.
13. Рабочая концепция одаренности: 2-е изд., расшир. и перераб. М., 2003 [Электронный ресурс] // URL: <http://psychlib.ru/mgppu/rko/rko-001-.htm> (дата обращения 13.10.2014).

Попова Л.В., Мешкова Н.В. Представления администраторов образовательных учреждений об одаренных учащихся // Психологическая наука и образование psyedu.ru 2015. Том 7. № 1. С. 99–110.

Popova L.V., Meshkova N.V. Representations of administrators of educational institutions of gifted students // Psychological Science and Education psyedu.ru 2015, vol. 7, no. 1, pp. 99–110.

14. *Рубцов В.В., Юркевич В.С.* Теория и практика работы с одаренными детьми // Вестник практической психологии образования. 2011. № 1(26). С. 9–15.
15. *Фишбейн Д.Е.* Оценка типа организационной культуры образовательного учреждения // Журнал руководителя управления образованием. 2013. № 6. С. 24–30.
16. *Amabile T.M.* Effects of external evaluation on artistic creativity // Journal of Personality and Social Psychology, 1979. № 37. P. 221–233.
17. *Balogh L.* Programmes and practices of gifted education in Eastern Europe and the Balkans // Gifted Development at Schools: Research and Practice/ L. Balogh, L. Toth (eds.). Debrecen: University of Debrecen, 2001. P. 57–69.
18. Confronting the Talent Crunch: 2008. A manpower Whitepaper. [Электронный ресурс]// Milwaukee: Manpower, 2008. 20 p. URL: http://www.manpowergroup.co.uk/media/39335/talentcrunch2008_whitepaper.pdf (дата обращения 13.10.2014).
19. *Gallagher J.J.* Teaching the Gifted Child: 2-nd ed. Boston: Allyn and Bacon, 1977. Chapter 10. 431 p.
20. *Heller K.A., Finsterwald M., Ziegler A.* Implicit theories of mathematics and physics teachers on gender-specific giftedness and motivation //Munich Studies of Giftedness / K.A. Heller (Ed.). Berlin: Lit Verlag, 2010. P. 239–252.
21. *Matthews D.J., Foster J.F.* Mystery to Mastery: Shifting Paradigms in Gifted Education // Roeper Review. 2006. Vol. 28. Issue 2. P. 64–69.
22. *McCoach B.D., Siegle D.* What predicts teachers' attitudes toward the gifted? // Gifted Child Quarterly. 2007. № 51 (3). P. 246–255.
23. *Monks F., Pfluger R.* Gifted education in 21 European Countries: Inventory and perspective. Nijmegen: Radboud University, 2005. 172 p.
24. Preparing the next generation of STEM innovators. Identifying and developing our Nation's human capital. National Science Board. 2010 [Электронный ресурс] // URL: <http://www.nsf.gov/nsb/publications/2010/nsb1033.pdf> (дата обращения 13.10.2014).
25. *Reis S.M., Renzulli J.S.* The Role and Responsibilities of the gifted program coordinator // Roeper Review. 1988. Vol. 11. № 2. P. 66–72.
26. *Rogers K.B.* Lessons learned about educating the gifted and talented: a synthesis of the research on educational practice // Gifted Child Quarterly. 2007. Vol. 51 (4). P. 382–396.
27. *Sternberg R. J.* Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom // Journal of Personality and Social Psychology. 1985. № 49. P. 607–627.
28. Toward Excellence in Gifted Education / J. Feldhusen (Ed.). Denver: Love Publishing Company, 1985. 189 p.

Representations of administrators of educational institutions of gifted students

Popova L.V.,

Ph.D. (Psychology), Professor, Chair of Psychology, Department of Pedagogy and Psychology, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia, vlasova13@yandex.ru

Meshkova N.V.,

Ph.D. (Psychology), Assistant Professor, Chair of Theoretical Foundations of Social Psychology, Department of Social Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, nmeshkova@yandex.ru

We substantiate the necessity of targeted training of school administrators in the organization of work with gifted students, consider foreign experience of such training. We present a study of representations of administrators of the Moscow schools, conducted by the City Resource Center of Giftedness, Moscow State University of Psychology and Education, within the research to identify the conditions of the educational environment for gifted students. The results of interviews and questionnaires of administration officials in 24 schools showed that the majority of the administration are not sufficiently aware of the giftedness and of the range of problems faced by gifted students. We revealed tasks, main directions and training requirements for administrators of educational institutions needed to target the organization of work with gifted students. Provided are practice-oriented recommendations for the preparation of training programs for administrators of educational institutions.

Keywords: administrators; gifted, implicit representation, professional training of teachers.

References

1. Bylinskaya N.V. Obychnyi i odarenniy ucheniki: implitsitnye teorii lichnosti v pedagogicheskom soznanii [Normal and gifted students: implicit personality theory in teacher consciousness]. *Psikhologiya obucheniya* [Psychology of teaching], 2011, no. 2, pp. 96–109.
2. Kontsepsiya «Kompleksnaya programma povysheniya professional'nogo urovnya pedagogicheskikh rabotnikov obshcheobrazovatel'nykh organizatsii» [The Roadmap of "Comprehensive Program to Improve the Professional Level of Teachers in Secondary Education"]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2014. Vol.19, no. 3, pp. 5–10. (In Russ., abstr. in Engl.).
3. Kontsepsiya obshchenatsional'noi sistemy vyyavleniya i podderzhki molodykh talantov, utverzhennaya Prezidentom Rossiiskoi Federatsii 03 aprelya 2012 goda [Elektronnyi resurs] [The

concept of a national system to identify and support young talents, approved by the President of the Russian Federation, April 3, 2012]. URL: <http://prezident.rf/news/14907> (Accessed 13.10.2014).

4. Malykh S.B., Egorova M.S., Meshkova T.A. Osnovy psikhogenetiki [Basics psychogenetics]. Moscow: Epidavr. 1998. 744 p.

5. Margolis A.A. Problemy i perspektivy razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya v RF [Problems and Prospects of the Development of Pedagogical Education in the Russian Federation]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2014. Vol.19, no. 3, pp. 41–57. (In Russ., abstr. in Engl.).

6. Meshkova N.V., Kondrat'ev M.Yu. Sistemnaya rabota v sfere obrazovaniya s odarennymi det'mi i podrostkami: sotsial'no-psikhologicheskaya sostavlyayushchaya [Working with Gifted Children and Adolescents within the Educational System: A Social Psychological Component]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social psychology and society], 2012, no. 1, pp. 5–25. (In Russ., abstr. in Engl.).

7. Panov V.I. Odarennost' i odarennye deti: Ekopsikhologicheskii podkhod [Gifted and talented children: ecopsychological approach]. Moscow: Publ. RUDN. 2005. 300 p.

8. Platonova E.Yu. Materialy dlya organizatsionnoi raboty s odarennymi det'mi [Materials for the organizational work with gifted children]. *Praktika administrativnoi raboty v shkole* [The practice of administrative work at school], 2012, no. 4 (83), pp. 28–30.

9. Popova L.V. Obrazovanie odarenykh: gosudarstvennaya politika Evropeiskikh stran [Education of gifted children and youth: national policy of European countries]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2011, no. 4, pp. 56–62. (In Russ., abstr. in Engl.).

10. Popova L.V., Fi Tkhi Khieu. Predstavleniya ob odarennosti i osobennostyakh odarenykh detei (na materiale v'etnamskoi vyborki) [Notions of giftedness and features of gifted children (based on the Vietnamese sample)]. *Prepodavatel' XXI vek* [Teacher XXI century]. Moskva: Publ. «Prometei», 2011, no.3, pp. 343–350.

11. *Praktika administrativnoi raboty v shkole* [The practice of administrative work at school], 2012, no. 4 (83). 2013, no. 1, 2. 2014, no. 5.

12. Professional'nyi standart «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v doshkol'nom, nachal'nom obshchem, osnovnom obshchem, srednem obshchem obrazovanii) (vospitatel', uchitel')» [Professional Standard of "Teacher (Teaching Activities in Preschool, Primary General, Basic General, Secondary General Education)"]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2014. Vol.19, no. 3, pp.11–31. (In Russ., abstr. in Engl.).

13. Rabochaya kontseptsiya odarennosti [Working concept of giftedness], 2003. [Elektronnyi resurs]. URL: <http://psychlib.ru/mgppu/rko/rko-001-.htm> (Accessed 13.10.2014).

14. Rubtsov V.V., Yurkevich V.S. Teoriya i praktika raboty s odarennymi det'mi [Theory and practice of working with gifted children]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya* [Bulletin of Applied Psychology of Education], 2011, no. 1(26), pp. 9–15.

15. Fishbein D.E. Otsenka tipa organizatsionnoi kul'tury obrazovatel'nogo uchrezhdeniya [Assessment of the type of organizational culture of educational institutions]. *Zhurnal rukovoditelya upravleniya obrazovaniem* [Journal of Head of management education], 2013, no. 6, pp. 24–30.

16. Amabile T. M. Effects of external evaluation on artistic creativity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1979, no. 37, pp. 221–233.
17. Balogh L. Programmes and practices of gifted education in Eastern Europe and the Balkans. In Balogh L., Toth L. (eds.) *Gifted Development at Schools: Research and Practice*. Debrecen: University of Debrecen. 2001, pp. 57–69.
18. Confronting the Talent Crunch: 2008. A manpower Whitepaper. [Elektronnyi resurs]. Milwaukee: Manpower, 2008. 20 p. URL: http://www.manpowergroup.co.uk/media/39335/talentcrunch2008_whitepaper.pdf (Accessed 13.10.2014).
19. Gallagher J. J. Teaching the Gifted Child. 2-nd ed. Boston: Allyn and Bacon, 1977. Chapter 10. 431 p.
20. Heller K. A., Finsterwald M., Ziegler A. Implicit theories of mathematics and physics teachers on gender-specific giftedness and motivation. In Kurt A Heller (ed.) *Munich Studies of Giftedness*. Berlin: Lit Verlag, 2010, pp. 239–252.
21. Matthews D. J., Foster J. F. Mystery to Mastery: Shifting Paradigms in Gifted Education. *Roeper Review*, 2006. Vol. 28. Issue 2, pp. 64–69.
22. McCoach B.D., Siegle D. What predicts teachers' attitudes toward the gifted? *Gifted Child Quarterly*, 2007, no. 51 (3), pp. 246–255.
23. Monks F., Pfluger R. Gifted education in 21 European Countries: Inventory and perspective. Nijmegen: Radboud University, 2005. 172 p.
24. Preparing the next generation of STEM innovators. Identifying and developing our Nation's human capital. National Science Board. 2010. URL: <http://www.nsf.gov/nsb/publications/2010/nsb1033.pdf> (Accessed 13.10.2014).
25. Reis Sally M., Renzulli J.S. The Role and Responsibilities of the gifted program coordinator. *Roeper Review*, 1988. Vol. 11, no. 2, pp. 66–72.
26. Rogers K.B. Lessons learned about educating the gifted and talented: a synthesis of the research on educational practice. *Gifted Child Quarterly*, 2007. 51 (4), pp. 382–396.
27. Sternberg, R. J. Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1985, no. 49, pp. 607–627.
28. Feldhusen J. (Ed.) *Toward Excellence in Gifted Education*. Denver: Love Publishing Company, 1985. 189 p.

Особенности полового диморфизма когнитивных способностей и структуры интересов подростков с высоким уровнем интеллекта

Саулина Е.Б.,

аспирант кафедры психологии развития и дифференциальной психологии Санкт-Петербургского государственного университета, методический консультант, Центр тестирования и развития «Гуманитарные технологии», Москва, Россия, saulina.psy@gmail.com

Представлены результаты исследования факторов возрастной динамики интеллектуальных способностей когнитивно одаренных подростков, а именно проявления полового диморфизма их интеллектуальной сферы и интересов. Описывается эмпирическая проверка гипотезы о наличии специфики полового диморфизма интеллектуальных способностей подростков с высоким IQ. В группу исследования вошли 249 подростков (Санкт-Петербург) в возрасте 14–17 лет, в том числе: 132 подростка с высоким IQ – 81 девочка и 51 мальчик, 117 подростков со средним IQ – 66 девочек и 51 мальчик. Интеллектуальные показатели (11 способностей – пространственные, вербальные, математические, память) измерены тестом «УИТ», интересы – биографической анкетой. Математическая обработка данных произведена с помощью SPSSStatistics 20. По результатам исследования половой диморфизм способностей проявился у подростков с высоким IQ: девочки превосходят мальчиков в вербальных ($p=0,001$), пространственных ($p=0,05$), мнестических способностях ($p=0,001$), а также в общем IQ ($p=0,05$); мальчики превосходят девочек в математических способностях ($p=0,001$). У подростков со средними IQ различий не выявлено. Различия показателей IQ у мальчиков и девочек с высоким IQ оказались сходными со структурой различий их интересов. Высказано предположение об особенной «чувствительности» развития способностей подростков с высоким IQ к структуре интересов.

Ключевые слова: интеллектуальные способности, половой диморфизм, когнитивная одаренность, подростки, высокий интеллект, IQ.

Для цитаты:

Саулина Е.Б. Особенности полового диморфизма когнитивных способностей и структуры интересов подростков с высоким уровнем интеллекта [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. Т. 7. № 1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2015/n1/Saulina.phtml> (дата обращения: дд.мм.гггг)

For citation:

Saulina E.B. Features of sexual dimorphism in cognitive abilities and structures of interests in teenagers with high level of intelligence [Elektronnyi resurs]. [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2015, vol. 7, no. 1. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2015/n1/Saulina.phtml> (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)

В ряду многих исследований [3; 7; 9; 12; 13; 15; 16], посвященных вопросу полового диморфизма интеллектуальных способностей, недостаточно изученным является вопрос

особенностей проявления полового диморфизма в зависимости от уровня интеллектуального развития. Мы провели исследование особенностей полового диморфизма интеллектуальных способностей подростков с высоким уровнем интеллекта.

В группу исследования вошли 249 подростков в возрасте 14–17 лет, учащихся в обычных школах Санкт-Петербурга: 132 подростка с показателем IQ от 115 до 142 баллов, который, согласно тесту исследований структуры интеллекта «УИТ» [2], относится к диапазону от верхней границы «хорошей нормы» до «очень высокого интеллекта» – группа подростков с высоким уровнем интеллекта (81 девочка и 51 мальчик); 117 подростков с показателем IQ от 70 до 115 баллов, который, согласно тесту «УИТ», относится к диапазону от «сниженной нормы» до нижней границы «хорошей нормы» – подростки со средним уровнем интеллекта (66 девочек и 51 мальчик).

В ходе исследования применялись следующие методики.

• **Универсальный интеллектуальный тест (УИТ)**, разработанный Н.А. Батуриным и Н.А. Курганский в 1995 г. [2]. Он рекомендован Министерством образования РФ для исследования интеллекта учащихся VIII–XI классов. Методика имеет четыре равнозначные параллельные формы (А, Б, В и Г), каждая из которых состоит из 11 субтестов, предназначенных для диагностики различных интеллектуальных функций. Тест хорошо зарекомендовал себя в многолетних обследованиях динамики умственного развития школьников.

Субтесты УИТ определяют:

«Осведомленность» – информированность, эрудицию, степень приобщения к культуре, познавательные процессы, объем долговременной памяти;

«Скрытые фигуры» – гибкость восприятия, независимость от поля зрения;

«Пропущенные слова» – способность к оперированию вербальным материалом, понимание содержания, скорость восприятия текста;

«Арифметические задачи» – способность к концентрации активного внимания, развитие практического математического мышления;

«Понятливость» – объем практических знаний, умение строить умозаключения на основе жизненного опыта, наблюдательность, здравый смысл;

«Исключение изображений» – гибкость мышления, способность к инсайту, умение находить перцептивно-логические связи;

«Аналогии» – чувство языка, комбинаторно-логическое мышление, способность находить приблизительные решения;

«Числовые ряды» – развитие индуктивного мышления, умение оперировать числами, а также способность улавливать ритм;

«Умозаключения» – развитие дедуктивного мышления, способность оперировать упорядоченной информацией, помехоустойчивость суждений;

«Геометрическое сложение» – развитие образного мышления, пространственного воображения, перцептивно-комбинаторные способности;

«Заучивание слов» – эффективность процессов оперативной памяти и процессов сосредоточения.

• **Биографическая анкета** (составлена исполнителем исследования). Ранее она использовалась в исследовании «Социальная ситуация развития интеллектуально одаренных подростков Санкт-Петербурга» [6]. Содержит 19 вопросов о составе семьи, дополнительных образовательных услугах, сфере интересов реальных достижениях и т. д., охватывающих социальную ситуацию развития школьника.

Математическая обработка данных осуществлялась с помощью программы SPSS Statistics 20; был проведен двухфакторный дисперсионный анализ, для сравнительного анализа использовался t-критерий Стьюдента.

Результаты

В обеих группах сравнивались интеллектуальные показатели мальчиков и девочек. Достоверные различия были выявлены в группе когнитивно одаренных подростков; в группе подростков со средним уровнем интеллекта значимых различий не обнаружено (табл.1).

Таблица 1

Сравнение показателей интеллектуально-творческих способностей у мальчиков (1) и девочек (2) группы когнитивно одаренных подростков

Переменная	M1	M2	t-критерий	δ 1	δ 2
<i>Вербальные способности</i>					
Субтест «Пропущенные слова»	13,16	14,38	2,6*	2,7	2,2
Субтест «Аналогии»	12,84	14,07	2,879**	2,2	2,4
<i>Математические способности</i>					
Субтест «Арифметические задачи»	15,35	14,02	2,883**	3,3	2,4
<i>Пространственное мышление</i>					
Субтест «Скрытые фигуры»	10,67	11,78	2,407*	2,7	2,1
Субтест «Исключение изображений»	12,09	13,35	2,626*	2,3	2,5
<i>Оперативная память, концентрация внимания</i>					
Субтест «Заучивание слов»	9,74	12,01	5,055**	2,7	2
<i>Суммарный уровень интеллекта</i>					
IQ	120,56	126,49	2,492*	17,1	17,6

Примечание.- p=0,05**- p=0,001.*

Табл. 1 показывает, что когнитивно одаренные девочки достоверно превосходят когнитивно одаренных мальчиков в области вербальных (субтесты «Пропущенные слова» и «Аналогии»), пространственных (субтесты «Скрытые фигуры» и «Исключение изображений»), мнестических (субтест «Заучивание слов») мыслительных способностей, а также по общему уровню IQ. В то же время когнитивно одаренные подростки мальчики превосходят девочек в области математических мыслительных способностей (субтест «Арифметические задачи»).

Таким образом, можно предположить, что уровень развития целого спектра интеллектуальных способностей в группе когнитивно одаренных подростков более чувствителен к фактору половых различий по сравнению с группой подростков со средним уровнем интеллекта.

Значительное влияние на интеллект образа жизни, деятельности и ценностей описывается в ряде исследований [15; 3]. Мы же обратились к анализу структуры интересов исследуемых подростков как компонентов направленности личности, определяющих предпочитаемую деятельность [3] (табл. 2).

Таблица 2

Процентное соотношение выраженности интересов различных групп у когнитивно одаренных подростков и у подростков со средним уровнем интеллекта (%)

№ п/п	Сфера интересов	Когнитивно одаренные		Средний интеллект	
		Мальчики	Девочки	Мальчики	Девочки
1	Точные науки и техника	34	9	33	4
2	Гуманитарная сфера	30	35	19	34
3	Естественные науки	2	8	0	2
4	Творчество	11	34	16	35
5	Спорт	13	5	27	14
6	Другое	9	9	4	11

Табл. 2 показывает, что в обеих исследуемых группах процент интересов к точным наукам и технике у мальчиков выше, чем у девочек, в несколько раз. У девочек обеих групп в большей степени, по сравнению с мальчиками, выражены интересы в гуманитарной и творческой сферах, а также в сфере естественных наук.

Обратившись к данным табл. 1, мы можем увидеть сходство в структуре различий интеллектуальных способностей и интересов когнитивно одаренных девочек и мальчиков: процент мальчиков, интересующихся точными науками и техникой, выше, чем процент девочек, и уровень демонстрируемых математических способностей у мальчиков также выше; процент девочек, проявляющих интерес к гуманитарной области и занятиям, связанным с различными искусствами, среди девочек выше, и показатели ряда их вербальных способностей выше, чем у мальчиков. Необходимо обратить внимание на то, что, несмотря на наличие аналогичных различий в процентном соотношении выраженности интересов у мальчиков и девочек со средним уровнем интеллекта, мы не наблюдаем у них различий в уровне развития интеллектуальных способностей.

Обсуждение результатов

Данные о более высоких результатах у одаренных мальчиков в вычислительной сфере были получены прежде и в мюнхенском комплексном исследовании одаренности [7], а также в 50-летнем лонгитюдном американском исследовании [14] и ряде других работ [15]. В результате мюнхенского исследования также были получены данные о том, что одаренные девочки превосходят мальчиков по показателям обработки вербальной информации [7], приводились данные о превосходстве в вербальном спектре девочек со средним уровнем развития способностей [3].

Превосходство когнитивно одаренных девочек по показателям оперативной памяти (субтест «Заучивание слов»; табл. 1) согласуются с результатами ряда исследований [3; 7; 12].

Полученные нами данные о некотором преобладании в структуре интересов девочек сферы естественных наук (по сравнению с мальчиками) перекликаются с данными о том, что одаренные женщины выбирали в качестве области самореализации естественные науки чаще, чем мужчины [13]. В то же время многие эмпирические работы показывали, что девочки меньше интересуются областями, традиционно относимыми к «мужским», и чувствуют себя в этих областях менее уверенно [7]. Возможно, исходя из результатов нашего исследования, это в меньшей степени относится к группе когнитивно одаренных девочек.

Когнитивно одаренные девочки показывают, как описано выше, более высокий уровень пространственных мыслительных способностей и больший процент выраженности интересов к естественным наукам, успехи в области которых обуславливаются, в том числе, и потенциалом в области пространственного мышления [5]. В то же время исследования лиц со средним уровнем способностей фиксируют более высокие показатели в области пространственного мышления у мальчиков [14; 15].

Таким образом, мы видим, что у подростков обеих исследуемых групп есть выраженный половой диморфизм в структуре сферы интересов. При этом у когнитивно одаренных он также проявляется синхронным образом в структуре интеллектуальных способностей, а у подростков со средним интеллектом мы такого эффекта не наблюдаем.

Иными словами, развитие интеллектуальных способностей когнитивно одаренных подростков оказывается значительно более тесно связанным с особенностями полового диморфизма сферы их интересов, чем у сверстников со средними интеллектуальными способностями.

На основании полученных данных мы можем предположить, не исключая возможность взаимовлияния, что интеллектуальное развитие когнитивно одаренных детей оказывается более чувствительным к структуре их интересов и, как следствие предпочитаемых интересов, к наиболее часто выбираемой сфере деятельности и познания, чем умственное развитие детей со средними интеллектуальными способностями.

Необходимо отметить, что результаты работы J. Freeman (1983) показывают, что окружающая среда оказывает на развитие одаренных детей более сильное воздействие, чем на детей со средними способностями [11]. Таким образом, можно предположить, что у подростков с высоким уровнем интеллекта в области развития интеллектуальных способностей шире норма реакции [1], чем у подростков со средним уровнем развития умственных способностей. Иными словами, развитие интеллектуальных способностей подростков с высоким IQ более чувствительно к воздействиям среды, чем интеллектуальное развитие подростков со средними интеллектуальными способностями.

Также не исключено, что большая чувствительность интеллектуального развития подростков с высоким уровнем IQ к структуре интересов может быть связана с большей устойчивостью их интересов по сравнению с детьми, обладающими средними интеллектуальными способностями [1]. С точки зрения нейропсихологии, устойчивый интерес к какой-либо сфере является доминирующей мотивацией, которая настраивает мозг на большую чувствительность к восприятию определенных элементов действительности и создает специфическое возбуждение нейронов мозга, обусловленное восприятием информации, связанной с доминирующей мотивацией или, иными словами, интересом [8]. Более того, в серии исследований было зафиксировано формирование локального утолщения серого вещества большого мозга в результате тренировки какого-либо интеллектуального навыка [1; 4]. Данные нейропсихологических исследований свидетельствуют также о положительной корреляции интеллекта и толщины серого вещества в височной и префронтальной коре у людей старше 11 лет [4]. Иными словами, активная мыслительная деятельность подростков с высоким уровнем интеллекта, связанная с их интересом к точным, гуманитарным или естественным наукам, может создавать эффект тренировки, нейропсихологическим следствием которого является утолщение серого вещества в соответствующих отделах коры головного мозга, а психологическим следствием – более высокий уровень развития интеллектуальных способностей, связанных с обусловленной интересом мыслительной деятельностью.

Таким образом, можно сказать, что мы имеем две альтернативные гипотезы относительно причин ярко выраженного полового диморфизма интеллектуальных способностей у подростков с высоким уровнем интеллекта и отсутствия достоверных различий, обусловленных полом, в уровне развития интеллектуальных способностей у подростков со средним уровнем интеллекта.

Гипотеза 1. У подростков с высоким уровнем интеллекта шире норма реакции в области развития интеллектуальных способностей, чем обуславливается большая чувствительность последних к половому диморфизму их структуры интересов как фактору влияния среды.

Гипотеза 2. Подростки с высоким уровнем интеллектуальных способностей проявляют большую устойчивость интересов, что обуславливает более выраженный относительно сверстников со средними умственными способностями эффект тренировки соответствующих доминирующим интересам интеллектуальных способностей, который обусловлен нейробиологическими механизмами, и таким образом половой диморфизм их структуры интересов влияет на половые различия в развитии интеллектуальных способностей.

Необходимо обратить внимание, что данные гипотезы не противоречат друг другу и оба данных объяснения могут иметь место.

Данные двухфакторного дисперсионного анализа, полученные в результате нашего исследования и учитывающие факторы пола и принадлежности к группе, показали результаты, свидетельствующие скорее в пользу первой гипотезы (рис. 1, рис.2).

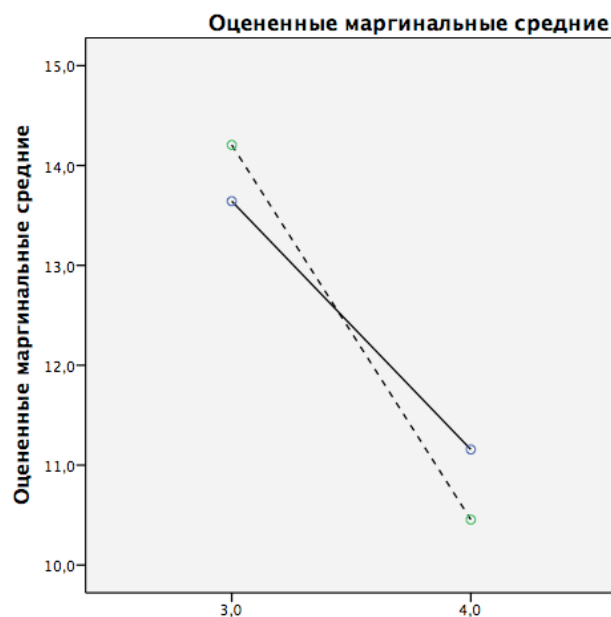


Рис. 1. График результатов двухфакторного дисперсионного анализа вербальных интеллектуальных способностей в области эрудиции и долговременной памяти (субтест «Осведомленность») в группах когнитивно одаренных подростков и подростков со средним уровнем интеллектуальных способностей: — — — — мальчики; - - - - девочки; 3– высокий интеллект; 4 –средний интеллект

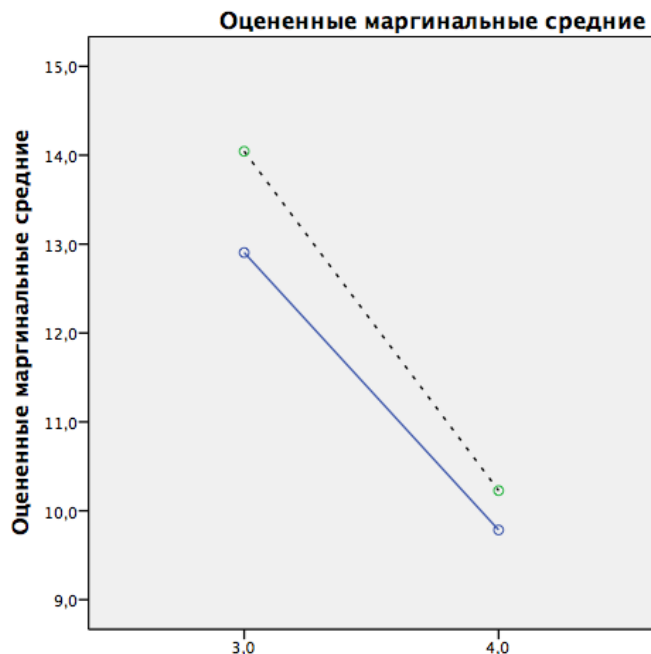


Рис. 2. График результатов двухфакторного дисперсионного анализа вербальных интеллектуальных способностей в области ассоциативного мышления и комбинаторных способностей (субтест «Аналогии») в группах когнитивно одаренных подростков и подростков со средним уровнем интеллектуальных способностей):

— мальчики; - - - - девочки; 3 – высокий интеллект; 4 – средний интеллект

Графики показывают, что мальчики со средним уровнем способностей демонстрируют тенденцию к проявлению более высокого уровня вербальных способностей по сравнению с девочками этой же группы, что расходится с показателями структуры интересов данных подростков.

Данные графики, полученные в результате двухфакторного анализа, как и результаты сравнительного анализа, показывают значимость половых различий для понимания специфики вербальных способностей когнитивно одаренных подростков, характеризующих развитие долговременной памяти и общий уровень эрудиции (субтест «Осведомленность»), а также комбинаторно-логического мышления и чувства языка (субтест «Аналогии»). Как мы видим, в группе когнитивно одаренных подростков по данным вербальным характеристикам лидируют девочки, что соответствует особенностям их структуры интересов.

Иными словами, в случае подростков со средним уровнем интеллекта получается инверсия: в сфере гуманитарных интересов лидируют девочки, а в уровне развития вербальных способностей, связанных с гуманитарной сферой, есть тенденция к лидированию у мальчиков. Полученные данные могут говорить о том, что развитие интеллектуальных способностей у данной категории подростков может быть менее чувствительно к структуре интересов, а, следовательно, демонстрировать более узкую норму реакции.

Таким образом, можно предположить, что для когнитивно одаренных подростков структура интересов может быть существенным фактором развития их интеллектуальных способностей.

Заключение

Подводя итоги, в качестве наиболее существенных выводов из анализа приведенных в статье данных можно выделить следующие.

1. Ярко выраженный половой диморфизм уровня развития различных интеллектуальных способностей в двух исследованных группах проявился только у подростков с высоким интеллектом. Девочки с высоким уровнем интеллекта превосходят высоко интеллектуальных мальчиков в уровне развития вербальных, пространственных, мнестических способностей, а также в общем уровне IQ. Мальчики с высоким уровнем IQ превосходят девочек в уровне развития математических способностей.
2. Подростки с высоким уровнем интеллекта и подростки со средними интеллектуальными способностями проявили сходные тенденции полового диморфизма в структуре интересов, однако соответствие полового диморфизма интеллектуальных способностей и структуры интересов обнаружилось только у подростков с высоким IQ.
3. Сходство полового диморфизма интеллектуальных способностей и структуры интересов у подростков с высоким IQ может быть объяснено эффектом тренировки, возникающим благодаря большему задействованию определенных интеллектуальных способностей, связанных с деятельностью в области устойчивых интересов, по сравнению со способностями с ними не связанными. Иными словами, благодаря большей чувствительности когнитивно одаренных подростков к средовым факторам, по сравнению со сверстниками со средним уровнем интеллекта, сформировавшаяся структура интересов может оказаться одним из существенных факторов влияния на развитие их отдельных интеллектуальных способностей.

Литература

1. Александров А.А. Психогенетика: Учеб. пособие. СПб.: Питер, 2004. 192 с.
2. Батулин Н.А., Курганский Н.А. Универсальный интеллектуальный тест (УИТ СПЧ-М): Руководство. СПб.–Челябинск: Челябинский Дом печати, 2003. 56 с.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000. 512 с.
4. Интеллектуальный потенциал человека: проблемы развития/ Под ред. А.А. Крылова, Л.А. Головей. СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2003. 200 с.
5. Полунина А.Г., Брюн Е.А. Интеллект и биоэлектрическая активность головного мозга у детей: возрастная динамика в норме и при синдроме дефицита внимания с гиперактивностью //Русский журнал. 2010. Т. 5. № 3. С. 3–16.
6. Саулина Е.Б. Социальная ситуация развития интеллектуально одаренных подростков Санкт-Петербурга // Материалы региональной научно-практической конференции. Одаренные дети: проблемы, перспективы, развитие. СПб: СПбАПО, 2009. С. 379–381.
7. Судаков К.В. Системные основы интеллекта [Электронный ресурс]//Институт прикладной математики им. М.В. Келдыша Российской академии наук. 2000. URL: www.keldysh.ru/pages/BioCyber/RT/PapInf/Sudakov.htm (дата обращения: 25.05.2014).

Саулина Е.Б. Особенности полового диморфизма когнитивных способностей и структуры интересов подростков с высоким уровнем интеллекта
Психологическая наука и образование psyedu.ru
2015. Том 7. № 1. С. 111–121.

Saulina E.B. Features of sexual dimorphism in cognitive abilities and structures of interests in teenagers with high level of intelligence
Psychological Science and Education psyedu.ru
2015, vol. 7, no. 1, pp. 111–121.

8. Туник Е.Е. Тест интеллекта Р. Амтхауэра: анализ и интерпретация данных. СПб.: Речь, 2009. 94 с.
9. Хеллер К.А., Перлет К., Сиервальд В. Лонгитюдное исследование одаренности // Вопросы психологии. 1991. № 2. С. 120–127.
10. Chipman S.F., Thomas V.G. The participation of women and minorities in mathematical, scientific and technical fields // Rothkopf E.Z. (Ed.). Review of research in education. Vol. 14. Washington: American Educational Research Association, 1987. P. 387–429.
11. Freeman J. Environment and high IQ – a consideration of fluid and crystallized intelligence // Personality and Individual Differences. 1983. Vol. 4. № 3. P. 307–313.
12. Grossi D. et al. Sex differences in children's spatial and verbal memory span // Cortex. 1979. Vol. 15. № 4. P. 667–670.
13. Johnson S. Early-developed sex differences in science and mathematics in the United Kingdom // Journal of Early Adolescence. 1987. № 7. P. 21–34.
14. Lubinski D., Benbow C.P. The study of mathematically precocious youth: the first three decades of a planned 50-year study of intellectual talent // Subotnik R.F., Arnold K.D. (Eds.) Beyond Terman: Contemporary Longitudinal Studies of Giftedness and Talent. Norwood, NJ: Ablex. 1994. P. 255–281.
15. Maccoby E.E., Jacklin C.N. The Psychology of Sex Differences. Stanford: Stanford University Press, 1974. 634 p.
16. Neisser U. et al. Intelligence: Knowns and unknowns // American psychologist. 1996. Т. 51. №. 2. P. 77–101.

Features of sexual dimorphism in cognitive abilities and structures of interests in teenagers with high level of intelligence

Saulina E.B.,

Postgraduate student, Methodological Consultant, Training and Counseling Center "12 boards", St. Petersburg, Russia, ekaterinasaulina12@gmail.com

We present the results of the study of age dynamics factors of the intellectual abilities of cognitively gifted adolescents, namely manifestations of sexual dimorphism in their intellectual sphere and interests. We described an empirical testing of the hypothesis of the specifics of sexual dimorphism of intellectual abilities of adolescents with a high IQ. The study involved 249 adolescents (St. Petersburg), aged 14-17 years, including 132 adolescent high IQ - 81 girl and 51 boy, 117 adolescents with an average IQ - 66 girls and 51 boy. Intellectual performance (11 faculties - spatial, verbal, math, memory) are measured by the Universal intelligence test, the interests – with a biographical questionnaire. Mathematical processing of data was performed using SPSS Statistics 20. The study showed sexual dimorphism abilities manifested in adolescents with high IQ: girls outperform boys in verbal ($p = 0.001$), spatial ($p = 0.05$), mnemonic abilities ($p = 0.001$) and in general, IQ ($r = 0.05$); boys outperform girls in mathematical abilities ($p = 0.001$). No differences were found in adolescents with average IQ. Differences in IQ scores of boys and girls with high IQ were similar to the structure of the differences in their interests. We suggested an especially "sensitive" development abilities of teenagers with a high IQ to the structure of interest.

Keywords: intellectual ability, sexual dimorphism, cognitive giftedness, teens, high intelligence, IQ.

References

1. Aleksandrov A.A. Psikhogenetika: Uchebnoe posobie [The psychogenetics: The school-book]. Saint-Petersburg: Publ. Piter, 2004. 192 p.
2. Baturin N.A., Kurganskii N.A. Universal'nyi intellektual'nyi test (UIT SPCh-M) [The universal test of intelligence (UIT SPCh-M)]: Rukovodstvo. Saint-Petersburg–Chelyabinsk: Publ. Chelyabinskiiy dom pechati, 2003. 56 p.
3. Il'in E.P. Motivatsiya i motivy [Motivation and motives]. Saint-Petersburg: Publ. «Piter», 2000. 512 p.
4. Krylov A.A. (eds.) Intellektual'nyipotentsial cheloveka: problem razvitiya [The intellectual potential of people: the problems of development]. Saint-Petersburg: Publ. S.-Peterb. Un-ta, 2003. P. 200 p.
5. Polunina A.G., Bryun E.A. Intellekt i bioelektricheskaya aktivnost' golovnogo mozga u detei: vozrastnaya dinamika v norme i pri syndrome defitsita vnimaniya s giperaktivnost'yu [The Intelligence and bioelectrical activity of the children's brain: age dynamics of normal development and attention deficit disorder with a hyperactivity]. *Russkii zhurnal [Russian magazine]*, 2010, T. 5. no. 3, pp. 3–16
6. Saulina E.B. Sotsial'naya situatsiya razvitiya intellektual'noodarennykh podrostko v Sankt-Peterburge. Materialy regional'noinauchno-prakticheskoi konferentsii [The social situation

of development of intellectually gifted adolescents in St. Petersburg]. *Odarennye deti: problemy, perspektivy, razvitie* [Gifted children: problems, prospects, development]. Saint-Petersburg: Publ. SPbAPPO, 2009, 379–381pp.

7. Sudakov K.V. Sistemnye osnovy intellekta [Elektronnyi resurs] [The system bases of intelligence]. *Institut prikladnoi matematiki im. M.V. Keldysha Rossiiskoi akademii nauk* [Keldysh Institute of Applied Mathematics Russian Academy of Sciences], 2000. Available at : www.keldysh.ru/pages/BioCyber/RT/PapInf/Sudakov.htm. (Accessed: 25.05.2014).

8. Tunik E.E. Test intellekta R. Amtkhauera: analiz i interpretatsiya dannykh [The Amthauer's Intelligence Structure Test (IST): analysis and interpretation of data]. Saint-Petersburg: Publ. Rech', 2009. 94 p.

9. Kheller K.A., Perlet K., Sierval'd V. Longityudnoe issledovanie odarenosti [The longitudinal study of giftedness]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1991, no. 2, 120–127pp.

10. Chipman S.F., Thomas V.G. The participation of women and minorities in mathematical, scientific and technical fields. In Rothkopf E.Z. (ed.) *Review of research in education*. Washington: American Educational Research Association, 1987. Vol. 14, pp. 387–429.

11. Freeman J. Environment and high IQ—A consideration of fluid and crystallized intelligence. *Personality and Individual Differences*, 1983, Vol. 4, no. 3, pp. 307–313.

12. Grossi D. et al. Sex differences in children's spatial and verbal memory span. *Cortex*, 1979. Vol. 15, no. 4, pp. 667–670.

13. Johnson S. Early-developed sex differences in science and mathematics in the United Kingdom. *J. of Early Adolescence*, 1987, no. 7, pp. 21–34.

14. Lubinski D., Benbow C.P. The study of mathematically precocious youth: the first three decades of a planned 50-year study of intellectual talent. In Subotnik R. F., Arnold K. D. (eds.) *Beyond Terman: contemporary longitudinal studies of giftedness and talent*. Norwood, NJ: Ablex. 1994, pp. 255–281.

15. Maccoby E.E. and Jacklin C.N. *The Psychology of Sex Differences*. Stanford: Stanford University Press, 1974. 634 p.

16. Neisser U. et al. Intelligence: Knowns and unknowns. *American psychologist*, 1996. Vol. 51, no. 2, pp. 77–101.

Влияние факторов доступности и позитивности социальной категории на межгрупповое восприятие

Тарасов К.О.,

аспирант кафедры этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования факультета социальной психологии, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, dr-bmx@mail.ru

Хухлаев О.Е.,

кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования факультета социальной психологии, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, huhlaevoe@mgppu.ru

Для цитаты:

Тарасов К.О., Хухлаев О.Е. Влияние факторов доступности и позитивности этнической категории на межгрупповое восприятие [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. Т. 7. № 1. URL: http://psyedu.ru/journal/2015/n1/Tarasov_Huhlaev.phtml (дата обращения: дд.мм.гггг)

For citation:

Tarasov K.O., Huhlaev O.E. Influence of affordability and positive social categories on intergroup perception [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2015, vol. 7, no. 1. Available at: http://psyedu.ru/journal/2015/n1/Tarasov_Huhlaev.phtml (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)

В основе статьи – теория социальной идентичности Г. Тэджфела, Дж. Тернера и факторы, составляющие социальную идентичность, которые описаны в работах О.А. Гулевич. Исследуется влияние факторов доступности и позитивной эмоциональной окраски на этническую категоризацию. Изучается возможность при помощи стимулирующего материала повысить вероятность активации этнической категоризации у московских школьников. В частности – возможность повлиять на социальную категоризацию школьников с помощью предоставления им печатного материала, который содержит доступную эмоциональную окраску, способствующую выбору этнической категории как основной в методике «Четвертый лишний». Исследование состояло из двух этапов. На первом этапе проверялась гипотеза о значимости фактора доступности этнической категории путем предъявления обучающимся статьи об иноэтничных мигрантах, написанной в нейтральных тонах. На втором этапе исследования был добавлен материал, описывающий негативный образ мигранта, и респонденты получали возможность позитивной оценки собственной этнической группы за счет предъявляемого отрицательного образа другой этнической группы. В исследовании приняли участие 63

обучающихся московских школ в возрасте 12–15 лет: 27 подростков мужского пола и 36 подростков женского пола. Исследование показало, что одного лишь фактора доступности недостаточно для активации этнической категоризации, но при наличии фактора позитивности собственной ингруппы, в сравнении с аутгруппой, частота активации этнической категории становится выше. То есть наличие фактора позитивности ингруппы, в сравнении с аутгруппой, в большей мере способствует активации этнической категории в ситуации межгруппового взаимодействия на уровне статистической значимости.

Ключевые слова: социальная категоризация, этническая идентичность, фактор доступности, фактор позитивности.

В социальной психологии особое место занимает изучение отождествления индивида с определенной социальной группой и его позиции по отношению к представителям других социальных групп в ситуации межгруппового взаимодействия. При помощи механизмов социальной идентичности индивид отождествляет себя со своей группой и отличает представителей аутгрупп. Оценив принадлежность человека к какой-либо определенной группе, индивид выстраивает стратегию взаимодействия с этим человеком, часто приписывая ему определенный набор черт и качеств, которые, по мнению индивида, свойственны группе в целом [6]. В результате осуществляется процесс социальной категоризации.

При осуществлении социальной категоризации индивид основывается на наиболее заметных и явных признаках объекта, степень значимости которых определяется социализацией субъекта восприятия. Самыми яркими и доступными первичными категориями являются пол, возраст и «расовая»¹ принадлежность [2]. Исследование процессов социальной категоризации и самокатегоризации осложняется тем, что субъект и объект восприятия является одновременно членом нескольких социальных групп и в зависимости от определенной ситуации индивид осознает свою принадлежность к различным категориям.

Следует подчеркнуть, что за механизмом выбора индивидом конкретной категории стоят такие группы факторов, как особенности социальной категории, соотношение между категорией и контекстом категоризации, особенности контекста категоризации и индивидуальные особенности объекта категоризации [2].

В ситуации межэтнического восприятия данные процессы будут, очевидно, идти не с меньшей, а то и с большей интенсивностью, чем при ином типе социального взаимодействия. В силу этого особый интерес представляет изучение социальной категоризации на материале межэтнического взаимодействия. Предметом исследования в нашем случае будет являться именно этническая категоризация.

Современные исследования именно этнической категоризации осуществляются в связи с решением довольно широкого круга проблем – от определения этнокультурного ресурса для поиска возможных и эффективных стратегий улучшения отечественной экономики с целью ее интеграции в общемировое пространство до поиска путей культурно-

¹ При этом под «расой» понимается не столько строгий биологический/генетический термин, сколько определенный социальный конструкт – внешняя совокупность фенотипических особенностей, делающая «очевидным» для человека ее визуальное узнавание.

исторической преемственности в образовании и воспитании подрастающего поколения. Основная стратегия исследования этнической идентичности в отечественной психологии осуществляется сегодня в рамках одномерной логики: сформировано или не сформировано, а именно – в сравнении структурных, содержательных, поведенческих, эмоциональных, компонентов этнической идентичности и определении, выражена этничность в самосознании или не выражена. А если она выражена, то в какой степени. Кроме того, в какой степени субъект ее чувствует в обыденной жизни, насколько для него это важно или болезненно. Соответственно из этих параметров делается вывод – сформирована, актуализирована идентичность или нет [4].

В нашем исследовании мы изучали влияние особенностей социальной категории на процесс социальной категоризации. О.А. Гулевич выделяет четыре фактора особенностей социальной категории: «жизненность»/ «реальность», объем категории, ее относительная доступность и позитивность оценки категории. В нашем исследовании было изучено влияние двух последних факторов. При этом под доступностью категории понимается простота осознания и легкость, с которой она приходит в голову субъекту восприятия. Доступность категории зависит от важности категории в данной культуре и от индивидуальных особенностей людей, использующих ее. Важно, что некоторые относительно постоянные категории, такие, как пол, возраст и национальность, актуализируются чаще, чем другие, более подверженные влиянию ситуационного контекста.

Фактор позитивности категории обусловлен позитивной оценкой собственной группы и включенности в нее. Если человек повышает самооценку за счет своей этнической группы, то вероятность использования подобной категоризации возрастает [2].

Таким образом, в нашем исследовании изучалась частота активации этнической категоризации у респондентов в ситуациях различной доступности этнической категории и различной ее оценки.

Мы проверяли следующие гипотезы.

Гипотеза 1. Доступность этнической категории влияет на выбор этнической категоризации в ситуации межгруппового взаимодействия.

Гипотеза 2. Предъявление негативного опыта взаимодействия с иноэтничной аутгруппой повышает позитивность ингруппы и влияет на частоту активации этнической категории.

В нашем исследовании приняли участие 63 учащихся московских школ в возрасте 12–15 лет. Выбор данной возрастной категории был обусловлен тем, что в этот период жизни происходит формирование системы представлений и оценок этнокультурных особенностей своей общности по сравнению с иноэтническим окружением [3].

Исследование состояло из двух частей.

В первой части исследования мы изучали влияние доступности этнической категории на процесс социальной категоризации. Выбор социальной категории определялся с помощью авторской методики. Испытуемым было предложено 16 наборов картинок, каждая картинка содержала в себе четыре фотографии, организованных схожим образом с методикой исследования мышления «Четвертый лишний» (рис.).



Рис. Пример картинки авторской методики «Четвертый лишний»

Респондентам было необходимо выделить общий признак между тремя фотографиями людей и исключить четвертую, не имеющую данного признака. Фотографии в каждом наборе были подобраны таким образом, что в каждой четверке была доступна возрастная, половая и этническая категория. Испытуемый имел возможность в каждой картинке выбрать лишнюю фотографию по любому из перечисленных признаков либо определить свой признак, не учтенный исследователями. В бланке ответов помимо номера лишней фотографии, респонденты должны были описать признак, по которому они исключили данную фотографию из группы.

Влияние исследователя на формирование этнической категоризации заключалось в том, что респондентам перед выполнением задания на категоризацию была предложена для

ознакомления статья. 36 обучающихся перед выполнением задания на социальную категоризацию получали для прочтения материал, повышающий доступность этнической категории, – статьи про иноэтничных мигрантов. Остальные испытуемые читали статью, не связанную с социальными категориями, учитываемыми в исследовании.

В свою очередь, статьи, повышающие доступность этнической категории (про иноэтничных мигрантов), были двух типов. В одной статье категория «представители иной национальности» имела негативную эмоциональную окраску (эту статью получили для прочтения 25 чел.). В другой статье категория «представители иной национальности» имела позитивную эмоциональную окраску (с этой статьей ознакомились 11 человек).

28 респондентов перед выбором лишней фотографии читали статью на нейтральную (с точки зрения социальных категорий) тему. Выбор респондентов анализировался методами математической статистики.

В исследовании, связанном с проверкой первой гипотезы, два типа статьей про иноэтничных мигрантов рассматривались как одна группа, повышающая этническую категорию, и выбор ответов респондентов учитывался совместно. На основании выбора респондентами двух групп – с доступной этнической категорией и недоступной этнической категорией – были получены следующие данные о процентном соотношении выбора этнической категории в каждой картинке и о различиях данного выбора в зависимости от доступности данной категории (табл. 1).

Таблица 1

Выбор респондентов этнической категории в зависимости от ее доступности в статье

Номер задания (рисунка)	Процент выбора не этнической категории		Достоверность различий (Хи-квадрат Пирсона, значимость)	Величина связи между переменными (показатели Фи и V Крамера)
	Этническая категория доступна	Этническая категория не доступна		
1	83	100	0,024 **	0,287
2	74	96	0,023 **	0,292
12	77	100	0,012 **	0,328
Среднее	82	92		

Примечание. ** – достоверность различий на уровне статистической значимости.

Из приведенных в табл. 1 данных мы видим, что только в трех из 16 предъявленных картинок обнаружены различия на уровне статистической значимости. Эти результаты не позволяют утверждать, что доступность этнической категории является фактором, обуславливающим выбор респондентов лишней картинки по этническому признаку. Таким образом, наличие только лишь фактора доступности социальной категории в большинстве случаев не определяет повышение вероятности выбора данной категории в процессе межгруппового взаимодействия. Можно сделать вывод, что одного только фактора

доступности этнической категории не достаточно для ее активации в ситуации межгруппового контакта.

Во второй части исследования мы проверяли гипотезу влияния фактора эмоциональной окрашенности на повышение доступности социальной категоризации. Мы планировали посмотреть, как изменится достоверность различий (и их количество), если в качестве стимула, повышающего доступность этнической категории, будет использована только негативно окрашенная этническая категория (негативный образ иноэтничного мигранта; табл. 2).

Таблица 2

Выбор респондентов этнической категории при негативном образе мигранта и с недоступной этнической категорией

Номер задания (рисунка)	Процент выбора не этнической категории		Достоверность различий (Хи-квадрат Пирсона, значимость)	Величина связи между переменными (показатели Фи и V Крамера)
	Этническая категория доступна	Этническая категория не доступна		
1	79	100	0,013 **	0,350
2	71	96	0,015 **	0,345
7	67	89	0,063**	0,263
12	75	100	0,009**	0,378

Примечание. ** – достоверность различий на уровне статистической значимости.

Из приведенных в табл. 2 данных мы видим, что при предъявлении негативно окрашенной этнической категории несколько увеличивается выраженность и количество достоверных различий. Прочтение статьи с негативно окрашенной оценкой образа мигранта с большей вероятностью влияет на выбор этнической категории по сравнению с материалом без негативного акцента.

Возможно, это связано с тем, что доступность этнической категории усиливается за счет предъявляемого в статье негативного опыта отношения к иноэтничным мигрантам. Данный вывод поддерживается феноменами ингруппового фаворитизма и аутгрупповой дискриминации на аффективном уровне, при котором проявляется более позитивное эмоциональное отношение к членам ингруппы по сравнению с представителями аутгруппы [5]. Также на выбор именно этнической категории мог повлиять когнитивный компонент ингруппового фаворитизма. Авторы прочитанной статьи респонденты смогут воспринимать как типичных представителей ингруппы. В этом случае происходит процесс ложного согласия при сравнении ингруппы с аутгруппой. Члены аутгруппы воспринимаются с негативной стороны, что создает достаточные условия для активации этнической категоризации [1]. Таким образом, создаются ингрупповые нормы, приписывающие определенную модель поведения, применимую к конкретной группе, и эти нормы отчасти являются лейтмотивом при восприятии аутгруппы [6].

Выводы. Наше исследование показало, что предъявление негативной этнической категории учащимся средних школ может влиять на активацию этнической категории в процессе социальной категоризации. Исследование продемонстрировало, что посредством предъявления печатного материала, содержащего в себе негативное отражение образа иноэтничного мигранта, у части респондентов активировалась этническая категоризация, и вектор этой категоризации был направлен в негативную сторону.

Исследование было ограничено количеством и не однородностью выборки респондентов, однако, на основании вышеизложенных данных можно говорить о наличии влияния негативно окрашенного описания и предъявления отрицательного опыта взаимодействия с иноэтничной группой на выбор респондентов в ситуации межгруппового взаимодействия.

Данное исследование еще раз демонстрирует феномены ингруппового фаворитизма и аутгрупповой дискриминации, описанные в классической психологии. Его результаты будет полезно учитывать при исследовании процессов, связанных с изучением межгруппового взаимодействия. Они важны также для практических психологов, работающих в образовательных организациях.

Литература

1. Гулевич О.А. Межгрупповая дифференциация: условия возникновения и последствия // Социальная психология: актуальные проблемы исследований: Сб. науч. трудов/ Под ред. Е.П. Белинской, Т.П. Емельяновой. М.: Фонд Л.С. Выготского, 2007. С. 97–142.
2. Гулевич О.А. Психология межгрупповых отношений. М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. 432 с.
3. Микляева А.В., Румянцева П.В. Социальная идентичность личности: содержание, структура, механизмы формирования: Монография. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. 344 с.
4. Степанова Г.С. Особенности этнической идентичности русских: проблемы и перспективы исследования // Социальная психология и общество. 2012. № 4 С. 41–52.
5. Abrams D., Hogg M.A. Comments on the motivational status of self-esteem in social identity and intergroup discrimination // European Journal of Social Psychology. 1988. Vol. 18. P. 317–334.
6. Tarrant M., Dazeley S., Cottom T. Social categorization and empathy for outgroup members // British Journal of Social Psychology. 2009. Vol. 48. P. 427–446.
7. Turner J.C. Towards a cognitive redefinition of the social group // Social Identity and Intergroup Relations / Н. Tajfel (Ed.). Cambridge, UK: Cambridge University Press and Paris: Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1982. P. 15–40.

Influence of Factors Availability and Positivity of Social Category on Intergroup Perception

Tarasov K.O.,

PhD student of Moscow state university of psychology & education, faculty of social psychology, chair of ethno psychology and psychological problems of multicultural education, Moscow, Russia, dr-bmx@mail.ru

Khukhlaev O.E.,

PhD (psychology), professor, faculty of cross-cultural psychology & multicultural education, department of social psychology, Moscow state university of psychology & education, huhlaevoe@mgppu.ru

This article is devoted to studying influence of factors of availability and positive emotional coloring on an ethnic categorization. In article opportunity by means of the stimulating material to increase probability for activation of an ethnic categorization at the Moscow school students is studied. Article is the cornerstone on the theory of social identity of Tejfel and Turner and the factors making social identity, described in works O. A. Gulevich. Research studied in which opportunity to affect a social categorization of school students by means of granting to it the printing material containing the available emotional coloring promoting a choice of ethnic category as the main in a technique "the 4th superfluous" was conducted. Research consisted of two stages: in the first case we checked a hypothesis for importance of a factor of availability of ethnic category, showing trained article about the ethnic migrants with neutral coloring. At the second investigation phase we added the material describing a negative image of the migrant, thus, respondents had opportunity for receiving a positive assessment of own ethnic group at the expense of the shown negative image of other ethnic group. 63 pupils of Moscow schools at the age of 12-15 years, 27 males and 36 female took part in research. These researches show that it isn't enough only one factor of availability to activation of an ethnic categorization, but in the presence of a factor of positivity of own in-group in comparison with out-group, the frequency of activation of ethnic category becomes higher. Thus, research showed that existence of a factor of positivity of an ingroup, in comparison with out-group, in a bigger measure promotes activation of ethnic category in a situation of intergroup interaction at the level of the statistical importance.

Keywords: social categorization, ethnic identity, availability factor, factor of "positivity".

References

1. Gulevich O.A. Mezhruppovaya differentsiatsiya: usloviya vozniknoveniya i posledstviya [Intergroup differentiation: conditions of emergence and consequence]. In Belinskaya E.P. (eds.) *Sotsial'naya psikhologiya: aktual'nye problemy issledovaniy. Sbornik nauchnykh trudov [Social psychology: actual problems of researches]*. Moscow: Fond L. S. Vyotskogo, 2007, pp. 97–142.
2. Gulevich O.A. Psikhologiya mezhruppovykh otnoshenii [Psychology of the intergroup relations]. Moscow: Moskovskii psikhologo-sotsial'nyi institut, 2007. 432 p.

Тарасов К.О., Хухлаев О.Е. Влияние факторов доступности и позитивности этнической категории на межгрупповое восприятие
Психологическая наука и образование psyedu.ru
2015. Том 7. № 1. С. 122–130.

Tarasov K.O., Huhlaev O.E. Influence of affordability and positive social categories on intergroup perception
Psychological Science and Education psyedu.ru
2015, vol. 7, no. 1, pp. 122–130.

3. Miklyayeva A.V., Rumyantseva P.V. Sotsial'naya identichnost' lichnosti: sodержanie, struktura, mekhanizmy formirovaniya: Monografiya [Social identity of the personality: contents, structure, formation mechanisms: Monograph]. Saint Petersburg : RGPU im. A. I. Gertsena, 2008, pp. 8–47
4. Stepanova G.S. Osobennosti etnicheskoi identichnosti russkikh: problemy i perspektivy issledovaniya [Features of ethnic identity of Russians: problems and prospects of research]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social psychology and society], 2012, no. 4, pp. 41–52. (In Russ., abstr. in Engl.).
5. Abrams, D., Hogg, M.A. Comments on the motivational status of self-esteem in social identity and intergroup discrimination. *European Journal of Social Psychology*, 1988. Vol. 18, pp. 317–334
6. Tarrant M., Dazeley S., Cottom T. Social categorization and empathy for outgroup members. *British Journal of Social Psychology*, 2009. Vol. 48, pp. 427–446.
7. Turner J. C. Towards a cognitive redefinition of the social group. Social identity and intergroup relations. Cambridge, UK: Cambridge University Press and Paris: Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1982, pp. 15–40.

Основные направления исследования волонтерской деятельности

Корнеева Е.Л.,

аспирант кафедры индивидуальной и групповой психотерапии факультета консультативной и клинической психологии, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, alionakorneevea@gmail.com

Несмотря на рост популярности волонтерского движения в России нельзя не отметить явный разрыв между количеством участников этого движения и количеством людей, потенциально готовых принять в нем участие. Между тем накопление данных о волонтерском движении может способствовать разработке программ вовлечения в него все большего числа людей. Особую значимость это могло бы иметь для молодых людей – с целью не только развития у них особых личностных качеств, но и подготовки к профессиональной жизни. В статье рассмотрены основные направления изучения волонтерства, сформулированные в виде вопросов о предмете исследования: «кто?» – об особенностях волонтеров, «почему?» – о мотивационно-смысловых факторах, «как?» – о практических аспектах данного вида деятельности. Предложены возможные зоны дальнейших изысканий: определение специфики волонтерской деятельности, накопление данных по регионам нашей страны, взгляд на деятельность и ее смысл глазами ее участников (волонтеров и реципиентов помощи), а также развитие культуры бережного отношения к волонтерским ресурсам в целом.

Ключевые слова: волонтерство, волонтерская деятельность, волонтер.

Для цитаты:

Корнеева Е.Л. Основные направления исследования волонтерской деятельности [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. Т. 7. № 1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2015/n1/Korneeva.phtml> (дата обращения: дд.мм.гггг)

For citation:

Korneeva E.L. The main directions of research volunteer activities [Elektronnyi resurs]. [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2015, vol. 7, no. 1. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2015/n1/Korneeva.phtml> (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)

В последние годы в России волонтерство набирает все большую популярность. По данным Росстата, число зарегистрированных негосударственных некоммерческих организаций (НКО) с середины 1990-х гг. увеличилось более, чем в 6 раз [2].

Опыт участия в волонтерской деятельности может являться своеобразной подготовкой к профессиональной деятельности, в особенности в помогающих специальностях, поэтому может рассматриваться как «антропологический, аксиологический и деятельностный ресурс для развития у будущих специалистов нравственных ценностей и профессионально-значимых личностных качеств, таких как эмпатия, толерантность, рефлексивность» [4, с. 148]. Изучение особенностей волонтерской деятельности могло бы позволить лучше понять данный феномен, полученные знания могли бы быть использованы в программах привлечения новых волонтеров [1; 3; 5], а также

в программах обучения, поддержки, профилактики эмоционального выгорания и уходов из деятельности.

Обратимся к определению понятия «волонтерская деятельность».

Большинством авторов в качестве ее отличительной особенности подчеркивается безвозмездный характер оказания помощи на благо другого человека [7]. При этом помощь оказывается внутри определенных рамок [3], связанных с ролью, объемом, временем, частотой, содержанием оказываемой помощи.

В данной статье мы рассмотрим основные направления исследований этого феномена. Авторы большей части работ – ученые из США, Канады, Европы – тех стран, где волонтерская деятельность особенно развита. Например, в 2000 г. в США в волонтерской деятельности было задействовано 44 % взрослого населения (причем эта статистика не учитывает волонтеров пожилого возраста и учащихся) [19].

Множество проанализированных нами исследований по данной теме можно условно разделить на три группы, предмет которых отвечает на вопросы: «Кто?», «Почему?», «Как?».

Первое направление научных изысканий может быть сформулирован как ответ на вопрос «Кто?» – кто оказывает помощь, кто такой волонтер? Предметом исследования становится, например, описание социально-экономического портрета волонтера. Анализ исследований волонтеров разных стран показал, что волонтерами чаще являются лица женского пола, состоящие в браке, с образованием выше среднего специального, со свободным графиком работы, с достаточным уровнем здоровья, с доходом выше среднего [13]. За рубежом среди волонтеров также велик процент участия людей пенсионного возраста [26]. Но в большей степени участие связано с доходом, родом деятельности и уровнем образования [29].

Другой кластер исследований данного направления посвящен изучению личностных особенностей волонтеров, среди которых выделяют, например: эмпатию, высокие внутренние стандарты, эмоциональную стабильность, позитивное отношение к себе и к людям, стремление к переживанию собственной эффективности [10].

Некоторые исследователи рассматривали также волонтерские качества через призму эффективности, пытаясь описать тех волонтеров, которые оказываются наиболее успешными в своей работе. В хосписе такими волонтерами оказались те, которые проявляют гибкость, безоценочность, надежны, обязательны, преданы своему делу, самомотивированы, умеют хорошо слушать и общаться, веселиться, способны давать больше, чем получать, работать в команде, обладают эмоциональной зрелостью [23].

На предмет эффективности также исследуются различные волонтерские роли. Для людей, страдающих раком, за которыми волонтеры осуществляли уход и поддержку на дому, наиболее значимыми оказались дружеские отношения (87 %), поход за покупками (83 %), помощь по дому (80 %) [16].

Но здесь мы сталкиваемся с некоторыми вопросами. Имели ли волонтеры эти черты раньше, до того, как начали помогать, или они приобретают их, развивают в процессе оказания помощи? В данном случае было бы полезно лонгитюдное исследование. Дж. Лоди-Смит (J. Lodi-Smith) и др. [24] указывают на взаимное влияние этих двух факторов.

На роль деятельности в процессе становления волонтерских качеств указывают также Дж.А. Груб и Дж.А. Пилавин (J.A. Grube, J.A. Pilavin) [17], которые наряду с общей ролевой идентичностью, не зависящей от контекста деятельности, но включающей в себя индивидуальные характеристики волонтера и его функциональные (или изначальные) мотивы, выделяют также контекстуальную ролевую идентичность, подразумевая те

качества, которые развиваются у волонтера в ходе его участия в помогающей деятельности — в ходе взаимодействия в определенном контексте.

Второе направление исследований в области волонтерства посвящено поиску причин участия и может быть сформулировано в форме вопроса «**Почему?**». Почему они занимаются этим? Что движет ими? Большинство авторов выделяют две группы мотивационных факторов: внешние (стремление снизить налоги, приобрести опыт работы, полезные знания и навыки) и внутренние (помочь людям, быть нужными и полезными для общества, самореализация и личностный рост) [11; 13; 20].

В более развернутом варианте, в зависимости от степени интернализации мотивационных факторов, они могут распадаться на внутреннюю мотивацию (помощь другим приносит радость), интегрированную мотивацию (волонтерство становится важной частью идентичности), идентифицированную мотивацию (волонтерская помощь поддерживает важные личные мотивы), контролируемую мотивацию (делать что-то, чтобы получить что-либо или избежать наказания или чувства вины) и экстернальную мотивацию (побуждаемую внешними требованиями, например, образовательного учреждения) [30].

Другой подход к исследованию волонтерской мотивации заключается в попытке выделения основных тематических групп мотивационных факторов (часто с использованием технологии факторного анализа). Например, у волонтеров, помогающих пожилым людям с болезнью Альцгеймера, такими мотивами оказались [28]: убежденность (альтруистическая мотивация), обязательство (согласно религиозным, этическим и другим убеждениям), самореализация (саморазвитие, приобретение опыта, обучение новым навыкам и т. д.). В то же время ведущим механизмом, лежащим в их основе, является идентификация с тем человеком, кому оказывается помощь, и фактор взаимности. Так, было показано, что зачастую волонтеры в прошлом сами имели опыт ухода за больными. Таким образом, пройдя через данное испытание, они стремятся каким-то образом помочь другим справиться с подобной ситуацией или завершить процесс горевания по умершему близкому человеку. Идентифицируясь, таким образом, с человеком, которому оказывается помощь, волонтер устанавливает с ним близкие отношения, развивает и углубляет их, и это побуждает его помогать дальше.

Обширное исследование Е. Клэри (Е. Clary) и его коллег [13], ставшее классическим, позволило выделить шесть основных мотивов для участия в волонтерской деятельности: ценности (реализация альтруистических ценностей в волонтерской помощи), понимание (научиться чему-то, узнать что-то новое), социальный мотив (быть в дружеских отношениях с кем-то, быть ценным для другого человека), карьера (улучшить свой карьерный опыт), защитный мотив (компенсация негативных чувств – вины, печали), самосовершенствование (улучшение самооценки, удовлетворенности, личностный рост).

При этом, отмечается связь мотиваторов с возрастом: для молодых волонтеров более значимым является саморазвитие, в то время как для волонтеров пожилого возраста – делать что-то полезное и нужное, чувствовать свою значимость в обществе, следуя чувству долга (религиозного, социального) [11].

Таким образом, многими авторами волонтерская мотивация подразделяется на причины, связанные с Я (мотивация саморазвития, получение опыта, навыков работы, личный интерес), и причины, связанные с другим человеком (альтруистическая мотивация – помощь другому человеку). Порой данная дихотомия особо подчеркивается, когда есть стремление обнаружить «истинные» причины волонтерства – ради чего или кого помогают волонтеры: ради других или ради себя?

Хотя, на наш взгляд, такое противопоставление не совсем уместно, этично и продуктивно и относится, скорее, к философскому вопросу о природе человеческого

поступка. К тому же это может быть вопрос формулировки, который будет зависеть от специфики организации исследования (опросники с перечнем вариантов ответа или интервью со свободно возникающими темами), особенностей самопрезентации участников исследования и степени их рефлексивности.

Е. Клэри и М. Шнайдер (E. Clary, M. Snyder) [13] утверждают, что ни одна из этих мотиваций не может быть рассмотрена в отдельности друг от друга, потому что волонтеры упоминают их обе, и в основании одного и того же мотивационного фактора могут лежать альтруистические и эгоистические установки.

Многими исследователями подчеркивается значимость отношений внутри волонтерской группы: принадлежность к определенной группе людей (община, волонтерская группа), общение с интересными людьми, и т. д., а также с лидером волонтерской организации [12].

Мотивационно-смысловые аспекты волонтерской деятельности изучают также через призму «бонусов», или преимуществ, которые она сулит ее участникам. Их можно подразделить на следующие группы: практические (приобретение новых знаний и навыков), социальные (умение находить язык с разными людьми, чувство общности с другими волонтерами и со всем человечеством, социальная интеграция [17]), духовные (открытие веры, духовной стороны жизни), психо-физиологические (улучшение самочувствия и укрепление физического здоровья, увеличение продолжительности жизни [28], снижение риска развития депрессии [14; 20], развитие человеческих качеств (терпения, честности, доверия, человечности, надежды, мужества) [29].

Одна из проблем данного поля исследований – отсутствие устоявшегося терминологического аппарата. Авторы используют понятия «мотивация», «мотиваторы», «мотивационные факторы», «мотивировки» и т. д. без четкого их разграничения.

К тому же в англоязычной литературе понятие «мотивация» зачастую является синонимичным понятию «смысл деятельности», в то время как в русскоязычной литературе эти понятия обычно строго разделены. Поэтому, возможно, было бы правильнее отнести данное поле исследований к мотивационно-смысловой сфере, включив туда исследования, предмет которых направлен на изучение движущих механизмов деятельности, поведения, направленности личности.

Из методического инструментария, помимо различных опросников и стандартизированных методов, используются также качественные методы исследования – интервью, фокус-группы, когда фиксируется, какие темы возникают у людей, рассказывающих о своем опыте оказания помощи, и эти темы, следуя логике анализа текста, классифицируются как смысловые категории.

Так, у волонтеров, помогающих в области паллиативной медицины, звучали следующие темы: свобода и выбор (включенность всей личности, а не исполнение роли, ощущение нужности дела, бескорыстная помощь, открытая гибкая среда; можно делать то, к чему готовы и что нравится), эмоциональная гибкость (проживание потерь прошлого, личностный рост, чувство общности), расширяющаяся перспектива (установление глубоких отношений и расширение личных границ, переосмысление своей жизни, изменение отношения к смерти, большая ценность жизни) [18].

На наш взгляд, уход от более ретроспективного и статичного вопроса «почему?», который зачастую не учитывает динамику мотивов и смыслов в ходе деятельности, в сторону вопроса «ради чего?», стремления понять, что приобретают волонтеры в ходе оказания помощи, какой смысл несет эта деятельность для них, какое место в их жизни занимает, – может быть более благотворен и этичен. Вместо того чтобы определять извне ценностные выборы участников, мы могли бы предоставить право высказаться самим

волонтерам как участникам этого процесса, чтобы деликатно и с уважением отнестись к «собственно человеческому в человеке» [6].

Третье направление исследований может быть обозначено вопросом «**Как?**» – исследователи обращаются к практическим аспектам данной деятельности. Как мы можем продвигать волонтерские проекты? Как подбирать новых волонтеров, адаптировать их, обучать, поддерживать, чтобы предотвратить их уходы? Каковы основные сложности, с которыми сталкивается волонтер?

Например, у волонтеров хосписа это могут быть: нехватка времени, депрессивная природа работы, коммуникативные сложности, недостаток поддержки и оценки со стороны администрации и медперсонала [16], ощущение использованности, встреча с пациентом на позднем этапе его болезни, невозможность делать больше и помогать пациентам и их семьям [14].

Организационные трудности также оказывают существенное негативное влияние на решение продолжать (особенно на первом этапе вхождения в деятельность): неадекватность вводного курса волонтерским задачам и роли, бюрократические сложности (задержки в ходе проверки в службе безопасности, оформления договоров) [30].

Отношения с лидером волонтерской группы тоже могут стать критичными для продолжения деятельности, потому что они не только необходимы для координации деятельности в целом, но и оказывают мотивирующее воздействие. Здесь могут возникать следующие виды проблем: недостаток кооперации (непринятие правил и норм организации) и непризнание лидера группы (негативное отношение, несогласие с лидером). От того, насколько волонтер идентифицирует себя с той или иной волонтерской организацией, будет зависеть и чувство его удовлетворенности от своего труда, готовности к сотрудничеству и преданности делу и группе, а также чувство гордости и уважения [12].

Другой кластер исследований данного направления посвящен удовлетворенности, анализу причин уходов и выработке стратегий удержания. Для того чтобы человек продолжал заниматься этим делом, необходимы соответствующий социальный контекст, удовлетворение потребностей, мотивация. Должны быть удовлетворены три основные потребности: потребность в автономии; переживание собственной компетентности; ощущение связи с другими людьми [15].

Удовлетворенность, с одной стороны, оказывает благотворное влияние на климат внутри организации, а с другой – способствует развитию и укреплению внутренней мотивации и автономии. Благоприятная атмосфера внутри волонтерской организации достигается путем установления внутригрупповых социальных связей, для которых характерны хорошие отношения в сочетании с чувством долга и ответственности по отношению к другим участникам [21].

На основании данных отечественных исследований выделяют следующие показатели удовлетворенности волонтерской работой: 1) удовлетворенность организацией; 2) удовлетворенность выполняемой работой; 3) удовлетворенность условиями труда; 4) удовлетворенность слаженностью действий участников [8].

Неудовлетворенность в зависимости от степени своей осознанности может быть выражена фрустрацией и ригидностью (при неосознанной неудовлетворенности, неосознанном вытеснении смысла) или агрессией (при осознанной неудовлетворенности) [9].

Многими авторами делается вывод о связи уходов с неудовлетворением первоначальных или функциональных мотивов. Делается логический вывод о том, что их реализация ведет к продолжению данной деятельности, а недостаток — к уходам [8]. В то

же время было показано значительное влияние контекстуальных факторов [24]: личные обстоятельства (возраст и состояние здоровья), особенности среды (семья и работа, волонтерская организация, изменение удаленности от места оказываемой помощи) [25].

Д. Харрисон (D.A. Harrison) [21] полагает, что распределение времени участия волонтеров в какой-либо организации – эпизодичный и сложный вопрос. Они постоянно соприкасаются со следующими четырьмя аспектами, основанными на их прошлом опыте и ожиданиями от будущего: 1) потенциальная отдача в будущем от волонтерской деятельности; 2) степень важности оценки волонтерского труда со стороны окружающих; 3) возможности волонтерства; 4) ясность преимуществ данной деятельности.

Для удержания и развития волонтерского сектора внутри организации предлагается множество программ сопровождения [26; 31]. Система включает в себя: тщательный отбор кандидатов, согласно требованиям, предъявляемым содержанием и форматом оказываемой помощи (часто с привлечением специальных рекрутинговых агентств); вводный курс (инструктаж для обозначения функционала, правил, разграничений функций с персоналом, а также обучающий блок, знакомящий с возрастными, психологическими, физиологическими особенностями людей, которым оказывается помощь, условиями их проживания и т. д.); длительную стажировку под руководством опытного наставника и последующий постоянный контроль качества работы с заключением по прошествии испытательного срока (в среднем от 6 мес. до 1 года) о профпригодности данного волонтера. Кроме того, организуются регулярные встречи волонтеров для создания и поддержания единой корпоративной культуры, профилактики развития синдрома эмоционального выгорания и уходов из деятельности.

К сожалению, в нашей стране в связи с тем, что волонтерство – относительно новое явление, отмечается острая нехватка такого рода программ, а также специалистов-координаторов, обладающих психологическими знаниями и навыками и в то же время хорошо знакомых с реалиями волонтерского мира.

К тому же, на наш взгляд, у нас пока еще недостаточно развита культура бережного отношения к волонтерским ресурсам. Поскольку данная деятельность нацелена на достижение блага для другого человека [7], зачастую потребности, сложности, вопросы, с которыми сталкиваются волонтеры, могут восприниматься не с должным вниманием, а скорее как нечто побочное по отношению к главной цели. А если результат работы недооценивается, то снижается и позитивное влияние этой деятельности на личность волонтера и его жизнь в целом [22]. Когда удельный вес проблем перевешивает получаемые «бонусы» и волонтерство превращается в бремя, есть риск развития симптомов эмоционального выгорания и ухода из деятельности.

Итак, как мы убедились, зарубежные авторы проявляют большой интерес к этому виду деятельности, в то время как исследований, проведенных на нашей отечественной выборке, в условиях нашей страны, – явно недостаточно. Особенно велика потребность в них в связи с ростом этого движения в последние годы. Наш обзор показывает, что те вопросы, которые ставятся исследователями («Кто? – о людях, которые принимают участие в волонтерской деятельности, «Почему?» – о ее побудительных причинах, «Как?» – о практических аспектах деятельности), не исчерпывают всех аспектов данного феномена.

Пытаясь охватить различные аспекты волонтерства, мы едва ли можем ответить на вопрос «Что?» – что представляет собой волонтерская деятельность? На наш взгляд, данная деятельность не может быть рассмотрена как любой другой вид деятельности, поскольку такие ее ключевые характеристики, как безвозмездный характер оказания помощи, добровольное, необязательное участие, направленное на благо другого человека, – уже отличают ее от всех остальных видов занятий. Есть серьезная опасность смотреть на волонтеров как на тех же сотрудников, но работающих бесплатно [30], предъявляя к ним те

же требования или, наоборот, лишая их определенных прав и полномочий. Между тем более подробное изучение и осмысление данной деятельности могло бы иметь также и теоретическую значимость – помогло бы соприкоснуться с «собственно человеческим в человеке» [6].

Ввиду специфичности и трудности оценки волонтерской деятельности по этическим соображениям, возможно, было бы полезно взглянуть на нее глазами ее участников. Что она означает для самих волонтеров, а также для людей, принимающих помощь? К сожалению, голос реципиентов помощи практически не слышим, он не учитывается в исследованиях волонтерской деятельности. А это может приводить к неэффективности и неконтролируемости оказываемой помощи.

Необходимо ввести в изучение данного феномена еще один ракурс: нужно попытаться не извне – наблюдая и оценивая, а изнутри – со стороны ее участников раскрыть смысл происходящего, тогда, с учетом видения этого процесса глазами его участников, мы составим более объемную картину. А полученные данные могли бы быть использованы при составлении программ привлечения и поддержки волонтеров.

Развитие культуры внимания и бережного отношения к волонтерским ресурсам у нас в стране помогло бы снизить число уходов и вероятность развития симптомов эмоционального выгорания, способствовать созданию более благоприятного климата внутри волонтерских организаций и достижению взаимного обогащения и увеличение числа как волонтеров, так и людей, которым они помогают.

Литература

1. *Ахметгалеев Э.Д.* Формирование профессиональной направленности будущего социального работника в процессе участия в студенческом волонтерском движении: Дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2009. 214 с.
2. *Бодренкова Г.П.* Системное развитие добровольчества в России: от теории к практике : Учебно-метод. пособие. М.: АНО «СПО СОТИС», 2013. 320 с.
3. *Вандышева Л.В.* Формирование готовности будущих специалистов по социальной работе к волонтерской деятельности: Дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2006. 218 с.
4. *Екимова С.Г.* Волонтерская деятельность как ресурс личностно-профессионального развития будущих специалистов по социальной работе: Дис. ... канд. пед. наук. Хабаровск, 2010. 226 с.
5. *Латюшин Я.В.* Формирование профессионально важных качеств волонтеров-консультантов антинаркотических программ: Дис. ... канд. психол. наук. Челябинск, 2004. 209 с.
6. *Лэнгле А.* Дороги, ведущие к смыслу // Журнал практической психологии и психолоанализа. 2004. № 4. С. 20–27.
7. *Маковой Н.В.* Педагогические условия подготовки студентов вузов к волонтерской деятельности: Дис. ... канд. пед. наук. Благовещенск, 2006. 171 с.
8. *Потапова Н.А.* Групповые и личностные факторы социально-психологического климата волонтерских объединений: Дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2006. 215 с.
9. *Соловьева С.А.* Динамика ценностно-смысловой сферы личности в период молодости в зависимости от типа осмысленности жизни: Дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2011. 236 с.
10. *Allen N.J., Rushton J.P.* Personality characteristics of community mental health volunteers a review // Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly. 1983. Vol. 12 (1). P. 36–49. doi: 10.1177/089976408301200106.
11. *Anderson J.C., Moore L.F.* The Motivation to volunteer // Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly. 1978. Vol. 7 (30). P. 120–129. doi: 10.1177/089976407800700312.

12. *Boezeman E.J., Ellemers N.* Volunteer leadership: The role of pride and respect in organizational identification and leadership satisfaction // *Leadership*. 2014. Vol. 10 (2). P. 160–173. doi: 10.1177/1742715012467487.
13. *Clary E.G., Snyder M.* The motivations to volunteer: theoretical and practical considerations // *Current Directions in Psychological Science*. 1999. Vol. 8 (5). P. 156–159.
14. *Claxton-Oldfield S., Claxton-Oldfield J.* Some common problems faced by hospice palliative care volunteers // *American Journal of Hospice and Palliative Medicine*. 2008. Vol. 25 (2). P. 121–126. doi: 10.1177/1049909106289079.
15. *Deci E.L., Ryan R.M.* The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior // *Psychological Inquiry*. 2000. № 11. P. 187–223.
16. *Groger L.* Doing good for the aged : volunteers in an ombudsman program // *Contemporary Sociology: A Journal of Reviews*. 2004. Vol. 33 (2). P. 175–176.
17. *Grube J.A., Piliavin J.A.* Role identity, organizational experiences, and volunteer performance // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2000. Vol. 26 (9). P. 1108–1119.
18. *Guirguis-Younger M., Grafanaki S.* Narrative accounts of volunteers in palliative care settings // *American Journal of Hospice and Palliative Care*. 2008. Vol. 25 (1). P. 16–23. doi: 10.1177/1049909107310137.
19. *Hall M., McKeown L., Roberts K.* Caring Canadians, involved Canadians: Highlights from the 2000 national survey of giving, volunteering and participating // Catalogue no. 71-542-XPE. Ottawa: Statistics Canada, 2001. 87 p.
20. *Hank K., Erlinghagen M.* Volunteering in «Old» Europe: patterns, potentials, limitations // *Journal of Applied Gerontology*. 2010. Vol. 29 (1). P. 3–20. doi:10.1177/0733464809333884.
21. *Harrison DA.* Volunteer motivation and attendance decisions: Competitive theory testing in multiple samples from a homeless shelter // *Journal of Applied Psychology*. 1995. Vol. 80 (3). P. 371–385.
22. *Konrath S., Fuhrel-Forbis A., Lou A., Brown S.* Motives for volunteering are associated with mortality risk in older adults // *Health Psychology*. 2012. № 31. P. 87–96.
23. *Lamb H.D., Aubin T., Foster M.* Characteristics of most effective and least effective hospice volunteers: A preliminary study // *American Journal of Hospice and Palliative Care*. 1985. Vol. 2 (5). P. 42–45. doi: 10.1177/104990918500200107.
24. *Lodi-Smith J., Roberts B.W.* Social Investment and Personality: A meta-analysis of the relationship of personality traits to investment in work, family, religion, and volunteerism // *Personality and Social Psychology Review*. 2007. Vol. 11 (1). P. 68–86. doi: 10.1177/1088868306294590.
25. *McLennan J., Birch A., Cowlshaw S., Hayes P.* I quit! Leadership and satisfaction with the volunteer role: Resignations and organizational responses // Paper presented at the Australian Psychological Society Annual Conference. Hobart, Australia, 2008. P. 214–219.
26. *Netting F.E., Thibault J.M.* Using volunteers with the elderly in health care settings // *Journal of Applied Gerontology*. 1986. Vol. 5 (2). P. 139–145. doi: 10.1177/073346488600500204.
27. *Owen-Still S.* Spiritual caregiving: A philosophy for the volunteer-intensive hospice program // *American Journal of Hospice and Palliative Care*. 1985. Vol. 2 (32). P. 35–44.
28. *Pillemer K., Landreneau L.T., Sutor J.J.* Volunteers in a peer support project for caregivers: What motivates them? // *American Journal of Alzheimer's Disease and Other Dementias*. 1996. Vol. 11. P. 13–19. doi: 10.1177/153331759601100504.
29. *Rawlins T.D., Houska A.* Motivations and satisfactions of the hospice of wichita volunteer: implications for marketing // *American Journal of Hospice and Palliative Care*. 1986. Vol. 3 (4). P. 15–18. doi: 10.1177/104990918600300410.
30. *Warren J., Garthwaite K.* We are volunteers and that sometimes gets forgotten': exploring the motivations and needs of volunteers at a healthy living resource centre in the North East of England // *Perspectives in Public Health (Impact Factor: 1.09)*. 2014. № 4. doi: 10.1177/1757913914529559.

31. *Wilson P.E. Hospice volunteer training: Making the experience more meaningful // American Journal of Hospice and Palliative Care. 2000. Vol. 17 (2). P. 107–110. doi: 10.1177/104990910001700210.*

The Main Directions of Research Volunteer Activities

Korneeva E.L.,

Postgraduate student, Chair of individual and group psychotherapy, Faculty Advisory and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, alionakorneeva@gmail.com

Despite the growing popularity of the volunteer movement in Russia, there is a clear gap between the number of participants in this movement, and the number of people potentially ready to participate in it. Meanwhile, the accumulation of data on volunteering can contribute to the development of programs to involve more and more people. This might have a special significance for young people - not only for the development of special personal qualities, but also for professional life preparation. The article describes the main areas of study of volunteerism, formulated in the form of questions about the subject: "Who?" - about the features of the volunteers, "Why?" - about the motivational factors of meaning, "How?" - about the practical aspects of this type of activity. The possible areas for further research include determining the specificity of voluntary activity, the accumulation of data on Russian regions, looking at the work and its meaning through the eyes of its members (volunteers and recipients of assistance), as well as the development of respect for the culture of volunteer resources in general.

Keywords: volunteer, volunteering.

References

1. Akhmetgaleev E.D. Formirovanie professional'noi napravlenosti budushchego sotsial'nogo rabotnika v protsesse uchastia v studencheskom volonterskom dvizhenii. Diss. kand.ped.nauk. [Formation of professional orientation future social worker while participating in a student volunteer movement. Ph. D. (Pedagogy) diss.]. Kazan', 2009. 214 p.
2. Bodrenkova G.P. Sistemnoe razvitie dobrovol'chestva v Rossii: ot teorii k praktike /uchebno-metodicheskoe posobie [Systematic development of volunteerism in Russia: from theory to practice]. Moscow: ANO «SPO SOTIS», 2013. 320 p.
3. Vandysheva L.V. Formirovanie gotovnosti budushchikh spetsialistov po sotsial'noi rabote k volonterskoi deiatel'nosti. Diss. kand. ped. nauk [Formation of readiness of the future of social work professionals to volunteer activities. PhD (pedagogy) diss.]. Samara, 2006. 218 p.
4. Ekimova S.G. Volonterskaia deiatel'nost' kak resurs lichnostno-professional'nogo razvitiia budushchikh spetsialistov po sotsial'noi rabote. Diss. kand. ped. nauk. [Volunteering as a resource for personal-professional development of the future of social work. PhD (pedagogy) diss.]. Khabarovsk, 2010. 226 p.
5. Latiushin Ia.V. Formirovanie professional'no vazhnykh kachestv volonterov-konsul'tantov antinarkoticheskikh programm. Diss. kand. psikh. nauk. [Formation of professionally important

qualities of volunteer counselors anti-drug programs. PhD (psychology) diss.]. Cheliabinsk, 2004. 209 p.

6. Lenge A. Dorogi, vedushchie k smyslu [Roads leading to the sense]. *Zhurnal prakticheskoi psikhologii i psikholoanaliza* [Journal of Applied Psychology and psychoanalysis], 2004, no. 4, pp.20-27.

7. Makovei N.V. Pedagogicheskie usloviia podgotovki studentov vuzov k volonterskoi deiatel'nosti. Diss. kand. psikhol. nauk. [Pedagogical conditions of preparation of university meaningfulness of life. PhD (psychology) diss.]. Blagoveshchensk, 2006. 171 p.

8. Potapova N.A. Gruppovye i lichnostnye faktory sotsial'no-psikhologicheskogo klimata volonterskikh ob"edinenii. Diss. kand. psikhol. nauk.[Group and personal factors of socio-psychological climate of volunteer associations. Ph. D. (Psychology) diss.]. St. Petersburg, 2006. 215 p.

9. Solov'eva S.A. Dinamika tsennostno-smyslovoi sfery lichnosti v period molodosti v zavisimosti ot tipa osmyslennosti zhizni. Diss. kand. psikhol. nauk.[Dynamics of value-semantic sphere of the person in the period of youth, depending on the type of meaningfulness of life. Ph. D. (Psychology) diss.]. Kazan'. 2011. 236 p.

10. Allen N.J., Rushton J. P. Personality characteristics of community mental health volunteers a review. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 1983. Vol. 12, no.1, pp. 36–49. DOI: 10.1177/089976408301200106

11. Anderson J. C., Moore L. F. The Motivation To Volunteer. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 1978. Vol. 7, no. 30, pp. 120–129. DOI: 10.1177/089976407800700312

12. Boezeman E.J. and Ellemers N. Volunteer leadership: The role of pride and respect in organizational identification and leadership satisfaction. *Leadership*, 2014. Vol. 10, no. 2, pp. 160–173. DOI: 10.1177/1742715012467487

13. Clary E. G., Snyder M. The Motivations to Volunteer: Theoretical and Practical Considerations. *Current Directions in Psychological Science*, 1999. Vol. 8, no. 5, pp. 156-159.

14. Claxton-Oldfield S, Claxton-Oldfield J. Some Common Problems Faced by Hospice Palliative Care Volunteers. *American Journal of Hospice and Palliative Medicine*, 2008. Vol. 25, no. 2, pp. 121–126. DOI: 10.1177/1049909106289079.

15. Deci E. L., Ryan R. M. The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 2000, no.11, pp. 187-223.

16. Groger L. Doing Good for the Aged : Volunteers in an Ombudsman Program. *Contemporary Sociology: A Journal of Reviews*, 2004. Vol. 33, no. 2, pp. 175–176.

17. Grube JA and Piliavin JA. Role identity, organizational experiences, and volunteer performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2000. Vol. 26, no. 9, pp. 1108–1119.

18. Guirguis-Younger M.,Grafanaki S. Narrative Accounts of Volunteers in Palliative Care Settings. *American Journal of Hospice and Palliative Care*, 2008. Vol. 25, no.1, pp. 16–23. DOI: 10.1177/1049909107310137

19. Hall M., McKeown L., Roberts, K. Caring Canadians, involved Canadians: Highlights from the 2000 national survey of giving, volunteering and participating. Catalogue no. 71-542-XPE. Ottawa: Statistics Canada, 2001. 87 p.

20. Hank K., Erlinghagen M. Volunteering in "Old" Europe: Patterns, Potentials, Limitations. *Journal of Applied Gerontology*, 2010. Vol. 29, no. 1, pp. 3–20. DOI:10.1177/0733464809333884

21. Harrison DA. Volunteer motivation and attendance decisions: Competitive theory testing in multiple samples from a homeless shelter. *Journal of Applied Psychology*, 1995. Vol. 80, no. 3, pp. 371–385.
22. Konrath S, Fuhrel-Forbis A, Lou A, Brown S. Motives for volunteering are associated with mortality risk in older adults. *Health Psychology*, 2012, no. 31, pp. 87–96.
23. Lamb H.D, Aubin T., Foster M. Characteristics of most effective and least effective hospice volunteers: A preliminary study. *American Journal of Hospice and Palliative Care*, 1985. Vol. 2, no. 5, pp. 42–45. DOI: 10.1177/104990918500200107.
24. Lodi-Smith J., Roberts B.W. Social Investment and Personality: A Meta-Analysis of the Relationship of Personality Traits to Investment in Work, Family, Religion, and Volunteerism. *Personality And Social Psychology Review*, 2007. Vol. 11, no. 1, pp. 68–86. DOI: 10.1177/1088868306294590.
25. McLennan J, Birch A, Cowlishaw S and Hayes P. I quit! Leadership and satisfaction with the volunteer role: Resignations and organizational responses. Paper presented at the Australian Psychological Society Annual Conference, Hobart, Australia, 2008, pp. 214–219.
26. Netting F. Ellen, Thibault J.M. Using Volunteers with the Elderly in Health Care Settings. *Journal of Applied Gerontology*, 1986. Vol. 5, no. 2, pp. 139– 145. DOI: 10.1177/073346488600500204
27. Owen-Still S. Spiritual caregiving: A philosophy for the volunteer-intensive hospice program. *American Journal of Hospice and Palliative Care*, 1985. Vol 2, no. 32, pp. 35 – 44.
28. Pillemer K., Landreneau L. T., Sutor J. J. Volunteers in a peer support project for caregivers: What motivates them? *American Journal of Alzheimer's Disease and Other Dementias*, 1996, no.11, pp. 13–19. DOI: 10.1177/153331759601100504
29. Rawlins T.D., Houska A. Motivations and satisfactions of the Hospice of Wichita Volunteer: Implications for marketing. *American Journal of Hospice and Palliative Care*, 1986. Vol. 3, no. 4, pp. 15–18. DOI: 10.1177/104990918600300410
30. Warren J. and Garthwaite K. We are volunteers and that sometimes gets forgotten': exploring the motivations and needs of volunteers at a healthy living resource centre in the North East of England. *Perspectives in Public Health* (Impact Factor:1.09), 2014, no.4. DOI: 10.1177/1757913914529559
31. Wilson P. E. Hospice volunteer training: Making the experience more meaningful. *American Journal of Hospice and Palliative Care*, 2000. Vol. 17, no. 2, pp. 107–110. DOI: 10.1177/104990910001700210

Особенности этнической осведомленности дошкольников в условиях поликультурной образовательной среды Нальчика и Москвы

Назранова Л.Ж.,

аспирант кафедры дошкольной педагогики и психологии факультета психологии образования, Московский психологический университет (ГБОУ ВПО МПУ), Москва, Россия gingo07@mail.ru

Обосновывается необходимость учета культурных и воспитательных интересов представителей различных этносов и культур и знакомства детей дошкольного возраста с особенностями различных народов, взаимодействия с людьми с разными традициями. Описывается исследование этнической осведомленности детей дошкольного возраста, посещающих дошкольные образовательные учреждения с поликультурной образовательной средой, в котором приняли участие 160 дошкольников в Нальчике и 49 детей в Москве. Все дети постоянно посещают дошкольные учреждения. Гендерный состав выборки был примерно равным. Возраст детей на момент проведения исследования составлял от 5 до 8 лет. Для изучения этнической осведомленности дошкольников городов Москвы и Нальчика был составлен авторский опросник из девяти вопросов, которые раскрывают представления дошкольников о различных этнокультурах, а также выявляют наличие или отсутствие знаний особенностей родной культуры. Исследование зафиксировало в целом средний уровень этнической осведомленности дошкольников, который характеризуется правильными, но в значительной степени фрагментарными, поверхностными представлениями о традициях и особенностях различных народов, неустойчивостью интереса к традициям, фольклору народов, отсутствием мотивации в предпочтении.

Ключевые слова: этническая осведомленность, процессы интеграции, дошкольное образование и воспитание, поликультурная среда дошкольных общеобразовательных учреждений.

Для цитаты:

Назранова Л.Ж. Особенности этнической осведомленности дошкольников в условиях поликультурной образовательной среды Нальчика и Москвы [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. Т. 7. № 1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2015/n1/Nazarova.phtml> (дата обращения: дд.мм.гггг)

For citation:

Nazranova L.Zh. Features of ethnic awareness of preschool children in a multicultural educational environment of Nalchik and Moscow [Elektronnyi resurs]. [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2015, vol. 7, no. 1. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2015/n1/Nazarova.phtml> (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)

В современных условиях одной из важнейших проблем воспитания является формирование личности нового человека – носителя гуманных, толерантных идей в системе межэтнических отношений.

Национально-культурная специфика складывается из системы факторов, обуславливающих отличия в организации, функциях и способе опосредования процессов общения, характерных для данной культурно-национальной общности. Эти факторы этнической осведомленности взаимосвязаны в процессах общения и переплетены с другими

факторами, прежде всего с факторами собственно языковыми, психолингвистическими, этнопсихолингвистическими и общепсихологическими. Из этого следует, что проблема этнической осведомленности в настоящее время носит междисциплинарный характер, она фрагментарно изучается в рамках различных наук [1; 2; 4; 12].

Особую остроту и значимость приобретает изучение закономерностей становления этнической идентификации со своей этнической группой у детей в возрасте 5–8 лет. Дошкольный возраст – ответственный период в воспитании, он является возрастом первоначального становления личности ребенка. Исследование особенностей общения и межличностных отношений детей дошкольного возраста в различных социокультурных средах позволяет рассмотреть, как складывается специфика подобных отношений, и выработать соответствующую тактику общения с детьми, а также тактику обучения детей бесконфликтному общению с представителями других этносов, не теряя при этом своей этнической идентичности и не нарушая собственных культурных традиций.

В России с ее многонациональным составом актуальность теоретического и практического изучения условий поликультурного образования и воспитания в ДОУ обусловлена необходимостью развития новой национальной общности – россияне.

Знание психологических закономерностей является необходимым условием организации процесса межэтнического взаимодействия, особенно если речь идет о поликультурной среде дошкольных образовательных учреждений [8]. У детей в возрасте 5–8 лет активно формируется этническое самосознание и происходит идентификация с лицами своей этнической группы, причем этническая осведомленность и этническая принадлежность детей влияют на успешность их межличностного взаимодействия.

У современных дошкольных учреждений своя роль в деле формирования национальной идеи современного поликультурного общества. По важности она сравнима только с ролью семьи: там происходит передача из поколения в поколение тех знаний, умений, традиций, которые и позволяют народу сохранить свою культуру, историю, самобытность [12].

На дошкольное образовательное учреждение в современных условиях возлагаются очень ответственные социальные задачи – обучать, воспитывать и готовить к жизни то поколение людей, труд и талант, инициатива и творчество которых будут определять социально-экономический, научно-технический и нравственный прогресс российского общества в недалеком будущем [9].

Однако процесс этнической идентификации старших дошкольников и влияние на него различных факторов недостаточно изучены в настоящее время, поэтому исследование особенностей поведения детей в условиях этнической неоднородности, выявление проблем, затрудняющих у детей процесс адаптации, приобретает особую актуальность.

Программа исследования, ее результаты и обсуждение

Проведенное нами исследование было посвящено изучению роли этнического фактора в системе межличностных отношений дошкольников.

Мы провели опрос старших дошкольников, направленный на анализ их этнической осведомленности, – предложили ответить на несколько вопросов, касающихся знаний о культуре своего народа и культуре других этнических групп, а также понимания различий между ними. Исследование проводилось в дошкольных образовательных учреждениях Нальчика и Москвы.

Современная Москва является многонациональным городом, детские образовательные учреждения посещают дети разных национальностей и в разной степени владеющие русским языком. И если ты – ребенок мигрантов и в семье у тебя говорят на каком-то ином языке, то

вхождение в коллектив ровесников иногда затрудняется, тем более, что образовательные программы и методики ориентированы на человека, для которого русский язык является родным. Задачей воспитателей должно стать обеспечение для детей-мигрантов определенного лингвометодического сопровождения, которое помогло бы им овладеть русским языком в той степени, которая необходима для освоения в дальнейшем школьной программы и для нормальной коммуникации с воспитателями и сверстниками.

В группах московских дошкольных учреждений, в которых мы проводили исследование, этническое большинство – это русские дети. Воспитатели в группах также русские. Родители детей – горожане с различным материальным положением.

Нальчик является столицей Кабардино-Балкарской республики. Его этнический состав представлен тремя титульными этносами: кабардинцы (более 50 % населения), балкарцы (37 %) и русские (10 %). Родители детей, принимавших участие в исследовании (в большинстве своем кабардинцы), – горожане и выходцы из сел. Этот фактор имеет существенное влияние на результат нашего исследования, поскольку родители-горожане имели более высокий социальный статус, как правило, высшее образование, более высокий материальных доход, но в то же время большинство из них не владели своим родным языком. А родители, переехавшие жить в город из сел, в большинстве своем имели среднее специальное образование, были менее обеспечены материально, но в то же время владели устным и письменным родным языком. Именно этот фактор отразился в ответах детей о знании своей культуры и культуры чужих этнических групп.

Дошкольные образовательные учреждения Москвы и Нальчика поликультурны по этническому составу посещающих их детей. Немаловажным является также тот факт, что воспитательный процесс в дошкольных образовательных учреждениях Нальчика осуществляется педагогами различных национальностей. Средний возраст педагогов дошкольных образовательных учреждений, в которых проводилось исследование, – 38–39 лет. Средний стаж работы педагогов – 13 лет. Этнокультурный состав среднестатистического ДООУ в Кабардино-Балкарской республике представлен в основном воспитателями-кабардинками (85 %), в меньшинстве оказались представители русского и/или балкарского этноса (15 %). Подавляющее большинство педагогов московской выборки (91 %) – русские.

Для изучения специфики этнокультурной осведомленности дошкольников Москвы и Нальчика мы составили авторский опросник из девяти вопросов, которые должны были раскрыть представления дошкольников о различных этнокультурах, а также определить наличие у них знаний особенностей их родной культуры.

В Нальчике в исследовании приняли участие 160 дошкольников. Гендерный состав выборки был примерно равным. Возраст детей на момент проведения исследования составлял 5–8 лет. Дети постоянно посещают дошкольные учреждения.

Этнокультурный состав дошкольников Нальчика был представлен в основном детьми-кабардинцами (54 %), в меньшинстве оказались представители русского (14 %) и/или балкарского (30 %) этносов, другие национальности представлены единично.

В Москве исследованием было охвачено 49 дошкольников, из них 70 % –русские, остальные – представители других национальностей (армяне, киргизы, украинцы, татары, башкиры и др.)

Для сравнения групп респондентов использовался непараметрический критерий Манна-Уитни.

Ответы на вопрос «Знаешь ли ты, что на свете живут люди разных национальностей (народностей)?» показали, что все без исключения дети знают о существовании различных национальностей, что вполне естественно для детей, воспитывающихся в поликультурной

среде, которые ежедневно сталкиваются с тем, что сверстники и взрослые разговаривают на разных языках и имеют разные национальные обычаи.

На вопрос «Какие ты знаешь национальности (народы)?» дошкольники, посещающие образовательные учреждения Нальчика, давали различные ответы. Все дети могли назвать 5–6 национальностей (самые распространенные ответы – кабардинцы, балкарцы, русские, немцы, американцы, китайцы); 15 % детей смогли назвать 10 национальностей, 6 % дошкольников смогли вспомнить больше 10 национальностей.

Для московских дошкольников вопрос оказался более сложным. Большинство детей (60 %) могли назвать только две–три национальности, только 10 % детей смогли назвать больше шести национальностей. Московские дошкольники называли, в основном, иностранные национальности (англичане, немцы, итальянцы). С национальностями нашей страны они знакомы недостаточно. Многие московские дошкольники черпали свои представления о других этносах из поездок за границу на отдых, где они непосредственно сталкивались с представителями других этнических групп и другой культурой. Проживание в мегаполисе, где они могут непосредственно, на улицах города встретиться с людьми разных этносов и конфессий, дает московским детям некоторое преимущество, однако люди других культур остаются для них неизвестными в плане языка, обычаев, правил поведения. Знания москвичей о людях других культур носят формальный характер, в отличие от живого и непосредственного общения нальчикских детей, которые, проживая в полиэтничной среде, каждый день сталкиваются с чужими обычаями, нормами, языком, и потому их знания о других культурах имеют непосредственное и практическое применение в жизни.

Из ответов на вопросы о праздниках и традициях людей различных национальностей стало ясно, что родители и педагоги дошкольных учреждений привлекают детей к участию в народных праздниках (например, в московских детских садах проводится Масленица: родители пекут детям блины и приходят участвовать в хороводах и конкурсах), рассказывают детям о народах и их традициях, а в Нальчике в детских садах отмечают Навруз¹, обыгрывают свадебные обряды или ставят народные сказки. Часто в детских садах города Нальчика можно увидеть оформленные в группах «Уголки Дружбы», с детьми проводятся занятия по краеведению и т. д. В московских же детских садах создаются народные музеи, где силами педагогов и родителей собирается утварь, делаются макеты русской печи и колыбелок.

На вопрос «Как ты думаешь, чем отличаются люди разных национальностей (народов)?» уверенно ответили почти 92 % дошкольников, посещающих образовательные учреждения Нальчика, что свидетельствует о сформированности у детей начальных представлений о межкультурных различиях. Дети знают, что люди разных национальностей отличаются разными языками, костюмами, внешностью, традициями. Дети также выражали желание узнать о правилах и нормах общения с людьми других культур. Дошкольники с раннего детства вовлечены в процесс межкультурной коммуникации, знают этнические особенности друг друга и учитывают их во взаимодействии, например, когда выбирают язык при обращении к сверстнику. Дети русской этничности знают сказки адыгского эпоса про «Нартов», занимаются с детьми кабардинцами и балкарцами ткачеством национальных ковров и специальной тесьмы (удъэ) для украшения национальных костюмов в рамках образовательной программы национально-регионального компонента. Эта программа широко использовалась в детских садах Нальчика. Для реализации программы были оборудованы кабинеты родного языка, в которых в ходе изучения собственной культуры и родного (кабардинского) языка воспитывались толерантность и патриотизм.

¹Навруз – праздник нового года по астрономическому солнечному календарю у иранских и тюркских народов.

Знанием о существовании разных этнических групп в меньшей степени владели дети городских дошкольных учреждений Нальчика (72,2 %), тогда как сельские дети могли назвать свою и другие этнические группы.

Среди московских дошкольников уверенно назвать отличия людей разных национальностей смогли только 60 %. Остальные сомневались и испытывали затруднения при ответе. На вопрос об отличиях людей, принадлежащих к разным этносам, московские дети в большинстве своем называли язык общения (73 %), затем место проживания (18,8 %) и внешний облик (13,3 %).

На вопрос «А как ты узнал о том, что люди бывают разных национальностей (народов)?» от дошкольников Нальчика получены следующие ответы: «Узнал от родителей» (16 %), «Рассказали в детском саду» (38 %), «Узнал из книг, мультфильмов и телепередач» (20 %). Остальные дети не могли сказать, откуда получены знания о существовании разных народов. Возможно, эти знания получены так рано, что дети просто не могут назвать источник информации. Думаю, здесь уместно вспомнить, что народы Северного Кавказа долгое время проживают вместе, и интеграция в их среде происходит постоянно. Московские дошкольники в качестве основного источника информации называют телевизионные программы (45 %) и детские сады (27 %), узнали о различных национальностях от родителей только 10 % детей.

Ответы на вопросы «А кто ты по национальности (к какому народу принадлежишь)?» и «А твои родители?» так же единообразны. Все без исключения дети в возрасте 5–7 лет, посещающие дошкольные учреждения Нальчика, могут безошибочно назвать свою национальность и национальность своих родителей. Полагаем, что это объясняется именно тем, что дети с рождения живут в полиэтничной среде, с рождения вовлечены в процессы межкультурной коммуникации и постоянно должны учитывать межкультурные различия в повседневной жизни, например, выбирая язык для обращения к сверстнику или взрослому. Дошкольники Москвы, особенно русские дошкольники, не всегда могут назвать свою национальность и национальность своих родственников, более 20 % детей затруднились с ответом. Часто можно было услышать ответ: «Я – россиянин».

Ответы на вопрос «Какие ты знаешь народные праздники и обычаи?» распределились следующим образом: 75 % дошкольников Нальчика уверенно называют не менее четырех национальных праздников, остальные 25 % ребят знают не менее двух праздников. При этом состав названных праздников поликультурен: христианство (Рождество), ислам (Ураза-Байрам), народные традиции (Навруз). Дошкольники Москвы также уверенно называют не менее четырех праздников (72 %), остальные знают не менее двух, но практически все дошкольники (92 %) знают только русские праздники (вероятно, потому, что именно они отмечаются в детском саду: Рождество, Масленица, Святки).

Проведение опроса, направленного на определение уровня этнической осведомленности, выявило средний или высокий уровень по рассматриваемому параметру.

На вопрос об источнике знания о различных национальных культурах ответили: 62,9 % детей – семья; 27,8 % детей – детское дошкольное учреждение, 44,4 % детей – «Я сам догадался». Интересными выглядят также ответы на вопросы о знании своего этноса, этнической принадлежности родителей и знании своих этнических праздников, обычаев и сказок. Большинство городских детей могли назвать свою этническую группу и этническую принадлежность своих родителей, но на вопрос о праздниках, обычаях и сказках своих народов смогли ответить только 9,1 % дошкольников. В то же самое время дети – выходцы из сел легко отвечали на вопросы о своей этнической группе, этнической принадлежности родителей, и более 35 % детей рассказывали народные сказки на родном языке.

На вопрос «Если бы тебе предложили выбрать национальность (народ), то что бы ты выбрал?» 87 % детей ответили, что выбрали бы свою национальность и 10 % детей не смогли дать четкого ответа. Полагаем, что ответ на этот вопрос в большей степени связан с

особенностями личности и самооценки дошкольника, чем со сформированностью у детей представлений об особенностях различных культур и с этнической осведомленностью.

В исследовании были определены критериальные показатели и уровни развития этнической осведомленности дошкольников.

Исходные критерии определялись наличием представлений о национальных и культурных особенностях народов, интереса к ним, реализацией имеющихся представлений в сочетании с другими видами деятельности, во взаимосвязи с семьей ребенка, в проявлении толерантных отношений к окружающему миру, сверстникам, взрослым. Основанием для их характеристики послужили следующие *показатели*:

- правильность и полнота представлений о родной республике, о своей национальной принадлежности, о традициях, фольклоре разных народов;
- наличие интереса к традициям и фольклору;
- проявление на этой основе ценностных идеалов, гуманных чувств, нравственных отношений к окружающему миру и сверстникам.

Согласно вышеуказанным критериям и показателям были выделены уровни развития у дошкольников этнической осведомленности: высокий, средний, низкий.

Высокий уровень развития этнической осведомленности дошкольников характеризуется правильным обобщенным представлением об особенностях людей различных национальностей, которое выражается в развернутом суждении о них, в избирательности интереса к традициям, музыкальному фольклору, в осознанности выбора, открытом проявлении толерантности, нравственных норм в отношении к сверстникам. Данным уровнем обладают 5 % дошкольников, посещающих дошкольные учреждения Нальчика. В Москве детей с высоким уровнем этнической осведомленности мы не обнаружили.

Средний уровень развития этнической осведомленности дошкольников характеризуется правильными, но в значительной степени фрагментарными, поверхностными впечатлениями о традициях и особенностях различных народов, неустойчивостью интереса к традициям, фольклору народов, отсутствием мотивации в предпочтении, проявлением гуманных чувств, но не всегда умением адекватно реагировать на нравственные нормы, взаимоотношения между людьми. Средний уровень этнической осведомленности продемонстрировали в ходе опроса 73 % дошкольников Нальчика, участвовавших в исследовании. Среди Московских дошкольников таких детей – 55 %.

Низкий уровень этнической осведомленности характеризуется неумением дифференцировать народы, отсутствием интереса к традициям, музыкальному фольклору народов, неумением проявлять толерантность к сверстникам и окружающим людям. Низкий уровень этнической осведомленности отмечен у 22 % опрошенных дошкольников Нальчика. В Москве таких дошкольников больше – 45 %.

Для изучения влияния этнического фактора на специфику межличностных отношений дошкольников в группах детских садов мы провели социометрическое исследование.

В ходе исследования были использованы следующие методики:

- Социометрический эксперимент Морено «Выбор по фотографии», «Сломанный карандаш», «Два дома», «Три вопроса»;
- Изучение критериев выбора партнера для общения;
- Анализ причин изоляции и предпочтения дошкольников в группе детского сада;
- Изучение свободного общения детей (методика одномоментных срезов структуры групп детского сада разработанная Т.А.Репиной);

- Изучение коммуникативных умений детей и влияние их на эффективность совместной деятельности (интерпретация методики Я.Л. Коломинского, 1976, 1984).

Нас интересовало, существует ли зависимость положения ребенка в группе от его принадлежности к этническому большинству, существуют ли проблемы отношений между детьми, обусловленные именно национальностью? Ведь детские сады посещают дети, семьи которых входят в различные этнические, культурные и конфессиональные группы, принадлежат разным социальным слоям, и, значит, они ориентируются на различные идеалы, нормы поведения и культурные ценности.

Для дошкольника сверстники выступают носителями тех норм и форм поведения, которые задаются взрослыми. В этом возрасте закладываются основные стереотипы социального поведения личности [8]. Межличностные отношения реализуются и формируются в общении. Особое место в общении детей начинают занимать отношения мальчиков и девочек, выбор друга.

Нами была установлена следующая тенденция: в полиэтнической группе детского сада дошкольники склонны выбирать для устойчивых межличностных отношений и называть друзьями детей своей этнической принадлежности.

Основными причинами для выбора дошкольником того или иного ребенка в друзья являются: общее времяпрепровождение, проявление симпатии со стороны друга к самому ребенку, черты характера и умения, привлекающие ребенка в друге, привлекательность игрушек друга, внешняя привлекательность друга, общая симпатия, территориальная близость, принадлежность к одной этнической группе. При этом наиболее значимыми причинами являются общая деятельность, симпатия друга к самому ребенку и нравственные качества и умения друзей.

В результате исследования в дошкольных учреждениях Нальчика нами не обнаружено значимой зависимости положения в группе от национальной принадлежности. Дети становятся «отвергаемыми» или «звездами» вне зависимости от национальной принадлежности, и частота таких выборов примерно совпадает с процентным составом групп по национальному признаку.

В московских дошкольных образовательных учреждениях картина несколько иная. Среди «отвергаемых» дошкольников русских детей только 20 %, среди «звезд» вообще были только русские дошкольники.

Итак, анализ социометрического исследования показал, что проблемы принятия и отвержения детей существуют, и наиболее вероятными причинами, как мы предполагаем, являются следующие:

- поведение, не соответствующее принятым в данном обществе нормам;
- языковые проблемы;
- стремление к лидерству детей-мигрантов на фоне крайне слабой осведомленности о принятых обычаях и нормах поведения в данном социуме. Огромную роль здесь играют родители, между которыми внутри семьи могут иметь место конфликты из-за разности культур, национальностей, менталитета;
- неумение общаться, играть;
- стеснение, зажатость: дети-мигранты более избалованные или более агрессивные, особенно мальчики из Закавказских и Кавказских республик;
- проблемы адаптации;

- наличие тревожности, страха;
- наличие проблем, связанных с традициями в питании и пользовании туалетом.

Таким образом, следует отметить, что культурная неоднородность групп воспитанников должна побуждать педагогов искать новые пути и передовые педагогические технологии, приемлемые в поликультурной образовательной среде.

Следует отметить также, что в Москве поликультурному образованию уделяется слишком мало внимания, эта работа вводится очень фрагментарно и практически сводится к проведению специальных праздников и использованию фольклора, да и то применительно только к православию и русской культуре. Не проводится работа, направленная на формирование межкультурного восприятия, толерантности, не формируются навыки межкультурного взаимодействия, детям-мигрантам не помогают адаптироваться к новой для них социокультурной среде.

Процесс формирования этнокультурной компетентности должен быть активным, значимым и интересным для детей. Следует широко задействовать интерактивные методы обучения и воспитания, которые помогают ребенку занять активную личностную позицию и в полной мере проявить себя активным субъектом учебно-познавательной деятельности. При таком подходе учащиеся непосредственно в процессе обучения обмениваются результатами своей познавательной деятельности, обсуждают их, дискутируют. Согласно исследованиям [2;4;10;11], процесс мышления и усвоения знаний становится более эффективным, если решение задачи осуществляется не индивидуально, а коллективно. Поэтому занятия и другие мероприятия результативны при совместном проведении и обсуждении выдвинутых вопросов каждым воспитанником.

Педагогам дошкольных учреждений следует обратить особое внимание на культурные и воспитательные интересы представителей различных этносов и культур и знакомить детей дошкольного возраста с особенностями различных культур народов, учить взаимодействию с людьми, воспитанными в разных традициях.

Сегодня детские сады посещают дети, семьи которых входят в различные этнические, культурные и конфессиональные группы, принадлежат к разным социальным слоям, и, значит, они ориентируются на различные идеалы, нормы поведения и культурные ценности. Именно культурная неоднородность групп воспитанников должна побуждать педагогов искать новые пути и передовые педагогические технологии, приемлемые в такой поликультурной образовательной среде. К сожалению, в настоящее время очевидны неготовность педагогов к работе с инокультурными детьми, незнание специфики межкультурной коммуникации и с детьми, и с их родителями.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что представления о себе и других людях, принадлежащих к различным этническим группам, у детей в возрасте 5–8 лет находятся в стадии активного развития. Эти представления достаточно сформированны, но не совсем точны и далеко не исчерпывающи.

Особенно большое влияние на этническую идентификацию оказывает воспитание в семье, установки родителей, соблюдение этнических праздников и обычаев. В семьях, где продолжают соблюдать обычаи и разговаривать на родном языке, дети гораздо лучше ориентируются в этническом многообразии среды проживания.

Эффективное развитие этнической осведомленности и толерантности дошкольников должно происходить при условии, что традиции и фольклор разных народов естественно вплетаются в жизнь группы детского сада.

Работа по формированию этнической осведомленности в дошкольном образовательном учреждении должна способствовать формированию у детей представлений о творчестве

народов, появлению чувства патриотизма, развивать способности детей. Дети должны получать эмоционально-положительное подкрепление в виде успешного осуществления деятельности, испытывая от этого чувство уверенности и связанного с ним удовольствия.

Развитие этнической осведомленности дошкольников средствами фольклора и традиций разных народов нашей страны возможно в том случае, если педагогическая работа в детском саду будет осуществляться по специально разработанной педагогической технологии, обеспечивающей взаимодействие в системе «педагог–ребенок–родитель», что позволит создавать образовательно-воспитательное пространство, в которое ребенок погружается в детском саду и семье.

Важно сформировать у подрастающего поколения умение строить взаимоотношения с окружающими на основе сотрудничества и взаимопонимания, готовности принять других людей, их взгляды, обычаи и привычки такими, какие они есть.

Поэтому к концу дошкольного возраста у воспитанников должны быть сформированы этническая осведомленность и ценностное отношение к действительности.

Выводы

1. Проведенное исследование выявило в целом средний уровень этнической осведомленности дошкольников. Средний уровень характеризуется правильными, но в значительной степени фрагментарными, поверхностными представлениями о традициях и особенностях различных народов, неустойчивостью интереса к традициям, фольклору народов, отсутствием мотивации в предпочтении, проявлением гуманных чувств, но не всегда умением адекватно реагировать на нравственные нормы, взаимоотношения между людьми.

2. Анализ социометрического исследования показал, что при определенных условиях этническая принадлежность ребенка может влиять на его статусное положение в группе. В частности, в московских дошкольных группах нами была обнаружена подобная тенденция, что связано, на наш взгляд, с целым рядом факторов и причин.

3. Воспитателям дошкольных учреждений следует обратить особое внимание на учет культурных и воспитательных интересов представителей различных этносов и культур и знакомить детей дошкольного возраста с особенностями культур различных народов, учиться взаимодействию с людьми с разными традициями. Педагогам Москвы следует обратить особое внимание на формирование этнической осведомленности дошкольников. Низкая чувствительность к этнокультурным особенностям детей и родителей приводит к педагогическим ошибкам. Современная образовательная среда, в частности среда мегаполиса, в силу своей специфики и устаревших стереотипов этнокультурного поведения оказывается не готовой к решению вопросов этнокультурного образования, поэтому приобщение к национальной культуре в поликультурном образовательном пространстве РФ должно строиться на материале различных этнопедагогических систем, способствующих формированию у учащихся мультикультурной идентичности.

4. Процесс формирования этнокультурной компетентности должен быть активным, значимым и интересным для детей. Использование интерактивных методов обучения и воспитания содействует тому, чтобы ребенок учится занимать активную личностную позицию и в полной мере проявлять себя как активный субъект учебно-познавательной деятельности.

Литература

1. Агапов О.Д. Теория и практика толерантности: Этнокультурные и межконфессиональные аспекты. Казань: Познание, 2009. 56 с.

2. *Алиева Э.Ф.* Педагогическое обеспечение воспитания толерантности посредством этнического игрового материала: Автореф.... канд. пед. наук. М., 2009. 22 с.
3. *Афанасьева А.Б.* Этнокультурное образование в России: теория, история, концептуальные основы. СПб.: Изд-во «Университетский образовательный округ Санкт-Петербурга и Ленинградской области», 2009. 296 с.
4. *Вяземский Е.Е, Стрелова О.Ю.* Национально-региональный компонент исторического образования: Пособие для учителя. М.: Просвещение, 2008. 78 с.
5. Законодательные акты РФ в области образования и культуры. М.: Ось-89, 2008. 34 с.
6. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года [Электронный ресурс] // *INFORMIKA/ ГосНИИ информационных технологий и телекоммуникаций*. М.: ГосНИИ ИТТ, 1997–2002. Режим доступа: World Wide Web. URL: <http://www.informika.ru/text/goscom/curdoc/393.html#1> (дата обращения: 15.10.2014).
7. *Недземковская Г.В.* Зарождение и развитие этнопедагогика // *Психология и педагогика*. 2009. № 5. С. 157–163.
8. *Обухов А.С., Смагина И.В.* Межличностные отношения детей в полиэтнической группе детского сада // *Теоретические проблемы этнической и кросскультурной психологии*. Материалы Третьей Международной научной конференции 24–25 мая 2012 г./Отв. ред. В.В. Гриценко; В 2 т. Т. 2. Смоленск: Маджента, 2012. С. 173–176.
9. *Потапова И.А.* Психолого-педагогические основы формирования мультикультурного поведения учащихся общеобразовательных школ поликультурного региона: Монография. Астрахань: Издат. дом «Астраханский университет», 2012. 198 с.
10. *Сыртланова Н.Ш.* Мультикультурная направленность регионального компонента дошкольного образования: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Уфа, 2008. 22 с.
11. *Трубина Е.С.* Исследование проблем дошкольного детства в поликультурном пространстве российских городов. Результаты межрегионального исследования. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2009. 521 с.
12. *Хухлаева О.В., Хакимов Э.Р., Хухлаев О.Е.* Поликультурное образование: Учебник для бакалавров. М.: Юрайт, 2014. 283 с.
13. *Хухлаева О.В.* Этнопедагогика. Учебник и практикум: Учебник для бакалавров. М.: Юрайт, 2014. 333 с.

Features of Ethnic Awareness of Preschool Children in a Multicultural Educational Environment of Nalchik and Moscow

Nazranova L.Zh.,

Postgraduate student, Chair of Preschool Pedagogy and Psychology, Faculty of Psychology of Education, Moscow Psychological University, Moscow, Russia gingo07@mail.ru

We substantiate the necessity of taking into account cultural and educational interests of representatives of different ethnicities and cultures and acquaintance of pre-school children with the peculiarities of different peoples, interacting with people with different traditions. We describe a study of ethnic awareness of preschool children of pre-school educational institutions with a multicultural educational environment, participated by 160 preschool children in Nalchik and 49 children in Moscow. All children constantly attend preschool. The gender composition of the sample was approximately equal. Ages of children at the time of the study ranged from 5 to 8 years. For the study of ethnic awareness of preschool children in Moscow and Nalchik, we prepared author

questionnaire of nine questions that reveal representations of preschool children about the different ethnic cultures, as well as detect the presence or absence of knowledge of the features of their native culture. The survey found the overall average level of ethnic awareness of preschoolers, which is characterized by correct but largely fragmented, superficial understanding of the traditions and peculiarities of different peoples, the instability of interest in the traditions and folklore of the peoples, lack of motivation in preference.

Keywords: ethnic awareness, integration processes, pre-school education and training, multicultural background of preschool educational institutions.

References

1. Agapov O.D. Teoriya i praktika tolerantnosti: Etnokul'turnye i mezhekfessional'nye aspekty [Theory and practice of tolerance: Ethno-cultural and inter-religious aspects]. Kazan': Publ. Poznanie, 2009. 56 p.
2. Alieva E.F. Pedagogicheskoe obespechenie vospitaniya tolerantnosti posredstvom etnicheskogo igrovogo materiala. Avtoref. kand. ped. nauk. [Pedagogical maintenance of tolerance education by ethnic game material. Ph. D. (Pedagogical) Thesis.]. Moscow, 2009. 22 p.
3. Afanas'eva A.B. Etnokul'turnoe obrazovanie v Rossii: teoriya, istoriya, kontseptual'nye osnovy [Ethno-cultural education in Russia: Theory, History, conceptual framework]. Saint-Peterburg: Publ. «Universitetskii» obrazovatel'nyi okrug Sankt-Peterburga i Leningradskoi oblasti», 2009. 296 p.
4. Vyazemskii E.E. Natsional'no-regional'nyi komponent istoricheskogo obrazovaniya: posobie dlya uchitelya [National-regional component of history education: a teacher's guide]. Viazemskii E.E. (eds.). Moscow: Publ. Prosveshchenie, 2008. 78 p.
5. Zakonodatel'nye akty RF v oblasti obrazovaniya i kul'tury [Legislative acts of the Russian Federation in the field of education and culture]. Moscow: Publ. "Os-89", 2008. 34 p.
6. Kontseptsiya modernizatsii rossiiskogo obrazovaniya na period do 2010 goda [Elektronnyi resurs] [The concept of modernization of Russian education for the period up to 2010]. Moscow: GosNII informatsionnykh tekhnologii i telekommunikatsii [Research Institute of Information Technology and Telecommunications]. Moscow: GosNII ITT, 1997-2002. URL: <http://www.informika.ru/text/goscom/curdoc/393.html#1>. (Accessed 15.10. 2014).
7. Nedzemkovskaya G.V. Zarozhdenie i razvitie etnopedagogiki [Origin and development of ethnopedagogics]. *Psikhologiya i pedagogika [Psychology and Pedagogy]*, 2009, no. 5, pp.157–163.
8. Obukhov A.S., Smagina I.V. Mezhllichnostnye otnosheniya detei v polietnicheskoi gruppe detskogo sada [Interpersonal relations of children in a multi-ethnic group of kindergarten]. In Gritsenko V.V. (ed.) *Materialy Tret'ei Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii "Teoreticheskie problemy etnicheskoi i krosskul'turnoi psikhologii"* (g. Smolensk, 24–25 maya 2012g.) [Proceedings of the Third International Scientific Conference "Theoretical problems of ethnic and cross-cultural psychology"]. Smolensk: Publ. Magenta, 2012. Vol. 2, pp. 173–176.
9. Potapova I.A. Psikhologo-pedagogicheskie osnovy formirovaniya mul'tikul'turnogo povedeniya uchashchikhsya obshcheobrazovatel'nykh shkol polikul'turnogo regiona [Psychological and pedagogical basis for the formation of a multicultural behavior of schoolchildren multicultural region]. Astrakhan': Astrakhanskii universitet, 2012. 198 p.
10. Syrtlanova N.Sh. Mul'tikul'turnaya napravlennost' regional'nogo komponenta doshkol'nogo obrazovaniya. avtoref. diss. kand. ped. nauk [Multicultural focus of the regional component of preschool education. Ph. D. (Pedagogical) Thesis.]. Ufa, 2008. 22 p.
11. Trubina E.S. Issledovanie problem doshkol'nogo detstva v polikul'turnom prostranstve rossiiskikh gorodov. Rezul'taty mezhhregional'nogo issledovaniya [Study of the problems of pre-school

Назранова Л.Ж. Особенности этнической осведомленности дошкольников в условиях поликультурной образовательной среды Нальчика и Москвы
Психологическая наука и образование psyedu.ru
2015. Том 7. № 1. С. 142–153.

Nazranova L.Zh. Features of ethnic awareness of preschool children in a multicultural educational environment of Nalchik and Moscow
Psychological Science and Education psyedu.ru
2015, vol. 7, no. 1, pp. 142–153.

child in a multicultural space of Russian cities. Results of inter-regional research]. Saint- Peterburg: Publ. RGPU im. A.I. Gertsena, 2009. 521 p.

12. Khukhlaeva O.V. Polikul'turnoe obrazovanie: uchebnik dlya bakalavrov [Multicultural education: a textbook for undergraduate]. Moscow: Publ. Yurait, 2014. 283 p.

13. Khukhlaeva O.V. Etnopedagogika. Uchebnik i praktikum: Uchebnik dlya bakalavrov [Ethnopedagogics. Tutorial and practicum: A Textbook for bachelors]. Moscow: Publ.Yurait, 2014. 333 p.

Мотивация к профессиональному самоопределению подростков, находящихся в особой социальной ситуации развития

Арон И.С.,

кандидат психологических наук, доцент кафедры истории и психологии,
Поволжский государственный технологический университет, Йошкар-Ола, Россия,
Irinast62@gmail.com

Представлены результаты исследования мотивационного компонента психологической готовности к профессиональному самоопределению подростков, находящихся в особых социальных ситуациях развития. Предполагалось, что в особой дефицитарной социальной ситуации развития под влиянием негативного социального контекста затруднено формирование мотивационной готовности к профессиональному самоопределению. Выявлены значимые различия в уровне развития мотивационной готовности к профессиональному самоопределению учащихся школы для детей с девиантным поведением, воспитанников интерната для детей-сирот и учащихся общеобразовательной школы. Показано, что мотивационная сфера подростков с девиантным поведением и подростков, оставшихся без попечения родителей, характеризуется ориентацией на избегание неудачи, преобладанием внешних мотивов выбора профессии, недостаточной осознанностью своих ценностей и мотивов. Полученные результаты могут служить основой для разработки технологий психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения подростков с учетом закономерностей их возрастного развития и индивидуальных особенностей, обусловленных обостренной социальной ситуацией развития.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, психологическая готовность к профессиональному самоопределению, мотивационная готовность к профессиональному самоопределению, социальная ситуация развития, особая социальная ситуация развития.

Для цитаты:

Арон И.С. Мотивация к профессиональному самоопределению подростков, находящихся в особой социальной ситуации развития [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. Т. 7. № 1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2015/n1/Aron.phtml> (дата обращения: дд.мм.гггг)

For citation:

Aron I.S. Motivational readiness for professional self-determination in adolescents in specific social situations of development [Elektronnyi resurs]. [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2015, vol. 7, no. 1. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2015/n1/Aron.phtml> (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)

Изучение профессионального самоопределения личности как психологического феномена позволяет наряду с многочисленными факторами его успешности обозначить в качестве основной детерминанты психологическую готовность личности к осуществлению данного процесса. Психологическая готовность к профессиональному самоопределению позволяет человеку занимать активно-действенную позицию в осуществлении данной деятельности, не только следовать за сложившимися жизненными обстоятельствами, но и преобразовывать эти обстоятельства, влиять на свою социальную ситуацию развития, быть субъектом своего профессионального пути и жизни в целом.

Анализ научных работ, посвященных проблеме психологической готовности к профессиональному самоопределению, свидетельствует о том, что среди различных аспектов изучения данной проблемы авторы особое внимание уделяют исследованию структуры психологической готовности к профессиональному самоопределению, выявлению системы психологических компонентов, определяющих ее содержание [5; 6; 8; 9; 10; 11].

Различия концептуальных подходов исследователей при изучении психологической готовности к профессиональному самоопределению обуславливают многообразие представлений о содержательной структуре данного феномена. При этом все исследователи в качестве важного компонента психологической готовности к профессиональному самоопределению называют мотивационный компонент.

Так, С.В. Шибанкова, изучая психологические условия профессионально-личностного самоопределения старшеклассников, выделила две основные группы условий: внешние и внутренние. К внешним условиям автор отнесла социальную среду старшеклассников, в том числе организацию и содержание учебного процесса, личностные качества педагогов и их стиль взаимодействия с учащимися, социально-психологический климат в учебных группах. К внутренним условиям – совокупность операциональных, рефлексивных, когнитивных, ценностно-смысловых, мотивационных характеристик личности старшеклассника при ведущей роли мотивационных и ценностно-смысловых факторов, которые характеризуют психологическую готовность личности к профессиональному и жизненному выбору. Психологическая готовность рассматривается С.В. Шибанковой как целостный результат психолого-педагогического воздействия, как активно-деятельностное состояние личности, соответствующее содержанию стоящей перед ней задачи самоопределения, аккумулирующее внутренние психологические условия успешного осуществления профессионально-личностного самоопределения [11].

А.М. Павлова, основываясь на работах Б.Г. Ананьева, С.Л. Рубинштейна, Б.Ф. Ломова, В.Н. Мясищева, предлагает рассматривать профессионально-личностный потенциал специалиста в качестве двухуровневой системы, в которой системообразующим признаком является ценностно-мотивационный уровень потенциала личности, определяющий направление, глубину и успешность развития познавательно-инструментальных характеристик, а также всей системы профессионально-личностного потенциала специалиста [8].

Основанием для изучения содержания и структуры психологической готовности к профессиональному самоопределению могут служить исследования структуры самого профессионального самоопределения.

В практике профориентационной работы используется структура профессионального самоопределения, состоящая из трех компонентов – «надо», «хочу» и «могу», разработанная

Е.А. Климовым [7]. Компонент «могу» – это возможности, склонности, способности человека. Компонент «хочу» – это потребности, желания, стремления, ценностные ориентации, цели, планы, притязания, интересы самоопределяющейся личности. Компонент «надо» — это требования общества в соответствии с социально-экономической ситуацией, потребностями рынка. Примером конкретизации данного подхода является структура профессионального самоопределения, предложенная И.П. Ансимовой, И.В. Кузнецовой, В.Ф.Сафиним, Н.А. Цветковой [9].

Наше понимание содержания и структуры психологической готовности к профессиональному самоопределению основано на анализе проблемы профессионального самоопределения с позиций основных методологических подходов, представленных в науках о человеке, – системного, деятельностного, динамического, человекоцентрического, акмеологического.

На наш взгляд, основные принципы обозначенных подходов, предельно сконцентрированы в понятии «социальная ситуация развития», которое было предложено Л.С. Выготским в рамках разработанной им культурно-исторической концепции психического развития ребенка. Как справедливо отмечает И.В. Дубровина, «идеи Л.С. Выготского удивительно современны, они являют собой оригинальные теоретические представления о психическом развитии ребенка и психологических условиях этого развития» [4, с. 254]. Идея Л.С. Выготского о социальной ситуации развития стала для нас методологической основой изучения проблемы профессионального самоопределения.

Социальная ситуация развития, в понимании Л.С. Выготского, является исходным моментом, источником для всех динамических изменений в развитии в конкретном возрасте и представляет собой совершенно особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий, типичное для каждого возрастного периода [2].

В разработанной нами концепции формирования психологической готовности к профессиональному самоопределению в особой социальной ситуации развития обозначается, что источником профессионального самоопределения личности является характерная для конкретного возраста социальная ситуация развития, содержание и специфика которой определяют успешность профессионального самоопределения [1].

Содержательная структура социальной ситуации развития профессионально самоопределяющейся личности включает в себя объективные (социальный контекст) и субъективные (психологическая готовность к профессиональному самоопределению) компоненты.

Психологическая готовность к профессиональному самоопределению играет главенствующую, регулирующую роль в структуре социальной ситуации развития профессионально самоопределяющейся личности, обуславливает степень и содержание активности личности в отношении воздействий социальных контекстов, делает явной ее активно-действенную позицию. Поэтому формирование психологической готовности к профессиональному самоопределению можно считать приоритетным направлением обеспечения успешности профессионального самоопределения.

Психологическая готовность к профессиональному самоопределению, как субъективная составляющая социальной ситуации развития профессионально самоопределяющейся личности структурно включает в себя когнитивный, деятельностный, мотивационный и личностный компоненты.

Наши исследования по изучению профессионального самоопределения в особой социальной ситуации развития (детей, оставшихся без попечения родителей, подростков с девиантным поведением, детей с признаками одаренности) показали, что в особой, обостренной социальной ситуации развития большинство показателей психологической готовности к профессиональному самоопределению недостаточно сформированы.

У подростков с девиантным поведением и у подростков –воспитанников интерната для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, наименее развитым, по данным наших исследований, оказался мотивационный компонент психологической готовности к профессиональному самоопределению.

На недостаточную сформированность ценностно-мотивационной сферы подростков, воспитывающихся в обостренных ситуациях развития, указывают и другие исследователи [3; 12]. Так, Е.Г. Дозорцева, А.А. Федонкина, изучая психологические особенности несовершеннолетних правонарушителей с личностной незрелостью, выявили, что одним из наиболее важных показателей личностной незрелости данной категории подростков является недостаточное развитие мотивационно-смысловой сферы. По результатам исследования авторов, это проявляется в слабой сформированности мотивационной сферы, поверхностности и облегченности суждений, узком кругозоре, ограниченном круге интересов преимущественно развлекательного характера, пассивности [3].

Исследования Т.И. Шульги, Д.Д. Татаренко, направленные на изучение психологических особенностей подростков-сирот, не имеющих опыта социализации в семье, показали, что у данной группы подростков по сравнению со сверстниками, имеющими такой опыт, и подростками, воспитывающимися в семье, значительно выше уровень мотивационных тенденций, отражающих боязнь быть отвергнутыми. А стремление к принятию у подростков, не имеющих опыта жизни в семье, почти в два раза ниже, чем у их сверстников из сравниваемых групп [12].

Мы провели серию исследований по изучению сформированности мотивационного компонента психологической готовности к профессиональному самоопределению подростков, находящихся в различных социальных ситуациях развития:

- учащихся школы для детей с девиантным поведением;
- воспитанников интерната для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей;
- учащихся общеобразовательной школы.

Гипотеза исследования формулировалась следующим образом: в особой дефицитарной социальной ситуации развития под влиянием негативного социального контекста затруднено формирование мотивационной готовности к профессиональному самоопределению.

Целями нашего исследования были изучение содержания мотивационного компонента психологической готовности к профессиональному самоопределению подростков, находящихся в особой социальной ситуации развития, и определение основных направлений психологической коррекции мотивационной сферы данной категории подростков.

Для диагностики мотивационного компонента психологической готовности к профессиональному самоопределению мы применяли следующие диагностические методики:

- Методика диагностики мотивации личности к достижению успеха (Т. Элерс, модификация А.Г. Грецова);
- Мотивация профессиональной деятельности (К. Замфир, модификация А. Реана);
- Самоактуализация личности (А. Шостром, адаптирована Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозман, М.В. Загика, М.В. Кроз; шкала «Ценностные ориентации»);
- анкета «Психологическая готовность к профессиональному самоопределению» (в двух вариантах – для школьников и для педагогов; И.С. Арон; вопросы о преобладающих потребностях).

При анализе результатов исследований использовались методы математической статистики. Для определения методов статистической обработки проводилась проверка эмпирических распределений на нормальность по критерию Колмогорова–Смирнова. Так как распределения значений переменных всех наших исследований не отличались от нормального, мы смогли по правилу «трех сигм» выявить уровни развития мотивационной готовности участников исследования к профессиональному определению: высокий, выше среднего, средний, ниже среднего, низкий. Для изучения статистической значимости различий в развитии мотивационного компонента психологической готовности к профессиональному самоопределению подростков, находящихся в разных социальных ситуациях развития, мы использовали параметрический метод – Т-критерий Стьюдента для независимых выборок.

Сравнительный анализ обобщенных данных об уровне развития мотивационной готовности к профессиональному самоопределению учащихся разных общеобразовательных учреждений показал, что подростки с девиантным поведением и подростки, воспитываемые без попечения родителей, демонстрируют меньшую мотивационную готовность к профессиональному самоопределению, чем их сверстники, воспитываемые в более благополучных условиях. Так, у 50 % учащихся общеобразовательной школы, по данным диагностики, мотивационная готовность к профессиональному самоопределению развита на высоком уровне и выше среднего; 27 % проявили недостаточную сформированность мотивационного компонента (на уровне ниже среднего и низком). Среди учащихся школы для девиантных подростков 48 % составляют те подростки, чей уровень мотивационной готовности к профессиональному самоопределению низкий и ниже среднего. Особенно низкий уровень мотивационной готовности к профессиональному самоопределению выявлен у подростков, воспитываемых без попечения родителей: 70 % подростков не готовы к профессиональному самоопределению по показателям сформированности мотивационного компонента.

Анализ результатов по отдельным диагностическим методикам позволяет более подробно изучить содержание мотивационного компонента психологической готовности к профессиональному самоопределению у разных групп школьников (табл.).

Таблица

Результаты сравнительной диагностики мотивационной готовности к профессиональному самоопределению учащихся разных образовательных учреждений (процент от числа опрошенных)

Уровень развития мотивационной готовности	Показатели мотивационной готовности		
	Мотивация к достижению успеха	Внутренняя мотивация	Ценностные ориентации
1	2	3	4
Учащиеся школы для детей с девиантным поведением			
Высокий	0	10	6
Выше среднего	47	30	20
Средний	6	13	37
Ниже среднего	47	23	37
Низкий	0	24	0
Воспитанники интерната для детей-сирот			
Высокий	2	2	7
Выше среднего	26	9	21
Средний	0	12	14
Ниже среднего	37	26	26
Низкий	35	51	33
Учащиеся общеобразовательной школы			
Высокий	20	17	13
Выше среднего	40	40	30
Средний	20	23	23
Ниже среднего	10	13	23
Низкий	10	7	11

Методика диагностики мотивации личности к достижению успеха (Т. Элерс, модификация А.Г. Грецова) показала, что большинство подростков, находящихся в обостренной социальной ситуации развития, не стремятся к достижению успеха: 47 % подростков из школы для девиантных детей и 72 % подростков из интерната имеют низкий и ниже среднего уровень мотивации к достижению успеха. В то же время большинство подростков из общеобразовательной школы (60 %) проявили высокий и выше среднего уровень мотивации к достижению успеха. Различия между результатами статистически значимы: при сравнении результатов девиантных подростков и учащихся

общеобразовательной школы $t=2,58$ на уровне $0,012 < 0,05$; при сравнении подростков интерната и общеобразовательной школы $t=4,64$ на уровне $0,00 < 0,01$.

В основу методики мотивации профессиональной деятельности (К. Замфир, модификация А. Реана) положена концепция о внутренней и внешней мотивации. При внутреннем типе мотивации для личности имеет значение деятельность сама по себе. При внешнем типе мотивации, согласно авторам, следует говорить, что в основе мотивации профессиональной деятельности лежит стремление к удовлетворению иных потребностей, внешних по отношению к содержанию самой деятельности (мотивы социального престижа, зарплаты и т. д.).

Как показал сравнительный анализ диагностических данных, у большинства учащихся общеобразовательной школы (57 %) преобладает внутренняя мотивация. Среди подростков с девиантным поведением довольно много тех, у кого выражена внутренняя мотивация (40 %). Однако различия в степени выраженности внутренней мотивации между обозначенными группами подростков статистически значимы ($t=2,37$; $p=0,021 < 0,05$), это объясняется тем, что среди подростков с девиантным поведением существенно больше детей с низким и ниже среднего уровнем развития внутренней мотивации, чем среди подростков общеобразовательной школы (47 % и 20 % соответственно).

В выборке подростков – воспитанников интерната очень мало тех, чей уровень развития внутренней мотивации можно оценить как высокий и выше среднего (11 %). При изучении статистических различий между результатами диагностики данной группы подростков с результатами диагностики подростков из общеобразовательной школы выявлены высокосignификантные различия: $t=6,64$; $p=0,00 < 0,01$.

Сравнительные результаты диагностики по шкале «Ценностные ориентации» методики самоактуализации личности А. Шострома также свидетельствуют о недостаточно высоком уровне мотивационной готовности к профессиональному самоопределению подростков, воспитывающихся в обостренной социальной ситуации развития, по сравнению с подростками, воспитывающимися в более благоприятной социальной ситуации. Согласно эмпирическому исследованию, учащиеся общеобразовательной школы в значительно большей степени осознают свои ценности и мотивы, чем учащиеся школы для подростков с девиантным поведением ($t=2,07$; $p=0,04 < 0,05$) и воспитанники интерната ($t=3,59$; $p=0,001 < 0,01$).

О своеобразной структуре и недостаточной осознанности потребностей и мотивов свидетельствуют и результаты анкетного опроса подростков с девиантным поведением и подростков, воспитывающихся без попечения родителей, а также их педагогов, который был направлен на оценку психологической готовности подростков к профессиональному самоопределению. В анкете содержались вопросы, позволяющие оценить содержание всех компонентов психологической готовности. В том числе школьникам – участникам опроса предлагалось назвать свои преобладающие потребности. Среди учащихся школы для девиантных подростков 46 % и 44 % воспитанников интерната ответили, что они не знают своих потребностей. Среди названных школьниками потребностей чаще встречались – материальные (у 21 % девиантных подростков и 23 % подростков, воспитывающихся без попечения родителей) и социальные (общения; у 22 % учащихся интерната и 32 % учащихся школы для детей с девиантным поведением).

Таким образом, уровень развития мотивационного компонента психологической готовности к профессиональному самоопределению у подростков с девиантным

поведением и подростков-сирот значительно ниже, чем у подростков с более оптимальной социальной ситуацией развития.

При этом, как показал сравнительный анализ, наиболее низкие показатели сформированности мотивационного компонента психологической готовности к профессиональному самоопределению отмечаются у подростков, воспитывающихся без попечения родителей. Наряду со статистически значимыми различиями результатов диагностики данной группы подростков и учащихся, воспитывающихся в семье, выявлены и статистические отличия результатов диагностики мотивационного компонента их психологической готовности к профессиональному самоопределению от результатов диагностики подростков с девиантным поведением. По методике диагностики мотивации личности к достижению успеха $t=-2,72$; $p=0,008<0,01$. По методике изучения мотивации профессиональной деятельности $t=-3,80$; $p=0,00<0,01$. По методике диагностики самоактуализации личности (шкала «Ценностные ориентации») $t=-2,13$; $p=0,04<0,05$.

Таким образом, результаты проведенных нами эмпирических исследований сформированности мотивационного компонента психологической готовности к профессиональному самоопределению подтверждают нашу гипотезу о том, что в особой дефицитарной социальной ситуации развития под влиянием негативного социального контекста затруднено формирование мотивационной готовности профессионально самоопределяющейся личности. Мотивационная сфера подростков с девиантным поведением и подростков, оставшихся без попечения родителей, характеризуется: недостаточной выраженностью стремления достижения к успеху, ориентацией на избегание неудачи; преобладанием внешних мотивов выбора профессии, основанных на материальном вознаграждении за труд или стремлении избежать наказания, критики; недостаточной осознанностью своих ценностей и мотивов, несформированностью системы ценностных ориентаций, преобладанием материальных потребностей.

В соответствии с разработанной нами концепцией формирования психологической готовности к профессиональному самоопределению в особой социальной ситуации развития основным содержанием психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения детей, оставшихся без попечения родителей, подростков с девиантным поведением является оптимизация социальной ситуации их развития в единстве объективных (социальный контекст) и субъективных (психологическая готовность к профессиональному самоопределению) компонентов, где приоритетным направлением является работа по развитию психологической готовности к профессиональному самоопределению, реализующей активно-действенную позицию личности в отношении влияния на нее различных социальных контекстов.

Литература

1. *Арон И.С.* Профессиональное самоопределение подростков с девиантным поведением в особой социальной ситуации развития // Психология обучения. 2013. № 10. С. 121–129.
2. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: В 6 т. Т.4 Детская психология. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
3. *Дозорцева Е.Г., Федонкина А.А.* Психологические особенности несовершеннолетних правонарушителей с личностной незрелостью [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2013. № 3. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru (дата обращения: 18.11.2013).

Арон И.С. Мотивация к профессиональному самоопределению подростков, находящихся в особой социальной ситуации развития
Психологическая наука и образование psyedu. ru
2015. Том 7. № 1. С. 154–164.

Aron I.S. Motivational readiness for professional self-determination in adolescents in specific social situations of development
Psychological Science and Education psyedu.ru
2015, vol. 7, no. 1, pp. 154–164.

4. *Дубровина И.В.* Идеи Л.С. Выготского о содержании детской практической психологии [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2013. № 3. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru (дата обращения: 19.11.2013).
5. *Зеер Э.Ф.* Профессиональное самоопределение и потенциал профессионала//Мир психологии. 2005. № 1. С. 141–147.
6. *Калинина И.А.* Психологическая готовность студентов к профессиональной деятельности и ее взаимосвязь с успешностью обучения: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2007. 20 с.
7. *Климов Е.А.* Психология профессионального самоопределения. М.: Издат. центр «Академия», 2004. 304 с.
8. *Павлова А.М.* Мотивационный фактор в актуализации профессионально-личностного потенциала субъекта труда //Мир психологии. 2005. № 1. С. 170–176.
9. *Цветкова Н.А.* Профессиональное самоопределение личности на разных этапах становления профессионала: Дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2005. 196 с.
10. *Чистякова С.Н.* Проблема самоопределения старшеклассников при выборе профиля обучения//Педагогика. 2005. № 1. С. 19–26.
11. *Шибанкова С.В.* Психологические условия профессионально-личностного самоопределения старшеклассников: Автореф. дис. ...канд. психол. наук. Нижний Новгород, 2008. 24 с.
12. *Шульга Т.И., Татаренко Д.Д.* Психологические особенности подростков-сирот, не имеющих опыта социализации в семье [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2013. № 2. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru (дата обращения: 18.11.2013).

Motivational Readiness for Professional Self-determination in Adolescents in Specific Social Situations of Development

Aron I.S.,

Ph.D. (Psychology), Assistant Professor, Chair of History and Psychology, Volga State University of Technology, Yoshkar-Ola, Russia, Irinast62@gmail.com

We present the results of investigation of the motivational component of psychological readiness for professional self-determination in adolescents in specific social situations of development. It was assumed that in a particular deficit social situation of development under the influence of negative social context the formation of motivational readiness for professional self-determination is hindered. We revealed significant differences in the level of development of motivational readiness for professional self-determination of pupils of the school for children with behavioral problems, pupils of boarding school for orphans and pupils of regular secondary school. It is shown that the motivational sphere of adolescents with deviant behavior and adolescents without parental care is characterized by focus on the failure avoidance, predominance of external motives of choice of profession, lack of awareness of their values and motives. The obtained results can serve as a basis for the development of technologies of psychological and pedagogical support of professional self-determination of teenagers with consideration of their age and development and of the individual characteristics due to the aggravation of social situation of development.

Keywords: professional self-determination, psychological readiness to professional self-determination, motivational readiness to professional self-determination, social situation of development, special social situation of development.

References

1. Aron I.S. Professional'noe samoopredelenie podrostkov s deviantnym povedeniem v osoboі sotsial'noi situatsii razvitiya [Professional self-determination of adolescents with deviant behavior in a particular social situation of development]. *Psikhologiya obucheniya [Psychology of learning]*, 2013, no. 10, pp. 121–129.
2. Vygotskii L.S. *Sobranie sochinenii v 6-ti t. T.4 Detskaya psikhologiya [Child psychology]*. Moscow: Pedagogika, 1984. 432 p.
3. Dozortseva E.G., Fedonkina A.A. Psikhologicheskie osobennosti nesovershennoletnikh pravonarushitelei s lichnostnoi nezrelost'yu [Elektronnyi resurs] [Psychological characteristics of young offenders with personality immaturity]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2013, no. 3. Available at: http://psyjournals.ru/psyedu_ru (Accessed 18.11.2013). (In Russ., Abstr. in Engl.).
4. Dubrovina I.V. Idei L.S. Vygotskogo o sodержanii detskoі prakticheskoi psikhologii [Elektronnyi resurs] [Ideas LS Vygotsky on the content of children's practical psychology]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education]*

Арон И.С. Мотивация к профессиональному самоопределению подростков, находящихся в особой социальной ситуации развития
Психологическая наука и образование psyedu.ru
2015. Том 7. № 1. С. 154–164.

Aron I.S. Motivational readiness for professional self-determination in adolescents in specific social situations of development
Psychological Science and Education psyedu.ru
2015, vol. 7, no. 1, pp. 154–164.

PSYEDU.ru, 2013, no. 3. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2013/3/3432.phtml> (Accessed 19.11.2013). (In Russ., Abstr. in Engl.).

5. Zeer E.F. Professional'noe samoopredelenie i potentsial professional [Professional identity and professional potential]. *Mir psikhologii [World of psychology]*, 2005, no. 1, pp. 141–147.

6. Kalinina I.A. Psikhologicheskaya gotovnost' studentov k professional'noi deyatel'nosti i ee vzaimosvyaz' s uspezhnost'yu obucheniya: Avtoref. dis.kand.psikhol.nauk. [Psychological readiness of students for professional activity and its relationship to success. Ph. D. (Psychology) Thesis.]. Moscow, 2007. 20 p.

7. Klimov E.A. Psikhologiya professional'nogo samoopredeleniya [Psychology of professional self-determination] Moscow: Izdatel'skii tsentr «Akademiya», 2004. 304 p.

8. Pavlova A.M. Motivatsionnyi faktor v aktualizatsii professional'no-lichnostnogo potentsiala sub"ekta truda [the motivating factor in the actualization of professional and personal potential of the subject of work]. *Mir psikhologii [World of psychology]*, 2005, no. 1, pp.170–176.

9. Tsvetkova N.A. Professional'noe samoopredelenie lichnosti na raznykh etapakh stanovleniya professional. Dis. kand. psikhol. nauk. [Professional self-determination of personality at different stages of professional. Ph. D. (Psychology) diss.]. Yaroslavl', 2005. 196 p.

10. Chistyakova S.N. Problema samoopredeleniya starsheklassnikov pri vybore profilya obucheniya [The problem of self-determination of senior pupils when choosing training profile]. *Pedagogika [Pedagogy]*, 2005, no. 1, pp. 19-26.

11. Shibankova S.V. Psikhologicheskie usloviya professional'no-lichnostnogo samoopredeleniya starsheklassnikov. Avtoref. dis. kand. psikhol. nauk. [Psychological conditions for professional and personal self-determination of senior pupils. Ph. D. (Psychology) Thesis.]. Nizhnii Novgorod, 2008. 24 p.

12. Shul'ga T.I., Tatarenko D.D. Psikhologicheskie osobennosti podrostkov-sirot, ne imeyushchikh opyta sotsializatsii v sem'e [Elektronnyi resurs] [Psychological characteristics of adolescent orphans who do not have experience socialization in the family]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2013, no. 2. Available at: http://psyjournals.ru/psyedu_ru (Accessed 18.11.2013). (In Russ., Abstr. in Engl.).

Роль отношения наставника к студенту-практиканту в формировании профессиональной компетентности будущего педагога

Савин Е.Ю.,

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и образования, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского (ФГБОУ ВПО «КГУ им. К.Э. Циолковского»), Калуга, Россия, sey71@yandex.ru

При помощи шкалы оценки частоты воспринимаемых действий студенты после педагогической практики (N=87) оценили воспринимаемое отношение к ним учителя-наставника и университетского методиста по четырем категориям: эмоциональная поддержка, когнитивная поддержка, стимуляция инициативы, контроль и оценка. Кроме того студенты заполнили опросник «Самооценка педагогического мышления», позволяющий оценить особенности их педагогического мышления по двум параметрам: склонность к импровизации и самооценка опытности. Выявлено, что существует различие в оценке воспринимаемого студентами отношения к ним учителя-наставника и университетского методиста: последний воспринимается как менее влиятельная фигура по всем категориям оценки ($p < 0,01$). Вместе с тем наблюдалась только одна значимая связь между воспринимаемым студентами отношением наставника и особенностями педагогического мышления: эмоциональная поддержка методиста положительно коррелирует с самооценкой опытности ($p=0,007$). Таким образом, есть расхождение между субъективной оценкой степени влияния наставника и косвенной оценкой вклада взаимодействия с ним в развитие компетентности студента.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, учитель-наставник, университетский методист, студент-педагог, педагогическая практика.

Для цитаты:

Савин Е.Ю. Роль отношения наставника к студенту-практиканту в формировании профессиональной компетентности будущего педагога [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. Т. 7. № 1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2015/n1/Savin.phtml> (дата обращения: дд.мм.гггг)

For citation:

Savin E.Yu. The role of mentor-student relationship in formation of professional competence in pedagogy students [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2015, vol. 7, no. 1. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2015/n1/Savin.phtml> (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)

Не нуждается в специальном доказательстве тезис о том, что педагогическая практика является важнейшим ресурсом развития профессиональной компетентности студента-педагога. Однако в центр внимания исследователей, которые рассматривали этот аспект становления будущего профессионала, обычно попадают прежде всего различные формы его самостоятельной активности на практике – педагогическое общение, конструирование

уроков, организаторская активность и т.п. Взаимодействие с другими субъектами педагогической практики (учитель-наставник, университетский методист) выступало как некоторое фоновое условие для этих видов активности. Между тем освоение педагогической деятельности и накопление собственного профессионального опыта опосредовано взаимодействием с различными значимыми фигурами – наставниками (опытными учителями, университетскими преподавателями), которые являются носителями нормативных приемов, своего рода идеальных форм педагогической деятельности.

В целом в профессиональное становление будущего учителя вовлечено довольно большое число людей, которые являются для него в той или иной степени значимыми фигурами. К примеру, в исследовании А. Кармос и К. Джако, где студентам предлагалось перечислить пять человек, которые оказали значимое положительное воздействие в ходе педагогической практики, упоминались учителя, которые непосредственно курируют студента, методисты университета и представители руководства школы, другие учителя, друзья и родители [15]. Всех этих людей можно считать наставниками в широком смысле этого слова. Однако в более узком смысле в качестве наставников чаще всего рассматриваются две фигуры: учитель, который непосредственно сопровождает процесс педагогической практики (учитель-наставник), и университетский методист. Характерно, что при перечислении значимых других людей именно эти две фигуры студенты-педагоги называют наиболее часто [11; 15; 16]. С учетом этого, вполне понятно, что и в психолого-педагогической литературе именно учитель-наставник и университетский методист рассматриваются в качестве ключевых значимых людей для профессионального становления студента. Их можно назвать наставниками в более узком значении этого слова.

В отечественной психолого-педагогической науке педагогическое наставничество исследовано довольно слабо. Известные нам работы касаются в основном педагогических и организационно-методических аспектов взаимодействия студентов с учителями-наставниками, методистом и руководителем практики [1; 3], а также содержат анализ зарубежного опыта на этот счет [2]. Зарубежные исследования взаимодействия в системе «студент – учитель – наставник – методист» более многочисленны и разнообразны как по общему подходу к исследованию, так и по используемым конкретным методам [см. напр.: 9; 10; 17]. Однако их положения и результаты не могут быть прямо перенесены в контекст российского педагогического образования в силу того, что организационные формы, в которых осуществляется этот процесс, не являются идентичными.

В исторической перспективе эта область исследований обособилась в зарубежной психолого-педагогической науке (преимущественно в США и Канаде) во второй половине XX столетия, что было вызвано структурными переменами в подготовке учителей, которые привели к многочисленным изменениям, в том числе – к выделению фигуры учителя-наставника как особого субъекта этой подготовки. По мнению А. Кларка, В. Триггс и В. Нильсен, в основе этого лежало сочетание трех групп причин: во-первых, смещение фокуса педагогической подготовки из школ (как это имело место до 1950-х гг.) в университеты; во-вторых, закрытие значительного количества экспериментальных школ (laboratory schools), которые были центрами для подготовки учителей; в-третьих, значительное увеличение числа школьников в результате послевоенного «бэби-бума» (увеличения рождаемости в конце 1940-х – начале 1950-х гг.), что закономерно приводило к необходимости более широкой подготовки учителей для этих школьников. Результатом совместного действия этих трех факторов явилось то, что университеты были вынуждены обратить большее

внимание на учителей, которые работают в обычных школах, как на полноправных участников процесса педагогической подготовки.

Сам термин «*cooperating teacher*» (сотрудничающий учитель) отражает, по мнению названных авторов, идею сотрудничества учителей и университетских работников в плане педагогической подготовки студентов. В середине 1980-х гг. в ответ на критику университетских программ педагогической подготовки ряд университетов стал акцентировать момент более тесной связи со школами, что нашло отражение в изменении терминологии – учитель-наставник стал также обозначаться как «*associate teacher*» (ассоциированный учитель) или «*mentor*» (наставник). В зарубежной практике используются и другие термины для обозначения учителя, работающего в школе со студентами или начинающими учителями, например: «*school advisor*» (школьный советник), «*supervising teacher*» (учитель-супервизор), «*sponsor teacher*» (помогающий учитель), «*school-based teacher educator*» (школьный преподаватель педагогики), «*host teacher*» (принимающий учитель). Тем не менее термин «сотрудничающий учитель» все равно остается наиболее используемым в данном контексте [10]. В связи с описанными изменениями в системе педагогического образования функционально обособляется и третий участник педагогического наставничества – «*university supervisor*» (университетский супервизор) – «представитель колледжа или университета, который отвечает за контроль одного или нескольких студентов-педагогов» [17, p. 28].

Среди тем, затрагиваемых в рассматриваемой области, одно из самых заметных мест занимают исследования, посвященные влиянию взаимодействия с наставником на профессиональную компетентность. Оценка этого влияния может производиться двумя способами. Первый – это прямая оценка воспринимаемого влияния в виде разного вида самоотчетов о значимости взаимодействия с наставником со стороны самого подопечного, второй – косвенная оценка влияния, которая предполагает сопоставление особенностей взаимодействия с наставником с различными показателями, отражающими компетентность подопечных. Использование этих двух классов методов зачастую приводит к противоречивым результатам: влияние наставника оценивается студентом как более значительное по сравнению с тем, которое обнаруживается косвенными методами [17].

Прямая оценка влияния наставника – учителя и университетского методиста – дает однозначные результаты: студенты-педагоги неизменно отмечают значительную роль, которую наставники играют в их профессиональном становлении. Например, в исследовании А. Кармос и К. Джако в качестве наиболее важных значимых других в профессиональной сфере были названы учителя-наставники. Однако при этом учителя-наставники являются прежде всего источником личностной поддержки и ролевого развития, а не профессиональных навыков [15]. В исследовании К. Бека и К. Козник показано, что эмоциональная поддержка и дружелюбие со стороны учителя-наставника является ключевым компонентом «хорошей» практики. Другие компоненты, также называемые студентами, – партнерское отношение (*peer relationship*), сотрудничество при подготовке и планировании уроков, но невмешательство в их реализацию, предоставление возможности самостоятельного выбора способов обучения, обратная связь со стороны учителя [6]. Вместе с тем сравнение воспринимаемого влияния со стороны учителя-наставника и университетского методиста показывает относительно меньшую «влиятельность» последнего [7; 11; 16].

Косвенные оценки влияния наставника не столь однозначны. С одной стороны, существуют работы, в которых было показано значительное влияние взаимодействия с наставником на педагогические установки студента-педагога [14; 18], используемые

приемы управления классом [20] и самоэффективность [12]. С другой – существуют исследования, в которых подобное влияние либо было незначительным, либо не было обнаружено [8; 13; 21].

Перечисленные факты выступили ориентиром для нашего эмпирического исследования, которое отвечало на два основных вопроса:

1) существует ли различие в воспринимаемом отношении и степени субъективного влияния между учителем-наставником и университетским методистом;

2) как соотносится воспринимаемое отношение наставника с характеристиками компетентности студента-педагога – обобщенной самооценкой опытности и склонностью к педагогической импровизации?

Методики исследования

Методика оценки воспринимаемого отношения со стороны наставника. Данная методика является разновидностью метода оценки воспринимаемой частоты действий со стороны наставника. Она позволила решить две задачи: 1) получить оценки субъективного аспекта опыта взаимодействия (того, как различные аспекты поведения учителя и методиста воспринимаются и оцениваются самим студентом); 2) не только осуществить качественный анализ, но и использовать способы количественного анализа. Исходя из анализа данных, полученных в ранее проведенных исследованиях [12; 15; 19], собственного опыта работы автора на педагогической практике и высказываний студентов в ходе рефлексии практики, были сформулированы пункты, описывающие действия наставника.

В соответствии с содержанием они были разделены на четыре категории – шкалы оценки:

«Когнитивная поддержка» («разбирал со мной сильные и слабые стороны моих уроков», «предоставлял нужные материалы»);

«Стимуляция инициативы» («хвалил за самостоятельные действия», «предоставлял мне полную свободу действий»);

«Эмоциональная поддержка» («оценивал мои уроки положительно», «после беседы с ним улучшалось настроение»);

«Оценка и контроль» («контролировал мою работу», «проверял подготовленные мной конспекты»).

В каждой шкале (за исключением когнитивной поддержки) присутствовали как прямые пункты (действия, частота которых свидетельствовала о выраженности соответствующего типа воспринимаемого взаимодействия), так и реверсивные пункты (действия, редкость которых свидетельствовала о выраженности соответствующего типа воспринимаемого взаимодействия). Например, для шкалы «Оценка и контроль»: «присутствовал на моих уроках» – прямой пункт, «не интересовался моими действиями» – реверсивный пункт.

Перечень этих пунктов предъявлялся испытуемым с инструкцией, в которой предлагалось выбрать двух человек – школьного учителя и методиста из университета и в отношении каждого из них оценить частоту каждого действия по 4-балльной шкале (1 балл – никогда, 2 балла – редко, 3 балла – часто, 4 балла – почти всегда), а также дать оценку того, насколько каждое действие воспринималось положительно («+»), нейтрально (0) или

отрицательно («–»). Никакие личные данные об оцениваемых людях в лист не заносились, исследование проводилось анонимно, чтобы избежать возможных смещений оценок в сторону социальной желательности.

В качестве показателей использовались:

1) суммарный балл по каждой из шкал (для учителя и методиста), что давало возможность оценить выраженность соответствующего параметра взаимодействия. Реверсивные пункты суммировались по обратной шкале. Для сопоставимости шкал суммарный балл нормировался через деление на количество пунктов в каждой шкале;

2) общая степень воспринимаемого влияния – сумма оценок «положительно», «отрицательно» и «0» для всех пунктов, отнесенная к общему числу пунктов. Полученный коэффициент мог изменяться от 1 (в случае, если бы все действия получили оценку «положительно») до -1 (в случае, если бы все действия получили оценку «отрицательно»).

Оценка изменений в компетентности студента-практиканта. В качестве индикатора изменений, происходящих в педагогическом мышлении студента, мы использовали опросник «Самооценка педагогического мышления» [5]. Этот опросник включает в себя 28 утверждений, относящихся к способам мышления и поведения, предпочитаемым субъектом в ходе педагогической деятельности, и позволяет оценить два аспекта профессиональной педагогической компетентности: 1) самооценку опытности – общую оценку своей состоятельности в решении педагогических задач; 2) склонность к педагогической импровизации.

Две шкалы опросника по своей сути адресованы двум важнейшим аспектам педагогической деятельности. Самооценка опытности обращена к ее результативному аспекту, связанному с накопленным человеком опытом этой деятельности, который кристаллизован в структурах, обеспечивающих принятие педагогических решений с учетом как текущей ситуации, так и внешних нормативов. Склонность к импровизации отражает продуктивный аспект педагогической активности, выражающийся в стремлении педагога ориентироваться в планировании и проведении уроков на ситуативно складывающиеся обстоятельства, переживать каждую ситуацию педагогического взаимодействия как неповторимую, не имеющую полных аналогов в опыте и требующую для своего разрешения действий «здесь и сейчас», опоры на интуицию, а не на логические рассуждения.

Испытуемыми в исследовании выступили студенты-педагоги III и V курсов КГУ им. К.Э. Циолковского (N=87) после прохождения ими педагогической практики.

Результаты исследования

Прежде всего, была оценена надежность-однородность четырех первичных шкал методики оценки воспринимаемого отношения наставника (отдельно для оценки учителя и оценки методиста). Рассчитывался показатель α -Кронбаха. В целом были хорошие показатели согласованности (от 0,64 – для шкалы стимуляции инициативы со стороны методиста до 0,81 – для эмоциональной поддержки со стороны учителя), что указывает на надежность шкал.

Далее было проанализировано различие между воспринимаемым отношением со стороны учителя и со стороны методиста. Для оценки статистической достоверности различий использовался Т-критерий Вилкоксона.

Таблица

Различия в воспринимаемом отношении и степени субъективного положительного влияния учителя и методиста

Показатели	Учитель		Методист		Т	Р
	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ		
Когнитивная поддержка	2,77	0,67	2,6	0,68	1005	0,012
Стимуляция инициативы	2,8	0,49	2,64	0,45	817	0,003
Эмоциональная поддержка	3,38	0,55	3,06	0,64	677	0,000
Контроль и оценка	2,94	0,57	2,79	0,57	1003	0,026
Общая степень субъективного влияния	0,52	0,4	0,4	0,37	915,5	0,01

Данные, представленные в таблице, позволяют сделать два вывода.

Во-первых, эмоциональная поддержка является доминирующим типом воспринимаемого воздействия по сравнению с другими: частота действий, относящихся к этому типу, достоверно выше по критерию Фридмана сравнительно с другими как для учителя ($\chi^2 = 76,97$; $p < 0,001$), так и для методиста ($\chi^2 = 45,50$; $p < 0,001$).

Во-вторых, студенты ниже оценивают частоту действий, соответствующих всем четырем категориям, со стороны методиста и более высоко оценивают степень положительного влияния со стороны учителя (рис.).

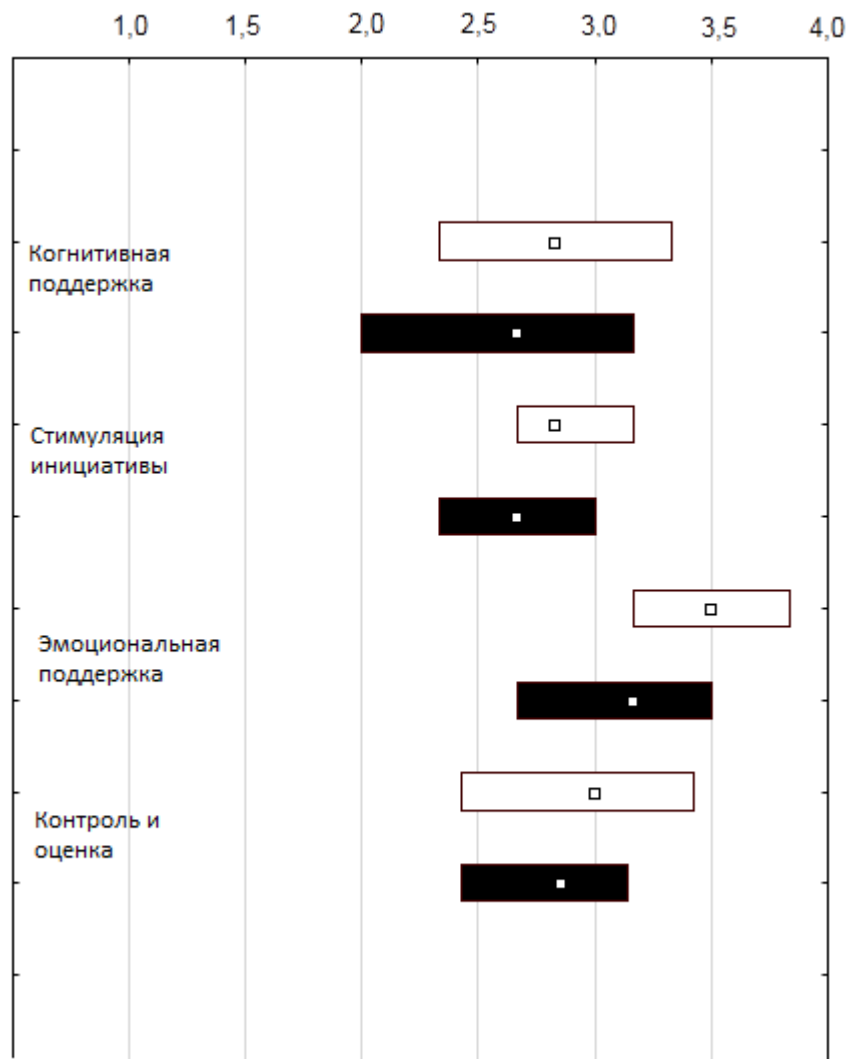


Рис. Различия в воспринимаемом студентами отношении учителя и методиста: □ – медиана; ◻ – 25%-75%; ◻ – оценка учителя; ◼ – оценка методиста

Первый факт – более высокая частота эмоциональной поддержки сравнительно с другими видами воздействий – может означать как реальное преобладание таких видов воздействий со стороны наставника, так и особую чувствительность, восприимчивость студента именно к воздействиям такого типа, что приводит к тому, что они воспринимаются как более частые.

Второй факт – меньшая оценка частоты всех воздействий со стороны методиста в сравнении с учителем – нуждается в дополнительных пояснениях. В целом это соответствует данным, полученным в других исследованиях, в которых отмечалась несколько меньшая, в сравнении с учителем, степень влияния методиста, по оценкам

студентов [7; 11; 16]. Однако отметим, что сам характер взаимодействия с учителем и методистом строится по-разному. Взаимодействие с учителем носит более непосредственный и в силу этого более интенсивный характер, что и отражается в оценках частоты воздействия. Взаимодействие с университетским методистом более опосредованно, поскольку он управляет активностью студента не только путем прямых указаний, но и косвенно – через требования и развивающие задания, что не обнаруживается в оценках воспринимаемой частоты.

Далее рассмотрим результаты корреляционного анализа взаимосвязи шкал опросника «Самооценка педагогического мышления» и описанных ранее параметров взаимодействия с наставником. Анализ корреляций (по Спирмену) между воспринимаемыми действиями наставника и характеристиками педагогического мышления позволил обнаружить только одну статистически значимую связь: эмоциональная поддержка со стороны методиста соотнесена с более высоким уровнем самооценки опытности ($r=0,29$; $p=0,007$).

Таким образом, вклад воспринимаемого отношения с наставником в изменения, происходящие в сфере профессиональной компетентности, достаточно мал и незначителен, но вместе с тем именно воспринимаемое отношение с методистом соотнесено с характеристиками педагогического мышления (самооценкой опытности), а не отношение с учителем-наставником. Это примечательно, поскольку на уровне анализа субъективной оценки степени влияния картина была противоположной: влияние учителя-наставника расценивалось как большее.

Обсуждение результатов и выводы

В целом полученные результаты позволяют сделать два основных вывода.

Первый вывод касается того, что вклад, который вносят в развитие компетентности студента различные аспекты взаимодействия с наставником не одинаков: значимость эмоциональной поддержки по сравнению с когнитивной более высока. Это выражается в том, что, во-первых, воспринимаемая частота эмоциональной поддержки выше, чем других классов действий, а во-вторых, в том, что именно эмоциональная поддержка соотносится с изменениями в компетентности студента-педагога (коррелирует с самооценкой опытности). Подобные факты отмечались и в других исследованиях, указывающих на большую значимость личностной поддержки для студента-педагога [6; 15].

Выявленная нами особая значимость личностной поддержки (прежде всего в форме позитивного эмоционального отношения) может быть связана с несколькими причинами. Во-первых, она, в отличие от других действий, более доступна непосредственной оценке студентом, поскольку предполагает оценку эмоций, которые человек испытывает в определенной ситуации. Оценка частоты других действий вовлекает не только непосредственную оценку эмоций, но и аналитические процессы, и в этом смысле более сложна. Во-вторых, можно предположить, что позитивное эмоциональное отношение со стороны наставника особо значимо, поскольку выступает как условие для реализации других действий. На уровне восприятия этих действий воспринимаемое эмоциональное отношение задает некий первичный контекст, в рамках которого осмысляются остальные действия. Например, проверка конспектов, присутствие на уроках, критические замечания в сочетании с высокой эмоциональной поддержкой имеют для студента иной смысл по сравнению с тем, когда те же самые действия производятся на фоне низкой эмоциональной поддержки, возможно, переживаемой как отвержение и негативное отношение.

Второй вывод, который достаточно хорошо согласуется с ранее проведенными исследованиями, – более низкая оценка степени субъективного влияния со стороны университетского методиста в сравнении с учителем-наставником [7; 11; 16]. Как отмечалось выше, это может быть связано с различным характером взаимодействия студента с этими двумя значимыми субъектами: учитель-наставник взаимодействует со студентом более непосредственно, что выражается в большей частоте воспринимаемых действий и ведет к некоторой переоценке степени субъективного влияния. Вместе с тем заметим, что более высокая оценка влияния учителя-наставника по сравнению с методистом наблюдается только на уровне субъективной оценки степени этого влияния. Оценка вклада частоты воспринимаемого взаимодействия в характеристики компетентности студента (в виде самооценки опытности и склонности к импровизации) дает обратную картину: воспринимаемое отношение методиста более тесно соотнесено с характеристиками педагогического мышления, чем отношение учителя. Тем самым нами зафиксировано упоминавшееся выше расхождение между характером влияния наставника, оцениваемым различными методами.

Полученные результаты представляются полезными в практическом плане. В последнее время активно обсуждаются вопросы реформирования отечественной системы педагогического образования. Одним из важных направлений этой реформы является смещение фокуса подготовки с теоретического обучения в вузе на практическую подготовку будущего учителя непосредственно в школе и сопровождение молодого специалиста-педагога со стороны опытного наставника в условиях специально разработанной программы постдипломного образования [4]. Очевидно, что практическая реализация этой идеи предполагает существенное изменение функций учителя-наставника и университетского методиста и должна опираться, в том числе, на результаты научных изысканий относительно различных аспектов педагогического наставничества.

В связи с этим полученные в нашей работе результаты представляются полезными в нескольких отношениях. Во-первых, они проясняют и конкретизируют психологические средства, которые используются наставником при взаимодействии со студентом, и позволяют дать им количественную характеристику. Во-вторых, они указывают на различия в восприятии студентами учителя-наставника и университетского методиста. В-третьих, значимым является то, что при оценках эффективности развивающего воздействия наставника нельзя ограничиваться лишь прямыми оценками влияния и значимости, которые дает сам студент, – необходима косвенная оценка степени вклада взаимодействия с наставником в различные аспекты компетентности будущего учителя.

Литература

1. Багдасарян А.А. Система развивающего взаимодействия «учитель – наставник – студент» как фактор профессионального становления будущего учителя: Дис. ... канд. пед. наук. Сочи, 2006. 250 с.
2. Волосович Л.В. Роль института «наставников» в организации практики студентов педагогических колледжей Канады // Среднее профессиональное образование. 2008. № 5. С. 81–82.
3. Вьюнова Н.И., Кунаковская Л.А. Руководитель педагогической практики студентов: проблемы и перспективы роста // Высшее образование в России. 2009. № 8. С. 121–126.
4. Марголис А.А. Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 41–57.

5. Савин Е.Ю. Методика изучения склонности к педагогической импровизации и самооценки опытности: конструирование и апробация [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2012. № 1. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n1/50287.shtml (дата обращения: 26.09.2014).
6. Beck C., Kosnik C. Components of a good practicum placement: student teacher perceptions // Teacher Education Quarterly. 2002. Vol. 29. № 2. P. 81–98.
7. Borko H., Mayfield V. The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach // Teaching and Teacher Education. 1995. Vol. 11. № 5. P. 501–518. doi: 10.1016/0742-051X(95)00008-8.
8. Boschee F., Prescott D.R., Hein D.D. Do cooperating teachers influence the educational philosophy of student teachers? // Journal of Teacher Education. 1978. Vol. 29. № 2. P. 57–61. doi: 10.1177/002248717802900219.
9. Byrd D., Fogleman J. The role of supervision in teacher development // Supervising Student Teachers /A. Cuenca (Ed.). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers, 2012. P. 191–210. doi: 10.1007/978-94-6209-095-8_13.
10. Clarke A., Triggs V., Nielsen W. Cooperating teacher participation in teacher education: A review of the literature // Review of Educational Research. 2014. Vol. 84. № 2. P. 163–202. doi: 10.3102/0034654313499618.
11. Friebus R.J. Agents of socialization involved in student teaching // The Journal of Educational Research. 1977. Vol. 70. № 5. P. 263–268.
12. Hamman D. et al. Pedagogical influence of interaction with cooperating teachers on the efficacy beliefs of student teachers/ Hamman D., Olivárez A., Lesley M., Button K., Chan Y., Griffith R., Elliot S. // The Teacher Educator. 2006. Vol. 42. № 1. P. 15–29. doi: 10.1080/08878730609555391.
13. Horowitz M. Student-teaching experiences and attitudes of student teachers // Journal of Teacher Education. 1968. Vol. 19. № 3. P. 317–324. doi: 10.1177/002248716801900308.
14. Johnson J. Change in student teacher dogmatism // Journal of Educational Research. 1969. Vol. 62. № 5 P. 224–226.
15. Karmos A.H., Jacko C.M. The role of significant others during the student teaching experience // Journal of Teacher Education. 1977. Vol. 28. № 5. P. 51–55. doi: 10.1177/002248717702800519.
16. Manning D.T. The influence of key individuals on student teachers in urban and suburban settings // The Teacher Educator. 1977. Vol. 13. № 2. P. 2–8. doi: 10.1080/08878737709554662.
17. Metcalf K.K. The supervision of student teaching: A review of research // The Teacher Educator. 1991. Vol. 26. № 4. P. 27–42. doi: 10.1080/08878739109554988.
18. Price R.D. The influence of supervising teachers // Journal of Teacher Education. 1961. Vol. 12. № 4. P. 471–475. doi: 10.1177/002248716101200418.
19. Sayeski K.L., Paulsen K.J. Student teacher evaluations of cooperating teachers as indices of effective mentoring // Teacher Education Quarterly. 2012. Vol. 39. № 2. P. 117–130.
20. Seperson M.A., Joyce B.R. Teaching styles of student teachers as related to those of their cooperating teachers // Educational Leadership. 1973. Vol. 31. № 2. P. 146–151.
21. Weaver A.M., Segrest B. Dogmatism of teachers and their supervising teachers // The High School Journal. 1985. Vol. 68. № 3. P. 129–134.

The Role of Mentor-Student Relationship in Formation of Professional Competence in Pedagogy Students

Savin E.Yu.,

Ph.D. (Psychology), Assistant Professor, Chair of developmental psychology and education, K.E. Tsiolkovsky Kaluga State University, Kaluga, Russia, sey71@yandex.ru

Using the rating scale of perceived frequency of action, students (N = 87) completed the practice teaching, evaluated the perceived attitude of the teacher-mentor and university methodologist in four categories: emotional support, cognitive support, stimulation of initiatives, monitoring and evaluation. Also, students completed the questionnaire "Self-evaluation of pedagogical thinking", allowing to estimate the characteristics of their pedagogical thinking on two parameters: inclination to improvisation and self-esteem experience. We revealed a difference in the assessment of the perceived attitude of teacher-mentor and university supervisor: the latter is seen as less influential figure in all categories of evaluation ($p < 0.01$). However, there was only one significant relationship between perceived attitude of mentor and features of pedagogical thinking: emotional support of the supervisor is positively correlated with self-esteem proficiency ($p = 0,007$). Thus, there is a discrepancy between the subjective evaluation of the degree of influence of mentors and indirect estimation of the contribution of interaction with them in the development of competence of the student.

Keywords: professional competence, teacher, mentor, university supervisor, education student, practice teaching.

References

1. Bagdasaryan A.A. Sistema razvivayushchego vzaimodeistviya «uchitel'-nastavnik-student» kak faktor professional'nogo stanovleniya budushchego uchatelya. Dis. kand. ped. nauk [The system of developing interaction "cooperating teacher-student" as a factor in professional development of future teachers. Cand. Sci. (Pedagogy) diss.]. Sochi, 2006. 250 p.
2. Volosovich L.V. Rol' instituta «nastavnikov» v organizatsii praktiki studentov pedagogicheskikh kolledzhei Kanady [The role of institutions "cooperating teacher" in the organization of students of teacher training colleges of Canada]. *Srednee professional'noe obrazovanie* [Secondary vocational education], 2008, no. 5, pp. 81–82.
3. V'yunova N.I., Kunakovskaya L.A. Rukovoditel' pedagogicheskoi praktiki studentov: problemy i perspektivy rosta [The leader of student's pedagogical practice: problems and professional growth prospects]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia], 2009, no. 8, pp. 121–126.
4. Margolis A.A. Problems and Prospects of the Development of Pedagogical Education in the Russian Federation. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2014. Vol. 19, no. 3, pp. 41–57. (In Russ., abstr. in Engl.).
5. Savin E.Y. Method of studying inclination toward pedagogical improvisation and self-evaluation of experience: construction and approbation [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2015, no. 7, pp. 165–177.

nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2012, no. 1. Available at: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n1/50287.shtml (Accessed: 26.09.2014). (In Russ., abstr. in Engl.).

6. Beck C., Kosnik C. Components of a Good Practicum Placement: Student Teacher Perceptions. *Teacher Education Quarterly*, 2002. Vol. 29, no. 2, pp. 81–98.

7. Borko H., Mayfield V. The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 1995. Vol. 11, no. 5, pp. 501–518. doi: 10.1016/0742-051X(95)00008-8

8. Boschee F., Prescott D.R., Hein D.D. Do Cooperating Teachers Influence the Educational Philosophy of Student Teachers? *Journal of Teacher Education*, 1978. Vol. 29, no. 2, pp. 57–61. doi: 10.1177/002248717802900219

9. Byrd D., Fogleman J. The Role of Supervision in Teacher Development. Supervising Student Teachers. A. Cuenca ed. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers, 2012. pp. 191–210. doi: 10.1007/978-94-6209-095-8_13

10. Clarke A., Triggs V., Nielsen W. Cooperating Teacher Participation in Teacher Education: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 2014. Vol. 84, no. 2. pp. 163–202. doi: 10.3102/0034654313499618

11. Friebus R.J. Agents of Socialization Involved in Student Teaching. *The Journal of Educational Research*, 1977. Vol.70, no. 5, pp. 263–268.

12. Hamman D., Olivárez A., Lesley M., Button K., Chan Y., Griffith R., Elliot S. Pedagogical influence of interaction with cooperating teachers on the efficacy beliefs of student teachers. *The Teacher Educator*, 2006. Vol. 42, no. 1, pp. 15–29. doi: 10.1080/08878730609555391

13. Horowitz M. Student-Teaching Experiences and Attitudes of Student Teachers. *Journal of Teacher Education*, 1968. Vol. 19, no. 3, pp. 317–324. doi: 10.1177/002248716801900308

14. Johnson J. Change in Student Teacher Dogmatism. *Journal of Educational Research*, 1969. Vol. 62, no. 5, pp. 224–226.

15. Karmos A.H., Jacko C.M. The Role of Significant Others During the Student Teaching Experience. *Journal of Teacher Education*, 1977. Vol. 28, no. 5, pp. 51–55. doi: 10.1177/002248717702800519

16. Manning D.T. The influence of key individuals on student teachers in urban and suburban settings. *The Teacher Educator*, 1977. Vol. 13, no. 2, pp. 2–8. doi: 10.1080/08878737709554662

17. Metcalf K.K. The supervision of student teaching: A review of research. *The Teacher Educator*, 1991. Vol. 26, no. 4, pp. 27–42. doi: 10.1080/08878739109554988

18. Price R.D. The Influence of Supervising Teachers. *Journal of Teacher Education*, 1961. Vol. 12, no. 4, pp. 471–475. doi: 10.1177/002248716101200418

19. Sayeski K.L., Paulsen K.J. Student Teacher Evaluations of Cooperating Teachers as Indices of Effective Mentoring. *Teacher Education Quarterly*, 2012. Vol. 39, no. 2, pp. 117–130.

20. Seperson M.A., Joyce B.R. Teaching Styles of Student Teachers as Related to Those of Their Cooperating Teachers. *Educational Leadership*, 1973. Vol. 31, no. 2, pp. 146–151.

Савин Е.Ю. Роль отношения наставника к студенту-практиканту в формировании профессиональной компетентности будущего педагога
Психологическая наука и образование psyedu.ru
2015. Том 7. № 1. С. 165–177.

Savin E.Yu. The role of mentor-student relationship in formation of professional competence in pedagogy students
Psychological Science and Education psyedu.ru
2015, vol. 7, no. 1, pp. 165–177.

21. Weaver A.M., Segrest B. Dogmatism of Teachers and Their Supervising Teachers. *The High School Journal*, 1985. Vol. 68, no. 3, pp. 129–134.

Учет мотивации в профессиональном становлении специалиста федеральной противопожарной службы

Карабин А.С.,

аспирант кафедры нейро- и патопсихологии факультета клинической и специальной психологии, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, karabinart@mail.ru

Ведущей проблемой психологической подготовки специалиста в сфере техногенной безопасности является формирование мотивации, адекватной профессиональным задачам и способствующей профессиональному развитию. Проведенное автором исследование мотивационной сферы как основы успешности профессионализации и обучения специалистов противопожарной службы выполнено с помощью идентификации различных подгрупп испытуемых – носителей целостных интегративных признаков, способствующих или препятствующих профессиональному становлению. В эмпирическом исследовании участвовали 132 слушателя Учебного центра федеральной противопожарной службы (возраст от 20 до 52 лет; 114 мужчин, 9 женщин). На основе кластерного анализа данных выявлены группы риска профессионального развития. Значимые различия между группами офицеров и рядовых пожарных в параметрах мотивация аффилиации, страх отвержения и уровень эмпатии позволили определить основную проблематику подготовки специалистов федеральной противопожарной службы.

Ключевые слова: профессионализация, эмпатия, склонность к риску, мотивация аффилиации, локус контроля.

Для цитаты:

Карабин А.С. Учет мотивации в профессиональном становлении специалиста федеральной противопожарной службы [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. Т. 7. № 1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2015/n1/Karabin.phtml> (дата обращения: дд.мм.гггг)

For citation:

Karabin A.S. Accounting of motivation in professional development of a Federal Fire Service specialist [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [*Psychological Science and Education PSYEDU.ru*], 2015, vol. 7, no. 1. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2015/n1/Karabin.phtml> (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)

Обучение специалиста противопожарной службы в системе переподготовки кадров требует особого внимания к ценностно-мотивационной сфере как основе психологической подготовки и профессионализации в целом. Кадровые специалисты МЧС отмечают, что специалисты по безопасности, предупреждению, спасению и помощи в чрезвычайных ситуациях – это люди, для которых «спасение», «помощь» являются глубинными

личностными ценностями, составляющими основу их профессиональной деятельности [1; 2; 19; 21].

Для психолога и педагога профессионального образования в изучении мотивации открываются большие возможности по организации процессов кадрового отбора и селекции, а главное – по формированию ценностных и мотивационных ориентаций обучающихся, которые способствуют профессиональному развитию и раскрытию человеческого потенциала в труде, приросту индивидуального потенциала в процессе получения профессионального образования [12; 21; 31].

Ценностно-мотивационная сфера предопределяет структуру и специфику профессионального поведения [5; 11; 12; 18; 22], особенности самореализации в профессии и жизнедеятельности [13; 16; 23; 29], а также специфику поддержания и восстановления психического здоровья [24; 25].

Регуляция деятельности, основанная на ценностно-мотивационных факторах, обеспечивает оптимальный уровень выполнения деятельности в условиях риска и неопределенности [13; 15; 23], что становится особенно значимым в процессах профессионализации специалиста по пожарной безопасности, профессионально преодолевающих чрезвычайные ситуации [11; 17; 20; 26; 30; 31].

Ценности и мотивационные структуры составляют акмеологические инварианты профессионализма (основные качества и умения профессионала, обеспечивающие высокую продуктивность и стабильность деятельности независимо от ее содержания и специфики), формируют смысложизненные ориентации для развития профессионала [5; 6; 7; 18; 22]. В этом аспекте эмпирическое исследование структуры мотивации пожарных, проведенное на различных группах, обучающихся в системе профессионального образования федеральной противопожарной службы, может раскрыть основные компоненты профессионализации и возможности профессионального становления в процессе обучения специалиста пожарной безопасности.

Сфера пожарной безопасности служит перспективной моделью для изучения и диагностики основных компонентов мотивационной сферы специалистов, в задачи которых входит оценка среды и формирование безопасных условий жизнедеятельности, работа по преодолению опасных для жизни ситуаций и спасению, разрешению проблем выхода из ситуаций, связанных с риском для жизни.

Целью нашей работы было изучение особенностей ценностно-мотивационной сферы специалистов, проходящих переподготовку в Учебном центре федеральной противопожарной службы.

Мы выдвинули две гипотезы.

Гипотеза 1. Исследуемые категории слушателей имеют специфические отличия по ряду особенностей в ценностно-мотивационной сфере, а именно в аспекте ее общей структуры и направленности (мотивация достижения, мотивация избегания неудач, мотивация аффилиации, мотивация эмпатии, локус контроля). И для этих групп будут характерны различные уровни готовности к риску, также связанные с особенностями ценностной структуры и различиями в мотивационных параметрах.

Гипотеза 2. В структуре выборки присутствуют специфические подгруппы испытуемых – носителей интегративных ценностно-мотивационных характеристик.

В исследовании использовались следующие методики: опросник «Уровень готовности к риску» А.М. Шуберта; опросник мотивации достижения и мотивации избегания неуспеха А. Мехрабиана (в адаптации М.Ш. Магомед-Эминова); методика «Уровень соотношения ценности и доступности в различных жизненных сферах» (УСЦД) Е.Б. Фанталовой; методика «Шкала оценки дискомфорта» Е.Б. Фанталовой; опросник «Уровень субъективного контроля» (вариант методики «Локус контроля» Дж. Роттера в адаптации Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной, А.М. Эткинды); опросник «Мотивация аффилиации» А. Мехрабиана в адаптации М.Ш. Магомед-Эминова; опросник «Мотивация эмпатии» А. Мехрабиана в адаптации М.Ш. Магомед-Эминова; оценка уровня удовлетворенности работой от 1 балла до 10 баллов (предложена автором); анкета социо-биографических данных, включающих пол, возраст, образование, стаж работы в ФПС в месяцах, семейное положение, категорию обучения (профессиональная подготовка по профессии 16781 «Пожарный» и офицерская группа профессиональной переподготовки лиц среднего начальствующего состава, принятых в федеральную противопожарную службу после окончания образовательных учреждений высшего и среднего профессионального образования).

В эмпирическом исследовании участвовали 123 человека – слушатели Учебного центра федеральной противопожарной службы в возрасте от 20 до 52 лет, в основном лица мужского пола (114 мужчин и 9 женщин). Выборка испытуемых состояла из двух групп: офицеров (60 человек) и пожарных рядового состава (63 человека).

Обработка данных производилась с помощью статистических пакетов SPSS IBM и Statgrafics Centurion.

Результаты

Дисперсионный анализ данных позволил выявить значимое влияние параметров категории обучения, стажа, возраста, образования на такие зависимые переменные мотивационной сферы, как склонность к риску, мотивация достижения и избегания неудачи, мотивация аффилиации, страх отвержения, уровень эмпатии. Основываясь на критерии «След Пиллая» (Pillai's trace многомерного дисперсионного анализа модели GLM пакета SPSS), выявлено, что категория обучения (пожарные или офицеры) является наиболее сильным и самостоятельно действующим фактором, влияющим на исследуемые переменные ($p < 0,021$). Принадлежность к категории обучения влияет на значимые различия в таких переменных, как склонность к риску ($F=3,982$; $p < 0,051$), эмпатия ($F=6,010$; $p < 0,017$), страх отвержения ($F=4,561$; $p < 0,037$), субъективная удовлетворенность работой ($F=9,907$; $p < 0,003$). Средние значения в зависимых переменных, имеющих статистически значимые различия по категории обучения, выявляют довольно тревожные тенденции в изучаемых мотивационных параметрах. Например, страх отвержения выше в группе офицеров (среднее значение 113,6 против 107,3 по группе пожарных рядового состава), при этом значения шкалы эмпатии в группе офицеров значимо ниже, чем в группе пожарных (59,3 против 71,03), а склонность к риску значимо выше в группе офицеров (12,1 против 10,2).

Кластерный анализ данных позволяет уточнить проявления особенностей ценностно-мотивационных структур различных категорий слушателей Учебного центра ФПС. В качестве кластеризующей переменной, т. е. параметра, по принадлежности к которому формируются подгруппы испытуемых в пространстве исследуемых признаков, выбрана

переменная категории обучения – пожарные и офицеры среднего начальствующего состава, что связано непосредственно с достижением цели исследования.

Результаты кластерного анализа применительно к параметру «уровень развития эмпатии» подтвердили наличие группы риска в структуре кластеров, состоящих из офицеров. На рис. показано, что группа пожарных формирует единый кластер, т. е. испытуемые являются носителями типичных характерных признаков по параметрам эмпатии, мотивации принятия и страха отвержения. Группа офицеров разбита на два кластера, один из которых объединяет лиц с низкими значениями по шкале эмпатии и высоким уровнем страха отвержения. В результате кластерного анализа мы получили возможность идентифицировать каждого испытуемого и обнаружить подгруппы лиц – носителей деформаций в сфере эмпатии.

Поскольку группа пожарных является более монолитной, то психологи и педагоги могут работать с данной группой в целом, не разбивая ее на отдельные подгруппы, в то время как группа офицеров требует индивидуализированного подхода.

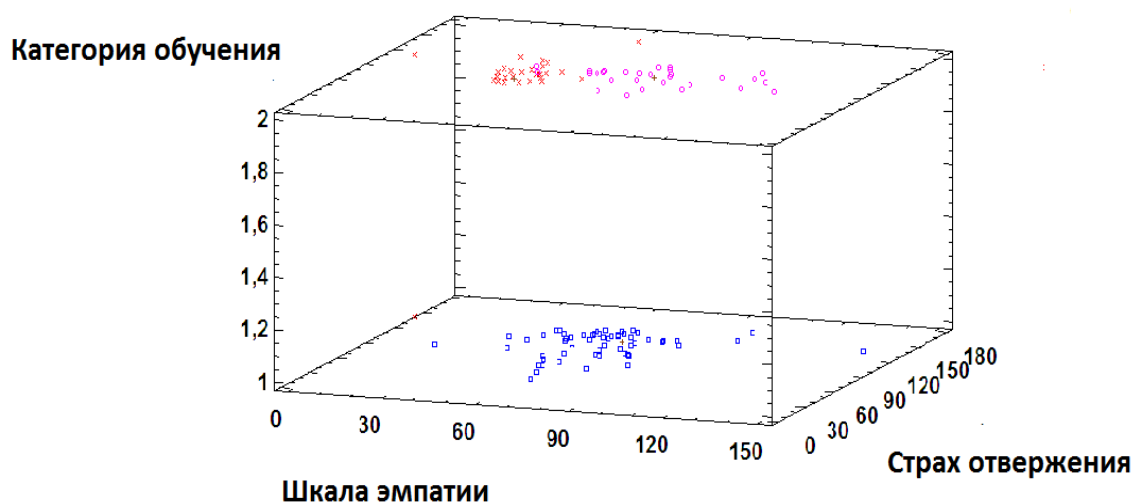


Рис. Отображение распределения испытуемых в пространстве признаков эмпатии и страха отвержения: □ – 1; × – 2; ○ – 3

Таким образом, второй кластер обозначается нами как группа риска, поскольку в него входят лица с крайне низким уровнем эмпатии и высоким уровнем страха отвержения при высоком уровне стремления к принятию. Для представителей двух кластеров (часть группы офицеров и полностью группа пожарных) характерны наиболее высокие значения проявлений эмпатии, что рассматривается нами как ресурс к развитию коммуникативной сферы этих испытуемых и к снижению страха отвержения.

Далее обозначены подгруппы испытуемых с разными проявлениями склонности к риску и мотивации достижения. Как и в первом случае, выборка оказалась разбитой на три кластера.

Центроидные значения уточняют, что, по сути, в первый кластер входят лица с высоким уровнем мотивации достижения, минимальными значениями мотивации избегания и высоким уровнем склонности к риску (все пожарные и два офицера). Пожарные с вариативными показателями мотивации достижения и средними и низкими значениями склонности к риску также имеют средние значения мотивации избегания и составляют второй кластер. Важно, что офицерская группа – третий кластер – состоит из лиц с достаточно высокими значениями мотивации и преимущественно с низкими значениями показателей склонности к риску. Центроидные значения кластеров для группы пожарных и двух офицеров, составляющих первый кластер, следующие: центроид мотивации достижения – 149,4 единиц; мотивации избегания – 11,3; уровень склонности к риску – 21,7. Для второго кластера, состоящего из пожарных, центроидные значения: мотивации достижения – 127,9; мотивации избегания – 14,6; склонности к риску – 0,2 единиц. Третий кластер офицеров показывает следующие центроидные значения: мотивации достижения – 131,1; мотивации избегания – 16,2; склонности к риску – 0,2.

Таким образом, кластерный анализ данных ориентирует психологов-практиков на работу с переменной «склонность к риску» именно в группе пожарных, поскольку в этой группе склонность к риску не только выше, чем в офицерских группах, но и связана с мотивацией достижения, в то время как для офицеров характерна обратная тенденция.

Кластерный анализ данных демонстрирует, что испытуемые разбиваются на особые подгруппы носителей признаков мотивации достижения, интернального локуса контроля и склонности к риску.

Первый кластер составляют испытуемые с вариативными показателями склонности к риску и низкими значениями шкалы локуса контроля (т. е. с экстернальным локусом), а также с мотивацией достижения, не превышающей среднее значение по выборке в целом. Представителей данного кластера можно охарактеризовать как нейтральную группу. Наиболее интересным представляется второй кластер испытуемых, характеризующийся самым высоким уровнем мотивации достижения и склонности к риску. Вероятно, испытуемые из данной подгруппы связывают риск и достижение в единый смысловой паттерн. Третий кластер составляют испытуемые с максимальными значениями локуса контроля и минимальной склонностью к риску, мотивация достижения средняя. Это кластер испытуемых, у которых интернальность связана с осторожностью, как в отношении ситуаций риска, так и в мотивации достижения.

Центроидные значения (показатели точек пересечения кластеризующих переменных) обозначают эти тенденции: интернальный локус контроля имеет значения центроида: для первого кластера – 22,1; для второго – 50,4; для третьего – 50,7. Значения центроида по параметру склонность к риску: для первого кластера – 8,9; для второго – 10,1; для третьего – 1,5. Для параметра мотивация достижения значения центроида в первом кластере – 128,9; во втором – 150,08; в третьем – 123,4.

При анализе принадлежности каждого испытуемого к кластерным подгруппам было обнаружено, что в третий кластер входят преимущественно офицеры (26 человек), в то время как представители обеих категорий обучения относительно равномерно распределены по двум первым кластерам. В данном случае в качестве группы риска

выделяем второй кластер, поскольку тенденция связывать риск и достижение может оказаться весьма деструктивной в сфере пожарной безопасности, особенно при недостаточности интернального локуса контроля. В целом, кластерный анализ данных демонстрирует, что испытуемые разбиваются на особые подгруппы носителей признаков – проблемные и перспективные подгруппы, состоящие только из офицеров или пожарных, и смешанные группы. По параметрам мотивации достижения, локуса контроля и склонности к риску все подгруппы – смешанные по составу категории обучения. Полученные данные согласуются с результатами дисперсионного анализа и позволяют выявлять специфическое соотношение исследуемых признаков на отдельных подгруппах испытуемых, с которыми может проводиться специализированная психологическая работа.

Таким образом, кластерный анализ позволил выявить соответствующие подгруппы испытуемых для консультативной и тренинговой работы, в том числе группы риска и направления работы с ними.

Выводы

1. Выявлено, что испытуемые всей выборки в целом и особенно группа офицеров среднего начальствующего состава не рассматривают механизмы эмпатии как способы эффективного общения и достижения принятия группой. Выявленная тревожная тенденция неэмпатийного общения, сопровождающаяся страхом быть отвергнутым, указывает на необходимость вмешательства психологов и педагогов, направленного на формирование и развитие навыков общения и основанного на понимании индивидуальности другого человека, основ продуктивного рабочего взаимодействия.

2. Преимущества кластерного анализа в рамках данного исследования проявляются в том, что психолог или педагог-практик может формировать целостные подгруппы по результатам измерений для коррекционной и консультативной работы и, соответственно, проводить мониторинг в отношении каждого участника процесса профессиональной подготовки и переподготовки.

3. Полученные результаты согласуются с ранее известными данными и концептуальными положениями, раскрывающими роль мотивации общения и эмпатии в профессиональном становлении. Например, существуют исследования понимания феномена эмпатии как фактора мотивации и основы предрасположенности личности к профессиональной деятельности в сфере «человек – человек». В частности, Т.В. Дорошенко подчеркивает, что такое понимание необходимо не только для осуществления профессионального отбора, но и для осуществления возможности влиять на профессиональное становление личности в процессе обучения [4]. По мнению Т.Д. Карягиной, эмпатия-диспозиция и эмпатийный потенциал рассматриваются как фактор формирования мотивации, обусловившей выбор профессии, а также как фактор успешности профессиональной деятельности, обеспечивающий адекватность социальной перцепции и успешность совладания в ситуациях, провоцирующих эмоциональное выгорание [9]. Результаты кластерного анализа подчеркивают необходимость специализированной работы со слушателями Учебного центра федеральной противопожарной службы в направлении диагностики уровня развития эмпатии и соотношения мотивации принятия группой и страха отвержения с дальнейшим формированием тренинговых групп.

4. Деятельность, связанная с пожаротушением и пожарной безопасностью, во многом относится к сфере «человек – человек», особенно в части деятельности по спасению. Специалист-пожарный, владеющий только техническими компетенциями тушения и профилактики пожароопасных ситуаций, не сможет выполнить задачи по предупреждению опасности, спасению и ликвидации последствий, поскольку эта деятельность связана с эмпатическим взаимодействием с людьми, попавшими в данную ситуацию. Более того, мы предполагаем, что одним из мотивов выбора профессии «Пожарный» и успешного развития в ней, является эмпатия, которой свойственна выраженная ориентированность на ценности и идеалы спасения других людей.

5. Категория обучения – пожарные или лица среднего начальствующего состава (офицеры) – является независимой переменной, влияющей на мотивационные особенности общения и взаимодействия и субъективную удовлетворенность работой. Значимые различия между исследуемыми группами высвечивают основные проблемные сферы и направления работы в психологической подготовке слушателей Учебного центра федеральной противопожарной службы.

6. Можно утверждать, что роль и ценность профессионального образования в сфере пожарной безопасности заключается в том, чтобы задать ценностные ориентиры для становления профессионала, обозначить ценностное пространство, в котором специалист сможет развиваться. В качестве такого пространства могут выступать ценности эмпатии, поддержки, продуктивного рабочего взаимодействия.

7. Проведенное исследование позволило ответить на вопросы о характере проблем, возникающих в ценностно-мотивационной сфере в процессе профессионализации. Сфера эмпатии и взаимодействия определена в качестве значимого мотивационного компонента и проблемной зоны для успешной профессионализации специалиста пожарной безопасности, что является новым эмпирическим фактом.

8. Целостные мотивационные паттерны свойств «мотивация достижения и избегания неудачи, локус контроля», «мотивация аффилиации и страх отвержения, уровень развития эмпатии» определяют перспективы и проблемы профессионализации специалиста в системе противопожарной безопасности.

9. Развитие эмпатии, мотивации аффилиации и ценности общения и взаимодействия является необходимым компонентом в профессиональном становлении пожарных, требующим направленной психолого-педагогической работы. Методический комплекс, представленный в исследовании, применим не только для исследовательских целей, но и для практического мониторинга ценностно-мотивационной сферы слушателей в системе подготовки кадров федеральной противопожарной службы. Предложенный подход обеспечивает релевантность формирования тренинговых и консультативных групп для осуществления психологической подготовки или коррекции специалистов федеральной противопожарной службы. Схема обработки данных, основанная на кластерном анализе, позволяет идентифицировать основные проблемы и перспективы психологической подготовки в системе обучения профессии «Пожарный».

Литература

1. *Акимов Ю.Н.* Ценностные основания профессиональной деятельности военнослужащих МЧС России (Социально-философский анализ): Дис. ... канд. филос. наук. М., 2006. 176 с.
2. *Горбунова М.И.* О формировании профессионально важных качеств специалистов опасных профессий // *Пожары и чрезвычайные ситуации.* 2012. № 4. С. 18–21.
3. *Деркач А.А.* Акмеологические основы развития профессионала. М.: Изд-во Моск. психолого-социального ин-та; Воронеж: НПО МОДЭК, 2004. 752 с.
4. *Дорошенко Т.В.* Эмпатия как фактор мотивации в профессиональном становлении личности: Дис. ... канд. психол. наук. Хабаровск, 2007. 205 с.
5. *Дружилов С.А.* Профессионализм как реализация ресурса индивидуального развития человека // *Ползуновский вестник.* 2004. № 3. С. 200–208.
6. *Ермолаева Е.П.* Психология социальной реализации профессионала. М.: Институт психологии РАН, 2008. 352 с.
7. *Зазыкин В.Г., Деркач А.А.* Акмеология. СПб.: Питер, 2003. 256 с.
8. *Ильин Е.П.* Психология помощи. Альтруизм, эгоизм, эмпатия. СПб.: Питер, 2013. 304 с.
9. *Карягина Т.Д.* Проблема формирования эмпатии // *Консультативная психология и психотерапия,* 2010. № 1. С. 38–54.
10. *Кафидов В.В., Севастьянов В.М.* Социология пожарной безопасности. М.: ВНИИПО, 2013. 364 с.
11. *Климов Е.А.* Психология профессионала. М., Воронеж, НПО «МО-ДЭК», 1996. 400 с.
12. *Климов Е.А.* Психология профессионального самоопределения. Ростов-н/Д: Феникс, 1996. 512 с.
13. *Корнилова Т.В.* Психология неопределенности: единство интеллектуально-личностной регуляции решений и выборов // *Психологический журнал.* 2013. Т. 34. № 3. С. 89–100.
14. *Корнилова Т.В., Смирнов С.Д.* Методологические основы психологии. СПб.: Питер, 2007. С. 32–69.
15. *Леонтьев Д.А.* Очерк психологии личности: 2-е изд. М.: Смысл, 1997. 64 с.
16. *Леонтьев Д.А.* Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени [Электронный ресурс] // *Психология и бизнес.* URL: <http://hr-portal.ru/article/da-leontev-cennostnye> (дата обращения 02.01.2014).
17. *Магомед-Эминов М.Ш.* Феномен экстремальности: 2-е изд. М.: Психоаналитическая Ассоциация, 2008. 218 с.
18. *Маркова А.К.* Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 308с.
19. Московский учебный центр федеральной противопожарной службы имени Героя Советского Союза Постевого С.И. [Электронный ресурс] // URL: <http://www.mucfps.ru> (дата обращения 03.12.2013).
20. *Нартова-Бочавер С.К.* Психология личности и межличностного общения. М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. 416 с.
21. *Овсяник А.И.* Проблемы развития пожарно-технического образования в России // *Пожары и чрезвычайные ситуации.* 2012. № 4. С. 4–9.
22. *Степанова Е.И.* Психология взрослых: экспериментальная акмеология. СПб.: Алетейя, 2000. 69 с.
23. *Тихомиров О. К.* Психология мышления: Учеб. пособие. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 272 с.

Карабин А.С. Учет мотивации в профессиональном становлении специалиста федеральной противопожарной службы
Психологическая наука и образование psyedu.ru
2015. Том 7. № 1. С. 178–189.

Karabin A.S. Accounting of motivation in professional development of a Federal Fire Service specialist
Psychological Science and Education psyedu.ru
2015, vol. 7, no. 1, pp. 178–189.

24. *Фанталова Е.Б.* Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта. Самара: ИД БАХРАХ-М, 2001. 128 с.
25. *Фанталова Е.Б.* Ценности и внутренние конфликты: теория, методология, диагностика. Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2012. 192 с.
26. *Hill R., Brunsden V.* Editorial: Psychology and the Fire and Rescue Service // The Irish Journal of Psychology. 2009. Vol. 30 № 1-2. P. 1–4.
27. *Salter-Pedneault K., Ruef A., Orr S.* Personality and psycho physiological profiles of police officer and firefighter recruits // Personality and Individual Differences. 2010. № 49. P. 210–215.
28. *Siarnicki R., Gist R.* Changing the Culture of Safety in the Fire Service, Fire Engineering, 2012, Number 1–9. [Электронный ресурс] // URL: www.FireEngineeringUniversity.com (дата обращения 01.04.2013).
29. *Smith D.* Firefighter fitness: improving performance and preventing injuries and fatalities // Current Sports Medicine reports. 2011. May. Vol. 10. № 3. P. 167–173.
30. *Vansteenkiste M. et al.* Motivational Profiles From a Self-Determination Perspective: The Quality of Motivation Matters/ Vansteenkiste M., Sierens E., Soenens B., Luyckx K., Lens W. [Электронный ресурс] // <http://www.mucfps.ru> (дата обращения 03.12.2013).
31. *Wagner S., Martin C., McFee J.* Investigating the «Rescue Personality» // Traumatology. 2009. Vol. 15. № 3. P. 5–12.

Accounting of Motivation in Professional Development of a Federal Fire Service Specialist

Karabin A.S.,

Postgraduate student, Chair of neuro- and pathopsychology, Department of clinical and special psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, carabiart@yandex.ru

The main problem of psychological training of specialist in the field of technological safety is the formation of his motivation, adequate to professional goals and professional development. We studied the motivational sphere as a basis for the success of the professionalization and training of fire service specialists by identifying the different subgroups of subjects – the carriers of holistic integrative features that promote or hinder professional development. The empirical study involved students of the Training Center of the Federal Fire Service (age 20 to 52 years, the majority were men, 9 were women). On the basis of cluster analysis we identified risk groups for professional development. Significant differences were revealed between groups of officers and men of fire in the parameters of motivation of affiliation, fear of rejection and the level of empathy. Based on the study results, we defined the main problems of training specialists of Federal Fire Service.

Keywords: professionalization, empathy, risk tolerance, motivation of affiliation, locus of control.

References

1. Akimov Yu. N. Tsennostnye osnovaniya professional'noi deyatel'nosti voennosluzhashchikh MChS Rossii (Sotsial'no-filosofskii analiz) Diss. kand. filos. nauk [Valuable bases professional work of military MOE Russia (social-philosophical analysis).Ph.D. (Philosophy) diss.]. RGB OD. Moscow, 2006. 176 p.
2. Gorbunova M.I. O formirovanii professional'no vazhnykh kachestv spetsialistov opasnykh professii [On the formation of professionally important qualities specialists for hazardous occupations]. *Pozhary i chrezvychainye situatsii [Fires and emergencies]*, 2012, no. 4, pp. 18–21.
3. Derkach A.A. Akmeologicheskie osnovy razvitiya professionala . [Akmeological professional development framework]. Voronezh: NPO MODEK, 2004. 752 p.
4. Doroshenko T. V. Empatiya kak faktor motivatsii v professional'nom stanovlenii lichnosti: dissertatsiya kandidata psikhologicheskikh nauk. Diss. kand. psikhol. nauk] [Empathy as a motivating factor in the professional formation of personality. Ph. D. (Psychology) diss.]. Habarovsk, 2007. 205 p.
5. Druzhilov S.A. Professionalizm kak realizatsiya resursa individual'nogo razvitiya cheloveka . [Professionalism as a realization of individual human development resource]. *Polzunovskii vestnik [Plzunov's vestnik]*, 2004, no. 3, pp. 200-208.
6. Ermolaeva E.P. Psikhologiya sotsial'noi realizatsii professional [Psychology professional social realization]. Moscow: Institut psikhologii RAN, 2008. 352 p.

7. Zazykin V. G., Derkach A. A. Akmeologiya [Acme]. Saint-Petersburg: Piter, 2003. 256 p.
8. Il'in E.P. Psikhologiya pomoshchi. Al'truizm, egoizm, empatiya [Psychology assistance. Altruism, selfishness, empathy]. Saint-Petersburg: Piter, 2013. 304 p.
9. Karyagina T.D. Problema formirovaniya empatii . [Problem of the formation of empathy]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy]*, 2010, no. 1, pp. 38–54. (In Russ., abstr. in Engl.).
10. Kafidov V.V.: Sotsiologiya pozharnoi bezopasnosti [Fire Safety Science]. Kafidov V.V. (eds.). Moscow: VNIPO, 2013. 364 p.
11. Klimov E.A. Psikhologiya professional [Psychology of professional]. Moscow, Voronezh: NPO MODEK, 1996. 400 p.
12. Klimov E.A. Psikhologiya professional'nogo samoopredeleniya [Psychology of professional self-identify]. Rostov-na-Donu: Feniks 1996. 512 p.
13. Kornilova T. V. Psikhologiya neopredelennosti: edinstvo intellektual'no-lichnostnoi regulyatsii reshenii i vyborov [Psychology of uncertainty: the unity of intellectual and personal regulation decisions and choices]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological Journal]*, 2013. Vol. 34, no. 3, pp. 89–100.
14. Kornilova T.V., Smirnov S.D. Metodologicheskie osnovy psikhologii [Methodological foundations of psychology]. Saint-Petersburg: Piter, 2007, pp. 32–69.
15. Leont'ev D. A. Ocherk psikhologii lichnosti [Essay personality psychology]. 2 izd. Moscow: Smysl, 1997. 64 p.
16. Leont'ev D.A. Tsennostnye predstavleniya v individual'nom i gruppovom soznanii: vidy, determinanty i izmeneniya vo vremeni [Elektronii resurs] [Value ideas in individual and group consciousness: types, determinants and change over time]. *Psikhologiya i biznes [Psychology and Business]*, 2014. Available at: <http://hr-portal.ru/article/da-leontev-cennostnye> (Accessed 02.01.2014).
17. Magomed-Eminov M.Sh. Fenomen ekstremal'nosti [The phenomenon of extreme]. 2-e izd. Moscow: Psikhoanaliticheskaya Assotsiatsiya , 2008. 218 p.
18. Markova A.K. Psikhologiya professionalizma [Psychology of professionalization]. Moscow: Mezhdunarodnyi gumanitarnyi fond «Znanie» , 1996. 308p.
19. Moskovskii uchebnyi tsentr federal'noi protivopozharnoi sluzhby imeni Geroya Sovetskogo Soyuza Postevogo S.I. [The Moscow Training Center of the Federal Fire Service named Hero of the Soviet Union Postevoy S.I. Available at: <http://www.mucfps.ru> (Accessed 03.12.2013).
20. Nartova–Bochaver S.K. Psikhologiya lichnosti i mezhlichnostnogo obshcheniya [Psychology of Personality and interpersonal communication]. Moscow: EKSMO - Press, 2001. 416 p.
21. Ovsyanik A. I. Problemy razvitiya pozharno-tekhnicheskogo obrazovaniya v Rossii [Problems of development of fire-technical education in Russia]. *Pozhary i chrezvychainye situatsii [Fires and emergencies]*, 2012, no. 4, pp. 4–9.
22. Stepanova E. I. Psikhologiya vzroslykh: eksperimental'naya akmeologiya [Psychology of adults: Experimental Psychology]. Saint-Petersburg: Aleteiya , 2000. 69 p.

23. Tikhomirov O. K. *Psikhologiya myshleniya: Uchebnoe posobie* [Adult Psychology: Experimental Psychology]. Moscow: Moscow state university, 1984. 272 p.
24. Fantalova E.B. *Diagnostika i psikhoterapiya vnutrennego konflikta* [Diagnosis and therapy of internal conflict]. Samara: BAHRAH, 2001. 128 p.
25. Fantalova E.B. *Tsennosti i vnutrennie konflikty: teoriya, metodologiya, diagnostika* [Values and internal conflicts: theory, methodology, diagnostics]. Publ.: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2012. 192 p.
26. Hill R., Brunsdon V. Editorial: Psychology and the Fire and Rescue Service. *Irish Journal of Psychology*, 2009, Vol. 30, no. 1-2, pp. 1–4.
27. Salters-Pedneault K., Ruef A., Orr S. Personality and psycho-physiological profiles of police officer and firefighter recruits. *Personality and Individual Differences*, 2010, no. 49, pp. 210–215.
28. Siarnicki R., Gist R. Changing the Culture of Safety in the Fire Service. *Fire Engineering*, 2012, no. 1-9. Available at: www.FireEngineeringUniversity.com (Accessed 01.04.2013).
29. Smith D. Firefighter fitness: improving performance and preventing injuries and fatalities. *Current Sports Medicine reports*, May 2011. Vol. 10, no. 3, pp. 167–173.
30. Vansteenkiste M., Sierens E., Soenens B., Luyckx K. and Lens W. Motivational Profiles From a Self-Determination Perspective: The Quality of Motivation Matters. [Elektronnyi resurs] Available at: <http://www.mucfps.ru> (Accessed 03.12.2013).
31. Wagner S., Martin C., McFee J. Investigating the "Rescue Personality". *Traumatology*, 2009. Vol. 15, no. 3, pp. 5–12.

Особенности профессиональной ориентации старшекласников на получение педагогического образования

Крылова М.А.,

кандидат психологических наук, доцент, кафедра педагогики и психологии начального образования, ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет», Тверь, Российская Федерация, fabmarine@ Rambler.ru

Рассматриваются современные тенденции профессиональной ориентации старшекласников на педагогические специальности. Отмечаются негативные тренды: 1) преобладание информационных механизмов профориентации; 2) излишний упор ориентации на нестабильность рынка труда (хотя для педагогической профессии данная проблема очень незначительна); 3) ориентация старшекласников на получение образования вообще, а не на профессиональные ценности данного профессионального сообщества; 4) попытка применить к сложившимся у оптанта интересам и ценностным ориентациям зарубежную модель, основанную на поиске подходящей сферы труда, вместо традиционной отечественной идеи о том, что способности и ценности формируются в деятельности. Раскрываются явные успехи и методические находки отечественной системы профориентирования на профессию педагога: 1) через стимулирование самостоятельного построения личностного профессионального плана оптанта; 2) работу с эмоциональной, мотивационно-смысловой сферами личности оптанта; 3) формирование у старшекласников ценностной картины профессии педагога.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, профессиональное самоопределение, оптанта, механизмы профориентации, ценностные ориентации, личностный профессиональный план.

Для цитаты:

Крылова М.А. Особенности профессиональной ориентации старшекласников на получение педагогического образования [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. Т. 7. № 1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2015/n1/Krylova.phtml> (дата обращения: дд.мм.гггг)

For citation:

Krylova M.A. Professional orientation of high school students on pedagogical training areas [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2015, vol. 7, no. 1. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2015/n1/Krylova.phtml> (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)

Необходимость профориентационной работы со старшекласниками и абитуриентами в современной России как никогда заметна. Это касается всех профессиональных сфер: зачастую выпускник школы ориентирован на модную профессию не путем соотнесения своих склонностей, интересов и опыта с особенностями профессии, а за счет восприятия внешних атрибутов профессии, зафиксированных в массовом сознании через массовую культуру.

Педагогические специальности и направления подготовки особенно страдают от слабой профориентационной работы со школьниками. Несмотря на то, что престиж педагогической профессии за последние пять лет несколько вырос, по данным ряда исследователей (С.Р.Мороз[4], Е.Ф. Николаева [5], М.А.Черевко[8] и др.) в педагогические вузы зачастую идут те, кто не смог поступить на другие направления подготовки. Будущие учителя, поступившие в учебные заведения, как правило, не имеют оформившихся личностных профессиональных планов, опыта работы и собственных ощущений и эмоций от общения и организаторской деятельности с детьми, не готовы стать субъектом учебно-профессиональной деятельности, личностно незрелы. В результате: у одних – разочарование в учебе уже в адаптационный период, прогулы, отчисления по собственному желанию, у других – осознание несовместимости себя и профессии на этапе практики, психосоматические заболевания, у третьих – мощная профессиональная дезадаптация в первый год работы в образовательном учреждении или по окончании обучения поиск места работы в сфере деятельности, далекой от образования. Все эти следствия отсутствия должной профориентационной работы наносят огромный экономический урон государству, создают психологический дискомфорт для самих студентов и выпускников, ведут к дискредитации университетов и пединституты в глазах общества, поскольку эти университеты и пединституты вместо того чтобы выводить молодежь на передовые рубежи науки, вынуждены заниматься ликвидацией пробелов в знаниях абитуриентов и ускоренной их профориентацией.

Следует отметить, что в российских исследованиях профориентация рассматривается как система мер по оказанию «помощи в профессиональном самоопределении личности в соответствии с ее способностями и с учетом рынка профессий, а также задачами формирования конкретных профессиональных качеств» [3, с. 196]. Как показано в работах Н.С. Пряжникова, Е.Ю. Пряжниковой [7] и других исследователей психологии труда, механизмы профориентации делятся на информационные (предоставление информации о профессиограммах и психограммах профессий, о потребности рынка труда в специалистах соответствующих профилей, способах получения необходимого образования и т. д.) и психолого-педагогические (побуждение оптантов к изучению своих психофизиологических особенностей и соотношению их с условиями профессиональной деятельности, работа по формированию ценностной картины мира профессий, создание условий для пробы сил в разных сферах профессиональной деятельности, развитие элементарных умений и качеств, необходимых для конкретных видов профессиональной деятельности и пр.).

В последние десятилетия в нашей стране значительно ослаблена профориентационная работа, основанная на использовании указанных механизмов в комплексе. Кроме того, со стороны международного сообщества в лице США и Европейского союза заметно активизируется пропаганда используемых в данных странах моделей профориентационной работы, в которых преобладают именно информационные механизмы.

Отчасти под влиянием пропаганды зарубежных моделей в нашей стране складываются информационные системы профориентации, далекие от совершенства, не учитывающие потребностей оптантов, основанные лишь на информировании граждан и заметно уступающие западным аналогам в плане структурирования информации. В России пока не созданы единые порталы и центры по профориентации населения. Те, что есть, пренебрегают моделью профориентации, складывавшейся в советские годы, основанной на одновременном использовании многих механизмов профессиональной ориентации: информировании о профессии, психодиагностике, влиянии на эмоции, личностные смыслы, становление системы ценностей, оказание морально-эмоциональной поддержки. Хотя

именно одновременное использование всех механизмов позволяет стимулировать самостоятельное построение личностного профессионального плана оптанта.

Считается, что современное развитие информационных технологий и развитие интернет-ресурсов делает более эффективными информационные механизмы профориентации. Проведенный анализ ресурсов Сети показал, что из немногочисленных интернет-ресурсов по профориентации в нашей стране, помогающих старшекласснику составить представление о профессии учителя в современном мире, требованиях, противопоказаниях, способах получения образования, можно выделить следующие.

Сайт Центра социально-трудовой адаптации и профориентации «Гагаринский» (<http://www.psykonvoy.ru/deyatelnost/obrazovatelnye-proekty/profvibor.html>). Здесь размещены видеоролики, популярные тексты, касающиеся профессии учителя. С нашей точки зрения, информация актуальна, представлена интересно, нестандартно, но не имеет масштаба, глобальности, достаточной глубины для информирования людей с разным уровнем подготовки. Если сравнить, например, информацию данного центра с сайтом образовательного учреждения под названием «University of Kent» (<http://www.kent.ac.uk/careers/siteach.htm#goodteacher>), где размещена информация Службы занятости и планирования карьеры («Careers and employability service») по разным сферам профессиональной деятельности, то хороший на фоне других отечественных ресурсов, он явно проигрывает зарубежному коллеге. В частности, выбирая вкладку «Я хочу стать ... учителем» посетители сайта университета Великобритании получают массу систематизированной информации о том, что требуется от хорошего учителя, на каких условиях и где можно работать в качестве учителя (показаны разные карьерные траектории), как, где, когда можно получить соответствующее образование, приобрести опыт деятельности (судя по сайту, в Великобритании этот опыт не просто приветствуется и засчитывается при приеме на работу, но без него невозможно занять определенные педагогические должности!), повысить квалификацию или переквалифицироваться. Отечественный ресурс значительно уступает по этим позициям.

Сайт Центра тестирования и развития «Гуманитарные технологии. Профориентация: кем стать» (<http://www.proforientator.ru/>). Здесь представлена общая информация о профессии педагога, требования к личности, возможные образовательные траектории, перечень всего из шести вузов Москвы, где можно получить соответствующее образование. По сравнению с сайтом образовательного учреждения под названием «University of Kent» выглядит намного беднее, суше, преобладает явная нацеленность на предоставление платных услуг, а не на помощь оптанту. При этом гарантии полезности информации отсутствуют: на сайте нет какой-либо обратной связи (странички форума, отзывов пользователей, которым пригодились или не пригодились услуги по профориентации при выборе профессионального пути и учебного заведения).

Федеральный портал «Российское образование» (<http://www.edu.ru/abitur/act.6/fgos.05/index.php>). Здесь даны перечни направлений получения педагогического образования и кратко раскрыты условия обучения по разным шифрам подготовки. Создается впечатление, что этот ресурс не направлен на профессиональную ориентацию с целью помочь оптанту разобраться в мире специальностей педагогической профессии, он просто ориентирует на получение образования, в частности педагогического, а не на профессиональные ценности данного профессионального сообщества.

Сайт «Кто кем работает» (<http://www.kto-kem.ru/professiya/uchitel/#>). Здесь представлена информация о профессии учителя, профессиональных рисках, траекториях карьеры педагога. Имеется форум, на котором посетители могут оставлять свои

размышления, вопросы, давать советы. Ресурс интересен и тем, какую информацию он дает, и попыткой задействовать именно психолого-педагогические механизмы профориентации за счет виртуального общения (хотя при прочтении некоторых записей создается впечатление, что часть посетителей зашли сюда просто поболтать, познакомиться, написать хоть что-то), осмысления разных мнений, вопросов, профессиональных и непрофессиональных советов. Ресурс не претендует на формирование профессионального самоопределения посетителей, но дает толчок для дальнейшей работы по становлению личностных профессиональных планов оптантов и в этом смысле выгодно отличается от указанного выше зарубежного коллеги.

Медиа-проект «Ваше рабочее место» (<http://www.rabochee-mesto.com/category/obrazovanie-nauka/page/2>). Здесь представлена любопытная подборка блиц-интервью людей разных специальностей по одним и тем же вопросам. Информация дается через механизмы вовлечения эмоциональной, ценностной сфер, удачно сочетая информационный и психологический механизмы профориентации. Представленные профессии имеют оригинальную классификацию как с точки зрения традиционных категорий, так и с точки зрения того, как сами работники оценивают свою работу: «на 2», «на 3», «на 4», «на 5». Современные дизайн и технологии (есть возможность посоветовать интересную статью друзьям в разных социальных сетях) позволяют привлечь внимание других пользователей Интернета, выйти за рамки данного ресурса, что дает толчок для дальнейшей работы по становлению личностных профессиональных планов оптантов.

Общероссийская информационно-справочная система «Абитуриент» (<http://www.urg.ac.ru/abiturient/index.html>) рассчитана на абитуриентов Челябинска и области. Она не отличается оригинальностью, не имеет информации о конкретных профессиях, но позволяет, пройдя общеизвестные «бумажные тесты» в электронном формате, получить результат о профессиональных склонностях и предпочтениях в виде ссылок на сайты, на которых представлена информация о вузах Челябинска и области. Создается впечатление, что этот ресурс направлен на рекламирование конкретных высших учебных заведений Челябинской области.

Ряд сайтов – например, сайт Института развития образования Республики Татарстан (вкладка учителю о профориентации <http://irort.ru/node/1430>) и Центральная городская библиотека им. А.П. Гайдара г. Железногорска (<http://bibgaidara.ru/index.php/profus/359>) – дают множество ссылок на интернет-ресурсы по профориентации, но без анализа и рекомендаций.

Удивительно, но службы занятости в основном предоставляют информацию лишь о вакансиях, реже – профессиограммы, а профориентационную работу среди старшеклассников, основанную на использовании всех механизмов профориентации, не проводят вовсе. Профориентация, использующая разные механизмы в комплексе, чаще всего осуществляется отдельными вузами и средними школами, а также совместно вузами и школами.

Анализ информации, выставленной на сайтах разных образовательных учреждений нашей страны, показал, что интересны и эффективны те формы профессиональной ориентации, которые не только информируют потенциальных абитуриентов о профессии педагога и вузе (ссузе), но и ведут непрерывную работу со смысловой, мотивационной, ценностной сферами личности школьников и студентов. Об этом свидетельствуют исследования направленности личности студентов и старшеклассников (Т.Д. Дубовицкая [2], Е.Ю. Пряжникова [7] и др.). Получение информации, возможность обратной связи через форумы, электронную почту очень важны, поскольку большое количество разрозненных и многообразных сведений современный рынок труда и образовательных услуг

предоставляет в быстро устаревающих традиционных печатных изданиях (буклеты, справочники, пособия). Вместе с тем только лишь агитация, реклама, информирование не решают главной проблемы при выборе профессионального пути и профессиональной подготовки – проблемы формирования личностных смыслов, эмоций, приобщения к ценностям профессиональной общности.

Наиболее популярными формами работы, направленными именно на работу личностью будущего педагога на этапе его обучения в старших классах, являются следующие:

- организация учебно-профессиональных комбинатов для всех старшеклассников, а для ориентации на педагогические специальности – обучение в педагогических классах (Костромской государственной университет им. Некрасова, Томский государственный педагогический университет, Южный федеральный университет, отдельные школы разных городов). Данная форма профориентации затрагивает разные сферы личности старшеклассника, давая опыт деятельности, эмоций, приобщения к ценностям профессионального сообщества, позволяя проявиться способностям;

- знакомство школьников и студентов с династиями педагогов области, края. Обычно данное знакомство оформлено как конкурс презентаций, исследовательских работ, поисково-краеведческая деятельность или, чаще, бал педагогических династий в виде праздника с приглашением педагогов, поздравлениями и подарками (Администрация г. Хабаровска, Мордовский культурный центр, Администрация г. Канска, совместная деятельность Регионального центра развития образования и Томского государственного педагогического университета, Биробиджанский институт усовершенствования учителей, Вилуйский педагогический колледж, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Омский государственный педагогический университет, Уральский государственный педагогический университет и др.). Данная форма стимулирует познавательную активность школьников и студентов, заставляет проникнуться мотивами, личностными смыслами работы учителя, найти в этой работе тот стержень, который удерживает в профессии несколько поколений людей;

- эмоциональные выступления учителей, хорошо поставленные и снятые документальные фильмы о профессии учителя или конкретных учителях. Они позволяют сформировать осведомленность о профессии, задуматься о нравственных моментах профессии, «изюминках», секретах из первых уст. Такие материалы, выложенные в сети в свободном доступе, являются и для педагогов в школах, которые обычно занимаются профориентацией старшеклассников, и для преподавателей вузов мощным средством для проведения дискуссий, бесед с учениками, студентами. В этом плане представляют интерес цикл фильмов «Ищу учителя: урок для взрослых» об уникальных авторских школах и учебных заведениях (http://rc.tvkultura.ru/brand/show/brand_id/21445/), документальный фильм о профессии учителя, созданный на канале «Просвещение ТВ» (<http://www.youtube.com/user/Prosveshe...> и <http://www.prosveshenie.tv>);

- обсуждения и совместный просмотр художественных фильмов или их фрагментов и прочтение художественных книг, посвященных педагогической тематике. Анализ форумов показывает, что преподаватели педагогических вузов и колледжей особенно часто используют это средство для постановки и обсуждения жизненных и профессиональных проблем. Это дает сильный толчок для социально-психологического созревания личности, что в свою очередь способствует профессиональному самоопределению студентов. Среди фильмов особенно выделяются «Педагогическая поэма», «Флаги на башнях», «Республика ШКИД», «4:0 в пользу Танечки», «Ключ без права передачи», «Чудак из 5 Б», «Учителю с любовью», «Доживем до понедельника», «Человек эпохи Возрождения», «Общество мертвых поэтов», «Последний урок», «История Рона Кларка», «Писатели свободы». Среди произведений художественной литературы, дающей возможность поставить перед

учениками, студентами «вечные вопросы» и попытаться найти ответы на них, задуматься о нравственных основах педагогической деятельности, выделяются рассказы и повести В. Крапивина «Журавленок и молнии» и «Дагги-тиц», А. Алексина «Безумная Евдокия», В.В. Быкова «Обелиск», А.А. Лиханова «Благие намерения», В.Г. Распутина «Уроки французского», В.Ф. Тендрякова «Весенние перевертыши», Е.А. Воронцовой «Без звонка на перемену», А. Платонова «Еще мама». Именно читая книги, по словам В.Г. Распутина, человек «учится чувствам»;

- проведение эмоционально насыщенных мероприятий для старшеклассников и первокурсников с привлечением выпускников вузов, добившихся значительных успехов в полученной профессии, – вечера встреч, праздники, тематические выступления, педагогический биатлон, мастер-классы ведущих педагогов (Томский государственный педагогический университет, Чувашский государственный педагогический университет, Саратовский государственный университет, Уральский государственный педагогический университет и др.);

- привлечение экспозиций педагогических музеев для обсуждения разных сторон деятельности учителя (Педагогический музей А.С. Макаренко в Москве, Виртуальный музей коррекционной педагогики Института коррекционной педагогики РАО, Интернет-музей гуманной педагогики, Историко-краеведческий музей педагогической славы в г. Касимове, Педагогический подвижной музей, который представлен самодельными экспонатами и пособиями разных времен, использовавшихся учителями, Музей педагогической памяти 446 гимназии Санкт-Петербурга и др.). Данная форма профориентации позволяет затронуть эмоции, чувства, воссоздать картину ценностных ориентаций педагогов разных эпох;

- организация олимпиад по педагогике для школьников. Это позволяет выявить заинтересованных старшеклассников, имеющих сформированные личностные профессиональные планы, ориентированных на педагогическую деятельность, и вести с ними индивидуальную работу адресно. Данную форму профориентации активно используют Смоленский государственный университет, РГПУ им. А.И. Герцена, Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова, Череповецкий государственный университет, Управление образованием г. Якутска и др.

Несмотря на большой потенциал данные формы профориентационной работы в нашей стране неупорядочены, не пропагандируются на государственном уровне и представлены лишь как интересный опыт работы. В то же время вызывает тревогу и настораживает *модель профориентации*, навязываемая США в качестве перспективной, дешевой для государства и работодателей, под броским названием «Профессиональная мобильность». В этой модели акцентируется нестабильность рынка труда, население приучают к спокойному и даже оптимистичному восприятию перспективы менять место работы и сферу профессиональной деятельности несколько раз на протяжении всей жизни. Главным принципом профориентации здесь становится «развитие карьеры» – обучение человека оценивать себя в контексте требований рынка труда» [6, с.14], т. е. умение грамотно продать свою рабочую силу. Нередко данную идею активно поддерживают представители российской общественности. Вместе с тем, с нашей точки зрения, данный подход в целом не согласуется со здравым смыслом и отечественными исследованиями по психологии труда организационной психологии: для фирмы выгоднее опираться на своих (разносторонних и постоянно переобучающихся) специалистов, чем на новых работников, которым еще предстоит освоиться в ней. Кроме того, модель профориентации США не учитывает, что профессиональная идентификация разных людей происходит разными стратегиями, как отмечала К.А. Абульханова-Славская [1]. Для педагогической профессии, которая в нашей стране традиционно воспринимается как служение, жизненная позиция, стиль жизни, такая американская модель профориентации неприемлема. И хотя опыт 1990-х гг. показывает, что учителя могут успешно переквалифицироваться на специальности в

сфере услуг, от хорошего педагога по-прежнему ждут постоянства в сфере профессиональной деятельности, долгосрочного планирования работы именно в качестве учителя, и соответственно предполагается стабильность места его работы.

Кроме того, например, в США, Великобритании, Австрии [7] оптанта ориентируют на использование самооценки сложившихся у него интересов, мотивов деятельности, ценностных ориентаций. Под эти интересы человеку рекомендуют выбор профессионального пути. В противоположность этому в России для оптанта создают условия, при которых он принимает и начинает активно воспроизводить ценностные ориентации, личностные смыслы, характерные для лучших представителей конкретной профессиональной сферы, а не наоборот – когда оптанта сопрягает свои интересы и ценности с разными сферами профессиональной деятельности. Здесь сказывается основополагающий принцип отечественной психологии – *способности и ценности формируются в деятельности*, но не деятельность подстраивается под личностные смыслы и способности каждого!

Таким образом, проявляются следующие негативные тенденции профориентационной работы в отношении педагогических специальностей: 1) преобладание информационных механизмов профориентации, 2) излишний упор на нестабильность рынка труда (хотя для педагогической профессии данная проблема незначительна), 3) ориентация старшеклассников на получение образования вообще, но не на профессиональные ценности данного профессионального сообщества; 4) попытка применить зарубежную модель, основанную на поиске подходящей сферы труда под сложившиеся у оптанта интересы и ценностные ориентации, вместо традиционной отечественной идеи о том, что способности и ценности формируются в деятельности.

Имеются и явные успехи, методические находки, позитивные тенденции в отечественной системе профориентирования на профессию педагога: 1) стимулирование самостоятельного построения личностного профессионального плана оптанта; 2) работа с эмоциональной, мотивационно-смысловой сферами личности оптанта, 3) формирование у старшеклассников ценностной картины профессии педагога.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
2. Дубовицкая Т.Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2004. № 2. URL: <http://psyjournals.ru/psyedu/2004/n2/Dubrovitskaya.shtml> (дата обращения: 01.06.2014).
3. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А., Кандыбович С.Л. Психологический словарь-справочник. М.: АСТ, 2009. 456 с.
4. Мороз С.Р. Ценностное отношение будущих педагогов к профессии [Электронный ресурс] // Вестник ТОГИРРО. 2013. № 1. URL: elibrary.ru/download/74227120.pdf (дата обращения: 27.05.2014).
5. Николаева Е.Ф. Роль мотивационных факторов в выборе профессии будущих молодых специалистов психолого-педагогического профиля [Электронный ресурс] // Вестник Чувашского университета. 2013. № 2. URL: <http://elibrary.ru/download/78861977.pdf> (дата обращения: 29.05.2014).
6. Олейникова О.Н., Муравьева А.А., Аксенова Н.М. Профессиональная ориентация и содействие в выборе профессиональной карьеры. Международный опыт. М.: АНО Центр ИРПО, 2012. 70 с.
7. Пряжников Е.Ю. Профориентация: Учебное пособие для студентов. М.: Издат. центр «Академия», 2013. 496 с.

8. Черевко М.А. Отношение студентов к будущей профессии на этапе обучения в педагогическом вузе [Электронный ресурс] // Власть и управление на Востоке России. 2010. № 1. URL: <http://elibrary.ru/download/20563027.pdf> (дата обращения: 27.05.2014).

Professional Orientation of High School Students on Pedagogical Training Areas

Krylova, M.A.,

Ph.D. (Psychology), Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, Tver State University, Tver, Russia, fabmarine@rambler.ru

We examine the current trends of the professional orientation of high school students on pedagogical training areas. There have been negative trends: 1) the prevalence of information mechanisms of vocational guidance; 2) an overemphasis on the orientation of the instability of the labor market (although for the teaching profession, this problem is very low); 3) the orientation of high school students to receive education in general, and not on the professional values of the profession; 4) attempt to apply to the interests existing in students and values the foreign model based on finding a suitable sphere of labor, instead of the traditional Russian ideas about skills and values shaped in the activity. We reveal the obvious successes and methodological findings of the domestic system of career guidance on the profession of the teacher: 1) through the promotion of self-construction of the personal professional plan of a student; 2) through work with the emotional, motivational and semantic sphere of the person; 3) through formation the value pattern of the teaching profession in high school students.

Keywords: professional orientation, professional self-determination, optant, mechanisms of career guidance, values, personal professional plan.

References

1. Abul'hanova-Slavskaya K.A. Strategiya zhizni [The life strategy]. Moscow: Mysl', 1991. 299 p.
2. Dubovickaya T.D. Diagnostika urovnya professional'noi napravlenosti studentov [Diagnosis of the level of professional orientation of students]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2004, no.2. Available at: <http://psyjournals.ru/psyedu/2004/n2/Dubrovitskaya.shtml> (Accessed 01.06.2014).
3. D'yachenko M.I., Kandybovich L.A., Kandybovich S.L. Psikhologicheskii slovar'-spravochnik [The Psychological Dictionary Directory]. Moscow: AST, 2009. 456 p.
4. Moroz S.R. Cennostnoe otnoshenie budushhih pedagogov k professii [The value relation of the future teachers to the profession]. *Vestnik TOGIRRO [The Herald TOGIRRO]*, 2013, no.1. Available at: elibrary.ru/download/74227120.pdf (Accessed 27.05.2014).
5. Nikolaeva E.F. Rol' motivacionnyh faktorov v vybore professii budushhih molodyh specialistov psihologo-pedagogicheskogo profilya [The role of motivational factors in choosing a profession of young professionals psycho-pedagogical profile]. *Vestnik Chuvashskogo universiteta*

Крылова М.А. Особенности профессиональной ориентации старшеклассников на получение педагогического образования
Психологическая наука и образование psyedu. ru
2015. Том 7. № 1. С. 190–198.

Krylova M.A. Professional orientation of high school students on pedagogical training areas
Psychological Science and Education psyedu.ru
2015, vol. 7, no. 1, pp. 190–198.

[*Herald Chuvash University*], 2013, no.2. Available at: <http://elibrary.ru/download/78861977.pdf> (Accessed 29.05.2014).

6. Oleynikova O.N., Murav'eva A.A., Aksenova N.M. Professional'naya orientaciya i sodeystvie v vybore professional'noi kar'ery. Mezhdunarodnyi opyt [Vocational guidance and assistance in choosing a professional career. International experience]. Moscow: ANO Centr IRPO, 2012. 70 p.

7. Pryazhnikova E.Ju. Proforientaciya: uchebnoe posobie dlya studentov [Career Guidance]. Moscow: Publ. Center "Academy", 2013. 496p.

8. Cherevko M.A. Otnoshenie studentov k budushhei professii na etape obucheniya v pedagogicheskom vuze [Students' attitudes toward their future profession during training in pedagogical high school]. *Vlast' i upravlenie na Vostoke Rossii* [*Power and control in eastern Russia*], 2010, no.1. Available at: <http://elibrary.ru/download/20563027.pdf> (Accessed 27.05.2014).

О модели психической регуляции взаимодействия сотрудников в условиях использования информационных технологий

Кожанова И.В.,

кандидат психологических наук, проректор по учебной и научной работе, ФГБОУ ДПО «Приволжский институт повышения квалификации федеральной налоговой службы», Нижний Новгород, Россия, i_koj@mail.ru

Рассматриваются вопросы психической регуляции профессиональной деятельности сотрудников при применении современных систем электронной обработки информации, предназначенных для автоматизации трудового процесса. Приводится модель системы психической регуляции профессиональной деятельности сотрудников в условиях применения информационных технологий, для построения которой основополагающими стали деятельностный, субъектно-деятельностный и системный методологические подходы. Описываются и обосновываются все элементы модели и связи между ними. Предлагаемая автором модель позволяет глубже понять процессы психической регуляции. Она может использоваться для решения широкого круга вопросов психологического обеспечения профессиональной деятельности, включая вопрос ее инженерно-психологического проектирования.

Ключевые слова: модель психической регуляции профессиональной деятельности, психологическая структура, взаимодействие, управленческое воздействие, предметно-направленное взаимодействие.

Для цитаты:

Кожанова И.В. О модели психической регуляции взаимодействия сотрудников в условиях использования информационных технологий [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. Т. 7. № 1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2015/n1/Kozhanova.phtml> (дата обращения: дд.мм.гггг)

For citation:

Kozhanova I.V. On a model of mental regulation of the interaction of employees in conditions of information technology use [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2015, vol. 7, no. 1. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2015/n1/Kozhanova.phtml> (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)

В отечественной психологии сложились представления о регуляции деятельности как многоуровневой и динамической системе психических процессов по инициации, длительному поддержанию и контролю осознанной активности субъекта, направленной на достижение требуемых целей. Определен состав инвариантных регуляторных функций, необходимых и достаточных для осуществления психической регуляции деятельности; установлена принципиальная структура, посредством которой реализуются эти функции [7–12 и др.]. Таким образом, выявлены общие функционально-структурные характеристики психической регуляции деятельности.

Однако существующие научные знания в основном касаются либо индивидуальной деятельности, либо совместной, в то время как профессиональная деятельность включает в себя оба эти этапа. Осуществление деятельности с применением программного продукта в качестве основного орудия труда также оказывает влияние на систему ее психической регуляции. Поэтому одно из направлений дальнейших исследований психической регуляции может состоять в изучении особенностей проявления инвариантных регуляторных функций в конкретных условиях профессиональной деятельности.

Взаимодействие в психологической системе профессиональной деятельности

Под психологической системой деятельности В.Д. Шадриков понимал «совокупность психических свойств и качеств субъекта деятельности в своей целостности и единстве, организованная для выполнения функций конкретной деятельности» [11, с. 12]. Он выделил основные функциональные компоненты в системе индивидуальной деятельности (мотив профессиональной деятельности, цель профессиональной деятельности, программа деятельности, информационная основа деятельности, принятие решений, подсистема профессионально важных качеств) и отметил при этом, что «все блоки психологической системы деятельности теснейшим образом взаимосвязаны, и выделить их можно лишь для исследовательских целей» [12, с. 185].

Совместная деятельность осуществляется на метадеятельностном уровне, однако у нее «нет какого-либо специального “носителя”, субстрата, кроме все той же индивидуальной деятельности» [2, с. 136].

А.Л. Журавлев обосновал инвариантность структур совместной и индивидуальной деятельности и предложил в качестве единицы психологического анализа совместной деятельности рассматривать взаимодействие, включенное в психологическую структуру индивидуальной деятельности сотрудников [1, с.101].

Говоря об организации взаимодействия при выполнении профессиональной деятельности, Г.В. Суходольский отмечает, что «субъекты и объекты в рамках данного, определенного отношения взаимодействуют. При этом субъекты целенаправленно действуют на себя и на объекты, стремясь преобразовать предметы своих действий в их продукты – полезные результаты, а также реагируют на действия объектов, других субъектов, свои собственные» [10, с. 79].

При использовании информационных технологий в профессиональной деятельности между субъектами осуществляются как прямые субъект-субъектные взаимодействия, так и опосредованные компьютерной техникой. При этом опосредованное взаимодействие в большинстве случаев носит общий характер, т. е. один сотрудник не знает заранее, кто из сотрудников будет с ним взаимодействовать при обработке определенного документа или на следующем этапе обработки информации.

По целям взаимодействия можно выделить: управленческое воздействие и предметно-направленное взаимодействие.

Управленческое воздействие необходимо для приведения личных целей, мотивов, индивидуальных действий и личных результатов сотрудников в соответствие с общими.

Предметно-направленное взаимодействие предполагает в первую очередь согласование выполнения действий индивидами во времени и пространстве. В условиях взаимодействия, опосредованного техническими средствами, сотрудники должны всегда понимать, какая информация на экране несет организующий характер, какая порождена его

действиями, какая – действиями других сотрудников, и что она означает для него – требуется на нее реагировать или нет.

Процессы управленческого воздействия и предметно-направленного взаимодействия

Назовем субъекта, осуществляющего процесс управленческого воздействия, *руководителем*, а субъекта, с которым осуществляется процесс управленческого воздействия, – *сотрудником*.

Рассмотрим ***содержание психических регуляторов процесса управленческого воздействия***.

Цель управленческого взаимодействия – приведение представления о содержании компонентов психологической структуры индивидуальной деятельности сотрудников в соответствие с общими.

Мотив управленческого взаимодействия – иерархия ценностей и потребностей руководителя.

Программа деятельности руководителя – передача информации о содержании общей цели деятельности, общественных потребностях, которые посредством ее удовлетворяются, нормативно заданной технологии исполнения и ожидаемом общем результате профессиональной деятельности.

Результат деятельности руководителя – осознание и принятие сотрудником информации, в результате чего у него произошли необходимые изменения в представлении о содержании компонентов индивидуальной психологической структуры деятельности.

Существуют разные способы передачи информации:

- в процессе непосредственно общения, дачи указаний, распоряжений и т. д.;
- посредством прямой передачи необходимых бумажных (электронных) нормативных или распорядительных документов;
- путем указания места, где можно ознакомиться с необходимыми документами и т. д.

Можно выделить следующие факторы, определяющие качество управленческого воздействия:

- полнота осознания руководителем той информации, которую он передает. Например, представляет ли он себе объем работы подчиненного, его профессиональные компетенции для выполнения конкретного задания, а также содержание всей цепочки исполнителей;
- полнота и точность передачи необходимой информации, возможность проверки ее осознания и принятия сотрудником;
- полнота, точность и оперативность информации о процессе и результате деятельности сотрудника.

На качество управленческого воздействия будут влиять и состояния, испытываемые обеими сторонами в процессе деятельности.

Таким образом, качество управленческого воздействия можно определить как единство показателей, характеризующих уровни:

- осознания и владения руководителем управленческой информацией;
- точности и полноты передачи информации от руководителя сотруднику;
- точности и полноты осознания и принятия сотрудником полученной информации;
- профессиональных компетенций сотрудника для выполнения задания на основании полученной управленческой информации;
- полноты, точности и оперативности получения руководителем информации о процессе и результате деятельности сотрудника;
- самооценки руководителем своих профессиональных компетенций и оценки эффективности своей деятельности;
- испытываемых руководителем и сотрудником психических состояний.

Рассмотрим теперь ***содержание психических регуляторов процесса предметно-направленного взаимодействия сотрудников.***

Цель взаимодействия сотрудников – согласование выполнения действий во времени и пространстве.

Мотив взаимодействия сотрудников – иерархия ценностей и потребностей сотрудников.

Программа деятельности каждого из сотрудников – последовательность действий, приводящих к достижению цели индивидуальной деятельности, согласованных во времени и пространстве с другими сотрудниками.

Результат взаимодействия – получение ожидаемого результата индивидуальной деятельности.

Модель системы психической регуляции профессиональной деятельности

Модель системы психической регуляции профессиональной деятельности сотрудников в условиях применения информационных технологий представлена на рис.

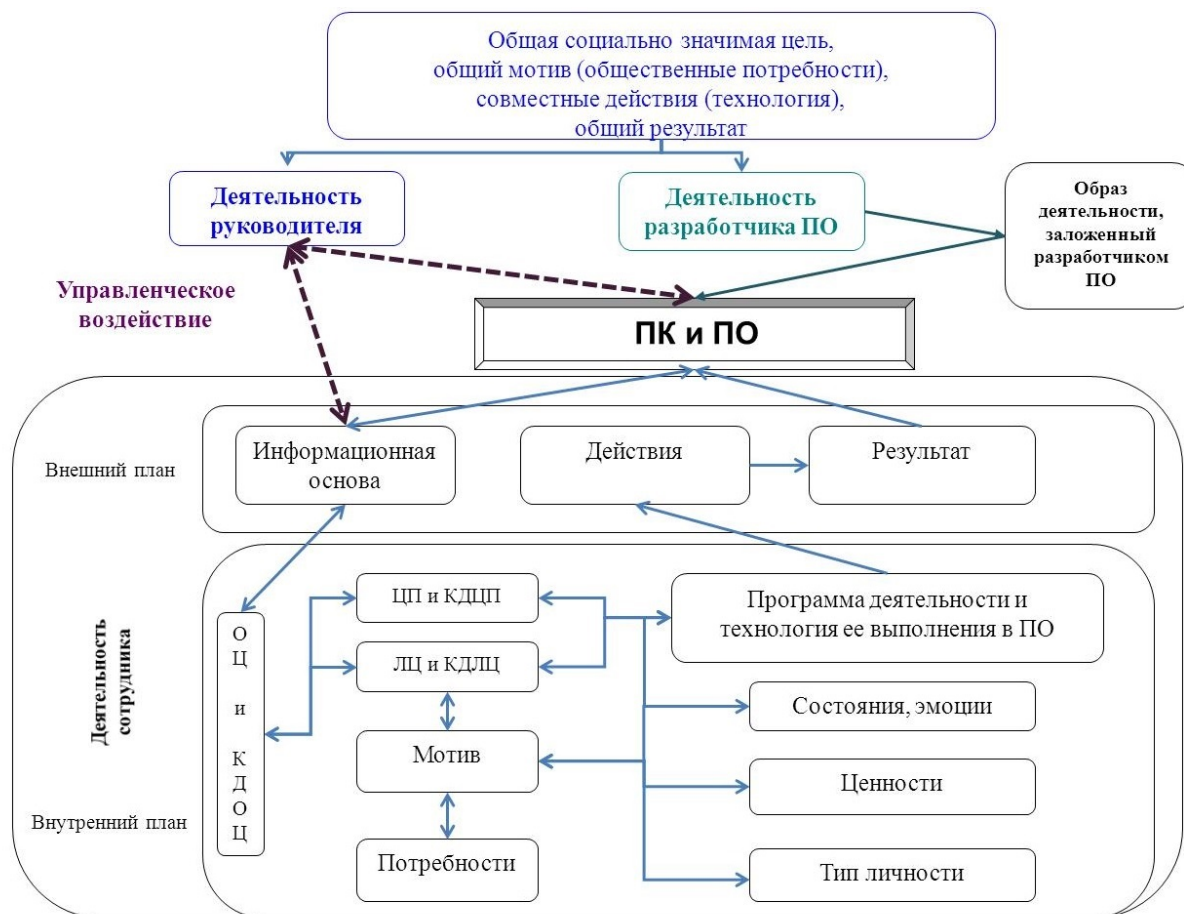


Рис. Модель системы психической регуляции профессиональной деятельности сотрудников в условиях применения информационных технологий: ПК – персональный компьютер; ПО – программное обеспечение профессиональной деятельности; ОЦ и КДОЦ – общая цель и критерий достижения общей цели; ЦП и КДЦП – цель подразделения и критерий достижения цели подразделения; ЛЦ и КДЛЦ – личная цель и критерий достижения личной цели

На основании проведенных исследований [3–5] можно предположить, что система психической регуляции профессиональной деятельности сотрудников в условиях применения информационных технологий функционирует следующим образом.

Информация об общей социально значимой цели, общественных потребностях, технологии совместных действий и ожидаемом общем результате как содержание компонентов совместной деятельности передаются сотруднику его руководителем посредством управленческого воздействия и формируют у него информационную основу деятельности. Руководитель получает обратную связь как непосредственно от сотрудника, так и опосредованно через программное обеспечение, в котором происходит деятельность данного сотрудника.

Полученная от руководителя информация, отражаясь на внутреннем плане, создает представление сотрудника о содержании общей цели и о критерии ее достижения, которое

затем определяет у него представление о содержании цели деятельности его подразделения и о собственно его личной цели профессиональной деятельности.

Следовательно, для качественной психической регуляции необходимо, чтобы у сотрудника сформировалось и поддерживалось представление об общей цели, а также о критерии ее достижения. Поскольку в условиях использования информационных технологий управленческое воздействие опосредовано программным обеспечением, необходимо, чтобы его технологией было предусмотрено формирование вышеуказанных представлений, а также представления о личном трудовом вкладе в достижение общей цели и вкладе коллег.

В динамике сотрудник посредством информации из программного обеспечения должен понять, что произошло изменение внешне заданной цели, разобраться, в чем оно выражено, чтобы привести в соответствие представление о содержании цели деятельности его подразделения и собственно его личной цели профессиональной деятельности.

В условиях использования в профессиональной деятельности информационных технологий появляется опосредованность представлений о цели, мотиве, исполнительских действиях и ожидаемом результате теми образами, которые реализованы разработчиком в технологии и интерфейсе программного обеспечения. Когда сотрудники работают с программой, они стараются отгадать логику разработчика, заложенную при создании технологии пользовательских действий. Фактически пользователь должен понять, какую последовательность действий придумал для него программист для достижения требуемой цели и что в интерфейсе будет показывать, что желаемый результат достигнут.

Итак, в условиях использования информационных технологий в психологической структуре деятельности сотрудников появляется дополнительный элемент – образ технологии выполнения программы деятельности посредством программного обеспечения. Образ технологии выполнения программы деятельности включается в систему психической регуляции индивидуальной деятельности сотрудника. Качество ее регуляции зависит от полноты, точности и адекватности этого образа реальной технологии, заложенной в программное обеспечение разработчиком [4].

Потребности и мотивы деятельности сотрудника связаны с представлением о содержании личной цели деятельности сотрудника и оказывают на него влияние. В систему регуляции входят ценности и тип личности сотрудника. Между ними и мотивами существует статистически значимая взаимосвязь. Также существует взаимосвязь ценностей, эмоций, мотивов и программы деятельности [3–6].

Построение данной модели позволяет получить новые знания о проявлениях психической регуляции, обогащающие исходные представления о ней. Она может использоваться в качестве основы для решения широкого круга вопросов психологического обеспечения профессиональной деятельности, включая вопрос ее инженерно-психологического проектирования.

Литература

1. *Журавлев А.Л.* Психология совместной деятельности. М.: Институт психологии РАН, 2005. 640 с.
2. *Карпов А.В.* Психология профессиональной деятельности // Психологические основы профессиональной деятельности: Хрестоматия / Сост. В.А. Бодров. М.: ПЕР СЭ; Логос, 2007. С. 136–142.
3. *Кожанова И.В.* Влияние ценностно-мотивационных характеристик сотрудников налоговых органов на выбор способа взаимодействия с информационными технологиями //

Кожанова И.В. О модели психической регуляции взаимодействия сотрудников в условиях использования информационных технологий // Психологическая наука и образование psyedu.ru 2015. Том 7. № 1. С. 199–207.

Kozhanova I.V. On a model of mental regulation of the interaction of employees in conditions of information technology use // Psychological Science and Education psyedu.ru 2015, vol. 7, no. 1, pp. 199–207.

Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики. Вып. 5 / Под ред. А.А. Обознова и А.Л. Журавлева. М.: Институт психологии РАН, 2013. С. 265–272.

4. *Кожанова И.В.* О качестве психической регуляции деятельности пользователя программного обеспечения // Приволжский научный журнал. 2011. № 2 (18). С. 216–220.

5. *Кожанова И.В.* О результатах исследования целевого компонента профессиональной деятельности сотрудников налоговых органов // Вестник университета (Государственный университет управления). 2008. № 10. С. 199–201.

6. *Кожанова И.В.* Ценностно-мотивационная и целевая сфера профессиональной деятельности сотрудников налоговых органов // Акмеология. 2011. № 3 (специальный выпуск). С. 575–577.

7. *Конопкин О.А.* Психологические механизмы регуляции деятельности: 2-е изд., испр. и доп. М.: ЛЕНАНД, 2011. 320 с.

8. *Ломов Б.Ф.* К проблеме деятельности в психологии // Психологические основы профессиональной деятельности: Хрестоматия / Сост. В.А. Бодров. М.: ПЕР СЭ; Логос, 2007. С. 91–104.

9. *Ломов Б.Ф.* О системном подходе в психологии // Психологические основы профессиональной деятельности: Хрестоматия / Сост. В.А. Бодров. М.: ПЕР СЭ; Логос, 2007. С. 105–113.

10. *Суходольский Г.В.* Основы психологической теории деятельности: 2-е изд. М.: Изд-во ЛКИ, 2008. 168 с.

11. *Шадриков В.Д.* Психологический анализ деятельности как системы // Психологический журнал. 1980. № 3. Т. 1. С. 33–46.

12. *Шадриков В.Д.* Содержание и структура профессиональной деятельности // Психологические основы профессиональной деятельности: Хрестоматия / Сост. В.А. Бодров. М.: ПЕР СЭ; Логос, 2007. С. 125–128.

On a Model of Mental Regulation of the Interaction of Employees in Conditions of Information Technology Use

Kozhanova I.V.,

Ph.D. (Psychology), Vice President for Academic Affairs and Research, Volga Institute for Advanced Studies of the Federal Tax Service, Nizhny Novgorod, Russia, i_koj@mail.ru

We discuss the problems of mental regulation of professional work of employees in the application of modern electronic information processing systems designed to automate the labor process. We provide a model of mental regulation system of employees' professional work under the conditions of use of information technology, fundamental for which are the activity, subjective-activity and systematic methodological approaches. We described and justified all the model elements and their relationships. The proposed model allows the author the deeper understanding of the processes of mental regulation. It can be used for a wide range of issues of psychological support of professional activities, including the question of its engineering and psychological design.

Keywords: model of mental regulation of professional activity, psychological structure, interaction, administrative influence, object-directed interaction.

References

1. Zhuravlev A.L. *Psikhologiya sovmestnoi deyatel'nosti* [Psychology of joint activity]. Moscow: Publ. Institut psikhologii RAN, 2005. 640 p.
2. Karpov A.V. *Psikhologiya professional'noi deyatel'nosti* [Psychology of professional activity]. In Bodrov V.A. (ed.) *Psikhologicheskie osnovy professional'noi deyatel'nosti: khrestomatiya* [Psychological foundations for professional activities]. Moscow: PER SE; Logos, 2007, pp. 136–142.
3. Kozhanova I.V. *Vliyanie tsennostno-motivatsionnykh kharakteristik sotrudnikov nalogovykh organov na vybor sposoba vzaimodeistviya s informatsionnymi tekhnologiyami* [The mindset of these motivational characteristics of tax authorities in the choice of the way interaction with information technology]. In Oboznov A.A. (eds.) *Aktual'nye problemy psikhologii truda, inzhenernoi psikhologii i ergonomiki* [Current problems psychology labor, engineering psychology and ergonomics]. Moscow: Publ. Institut psikhologii RAN, 2013, no. 5, pp. 265–272.
4. Kozhanova I. V. *O kachestve psikhicheskoi regulyatsii deyatel'nosti pol'zovatelya programmogo obespecheniya* [On the quality of psychological regulation of user software]. *Privolzhskii nauchnyi zhurnal* [Privolzhsky Scientific Journal], 2011, no.2 (18), pp. 216–220.
5. Kozhanova I. V. *O rezul'tatakh issledovaniya tselevogo komponenta professional'noi deyatel'nosti sotrudnikov nalogovykh organov* [The results of the study target component of the staff training tax bodies]. *Vestnik universiteta (Gosudarstvennyi universitet upravleniya)* [Journal of university (State University of Management)]. 2008, no. 10, pp. 199–201.
6. Kozhanova I.V. *Tsennostno-motivatsionnaya i tselevaya sfera professional'noi deyatel'nosti sotrudnikov nalogovykh organov* [Value-motivational and target areas professional activities tax officials]. *Akmeologiya* [Akmeology], 2011, no. 3, pp. 575–577.

Кожанова И.В. О модели психической регуляции взаимодействия сотрудников в условиях использования информационных технологий
Психологическая наука и образование psyedu. ru
2015. Том 7. № 1. С. 199–207.

Kozhanova I.V. On a model of mental regulation of the interaction of employees in conditions of information technology use
Psychological Science and Education psyedu.ru
2015, vol. 7, no. 1, pp. 199–207.

7. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности [Psychological mechanisms of regulation of activity]. Moscow: LENAND, 2011. 320 p.
8. Ломов В.Ф. К проблеме деятельности в психологии [To an activity problem in psychology]. In Bodrov V.A. (ed.) *Психологические основы профессиональной деятельности: хрестоматия* [Psychological foundations for professional activities: chrestomathy]. Moscow: PER SE; Logos, 2007, pp. 91–104.
9. Ломов В.Ф. О системном подходе в психологии [About system approach in psychology]. In Bodrov V.A. (ed.) *Психологические основы профессиональной деятельности: хрестоматия* [Psychological foundations for professional activities]. Moscow: PER SE; Logos, 2007, pp. 105–113.
10. Суходол'sкий Г.В. Основы психологической теории деятельности [Bases of the psychological theory of activity]. Moscow: Publ. LKI, 2008. 168 p.
11. Шадриков В.Д. Психологический анализ деятельности как системы [Psychological analysis of activity as systems]. *Психологический журнал* [Psychological magazine], 1980. Vol.1, no. 3, pp. 33–46.
12. Шадриков В.Д. Содержание и структура профессиональной деятельности [Contents and structure of professional activity]. In Bodrov V.A. (ed.) *Психологические основы профессиональной деятельности: хрестоматия* [Psychological foundations for professional activities]. Moscow: PER SE; Logos, 2007, pp. 125–128.