**Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена**

ГЕРЦЕНОВСКИЕ ЧТЕНИЯ:

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Материалы I Международной научно-практической конференции
(часть 1)

Санкт-Петербург
2018

УДК 159.9
Г41

Публикуется за счет средств Российского фонда фундаментальных исследований, проект № 18-013-20059

Материалы публикуются в авторской редакции

Рецензенты:
Антонова Н.А., к. пс. н., старший научный сотрудник Института психологии РГПУ им. А.И. Герцена
Дубровский Р.Г., к. соц. н., научный сотрудник Института психологии РГПУ им. А.И. Герцена
Ерицян К.Ю., к. пс. н., научный сотрудник Института психологии РГПУ им. А.И. Герцена

Г41 **Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. Материалы I Международной научно-практической конференции (10-11 октября 2018 г., Санкт-Петербург)** / Под общей редакцией Л.А. Цветковой, Е.Н. Волковой, А.В. Микляевой. В 2-х частях. Часть 1. – СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2018. – 364 с.

ISBN 978-5-8064-2591-2
978-5-8064-2592-9

Материалы сборника отражают тематику и содержание докладов, представленных в рамках I Международной научно-практической конференции «Герценовские чтения: психологические исследования в образовании». В материалах освещаются актуальные проблемы психологии образования: обучение и воспитание в современных социокультурных условиях; психологическая безопасность образовательной среды; личность как субъект образовательной деятельности на различных этапах жизненного пути; психология современного педагога; профессиональная подготовка психологов для психологических служб системы образования; психологическая подготовка педагогов; научная обоснованность технологий, применяемых в работе психологических служб системы образования и т.д. В сборнике представлены материалы теоретических и эмпирических исследований, в которых раскрываются эти, а также многие другие вопросы, решение которых имеет большое значение для развития теории и практики психологии образования.

УДК 159.9

ISBN 978-5-8064-2591-2
978-5-8064-2592-9

© Коллектив авторов, 2018
© Издательство РГПУ им. А.И. Герцена

Содержание

Вступительное слово научных редакторов 6

Раздел 1. Методологические проблемы психологии образования: история и современность

Регуш Л.А. Традиции Герценовской научной школы и современность 8
Панферов В.Н. Проблемы качества образования и уровней интеграции знаний 16
Янчук В.А. Культурно-диалогическая метаперспектива интеграции психологических оснований развития образования 24

Раздел 2. Особенности познавательной деятельности и личности современных детей, подростков и молодежи в контексте проблем обучения

Акопян Л.С., Ильичев Г.Ю. Особенности эмоциональных состояний студентов в пред- и постсессионный период 35
Богдановская И.М., Королева Н.Н. Морально-нравственные установки в самосознании выпускников кадетских классов 39
Виноградов П.Н. Познавательное развитие подростков в условиях современной социокультурной среды 45
Даниленко О.И., Горбунов И.А., Юревич О.И. Антиципационная состоятельность студентов в системе личностных ресурсов учебной деятельности 52
Зверева М.В. Особенности академической прокрастинации у учащихся гуманитарных и технических ВУЗов 59
Зинченко Ю.П., Шайгерова Л.А., Раевский А.Е. Системное влияние двуязычия и многоязычия на когнитивное и личностное развитие участника образовательного процесса 65
Иконникова Г.Ю. Взаимосвязь ценностных ориентаций и мотивов обучения в вузе у курсантов МЧС 71
Исаева О.М., Савинова С.Ю. Развитие эмоционального интеллекта в профессиональной подготовке студентов – hr-менеджеров 77
Красная Е.В., Яркин П.А. Мотивация учебной деятельности студентов творческих специальностей педагогического вуза 83
Луговая В.Ф., Луговая А.Н. Стили работы с информацией как фактор успешности обучения старшеклассников 91
Маленова А.Ю. Поведенческие копинг-ресурсы студентов в ситуации экзамена 98
Романов А.А. Особенности саморегуляции как составляющей профессионального самопознания у студентов-теологов 105
Сбитнева А.А. Саморегуляция в готовности к жизненному самоопределению старшеклассников 111
Терещенко В.В. Динамические аспекты взросления ребенка на межвозрастных переходах 118
Фомина Ю.И. Анализ особенностей адаптации иностранных студентов 126
Шайгерова Л.А., Ваханцева О.В. Самокатегоризация российских подростков из различных субъектов федерации в современных социокультурных условиях: общее и особенное 133
Яницкий М.С., Серый А.В., Браун О.А. Динамика структуры идентичности личности в процессе профессионального обучения 143

Раздел 3. Психологическая безопасность образовательной среды

Бахвалова Е.В. Структура межличностных отношений учащихся в гетерогенных классах (на примере обучения подростков-воспитанников детского дома в массовой школе) 150
Беляева Т.Б., Кёппель М.В. Взаимосвязь психологического благополучия с базисными убеждениями старшеклассников 158
Богомягкова О.Н. Основные подходы в профессиональном взаимодействии специалиста и родителя на пути к обеспечению безопасного детства 166
Волкова И.В. Эмпатия, аффилиативная тенденция и сензитивность к отвержению у подростков-участников буллинга 172
Гринева В.П., Гусева Ю.Е. Особенности отношения к учителям молодых людей, обучавшихся в однородном по полу закрытом учебном заведении 179
Капцов А.В., Колесникова Е.И. Становление субъектности студента технического вуза при формировании компетенций 186
Клецина И.С. Гендерный контекст обучения и воспитания школьников в однородных по полу коллективах 192
Коржова Е.Ю., Микляева А.В., Безгодова С.А., Юркова Е.В. Отношение к школьной успешности ребенка в структуре характеристик жизненной ситуации опекунской семьи 199
Коржевич И.Л. Особенности нравственной сферы студентов с разными статусными позициями в учебной группе 206
Лактионова Е.Б. Согласованность профилей личностных качеств педагогов и учащихся в разных типах образовательной среды 210
Морозов А.В. Проблемы безопасности субъектов образовательной среды в процессе их взаимодействия в условиях информационного пространства 216
Николаева А.П. Моральный выбор подростков в ситуации буллинга 223
Пежемская Ю.С., Трунова Д.А. Показатели успешности интеграции подростков в современную образовательную среду 227
Сорокина С.Е. Роль личностной самооценки в психологическом благополучии личности 234

Раздел 4. Клинические и образовательные аспекты психологии здоровья

Ермакова Н.Г., Рындина А.Г. Особенности личности подростков и копинг-стратегии выхода из стрессовых ситуаций 239
Казакова Л.А. Создание условий для формирования жизненной перспективы у подростков с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной образовательной среде 243
Кожемякина О.А., Ярышева А.А., Складанюк В.Н. Развитие эмоциональной сферы младших школьников с ОВЗ средствами интегрированной работы психолога и педагога 249
Марковская Г.Г., Клочкова А.С. Области дефицитарных коммуникативных умений младших школьников 254
Николаева Н.В. Исследование взаимосвязи адаптационных характеристик и уровня успеваемости в обучении учащихся старших классов 261
Самохвалова А.Г. Подростковая неформальная субкультура как фактор возникновения и ресурс преодоления коммуникативных трудностей 268
Буркова С.А. Соболева Н.А. Психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с агрессивным поведением 277
Шилко Р.С., Долгих А.Г., Алмазова О.В. Измерение психического здоровья в образовательном пространстве: шкала психологического благополучия Варвик-Эдинбург 285

Раздел 5. Цифровая эволюция современного образования: психологическая теория и практика

Волкова Е.Н., Гришина А.В., Пакина Т.А. Исследование влияния компьютерных игр на интеллектуальное и личностное развития детей младшего школьного возраста 290
Дворецкий А.В. Влияние информатизации образования на когнитивные процессы обучающихся 299
Ефременко И.О. Влияние цифровых образовательных технологий на процессы формирования высших психических функций 307
Кошелева А.Н., Сухобская М.В. Ценностно-смысловая обусловленность предпочтения социальной сети «Инстаграм» у молодежи 313
Никитина Л.Н. Ассистивные технологии в проектировании предметно-пространственной среды образовательной организации 322
Орлова А.В. Проблемы мотивации дистанционного обучения на примере анализа онлайн ресурсов для обучения школьников математике 326
Панфёров В.Н., Васильева С.В., Иванов А.С. Восприятие личности преподавателя в условиях видеолекции 333
Семенова Г. В. Психологические проблемы дистанционного обучения детей с ОВЗ (на примере детей с нарушением опорно-двигательного аппарата) 340
Тужикова Е.С. Роль интернет-сообществ в профессиональной деятельности педагога 343
Фанталов А.Н., Малязина М.А. Развитие интеллектуального потенциала студентов в информационно-образовательной среде 349
Хороших В.В., Кононученко К.В. Отношение подростков к «популярным» тестам в сети Интернет 355

Вступительное слово научных редакторов

В условиях модернизации системы образования несомненную актуальность приобретает задача научно-психологической поддержки осуществляемых изменений. Задача интеграции науки и практики в области психологии поставлена, в частности, в Концепции развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года, в которой отмечается, что современное образование нуждается в проведении и координации научных исследований в интересах психологической службы, направленных на определение возрастных норм психического развития современного ребенка, разработку нового психодиагностического и коррекционно-развивающего инструментария, оценку влияния современных образовательных технологий на психическое развитие детей и т.д.

На современном этапе развития системы образования актуальность научно-психологических исследований крайне высока и определяется, в первую очередь, потребностями психолого-педагогической практики в сведениях о психологических закономерностях образовательной активности человека на различных этапах жизненного пути, релевантных условиям современной образовательной и, шире, социальной ситуации. Сегодня отмечается дефицит научно-психологических исследований, посвященных проблемам развития познавательной сферы и личности в условиях современного образования[1]. Многие сведения о психологических закономерностях образовательной активности человека на различных этапах жизненного пути, представляющиеся аксиоматичными, оказываются не в полной мере соответствующими требованиям современной образовательной ситуации и социальной ситуации развития в целом, что закономерно снижает эффективность применения опирающихся на них образовательных технологий. Помимо этого, появляются принципиально новые образовательные феномены, что порождает новые проблемные поля психологических исследований. В частности, весьма актуальными сегодня являются исследования, направленные на выявление норм психического и личностного развития детей, подростков и молодежи, адекватных современной социокультурной реальности, изучение закономерностей личностного и профессионального самоопределения в условиях роста социальной неопределенности, специфики взаимодействия детей и подростков с виртуальной реальностью, изменений в сфере внутрисемейного взаимодействия и их социальных и психологических последствий, феноменов межэтнического и межкультурного взаимодействия, факторов психологической безопасности среды и др.

---

[1] *См., например: Материалы научно-экспертного семинара «Новое детство». М.: МГППУ, 2012.*

Целью проведения I Международной научно-практической конференции «Герценовские чтения: психологические исследования в образовании» является создание пространства научных дискуссий для обсуждения психологических исследований, посвященных актуальным проблемам современного образования, которое способствовало бы решению задачи интеграции психологической науки и практики. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена имеет давние традиции психологических исследований в образовании. С его работой тесно связаны достижения выдающихся российских психологов – Л.С. Выготского, М.Я. Басова, С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева. Традиции научной школы Герценовского университета, заложенные в прошлом, сегодня продолжаются в Институте психологии, который в настоящее время является одним из ведущих научно-методических центров, осуществляющих масштабные научные исследования современных образовательных проблем и поддержку психологических служб в образовании.

В ходе конференции планируется обсуждение важнейших методологических проблем современной психологии образования, связанных с необходимостью интеграции научно-психологических знаний для решения актуальных задач, стоящих перед системой образования. В рамках секционных заседаний представляются результаты исследований, посвященных проблематике выявления особенностей познавательной деятельности и личности современных детей, подростков и молодежи в контексте проблем обучения и воспитания, психологической безопасности образовательной среды, клинических и образовательных аспектов психологии здоровья, влияния цифровых технологий на современные образовательные практики. Отдельное внимание уделяется вопросам о содержании профессиональной подготовки кадров для современной системы образования, а также научной обоснованности применяемых сегодня образовательных технологий. Организаторы и участники конференции выражают надежду, что ее материалы будут способствовать интеграции усилий научно-психологического сообщества в исследовании проблем современного образования, а также содействовать укреплению представлений о необходимости научно-психологического сопровождения процессов реформирования образовательной системы.

Раздел 1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Традиции Герценовской научной школы и современность

Регуш Л.А.,
профессор, доктор психологических наук, почётный профессор РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт- Петербург, Россия, schuger @ mail.ru

Аннотация. Традиции Герценовской научной школы начали складываться с первых лет создания в ЛГПИ им. А.И. Герцена кафедры под названием «Психология педология и методика педологического обследования» 1925 год (М.Я. Басов). Они сохранялись на протяжении многолетней истории правопреемников этой кафедры: кафедра психологии (А.П. Болтунов, С.Л. Рубинштейн, М.Н. Шардаков, А.Г. Ковалев, А.И. Щербаков, В.Н. Панферов; кафедра психологии развития и образования Л.А. Регуш, В.В. Семикин, Е.Б. Лактионова). Каждый из периодов жизни кафедр имел свою историю, обусловленную развитием и системы образования, и изменениями в психологической подготовке учителей, и особенностями развития института (университета). Тем самым новые поколения сотрудников кафедры вносили свой вклад в развитие научных психологических школ РГПУ им. А.И. Герцена. Несмотря на внешние и внутриуниверситетские изменения, во все периоды на кафедре складывались и сохранялись традиции, обусловившие уникальность герценовской научной школы. Одна из них – университетский стиль работы, который характеризуется единством научно-исследовательской и учебной работы. Традиционным для герценовской психологической школы во все годы ее существования была разработка теории и методики психологической подготовки учителя, единство научно-исследовательской работы и практического психологического сопровождения образовательного процесса. Одна из традиций герценовской психологической школы состоит в подготовке кадров высшей квалификации для системы образования. Каждое из этих традиционных направлений герценовской научной психологической школы способствовало не только развитию психологии в РГПУ им. А.И. Герцена, но вносило определенный вклад в развитие отечественной психологии и практики подготовки педагогических кадров. Эти традиции сохраняются и развиваются в современной жизни психологов – герценовцев, как в тематике научных исследований, так и в реализуемых образовательных программах.

Ключевые слова: герценовская научная, школа традиции, кафедра психологии современность, развитие.

В докладе речь пойдет о Герценовской научной школе первой кафедры, созданной в 1925 г., преобразованной в кафедру психологии и существующей сейчас, как кафедра психологии развития и образования.

1. Одна из герценовских психологических традиций – университетский стиль работы, который характеризуется единством научно-исследовательской и учебной работы.

- Научная школа Рубинштейна С.Л. (1931-1941 г.г.) занималась изучением **развития познавательных процессов детей и становлением их личности.** В 1940 году выходит в свет работа С.Л. Рубинштейна «Основы общей психологии», где были представлены исследования всех сотрудников кафедры. В освещении многих разделов этого обобщающего труда результаты исследований сотрудников являются опорными. В разде-

ле «Развитие психики» привлечены данные исследования Г. Рогинского. Материалы о природе ощущений и развития восприятия у детей представлены исследованиями Ф.С. Розенфельд, Г.Т. Овсепян, С.Н. Шабалина. В главе «Память» проблемы памяти и ее развитие у детей даются на основании данных М.Н. Шардакова, Д.И. Красильщиковой, А.Г.Комм. В главе «Речь» мы находим отражение исследований В.Е. Сыркиной, А.М. Леушиной, А.С. Звоницкой, А.П. Семеновой, где на полученном экспериментальном материале формулируется теория развития речи у детей. Своеобразием этих работ является общность теоретических положений, разрабатывающихся тогда кафедрой. «Основы общей психологии» становятся учебником для нескольких поколений психологов.

Научная школа М.Н. Шардакова (1945-1963 г.г.) продолжила традиции и изучала **развитие познавательной деятельности учащихся в процессе обучения**. Обобщив результаты диссертационных исследований Богословского В.В., Виноградовой А.Д., Бабий В.Н., Бочкаревой Т.И., Раева А.И. и др., М.Н. Шардаков создал курс педагогической психологии, основное содержание которого представлено в таких учебных пособиях, как «Очерки психологии школьника» (1955), «Мышление школьника» (1963).

Научная школа А.И. Раева (1968-1991 г.г.) проводила **исследование операциональной структуры умственной деятельности при решении мыслительных задач** на планирование, прогнозирование, установление причинно-следственной связи, при переносе и т.п. Полученные результаты стали основой спецкурсов «Управление умственной деятельностью в процессе обучения» (А.И. Раев), «Психология прогностических умений и способностей» (Регуш Л.А.), «Младший школьник как субъект учебной деятельности» (Л.А. Матвеева) и др.

Научная школа Е.П. Ильина (1991-2016) разрабатывала проблемы дифференциальной психологии. По этой тематике под руководством Е.П. Ильина защищено 12 диссертаций, опубликованы монографии: «Дифференциальная психология мужчины и женщины» (2002), «Дифференциальная психология профессиональной деятельности» (2008), «Пол и гендер» (2009), «Психология индивидуальных различий» (2010). Основываясь на результаты исследований и монографические данные, разработаны учебные курсы по дифференциальной психологии.

Научная школа И.А. Баевой (2002 – по настоящее время) открыла новое направление: психологические **исследования образовательной среды и ее безопасности**. Защищены 2 докторские диссертации, 12 кандидатских диссертаций, выпущен цикл монографий, в том числе «Психологическая безопасность в образовании» (2002), «Общепсихологические категории в пространстве образовательной среды» (2008) и др. На базе этих исследований открыта магистратура «Психологическая безопасность в образовательной среде и социальном взаимодействии», базовые курсы которой обеспечены соответствующими учебными пособиями: «Психология безопасности образовательной среды» (2009) и др.

Научная школа Л.А. Регуш – Психологические проблемы в подростковый период и во взрослости. Результаты проведенных исследований по этой тематике защищены в 12 кандидатских и 2 докторских диссертациях. Основные научные результаты за последние 5 лет:

- Мониторинг психологических проблем российских подростков и молодежи с 1993 по 2006 г.г ; 2011- 2014 г.г.;
- Цикл программ психологического сопровождения и реабилитации подростков, испытывающих психосоциальные проблемы;
- Блок психодиагностических методик, направленных на изучение жизненных проблем подростков и особенностей их социализации. Стандартизация этих методик и их публикация;
- Обобщение результатов 20-летнего изучения психологических проблем подростков в монографии «Психологические проблемы российских подростков (1993-2013 г.г.)» Под ред. Л.А. Регуш. СПб.: «Элви-Принт», 2017. 297 с.;
- Изучение психологических проблем в профессиональной деятельности взрослых и психологических проблем пожилых людей.
- Для использования полученных данных в учебном процессе опубликовано 4 учебных пособия и программы курсов по психологии подростка.

Объединяет все перечисленные научные школы прошлого и настоящего тематика, посвященная **изучению развития человека в образовании**. А оценка этого направления работы дана в соответствующих публикациях [1],[2],[4],[7] и др.

2. Традиционным для герценовской психологической школы во все годы ее существования была разработка теории и методики психологической подготовки учителя.

Начало этой традиции положил М.Я. Басов проведением цикла исследований, а затем и созданием учебных курсов, направленных на обучение учителя исследовательской работе: «Педагог и исследовательская работа над детьми" (1925), «Опыт объективного изучения детства» (1924), «Методика психологического наблюдения над детьми» (1926). Учебный курс «Методика психологических наблюдений». М.Я. Басов решает и другую задачу – изучения средовых условий, от которых зависит процесс деятельности. Исследования М.Я. Басова и его сотрудников в этой области были восприняты психологическим сообществом как появление новой научной школы, получившей название «группа Басова».

С.Л. Рубинштейн также привлекает внимание к проблеме педагогического образования. Появляется цикл его статей, где с позиций психолога-практика раскрываются вопросы взаимоотношений «учитель – ученик», качеств личности учителя, роли психологии в подготовке учителя. Этим вопросам посвящены такие его малоизвестные статьи, как «Педагогика и психология» (Педагогическое образование, 1935, N 6), «Вопросы преподавания психологии в педвузе» (Педагогическое образование, 1935, N 4). Вот темы некоторых из сообщений, сделанных С.Л. Рубинштейном на кафедре

по вопросам преподавания психологии: «О проведении курса психологии у студентов 2 курса педологического отделения», «О программах по курсу Психология для педфака, дефектологического факультета и по общеинститутскому курсу» (протокол от 10.05.1935).

В период 1945-1957 по результатам исследований сотрудников кафедры было издано 4 тома «Ученых записок», содержащих 35 статей. На основе результатов исследований были созданы учебно-методические материалы для подготовки учителя. В частности, программа «Фактическое содержание курсов психология школьников» и программа лабораторных занятий по курсу общей психологии для студентов педагогического факультета, а также система заданий по всем темам, входящим в данный курс (доц. А.А. Люблинская А.П. Семенова). А.А. Люблинской опубликована монография «Очерки психического развития ребенка» (1965 г.). Кафедрой велась систематическая работа по созданию методических разработок по вопросам анализа психологической стороны урока изучению и составлению характеристики школьника и классного коллектива.

Под руководством проф. А.Г. Ковалева, который заведовал кафедрой с 1961 по 1964 годы, начата работа по созданию учебного пособия по психологии для профессиональной подготовки учителя. Первое издание учебного пособия «Общая психология» вышло в 1962 году.

С именем А.И. Щербакова связан период работы кафедры, посвященный изучению психологии труда и личности учителя (1961-1987). Сотрудники кафедры становятся авторами учебника по психологии, который был рекомендован Министерством просвещения для психологической подготовки в педвузах страны. Учебник «Общая психология» под редакцией В.В. Богословского, А.А. Степанова, А.Г. Ковалева был переиздан в 1973 и 1981 гг. Под редакцией А.И. Щербакова опубликованы учебные пособия «Практикум по общей психологии» (1979 г., 1982 г.), «Практикум по возрастной и педагогической психологии» (1987 г.), а также учебные пособия к спецкурсам: «Психология воспитания школьника» (В.В. Богословский, 1974), «Прогностические способности учителя и их диагностика» (Л.А. Регуш, 1989), множество методических разработок и рекомендаций. Эта учебная продукция создавалась при интенсивном изучении психологии учителя, что отражено в цикле диссертационных исследований (Андреев А.А., Сонин В.А., Карандашев В.Н., Мильруд Р.П., Юров А.К. и др.).

И после 90-х годов кафедра оставалась лидером в разработке подходов к совершенствованию психологической подготовки учителя. В начале **1990-х** годов возрождается отечественная практическая психология. Этот период совпал с приходом на заведование кафедрой проф. В.Н. Панферова (1987-1991 гг.), а затем (с 1991 г.) проф. Регуш Л.А.

Влияние развивающейся практической психологии проявилось, прежде всего, в изменении технологий подготовки будущих учителей. Кафедра активно включилась в процесс преобразования содержания и технологий обучения, предложила концепцию базового психологического об-

разования учителя, отражающую уровневость педагогического образования. Выпущены учебно-методические комплексы для базовой психологической подготовки учителя. Одним из достижений сотрудников кафедры этого периода является то, что каждый из них овладел новыми областями психологии, смог создать собственные курсы и разработать их, как учебную дисциплину. Традиционная психология, которая ограничивалась только коротеньким курсом по общей возрастной и педагогической психологии, перестала существовать в педагогическом образовании.

В 2007 году кафедра и Учебно-методический совет по базовой психологической подготовке при РГПУ им. А.И. Герцена выступили с инициативой изменения концепции психологической подготовки учителя, что отражено в публикации [6]. Для реализации новой концепции подготовлены и опубликованы соответствующие методические материалы [3],[5],[10] и др. В РГПУ им. А.И. Герцена с 2011 годы психологическая подготовка бакалавров образования ведется в соответствии с этим новым подходом.

3. Единство научно-исследовательской и работы и практического психологического сопровождения образовательного процесса. В отношении этой традиции можно рассмотреть несколько направлений работы . **Во-первых разработка психологического инструментария для использования в работе педологов и психологов в образовательных учреждениях.** В 20-е годы издаются работы профессора Болтунова А.П.: «Метод анкеты в педагогическом и психологическом исследовании» (1923), «Трудовая школа в психологическом освещении» (1926), «Педагогическая характеристика ребенка» (1926). Ассистентом кафедры Люблинской А.А. в этом же году публикуется «Измерительная шкала ума для детей дошкольного возраста», а в 1927 году издается «Измерительная шкала ума для поклассных испытаний школьников». В том же году выходит в свет «Практикум по теории психологических испытаний». Это результат многолетней работы профессора Болтунова А.П. по вопросам экспериментальной психологии.

Продолжая традицию, сотрудники кафедры в 1990-е-2000-е годы создали и стандартизировали методики: диагностики психологической безопасности в образовательной среде (Баева И.А. 2002), изучения психологических проблем подростков и молодежи (Регуш Л.А., Алексеева Е.В., Орлова А.В., Пежемская Ю.С., 2013, 2014), изучения познавательной прогностической способности (Регуш Л.А., 1985, 2003; Сомова Н.Л., 2002), психологической экспертизы образовательной среды (Лактионова Л.Б., 2013) и др.

Во-вторых, психологическое обоснование и сопровождение педагогических инноваций. Психологические исследования сопровождают практически все инновационные процессы, которые происходят в школьной практике. Это и понятно, поскольку изменение содержания или методов обучения, как правило, своим внешним критерием имеет те психические изменения, которые происходят с учеником. Если педагог, создаю-

щий новые обучающие технологии, игнорирует психологическое сопровождение своей деятельности, то доказать эффективность своего подхода оказывается очень сложно. В 70- 80-е годы имели место случаи, когда некоторые педагоги-новаторы испытывали затруднения в продвижении своих находок именно потому, что не было психологического сопровождения их поиска.

Стала традицией практика участия психологов непосредственно в разработке новых дидактических средств и образовательных технологий. Вот некоторые из примеров. Разработка технологии программированного обучения велась при участии психологических школ А.И. Раева; коммуникативных технологий обучения, в том числе учебного телевидения – при участии А.А. Степанова. Психологи не только давали обоснование той или иной педагогической технологии, но, как правило, участвовали в разработке этих технологий и их внедрении в практику. Например, сотрудники лаборатории учебного телевидения при РГПУ им. А.И. Герцена, возглавляемой профессором кафедры психологии А.А. Степановым, в 70-80-е годы создали более 700 учебных телепередач по семи учебным предметам, которые выходили на канале учебного телевидения Ленинграда и принимались на уроках в школах.

В-третьих, разработка методик и технологий психологического сопровождения образовательного процесса педагога, а также психологического сопровождения участников образовательного процесса в школе. Эта работа активно начала развиваться в 90-е годы в связи с новым этапом в становлении практической психологии. Перечислю некоторые из них: «Тренинг психологической безопасности в школе» (2002), «Технология психологического влияния на личность и защита от негативных воздействий» (Баева И.А. 2007), «Социально-психологическая реабилитация осужденных подростков» (Лихтарников А.Л., Чеснокова Е.Н., 2001), «Технология развития ответственности у детей и подростков группы риска» (Алексеева Е.В. 2008), «Развивающий диалог как технология разрешения социально-психологических проблем групп социального риска» (Пежемская Ю.С., Чесновова Е.Н., 2008) и др.

4. Одна из традиций герценовской психологической школы состоит в подготовке кадров высшей квалификации для системы образования. Традиционно при кафедре психологии была аспирантура, докторантура, совет по защите диссертаций**.** В довоенные годы на Ученом Совете института защитили докторские диссертации по психологии такие известные психологи, как Ананьев Б.Г., Леонтьев А.Н., Теплов Б.М., Шардаков М.Н. До 1987 защитили докторские диссертации сотрудники кафедры А.И.Щербаков (1969), А.И. Раев (1973), А.А.Степанов (1973), Л.А. Регуш (1985). В этот период окончили аспирантуру и защитили диссертации 52 человека, 8 из них из зарубежных стран.

Традиционно аттестация кадров высшей квалификации осуществлялась по 2 специальностям: 19.00.01 – общая психология, 19.00.07 – детская,

возрастная и педагогическая психологии. После 90-х годов названия специальностей изменились, при создании психолого-педагогического факультета были открыты новые Диссертационные советы и специальности.

Во все последующие десятилетия кафедра постоянно через аспирантуру и докторантуру готовила психологов высшей квалификации для вузов России и зарубежья. До второй половины 90-х годов все соискатели – и окончившие аспирантуру в РГПУ им. А.И. Герцена, и представители других вузов – проходили предзащиту на кафедре психологии, что существенно увеличивало объем работы ее сотрудников. Далеко неполный их перечень приведен в книге Регуш Л.А. Игнатенко М.С. [9]. О значимости и масштабе работы по аттестации кадров высшей квалификации говорит тот факт, что в настоящее время выпускники кафедры и соискатели, защитившиеся в Диссертационном совете при РГПУ им. А.И. Герцена, являются руководителями различных психологических подразделений вузов России. Вот перечень некоторых из них: проф. Андреев А.А., Иванова С.П. (Псков), проф. Алексеев А.А., проф. Баева И.А., Лактионова Е.Б., проф. Матвеева Л.А. проф., Матасов Ю.Т., проф. Медведев А.Д. проф. Л.А. Регуш, проф. Ситников В.Л. (Санкт-Петербург), проф. Ильичева И.М. (Коломна), проф. Опевалова Е.В. (Комсомольск-на-Амуре), проф. Утенбергенова-Ванакова Г.В. (Биробиджан), проф. Миронова Т.В. (Улан Уде), проф. Морова Н.С., проф. Лежнина Л.В. (Йошкар-Ола), проф. Сонин В.А. (Смоленск), проф. Скороходова Н.Ю. (Петрозаводск), проф. Постникова М.И., проф. Флотская Н.Ю. (Архангельск), проф. Калашникова М.Б. (Великий Новгород), проф. Мильруд Р.П. (Тамбов), проф.Юров А.К. (Таганрог), проф. Невструева Т.Х., проф. Воробьева К.И. (Хабаровск) и др.

Таким образом, проведенный анализ традиций кафедры психологии РГПУ им. А.И. Герцена, сложившихся на протяжении почти 95-летней ее истории, убеждает в том, что кафедра строила практическую работу по психологической подготовке педагогов, опираясь на результаты научных исследований, выступала разработчиком методов психологического изучения учащихся и образовательного процесса, инициатором в поиске путей совершенствования психологического образования педагогов, а также одним из лидеров системы образования по подготовке кадров высшей квалификации.

Литература:

1. Богословский В.В. О методической работе на кафедре психологии ЛГПИ им. А.И. Герцена // В.П. 1979 № 6 С. 179-182.
2. Даниличева Н.А., Глушак Е.В., Регуш Л.А. Кафедра психологии РГПУ им. А.И. Герцена в истории отечественной психологии // Вестник СЗО РАО. Выпуск. 2. СПб. 1997. С. 13-20.
3. Дисциплина «Психология» в стандартах третьего поколения: концепция примерные программы. Учебное пособие. Под ред. Л.А. Регуш. СПб. Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2011. 114 с.

4. Пархоменко О.Г., Ронзин Д.В., Степанов А.А. Рубинштейн С.Л. как педагог и организатор психологической науки в Ленинграде // Психологический журнал. 1989. Т.10. № 3.
5. Педагогическая психология Учебное пособие. Под ред. Регуш Л.А., Орловой А.В. СПб.: Изд-во «Питер», 2010, 2016. 416с.
6. Регуш Л.А., Реан А.А., Рогов Е.И. Практико-ориентированная концепция психологической подготовки педагога // Вестник практической психологии образования. 2007. № 3. С. 39-42.
7. Регуш Л.А., Даниличева Н.А. Становление психологического образования педагога и научно-исследовательская работа кафедры психологии // Подготовка специалиста в области образования. Под ред. Г.А. Бордовского. Выпуск VII. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1999. С. 34-44.
8. Регуш Л.А. История развития практической психологии в системе образования // Психологическая подготовка в вузе: проблемы и подходы к решению Часть 2. Челябинск. 2004. С. 3-17.
9. Регуш Л.А., Игнатенко М.С. Первая психологическая кафедра в России: история и современность. Изд-во РГПУ им. Герцена СПб, 2003. 160 с.
10. Сомова Н.Л. Психология развития человека в образовании. Учебно-методическое пособие. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. 98 с.

Regush L.A. Traditions of Herzen Scientific School and Modernity

Abstract. Traditions of the Herzen scientific school began to develop from the first years of establishment in the Herzen Leningrad Pedagogical Institute of a department entitled “Psychology, Pedology and Methodology for Pedological Examination”, 1925 (M.Ya. Basov). They have persisted throughout the long history of successors of this department: the Department of Psychology (A.P. Boltunov, S.L. Rubinstein, M.N. Shardakov, A.G. Kovalev, A.I. Shcherbakov, V.N. Panferov), the Department of Developmental and Educational Psychology (L.A. Regush, V.V. Semikin, E.B. Laktionova). Each period of existence of the departments had its own history arising from the development of the educational system, the changes in the psychological training of teachers and specific development features of the institute (university). Thus, new generations of the department staff contributed to the development of scientific psychological schools of the Herzen University. Despite the external and internal changes in the university, in all the periods, the department’s traditions, which have determined the uniqueness of the Herzen scientific school, have been developed and preserved. One of them is the university style of work, which is characterized by the unity of research and training activities. The development of the theory and methodology of psychological training of a teacher, the unity of the research work and practical psychological support of the educational process have been traditional for the Herzen psychological school in all the years of its existence. One of the traditions of the Herzen psychological school is the training of highly qualified personnel for the educational system. Each of these traditional areas of the Herzen scientific psychological school not only contributed to the development of psychology at the Herzen University, but also made certain inputs into the development of the national psychology and the teacher training practice. These traditions are preserved and developed in the modern life of Herzen psychologists, both in the field of scientific research and the educational programs implemented.

Key words: Herzen scientific school, traditions, Department of Psychology, modernity, development.

Проблемы качества образования и уровней интеграции знаний

Панферов В.Н.,
профессор кафедры психологии человека, доктор психологических наук, почётный профессор РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия, v-panferov@mail.ru

Аннотация. В статье излагается не учтённая в ЕГЭ многоуровневая структура знаний, определяющая их качество. Речь идёт об информационной, технологической, проблемно-эвристической, инновационной и концептуальной интеграции знаний. Проводится мысль о том, что качество образования предопределяется содержанием учебных дисциплин. Раскрывается зависимость отношения к критериям качества знаний от профессионально-ролевых позиций участников образовательной деятельности. Они различные и не согласованные с потребностью учащихся в управленческой деятельности МО и образовательных учреждений. Это приводит к излишней формализации образовательных программ и к бюрократизации исполнительского уровня образовательной деятельности. В результате очерчиваются проблемные поля модернизации образования в России. Дается качественная характеристика четырех уровней синтеза знаний: технологического (предполагает обучение оперированию знаниями как понятиями о сущности вещей и явлений в соответствии с логикой интеллектуальной деятельности человека как субъекта познания); проблемно-эвристического (предполагает обнаружение неожиданного, непознанного, противоречивого в системе знаний); инновационного (предполагает производство новых знаний и изобретательскую деятельность); концептуального (проявляется в системных представлениях субъекта о мире вещей, людей и о самом себе в мире). При концептуальном мышлении воспроизводится фон проблемной ситуации и межпредметные связи проблемного явления на трех уровнях. Микроуровень представляет сведения об отдельных фактах и выражается диффузной картиной мира, характерной для информационного синтеза знаний. На мезо-уровне знания интегрируются по отраслевым наукам по всеобщим свойствам многочисленных объектов материального мира, что позволяет построить дифференцированные картины мира. Синтез знаний на макро-уровне предполагает интегрирование по объектным основаниям и позволяет осуществлять целостную интеграцию многих знаний в виде теоретических моделей изучаемого феномена.

Ключевые слова: качество образования, качество знаний, уровни синтеза знаний (информационный, технологический, проблемно-эвристический, инновационный, концептуальный), субъекты образовательной деятельности.

Проблемы качества образования проистекают из различных ролевых позиций людей (*субъектов этой деятельности*), вовлечённых в эту деятельность. Это обусловливает понимание ими целей образования и главных задач своей деятельности. [5]

Для министерства как субъекта административно-управленческой деятельности проблема качества образования сводится к способностям *воспроизводства* знаний учащимися на *информационном* уровне, что обусловлено ролевой *функцией контроля*. Проблема качества образования решается посредством введения *стандартизации* образовательных программ и ЕГЭ по итогам обучения в школе. В высших учебных заведениях обязывают проводить «контрольные срезы» для определения «остаточных знаний».

Эти инструменты удобны для работы контролёров. Однако они тормозят обновление образовательных программ и учебных дисциплин по *содержанию*, что является более существенным критерием их качества. Более того, тестовые формы проверки успешности в образовательной деятельности учащихся апеллируют к способностям памяти, оставляя за пределами проверки способностей к *оперированию знаниями* и *производству новых знаний*. При этом без должного внимания остаются проблемы развития высших психических процессов и творческих функций учащихся, а также становления личности как субъекта человеческих отношений. К тому же проблема контроля знаний решается без определения критериев их *качества*, заключённого в способностях их трансформации от простых сведений до концептуального синтеза.

Является ли такой контроль эффективным?! Фиксирует ли принятая тестовая процедура то качество знаний, которое мы хотим иметь?! Может ли, в конце концов, система образования контролировать результаты своей деятельности без снисхождения к себе?! Почему она избегает внешнего контроля со стороны потребителей необходимых знаний?! Не передать ли эту функцию тем, кто заинтересован в качестве знаний школьников и выпускников образовательных учреждений?! Не заняться ли министерству образования своей главной функцией – *материально-техническим и информационным обеспечением образовательной деятельности* на местах!

Администрация образовательных учреждений (еще один субъект образовательной деятельности), находясь под бюрократическим давлением министерства, вынуждена заниматься качеством документов («бумаг»), по которым определяется качество учебного процесса, вместо того, чтобы приводить *организационные условия учебно-производственной деятельности* в соответствие с трансформацией общественных потребностей в знаниях и достижениями их научного развития. В результате такого давления множатся направления бюрократической деятельности в образовательных учреждениях в соответствии с растущим числом отделов министерства (стандартизации, качества образования и других). Все это, если и затрагивает качество учебного процесса, то со стороны его формализации, но никак не со стороны *качества знаний*, главными носителями которых в учебном процессе являются учителя и преподаватели.

Учителя как субъекты образовательной деятельности в большей мере озабочены качеством *преподнесения знаний* учащимся, то есть методическими, технологическими и стилистическими проблемами своей деятельности. Важная сама по себе методическая работа педагогов становится самоцелью без учета потребностной мотивации учащихся и общества в *содержании знаний*. Развитие технологий начинает доминировать над задачами интеграции новых знаний в учебных дисциплинах и развития личности учащихся. Проводимая стандартизация и ЕГЭ ещё более отвлекают преподавателей от существа учебно-воспитательного процесса. Определение образовательной деятельности как *услуги* наносит огромный психоло-

гический ущерб морально-правовым отношениям между учителями и учащимися, порождая неуместные конфликтные отношения в этой сфере общественной жизнедеятельности. Это приводит к понижению социального статуса учителей и преподавателей в системе человеческих отношений, и, вслед за этим, к утрате позитивных мотивов их деятельности. Кем бы был Макаренко в исторической памяти нашей науки, если бы он оказывал услуги своим колонистам?!

Для учащихся как субъектов образовательной деятельности главной проблемой является *качество знаний*. Им нужны *содержательно обновлённые знания*, выводящие их на передние рубежи общественных достижений. Однако *стандартизация* образовательных программ сдерживает этот процесс.

Если мы убеждены в том, что *качество образования определяется качеством знаний*, то главную проблему мы должны видеть в работе над содержанием учебных дисциплин.

Если задать вопрос потребителям знаний о содержании необходимых им знаний, то, вероятно, речь пойдет о знаниях, дающих представление о *специфике объектов* жизненного и профессионального взаимодействия человека в мире вещей и людей. Этот момент чрезвычайно важен с точки зрения человека, потребляющего те или иные знания в различных сферах своей жизнедеятельности. Такие сведения важны, но недостаточны, если исходить из целей стратегического развития личности. Эти цели требуют закладку избыточного потенциала знаний и способностей человека.

Содержание учебных дисциплин первично *предопределяет качество* образовательной системы. Поэтому сначала необходимо модернизировать *содержательный* компонент «учебных дисциплин». В них должны легко входить новые знания современной науки и практики, но не по принципу механического добавления объемов, а путём разработки *интегративных учебных дисциплин*. В таких дисциплинах прежние знания синтезируются с новыми знаниями на основе обобщенных структур межпредметных связей, то есть *концептуальных* решений в конструировании новых интегративных учебных дисциплин. [1,2,3,4,6]

Например, в интегративной учебной дисциплине под названием «Обществоведение» для целей общего образования можно осуществить межпредметный синтез социологии, этнографии, экономики, права, политики и других знаний об общностях людей. В такой дисциплине как «Человековедение» можно объединить достижения анатомии, физиологии, медицины, психологии и других наук о человеке для тех же целей общего образования. В дисциплине под названием «Материаловедение» можно соединить знания физических и химических наук о твердых, жидких, газообразных и сыпучих веществах. Эти и другие интегративные учебные дисциплины должны раскрывать *сущность объектов внешнего мира*, с которыми человек находится в практическом жизнеобеспечивающем взаимодействии.

По мере усложнения средств и способов взаимодействия человека с миром вещей и людей в образовательной деятельности помимо задачи передачи знаний как *информации* о свойствах объектов добавилась задача обучения навыкам и умениям обращения со средствами и способами взаимодействия, то есть передача *технологических знаний*, что составляет наиболее важное содержание в профессиональном образовании.

Тем не менее, задачи общего образования не ограничиваются только передачей знаний как информации. В нашем, отечественном, образовании обучение в школьный период жизни человека рассматривалось как средство развития *интеллектуальных способностей*. Оно предполагает формирование навыков и умений *оперирования информацией как знаниями для решения проблемных ситуаций*, возникающих в жизни человека. Интеллект – это самое эффективное средство адаптации человека к новым ситуациям быстро меняющегося мира. [7]

Знания и интеллект разные, но близкие друг другу явления. Внутренняя логическая структура знаний предполагает *понимание смысловых связей* между объектами и их свойствами, что предполагает трансформацию знаний на разных уровнях их сложности. За счёт интеллектуальной переработки знания качественно отличаются на *информационном, технологическом, проблемном, эвристическом, инновационном и концептуальном* уровнях синтеза.

Информационный уровень синтеза знаний предполагает простую осведомленность человека о каких-либо объектах, явлениях и событиях окружающего нас мира вещей и людей. Это могут быть неупорядоченные или систематизированные *сведения*, определяющие компетентность (*общую осведомлённость*) человека в каких-то областях знания. Основной психический механизм, обеспечивающий информационный уровень знаний, связан с нашей памятью. Качество знаний на информационном уровне определяется объёмом сведений, который зависит от процессов их запоминания, сохранения и воспроизведения. Этот уровень знаний представлен в учебных предметах, которые преподает учитель. Чаще всего школьные предметы в облегченном виде воспроизводят какую-либо науку. Для этого уровня усвоения знаний востребован репродуктивный интеллект. Он в этом случае и развивается.

Информационная основа знаний необходима и обязательна для дальнейшего прорастания более серьезных и качественных знаний, связанных с пониманием сути вещей и способностью оперировать знаниями при решении многочисленных проблем жизнеобеспечивающего взаимодействия человека с миром вещей и людей. Но тут же возникают вопросы, касающиеся *объёма и содержания* информационных полей общего и специального образования, а также пропускной способности учащихся разного возраста при восприятии и ассимиляции учебной информации в течение часа, дня, недели, месяца, года и установленных лет обучения в начальной, средней, профильной и профессиональной школе. Необходимо также установить мини-

мум объема информации, который обязателен для успешного овладения практическими отношениями в той или иной сфере жизнедеятельности людей.

Развитие информационного базиса в образовании следует рассматривать всего лишь как одну из задач в обеспечении качества знаний. Дело в том, что знания, без *умения использовать информацию* при решении сложных проблем практики человека, остаются «мертвым» капиталом. Поэтому в пределах общего образования необходимо представить знания еще и как *средство решения жизненных проблем* человека.

Более важной задачей общего образования является *развитие способностей оперировать внутренней логикой знания* в зависимости от его содержания для объяснения того или иного положения вещей. Это и есть *задача развития интеллекта* как *способности самостоятельно находить решения возникающих проблем*. Эта задача решается в логике технологического синтеза знаний. [6]

Технологический уровень синтеза знаний в общем образовании предполагает обучение *оперированию знаниями* как понятиями о *сущности* вещей и явлений в соответствии с логикой интеллектуальной деятельности человека как субъекта познания. Эта деятельность использует и развивает *мышление и воображение*, формируя *способности объяснять и аргументировать* свои способы решения проблем.

Технологическая подготовка направлена на *способы решения* проблем, которые прокладывают путь к *индивидуализации* творческих решений субъекта деятельности. Эффективность способа решения проблемы могут оценить только эксперты (специалисты в данной области). И здесь важен не столько результат, сколько путь к нему. Здесь качество знаний определяется не по угаданному ответу, а по логике поиска решения. Поэтому опытные учителя не ограничиваются правильным или не правильным ответом, а просят ученика объяснить, как он пришел к нему.

Технологический уровень подготовки в общем образовании предполагает обучение оперированию знаниями как понятиями о сущности вещей и явлений в соответствии с логикой интеллектуальной деятельности человека как *субъекта познания*. Эта деятельность использует и развивает мышление и воображение, формируя способности объяснять и аргументировать свои способы решения проблем.

Технологический уровень подготовки в специальном образовании предполагает обучение *способам исполнения* профессиональных функций. Эти способы представляют собой алгоритм использования знаний как отдельных умений и навыков.

Задача технологической подготовки заключена в формировании *мастерства оперирования знаниями*. Это предполагает способности соединять отдельные умения и навыки как операции непрерывного процесса познания и профессиональной деятельности. Здесь востребованы *способности к синтезу* межпредметных связей на исполнительском уровне. Технологиче-

ские знания автоматизируются, стереотипизируются, шаблонизируются и могут преподноситься как относительно *готовые образцы* конкретной деятельности. Их ценность в том, что они представляют оправдавшие себя *способы решения штатных* задач, из которых в основном и складывается любая профессиональная деятельность.

Однако любая профессиональная деятельность не исключает появление на ее поле *неожиданных проблем*, которые возникают из новых ситуаций деятельности. [6]

Проблемно-эвристический уровень синтеза знаний предполагает обнаружение *неожиданного, непознанного, противоречивого* – того, на что нет определенного ответа в сложившейся системе знаний и практике. Это – то, что называют внештатными ситуациями. *Способность замечать проблемы* формируется в процессе расширяющегося опыта человека и профессиональной деятельности, когда субъект труда, познания и общения сталкивается с *неизвестным*. В такой ситуации он должен найти свое решение проблемы, что предполагает способность к поиску нового знания на полях ещё неизвестного. Это требует *мобилизации эвристического потенциала знаний*.

Проблемный уровень развития знаний в общем образовании школьного периода может развиваться как *мышление от противного*, отрицающего устоявшееся знание. Логика такого мышления неплохо представлена, например, в геометрии при доказательстве теорем от противоположного утверждения. Для этого уровня знаний характерен их *синтез по логике взаимного отрицания*, сопряжение казалось бы несовместимого в своеобразных антиномиях. Такое проблемное обучение развивает *эвристические способности* в интеллектуальной деятельности человека и учит не уклоняться от противоречий как трудностей, а, наоборот, отыскивать их и преодолевать. Проблемное обучение предполагает более высокий уровень развития интеллектуальных способностей. Проверить эвристический уровень интеграции знаний тестами единого государственного экзамена весьма затруднительно.

Эвристический синтез знаний проявляется в неожиданных ответах на трудно решаемую проблему как *озарениях.* Они возникают в результате напряжённой интеллектуальной работы человека по поиску ответа на частные вопросы и *погружённости в познавательную деятельность* через эксперимент. В учебной деятельности следовало бы иметь перечень вопросов с неясными ответами для обсуждения – вопросов без заранее предрешённых ответов, поиск которых можно было бы проводить в специально организованных экспериментальных работах учащихся.

Этот уровень интеграции знаний тесно связан с *инновационной* деятельности человека. [6]

Инновационная трансформация знаний происходит благодаря *преобразующим функциям интеллекта*. Эти функции развиваются на основе *творческого* мышления и воображения. Они реализуются в производ-

стве новых знаний и изобретательской деятельности человека. Здесь субъект познавательной деятельности оперирует имеющимися знаниями в целях получения *новых*. В результате интериоризируются (усваиваются) способы близкие к научному мышлению.

Инновационный процесс наиболее полно представлен в занятиях искусством, где *создается* оригинальный продукт индивидуального творчества. В этом процессе экстериоризируются творческие способности человека, реализующие потенциал воображения, фантазий и мечты.

В труде инновационный процесс связан с *созданием* новых видов продукции, *технологическим творчеством,* организацией и управлением взаимодействующими субъектами. Именно в труде человек может найти выход своему творческому потенциалу.

Инновационный потенциал интеллекта являются вершиной его развития на основе творческого мышления, воображения, эвристического озарения и преобразовательной деятельности. Стимулятором такого мышления и деятельности является ситуация с *неполным знанием* об объекте и способах взаимодействия с ним человека. Это – ситуация *неопределенности*, в то время как избыток знаний информационного уровня может затормозить проявление творческого потенциала интеллекта, создавая иллюзию полной определенности. Этот парадокс следовало бы учитывать в дидактике образования и методике обучения. Для развития этого качества знаний в учебном процессе следует недоговаривать известные ответы на проблемную ситуацию. Некоторая недосказанность порождает желание заполнить «пустое пространство» и активизирует креативный потенциал в познании, труде и творчестве. В этом моменте образовательного процесса возрастает необходимая роль учителя.

Важным фактором развития этого потенциала является *общение* учащихся с учителем, в процессе которого происходит реализация инновационного потенциала *социального интеллекта* участников педагогического процесса. В этом процессе учитель творит *личность* своих учеников и трансформирует свою собственную. Ситуации общения всегда новы, хотя и имеют сходство по внешней атрибутике и целям. Именно в процессе общения учителя с учениками открываются самые важные качества учителя. Это – качества *инновационной коммуникации.*

Инновационное качество знаний предполагает возможность на их основе домысливание нечто нового и необычного. Для индивидуального развития человека оставить этот потенциал невостребованным обеднит общество на таланты, которые продвигают его жизнь по пути прогресса.

Чтобы найти новое решение какой-либо проблемы, нужно уметь выходить из плоскости возникшего противоречия на плоскость более высокого уровня, где это противоречие становится фактором продвижения. Возможность такого выхода из замкнутого круга противоречий предопределяется *системностью знаний,* которая предполагает развитие *концептуального* уровня их интеграции. [6]

Концептуальный синтез знаний проявляется в *системных представлениях* субъекта о мире вещей, людей и о самом себе в этом мире. Такие представления содержат «*картину мира», «Я-концепцию», «смысл существования».* Все это относится к *мировоззрению* человека и *идеологии жизненного пути*.

По поводу каждой частной проблемы при концептуальном мышлении человек всегда имеет расширенный взгляд, проявляющийся в определении *фона проблемной ситуации* и межпредметных связей проблемного явления на трех уровнях существования (микро-уровне, мезо-уровне, макро-уровне). Например, микро-уровень в жизни каждого человека представлен его индивидуальностью. Мезо-уровень – его взаимодействием с другими людьми в группах вхождения. Макро-уровень охватывает связи человека с общественными институтами и вторичными социальными объединениями через виртуальные средства взаимодействия.

В структуре знаний микро-уровень представляет сведения об отдельных фактах, случаях и ситуациях. Их можно перечислять до бесконечности. Это – *диффузная* картина мира, характерная для информационного синтеза знаний. На мезо-уровне знания интегрируются по отраслевым наукам. Это – синтез по всеобщим свойствам многочисленных объектов материального мира. На их основе возникают дифференцированные картины мира. Например, физическая картина мира, психологическая картина мира, социологическая картина мира. Синтез знаний на макро-уровне предполагает интегрирование их по объектным основаниям, что важно для общего образования, предназначенного для формирования адаптивного потенциала человека, обеспечивающего ему воспроизводство жизни, деятельности, развитие и самореализацию. [4,6]

Именно этот уровень интеграции знаний позволяет выходить из тупиков частных противоречий. Он является вершиной их качественной трансформации. Он предполагает *целостную интеграцию* многих знаний в виде *теоретических моделей* изучаемого феномена. Например, теоретической моделью психологии человека являются *конструкты* его *психической организации*. Эти конструкты воспроизводят в интегральном выражении межпредметные отношения психологических явлений по достигнутым знаниям психологической науки. [6]

Литература:

1. Панферов В.Н. Интеграция научных знаний в комплексе учебных дисциплин по психологии для студентов педагогических институтов // Актуальные проблемы преподавания психологии в пединституте и школе. М., 1990.
2. Панферов В.Н. Содержание психологических дисциплин в системе профессиональной подготовки психологов // Программно-методическое обеспечение подготовки практических психологов в педвузе на основе взаимодействия науки и практики. Курск, 1990.
3. Панферов В.Н. Принципы построения курса «Психология человека» // Высшее педагогическое образование: проблемы и перспективы. М., 1991.

4. Панферов В.Н. Интегративный подход в образовании // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2003. № 3 (6).
5. Панферов В.Н. Проблемы модернизации образования в России // Studia psichologiczno-pedagogiczno. Tom 1. Wyzsza Szkola Administracji w Bielsku-Bialej, 2007. С. 35-41.
6. Панферов В.Н. Интегральный синтез психологии человека в науке, в образовании, в социальном взаимодействии. СПб., 2015.
7. Посохова С.Т. Сознание и адаптация личности в меняющейся социо-культурной реальности: постановка проблемы // Перспективы человека: гуманитарное сознание и его парадоксы. СПб., 2014.

Panferov V.N. Quality of education and levels of knowledge integration

Abstract. The article outlines the multilevel structure of knowledge that is not included in the State Exams, which determines their quality. It is about information, technology, problem-heuristic, innovative and conceptual integration of knowledge. It is suggested that the quality of education predetermines the content of educational disciplines. The dependence of the relationship to the quality criteria on the professional-role positions of participants in educational activities is revealed. They and not agreed with the need of students in the management activities of the government and educational institutions. This leads to excessive formatting of educational programs and to bureaucratization of the performance level of educational activities. As a result, problem areas for the modernization of education in Russia are outlined. Given the qualitative characteristics the four levels of knowledge synthesis: a techno-logical (involves training in the operation knowledge as concepts about susno particular things and phenomena in accordance with the logic of intellectual activity of man as the subject of cognition); problem-heuristic (implies the discovery of the unexpected, the unknown, the controversial system of knowledge); innovation (involves the production of new knowledge and inventive activity); concept-toiling (manifested in the system representations of the subject about the world of things, people and yourself in the world). When conceptual thinking is reproduced in the background of the problem situation and interdisciplinary connections problematic phenomena on three levels. The micro-level represents information about individual facts and is expressed by a diffuse picture of the world, characteristic of the information synthesis of knowledge. At the meso-level, knowledge is integrated by branch Sciences according to the universal properties of numerous objects of the material world, which makes it possible to construct differentiated pictures of the world. The synthesis of knowledge at the macro level involves the integration of the object bases and allows for the integration of many holistic knowledge in the form of theoretical models of the studied phenomenon.

Key words: quality of education, quality of knowledge, synthesic levels of knowledge (information, technological, problem-heuristic, innovative, conceptual), subjects of educational activity.

Культурно-диалогическая метаперспектива интеграции психологических оснований развития образования

Янчук В.А.,
профессор, доктор психологических наук, ГУО «Академия последипломного образования», Минск, Республика Беларусь, yanchuk1954@gmail.com

Аннотация. Рассматривается проблема интеграции психологических оснований развития образования с позиций культурно-диалогической интердетерминистской метатеории. В качестве основных проблемных вопросов артикулируются: неопределенность в эпистемологических основаниях развития образования; фрагментаризированность психологического знания и отсутствие метасистемного осмысления их взаимо-

связи и взаимообусловленности; определение механизмов взаимодействия в условиях гетерогенности и динамичности образовательной среды; механицизм предлагаемых моделей организации образовательного процесса; асинхронность с изменениями в социокультурном и техногенном контекстах; периферичность роли культурного (общего и индивидуального как приоритетной цели образования; и др. Посредством авторского аналитического конструкта «культурно-научная традиция» осуществлен анализ эволюции теоретико-философских оснований развития образования в контексте трансформации мировоззрения на протяжении исторических эпох и развития науки, культуры и техники. В качестве методологической метаперспективы определяется диалогизм, направленный на нахождение гармонии в многообразии. Проблема интеграции психологических оснований развития образования и определения его механизмов рассматривается с позиций подхода гетерогенных динамических систем. Обосновывается идея четырехмерности континуумов психологической феноменологии, системообразующим универсальным основанием которых выступает культура, функционирующая в качестве центрального механизма процесса аккультурации, а также ориентационного и ценностно-нормативного регулятора поведения и ориентационной матрицы его интерпретации, интеграции, координации и санкционирования. Разнокачественное, многомерное и мультипарадигмальное психологическое знание представляется в форме трех четырехмерных континуумов. В соответствии с введенным принципом культурно-диалогического интердетерминизма обосновывается интердетерминистский характер взаимодействия составляющих системное целое структурных элементов, образующих новое качество, не сводимое к простой сумме составляющих его частей. В качестве центрального механизма системного функционирования определяется культурно диалогическая интердетерминация, лежащая в основании диалогического взаимодействие разнокачественных природ, сфер психического и детерминант поведения, обеспечивающая сбалансированность целостного функционирования, посредством нахождения и взаимовыработки взаимоприемлемых компромиссов и оптимумов совместного события. Внимание акцентируется на переходах в процессе окультуривания из одного качества в другое и психологических условиях его обеспечения в образовательном процессе. Дается развернутая характеристика принципов формирования диалогического мышления и диалогичности как качества личности, а также диалогизма как метаоснования. Обосновывается идея диалогического образования как метаперспективы их развития. Приводятся теоретические и эмпирические обоснования инновационности подхода применительно к различным аспектам развития образования.

Ключевые слова: аккультурация; гетерогенная динамическая система; диалог; диалогизм; диалогическая интердетерминация; интеграция; интерсубъективность; культурно-научная традиция; метатеория; образование; принцип диалогического интердетерминизма.

Характеризуя современную ситуацию в проблемной области психологических оснований развития образования, можно определить ее как ситуацию неорганизованного хаоса, все более отрывающегося от существующих реалий и изменений, происходящих как в общественном сознании, так и в техногенной сфере. Более того, можно констатировать и существенное снижение популярности научного психологического знания, проявляющееся в возрастании интереса к «околопсихологическому» знанию. Без зримого участия психологов решаются проблемы искусственного интеллекта, разрабатываются робототехнические комплексы, имитирующие активность человека, нейробиологами разрабатываются модели нейросе-

тей активности и т.п. В области образования наблюдается снижение интереса к разработкам психологов со стороны педагогов. Все это вместе взятое и много другое обусловливают необходимость рефлексии ситуации, сложившейся в психологическом знании, и нахождения возможных путей восстановления утраченного реноме.

Очерчивая комплекс проблем нахождения психологических оснований развития образования можно свести их к следующим:

1. Фрагментарность и дезинтегрированность психологического знания, сопровождаемая крайне ограниченными попытками системного анализа, направленного на формулирование метатеоретических обобщений, позволяющих определить приоритеты в развитии, психологические механизмы и условия их актуализации.

2. Игнорирование контекстуальных изменений, связанных с трансформациями, происшедшими в природе, культуре, науке, технике и технологиях, наконец, в общественном сознании в целом, нашедших свое выражение как во взаимодействии с внешним и внутренним миром, так и в трансформациях на уровне психических процессов и явлений.

3. Крайняя ограниченность представлений о специфике взаимодействия с новым типом реальности – киберреальностью – оказывающей все большее влияние на человеческую активность и внутренние изменения в человеке.

4. Потеря собственно психологической специфики, выражающаяся в превалировании механицистских нейробиологических, информационно-технологических и т.п. моделей, не учитывающих аспекта культурно-исторической обусловленности психических процессов и явлений, их социально-символической природы, наконец коллективной социально-культурной конструируемости.

5. Превалирование индивидуалистских моделей над коллективистскими, приводящими к снижению возможностей взаимопонимания и смыслотворчества коллективного семиотического субъекта, продуцирующего совместно разделяемые значения, ценности и нормы, выполняющие основополагающую регулятивную функцию совместного бытия в условиях социального окружения.

6. Нивелирование роли общекультурного развития, предполагающего аккумуляцию опыта предшествующих поколений как основания развития, сопровождаемое предложением развития абстрактных разновидностей интеллекта (познавательный, эмоциональный и т.п.), наполняемого статичными когнициями информационного типа, в ущерб значениям, имплицитно включающим этот опыт, заново пережитый, трансформированный и адаптированный к условиям настоящего бытия.

7. Недостаточное внимание проблематике межличностного взаимодействия, со-конструирования и со-творчества в совместном созидании социальной среды со-бытия, высшей формой которого выступает диалог.

8. Ориентация на нахождение бесконечного множества компетенций различного уровня сложности в ущерб рассмотрению образования как системного динамического процесса, предполагающего переход из одного качественного состояния в другое, трансляцию культурного наследия, накопленного предшествующими поколениями, с соответствующей его переоценкой и адаптацией к изменившимся условиям бытия.

Изложенное касается не только проблематики образования, но и состояния психологии в целом. Сошлюсь на авторитетное мнение G.R. Henriques, который так характеризует современное состояние психологии: (1) отсутствуют согласованные определения; (2) отсутствует согласованное определение предмета; (3) присутствует ускоряющееся взаимоперекрывание и избыточность понятий; (4) имеется много парадигм, основывающихся на фундаментально отличающихся эпистемологических основаниях; и (5) продолжается все большая специализация, наносящая ущерб обобщениям, приводя к еще большей фрагментаризация (Henriques, 2008, стр. 736).

Это касается и перспектив развития психологической науки. В частности, один из авторитетнейших психологов современности Роберт Стернберг оценивая перспективы развития психологии в рамках специально организованного на страницах журнала Перспективы психологической науки симпозиума с участием ведущих представителей академической психологической науки использует метафору альпиниста, совершающего восхождение на горную вершину в условиях полнейшей темноты (Sternberg, 2017, p. 649). А.Г. Асмолов, используя метафоры развития психологии в «ствол» (А.Н. Леонтьев) и в «куст» (Б.Ф. Ломов), говорит о кризисе психологий и возрастании риска потери профессиональной идентичности, «когда психологи в буквальном смысле потеряют свое «Я», утратят свое понимание как представителя психологической науки и утратят навигацию, куда им двигаться в сегодняшней реальности и в сегодняшнем мире» (Асмолов, 2012).

Перечисленные проблемы не исчерпывают всего спектра существующих, а скорее отражают авторскую рефлексию настоящего, сформировавшуюся на данный момент времени, и могут быть дополнены и другими, не менее важными по значимости.

С целью более фундаментального определения перспектив развития психологического знания, в целом, и интеграции психологических оснований образования, в частности, мною был предпринят анализ эволюции мировоззрения общества на протяжении истории человечества. Он был осуществлен при посредстве специально разработанного теоретического конструкта «культурно-научная традиция», позволившего проследить изменения, происходящие в мировоззрении в отношении мироустройства (Янчук, 2005, стр. 34-35). Причем этот анализ включил динамику трансформаций в области философских оснований и типов реальности, избираемых в качестве наиболее конструктивных. Общая характеристика основных культурно-научных традиций представлена на Рис. 1.

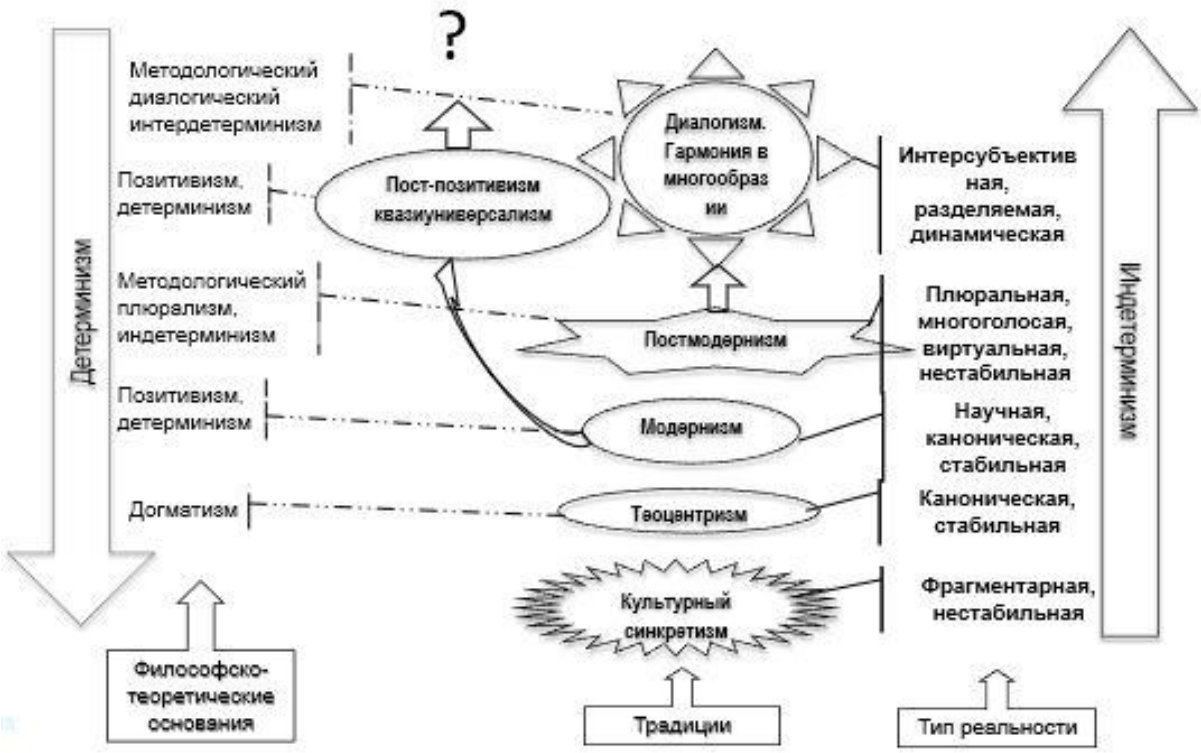


Рис. 1. Эволюция культурно-научных традиций

Из приведенной схемы вполне очевидно, что основные дебаты в отношении направления развития психологического познания носят эпистемологический характер и сводятся к конкуренции двух направлений: Аристотелевского атомизма, ориентированного на нахождение первоатомов психического в виде универсальных закономерностей функционирования поведения или психики и Галилеевского холизма, признающего бесконечность взаимосвязанных и взаимообусловленных элементов психического функционирования. Первый безуспешен в нахождении первоатомов из которых можно построить целостное здание понимания психического, второй – в невозможности объятия необъятного бесконечности психологической феноменологии.

В глубинно философском понимании сегодня вполне обоснованно можно говорить об очевидном противостоянии детерминизма и индетерминизма как его антитезы. При этом следует подчеркнуть очевидное преимущество первого над вторым в позитивистски ориентированных эмпирических исследованиях. Простой анализ публикаций, представленных в психологических журналах, показывает очевидное доминирование эмпирических исследований самых разнообразных аспектов психологической феноменологии в целом и психологии образования в частности. Относительное отрезвление произошло лишь недавно в связи с так называемой проблемой воспроизводимости результатов психологических исследований (replication problem) (Schmidt, F.L., OhI.-S. , 2016).

Очевидная ограниченность эвристических возможностей эмпирицизма и его неспособность выступать в качестве основания для понимания природы комплексных психологических феноменов привела к росту попу-

лярности индетерминистского направления в психологическом познании (Fogel A., Lyra C.D.P., Valsiner J., 1997). Прежде всего, индетерминизм ассоциируется с постмодернистской психологической традицией, основывающейся на антиуниверсализме и провозглашении многоголосия как механизма и ресурса преодоления ограниченности универсализма в психологическом познании. Пережив волну оптимизма в различных преувеличениях возможностей конструктивизма в разных его формах, количественных методов исследования и т.п. индетерминизм в психологии также начал испытывать состояние кризиса, связанного с утопанием в бесконечности результатов, каждый из которых обладает самоценностью, но крайне низкой возможностью соотнесения с другими результатами в аспекте получения обобщений, выстроенных на едином согласованном основании. Пропагандируемое в индетерминизме многоголосие обладает весьма существенным недостатком – оно приводит к разноголосице и потере определенности в интерпретации изучаемой феноменологии, обусловленной отсутствием согласованных конвенциальных значений и принятого механизма их вырабатывания. У детерминистского же подхода такой механизм очевиден и неизменен на протяжении всей истории его существования – операционализация и верификация. Таким образом, сильные и слабые стороны присутствуют у обоих направлений.

По всей видимости, решение традиционно находится по середине. В обсуждаемом контексте крайне уместна аргументация одного из ведущих специалистов в проблемной области P. vanGeert, акцентирующего внимание на следующем: «детерминистский универсум мертв, т.к. у него крайне редуцируемая степень свободы: все предопределено и невозможно создание какой-либо новой информации, т.к. она уже содержится в своем исходном состоянии (вне зависимости от того, чтобы это ни было). Индетерминистский универсум безжизненен, т.к. он содержит бесконечное число степеней свободы. Никакая информация не может быть сотворена, т.к. каждая имеет одинаковую вероятность. Тем не менее, когда эти два принципа встречаются информация и упорядоченность создаются в форме высоко редуцируемой степени свободы, в которой различия между событиями становятся значимыми и информативными. Новое понятие упорядоченности, выводимое из самоорганизации. Для появления комплексного упорядочивания нужны и детерминизм, и индетерминизм» (van Geert, 1997). Лучше не скажешь!

В качестве авторской альтернативы, интегрирующей продуктивный потенциал обоих подходов, предложен концепт «культурно-диалогический интердетерминизм» (Янчук, 2015; 2017; 2018; Янчук, Сапего, 2017; Yanchuk, 2016). Соответственно, противостояние детерминизма и индетерминизма, трансформируясь в культурно-диалогический интердетерминизм, получает новое качество, интегрирующее их возможности и приводящее к взаимообогащению и взаиморазвитию и, в результате, нахождению новых ресурсов углубления понимания психологической феномено-

логии. В качестве альтернативы классической логике противопоставления или/или предлагается диалогическая логика интеграции возможностей и/и.

Нахождение приемлемого решения в условиях существующего многообразия является крайне сложной задачей, решение которой становится возможным только посредством и в процессе диалога. В соответствии с авторской метатеорией интеграции психологического знания рассмотрение психологической феноменологии должно осуществляться в интегрированном пространстве конституированных систем парадигмальных координат (Янчук, 2012; Watanabe, 2010). В обсуждаемом контексте оно локализовано в трех четырехмерных пространствах, выделенных по критериям разнокачественности природ, сфер психического и детерминант поведения, объединяющим основанием которых выступает культурная обусловленность. Эти пространства не существуют как автономные, самодостаточные единства, а как взаимодополняющие, взаиморасширяющие возможности, определяющие глубину постижения феноменов. В комбинации друг с другом они описывают человеческую специфичность как био-психо-символической разнокачественной сущности, функционирующей в осознаваемо-бессознательно-экзистенциальных сферах психического, проявляющейся в личностном, окруженческом и активностном аспектах, обусловленных культурой во всем многообразии ее имико-итических проявлений (Янчук, 2015).

Соответственно, психологическая феноменология психологических оснований развития образования не должна рассматриваться вне рамок взаимосвязи телесности (биологического фундамента психики) с психической активностью и, наконец, качественной специфичностью символической природы. Психологии пора перестать декларировать приват второсигнальности или символической регуляции и перейти к детальному рассмотрению ее взаимодействия и с телом, и с психической организацией активности. Вместо декларирования приверженности культурно-историческому подходу Л.С. Выготского пора наконец понять, что суть переворота, совершенного им в психологии, заключается в обосновании того, что человек во взаимодействии с окружающим внешним миром реагирует не на внешний стимул как таковой, а на его значение (знаковая опосредованность), а оно культурно и исторически обусловлено, т.е. меняется во времени и культуре (Янчук, 2016). Необходимо открыто признать, что психологическое знание не может обойти влияния бессознательной активности, являющейся предметом исследования психоанализа. Точно также как оно не может игнорировать экзистенциальной вотканности человека в мир (being-in-the-world) и переживаемости им происходящего. Наконец надо понять, что личность, среда и активность это взаимосвязанные и взаимообусловливающие детерминанты поведения. И рассмотрение их в изоляции друг от друга превращает психологию в абстрактную науку, оторванную от реальности человеческого бытия. Для того, чтобы достигать искомых изменений в личности ей необходимо создавать соответствую-

щую среду и вооружать активностями, способствующими к адаптации к ней. Кстати этим занимался Л.С. Выготский, разрабатывая возможности «ускоренного» развития человека социалистического будущего. Нельзя оставлять незамеченными те изменения, которые произошли в социальном и природном окружении человека за последние годы. Эти изменения потребовали новых типов активности, а те, в свою очередь, существенно повлияли и на саму личность. Нельзя не замечать и резкого роста экзистенциальных проблем, с которыми начали сталкиваться люди, живущие в виртуально населенном мире, но испытывающие реальный дефицит непосредственного человеческого общения, проявляющийся в одиночестве и всеми связанными с ним последствиями.

Особый вопрос представляет взаимодействие элементов гетерогенной, динамической системы психики. В развитие идей К. Левина (Lewin, 1936) и А. Бандуры (Bandura, 1978) об обусловленности поведения личностными и средовыми детерминантами мною был предложен принцип культурно-диалогического интердетерминизма акцентирующего внимание на аспекте взаимовлияющего и взаимоизменяющего характера взаимодействия. Любое изменение одного элемента гетерогенной системы неизбежно приводит к изменениям в других взаимосвязанных элементах. Происшедшие изменения приводят к изменению ее качества, предоставляющего ресурс развития в форме расширения, пересмотра и перепереживания обретенного опыта. Эти элементы, одновременно, являются как автономными, так и взаимообусловливающими друг друга, причем, последнее фокусирует внимание на том, что каждый из элементов не существует как самодостаточный, а только во взаимодействии с другими элементами (Янчук, 2015; 2017; 2018; Yanchuk, 2016).

Отличительной особенностью предлагаемого метаподхода является артикуляция диалогического характера взаимодействия элементов гетерогенной системы. Исходным является Бахтиновское прочтение диалога как взаимодействия в условиях многоголосости окружения, предполагающего безусловное принятие другойности и инаковости, сопровождаемое ориентацией на выработку совместности, взаимоприемлемого баланса и разделенности (Бахтин, 2002). Именно диалог может выступать в качестве механизма интердетерминации разнокачественных природ, сфер психического и детерминант поведения, обеспечивая нахождение сбалансированных результатов гомеостатического свойства. Его продуктивность определяется сформированностью диалогического мышления, регулируемого, по J. Salgado и J.W. Clegg, шестью фундаментальными принципами: «относительности, динамизма, семиотической опосредованности, открытости, диалогичности и контекстуальности» (Salgado J., Clegg J.W., 2011, стр. 42). В соответствии с ними психика должна рассматриваться не как изолированный гомункулус, не как бестелесный дискурс, а, наоборот, как уникальный в своей темпоральности, активный агент, ориентированный скорее на взаимодействие, чем противодействие, снижение напряжения между

индивидуальным и социальным, материальным и психологическим, множественным и унифицированным, стабильным и динамическим.

Нахождение био-психо-социальной и осознаваемо-бессознательно-экзистенциальной гармонии становится возможным именно в диалоге разнокачественных природ и сфер психического. Любая же дисгармония приводит к рецидивам в виде психосоматических расстройств, разного рода зависимостей и т.п. Развитие личности как таковой и превенция различного рода дисгармоний невозможны без учета личностно-средово-активностных интердетерминант, либо способствующих достижению внутриличностной и социальной гармонии, либо усугублению проблемности.

Индивидуальная гармония невозможна без гармонии интер-индивидуальной, межличностной как в рамках отдельной культуры, так и межкультурного сообщества. Интенсификация миграционных процессов и межнациональных взаимоотношений предполагает формирование межкультурной компетентности и диалогичности как качества, обеспечивающего формирование интерсубъективности, лежащей в основании взаимопонимания и способности координации и синхронизации взаимодействия с окружающими. Мир индивидуалов неизбежно ведет к проблеме одиночества со всеми его экзистенциальными издержками. Вотканность же в процесс совместного бытия в целом образовывания, окультуривания в частности порождает чувство сопричастности и со-ответственности за происходящее.

Резюмируя изложенное, акцентирую внимание на необходимость расширения горизонтов видения проблематики нахождения дополнительных ресурсов определения и изучения психологических оснований развития образования, во-первых, за счет придания их исследованию характера многомерности, мультипарадигмальности и мультидисциплинарности, предполагающей привлечение ресурсов знаний, накопленных в сопряженных системах парадигмальных координат психологического знания и смежных областей знания, в том числе бурно развивающихся нейронаук. Во-вторых, осознания культурно-диалогико-интердетреминационного характера взаимодействия гетерогенных интердетерминант поведения, оптимальное взаимодействие которых обеспечивается диалогическим характером. В-третьих, культуризации психологического знания посредством привлечения концептуального аппарата современной культурной психологии. осознание и обоснование того, что культура не транслируется в информационном пространстве сама по себе, а требует скрупулезного и организованного выращивания, что, не будучи интернализованной, она не будет и экстернализована. В-четвертых, выхода за рамки персоноцентризма за счет включения в плоскость анализа интердетерминирующего влияния эго-протяженности, включающей социальное и природное окружение, помещенное в конкретный историко-социокультурный контекст и т.п. В-пятых, понимания того, что изменения в природной и техногенной среде

неизбежно приводят и к изменениям в био-психо-символической активности человека. О чем наглядно свидетельствую исследования нейробиологов последних лет. В-шестых, что образование должно способствовать формированию интерсубъективности и интерэкзистенциальности как основополагающих оснований бытия-в-мире.

.

Литература:

1. Асмолов, А. (2012). Кризисы психологии в сетевом столетии (выступление на V съезде РПО) // Российский психологический журнал. Том 9 (1), 7-11.
2. Бахтин, М. (2002). Проблемы поэтики Достоевского / Собрание сочинений: в 7 т. Т. 6: Проблемы поэтики Достоевского, 1963. Работы 1960-х-1970-х гг. М.: Русские словари.
3. Янчук В.А., Сапего Е.И. (2017). Диалогическая интердетерминация в психологической феноменологии: пример профессиональной деформации педагогов // Интеграция образования. Т. 21(3), 459-476.
4. Янчук, В. (2005). Введение в современную социальную психологию. Минск: АСАР.
5. Янчук, В. (2012). Межпарадигмальный диалог как ресурс углубления понимания психологической феноменологии: социокультурно-интердетерминистская диалогическая перспектива // Психологический журнал. Т. 1-2, 4-17.
6. Янчук, В. (2015). Четырехмерное пространство постижения психологической феноменологии: социокультурно-интердетерминистская диалогическая перспектива // Козлов В.В. Методология современной психологипи: Академический сборник научных статей. Вып. 4. (стр. 293-312). Ярославль: ЯрГУ.
7. Янчук, В. (2016). Выготский и культурный переворот в психологии // В. Богомаз С.Л., Психологический Vademecum: Витебщина Л.С. Выготского: сборник научных статей (стр. 21-33). Витебск: ВГУ им. П.М. Машерова.
8. Янчук, В. (2016). Диалогическая интердетерминация в системе четырехмерных пространств анализа кросс-культурной феноменологии // Теоретические проблемы этнической и кросскультурной психологии: Материалы Пятой Международной научной конференции 27-28 мая 2016 г. В 2 Т. (стр. 56-63). Смоленск: Изд-во СГУ.
9. Янчук, В. (2017). Диалогическая интердетерминация в межкультурном диалоге. // Диалог как ресурс развития психологического знания (стр. 3-31). Брест: Изд-во БрГУ им. А.С. Пушкина.
10. Янчук, В. (2018). Культурно-диалогическая метаперспектива интеграции психологии в условиях неопределенности и конструктивистского многообразия // Методология и история психологии. Вып. 1, 124-154.
11. Bandura, A. (1978). The Self-System in Reciprocal Determinism // American Psychologist. 33(4), 345-358.
12. Fogel A., Lyra C.D.P., Valsiner J. (1997). Dynamics and Indeterminism in Developmental and Social Processes. Psychology Press.
13. Henriques, G. (2008). The Problem of Psychology and the Integration of Human Knowledge: Contrasting Wilson’s Consilience with the Tree of Knowledge System // Theory & Psychology, 18(6), 731-755.
14. Lewin, K. (1936). Principles of topological psychology. New York: McGraw-Hil.
15. Lilienfeld, S. (2017). Psychology’s Replication Crisis and the Grant Culture: Righting the Ship // Perspectives on Psychological Science, 12(4), 660-664.
16. Salgado J., Clegg J.W. (2011). Dialogism and the psyche: Bakhtin and contemporary psychology // Culture & Psychology, 17(4), 421-440.

17. Schmidt, F.L., Oh I.-S. . (2016). The Crisis of Confidence in Research Findings in Psychology: Is Lack of Replication the Real Problem? Or Is It Something Else? // Archives of Scientific Psychology, 4, 32-37.
18. Sternberg, R. (2017). Mountain Climbing in the Dark: Introduction to the Special Symposium on the Future Direction of Psychological Science // Perspectives on Psychological Science, 12(4), 649-651.
19. van Geert, P. (1997). Que Sera, Sera: Determinism and Nonlinear Dunemic Model Building in Development // Fogel A. Dynamics and Indeterminism in Developmental and Social Processes (стр. 13-38). Psychology Press.
20. Watanabe, T. (2010). Metascientific foundations for pluralism in psychology // New Ideas in Psychology, 28, 253-262.
21. Yanchuk, V. (2016). Sociocultural-interdeterminist dialogical metatheory of psychological knowledge integration // International Journal of Psychology, Volume 51, Issue Supplement 51, 438-439.

Yanchuk V.A. Cultural-dialogical metaperspective of education development psychological basis integration

Abstract. The problem of education development psychological basis integration from position of cultural-dialogic interdeterministic metatheory is presented. As main problematic issues are articulated: education development epistemological basis ambiguity; psychological knowledge fragmentation and absence of their interconnection and interdependence metasystem understanding; definition of interaction mechanisms in conditions of educational environment heterogeneity and dynamism; mechancism of the educational process organization proposed model; asynchronous with changes in sociocultural and technogenic contexts; peripheral role of culture (general and individual) as education priority goal; etc. By means of author's analytical construct "cultural and scientific tradition" is made analysis of the education development theoretical and philosophical basis evolution in the context of the worldview transformation throughout the historical epochs and science, culture and technic development. As methodological metaperspective, is identified dialogism, aimed for harmony in diversity finding. The problem of education development psychological basis integration and its mechanisms definition is viewed from heterogeneous dynamic systems approach position. The idea of four-dimensional continuity of psychological phenomenology is grounded, the system-forming universal basis of which is proposed culture, functioning as the acculturation process central mechanism, as well as the orientation and value-normative behavior regulator and orientation matrix of its interpretation, integration, coordination and sanctioning. Heteroqualitative, multidimensional and multi-paradigm psychological knowledge is represented in the form of three four-dimensional continuums. In accordance with the introduced principle of cultural-dialogic interdeterminism, the interdeterministic character of the interaction of the constituent structural elements is proved. As the system functioning central mechanism is proposed cultural-dialogic interdetermination, standing in the basis of the heteroqualitative natures, psychic spheres and behavior determinants dialogical interaction, providing integral functioning balance, through finding and developing mutually acceptable co-existence compromises and optimums. Attention is focused on transitions in the process of acculturation from one quality to another and the psychological conditions of its provision in the educational process. A detailed description of the dialogic thinking formation principles and dialogicality as person's quality is given, as well as dialogism as meta-evidence. The idea of dialogical education as meta-perspective of their development is substantiated. Theoretical and empirical substantiations of innovative approach for the education development psychological basis integration are given.

Key words: acculturation; cultural-scientific tradition; culture; dialog; dialogical interdetermination; dialogism; education; heterogeneous dynamic system; integration; intersubjectivity; metatheory; principle of cultural-dialogical interdeterminism.

Раздел 2. ОСОБЕННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ДЕТЕЙ, ПОДРОСТКОВ И МОЛОДЕЖИ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМ ОБУЧЕНИЯ

Особенности эмоциональных состояний студентов в пред- и постсессионный период

Акопян Л.С.,
профессор кафедры педагогики и психологии, доктор психологических наук, доцент,
Самарский государственный социально-педагогический университет, Самара, Россия,
akolubov@mail.ru
Ильичев Г.Ю.,
магистр, Самарский государственный социально-педагогический университет,
Самара, Россия, germanilihcev@gmail.com

Аннотация. В статье рассматриваются эмоциональные состояния студентов в различные периоды учебной деятельности в вузе. Отдельно анализируются пред-сессионный, сессионный и пост-сессионный период, поскольку они различаются по требованиям, которые они предъявляют к адаптационному потенциалу студентов. В исследовании реализован многомерный анализ эмоциональных состояний. Была изучена динамика эмоциональных состояний студентов-психологов в процессе обучения (в предссессионный, сессионный и постсессионный периоды) в связи с характерологическими особенностями личности. В ходе исследования применялись методики «Эмоциональный профиль» (Л.С. Акопян), «Психогеометрический тест С. Делингер» (в адаптации А.А. Алексеева и Л.А. Громовой). В исследовании участвовали студенты 3-го и 4-го курсов (44 человека) факультета психологии и специального образования, в том числе 5 юношей и 37 девушек, в возрасте от 20 до 22 лет. Обследование проходило в три этапа: до сессии (октябрь), в период сдачи сессии (январь) и после окончания сессии (март). Были выявлены различия в спектре наиболее значимых эмоциональных переживаний студентов в зависимости от психогеометрического выбора. Показано, что студенты, устойчиво выбирающие первой фигурой «квадрат», наиболее благоприятно адаптируются к разным учебным ситуациям. У студентов, выбравших фигуры «треугольник» или «зигзаг», наблюдается рост негативных эмоций в сессионный период и стабилизация эмоционального состояния после его завершения. Испытуемые, выбравшие фигуру «круг», демонстрируют повышение тревожности в период сессии, которая сохраняется и после ее окончания. Таким образом, выявлена связь личностных характеристик с психическими состояниями студентов в пред- и постсессионный периоды.

Ключевые слова: эмоциональные состояния, студенты, пред- и постсессионный период, эмоции, сфера жизнедеятельности.

Эмоциональное благополучие студентов является важным фактором учебной активности и профессиональной подготовки в ВУЗе. Современное образование, как среднее общеобразовательные звено, так и высшая школа, считается стрессогенным и психотравмирующим для большинства

школьников и студентов. Эмоциональная насыщенность и динамика жизни в современном обществе приводят к высоким психологическим нагрузкам как у школьников, так и у студентов. Это обстоятельство в значительной степени обусловлено преобразованиями в обществе, повышением требований с его стороны к интеллектуальным, психоэмоциональным, физическим возможностям человека, к его способности регулировать социально приемлемыми способами свои эмоциональные состояния. В связи с этим перед психологическими службами школ и вузов стоит важная задача – обеспечить эмоциональное благополучие личности в процессе профессионального обучения и воспитания.

Проблема формирования комфортных условий в образовательном процессе и эмоциональных состояний в стрессовых ситуациях, например в период сессии, целенаправленно исследуются психологами. Особенности эмоционального состояния студентов в образовательном процессе были рассмотрены в работе А.Я. Чебыкина и др.

В своей учебной работе студентам часто приходится встречаться с различными трудностями и преодолевать их. В лучших ситуациях, при встрече с трудностями, студент находится в психическом состоянии, которое можно назвать состоянием готовности преодолевать трудности. Это состояние характеризуется уверенностью, твердой решимостью справиться с трудностью, мобилизацией для этого всех своих сил. Встречаются студенты, которые предпочитают трудный материал, который способствует сосредоточению всех усилий человека. Такое состояние часто свидетельствует о настойчивости и вдумчивости студента, а иногда оно объясняется объективной привлекательностью трудной задачи. Некоторая часть студентов плохо справляется с трудностями в своей учебной работе. Они проявляют малодушие, недостаток настойчивости и выдержки [3].

В экзаменационной ситуации у студентов отмечается снижение уровня мышления, внимания, памяти и всех показателей шкалы самооценки, самочувствия, настроения, ночного сна, аппетита. Появляется страх и неуверенность в себе, которые, связываясь с заниженной самооценкой, в свою очередь приводят к новым аффективным переживаниям [4].

Помимо сильного интеллектуального напряжения, с экзаменами у студентов связан ряд отрицательных эмоций (страха, беспокойства, тревоги), причиной которых является неопределенность экзаменационной ситуации, оценка ее в субъективном, личном плане как «опасной», критической. В дни сдачи экзаменов у студентов ухудшается память, замедляется время реакции, наблюдается наибольший выброс адреналина в кровь.

Эмоциональные состояния студентов исключительно сложны и разнообразны. Эмоциональные переживания во время экзамена принимают особенно острый характер. От интенсивности предэкзаменационных реакций во многом зависит и окончательный успех. Существует мнение, что оптимальная степень возбуждения способствует хорошим результатам. Мы будем называть эти состояния предэкзаменационными. Период сессии

относится к трудным и ответственным моментам в жизни студента. На степень предэкзаменационного возбуждения оказывают влияние многие факторы, однако основными являются: характер экзамена, поведение и настрой преподавателя, подготовленность к экзамену, самоуверенность, индивидуальные типологические особенности студента и др.

Многомерный анализ эмоциональных состояний создает психологическую основу для развития способностей воспринимать и понимать эмоциональные состояния – как свои, так и чужие; умений направлять свои эмоции в помощь разуму и разум в помощь эмоциям; способностей выражать то или иное эмоциональное состояние, дифференцировать индивидуальную ценность и социальную норму переживания, управлять эмоциональными состояниями, то есть регулировать интенсивность их проявлений [1].

В нашей работе исследовалась динамика эмоциональных состояний студентов-психологов в процессе обучения в предссессионный, сессионный и постсессионный периоды, а также их связь с характерологическими особенностями личности. Для выявления эмоциональных состояний студентов использовалась методика Л.С. Акопян «Эмоциональный профиль»; для определения типа личности использовался «Психогеометрический тест С. Делингер» (в адаптации А. А. Алексеева и Л. А. Громовой) [2].

Психодиагностическое обследование проходило в три этапа: до сессии (октябрь), в период сдачи сессии (январь) и после окончания сессии (март). В эмпирическом исследовании принимали участие студенты 3-го (22 человека) и 4-го (20 человек) курсов факультета психологии и специального образования. Всего испытуемых участвовало 42 студента, 5 юношей и 37 девушек, возрастной диапазон участников от 20 до 22 лет.

В первой части эмпирического исследования были выявлены эмоциональные состояния студентов на различных этапах учебного процесса (до сессии, в период сдачи сессии и после сдачи сессии). Анализ полученных результатов выявил различия в спектре наиболее значимых эмоциональных переживаний студентов.

Из позитивных эмоциональных состояний наиболее «подвижным» в данной выборке является состояние интереса: в период до сессии и после сессии количество студентов, часто испытывающих состояние интереса, равно 45,23 и 52,38, соответственно, а в период сессии показатель интереса падает до 9,52 (данные приводятся в % от числа студентов, обследование сплошное – 42 человека). Состояние радости не имеет существенных различий в предсессионный (9,52) и сессионный периоды (7,1), однако после сдачи сессии этот показатель возрастает до 19,04.

Из негативных эмоциональных состояний следует отметить состояние тревоги, где наивысший показатель зафиксирован в момент сессии у 40,47 испытуемых. В период перед сессией тревога диагностируется у 26,19 респондентов, после сессии показатель снижается до 7,14. В целом, период сессии характеризуется преобладанием негативных состояний: от-

вращение – 16,66; страх – 14,28; вина и недовольство – 11,9; злость, страдание и грусть -9,52; обида – 7,14.

Студенты, устойчиво выбирающие первой фигурой «квадрат» в психогеометрическом тестировании наиболее благоприятно адаптируются к разным учебным ситуациям. В предсессионный период диагностируются положительные эмоции (радость, интерес) и отрицательные (тревога, грусть), однако частота последних незначительна. В период сессии преобладают отрицательные эмоциональные состояния (недовольство – 28,57%, отвращение – 28,57%). Эмоция интереса сохраняет предыдущий показатель (28,57%). После сессии наблюдается значительный рост интереса в группе (57,14%), а показатель радости возвращается к прежнему значению (28,57%).

У студентов, выбравших фигуру «треугольник»,в предсессионный период в основном преобладают положительные эмоциональные состояния (интерес – 57,14%; веселье – 57,14%), из негативных можно отметить эмоциональное состояние недовольства – 57,14%. В период сдачи сессии наблюдается рост отрицательных эмоциональных состояний (отвращение – 42,85%; тревога – 42,85% и вина – 28,57%). После окончания сессии состояния стабилизируются, где эмоция интереса составляет 57,14% и радость – 28,57%.

Испытуемые, выбравшие фигуру «круг», также демонстрируют положительные эмоциональные состояния в период перед сессией (интерес – 33,3%; удивление – 33,3%); отрицательные состояния выражены тревогой - 33,3%. В момент сессии значительно повышается тревожность (53,3%), отрицательные эмоциональные состояния преобладают (вина – 20%; страх – 20%). В период после сессии, наблюдается рост интереса (58,3%) в группе, тревожность (33,3%) несколько снижается, но тем не менее отмечается испытуемыми.

Студенты с типом личности «зигзаг» в период перед сессией испытывают интерес (46,15%) и недовольство (36,76%). В момент сессии начинают преобладать отрицательные состояния (тревога – 38,46%; боязнь – 23,07%). После сессии состояния стабилизируются (интерес – 46,15%; удивление – 46,15%).

Литература:

1. Акопян Л.С. Эмоциональная безопасность школьников в системе современного образования // Материалы Международной научно-практической конференции «Совершенствование системы образования как фактор обеспечения безопасности и развития страны». М., 2012. С. 187-190.
2. Алексеев А.А., Громова Л.А. Психогеометрия для менеджеров. Л., 1991.
3. Кузьмина Е.И. Исследование детерминант свободы-несвободы от фрустрации // Вопросы психологии. 1997. № 4. С. 86-94.
4. Немов Р.С. Общая психология: Краткий курс. СПб., 2007. 304 с.

Akopyan L.S., IlyichevG.Yu. Emotional states of students in the pre-and post-sessional period

Abstract. The article deals with the emotional states of students in different periods of academic activity in the university. The pre-session, session and post-session periods are analyzed separately, as they differ in the requirements that they impose on the adaptation potential of students. The study implemented a multidimensional analysis of emotional states. It was studied the dynamics of emotional states of students-psychologists in the learning process: in the pre-session, session and post-session periods in connection with the personal characteristics of the individual. The study used the methodology of "Emotional profile" (L. S. Akopyan), "Psychogeometric test by S. Dellinger" (in the adaptation of A. A. Alekseyev and L. A. Gromova). The study involved students of the 3rd and 4th courses (44 people) of the faculty of psychology and special education, including 5 men and 37 women aged 20 to 22 years. The survey was conducted in three phases: before the session (October), during the session (January) and after the session (March). The differences in the spectrum of the most significant emotional experiences of students depending on psychogeometric choice. It is shown that students who steadily choose the first figure "square", most favorably adapt to different educational situations. Students who have chosen the figure of "triangle" or "zigzag", there is a growth of negative emotions in the session period and stabilization of the emotional state after its completion. The subjects who chose the figure of "the circle", showing a increase of anxiety during the session, which continues and after its completion. Thus the relationship of personal characteristics with the mental states of students in the pre- and post-sessional periods has been revealed.

Key words: emotional states, students, pre- and post-sessional period, emotions.

Морально-нравственные установки в самосознании выпускников кадетских классов

Богдановская И.М.,

доцент, к.пс.н., Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия, i.bogdanovskaya66@gmail.com

Королева Н.Н.,

профессор, д.пс.н., Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия, korolevanatalya@mail.ru

Аннотация. В исследовании рассматриваются морально-нравственные установки, которые как один из компонентов самосознания определяют предрасположенность человека к установлению взаимоотношений с людьми и социумом на основании нравственных ценностей и требований социального взаимодействия, альтруизма, честности, открытости, доверия, справедливости, преданности. Моральная установка, или аттитюд, есть разновидность социальной установки, которая проявляется в позитивном либо негативном отношении человека к нормам, ценностям, законам и требованиям морали. Нравственные установки, являющиеся предпосылками таких качеств, как патриотизм, воинский долг, совесть особенно важны для выпускников кадетских классов, решивших связать свою профессиональную деятельность со службой отечеству. Уровень безопасности и благосостояния современного российского общества напрямую зависят от морально-нравственных ценностей, сформированных у будущих военнослужащих. Актуальной проблемой является анализ содержания морально-нравственных установок кадетов, выявление их взаимосвязей с такими структурами самосознания как образ Я и самоотношение, а также сравнение полученных данных с результатами учащихся общеобразовательных классов. Результаты, отражающие содержание морально-

нравственных установок, помогут школьным учителям расширить представления о глубинных личностных смыслах выпускников и правильно расставить акценты в создании методов морально-нравственного воспитания. Гипотеза проведенного исследования состояла в предположении о том, что морально-нравственные установки выпускников кадетских классов обладают спецификой по сравнению с учащимися общеобразовательной школы. В исследовании приняли участие 38 кадетов и 23 ученика общеобразовательных классов из школ Ленинградской области. Когнитивный компонент морально-нравственных установок исследовался в ходе ассоциативного эксперимента на понятия «добро» и «зло»; поведенческий – с помощью методики определения системы этической рефлексии по модели В. Лефевра, опросника социальных моральных установок А.Ф. Терешкина, методики описания поведения в воображаемых ситуациях нравственного выбора, аффективный – путем диагностики полимотивационных тенденций личности С.М. Петровой. Для изучения характеристик самосознания использовался тест «Кто Я?» М. Куна и Т. Макпартленда, а также тест-опросник самоотношения В.В. Столина и С.Р. Пантелеева. Результаты исследования подтвердили выдвинутую гипотезу. Наиболее яркие различия касаются поведенческого компонента морально-нравственных установок: выпускники кадетских классов более склонны к нравственному выбору в значимых жизненных ситуациях, чем ученики общеобразовательных классов. Выявлены взаимосвязи некоторых компонентов самоотношения с морально-нравственными установками: высокое внутренне недифференцированное чувство «за самого себя» (глобальное самоотношение) положительно взаимосвязано с выраженностью конфликтных отношений в сфере коммуникации (значимость дружбы, хорошее отношение к людям совмещаются с релятивизмом, цинизмом, макиавеллизмом, конвенционализмом).

Ключевые слова: мораль, нравственность, установки, самосознание, выпускники кадетских классов, подростки.

Морально-нравственные установки как один из компонентов самосознания определяют предрасположенность человека к установлению взаимоотношений с людьми и социумом на основании нравственных ценностей и требований социального взаимодействия, альтруизма, честности, открытости, доверия, справедливости, преданности. Они могут пониматься как аттитюд, или разновидность социальной установки, которая проявляется в позитивном либо негативном отношении человека к нормам, ценностям, законам и требованиям морали. Нравственные установки, являющиеся предпосылками таких качеств, как патриотизм, воинский долг, совесть особенно важны для выпускников кадетских классов, решивших связать свою профессиональную деятельность со службой отечеству. Уровень безопасности и благосостояния современного российского общества напрямую зависят от морально-нравственных ценностей, сформированных у будущих военнослужащих. Актуальность исследования обусловлена рядом причин. Выпускники кадетских классов в ходе обучения готовятся к осознанному выбору профессии служения Отечеству на военном и гражданском поприще. В связи с этим важным представлялось провести анализ содержания морально-нравственных установок кадетов и сравнение полученных данных с результатами учащихся общеобразовательных классов. Результаты, отражающие содержание морально-нравственных установок, помогут школьным учителям расширить представления о глубинных лич-

ностных смыслах выпускников и правильно расставить акценты в создании методов морально-нравственного воспитания. Вторая проблема, которая решалась в настоящем исследовании связана с разделением моральных и нравственных установок обследуемых, тогда как на данный момент в ряде источников существует тенденция к приравниванию понятий «мораль» и «нравственность». С нашей точки зрения, мораль включает себя требования, сформированные в данной культуре, тогда как нравственность является более тонкой и детальной регуляцией поведения. «Мораль связана с социумом, а нравственность с личностью, ее менталитетом и поведением» пишут А.Л. Журавлев и А.В. Юревич. [2, с. 8] Такой же точки зрения придерживается В.В. Знаков, который говорит о том, что мораль включает в себя систему норм и требований, которые предъявляются к индивиду социумом, а нравственность относится к психологической структуре личности, где личность может осознанно принимать или не принимать предъявляемые к ней требования, понимает их нужность и испытывает потребность в их соблюдении [4, с. 32–43.]. Нравственность – личностное образование, свойственное отдельному человеку, с помощью которого индивид совершает какой-либо поступок по доброй воле, а не на основе предписаний. Даже если личность выполняет все требования морали, она не признается автоматически от этого нравственной [1, с. 41]. Закирова Л.М. противопоставляет понятие «нравственность» морали и нормам, содержание которых зависит от времени, в котором живет общество и пишет о том, что показатели нравственности зависят от представлений индивида о правильном и неправильном, а не от принятых в социуме нормативных положений [3, с. 113-114]. Третья проблема, которая была затронута в нашей работе связана с выявлением взаимосвязей морально-нравственных установок с такими компонентами психическими образованиями как самоотношение и Я-образ учащихся, поскольку самосознание является непременным условием морально-нравственной регламентации поведения.

Гипотеза проведенного исследования состояла в предположении о том, что морально-нравственные установки выпускников кадетских классов обладают спецификой по сравнению с учащимися общеобразовательной школы. В исследовании приняли участие 38 кадетов и 23 ученика общеобразовательных классов из школ Ленинградской области. Когнитивный компонент морально-нравственных установок исследовался в ходе ассоциативного эксперимента на понятия «добро» и «зло»; поведенческий – с помощью методики определения системы этической рефлексии по модели В. Лефевра, опросника социальных моральных установок А.Ф. Терешкина, авторской методики описания поведения в воображаемых ситуациях нравственного выбора, аффективный – путем диагностики полимотивационных тенденций личности С.М. Петровой. Для изучения характеристик самосознания использовался тест «Кто Я?» М. Куна и Т. Макпартленда, а также тест-опросник самоотношения В.В. Столина и С.Р. Пантелеева.

Исследование когнитивного компонента морально-нравственных установок респондентов было связано с анализом представлений о добре и зле, которые являются одной из определяющих установок в самосознании человека. Добро и зло представляют из себя категории этики, связанные с моралью общества и задают систему смысловых координат поведения личности в социуме. Понимание содержания этих двух терминов тесно связано с нравственными убеждениями личности (определяет их) и отражает моральные или аморальные основания человеческих деяний. Респондентам предлагалась записать свои ассоциации на понятия «добро» и «зло», которые анализировались с помощью контент-анализа, после чего с помощью критерия Фишера была произведена оценка достоверности различий между процентной выраженностью ответов двух выборок. Было выявлено, что существуют следующие достоверно значимые различия: смысловая категория «добро, как возможность принести пользу другим людям» встречается у учеников общеобразовательных классов чаще, чем у кадетов (ф=2,312, p=0,01); смысловые категории «добро, как стремление к конструктивному взаимодействию» и «добро, как поступки вызывающие социальное одобрение» встречается у выпускников кадетских классов (ф=4,78, p=0,01; ф=3,14, p=0,01). Смысловые категории «зло, как негативные эмоциональные переживания» и «зло, как поступки, вызывающие социальное осуждение» встречается у кадетов чаще, чем у учеников общеобразовательных классов (ф=4,405, p=0,01; ф= 2645, p=0,01); прагматическое понимание зла «зло – это возможность принести вред другому для своей пользы» встречается у учеников общеобразовательных классов чаще, чем у кадетов (ф=2,963, p=0,01).

Анализ аффективного компонента морально-нравственных установок показал, что существуют достоверно значимые различия в отношении к людям по параметру индивидуализма (t=2,02, p=0,05), который у выпускников кадетских классов выше, чем у выпускников общеобразовательных классов.

Изучение поведенческого компонента морально-нравственных установок проводилась при помощи стандартизированных и проективных методик. Так, с помощью опросника социальных моральных установок А.Ф. Терешкина было выявлено, что существуют достоверно значимые различия по параметру «моральное мужество» (t=1,69, p=0,05), которое у выпускников кадетских классов выше, чем у выпускников общеобразовательных классов. Данная шкала у А.Ф. Терешкина входит в группу, отражающую содержание морального выбора. Результаты, полученные после применения опросника В. Лефевра, показали, что среди кадетов достоверно преобладают подростки, относящиеся к первой этической системе (φ=3.536, p=0,001), тогда как среди учащихся общеобразовательной школы достоверно преобладают подростки с «неопределённой» этической системой. По В. Лефевру люди, принадлежащие к первой этической системе, отрицательно оценивают союз добра со злом, а люди, относящиеся ко вто-

рой этической системе, положительно оценивают этот союз. Люди первого типа ориентированы на соблюдение закона и при встрече с человеком с противоположным мнением выбирают компромисс, принцип «цель оправдывает средства» не является для них убедительным. Люди второго типа, напротив, руководствуются этим принципом, поэтому для них не является предосудительным пренебречь законами ради достижения субъективно понимаемой благой цели, при столкновении с чужим мнением, люди данного типа могут проявить нетерпимость и даже агрессию. Результаты исследования особенностей поведения выпускников кадетских классов в воображаемых ситуациях нравственного выбора изучались с помощью авторской методики, представляющей собой модификацию метода решения моральных дилемм Л. Кольберга. С ее помощью было установлено, что кадеты более склонны к разрешению ситуации в пользу другого человека, чем выпускники общеобразовательных классов ($t=1,31$, $p=0,05$).

Структура моральных установок была выделена с помощью метода главных компонент (PCA). Содержание выделенных компонент являлось сходным в обеих группах. Так, главная компонента (20% объясненной дисперсии) была обозначена как «Основания морального выбора». В ее состав входят такие показатели как: «нормативность», ориентация на «социальное благополучие и ответственность», «альтруизм/любовь к добру», «справедливость», «взаимность», «самоуважение/внутренний долг», «тревожность/совестливость», «моральный прагматизм». Вторая компонента (15% объясненной дисперсии), была обозначена нами, как «Конфликтные отношения в сфере коммуникации». В ее составе такие показатели как «значимость дружбы», «хорошее отношение к людям» совмещаются с релятивизмом, цинизмом, макиавеллизмом, конвенционализмом. Третья компонента «Позитивный нравственный выбор в значимых жизненных ситуациях» (10% объясненной дисперсии), включает такие показатели как ориентация на жизненное самоопределение, коллективистическое отношение к людям, показатель частоты выбора в пользу другого человека при решении моральных дилемм. На следующем этапе нами была проведена процедура выделения factors cores (оценок каждого респондента по выделенным размерностям) и проведено их сравнение. Было установлено, что основные различия касаются третьей компоненты: кадеты чаще делают нравственный выбор в значимых жизненных ситуациях, чем ученики общеобразовательных классов ($t=2,34$, $p=0,02$).

Выявлены взаимосвязи некоторых компонентов самоотношения с морально-нравственными установками: высокое внутренне недифференцированное чувство «за самого себя» (глобальное самоотношение) положительно взаимосвязано с выраженностью конфликтных отношений в сфере коммуникации ($r_s=0,39$; $p=0,01$).

Полученные эмпирические данные позволили подтвердить гипотезу исследования: морально-нравственные установки выпускников кадетских классов обладают спецификой по сравнению с выпускниками общеобразо-

вательных классов. Практическая значимость результатов настоящего исследования связана с тем, что разработанный в исследовании психодиагностический комплекс может быть применен для проведения исследований морально-нравственной сферы современных подростков. Раскрытые характеристики морально-нравственного самосознания выпускников кадетских классов могут иметь существенное значение в понимании глубинных личностных смыслом, регулирующих их поведение. Выявленные различия в содержании установок могут служить индикаторами для разработки программ и новых методов морально-нравственного воспитания подростков.

Литература:

1. Геник Е.А. Субъективные представления студентов гуманитарного вуза о нравственных ценностях // Вестник СаГА. Серия: Психология. 2007. № 2. С. 37-44.
2. Журавлев А.Л., Юревич А.В. Психология нравственности. М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2010.
3. Закирова Л.М. Понимание духовности человека в психологии // Электронный журнал Социально-экономические и этические системы: исследование проектирование оптимизация №5(72), 2016. С. 113 // Материалы второй международной научно-практической конференции «Духовно-нравственное развитие молодежи: междисциплинарная проблема 21 века». http://kpfu.ru/portal/docs/F860630145/_5_72_.2016.pdf дата обращения к источнику: 17.06.2018.
4. Знаков В. В. Понимание субъектом правды о моральном проступке другого человека: нормативная этика и психология нравственного сознания // Психологический журнал. 1991. Т. 12. № 1. С. 32–43.

Bogdanovskaya I.M., Koroleva N.N. Moral and ethical attitudes in the self-awareness of graduates of the Cadet classes

Abstract. The study deals with moral and ethical attitudes, which, as one of the components of self-awareness, determine a person's predisposition to establish relationships with people and society on the basis of moral values and demands for social interaction, altruism, honesty, openness, trust, justice, devotion. Moral attitude is a kind of social attitude that manifests itself in a positive or negative attitude of a person to norms, values, laws and moral requirements. Moral attitudes that are prerequisites for such qualities as patriotism, military duty and conscience are especially important for graduates of the cadet classes who have decided to link their professional activities with the service of the fatherland. The level of safety and well-being of modern Russian society directly depends on the moral and moral values formed by future service members. An actual problem is the analysis of the content of the moral and moral attitudes of the Cadets, the identification of their interrelationships with such structures of self-consciousness as the image of self and self-relationship, and also comparison of the obtained data with the results of students in general education classes. The results, reflecting the content of moral and moral attitudes, will help school teachers expand their understanding of the deep personal senses of graduates and correctly place the emphasis in creating methods of moral and moral upbringing. The hypothesis of the conducted research consisted in the assumption that the moral and ethical attitudes of the graduates of the cadet classes possess specific characteristics in comparison with the pupils of the general education school. The study involved 38 cadets and 23 pupils of general education classes from schools in the Leningrad region. The cognitive component of moral and ethical attitudes explored in the course of the associative experiment on the notions of "good" and "evil". The behavioral component – with the help of the technique of determining the system of ethical reflection by the model of V. Lefebvre, A.F. Tereshkin questionnaire of social moral attitudes, methods of

describing behavior in imaginary situations of moral choice, affective component- by diagnosing the motivational tendencies of personality S.M. Petrova. To study the characteristics of self-consciousness, the test of M. H. Kuhn and T. McPartland was used, as well as the questionnaire of the self-attitudes of V.V. Stolin and S.R. Panteleev. The results of the study confirmed the hypothesis. The most striking differences concern the behavioral component of moral and ethical attitudes: graduates of the Cadet classes are more prone to moral choice in meaningful life situations than students of general education classes. The interrelationships of some components of self-relationship with moral and ethical attitudes are revealed: a high internally undifferentiated sense of "for oneself" (global self-relation) is positively interrelated with the severity of conflict relations in the sphere of communication (the importance of friendship, good attitude towards people are combined with relativism, cynicism, Machiavellianism, conventionalism).

Key words: morality, attitudes, self-consciousness, graduates of cadet classes, teenagers.

Познавательное развитие подростков в условиях современной социокультурной среды

Виноградов П.Н.,

доцент кафедры психологии развития и образования, кандидат психологических наук, доцент, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия, palvin@mail.ru

Аннотация. Представленное исследование направлено на выявление новых данных подтверждающих детерминационные и хронологические закономерности развития психики человека в онтогенезе. В содержании статьи раскрываются особенности современной социокультурной среды, являющейся важным фактором умственного развития современного поколения подростков. На основании анализа современных исследований выявлены изменения социальных условий, доминирование визуально организованной среды жизнедеятельности, значительный рост технологизации и информатизации образования, переход образования от знаниевой к компетентностной идеологии. Возрастает свобода выбора индивидуальной траектории образования обусловленной выбором будущей профессии. Для выявления особенностей познавательного развития современных школьников использован сравнительный анализ данных, полученных при проведении теста Р. Амтхауэра, на выборках учащихся 1997 и 2017 года. Установлено, что современные подростки превосходят своих сверстников в способности соотносить условия задачи и информацию, используемую для её решения. Они результативнее выделяют общие признаки и свойства предметов или понятий, более четко устанавливают связи по аналогии. Современные школьники имеют сравнительно высокоразвитый комплекс невербальных мыслительных операций, включающий математический анализ и синтез, логическое умозаключение, математическое обобщение, используемый для решения геометрических задач. Эти испытуемые демонстрируют более высокие показатели пространственно образного мышления при решении двумерных заданий, но при решении задач с трехмерными фигурами не отличаются от испытуемых контрольной группы. По уровню общих показателей интеллекта современные восьмиклассники превосходят своих сверстников из выборки 1997 года. Вместе с тем, современные подростки демонстрируют более низкие показатели умения синтезировать понятие на основе установленной взаимосвязи между понятиями. У них выражен сравнительно высокий уровень дисбаланса в связи вербального и невербального мышления. Проведенный факторный анализ показал высокий уровень участия процессуальной стороны на результативность познавательной деятельности современных подростков. Результатом

данного исследования явилось подтверждение предположения о том, что современная социокультурная среда является важным фактором определяющим темпы, скорость и направленность психического развития современных школьников.

Ключевые слова: возраст, онтогенез, подросток, социокультурная среда, детерминация развития, вербальный интеллект, невербальный интеллект, сравнительный анализ, хронологические закономерности развития.

Важной задачей психологии развития является возможность представить лики времени в конкретных психологических фактах, которые в своем повторении или своеобразии позволяют раскрыть закономерности изменений психики человека в онтогенезе. Предлагаемое исследование направлено на получение новых фактов, с одной стороны дополняющих и иллюстрирующих, а с другой – раскрывающих новый взгляд на противоречивый процесс становления познавательных возможностей человека. Анализ факторов развития произведенный выдающимися отечественными психологами Л.С. Выготским [6], Б.Г. Ананьевым [2] и др. позволяет выявить как внутренние, так и внешние факторы развития человека. Если внутренние, генетические факторы развития обладают достаточной стабильностью, и их изменение происходит медленно, то внешние обладают высокой динамичностью. К последним относится все многообразие средовых условий, которые находят реализацию в конкретных сочетаниях обстоятельств социальной ситуации развития личности.

«Социальная ситуация развития данного возраста представляет собой исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение данного периода. Она определяет целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые и новые свойства своей личности, черпая их из среды, как из основной источника своего развития, тот путь, по которому социальное становится индивидуальным» [6].

Б.Г. Ананьев понимал возраст как «…суммацию разнородных явлений роста, общесоматического, полового и нервно-психического созревания, зрелости или старения, конвергируемых со многими сложными явлениями общественно-экономического, культурного, идеологического и социально-психологического развития человека в конкретно-исторических условиях» [1, с. 192].

Подростковый возраст в исследованиях многих авторов в первую очередь рассматривается в контексте системы социальных отношений, в которые попадает ребенок в этом возрасте. Вместе с тем, следует отметить, что на фоне общения как ведущего вида деятельности, в котором развивается ребенок, познавательная деятельность имеет весьма существенное значение, т.к. именно высокий уровень развития интеллекта позволяет ребенку понять других сверстников, выстроить отношения и приобрести высокий социальный статус. В исследованиях Л.А. Регуш [9] и ее сотрудников показано, как на протяжении нескольких десятилетий меняется содержание социальной ситуации развития современных школьников, обраща-

ется внимание на основные тенденции отклика этих изменений в развитии познавательных возможностей подростков. Существенно изменяются социальные условия, общество стратифицируется, что ведет за собой различные возможности к получению качественного образования. В.П. Зинченко и Е.Б. Моргунов [7] показали возрастающие возможности человека в использовании визуальных способностей в преобразовании окружающего мира. Исследования П.Н. Виноградова и А.В. Лагун [4] демонстрируют, как доминирование визуально наполненной среды жизнедеятельности ребенка ведет к изменениям в сенсорно-перцептивной организации человека и появлении специфических особенностей в его познавательной деятельности. А.Е. Войскунский [5] демонстрирует в своей статье эффекты влияния значительного роста технологизации и информатизации образования. Переход образования от знаниевой к компетентностной идеологии, как считает А.Г. Асмолов [2], направлен и на изменение психологии учащегося и его познавательной деятельности. Теперь ориентация на развитие деятельностного компонента образования позволяет преодолеть законсервированность и рутину «мертвого знания» и предоставить школьнику возможность его активного включения в реальную жизнь. Риски последствий неправильной организации познавательной деятельности учащихся подросткового возраста и вероятности развития «клипового мышления» в стилевые особенности познавательной деятельности студентов демонстрируют в своей статье А.В. Микляева и С.А. Безгодова [8].

Цель исследования: выявление отличительных характеристик когнитивной сферы представителей различных поколений.

Объект исследования: школьники, достигшие подросткового возраста в 1997 и 2018 годах.

Выборка: Подростки 14 лет, учащиеся в 8-х классах школы-гимназии №587 г. Санкт-Петербурга в количестве 52 человек и учащиеся 8-х классов школы-гимназии №330 г. Санкт-Петербурга в количестве 35 человек. Всего участвовало в эксперименте 87 человек, из которых 45 мальчиков и 61 девочка. Исследование проводилось в 2018 году. Так же для сравнения используются результаты исследования проведенного Беляевой О. А. [3] на выборке подростков 14 лет, учащихся 8-х классов школы-лаборатории №1269 г. Москвы в количестве 49 человек. Исследование проводилось в 1997 году.

Предмет исследования: особенности когнитивных характеристик подростков различных поколений Y и Z.

Гипотеза исследования: Изменение внешних условий, в которых осуществляется развитие детей, ведет к изменению в развитии когнитивных функций, что выражается в различии показателей вербального, невербального интеллекта у представителей разных поколений.

Результаты проводимых исследований показали, что вербальные и невербальные компоненты логического мышления развиты у представителей разных поколений неодинаково. Наглядное представление полученных

экспериментальных данных, отражающих характеристики всех исследуемых компонентов, дано в таблицах.

Таблица 1.

Показатели исследований компонентов логического мышления (M, σ, t) учащихся 8-х классов

Класс	8 класс в 1997 г.		8 класс в 2018 г.		Различия
Компоненты логического мышления	M	б	M	б	t
Общий показатель вербального мышления	43,35	10,76	49,85	9,33	3,49
Общий показатель невербального мышления	32,35	9,28	34,11	9,12	1,05
Показатель общего уровня развития логического мышления	75,76	16,30	83,96	15,27	2,84

Анализ данных, представленных в таблице 1, демонстрирует различие средних показателей общих характеристик логического мышления у представителей разных поколений.

Просуммировав показатели средних числовых значений компонентов вербального логического мышления, а именно показатель умения логически отбирать материал, показатель умения классифицировать, показатель умения находить аналогии и показатель умения обобщать, мы получили общий показатель, характеризующий уровень развития вербального мышления. Числовая характеристика этого компонента логического мышления у подростков 1997 года выражается общим показателем 43,35, а у современных подростков показатель 49,85. Это говорит об увеличении данного показателя у современных подростков. Рассчитанное значение t-критерия Стьюдента для сравнения по этому показателю *($t=3,49$, $p<0,01$)* позволяет нам говорить о том, что увеличение по этому показателю носит достоверный характер. Рост продемонстрировали три из четырех компонентов вербального логического мышления: умение логически отбирать материал, умение классифицировать, умение находить аналогии; а четвертый показатель умения обобщать у современных подростков оказался существенно ниже. В отличие от младшего подросткового возраста, в котором вербальные логические структуры мышления находятся на стадии становления, развиваются зависимо друг от друга, и для полноценного проявления той или иной функции необходимо достаточное развитие всех остальных функций, в среднем подростковом возрасте такая зависимость уменьшается и проявление развитости вербальных логических структур мышления может существенно отличаться.

Поэтому, несмотря на то, что современные подростки по сравнению со своими сверстниками двадцатилетней давности обладают меньшим объемом знания содержания понятий, степени их конкретности и степени их близости между собой, что связано с объемом словарного запаса, это не мешает проявлять на относительно более развитом уровне в целом такие операции вербального логического мышления, как: 1) синтетический акт

соотнесения условия задачи, и той информации, которая может быть использована для ее решения на основе актуализации имеющихся знаний; 2) выделять общие признаки и свойства предметов или понятий, их сравнивать, переходить от наглядно-действенных форм сравнения к сравнению отвлеченному; 3) определять подходящую взаимосвязь для одних объектов по аналогии с взаимосвязью других объектов.

Нами были просуммированы значения показателей компонентов невербального логического мышления, а именно умения решать задачи, умения находить закономерности, умения комбинировать двумерными объектами, а так же умения оперировать объемными телами. Для общего показателя невербального мышления мы констатируем, что у подростков 1997 года показатель 32,35, а у современных подростков показатель 34,11, из чего мы фиксируем незначительное увеличение. Однако рассчитанное значение t-критерия Стьюдента для сравнения по этому показателю *($t=1,05$, $p>0,05$)* не позволяет нам говорить о том, что увеличение по этому показателю носит статистически значимый характер. Из четырех компонентов невербального логического мышления мы можем выделить два компонента, которые продемонстрировали статистически неподтвержденное незначительное снижение по показателям: умение находить закономерности и умение оперировать объемными телами; и так же два компонента, которые по показателям продемонстрировали статистически подтвержденное увеличение: умение быстро решать арифметические задачи и умение комбинировать. Поэтому мы можем говорить о том, что современные подростки обладают таким же уровнем развития невербального логического мышления, что и их сверстники, проживавшие двадцать лет назад для таких составляющих невербального логического мышления, как аналитико-синтетические математические способности и оперирование образами трехмерного пространства. А такие составляющие невербального логического мышления, как математический анализ и синтез, логическое умозаключение, математическое обобщение, и оперирование двумерными образами, современные подростки, на примере восьмиклассников, проявляют на более высоком уровне развития по сравнению со своими сверстниками, проживавшими двадцать лет назад с тем же образовательным статусом. Рассмотрев все компоненты логического мышления по вербальным и невербальным показателям, мы можем сравнить общие показатели развития логического мышления у двух групп: у подростков 1997 года – 75,76, а у современных – 83,96. Как мы видим показатель, полученный в нашем исследовании 2018 года, выше показателя, полученного Беляевой О.А. в 1997 году. Увеличение по этому показателю по t-критерию Стьюдента *(t=2,84, $p<0,01$)* носит достоверный характер, что подтверждено математическими расчетами. Поэтому мы можем говорить о том, что представители современного поколения Z в целом обладают более развитым логическим мышлением, чем их сверстники поколения Y с таким же образовательным статусом.

С целью выявления факторов, влияющих на показатели логического мышления подростков, мы провели процедуру факторного анализа (техника наклонной ротации). Результаты факторных нагрузок представлены в таблице 2.

На основе модели расположения и сочетания переменных факторного анализа, а так же информации о том, что представляют из себя эти переменные, мы сделали вывод о том, что факторами влияющими на результативность интеллектуальной деятельности современного подростка-восьмиклассника являются два процессуальных (операциональных) аспекта логического мышления.

Таблица 2.

Факторные нагрузки компонентов логического мышления

Компоненты логического мышления	Фактор 1	Фактор 2
1. логический отбор	0,18	0,59
2. классификация	0,24	0,76
3. нахождение аналогий	0,67	0,42
4. обобщение	0,82	0,12
5. решение задач	0,77	0,07
6. нахождение закономерности	0,05	0,51
7. комбинаторика	0,59	0,07
8. оперирование объемными телами	0,07	0,80

Фактор 1: Операция синтеза в сочетании с операцией абстрагирования, как видения взаимосвязи предметов и явлений. К фактору 1 относятся следующие субтесты, выполнение которых требует следующих мыслительных операций: 4 субтест (необходимо абстрагироваться от частных характеристик двух понятий, увидеть их взаимосвязь, увидеть их как части целого, и синтезировать новый объект – понятие); 5 субтест (необходимо из условий задачи определить объект, который нужно найти, фактически его нужно создать как абстракцию и путем анализа взаимоотношений данных, применяя к ним математические методы, синтезировать новый объект – числовое значение); 7 субтест (необходимо перегруппировывать и перемещать объекты двумерного пространства). Преобразование образа по его структуре из его составных частей можно определить как синтез нового объекта – образа двумерного пространства.

Фактор 2: Операция сравнения и сопоставления в сочетании с операцией анализа, как разделения предметов и явлений на составляющие. К фактору 2 относятся следующие субтесты, выполнение которых требует следующих мыслительных операций: 1 субтест (необходимо сопоставить условия задачи и информацию, предложенную как вариант решения, актуализировать знания и сопоставить их с предложенными вариантами решения); 2 субтест (на основе сравнения путем анализа осуществляется выявление сходных и различных признаков объектов и исключается “лишний” объект, обладающий меньшим количеством сходных признаков); 6 субтест (нахождение существенных, повторяемых отношений осуществляется на основе сравнения, как аналитико-синтетической деятельности, по-

зволяющей составить целостную картину последовательности). Здесь нет преобразования объекта, есть только выявление связей.

К обоим факторам можно отнести субтест 3. Его выполнение требует абстрагироваться от частных характеристик двух понятий, увидеть их взаимосвязь, увидеть их как части целого, и путем сравнения, сопоставления перенести эту взаимосвязь на другие объекты. Такой результат может быть объяснен тем, что современные подростки к восьмому классу овладевают навыками работы с различной по своей содержательной части информацией, овладевают различными видами мышления, но видение того какие операции мышления необходимо совершить, через какие механизмы работы мысли необходимо пропустить исходную информацию исходя из требований задачи – это является фактором влияющим на результативность интеллектуальной деятельности. Здесь встает вопрос не о компонентах и умениях как о совершении комплексных мыслительных операций направленных на классификацию, последовательность или решение арифметических задач и т.п., а о выборе того механизма, той логики операций мышления которые нужно совершить для достижения результата.

Выводы. Проведенное исследование позволяет продемонстрировать изменения показателей вербального и невербального интеллекта современных подростков в условиях изменившейся социокультурной среды. Современные подростки, испытывая на себе влияние изменившихся жизненных условий, демонстрируют как позитивные, так и негативные изменения в развитии своей познавательной деятельности. Представленные данные подтверждают важность осуществления более глубокий анализ хронологических изменений и детерминирующих их условий жизни современных подростков.

Литература:

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды : В 2 т. М., 1970. Т.1.
2. Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения // Педагогика. №4. 2009. С. 18-22.
3. Беляева О.А. Динамика логических и творческих компонентов мышления школьников-подростков. Диссертация на соискание степени кандидата психологических наук. М.: МПГУ, 1998.
4. Виноградов П.Н., Лагун А.В. Развитие визуального мышления школьников как компонента визуальной культуры // Психическое развитие человека и социальные влияния. СПб.: Изд-во РГПУ ИМ. А. И. Герцена, 2010.
5. Войскунский А.Е. Актуальные проблемы психологии зависимости от интернета // Психологический журнал. 2004. Т. 25. № 1. С. 90-100.
6. Выготский Л. С. Психология развития человека. М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005.
7. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. М.: Тривола, 1994.
8. Микляева А.В., Безгодова С.А.. «Клиповое мышление» в структуре стилевых характеристик познавательной деятельности студентов // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 5. С. 223-227.
9. Регуш Л.А., Алексеева Е.В., Орлова А.В., Пежемская Ю.С., Ундуск Е.Н. Психологические проблемы российских подростков (1993 - 2013 г.г.). СПб., 2017.

VinogradovP.N. Cognitive development of teenagers in modern-day socio-cultural environment

Abstract. The research presents new findings confirming determination and chronological patterns of human development. The article describes the features of the present-day socio-cultural environment as a factor of cognitive development of today's teenagers. Analysis of existing research reveals changes in social conditions, dominance of visually intense environments, a significant growth in education technologies, and transition from knowledge-based to competency-based paradigms. There is also growth in personalization of education necessitated by professional orientation. To identify patterns in cognitive development of today's teenagers we analyzed data from R. Amthauer test (IST) obtained from samples of 1997 and 2017. It has been determined that compared to the teenagers from 20 years ago today's teenagers can better match conditions of the task with information needed for its completion. They more productively identify general features and characteristics of objects and concepts, make clearer connection using analogies. Today's school students have a rather highly developed set of non-verbal thinking skills, including mathematical analysis and synthesis, logical inferences, mathematical synthesis used in solving geometrical problems. The sample demonstrates higher level of spatial and figurative thinking in solving two-dimensional problems, but in three dimensional problems do not differ from subjects in the control group. In terms of general IQ present-day eighth graders exceed the same age students from 1997. At the same time, present-day teenagers show lower ability to render concepts based on generalizing related items. The disbalance between verbal and non-verbal thinking is quite pronounced. Factor analysis showed a higher importance given by present-day teenagers to procedural rather than to productive aspects of cognitive activity. The results of the present research confirmed a hypothesis that present-day socio-cultural environment acts as an important determinant of the tempo, speed, and direction of psychological development of teenagers.

Keywords: age, onthogenesis, teenager, socio-cultural environment, determinants of development, verbal intelligence, non-verbal intelligence, chronological patterns of development.

Антиципационная состоятельность студентов в системе личностных ресурсов учебной деятельности[2]

Даниленко О.И.,

профессор кафедры общей психологии факультета психологии, доктор культурологии, доцент, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет», Санкт-Петербург, Россия, danilenko.olga@gmail.com

Горбунов И.А.,

старший научный сотрудник факультета психологии, кандидат психологических наук, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет» , Санкт-Петербург, Россия, jeangorbunov@rambler.ru

Юревич О.И.,

аспирантка факультета психологии, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет», Санкт-Петербург, Россия, 9463001@gmail.com

Аннотация. Приводится обоснование рассмотрения антиципационной состоятельности как компонента системы личностных ресурсов субъекта. Модель антиципационной состоятельности студентов была получена в результате теоретического и эмпирического исследования с использованием авторского опросника АС-ВУЗ-2. Приводятся результаты исследования, цель которого — определить место компонентов анти-

[2] *Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект № 16-06-00477а*

ципационной состоятельности студентов в системе личностных характеристик как психологических ресурсов учебной деятельности. Выборка включала 276 студентов старших курсов. Использованы показатели компонентов антиципационной состоятельности студентов (*дисциплинированность, предусмотрительность, саморегуляция в учебной деятельности, психофизиологическая саморегуляция*) и ряда личностных свойств (осмысленность жизни, самоэффективность, жизнестойкость, оптимизм, личностная тревожность), а также данные об академической успеваемости студентов (средний балл за весь период обучения в вузе). Обработка данных осуществлялась посредством корреляционного, факторного и регрессионного анализа. Обнаружены статистически значимые положительные корреляционные связи компонентов *предусмотрительность* и *саморегуляция в учебной деятельности* с показателями осмысленности жизни и самоэффективности и отрицательные — с показателями личностной тревожности. Посредством факторного анализа было получено три фактора, объясняющих 60% дисперсии измеренных характеристик. Компоненты антиципационной состоятельности распределились в два фактора. В фактор, получивший название *антиципация в учебной деятельности,* вошли все четыре компонента антиципационной состоятельности студентов, и только они; с наибольшим весом вошел компонент *дисциплинированность.* В другой фактор, названный нами *перспективность деятельности,* с наибольшим положительным весом вошли личностные свойства самоэффективность и осмысленность жизни, с отрицательным — личностная тревожность; также в него вошли компоненты антиципационной состоятельности студентов *предусмотрительность* и *саморегуляция в учебной деятельности*, но с меньшими весами. В третий фактор вошли с отрицательными весами личностные свойства оптимизм и жизнестойкость. Регрессионный анализ показал, что из выделенных нами факторов именно и только фактор *антиципация в учебной деятельности* может выступать в качестве предиктора академической успеваемости студентов. При этом компоненты антиципационной состоятельности студентов *предусмотрительность* и *саморегуляция в учебной деятельности* включены в систему личностных характеристик, которые представляют собой ресурс, обеспечивающий возможность самореализации личности в деятельности.

Ключевые слова: антиципационная состоятельность студентов; ресурсы учебной деятельности; осмысленность жизни; самоэффективность, жизнестойкость, оптимизм, личностная тревожность.

Учебная деятельность студента вуза нередко сопровождается более или менее сильным напряжением, переживается как стресс. Эффективное преодоление стресса требует ресурсов. Поиск таких ресурсов и условий для их реализации — одна из задач психологической науки и практики. Среди наиболее актуальных направлений исследований — проблема заблаговременного совладания с трудностями. Такое совладание предполагает способность предвидеть возможные стрессоры, предотвращать их и создавать предпосылки для преодоления стресса. В качестве ресурса заблаговременного совладания, на наш взгляд, следует учитывать антиципационную состоятельность личности.

Концепция антиципационной состоятельности (прогностической компетентности) личности предложена и развивается в работах В.Д. Менделевича и его коллег. Антиципационная состоятельность трактуется как способность с высокой вероятностью предвосхищать ход событий, прогнозировать развитие ситуаций и собственных реакций на них, а также действовать с временно-пространственным упреждением [5, с. 99]. В рамках

психологии личности она рассматривается как компонент системы стабилизации личности наряду с защитными механизмами психики и копинг-стратегиями [4, с. 67].

Рассматривая антиципационную состоятельность как личностный ресурс, мы опираемся на понимание ресурсов как возможностей человека, «мобилизация которых реализует его программы и способы (стратегии) поведения для предотвращения развития стресса или его купирования» [1, с. 207]. В.А. Бодров относит к личностным ресурсам черты и установки, полезные для регуляции поведения в различных стрессогенных ситуациях, в том числе самоконтроль, самооценку, самоэффективность и др. [1, с. 213].

Мы предположили, что антиципационная состоятельность может выступать в качестве ресурса для преодоления трудностей, с которыми неизбежно встречаются студенты в ходе учебного процесса, и таким образом способствовать успехам в учебе. В результате теоретического и эмпирического исследования с использованием специально созданных опросников, были выделены компоненты антиципационной состоятельности студентов, получившие следующие названия: *дисциплинированность* (способность отвечать формальным требованиям учебного процесса), *предусмотрительность* (действенная забота о будущем, использование возможностей обучения в вузе с учетом возможных трудностей на пути к достижению своих целей), *саморегуляция в учебной деятельности* (способность адекватно оценивать требования учебного процесса и свои возможности), *психосоматическая саморегуляция* (забота о своем самочувствии как условии успешной учебы). Опросник АС-ВУЗ-2 позволил получить данные о выраженности каждого из компонентов антиципационной состоятельности студентов (далее — АС студентов). Обнаруженные статистически значимые корреляции показателей шкал *дисциплинированность, предусмотрительность, саморегуляция в учебной деятельности* с показателями академической успеваемости — положительные со средним баллом за период обучения, отрицательные — с числом пересдач экзаменов и числом пересдач зачетов, позволяют рассматривать АС студентов как личностный ресурс [2].

Рассматривая АС студентов в качестве ресурса совладания, следует учитывать наличие и других ресурсов, значимых для успешной учебы. В литературе описан ряд личностных особенностей, которые характеризуют способность человека преодолевать жизненные трудности для достижения своих целей. Д.А. Леонтьев квалифицирует их как составляющие личностного потенциала [3, с.8]. Логично предположить, что эти личностные характеристики будут способствовать преодолению трудностей в учебной деятельности и, соответственно, более высокой успеваемости студентов. В ряде исследований это предположение получило подтверждение; были выявлены положительные взаимосвязи показателей академической успеваемости, с одной стороны, и жизнестойкости (Sheard, 2007), самоэффектив-

ности (Richardson et al., 2012), осмысленности жизни (Юдин, 2012), оптимизма (Гордеева, 2011) , с другой стороны; однако далеко не всегда такие связи были обнаружены. Весьма противоречивы данные о связи академической успеваемости с личностной тревожностью (Демидова и др., 2013; Малькина, 2008; Тюсова и др., 2017) . На наш взгляд, перечисленные свойства можно рассматривать как неспецифический ресурс для успеха в учебе, соответственно, их позитивное влияние на академическую успеваемость не всегда прослеживается.

Наша гипотеза состоит в том, что антиципационная состоятельность, будучи специфическим ресурсом для студентов, оказывает на успехи в учебе более сильное влияние, чем перечисленные личностные характеристики. Целью нашего исследования стало определение значимости компонентов АС студентов в системе личностных характеристик как психологических ресурсов учебной деятельности. Для достижения этой цели были поставлены следующие задачи:

1) осуществить анализ корреляционных связей между показателями компонентов АС студентов и следующими личностными характеристиками: диспозиционный оптимизм, самоэффективность, жизнестойкость, осмысленность жизни, личностная тревожность в исследованной выборке студентов;

2) выявить факторную структуру личностных ресурсов учебной деятельности с учетом компонентов АС студентов;

3) выявить вклад компонентов АС студентов и других личностных характеристик в академическую успеваемость студентов.

Для решения поставленных задач использованы следующие **методики:**

1) авторский опросник АС-ВУЗ-2; показатели шкал: дисциплинированность; предусмотрительность; саморегуляция в учебной деятельности, психофизиологическая саморегуляция (Даниленко, Горбунов, 2018);

2) опросники: Шкала общей самоэффективности (Шварцер и др., 1996); тест диспозиционного оптимизма (Гордеева и др., 2010); тест смысложизненных ориентаций (Леонтьев, 2006); Тест жизнестойкости (Леонтьев, Рассказова, 2006); Шкала личностной тревожности (Ханин,1976).

3) анкета, содержащая вопросы об академической успеваемости студентов, в том числе данные о среднем балле за период обучения.

Для обработки полученных данных использованы **методы математической статистики:** первичные статистики, корреляционный анализ (r-Пирсона), факторный анализ, регрессионный анализ. При обработке данных использовался пакет статистических программ Statistica 8.0.

Выборка. В исследовании приняли участие 276 студентов, обучающиеся на старших курсах по различным специальностям; из них мужчин 69 (25%), женщин 193 (70%); у 14 (5%) пол не заполнен в анкете; средний возраст 21,8 лет.

Результаты и их обсуждение. Данные корреляционного анализа представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Взаимосвязь показателей компонентов АС студентов и других личностных характеристик

Личностные характеристики	Компоненты АС студентов			
	Дисципли-нированность	Предусмот-рительность	Саморегуляция в учебной деятельности	Психосомати-ческая саморегуляция
Общий показатель осмысленности жизни		0,45 p=0,000	0,32 p=0,000	
Оценка самоэффективности		0,45 p=0,000	0,34 p=0,000	0,22 p=0,000
Диспозиционный оптимизм	-0,12 p=0,046			
Личностная тревожность		-0,33 p=0,000	-0,26 p=0,000	-0,25 p=0,000

Позитивные связи обнаружены между компонентами АС студентов *предусмотрительность, саморегуляция в учебной деятельности и психосоматическая саморегуляция,* с одной стороны, и общим показателем осмысленности жизни и оценкой самоэффективности, с другой стороны. Полученный результат представляется закономерным.

Общий показатель осмысленности жизни свидетельствует о том, в какой мере субъект имеет цели в будущем, переживает жизнь как наполненную смыслом, удовлетворен самореализацией, осуществляет выбор целей и управляет своей жизнью [3]. Самоэффективность как личностная характеристика отражает уверенность в успехе своих действий. Закономерно, что субъекты с более высокими показателями осмысленности жизни и самоэффективности более склонны предпринимать действия, направленные на реализацию возможностей, предоставляемых обучением в вузе и регулировать свое поведение. Отрицательная связь *дисциплинированности* и диспозиционного оптимизма, также понятна. Общая позитивная установка в отношении жизни может провоцировать недостаточно ответственное отношение к соблюдению правил. Отрицательные взаимосвязи показателей АС студентов и личностной тревожности можно объяснить тем, что тревожность побуждает субъекта фиксироваться на мнимых или реальных актуальных угрозах в меньшей степени, чем заботиться о будущем.

Проведенный факторный анализ позволил определить факторную структуру личностных ресурсов студентов как субъектов учебной деятельности. Результаты приводятся в таблице 2.

Таблица 2.

Факторная структура личностных ресурсов учебной деятельности

Переменные	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
Дисциплинированность			**0,919**
Предусмотрительность	**0,560**		**0,477**
Саморегуляция в учебной деятельности	**0,510**		**0,510**
Психосоматическая саморегуляция	**0,354**		**0,392**
Общий показатель осмысленности жизни	0,781		
Самоэффективность	0,830		
Личностная тревожность	-0,671		
Диспозиционный оптимизм		-0,906	
Жизнестойкость		-0,911	

Значения полученных факторов были использованы в регрессионном анализе. Его результат представлен в таблице 3. В качестве зависимой переменной выступает успеваемость студента, оцененная как средний балл за весь период обучения. В качестве независимой переменной выступают факторные нагрузки трех выявленных факторов.

Таблица 3.

Влияние переменных, объединенных в факторы, на успеваемость студентов

Факторы	ß	B	t	p
Фактор 1	0,068	0,028	0,987	0,325
Фактор 2	-0,054	-0,022	-0,789	0,431
Фактор 3	0,241	0,101	3,521	0,001

В представленной регрессионной модели $R=0,26$; $R^2=0,66$; $F(3,119)=4,66$; $p<0,01$.

Результаты регрессионного анализа показывают, что именно и только третий фактор *антиципация в учебной деятельности* может выступать в качестве предиктора академической успеваемости студентов, так как его вес в регрессионном уравнении достоверно ($p=0,001$) отличается от нуля. Таким образом, наша гипотеза о том, что антиципационная состоятельность студентов, будучи специфическим ресурсом, оказывает на успехи в учебе более сильное влияние, чем личностные характеристики, которые обеспечивают общую способность достигать жизненные цели несмотря на неблагоприятные обстоятельства, нашла подтверждение. Как свидетельствуют результаты факторного анализа, компоненты антиципационной состоятельности студентов *предусмотрительность* и *саморегуляция в учебной деятельности* включены в систему личностных характеристик, которые представляют собой ресурс, обеспечивающий возможность самореализации личности в деятельности.

Выводы.

1. Обнаружены статистически значимые положительные корреляционные связи компонентов АС студентов *предусмотрительность* и *саморегуляция в учебной деятельности* с показателями осмысленности жизни и самоэффективности и отрицательные — с показателями личностной тревожности.

2. Антиципационная состоятельность студентов, будучи специфическим ресурсом, оказывает на успехи в учебе более сильное влияние, чем личностные характеристики, которые обеспечивают субъекту общую способность преодолевать жизненные трудности для достижения своих целей.

Литература:

1. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. М.: ПЕР СЭ, 2006.
2. Даниленко О.И., Горбунов И.А. Антиципационная состоятельность как личностный ресурс студентов // Вопросы психологии. 2018. № 3. С. 33-43.
3. Леонтьев Д.А. Личностный потенциал: структура и диагностика. М.: Смысл, 2011.
4. Менделевич В.Д. Антиципациионные механизмы неврозогенеза. Казань: М. Медицина, 2011.
5. Менделевич В.Д., Соловьева С.Л. Нозология и психосоматическая медицина. М.: МЕДпрессинформ, 2002.

Danilenko O. I., Gorbunov I.A., Yurevich O.I. Anticipation Competency of Students in the System of Personal Resources of Educational Activities

Abstract. The substantiation of the study of the anticipation competence as a constituent of the system of personal resources of the person is given. The model of the anticipation competence of students was obtained in result of theoretical and empirical study with the use of the author's questionnaire AS-VUZ-2. This article presents the results of the study the purpose of which was to define the place of constituents of the anticipation competence of students in the system of personal characteristics as psychological resources of educational activities. The sample included 276 senior students. The indicators of student's anticipation competence components (*discipline, foresight, self-regulation in educational activities, psychophysiological self-regulation*) and of a number of personal traits (sense of purpose in life, self-efficacy, hardiness, dispositional optimism, trait anxiety), as well as the information about the academic performance of students (the average grade over all the period of study in university) were used. The data was processed using the correlation analysis, factor analysis, and regression analysis. Statistically significant positive correlation relations between the *foresight* and *self-regulation in educational activities* constituents and the indicators of sense of purpose in life and self-efficacy were found and negative correlation relations with the indicators of trait anxiety were found. Using the factor analysis method, three factors were determined which explain 60% of the dispersion of the measured characteristics. Constituents of the anticipation competence were distributed into two factors. The factor which was named *the anticipation in educational activities* included all four constituents of the anticipation competence of students, and only those; the largest weight had the *discipline* constituent. The other factor named by us the *prospectivity of activities*, included, with the greatest positive weight, personal traits self-efficacy and sense of purpose in life, and trait anxiety with the negative weight; also, it included *foresight* and *self-regulation in educational activities* constituents of student's anticipation competence, but with lower weights. The third factor included, with negative weights, personal traits optimism and hardiness. The regression analysis shown that the *anticipation in the educational activities* factor was the very and the only to serve as the predictor of academic performance of students. Herewith, the *foresight* and the *self-regulation*

in educational activities constituents of the anticipation competency of students are included to the system of personal characteristics. They are the resource assuring the possibility of self-fulfillment of a person in activities.

Keywords: anticipation competency of students; resources of educational activities; sense of purpose in life; self-efficacy, hardiness, dispositional optimism, trait anxiety.

Особенности академической прокрастинации у учащихся гуманитарных и технических ВУЗов

Зверева М.В.,

младший научный сотрудник, кандидат психологических наук, Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Научный центр психического здоровья», Москва, Россия, maremerald@gmail.com

Аннотация. Выбор профессии и ВУЗа, в котором ее получают, нередко может быть случайным и происходит у выпускников как по совету родителей или за компанию с другом, так и по принципу близости ВУЗа к дому, величины платы за обучение, наличия военной кафедры, бюджетных мест для льготников и т.п. Разные профессии предъявляют свой набор требований к человеку, ею владеющему, в том числе к студенту, который обучается в профильном вузе. Известно деление на «физиков» и «лириков», «гуманитариев» и «технарей» и т.п., которое в современных исследованиях личностных особенностей студентов практически не анализируется. В работах рассматриваются различия студентов разных ВУЗов по другим основаниям: личностные особенности, риски развития дезадаптации и др. Прокрастинация – «откладывание на потом» – это возрастно-специфический феномен, который наиболее часто встречается среди студентов в возрасте от 18 до 25 лет. Учитывая определенные различия в обучении студентов гуманитарных и технических специальностей важно установить, имеются ли различия в особенностях академической прокрастинации как возрастно-специфического феномена у студентов, обучающихся техническим и гуманитарным специальностям. В исследовании приняли участие студенты обоего пола в возрасте от 19 до 22 лет, студентов очной формы обучения по техническому и гуманитарному (психология) профилю, методы исследования – тестирование (опросник «Шкала оценки прокрастинации PASS» (L. Solomon& E. Rothblum, 1984, в адаптации М.В. Зверевой, 2016) и математическая обработка данных, которая осуществлялась с помощью программы SPSS 20 (описательные статистики, непараметрический критерий Манна-Уитни, коэффициент корреляции Спирмена). Исследование каждого испытуемого проводилось очно, в индивидуальной или групповой форме с соблюдением правил анонимности тестирования. Были получены определенные различия в частоте встречаемости причин прокрастинации (социальная тревожность, лень) и личностных особенностей (избегание неудач) «прокрастинаторов»-студентов гуманитарных и технических ВУЗов.

Ключевые слова: прокрастинация, образование, личностные характеристики, молодой возраст, трудности обучения, мотивация, избегание неудач, социальная тревожность.

Обращение в научных публикациях к проблематике различий между гуманитарной и технической направленностью образования характеризуется неравномерностью. Большинство исследований посвящены проблематике преподавания и усвоения материала гуманитарного характера в техническом ВУЗе и наоборот. Также стоит отметить исследования от-

дельных личностных особенностей студентов-«гуманитариев» и студентов-«технарей». Для первых характерны исследования рефлексии, эмоционального интеллекта, для вторых – изучение одаренности и особенностей мыслительной деятельности. Исследований, где бы рассматривались сходства и различия между студентами-«гуманитариями» и студентами-«технарями» сравнительно немного [1,2,3,6,7].

В современном студенческом сообществе набирает популярность феномен прокрастинации. Большинство студентов причисляют себя к «прокрастинаторам», что следует из их самоотчетов во время обучения в ВУЗе. Феномен прокрастинации – откладывание выполнения заданий «на потом» – является возрастно-специфическим и наиболее часто встречается в популяции студентов (юношей и девушек) от 18 до 25 лет [4,5,8,9,10].

Данное исследование посвящено проблематике феномена прокрастинации в контексте различий между студентами гуманитарной и технической направленности. Было выдвинуто предположение, что различия по частоте прокрастинации, скорее всего, будут отсутствовать в силу возрастной специфичности, тогда как будут выявлены определенные особенности и различия по показателям причин прокрастинации и личностных характеристик «прокрастинатора».

Для исследования различий между студентами был взят опросник «Шкала оценки прокрастинации PASS» (L. Solomon & E. Rothblum, 1984, в адаптации М.В. Зверевой, 2016). Структура опросника включает в себя три части: частота прокрастинации, причины прокрастинации («социальная тревожность», «лень», «плохой перфекционизм», «вызов») и личностные характеристики «прокрастинатора» («организованность», «избегание неудач», «импульсивность», «самоконтроль»). Математические методы обработки включают в себя описательную статистику групп, сравнение по непараметрическому критерию Манна-Уитни и корреляционный анализ Спирмена, все подсчеты осуществлялись с помощью статистической программы SPSS 20.

В исследовании принимали участие студенты 2-3 курсов российских ВУЗов гуманитарной и технической направленности. Они были разделены на две группы по образовательному профилю: ЭГ-П – студенты гуманитарных ВУЗов (направление психология), ЭГ-Т – студенты технических ВУЗов (направления – инженерия). В каждой группе – 22 испытуемых обоего пола в возрасте от 19 до 22 лет. Все испытуемые на момент обследования не являлись пациентами психиатрической клиники и имели успешный опыт обучения в собственных ВУЗах. Необходимо отметить, в силу профильной ориентации, среди студентов-«технарей» больше лиц мужского пола, а среди студентов-«гуманитариев» – женского. Однако, по данным исследований феномена прокрастинации, различий по полу в этой возрастной группе не наблюдается [4,5,9,11]. Это позволяет предположить, что обнаруженные различия будут преимущественно связаны с направлением образовательного профиля, а не полом испытуемых. Ниже представ-

лена таблица 1 и таблица 2 с описательными статистиками для обеих групп испытуемых.

Таблица 1.

Описательные статистики для группы ЭГ-П

Параметры описательной статистики / Параметры опросника PASS	N испытуемых	Минимум	Максимум	Среднее значение	Стандартное отклонение	Дисперсия
Частота прокрастинации	22	12,0	30,0	22,227	4,5138	20,374
Социальная тревожность	22	1,0	4,2	2,618	1,0192	1,039
Лень	22	2,4	5,0	3,864	0,7669	0,588
Плохой перфекционизм	22	1,0	2,9	1,604	0,4888	0,239
Вызов	22	1,0	3,3	1,739	0,8109	0,658
Организованность	22	1,0	3,5	2,098	0,6035	0,364
Избегание неудач	22	2,8	4,8	3,947	0,7041	0,496
Импульсивность	22	1,3	5,0	3,061	0,9064	0,822
Самоконтроль	22	2,7	5,0	3,833	0,6151	0,378

Частота прокрастинации находится в пределах нормативных данных для данной возрастной группы (N=19.57, станд.отклонение = 5), что подчеркивает возрастную особенность феномена. Среди показателей причин прокрастинации и личностных характеристик «прокрастинатора» нет выходящих за пределы нормативных значений для испытуемых «средне-прокрастинирующей» группы.

В таблице 2 представлены описательные статистики для группы ЭГ-Т.

Таблица 2.

Описательные статистики для группы ЭГ-Т

Параметры описательной статистики / Параметры опросника PASS	N испытуемых	Минимум	Максимум	Среднее значение	Стандартное откло-нение	Дисперсия
Частота прокрастинации	22	10,0	30,0	19,591	4,8859	23,872
Социальная тревожность	22	1,0	3,3	1,886	0,6614	0,437
Лень	22	1,6	4,6	3,273	0,8675	0,753
Плохой перфекционизм	22	1,0	2,9	1,760	0,5905	0,349
Вызов	22	1,0	3,8	2,000	0,8452	0,714
Организованность	22	1,0	3,8	2,197	0,7535	0,568
Избегание неудач	22	1,7	4,7	3,417	0,7796	0,608
Импульсивность	22	1,0	4,7	2,364	1,0882	1,184
Самоконтроль	22	2,3	5,0	4,045	0,6690	0,448

Так же как и для группы ЭГ-П, параметры частоты прокрастинации не выходят за пределы возрастной нормы. Для параметров второй и треть-

ей части опросника PASS также нет результатов, выходящих за пределы нормативных данных.

Исходя из полученных данных описательной статистики для обеих групп ЭГ-П и ЭГ-Т, где было показано, что прокрастинация является возрастно-специфическим феноменом, была проведена процедура сравнения групп по непараметрическому критерию Манна-Уитни, для выявления различий между группами гуманитарного и технического направления. Ниже в таблице 3 представлены результаты проверки непараметрического критерия Манн-Уитни между группами ЭГ-П и ЭГ-Т.

Таблица 3.

Данные сравнения групп ЭГ-П и ЭГ-Т по непараметрическому критерию Манн-Уитни

Показатели	Частота прокрастинации	Социальная тревожность	Лень	Плохой перфекционизм	Вызов	Организованность	Избегание неудач	Импульсивность	Самоконтроль
Статистика U Манна-Уитни	163,0	138,5	151,0	208,0	187,5	230,5	155,5	149,0	190,5
Асимпт. Знч. (двухсторонняя)	,063	,015*	,032*	,421	,193	,786	,042*	,028*	,221

В таблице 3 представлены сопоставляемые группы, которые достоверно различаются по четырем параметрам: «социальная тревожность», «лень» – параметры, отвечающие за возможные причины прокрастинации, «избегание неудач», «импульсивность» – личностные характеристики студентов-«прокрастинаторов». По всем параметрам показатели группы ЭГ-П выше, чем у группы ЭГ-Т.

Для оценки внутренних связей между частями опросника в каждой группе отдельно был проведен корреляционный анализ (коэффициент корреляции Спирмена) между причинами прокрастинации и личностными характеристиками «прокрастинатора». Значимые результаты были получены только в группе ЭГ-Т: корреляционная связь между причиной прокрастинации «социальная тревожность» и личностными характеристиками «организованность» ($r=0,464$, при $p<0.05$) и «самоконтроль»($r=0,599$, при $p<0.05$), а также корреляционная связь между причиной прокрастинации «лень» и личностной характеристикой «избегание неудач» ($r=0,448$, при $p<0.05$). В группе ЭП-П – студенты-«гуманитарии» не было обнаружено значимых корреляционных связей между частями опросника отвечающими за причины прокрастинации и личностные характеристики «прокрастинатора».

Заключение. Полученные в исследовании данные позволяют предполагать существенные отличия в личностных особенностях «прокрастинаторов» как гуманитарной, так и технической направленности. Выявленная разница групп студентов-«гуманитариев» и студентов-«технарей» по показателям причин прокрастинации «социальная тревожность» и «лень» позволяют предположить изначальную направленность данных групп студентов на разные типы научного образования. Гуманитарные специальности, в частности, психология (для исследования были опрошены именно будущие психологи), являются профессиями, в которых востребовано непосредственное общение человека с человеком. Такие профессии зачастую могут быть сопряжены различными эмоциональными переживаниями, одним из них может выступать социальная тревожность. Лень может быть обусловлена определенным форматом обучения и изучаемого материала, который содержит по сравнению с техническим образованием, не такое большое количество информации, обязательной к запоминанию или «зубрежке». «Избегание неудач» несмотря на то, что значимой корреляции не было найдено в группе студентов-«гуманитариев», может быть также связано с переживанием трудностей будущей профессии – субъект-субъектные отношения, где требуется определенная эмоциональная восприимчивость и трудно опираться на устоявшиеся схемы общения. Высокие показатели импульсивности вновь могут свидетельствовать о трудностях в эмоциональной сфере, которая необходима для успешной профессиональной деятельности будущих психологов [1,3,5,8].

Результаты корреляционного исследования позволили выявить особенности взаимосвязи причин прокрастинации и личностных характеристик «прокрастинатора» в группе студентов с техническим профилем образования. Можно полагать, что для студентов-«технарей» характерно снижать эмоциональное напряжение в виде социальной тревожности через организованную деятельность – самоконтроль и организованность. Полученная корреляционная связь дает основания предполагать, что причина прокрастинации лень рассматривается ими скорее как мотивационная стратегия – избегание неудач [5,8].

Полученные результаты побуждают к продолжению исследования с расширением выборки испытуемых (возможно, более дробная профессиональная дифференциация студентов) и дополнением методического комплекса с привлечением личностных экспериментально-психологических методик.

Литература:

1. Безотосова-Курбатова И.Б. Развитие рефлексии студентов технического вуза в процессе обучения психологии: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Самара, 2004. 257 с.
2. Богоявленская Д.Б. Рабочая концепция одаренности // Вопросы образования. 2004. №2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rabochaya-kontseptsiya-odarennosti (дата обращения: 24.09.2018).

3. Давыдова Г.И. Рефлексивный диалог в образовательном процессе вуза: дис. … д-ра пед. Наук. М., 2009. С. 259-260.
4. ЗвереваМ.В. Шкала оценки академической прокрастинации PASS (Procrastination Assessment Scale for Students by L.Solomon & E. Rothblum). М.: Сам Полиграфист, 2018. 28с.
5. Зверева М.В. Прокрастинация как личностный фактор при психической патологии в юношеском возрасте : Диссертация на соиск. учен.степ. к. психол. наук по специальности 19.00.04. СПб., 2016
6. Лола Е. В. Изучение картины мира интеллектуально одаренных учащихся // СПЖ. 2012. №43. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-kartiny-mira-intellektualno-odarennyh-uchaschihsya (дата обращения: 24.09.2018).
7. Тихомиров О.К. Психология мышления: учебное пособие для студентов вузов. М.: Академия, 2005.
8. Alexander E.S., Onwuegbuzie A.J. Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy // Personality and Individual Differences. 2007. P. 1301–1310.
9. Chu A. H. C., Choi J. N. Rethinking procrastination: Positive effects of “active” procrastination behavior on attitudes and performance // Journal of Social Psychology. 2005. 145(3). P. 245-264.
10. Ferrari J., Johnson J., McCown W. Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment. New York: Plenum Press, 1995.
11. Steel P., Ferrari J. Sex, education and procrastination: An epidemiological study of procrastinators’ characteristics from a global sample // European Journal of Personality. 2013. 27(1). P. 51-58.

Zvereva M.V. Features of academic procrastination in students of humanitarian and technical universities

Abstract. The process of choosing of the profession and university in which people receive education often can be accidental and occurs at graduates both on the advice of parents or for the company with a friend or many others causes: territorial location of university, amount of tuition fee, presence or absence budget places for beneficiaries, military departments and so on. Different professions demand a set of requirements to persons who acquire a specialization, including students who study in a profile university. There is a well-known division of students according to theirs field of study such as «physicist» or «lyric», «techies» or «scholar» which in modern studies of personal characteristics of students is practically not analyzed because there is a preference for other bases such as student’s identities, disadaptation risks, etc. Procrastination is an age-related phenomena which characterizes students from 18 to 25 y.o. Taking into account certain differences in the education of students of humanitarian and technical specialties, it is important to establish whether there are differences in the features of academic procrastination as an age-specific phenomenon in students studying technical and humanitarian specialties. The study involved students of both sexes aged 19 to 22, full-time students in the technical and humanitarian (psychology) field, research methods - testing (questionnaire "The Scale of Procrastination Assessment PASS" (L.Solomon & E Rothblum, 1984, in the adaptation of MV Zvereva, 2016) and mathematical data processing, which was carried out using the SPSS program 20 (descriptive statistics, nonparametric Mann-Whitney criterion, Spearman correlation coefficient). The study of each subject was carried out internally, both individual or group form with the principle of anonymity. Some differences were found in the frequency of occurrence of the causes of procrastination (social anxiety, laziness) and personal characteristics (avoidance of failures) of "procrastinators" - students of humanitarian and technical universities.

Keywords: procrastination, education, personal characteristics, young age, learning difficulties, motivation, avoidance of failures, social anxiety.

Системное влияние двуязычия и многоязычия на когнитивное и личностное развитие участника образовательного процесса[3]

Зинченко Ю.П.,
декан, профессор, доктор психологических наук, Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова, Москва, Россия, zinchenko_y@mail.ru
Шайгерова Л.А.,
доцент кафедры методологии психологии, кандидат психологических наук, Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова, Москва, Россия, ludmila_chaiguerova@hotmail.com
Раевский А.Е.,
доцент кафедры психологии языка и преподавания иностранных языков, кандидат психологических наук, Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова, Москва, Россия, a.raevskiy@gmail.com

Аннотация. В работе представлен критический анализ современных теорий и моделей, существующих в психологии и смежных науках, к изучению проблем, связанных с влиянием двуязычия и многоязычия на когнитивные процессы и личностное развитие детей и подростков. В мультикультурном обществе, каким является современная Россия, где существенная часть населения владеет двумя и более языками, язык обучения приобретает особую значимость в процессе образования и воспитания детей и подростков, в особенности в тех субъектах федерации, где существует необходимость регулирования взаимодействия русского языка с другими государственными или официальными языками. Психологические исследования показывают неоднозначную роль билингвизма и мультилингвизма в процессе когнитивного и личностного развития ребенка и подростка как субъекта образовательного процесса. С одной стороны, показано, что двуязычие и многоязычие приводит к культурному обогащению личности, открывая перед человеком горизонты не одного, а нескольких культурных миров. С другой стороны, использование в повседневной жизни нескольких языков, а тем более обучение на нескольких языках создает определенные препятствия в образовательном процессе, вынужденно ставя обучающегося в ситуацию выбора между двумя или более языками. Несмотря на то, что существует множество концепций билингвизма и проведено большое количество зарубежных и российских исследований в психологии и других науках, направленных на изучение влияния билингвизма и мультилингвизма на когнитивное и личностное развитие детей и подростков, существующие теории и модели требуют критического рассмотрения, систематизации и оценки возможностей их практического внедрения в образовательный процесс. Большинство существующих в этой области подходов концентрируются в первую очередь на влиянии двуязычия и многоязычия на мышление в целом и на отдельные когнитивные процессы, тогда как развитие личности и формирование идентичности детей и подростков в ситуации билингвизма и мультилингвизма часто остается без внимания. Имеющий место отрыв интеллектуальной сферы от эмоционально-личностной противоречит идеям культурно-исторического подхода Л.С. Выготского и препятствует внедрению полученных в исследованиях результатов в образовательный процесс.

[3] *Исследование выполнено при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект № 17-29-09167.*

Ключевые слова: русский язык, двуязычие, многоязычие, образовательный процесс, этнолингвистическое взаимодействие

В условиях глобализации политических и экономических процессов современного общества, с одной стороны, и роста национального самосознания, с другой, в мультиязычных и мультиэтнических обществах вопросы, связанные со статусом языков, этнолингвистической ситуацией, подходами к организации взаимодействия языков в различных сферах стоят сегодня очень остро. К одной из самых важных сфер, в которой неизбежно поднимаются эти вопросы, относится образовательная система на всех уровнях – от дошкольного воспитания до высшего образования. В современной России, где существенная часть населения владеет двумя и более языками, язык обучения приобретает особую значимость в процессе образования и воспитания, в особенности в тех субъектах федерации, где существует необходимость регулирования взаимодействия русского языка с другими государственными или официальными языками.

Еще Выготский почти столетие назад указывал на то, что «вопрос о многоязычии в детском возрасте – один из самых сложных и запутанных в современной психологии» [3, с. 327]. Проведенный им блестящий анализ накопленных к тому времени результатов исследований и наблюдений ученых и практиков по вопросу о позитивном и негативном влиянии знания ребенком нескольких языков на когнитивное развитие, показал неоднозначность такого влияния и роль различных факторов в речевом и в целом в интеллектуальном развитии двуязычного и многоязычного ребенка.

В психологии к настоящему времени выделилось два основных направления исследования в области билингвизма и мультилингвизма – первое направление связано с изучением влияния двуязычия и многоязычия на развитие интеллекта и различных когнитивных процессов, а второе сосредоточено на влиянии двуязычия и многоязычия на личностное развитие, в том числе на формирование идентичности.

Результаты современных исследований отличаются противоречивостью и свидетельствуют о сложной роли билингвизма и мультилингвизма в процессе когнитивного и личностного развития ребенка как субъекта образовательного процесса. С одной стороны, есть данные, что двуязычие и многоязычие приводит к культурному обогащению личности, открывая горизонты различных культурных миров, а также способствует интеллектуальному развитию. С другой стороны, использование в повседневной жизни нескольких языков, а тем более обучение на нескольких языках создает определенные препятствия в образовательном процессе, вынужденно ставя субъекта обучения в ситуацию выбора между двумя или более языками, и, кроме того, может негативно сказаться на личностном развитии и формировании этнокультурной идентичности.

Большая часть современных исследований сосредоточена, главным образом, на изучении роли билингвизма и мультилингвизма в развитии ин-

теллекта и различных когнитивных процессов. В ситуации двуязычного обучения возникает множество проблем, решение которых имеет высокую практическую значимость. Наиболее глубоко изучена проблема взаимного влияния двух или более языков (интерференции) в связи с лингвистическим расхождением синтаксических структур. Активно изучается также влияние билингвизма и мультилингвизма на процессы памяти [10], стратегии обучения [16], исполнительные функции [8], изучение иностранных языков [7] и др. Развитие новых технологий и связанных с ними широких методических возможностей привело к всплеску исследований особенностей механизмов функционирования головного мозга индивидов, владеющих двумя или более языками. Например, исследуются различия в протекании когнитивных процессов билингвов и мультилингвов в зависимости от того, с каким языком связан прайминг [12].

Параллельно с изучением роли языка в развитии когнитивных процессов в ситуации двуязычия и многоязычия развивались подходы к исследованию влияния языка на формирование личности. Уже Выготский видел основную проблему в том, что двуязычие не должно рассматриваться только в связи с развитием интеллекта и когнитивных процессов, но «должно быть исследовано во всей широте и во всей глубине его влияний на все психическое развитие личности ребенка, взятой в целом» [3, с. 336].

Разворот к исследованию взаимосвязи языка и идентичности произошел во второй половине XX-го века, когда в социальных науках наметился совершенно новый подход в теории языка, порвавший с традиционными подходами, в результате чего в центре внимания оказалось понятие «дискурс»и зародилась так называемая «теория дискурса» [18, 20].Теория дискурса строится на том, что следует воспринимать язык в контексте действия, а не как психологическую систему с набором семантических свойств [18]; следовательно, анализ должен быть связан не с лексическими особенностями речи, а с тем, как строится разговор, как он воспринимается собеседником, где встречает противодействие и как от этого меняется: то есть, необходимо учитывать важные в конкретном контексте особенности социального взаимодействия. Этот подход находит своё применение в связи с процессом формирования идентичности, и основывается на предположении, что качественные изменения начинают происходить, когда взаимодействующие субъекты активно используют беседу для налаживания социального взаимодействия.

Подход к идентичности с точки зрения социального взаимодействия между людьми в настоящее время используют несколько основных социально-научных направлений, основанных на теории дискурса. Одним из направлений является социальный конструктивизм, поставивший задачу освободить современную психологию от скованности фундаментальными предположениями, связанными с мышлением, идентичностью, структурой языка и т.д. Поэтому в его рамках было совершено обращение к восприятию идентичности как феномена, в значительной степени задаваемого

контекстом [6]. Еще одним направлением стала этнометодология – направление социологии, занимающееся изучением общественных норм и правил поведения, а также языковых проявлений этих норм и правил, что непосредственно связано и с формированием идентичности, в рамках повседневного социального взаимодействия. Этнометодология активно использует методику «анализа разговора», разработанную Гарфинкелем [11], которая показывает, что взаимопонимание в социальном взаимодействии основывается не только на сказанных словах, а еще и на косвенных речевых актах и контексте [19].

Третий научный подход в рамках теории дискурса называется дискурсивным позиционированием и связан с эпистемологической дискурсивной психологией [9, 18], утверждающей, что психические процессы имеют коммуникативную природу, а психологические феномены конструируются в процессе социальных контактов. Главная аналитическая задача дискурсивной психологии состоит в том, чтобы понять, в каких случаях и форматах взаимодействия дискурс может конструировать идентичность [9]. Подобным образом, ориентация на дискурсивное позиционирование предполагает анализ того, как протекает и воспринимается собеседниками социальное взаимодействие и какие механизмы влияют на формирование идентичности [14].

В самостоятельное направление в социальных исследованиях выделилось изучение этнолингвистических конфликтов, так как лингвистическое разнообразие является основой многих современных конфликтов, как в пределах одной страны, так и в международном масштабе. Попытки классификации этнических конфликтов свидетельствуют о том, что в большинстве случаев они связаны с лингвистическими различиями между их участниками [15]. Сосуществование нескольких языков на территории одной страны часто рассматривается как потенциальный источник возникновения конфликтов и как угроза безопасности для отдельных групп и для национальной безопасности в целом. Отмечается, что лингвистические конфликты между родным и государственным языками связаны с беспокойством меньшинств о возможной утрате родного языка и возможным растворением в группе большинства, а также могут быть вызваны изменением в социальных системах при наличии контакта между различными языковыми группами [13]. Они усиливаются при наличии различий в нормах, ценностях, установках и оказывают сильное влияние на Я-концепцию, коллективное сознание, системы воспитания и образования [17].

Показано, что язык играет важнейшую роль в формировании этнокультурной идентичности, поскольку является общим культурным фактором, объединяющим группу людей и отграничивающим её от других групп. Так, результаты исследования, проведенного нами в одиннадцати субъектах федерации, показали неразрывную связь языка и этнокультурной идентичности в самосознании россиян. Респондентам был предложен перечень факторов, способных оказать влияние на формирование принад-

лежности к определенной этнической группе или национальности: язык; место рождения; менталитет; обычаи и традиции; религия; генофонд. Результаты показали, что в целом, по всем субъектам федерации, в которых проводилось исследование, наиболее важное место в иерархии факторов определения этнической или национальной принадлежности, по мнению респондентов, занимает общий язык [4, 5].

Необходимо отметить, что даже в исследованиях влияния билингвизма и мультилингвизма на идентичность зачастую изучаются преимущественно различия в протекании когнитивных процессов, а не в мотивационно-эмоциональной сфере и поведении. В отечественной психологии и педагогике, вслед за Л.С. Выготским, традиционно признаются неразрывная внутренняя связь и единство интеллекта и аффекта в противовес их изолированному метафизическому рассмотрению [2].

Учитывая важнейшее влияние языка как на индивидуальные, так и на групповые процессы, в многоязычных странах проблема взаимного существования языков стоит очень остро. В каждом случае, ее решение определяется должно определяться конкретными историческими и социокультурными условиями. Так в России, наряду с сохранением национальных языков необходимо «бережное сохранение и укрепление позиций русского языка как государственного языка Российской Федерации» [1, с. 96].

Действующие в российском образовании практические решения в области двуязычия и многоязычия основаны на долголетней практике и богатом эмпирическом опыте и демонстрируют множество позитивных сторон и достижений. В то же время, для развития современного образования необходимы обширные комплексные междисциплинарные исследования, базирующиеся на системном подходе в науке. Исследования важно проводить как на уровне отдельных субъектов Российской Федерации, с учетом конкретных этнолингвистических ситуаций, так и на общероссийском уровне. В них должны использоваться инновационные технологии, такие как технология виртуальной реальности, аппаратные программные комплексы, биологическая обратная связь, современные методы психофизиологии и нейрофизиологии.

Литература:

1. Вербицкая Л.А. Русский язык как государственный: современное состояние и меры по его укреплению и развитию // Российский гуманитарный журнал. 2015. Том 4. №2. С. 90-100. DOI: 10.15643/libartrus-2015.2.1
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т. М: Педагогика, 1983. Т. 5.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т. М: Педагогика, 1983. Т. 3.
4. Зинченко Ю.П. Российская идентичность. Психологическое благополучие. Социальная стабильность: Научная монография. М.: МГУ, 2017.
5. Зинченко Ю.П., Шайгерова Л.А., Солдатова Г.У., Шилко Р.С., Кипиани А.Ю., Ваханцева О.В., Меладзе Д.Г., Долгих А.Г., Мотовилова Н.В. Сравнительные результаты исследования когнитивного компонента этнокультурной идентичности россиян в четырёх субъектах Российской Федерации: общее и особенное // Этнокультурная идентич-

ность как фактор социальной стабильности в современной России / Под редакцией Ю.П. Зинченко, Л.А. Шайгеровой. В 2-х томах. Том 1.М.: МГУ, 2016. С. 194–222.
6. Berger P.L., Luckmann T. The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge. New York: Doubleday, 1966.
7. Bogulski C.A., Bice K, Kroll J. Bilingualism as a desirable difficulty: Advantages in word learning depend on regulation of the dominant language // Bilingualism: Language and Cognition. Cambridge University Press. 2018. doi:10.1017/S1366728918000858
8. Bradley K.A.L., King K.E., Hernande, A.E. Language experience differentiates prefrontal and subcortical activation of the cognitive control networkin novel word learning // NeuroImage. 2013. 67. P. 101–110. https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2012.11.018
9. Edwards D. Discourse and cognition. London: Sage, 1997.
10. Francis W.S., Baca Y. Effects of language dominance on item and order memory in free recall, serial recall and order reconstruction // Memory. 2014. 22. P. 1060-1069. https://doi.org/10.1080/09658211.2013.866253
11. Garfinkel H. Studies in Ethnomethodology. N.Y.: Englewood Cliffs, 1967.
12. Hong Y.Y., Morris M.W., Chiu C.Y., Benet-Martínez V. Multicultural minds: A dynamic constructivist approach to culture and cognition // American Psychologist. 2000. 55. P. 709-720.
13. Inglehart R.F., Woodward M. Language conflicts and political community // Comparative Studies in Society and History. 1967. Vol. 10. P. 27-40.
14. Korobov N. A discursive psychological approach to positioning // Qualitative Research in Psychology. 2010. 7,. P. 263-277.
15. Liu L. Social Categorization and Bao in the Age of AIDS: The Case of China // I. Marková and A. Gillespie (Eds.). Trust and Conflict: Representation, Culture and Dialogue. London: Routledge, 2011. P. 123-136.
16. Nair V.K., Biedermann, B., Nickels, L. Consequences of late bilingualism for novel wordlearning: Evidence from Tamil–English bilingual speakers // International Journal of Bilingualism. 2016. 20. P. 473–487. https://doi.org/10.1177/1367006914567005
17. Nelde P. Language conflict. In F. Coulmas (ed.), The Handbook of Sociolinguistics. London: Blackwell, 1997. P. 285-300.
18. Potter J. Representing reality: discourse, rhetoric and social construction. London: Sage, 1996.
19. Sacks H., Jefferson G., Schegloff E.A. Lectures on Conversation, 2 vol. Wiley-Blackwell, 2010.
20. Wood L.A., Kroger R.O. Doing discourse analysis: methods for studying action in talk and text. Thousand Oaks: Sage, 2000.

Zinchenko Yu.P., Shaigerova L.A., Raevskiy A.E. System influence of bilingualism and multilingualism on the cognitive and personal development of the educational process participant

Abstract. In the current work authors provide critical analysis of the modern psychological and inter-disciplinary theories and models concerning problems of bilingualism and multilingualism and their influence on the cognitive processes and development of the children and teenagers. In the multicultural society, like Russia, where a big part of the population can speak two or more languages, a language of study becomes a question of a great importance in the process of education of children and teenagers, especially in the regions where there is a necessity of regulation of cooperation of Russian language with other official languages. Psychological studies show an ambiguous role of bilingualism and multiculturalism during the cognitive development of a child and a teenager as a subject of educational process. On the one side, bilingualism and multilingualism lead to the cultural enrichment of an individual; on the other side, usage of two languages in everyday life and studies can cause

certain difficulties in the educational process. In spite of the fact that there are many existing concepts of bilingualism and many studies were devoted to influence of bilingualism and multiculturalism on the cognitive and individual development of children and teenagers, existing theories and models and the possibilities of their implementation in the educational process need to be critically revised. Most part of the existing approaches to this problem mainly focus on the influence of bilingualism and multilingualism on the thinking in general and on the separate cognitive processes, while the development of personality and identity formation of children and teenagers in the situation of bilingualism and multiculturalism is often out of scholars' attention. A gap between intellectual sphere and emotional sphere contradicts with the L.S. Vygotsky's cultural-historical approach and makes a problem for implementation of the results in the educational process.

Keywords: Russian language, bilingualism, multilingualism, educational process, ethnolinguistic communication.

Взаимосвязь ценностных ориентаций и мотивов обучения в вузе у курсантов МЧС

Иконникова Г.Ю.,

доцент, кандидат психологических наук, доцент, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, город Санкт-Петербург, Россия, ikonnikova@inbox.ru

Аннотация. Исследование профессиональной Я-концепции является актуальным для более точного понимания специфики карьерных ориентаций, профессиональных ожиданий, психологических оснований выбора профессии. В связи с этим, целью нашего исследования явилось изучение особенностей профессиональной Я-концепции курсантов МЧС, разных специальностей на 1 и 4 курсах. Объект исследования – 60 студентов университета МЧС: 1-ый курс факультета экономики и права, а также 4 курс инженерно-технического факультета (30 студентов 1 курса и 30 студентов 4 курса). Предмет исследования – Я-концепция, личностные и мотивационные особенности обучения в ВУЗе. Гипотезой исследования явилось предположение о том, что на профессиональную Я-концепцию оказывают влияние личностные, ценностные ориентации и процесс обучения в военном ВУЗе. В качестве методов исследования использовались: 1) Анкета для выявления формальных характеристик курсантов МЧС; 2) Методика «Кто я?»; 3) Методика «Ценностные ориентации» Шварца; 4) Методика «Мотивация обучения в вузе» Т. И. Ильиной; 5) Методика неоконченные предложения «Моя будущая профессия». По результатам сравнительного исследования были сделаны следующие выводы: ценностные ориентации обоих курсов являются сходными: курсанты склонны к самостоятельному выбору своего жизненного пути, для них важно получать удовольствие от собственной жизни, добиваться успехов, и при этом чувствовать защищенность, иметь некий «тыл». Личностные особенности курсантов различаются по показателю «конформности». К 4 курсу у курсантов отмечается устойчивое преобладание ценностей, содержание которых предполагает защиту порядка, стабильности и поддержание гармоничных и конформных отношений с людьми, а также получение социального одобрения посредством проявления компетентности исходя из признанных стандартов. У курсантов 1 курса преобладает потребность в послушании, уважении старших, вежливости и самодисциплине. Для курсантов, только начинающих учебу в вузе МЧС наиболее значимым моментом является приобретение навыка исполнять команды, подчиняться старшим по званию коллегам. Ведущим мотивом учебно-профессиональной деятельности курсантов МЧС является учебная мотивация, направ-

ленная на получение диплома. Оценка курсантами своего профессионального Я значительно не меняется на протяжении учебной деятельности, так как внутренняя направленность университета поддерживает чувство социальной принадлежности. При оценке взаимосвязи между самоотношением и отношением к профессии с ценностями на уровне индивидуальных приоритетов курсантов МЧС 1 и 4 курсов были получены следующие результаты: количество неопределенных характеристик при оценке курсантами своей личности отрицательно влияет на ценность традиций. Таким образом, по результатам проведенного исследования подтвердилась гипотеза о том, что на профессиональную Я-концепцию оказывают влияние личностные, ценностные ориентации и процесс обучения в военном ВУЗе. Значимость определенных ценностей напрямую взаимосвязана с успехом в учебно-профессиональной сфере. Направленность вуза МЧС регулирует развитие и поддержание ценностно-мотивационной сферы курсантов.

Ключевые слова: ценностные ориентации, мотив обучения, профессиональная Я-концепция, учебно-профессиональная сфера, личностные особенности.

Ценности и мотивация часто изучаются как взаимосвязанные и взаимно детерминируемые понятия, обеспечивающие успешность профессионального становления личности. Оценка структуры взаимосвязей и соотношения ценностей и мотивации курсантов МЧС позволит выйти на новый уровень понимания ценностно-мотивационной сферы, как основы успешности профессионализации военнослужащего [6]. Формирование мотивации и ценностных ориентаций является неотъемлемой частью развития личности человека. Социальная направленность обучения в вузе МЧС заключается в обеспечении развития личности курсантов, формирование их ценностно-смысловых ориентаций, и навыка решения профессиональных задач. Наиболее важное место занимает уровень мотивации обучения курсантов и его поддержание. Каждый человек, начинающий свой путь в профессиональной деятельности сотрудника МЧС России должен иметь правильную мотивационную основу и сохранять ее на протяжении всего обучения. В этом аспекте является значимым правильно сформировавшийся образ профессионала данной деятельности, его интересы, квалификация, а также ценностно-смысловые ориентации.

Обучение в вузе МЧС – это целый комплекс заранее спланированной учебной и вне учебной деятельности, которые помогают курсантам стать настоящими профессионалами в своем деле и впитать в себя все нужные знания и функции, для этого необходимые. Общеизвестно, что на уровень профессиональной подготовки влияет мотивационный аспект учебно-профессиональной деятельности. Устойчивый положительный мотив при поступлении в вуз регулирует профессиональное становление специалиста, и является базовым условием для благополучного развития учебно-профессиональной Я-концепции. Адекватные профессиональной деятельности мотивы, в будущем способствуют профессиональному росту, самореализации и социальной адаптации. Таким образом, формирование продуктивного мотивационного компонента обеспечивает полноценное развитие и реализацию личности в учебно-профессиональной деятельности. При формировании удовлетворенности специальностью на первом курсе у кур-

сантов МЧС появляется устойчивая мотивация реализовать полученную подготовку непосредственно в профессиональной деятельности.

Ведущие мотивы учебно-профессиональной деятельности курсантов 1 и 4 курсов университета МЧС получены с помощью методики «Мотивация обучения в вузе», автор Т.И. Ильина.

В результате проведенного исследования (таблица 1) было выявлено, что в группе курсантов 1 и доминирующим является мотив «Овладение профессией» и «Получение диплома», что наш взгляд связано с влиянием профессиональной мотивации университета МЧС. Очевидно, что курсанты 4 курса уже овладели профессиональными навыками и им необходим диплом для реализации себя в профессии.

Таблица 1.

Достоверные различия показателей внешних и внутренних мотивов учебно-профессиональной деятельности в группах курсантов МЧС

Методика Т.И. Ильиной	Курсанты 1 курса $\overline{X}$	Курсанты 4 курса $\overline{X}$	Значение t-критерия	Доверительная вероятность P<0,05
Овладение профессией	6, 27	4,50	2,87	0,01
Получение диплома	7,45	6,12	2,0	0, 05

Методика Шварца, состоящей из двух частей «Обзор ценностей» и «Профиль личности» позволила нам предположить, что структура нормативных идеалов в обеих группах носит сходный характер, курсанты склонны к самостоятельному выбору жизненного пути, стремятся добиваться успехов, но при этом чувствовать защищенность, иметь некий «тыл». Будущая профессия позволяет им демонстрировать социальную компетентность и влечет за собой социальное одобрение. Мотивационная цель - уважение, принятие и следование уставу университета. Достоверно значимых различий в выборе ценностей, как руководящих принципов жизни у курсантов 1 и 4 курсов не выявлено. Можно сделать вывод, что испытуемые четко определили цели и осознанно подошли к выбору профессии. Очевидно, что курсанты МЧС обучаются в университете не из соображения престижности, а основываясь на собственных предпочтениях и интересах.

Далее нами был проведен корреляционный анализ по всем показателям. Рассмотрим полученные результаты взаимосвязей на уровне нормативных идеалов (см. таблицу 2). Выявленные взаимосвязи **на уровне нормативных идеалов** курсантов МЧС позволили предположить, что отрицательное отношение курсантов к своей личности негативно сказывается на овладении ими профессией. Низкая оценка самого себя, в том числе в качестве профессионала, может сформировать представление о неизбежной неудаче, а соответственно, сказываться на мотивации овладения профессией. Положительная эмоциональная окраска представлений о будущей профессии способствует лучшему овладению курсантами своей специальностью, а также влияет на развитие самодисциплины, чувства безопасности, соблюдения традиций своей социальной группы. При положительном от-

ношении к будущей профессии, у курсантов отмечается стремление получить диплом для возможности применения своих знаний на практике и обеспечении защиты и благополучия общества. Чем лучше отношение граждан к будущей профессии курсантов МЧС, тем выше их стремление к самостоятельности, к профессиональному успеху и сохранению доброжелательных внутригрупповых взаимоотношений. Благодаря наличию обязательных профессиональных навыков, курсанты способны принимать самостоятельные решения и действовать независимо, что положительно сказывается на удовлетворении профессиональной деятельностью.

Таблица 2.

Взаимосвязь показателей между самоотношением, отношением к профессии и ценностями на уровне нормативных идеалов курсантов МЧС

Показатель	возраст	овладение профессией	получение диплома	конформность	Традиции	универсализм	самостоятельность	гедонизм	достижения	безопасность
Количество отрицательных характеристик Я-образа	-0,01	-0,36	0,02	-0,03	-0,21	-0,10	-0,25	-0,17	-0,24	0,05
Эмоциональная окраска представлений о будущей профессии	-0,13	0,32	0,27	0,30	0,32	0,44	0,17	0,27	0,19	0,33
Отношение к будущей профессии	-0,17	0,20	0,30	0,28	0,16	0,40	0,09	0,05	0,12	0,22
Чувства по отношению к будущей профессии	-0,37	0,45	0,37	0,27	0,21	0,43	0,24	0,11	0,20	0,23
Отношение граждан к нашей будущей профессии	0,11	0,24	-0,10	0,24	0,13	0,19	0,38	0,30	0,31	0,12
Оценка наличия профессиональных навыков	-0,16	0,10	0,17	0,29	0,18	0,37	0,30	0,35	0,19	0,28

Далее рассмотрим взаимосвязи показателей самоотношения на уровне индивидуальных приоритетов курсантов МЧС (таблица 3).

При оценке взаимосвязи показателей **на уровне индивидуальных приоритетов** курсантов МЧС 1 и 4 курсов можно предположить, что количество неопределенных характеристик при оценке курсантами своей личности отрицательно влияет на ценность традиций. При положительной

эмоциональной окраске представлений о будущей профессии значимыми оказываются такие ценности как конформность, доброта, универсализм и безопасность. Наличие профессиональных навыков положительно влияет на чувство безопасности курсантов.

Выявленные взаимосвязи показателей **на уровне индивидуальных приоритетов** курсантов МЧС позволили нам сделать следующие выводы о том, что позитивная эмоциональная окраска представлений о будущей профессии способствует развитию у курсантов послушания, они сдерживают склонности, имеющие негативные социальные последствия, стремятся соответствовать идеальному образу сотрудника МЧС. Деятельность курсантов направлена на терпимость, понимание, сохранение благополучия людей, обеспечение их безопасности.

Таблица 3.

Взаимосвязь показателей самоотношения, отношения к профессии с ценностями на уровне индивидуальных приоритетов курсантов МЧС

Показатель	конформность	традиции	доброта	универсализм	достижения	безопасность	коренной житель
Количество отрицательных характеристик Я-образа		-0,31					
Эмоциональная окраска представлений о будущей профессии							0,53
Отношение к будущей профессии	0,32		0,33	0,38		0,30	
Чувства по отношению к будущей профессии	0,36		0,54	0,42	0,35	0,47	
Отношение граждан к нашей будущей профессии			0,34	0,38		0,39	
Оценка наличия профессиональных навыков						0,31	

Таким образом, наиболее значительно на уровень профессиональной подготовки влияет мотивационный аспект учебно-профессиональной деятельности. Устойчивый положительный мотив при поступлении в вуз регулирует профессиональное становление специалиста, и является базовым условием для благополучного развития учебно-профессиональной Я-концепции. Направленность вуза МЧС регулирует развитие и поддержание ценностно-мотивационной сферы курсантов. Формирование продуктивного мотивационного компонента обеспечивает полноценное развитие и реализацию личности в учебно-профессиональной деятельности.

Литература:
1. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2004.
2. Джанерьян С.Т. Системный подход к изучению профессиональной Я-концепции // Вестник Оренбургского государственного университета. 2005. № 4. Приложение «Гуманитарные науки». С. 162-169.
3. Дружилов С.А. Становление профессионализма человека как реализация индивидуального ресурса профессионального развития. Новокузнецк, 2002.
4. Реан А.А. Психология человека от рождения до смерти. СПб.: Прайм-Еврознак, 2002.
5. Рикель А.М. Профессиональная Я-концепция и профессиональная идентичность в структуре самосознания личности. Часть 1 [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электроный журнад. 2011 № 2 (16). http://psystudy.ru/index.php/num/2011n2-16/457-rikel16.html (дата обращения 1.10.2018).
6. Солодков А.С., Ильина А.А., Федоров Е.В., Кузнецова Е.В., Ятманов А.Н. Прогнозирование психологического благополучия курсантов военного вуза // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2016. № 11 (141). С. 300-304

Ikonnikova G.Yu. The relationship of value orientations and motives of training in higher education at the MOE cadets

Abstract. Research of professional self-concept is relevant for a more accurate understanding of the specifics of career orientations, professional expectations, psychological grounds for choosing a profession. In this regard, the aim of our study was to study the features of the professional self – concept of the Ministry of emergency situations cadets, different specialties in the 1st and 4th courses. The object of the research is 60 students of the University, the Ministry of emergency situations: 1st course of the faculty of Economics and law, and 4 year of the engineering faculty (30 of 1st year students and 30 students of the 4th course). Subject of research – self-concept, personality, and motivational characteristics of University studies. The hypothesis of the study was the assumption that the professional Self-concept is influenced by personal, value orientations and the process of learning in a military University. As research methods used: 1) Questionnaire to identify the formal characteristics of the students of the Ministry of emergency situations; 2) Method " Who am I?"; 3) Methodology" Value orientations " Schwartz; 4) Methodology "Motivation of learning in high school" T. I. Ilyina; 5) Methodology unfinished sentences "My future profession." According to the results of a comparative study, the following conclusions were made: the value orientations of both courses are similar: cadets tend to choose their own way of life, it is important for them to enjoy their own lives, to achieve success, and at the same time feel protected, to have a "rear". Personal characteristics of cadets differ in terms of "conformality". By the 4th year students have a stable predominance of values, the content of which involves the protection of order, stability and maintenance of harmonious and conformal relations with people, as well as obtaining social approval through the manifestation of competence based on recognized standards. The cadets of the 1st course are dominated by the need for obedience, respect for elders, politeness and self-discipline. For cadets, just beginning their studies at the University of the Ministry of emergency situations the most important point is the acquisition of the skill to execute commands, obey senior colleagues. The leading motive of educational and professional activity of students of the Ministry of emergency situations is the educational motivation aimed at obtaining a diploma. The students ' assessment of their professional Self does not change significantly during the educational activity, as the internal orientation of the University maintains a sense of social belonging. When assessing the relationship between self-attitude and attitude to the profession with the values at the level of individual priorities of the students of the Ministry of emergency situations of 1 and 4

courses, the following results were obtained: the number of uncertain characteristics in assessing the cadets of their personality negatively affects the value of traditions. Thus, according to the results of the study confirmed the hypothesis that the professional Self-concept is influenced by personal, value orientations and the process of learning in a military University. The importance of certain values is directly related to success in the educational and professional sphere. The focus of the University MES regulates the development and maintenance of value-motivational sphere of cadets.

Keywords: value orientations, learning motive, professional Self-concept, educational and professional sphere, personal characteristics.

Развитие эмоционального интеллекта в профессиональной подготовке студентов – hr-менеджеров

Исаева О.М.,
кандидат психологических наук, доцент кафедры организационной психологии,
НИУ «Высшая школа экономики», г. Нижний Новгород, Российская Федерация,
oisaeva@hse.ru

Савинова С.Ю.,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры организационной психологии,
НИУ «Высшая школа экономики», г. Нижний Новгород, Российская Федерация,
ssavinova@hse.ru

Аннотация. Эмоциональный интеллект рассматривается как одна из важнейших профессиональных компетенций руководителей и специалистов служб по управлению персоналом. От того насколько менеджер по персоналу умеет идентифицировать свои эмоции, эмоции клиентов и сотрудников, а также от того, как он использует их при принятии решений, зависит эффективность деятельности всей компании. Развитый эмоциональный интеллект менеджера по персоналу является основой для привлечения новых партнеров, выстраивания долгосрочных партнерских отношений, укрепления благоприятного социально-психологического климата внутри компании. В статье представлены результаты исследования эмоционального интеллекта у студентов – менеджеров, обучающихся по специализации «Управление человеческими ресурсами» в НИУ «Высшая школа экономики» и «сетевая» модель его развития в процессе обучения. В исследовании приняли участие 78 девушек, из них 56 бакалавров и 22 магистранта в возрасте от 19 до 32 лет. Студенты бакалавриата не имели опыт профессиональной деятельности; опыт работы студентов магистратуры – от 1 до 5 лет в области управления человеческими ресурсами (18% магистров имели опыт работы 3-5 лет, 82% - до года). Для диагностики уровня развития эмоционального интеллекта нами использовался ТЭИ (тест эмоционального интеллекта), разработанный Е.А. Сергиенко и Е.А. Хлевной на основе теоретической модели эмоционального интеллекта как способности Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо, опросника MSCEIT. Результаты исследования показали, что средние значения общего эмоционального интеллекта, а также основных шкал эмоционального интеллекта участников исследования, находятся на среднем уровне развития, уровне «компетентности». Самые высокие показатели наблюдаются по шкале «Управление эмоциями» (M=102,46). Более низкие показатели характеризуют шкалу «Использование эмоций» (M=95,61). Для 64,10% респондентов характерен средний уровень развития способности понимать и управлять эмоциями; 56,41% студентов имеет высокий уровень развития способности воспринимать, идентифицировать свои эмоции и эмоции других; 38,46 % отличаются низким уровень развития способности использование эмоций для решения задач. Отмечен рост показателей эмоционального ин-

теллекта от бакалавриата к магистратуре по всем ветвям эмоционального интеллекта. Предложена «сетевая модель» организации учебных дисциплин и дополнительных ресурсов для развития эмоционального интеллекта будущих HR – менеджеров.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, развитие эмоционального интеллекта, Тест эмоционального интеллекта, профессиональная подготовка студентов, HR-менеджеры,«сетевая модель».

В новых быстро меняющихся условиях экономического и социокультурного развития общества HR-менеджеру недостаточно хорошо владеть управленческими знаниями и навыками. Большое значение приобретают soft skills («мягкие навыки») – креативность, умение работать в команде, клиенториентированность, гибкость мышления и т.д. Особое место среди них занимает эмоциональный интеллект.

В настоящее время проблема эмоционального интеллекта активно обсуждается академическим и бизнес-сообществами. Исследования эмоционального интеллекта условно можно разделить на несколько групп.

Первая группа исследований (Р. Барон, Д. Гоулман, Р. Бояцис, К. Петридес, Дж. Мэйер, П. Сэловей, Д. Карузо) сконцентрирована на изучении сути феномена «эмоциональный интеллект», его специфики и разработки описательных моделей эмоционального интеллекта [2;6;10;12].

Вторая группа исследований (Дж. Мэйер, П. Сэловей, Д. Карузо, Сергиенко Е.А., Хлевная Е.А., Ветрова И.И., Киселева Т.С.) посвящена описанию методов измерения эмоционального интеллекта и их оценке [6].

Третья группа исследований (Changyu L., Chi-Sum W., Fambrough M.J., Hart R.K., Newman M., Purse J., Smith K., Broderick J., Emmerling R.J., Cherniss C.) направлена на изучение роли эмоционального интеллекта в профессиональной деятельности, его влияния на эффективность труда и карьерное развитие сотрудников [2; 7;8;11; 13].

Четвертая группа исследований (Аврамова Т.И., Журавлева М.О., Мотина А.Е., Иванова Е.С., Хлевная Е.А., Штроо В.А., Киселева Т.С. и др.) изучает способы развития эмоционального интеллекта [1; 3; 4; 9]. Однако работ, посвященных развитию эмоционального интеллекта у студентов, обучающихся менеджменту, управлению человеческими ресурсами, нами не обнаружено.

Цель нашего исследования – изучить особенности эмоционального интеллекта у студентов HR-менеджеров и разработать модель его развития в условиях профессионального образования.

В своей работе мы опираемся на теоретические представления об эмоциональном интеллекте как способности человека, разработанные П. Саловеем, Д. Карузо и Д. Майером[12]. В рамках этого подхода структура эмоционального интеллекта включает в себя четыре группы способностей («ветви»): идентификация эмоций, использования эмоций в решении задач, понимание и анализ эмоций, сознательное управление эмоциями [12].

Для диагностики уровня развития эмоционального интеллекта будущих менеджеров нами использовался ТЭИ (тест эмоционального интеллекта), разработанный Е.А. Сергиенко, Е.А. Хлевной на основе опросника MSCEIT. Опросник прошел процедуру оценки валидности и надёжности на российской выборке и зарекомендовал себя как надежный инструмент для диагностики эмоционального интеллекта [5; 6].

В исследовании приняли участие 78 человек, что составило 91% всех студентов 2-4 курса бакалавриата и магистранты 1 курса, обучающиеся на факультете менеджмента НИУ «Высшая школа экономики» – Нижний Новгород по специализации «Управление человеческими ресурсами». 56 человек (71,79%) – студенты бакалавриата, 22 человека (28,21 %) – студенты магистратуры. Пол всех респондентов – женский. Возраст респондентов – от 19 до 32 лет (М=20,66).

В табл.1 представлены результаты исследования эмоционального интеллекта у студентов. Как видно из таблицы, средние значения общего эмоционального интеллекта, а также основных ветвей эмоционального интеллекта участников исследования находятся на среднем уровне развития, уровне «компетентности». При этом средние значения только по ветви Управление эмоциями (М=102,46) – это высокие значения компетентности, остальные же находятся на уровне низких значений компетентности. Более низкие показатели характеризуют шкалу «Использование эмоций» (М=95,61). Для подавляющего большинства респондентов (64,10%) характерен средний уровень развития способностей понимания эмоции и управления ими. Большая часть участников исследования (56,41%) имеет высокий уровень развития способности воспринимать, идентифицировать свои эмоции и эмоции других. При этом больше трети респондентов (38,46 %) отличаются низким уровнем развития способности использования эмоций для решения задач. Полученные данные свидетельствуют о необходимости развития у студентов эмоционального интеллекта.

Таблица 1.

Эмоциональный интеллект студентов – менеджеров

Ветвь эмоционального интеллекта	Минимум	Максимум	Среднее значение	Стандартное отклонение	Низкий уровень ЭИ, %	Средний уровень ЭИ, %	Высокий уровень ЭИ, %
Восприятие эмоций	71,00	137,00	98,15	15,61	23,08	20,51	56,41
Использование эмоций	70,00	140,00	95,61	14,51	38,46	43,59	17,95
Понимание эмоций	72,00	129,00	97,69	12,91	23,08	64,10	12,82
Управление эмоциями	72,00	121,00	102,46	11,99	10,26	64,10	25,64
Общий эмоциональный интеллект	72,00	129,00	96,49	14,27	33,33	48,72	17,95

Сравнительные данные особенностей эмоционального интеллекта студентов бакалавриата и магистратуры показали отсутствие значимых различий в показателях эмоционального интеллекта по всем ветвям.

В настоящее время предлагаются различные способы развития эмоционального интеллекта у студентов в процессе их обучения. Наиболее распространенным и эффективным способом многие исследователи считают тренинг [1; 3; 4].

С целью развития эмоционального интеллекта, всех его ветвей, у студентов HR-менеджеров нами предлагается модель «сетевого взаимодействия», которая позволяет получить студентам развивающееся, «живое» знание, которое они могут использовать в профессиональной деятельности [4].

На рис.1 представлена «сетевая» модель организации дисциплин общего, профессионального и профильного циклов, а так же внутренних и внешних ресурсов, которые могут способствовать развитию эмоционального интеллекта у студентов HR-менеджеров. Анализ содержания программ дисциплин, включенных в модель, показал, что в них частично затрагиваются вопросы, связанные с восприятием и распознаванием эмоций (курс Психология), сознательным управлением эмоциями (курс Теория организации и организационное поведение). Это позволяет говорить о возможных «точках роста» и развития дисциплин с учетом решения задач идентификации, понимания, сознательного управления своими и чужими эмоциями.

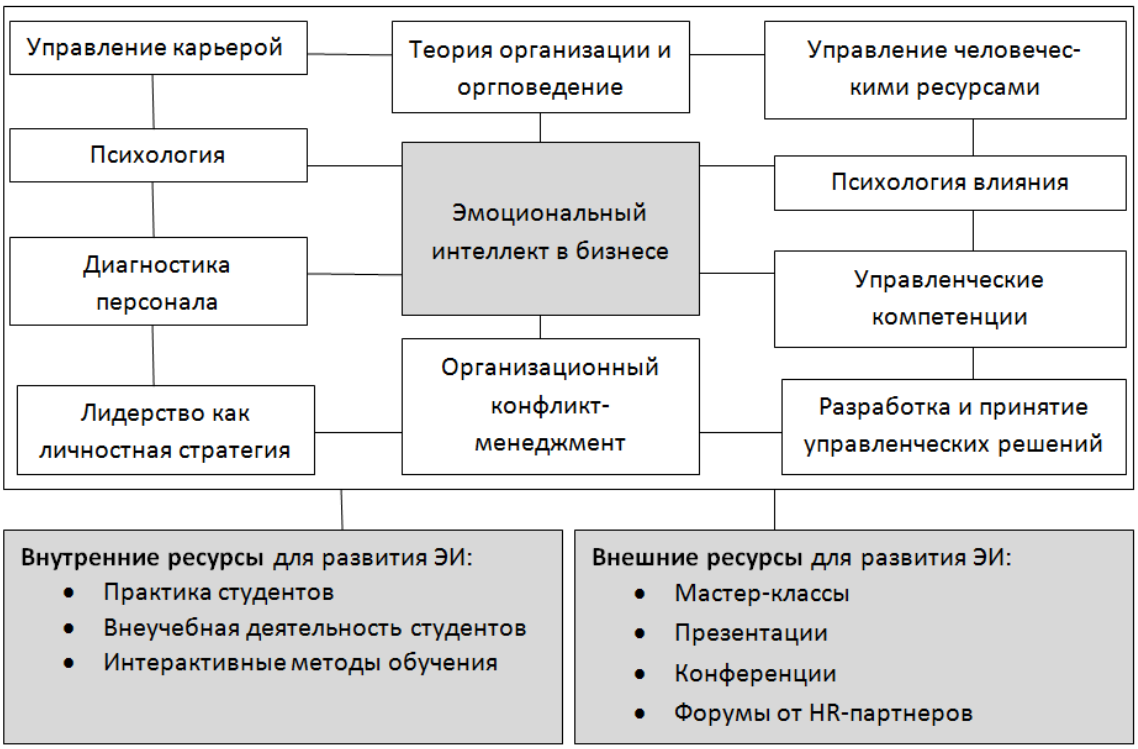


Рис. 1. Сетевая модель организации учебных дисциплин для развития эмоционального интеллекта: ☐ – дисциплины, планируемые к включению в пул; ☐ – дисциплины общего профильного цикла

Преподавателями используются различные методы и технологии для развития эмоционального интеллекта: наблюдение за поведением различных категорий людей, работа с различными текстами (художественными, научными, публицистическими), просмотр современных фильмов, что помогает приобретать опыт работы с эмоциональным интеллектом в окружающей жизни.

В предлагаемой модели в качестве обобщающего практикоориентированного курса предлагается курс «Эмоциональный интеллект в бизнесе», цель которого заключается в конкретизации и обобщении знаний об эмоциональном интеллекте, выявлении каждым студентом своего уровня эмоционального интеллекта и понимании путей и инструментов развития данной способности для повышения личностной и профессиональной эффективности.

Содержание дисциплины включает в себя ключевые темы: «Эмоциональный интеллект: введение в тему», «Оценка уровня развития эмоционального интеллекта», «Идентификация и понимание эмоций», «Использование эмоций в деятельности», «Управление эмоциями», «Практики управления эмоциональным интеллектом в российских и зарубежных компаниях», которые изучаются в лекционном и практическом форматах занятий.

Для развития эмоционального интеллекта у студентов HR-менеджеров могут быть использованы дополнительные ресурсы: ознакомительная и преддипломная практики студентов, профессиональные проекты в области HR-менеджмента, информационная образовательная среда (LMS), а так же мастер-классы, конференции, круглые столы по вопросам эмоционального интеллекта от практиков-HR – партнеров НИУ ВШЭ.

Таким образом, развитие эмоционального интеллекта с помощью «сетевой организации» обучения требует кооперации и согласованности действий участников образовательного процесса, а содержание образования - максимальной интеграции.

Литература:

1. Баурова Ю.В. Развитие эмоционального интеллекта в обучении взрослых // Мир науки. 2016. Т. 4. № 4. С. 3.
2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект в бизнесе. М.: Издательство «Манн, Иванов и Фербер», 2013. 512 с.
3. Журавлёва М.О.Развитие эмоционального интеллекта у будущих психологов: программа и результаты тренинга // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2013. № 3. С. 73-82.
4. Мещерякова И.Н.Развитие эмоционального интеллекта студентов-психологов в процессе обучения в вузе: Автореф. дисс. … канд. психол.наук. Курск, 2011. 28 с.
5. Сергиенко Е.А., Хлевная Е.А., Ветрова И.И., Киселева Т.С. Создание и психометрическая проверка методики измерения эмоционального интеллекта (ТЭИ) // Казанский педагогический журнал. 2017. № 3 (122). С. 113-118.
6. Сергиенко Е.А., Ветрова И.И. Русскоязычная адаптация теста Дж. Мэйера, П. Сэловея, Д. Карузо "Эмоциональный интеллект" (MSCEIT v2.0). М.: Смысл, 2017. 140 с.

7. Карузо Д., Сэловей П. Эмоциональный интеллект руководителя: как развивать и применять. СПб.: Питер, 2017. 320 с.
8. Панфилова А.П., Михальченко С.С. Развитие эмоционального интеллекта как составляющей социальной компетентности менеджеров // Человек и образование. 2013. № 4 (37). С. 66-70.
9. Хлевная Е.А., Штроо В.А., Киселева Т.С. Экспериментальное исследование возможности развития эмоционального интеллекта // Психологическая наука и образование. 2012. № 3. С. 50-60.
10. Ackley D.Emotional intelligence: A practical review of models, measures, and applications // Consulting Psychology Journal: Practice and Research. 2016. Vol. 68 (4). P. 269-286.
11. Fambrough M.J., Hart R.K. Emotions in Leadership Development: A Critique of Emotional Intelligence // Advances in Developing Human Resources. 2008, Vol. 10. No. 5. P. 740-758.
12. Mayer J.D., Caruso D.R., Salovey P. The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates // Emotion Review. 2016. Vol. 8, No. 4. P. 290-300.
13. Emmerling R.J., Cherniss C. Emotional Intelligence and the Career Choice Process // Journal of Career Assessment. 2003. Vol. 11. № 2. P. 153-167.

Isaeva O.M., Savinova S.Yu. Development of emotional intelligence in professional education of students, hr-managers

Abstract. Emotional intelligence is regarded as one of the most important professional competencies of managers and specialists in human resources services. The efficiency of the whole company depends on the extent to which an HR manager is able to identify his or her emotions, the emotions of clients and employees, and also the way he or she uses them to make decisions. The developed emotional intelligence of the HR manager is the basis for attracting new partners, building long-term partnerships, strengthening the favorable social and psychological climate within the company. The article presents the results of the study of emotional intelligence of students studying Human Resources Management at the Higher School of Economics and the "network" model of its development in the learning process. The study involved 78 students: 56 people (71.79% of the total sample) were undergraduate students and 22 people (28.21% of the total sample) were master level students. Undergraduate students did not have any professional experience; experience of students of the Master's degree program was from 1 to 5 years in the field of human resources management (18% of masters had 3-5 years of experience, professional experience of 82% of masters was less than 1 year). To measure the level of emotional intelligence we used the Test of emotional intelligence, developed by E.A.Sergienko and E. A. Hlevnaya on the basis of the theoretical model of emotional intelligence as the ability of Mayer J.D., Salovey P. and Caruso D.R., MSCEIT Questionnaire. According to the results, the average values of general emotional intelligence and the main scales of emotional intelligence are at the level of competence. The highest rate is observed on the scale of the Emotion Management (M=102.46). Lower indicators characterize the scale of the Use of emotions (M=95,61). 64.10% of the respondents are characterized by an average level of the development of the ability to understand and rule emotions; 56.41% of students have a high level of development of the ability to perceive, identify their emotions and emotions of others; 38.46% have a low level of development of the ability to use emotions to solve problems. The growth of indicators of emotional intelligence from Bachelor to Master in all branches of emotional intelligence is noted. A "network model" of the organization of educational disciplines and additional resources for developing the emotional intelligence of future HR managers is proposed.

Key words: emotional intelligence, development of emotional intelligence, emotional intelligence test, professional education of students, HR- managers, network model.

Мотивация учебной деятельности студентов творческих специальностей педагогического вуза

Красная Е. В.,
доцент, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия, ms.lenared@list.ru
Яркин П. А.,
доцент, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,Санкт-Петербург, Россия, petr.yarkin@gmail.com

Аннотация. Работа посвящена изучению мотивации учебной деятельности студентов педагогического направления творческих специальностей. В исследовании приняли участие 68 студентов второго курса Института музыки, театра и хореографии РГПУ им. А. И. Герцена. Специфика данных студентов обусловлена тем, что творческая деятельность у них сочетается с учебной, при этом большинство студентов – иногородние. Значительная часть студентов поступила в университет после колледжа, поэтому они легче адаптируются к студенческой жизни и имеют преимущество в освоении специальных предметов. Основной задачей исследования стал сравнительный анализ особенностей мотивации учебной деятельности у студентов, различающихся по успеваемости, направлению подготовки (музыка, хореография), и предыдущему образованию (школа, колледж). Мотивация является главной психологической характеристикой любой деятельности, в том числе и учебной. Вопрос о мотивации учебной деятельности студентов приобретает особую значимость в связи с тем, что в вузе снижается уровень внешнего контроля, мотивы учения тесно переплетаются с профессиональными мотивами, происходит вхождение в новую социальную общность – «Студенчество». У многих, особенно иногородних студентов, в целом изменяется образ жизни в связи с началом самостоятельной жизни в отрыве от семьи. В исследовании использовались следующие методики: потребность в достижении успеха (Ю.М. Орлов, В.И. Шкуркин, Л.П. Орлова), групповая оценка личности по проявлению потребности в достижении успеха и неоконченные предложения. Анализ проводился с помощью создания программы на языке R. Использовался дисперсионный анализ и анализ различий с помощью критерия Хи-квадрат. Результаты показали, что уровень потребности в достижениях, измеренный по стандартизированной методике, не позволяет предсказывать учебную успешность. В то время как групповая оценка потребности в достижении напрямую связана с успеваемостью. Полученные результаты могут быть использованы в совершенствовании программ обучения и работе с неуспевающими студентами.

Ключевые слова: учебная мотивация, потребность в достижениях, учебная успеваемость, групповая оценка личности, контент-анализ незаконченных предложений, учебные мотивы, факторы успешности обучения.

Работа посвящена изучению мотивов учебной деятельности студентов творческих специальностей педагогического вуза. Актуальность исследования обусловлена необходимостью повышения эффективности учебной деятельности студентов, которая во многом определяется ее мотивацией. Мотивация является главной психологической характеристикой любой деятельности, в том числе и учебной. С одной стороны, мотивация - первый компонент учебной деятельности, а с другой, она является существенной характеристикой самого субъекта. Вопрос о мотивации учебной деятельности студентов приобретает особую значимость в связи с тем, что в вузе снижается уровень внешнего контроля, мотивы учения тесно пере-

плетаются с профессиональными мотивами, происходит вхождение в новую социальную общность – «Студенчество». У многих, особенно иногородних студентов, в целом изменяется образ жизни в связи с началом самостоятельной жизни в отрыве от семьи.

Согласно результатам исследования М.Д. Дворяшиной, опубликованного в 1980 году [2], успехи в учебе не имеют тесной и достоверной связи с интеллектом, в то время как имеются различия в мотивации учебной деятельности *«сильных»* и *«слабых»* студентов. У первых выражена потребность в освоении профессии на высоком уровне, ориентация на получение прочных профессиональных знаний и практических навыков. У вторых в основном преобладают внешние мотиваторы: избегание осуждения, возможность лишиться стипендии и т.п. Согласно ряду исследований, посвященных изучению динамики мотивов учебной деятельности, в процессе обучения в вузе сила мотива учения и освоения выбранной специальности снижается.

Целью нашего исследования был сравнительный анализ мотивов учебной деятельности у студентов, различающихся по успеваемости, направлению подготовки (музыка, хореография), и предыдущему образованию (школа, колледж). В исследовании приняли участие 68 студентов второго курса Института музыки, театра и хореографии РГПУ им. А. И. Герцена. Были использованы следующие методики: потребность в достижении успеха (Ю.М. Орлов, В.И. Шкуркин, Л.П. Орлова) [6], групповая оценка личности по проявлению потребности в достижении успеха и неоконченные предложения.

«Мотив достижения», по Х. Хекхаузену, есть стремление повышать свои способности и умения, поддерживать их на возможно более высоком уровне в тех видах деятельности, по отношению к которым достижения считаются обязательными [7]. Линдгрен, Садд и др. выявили наличие положительных корреляций между показателями потребности в достижениях и академической успеваемости [5]. Это дало нам основание рассматривать потребность в достижении, как одну из ведущих потребностей, оказывающих влияние на результативную сторону любой деятельности, и учебной в том числе. Потребность в достижениях измерялась двумя методиками: одна позволяла студентам выявить у себя эту потребность, другая – получить групповую оценку личности по проявлению потребности в достижении успеха. Для выявления мотивов учебной деятельности использовались неоконченные предложения. Всего было 11 предложений.

1. Я учусь потому, что …
2. Мне нужно окончить институт для того, чтобы …
3. Самое главное в студенческие годы…
4. Для меня диплом о высшем образовании – это …
5. Когда я окончу институт, то…
6. Сессия для студента – это …
7. Только в институте я поняла, что …

8. Студенческие годы – это годы для …
9. Мне нравится учиться в институте потому, ….
10. Мне не нравится учиться в институте потому,…
11. Мне хотелось бы, чтобы в институте….

Первое, второе и пятое предложения позволяют выявить ближайшие и конечные цели обучения, третье и восьмое – определить, включает ли респондент обучение в свои жизненные цели на данном возрастном этапе. Четвертое направлено на выявление значимости так называемого прагматического мотива «получения диплома», который более характерен для слабоуспевающих студентов [4] (А.Н. Печников, Г. А. Мухина; М.В. Вовчик-Блакитная; Ф.М. Рахматуллина и др.). Шестое предложение имеет целью выявить значимость для студента промежуточного этапа оценки эффективности его деятельности. Восьмое предложение дает возможность установить влияние обучения в вузе на изменение жизненных ценностей. Девятое, десятое и одиннадцатое – выявить те потребности, которые удовлетворены и фрустированы в процессе обучения в вузе.

Возраст испытуемых варьируется от 19 до 28 лет (m = 20,0; me = 19,0). Выборка не сбалансирована по полу. Так как подавляющее число испытуемых женщины (93%), то сравнение по полу не производится. Также надо отметить, что в большинстве случаев направление «Театр» было исключено из сравнения, так как студентов, заполнивших все методики, было всего несколько человек. При этом их успеваемость учитывалась. Многие студенты приехали учиться в РГПУ им. А. И. Герцена из других регионов, только 15 человек указали Санкт-Петербург как родной город. Важным фактором представляется источник оплаты обучения. На условиях бюджетного финансирования учатся 29 человек, 19 оплачивают образование самостоятельно. Значительная часть студентов уже имеет среднее профессиональное образование, то есть в вуз они поступили после окончания колледжа или училища. На направлении Музыка таких 30 человек (из 39), Хореография 5 человек (из 21) и Театр – 2 (из 10).

Для оценки успешности обучения были использованы данные об академической успеваемости за два года обучения. Так как количество экзаменов и зачетов у учащихся разных программ отличается, то подсчитывалась доля пятерок, четвёрок и троек за экзамены и дифференцированные зачеты. Отдельно учитывались задолженности по зачетам и экзаменам. В среднем, по всей выборке доля оценки Отлично составляет 55 процентов, Хорошо – 35%, а Удовлетворительно только 10%. В основу разделения испытуемых на группы по успеваемости были взяты оценки Отлично, так как это самая частая оценка. Все студенты были разделены на 4 группы: “отличники” – те, у кого пятерок больше 75 процентов. “хорошисты” – те, у кого пятерок от 50 до 75 процентов, “успевающие” – те, у кого пятерок меньше 50 процентов и “задолженности” – те, у кого есть задолженности по зачетам или экзаменам. Получились близкие по размеру группы: отличники – 19 человек, хорошисты – 14, успевающие – 15 и задолженности –

20. Распределение успеваемости по направлениям приведено в Табл. 1.

Таблица 1.

Распределение оценок по направлениям обучения

Предметы	отличник	хорошист	успевающий	задолженности
Музыка	13	8	3	15
Театр	2	2	4	2
Хореография	4	4	8	3

Для проверки гипотезы о том, что специальность и успеваемость связаны, был использован точный критерий Фишера. Можно сказать, что распределение оценок у разных специальностей значимо различается ($p = 0,046$). На направлении Музыка больше студентов с высокой успеваемостью и с задолженностями, тогда как на других специальностях чаще встречаются те, кого мы отнесли к группе Успевающие.

Уровень предыдущего образования (школа или колледж) не связан с успешность обучения в вузе (точный критерий Фишера, $p = 0.08$). Успеваемость выпускников колледжей и училищ и школ одинаковы.

В то время как источник оплаты обучения оказался значимо связанным с успеваемостью ($p < 0,001$). В целом, внебюджетные студенты учатся заметно хуже.

Рассмотрим результаты, полученные по методике Потребность в достижениях. В среднем испытуемые получили 13,39 баллов ($sd = 2,24$), что попадает в интервал 10 - 15 баллов, который интерпретируется как средняя потребность в достижениях. Минимальное значение 9 баллов (7-9 интерпретируется как пониженная потребность). В нашей выборке нет испытуемых с низкой потребностью в достижениях и нет испытуемых с высокой потребностью в достижениях. Распределение достаточно симметрично и не отличается значимо от нормального, что показал критерий Шапиро-Уилка ($W = 0,969$, $p = 0,21$). Следовательно, мы можем использовать параметрические критерии. Сравнение средних оценок потребности в достижениях у студентов с разным уровнем предыдущего образования (колледж и школа), разной формой оплаты обучения (бюджет, внебюджет) и разных направлений (музыка, хореография) не выявило значимых различий. Все эти группы близки по показателям потребности в достижениях.

Вторым способом измерения мотивации была групповая оценка личности. Напомним, что студенты оценивали друг друга исходя из шкалы от одного до трёх баллов. Из оценок всей группы по каждому испытуемому выводилась интегральная оценка (среднее арифметическое).

Среднее значение по всей выборке составляет 1,82 балла ($sd = 0,49$). Критерий Шапиро-Уилка показывает, что распределение значимо отличается от нормального. Это может объясняться исходно короткой шкалой для взаимной оценки. Минимальное значение в выборке 1,0 , а максимальное, 2,7. То есть в выборке были студенты, выраженность потребности в достижениях у которых все в группе оценили минимально, но не было таких, которым все поставили максимальную оценку. Критерий Уилкоксона

показывает, что студенты с разным исходным образованием не отличаются по групповой оценке личности, а вот с оплатой за обучение эта характеристика связана. У тех, кто платит за обучение, групповая оценка потребности в достижении значимо ниже (W = 503, p = 0.003).

Для оценки связи успеваемости и потребности в достижениях (методика Орлов, Шкуркин, Орлова), был использован однофакторный дисперсионный анализ, который не выявил связи между уровнем потребности в достижениях и успешностью обучения (p = 0.631). На рисунке 1 приведена коробчатая диаграмма, где показана медиана и квартили потребности в достижениях с разбиением по уровню успеваемости.

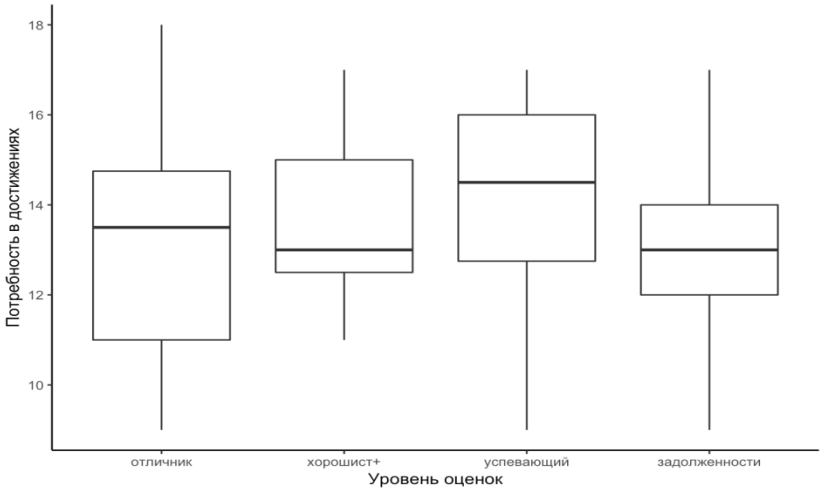


Рисунок 1. Потребность в достижениях у студентов с различной успеваемостью

Теперь обратимся к групповой оценке потребности в достижениях, где студенты оценивали друг друга. На рисунке 2 представлена коробчатая диаграмма с результатами по этой методике. Видно, что с улучшением оценок на экзаменах и зачетах повышается оценка потребности в достижениях. Однофакторный дисперсионный анализ подтверждает этот вывод (F = 20,91, p < 0,001). Такая тесная связь может говорить о том, что студенты в первую очередь принимали во внимание учебную деятельность сокурсников при оценке потребности к достижениям.

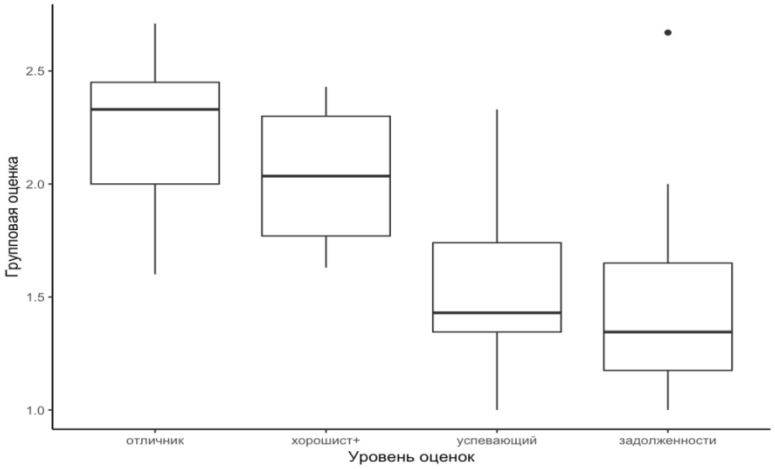


Рисунок 2. Групповая оценка потребности в достижениях у студентов с различной успеваемостью

Два способа оценки потребности в достижениях дают совершенно разные связи с успеваемостью. Рассмотрим корреляцию между ними. Коэффициент корреляции Спирмена между групповой оценкой и оценкой по методике Орлов, Шкуркин и Орлова – 0,12 (p = 0,42), то есть эти переменные практически независимы друг от друга, что можно увидеть на рис. 3.

Перейдем к рассмотрению результатов методики незаконченные предложения. Ответы испытуемых рассматривались как единый текст, без разбивки по отдельным стимульным предложениям. В соответствии с целями исследования были выбраны смысловые категории ответов, которые объединены в три группы: *Мотивы* (знания, профессия, диплом), *Отношения* (к студенчеству, к вузу и преподавателям, к профессии) и *Дополнительные категории* (лёгкость обучения, физиологические потребности, будущее, ответственность, саморазвитие). Надо отметить, что это методика проективная, и, в отличие от прямых вопросов, испытуемый не всегда прямо выражает своё мнение по конкретному аспекту [1, 3]. Если он ничего не пишет про знание, то это не значит, что знание совершенно для него неважно. Таким образом, явное выражение некоторой идеи будет весьма значимым.

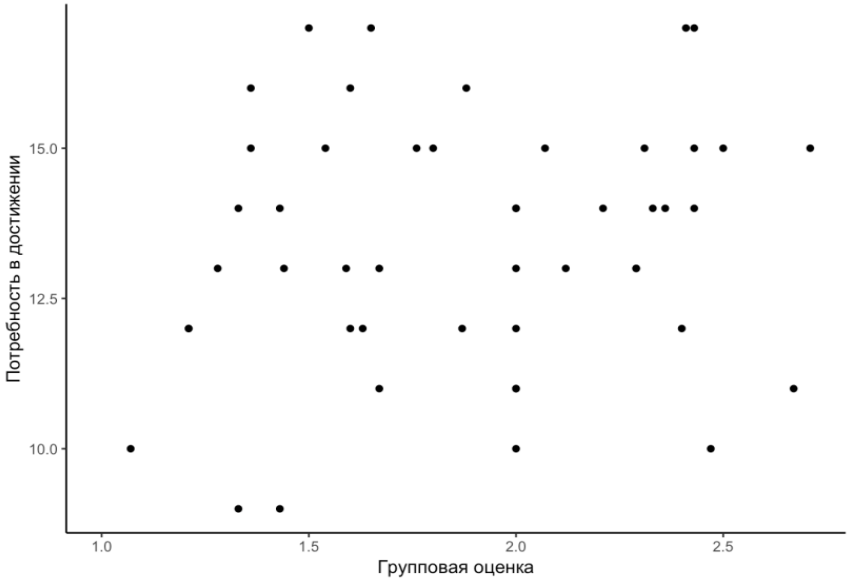


Рисунок 3. Групповая оценка потребности в достижениях и оценки потребности в достижениях по методике Орлов, Шкуркин, Орлова.

К проявлению мотива Знания были отнесены те ответы, в которых испытуемый говорит о том, что учение связано с получением знаний и умений. Мотив Профессия проявлялся в том, что основной целью обучения называлась успешная будущая работа. Мотив Диплом выражался в том, что смысл обучения в получении зачетов, экзаменов и, в итоге, диплома. Частоты проявления всех трёх мотивов близки: Знания – 21 человек, Профессия – 26, Диплом – 20. При этом у одного испытуемого может быть выражен не один мотив. Анализ таблиц сопряженности мотива и успеваемости не показал значимых связей по мотивам Знания и Диплом, но проявил связь с мотивом Профессия. Чем выше успеваемость, тем вероят-

нее проявление мотива, связанного с будущей профессией (p = 0,024).

К категории Отношения были отнесены ответы, в которых даётся положительная или отрицательная оценка вуза и преподавателей, будущей профессии или студенчества как периода. Отношение к вузу и преподавателям, отношение к студенческому периоду в целом не связано с успеваемостью, а вот отношение к профессии проявляет связь на уровне тенденции (p = 0,074) (см. Табл. 2).

Таблица 2.

Распределение проявления отношения к Профессии у студентов с разной успеваемостью

Отношение	Отрицательное	Отсутствует	Положительное
Отличник	2	5	11
Хорошист	0	7	4
Успевающий	3	2	7
Задолженности	2	6	2

Отличники чаще проявляют положительное отношение к профессии, а те, кто имеет задолженности, обычно не выражают к профессии никакого явного отношения.

Из дополнительных категорий следует обратить внимание на категорию Трудность. О том, что учиться легко или трудно написали только 4 человека, но все они относятся к группе Хорошисты (3 - трудно, 1 - легко). Остальные категории студентов не упоминали ничего про такую характеристику. Связь между Трудностью и успешностью обучения достаточна значима (p = 0,003). Остальные категории ответов не проявляются в успешности обучения и не имеют значимых связей.

Потребность в достижениях не связана с академической успеваемостью тогда, когда данное качество определяется студентами путем самооценки по опроснику Орлова. Но выявлена тесная связь между успешностью в обучении и групповой оценкой потребности в достижениях. Студенты оценивают наличие данной потребности у сокурсников через призму учебной деятельности. При самооценке студенты рассматривают потребность в достижениях в более широком контексте жизнедеятельности.

Отношение к профессии, которое представляет собой становление профессиональной идентичности, имеет связь с успеваемостью на уровне тенденций. Более успешны в учебной деятельности студенты, которые в качестве цели обучения называли становление себя как высококвалифицированного специалиста. Полученные результаты могут быть использованы в совершенствовании программ обучения и работе с неуспевающими студентами.

Литература:

1. Виноградов П.Н., Яркин П.А., Характеристика оперативных моделей сознания школьников различных возрастов и их роль в регуляции восприятия произведений искусства // Экологическая роль изобразительного искусства в условиях интенсивного визуального потока материалы исследования. СПб., 2006. С. 67-83.

2. Дворяшина М.Д., Владимирова Н.М. Интеллектуальное развитие и успешность обучения: Комплексное исследование проблем обучения и коммунистического воспитания специалистов с высшим образованием. Л., 1980.
3. Долгинова О.Б., Красная Е.В. Использование методик «Рисунок семьи» и «Неоконченные предложения» в психологической практике // Практическая психология в школе (цели и средства) Сборник тезисов III Всероссийской конференции. СПб., 1998. С. 53-55.
4. Ильин Е.П.. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2002. 512 с. (Серия «Мастера психологии»).
5. Корсини Р., Ауэрбах А. Психологическая энциклопедия. СПб., 2006.
6. Орлов Ю.М., Шкуркин В.И., Орлова Л.П. Построение тест-вопросника для измерения потребности в достижениях// Вопросы экспериментальной психологии и ее истории. М., 1974. С.76-95.
7. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения. СПб.: Речь, 2001.

Krasnaya E., Yarkin P. Educational activity motivation of the pedagogical university creative specialties students

Abstract. The work is devoted to the study of educational activity motivation of the pedagogical creative specialties students. The study involved 68 second-year students of the Institute of Music, Theatre and Choreography of the Herzen University. The main feature of these students is that they combine creative and educational activity, while the majority of students have come to St. Petersburg from other regions. A significant number of students entered the university after graduating from college, so it is easier for them to adapt to student life and they have the advantage of learning special subjects. The main objective of the study was a comparative analysis of motivation features of learning activities among students who differ in academic achievement, specialty (music, choreography), and previous education (school, college). Motivation is the main psychological characteristic of any activity, including educational. The issue of motivation of students' learning activity acquires special significance in connection with the fact that while in the university the level of external control decreases, the motives of the teaching are closely connected with professional motives, and entering into a new social environment – "Studenthood". Many students change their lifestyle in connection with the beginning of independent life in isolation from the family.The study used the following methods: The need for achieving success (Yu. Orlov, V. Shkurkin, L.Orlova), group evaluation of the individual expression of the need for achieving success and unfinished sentences.The analysis was performed by creating a program in the language R.Analysis of variance (ANOVA) and the analysis of the differences using the chi-square test were used. The results showed that the level of need for achievement, as measured by a standardized method does not allow to predict academic success. While the group assessment of the need for achievement is directly related to academic achievement. The results can be used in the improvement of educational programs and work with the unsuccessful students.

Keywords: educational motivation, the need for achievements, academic performance, group assessment of personality, content analysis of unfinished sentences, educational motives, educational success factors.

Стили работы с информацией как фактор успешности обучения старшеклассников

Луговая В.Ф.,
доцент, кандидат психологических наук, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, кафедра психологии профессиональной деятельности, Санкт-Петербург, Россия, Violetta_lugovay@mail.ru

Луговая А.Н.,
учитель МОУ «Ново-Девяткинская СОШ №1» Всеволожского района Ленинградской области, Россия, alla_lug.83@mail.ru

Аннотация. Быстрые темпы развития информационных технологий, в том числе и в области образования школьников в современной школе, приводят к несоответствию предлагаемого учебного материала ведущим стилям работы с информацией обучающихся. Стиль обучения – это те приемы, методы и индивидуальные формы, которые учащийся использует в своей учебной деятельности, также стиль обучения включает характер общения с обучающимися и манеру его поведения, а в дальнейшем помогает достигнуть поставленных задач с целью успешного усвоения учебного материала. Для успешного обучения необходимо учитывать индивидуально – типологические особенности и различия старшеклассников. Именно эти индивидуально-типологические различия должны лежать в основе разработки и апробации новых образовательных программ и методик. Относительно новым подходом является применение знаний о стиле обучения с учетом индивидуально-типологических особенностей современных старшеклассников. В статье представлены результаты исследования факторов успешности старшеклассников, стилевые характеристики восприятия информации, оценочные характеристики по изучаемым предметам, индивидуально-типологические особенности современных школьников. В исследования приняли участие 56 старшеклассников 10-11 классов. Исследование проходило в форме лонгитюда, обработка результатов проводилась с использованием сравнительного, корреляционного и факторного анализов. При интерпретации были получены многочисленные и интересные результаты. Выявились характерные стили мышления для юношей и девушек. Было доказано, что наиболее продуктивными стилями работы с информацией у выпускников естественно-научного цикла обучения является ориентация на процессуальный аспект работы с информацией, анализ, наблюдение и доказательство, а гуманитарного цикла – ориентация на быстрое действие, результат и продвижение вперед.

Ключевые слова: информационные технологии, стили мышления, индивидуально-типологические особенности личности, ведущая перцептивная модальность, индивидуальные стратегии работы с информацией.

Современный мир отличается быстрым темпом развития высоких технологий: с каждым днем появляется все большее количество новых компьютеров, гаджетов, современного оборудования в общеобразовательных учреждениях. Сейчас каждая школа оснащена разнообразными прогрессивными инновациями: интерактивные доски, проекторы и документ–камеры, планшеты, 3D принтеры, 3D-ручки. Педагоги осваивают новые технологии и применяют их на практике, однако не все эти средства удовлетворяют всем потребностям современных обучающихся. Не всегда современные школьники способны усвоить программный материал, даже с использованием высокотехнологичной образовательной среды [3]. Актуальность исследования психологических факторов успешности обучения

обусловлена социальной потребностью в повышении качества образования.

Известно, что все люди на планете отличаются как способами восприятия информации, так и организацией индивидуальных мыслительных процессов: одну и ту же задачу каждый человек может решать совершенно разными способами. А.А. Алексеев [1] выделяет пять основных индивидуальных стилей мышления: синтетический (критический), идеалистический, прагматический, аналитический и реалистический стили мышления.

Синтетическому стилю мышления свойственно созидать что - то новое и оригинальное, не похожее на то, что уже существует. «Синтезаторы» достаточно компетентны в коммуникации, обладают хорошим чувством юмора, часто в общении с другими людьми проявляют ироничность, а в процессе работы первыми находят ошибки или недостатки и хорошо осознают, какие риски их могут ожидать.

Люди, обладающие идеалистическим стилем, отличаются хорошо развитой интуицией, повышенным интересом к морально – этическим и мотивационно-смысловым ценностям человеческой деятельности, много читают и увлекаются философией. «Идеалисты» с легкостью решают различные проблемы, где важным фактором является чувства и эмоции, не терпят конфликтных взаимодействий, стремятся найти возможности для примирения конфронтирующих между собой сторон, используя позитивные средства взаимодействия: поддержку, поощрение и похвалу. «Идеалисты» легко входят в доверие и лучше всех способны разрешать конфликтные ситуации, обладая прекрасной способностью внимательно слушать собеседника.

К прагматическому стилю мышления относятся люди, которые опираются непосредственно на свой личный жизненный опыт, они редко планируют свою работу, предпочитают сразу делать и планировать действия в процессе работы. Они не переживают из-за неудач и с легкостью переносят допущенные им ошибки, стараясь переключиться на новое направление деятельности. Прагматики очень активные и тем самым способны заряжать окружающих людей новыми идеями. Люди с прагматическим стилем мышления могут выполнять одновременно сразу несколько дел. Прагматики стараются избегать однообразную и монотонную работу. Они так же комфортно чувствуют себя во время конфликтной ситуации, для них борьба является зарядом новой энергии и в условиях противоборства часто побеждают [1].

К аналитическому стилю мышления относятся те люди, которые опираются на логику. Для этого стиля характерен мир логичный, предсказуемый, рациональный, поэтому при возникновении трудностей и для решения каких-либо проблем они находят рациональное обоснование. В своей работе они разрабатывают подробный план для принятия решения. «Аналитики» стараются собирать как можно больше фактов и информации. Аналитики не очень эмоциональны, они, скорее, сдержанны. Их речь

отличается обдуманными фразами, законченными предложениями, правильными оборотами. При общении с другими людьми они стараются аргументами и безупречной логикой повлиять на собеседника, отличаются добросовестностью и стремятся к высокому профессионализму [2].

Личности, обладающие реалистическим стилем мышления, признают только факты и то, что можно увидеть, услышать, потрогать. Реалисты и прагматики схожи между собой, отличаются высоким уровнем общительности. Но если прагматики стараются самостоятельно достигать поставленных задач и доверяют непосредственно своему личному опыту, то реалисты опираются на факты, полученные от других людей. Реалисты любят управлять людьми и ситуациями, из них получаются очень эффективные руководители. С другими людьми реалисты общаются в деловой форме, любят пошутить.

При работе с информацией важным является степень развитости индивидуальных стратегий работы. Р.И. Мокшанцев [6] выделяет четыре стиля, которые применяют люди при работе с информацией:

1. Ориентация на действия на основе полученной информации,
2. Ориентация на процессуальный аспект работы с информацией,
3. Ориентация на других людей в контексте работы с информацией,
4. Ориентация на творчество, новизну.

Для людей первого стиля важным являются результаты, продвижение вперед и продуктивность, они очень решительны, способны быстро переключаться с одного вида деятельности на другую работу, энергичны, обладают прямолинейностью и высокой работоспособностью. При работе с информацией им полезно сформулировать цель заранее, а также сконцентрировать свое внимание на результате.

Второй стиль работы с информацией, ориентированный на процессуальный характер работы, отличает людей, обладающих этим стилем, значимой актуальностью фактов, внимательностью, стремлением к детализации ситуаций, анализом и наблюдательностью. Эти люди очень последовательны, способны находить и видеть причинно-следственные связи, методичны и систематичны.

Люди, относящиеся к третьему стилю работы с информацией, отличаются высокой эмоциональностью и чувствительностью, обладают хорошо развитой эмпатией, однако, спонтанны и импульсивны. В своей деятельности им важно связывать информационный поиск с нуждами и потребностями людей, а также узнавать мнение других по поводу конкретной информации, им важна работа в команде, общение, убеждения и ценности.

Для людей, обладающих четвертым стилем работы с информацией, свойственно хорошее воображение, они харизматичны, всегда творчески настроены и полны разными идеями, но в тоже время, отличаются эгоцентричностью, иногда их трудно понять другим людям. В своей работе с информацией им полезно отводить достаточное время на обдумывание, выделять ключевые понятия, для людей этого стиля актуальным является

творческий процесс, для них важны новые пути и методы, а также нововведения, инновации и потенциал.

Каждый стиль работы с информацией отличают как положительные, так и отрицательные особенности, в каждом стиле есть свои минусы и плюсы. Важно отметить, что индивидуальный стиль влияет на способы и решения задач, а также на способы поведения и взаимодействия с другими людьми [6].

Важно учитывать еще и тот факт, что человек каждый день получает информацию от окружающего мира с точки зрения его ведущей перцептивной модальности, всех людей мы можем условно разделить на три основные группы [5]. Визуалы – это люди, у которых наиболее активна зрительно-ассоциативная функция мозга. Можно сказать, что визуалы лучше запоминают зрительные образы. Для таких людей не существует лучшего способа запоминания, чем при использовании зрительных образов, будь это формы, цифры, таблицы, схемы, тексты и.т.д., это не важно, но воспринимать в дальнейшем он будет именно образно. Аудиалы, в основном, получают информацию из окружающей его среды через слуховой канал и собственную речь. Считается, что это достаточно редкий тип людей, но они обладают удивительно острым слухом и отличной памятью, при общении с другими людьми им не обязательно на него смотреть или прикасаться, главное его слышать. Кинестетики «чувствуют» окружающий мир и воспринимают информацию через движение, обоняние, осязание. При общении с другими людьми они стараются наклониться, прикоснуться, находиться как можно ближе к собеседнику. Дигиталы воспринимают информацию в основном через логическое осмысление, с помощью цифр, знаков и логических доводов [5].

Для успешного усвоения обучающихся образовательных программ педагоги должны учитывать эти индивидуально – типологические различия современных школьников. Если не учитывать особенности восприятия, то усвоение образовательных программ может быть затруднено, что отразится на факторе успешности современного ученика и выпускника [4]. Относительно новым подходом является применение знаний о стиле обучения с учетом индивидуально-типологических особенностей обучающихся. Изучение стилевых характеристик работы с информацией у старшеклассников является важным для определения способов усвоения программного материала.

Целью нашего исследования было изучить факторы успешности стиля работы с информацией в процессе обучения старшеклассников.

Объектом исследования были учащиеся 10-11 классов средней общеобразовательной школы в количестве 56 человек: из них 35 девочек и 21 мальчик, это были учащиеся 10-11 классов средней общеобразовательной школы.

В качестве предмета исследования были стилевые характеристики восприятия информации, оценочные характеристики по изучаемым пред-

метам. Гипотеза исследования была сформулирована следующим образом: наиболее продуктивными стилями работы с информацией у выпускников естественно-научного цикла обучения является ориентация на процессуальный аспект работы с информацией, анализ, наблюдение и доказательство, а гуманитарного цикла – ориентация на действие, результат и продвижение вперед.

Научная новизна заключается в том, что в работе были выявлены основные индивидуально-типологические особенности личности, а также стили работы с информацией обучающихся старших классов. Раскрыта специфика индивидуальных стилей работы у юношей и девушек, у обучающихся гуманитарного и естественно-научного циклов, определены основные факторы успешности обучения старшеклассников.

Психодиагностический комплекс исследования включил такие методики, как: 14 факторный опросник Р. Кеттелла; Детский опросник структуры темперамента В.М. Русалова; Типологический опросник Д. Кейрси; БИАС – тест определения репрезентативных систем; Опросник Стилей Мышления в переводе и адаптации А.А. Алексеева; Опросник «Самообследование индивидуальных стратегий работы с информацией» Р.И. Мокшанцева, результаты итоговой аттестации старшеклассников по всем предметам за два последних года.

Исследование проходило в форме лонгитюда в течение 2-х лет, обработка результатов проводилась с использованием сравнительного, корреляционного и факторного анализов. При интерпретации были получены многочисленные и интересные результаты. Выявились характерные стили мышления и работы с информацией для юношей и девушек.

В ходе проведения сравнительного анализа различий в восприятии информации в зависимости от индивидуально–типологических особенностей обучающихся и стратегий работы с информацией выявлено не было. Важно отметить, что как у юношей, так и девушек, успеваемость повышается по дисциплинам естественно-научного цикла, а именно: алгебра и информатика. Также важно отметить, что сюда также попадает успеваемость по такому предмету, как английский язык.

По результатам корреляционного анализа можно сказать, что характерным стилем мышления для юношей является прагматический стиль мышления, который включает в себя опору на личный опыт, а также использование той литературы, материалов и других источников информации, которые легко можно достать, особо не прилагая усилий ни физических, ни умственных.

Корреляционный анализ также показал, что для девушек наиболее характерным стилем работы с информацией является стиль «Ориентация на других людей», что свидетельствует о том, что девушки являются более спонтанными в процессе обучения, для них наиболее важными будут взаимоотношения в коллективе как основной фактор успешности обучения.

По всей выборке в ходе корреляционного анализа выявилось следующее: в целом для старшеклассников основными ведущими стилями работы с информацией будут являться такие стили, как «Ориентация на процессуальный аспект при работе с информацией» и «Ориентация на других людей в контексте работы с информацией». При этом важно отметить, что старшеклассники, ориентированные на процесс деятельности, характеризуются эмоциональной устойчивостью, уверенностью в себе, самодостаточностью и настойчивостью в достижении целей.

Обучающиеся гуманитарного цикла обучения, начиная с восьмого по одиннадцатый класс выбирают стиль «Ориентация на действия на основе полученной информации». Обучающиеся естественно-научного цикла выбирают стиль «Ориентация на процессуальный аспект работы с информацией».

Факторный анализ подтвердил результаты корреляционного по всей выборке испытуемых, а именно: первым фактором успешности обучения старшеклассников будет ориентация на других людей, понимание человеческих нужд и потребностей в целом, но при этом старшеклассники опираются на интуицию при принятии решений.

Факторный анализ также показал, что выборка испытуемых представлена тремя группами, характеризующимися по типу репрезентативной системы. Аудиалы характеризуются последовательностью действий при принятии решений. Визуалы отличаются высокой импульсивностью при принятии решений. Кинестетики чаще всего открыты для общения с людьми, им свойственны идеалистический и синтетическии стили мышления.

Основным фактором успешности для обучающихся гуманитарного цикла является стиль, направленный на достижение результата, а обучающиеся естественно научного цикла ориентированы на процесс получения информации.

Обучающиеся с аудиальным и визуальным типами восприятия информации отличаются темпераментными характеристиками, а именно: последовательностью действий и высокой импульсивностью при принятии решений. Школьникам с кинестетическим типом восприятия свойственны идеалистический и синтетический стили мышления

Практическая значимость исследования заключается в том, что в работе создан и апробирован методический комплекс, позволяющий изучить личностные, индивидуально-типологические особенности и оценочные характеристики старшеклассников. Выделены методики, являющиеся наиболее эффективными для изучения индивидуально-типологических особенностей старшеклассников. Результаты, полученные в данном исследовании, могут быть использованы для разработки программ обучения выпускников старшей школы.

Литература:
1. Алексеев А.А., Громова Л.А. Поймите меня правильно или книга о том, как найти свой стиль мышления, эффективно использовать интеллектуальные ресурсы и обрести взаимопонимание с людьми. СПб., 1993. С. 29-41, 316-328.
2. Бабаева Ю.Д., Васильев И.А., Войскунский А.Е., Тихомиров О.К. Эмоции и проблемы классификации видов мышления // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 1999. № 2. С. 91-96 (Часть первая); № 3. С. 42-55 (Часть вторая).
3. Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е. Новые информационные технологии и проблемы одаренности. // Гуманитарные исследования в Интернете / Под ред. А.Е. Войскунского. М.: Терра-Можайск, 2000, с. 367-420.
4. Варгас Дж. Анализ деятельности учащихся. Методология повышения школьной успеваемости. М.: Оперант, 2015. 120 с.
5. Игнатовская Л.А. Аудиовизуальные технологии в интенсификации индивидуального обучения: Диссертация. М.: МПГУ, 2000. 196 с.
6. Мокшанцев Р.И. Психология коммуникаций на переговорах. М., 2004.

Lugovaya V.F., Lugovaya A.N. Styles of working with information as a sucsess factor of traing of high school students

Abstract. The rapid speed of development of information technologies, including schoolchildren's education in the modern school, leads to a discrepancy between the proposed teaching material and the leading styles of work with information of students.The style of training consists of methods and individual forms that the student uses in his educational activity. Also the style of instruction includes the nature of communication with students and the manner of his or her behavior, and further helps to achieve the tasks set for the successful understanding of the educational material. For successful learning it is necessary to take into account the individual and typological features and differences of high school students. These individual and typological differences should underlie the development and testing of new educational programs and methods. A rather new approach is the application of knowledge about the style of training, taking into account the individual and typological characteristics of modern high school students. The article presents the results of research of success factors of high school students, style characteristics of information perception, evaluation characteristics of studied subjects, individual typological features of modern schoolchildren. The study involved 56 high school students of 10-11 grades. The psychodiagnostic research complex included such techniques as: the 14th factorial questionnaire of R. Cattell; Children's questionnaire of the structure of temperament of Rusalov; The typological questionnaire of D. Keirsey; BIAS - a test of the definition of representative systems; Questionnaire of styles of thinking in the translation and adaptation of A.A. Alekseev; The questionnaire "Self-examination of individual strategies for working with information" of R.I. Mokshantsev, the results of final attestation of high school students in all subjects for the last two years. The study was conducted in the form of longitudinal analysis, the results were processed using comparative, correlation and factor analyzes. During the interpretation, numerous and interesting results were obtained. Identified the styles of thinking for boys and girls. It was proved that the most productive styles of working with information from graduates of the natural science cycle of training are orientation to the procedural aspect of work with information, analysis, observation and proof, and the humanitarian cycle - orientation to quick action, result and progress.

Keywords: information technologies, styles of thinking, individual and typological features of personality, leading perceptive modality, individual strategies for working with information.

Поведенческие копинг-ресурсы студентов в ситуации экзамена

Маленова А.Ю.,
доцент кафедры социальной психологии, кандидат психологических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского», Омск,
Россия, malyonova@mail.ru

Аннотация. В статье представлены результаты исследования копинг-поведения студентов во время экзаменационной аттестации с позиции ресурсного подхода. Основная идея и гипотеза исследования: экзамен, выступая нормативным стрессором, преимущественно актуализирует адаптивные стратегии, потенциально повышая эффективность поведения студентов. Выборка: 489 студентов Омского государственного университета им. Ф.М. Достоевского разного возраста, курсов и форм обучения. Метод исследования – тестирование, методика «COPE» Ч. Карвера (в адаптации Л.И. Дементий). Доказано, что предпочитаемыми студентами в ситуации экзамена выступают активные стратегии преодоления: планирование, активный копинг, подавление конкурирующей деятельности, положительное истолкование и рост. К числу отвергаемых учащимися копинг-реакций относятся: использование алкоголя, поведенческое отстранение, отрицание и обращение к религии (высшим силам). Среднюю позицию занимают стратегии, которые можно назвать вспомогательными, выступающими в виде защитных реакций на психотравмирующую ситуацию: поиск социальной и эмоциональной поддержки, сдерживание, фокус на эмоциях, принятие, ментальное отстранение и юмор. Важно, что обнаруженная тенденция– доминирование адаптивных копинг-реакций над неадаптивными, не зависит от возраста студентов, а также формы и курса их обучения. Это, с одной стороны, позволяет прогнозировать поведение учащихся при столкновении с нормативными стрессорами класса оценивания, с другой, свидетельствует о присутствии и закреплении у студентов необходимого совладающего эффекта. Вместе с тем, помимо целого ряда позитивных фактов и прогнозов, сопоставление результатов студентов, полученных в разных условиях, позволило сформулировать ряд тенденций, требующих отдельного анализа. При доминировании в целом адаптивного копинга, показатели продуктивных стратегий преимущественно локализуются в области средних значений с тенденцией к высоким, то есть не имеют устойчивого высокого эффекта. Уровень развития продуктивных (адаптивных) стратегий неоднороден: внутри этой группы существует иерархия, верхние позиции которой занимают активное сопротивление стрессу, стратегическое планирование и положительное истолкование событий, менее доступными являются подавление конкурирующих ситуаций (и видов деятельности), а также принятие стрессовой ситуации. Таким образом, с одной стороны, у студентов присутствуют все предпосылки субъектной позиции в ситуации экзаменационной аттестации, с другой, есть вероятность ограничений ее реализации при непосредственном столкновении с реальными требованиями среды, значительно превышающими возможности учащихся.

Ключевые слова: экзаменационный стресс, студенческий возраст, копинг-поведение, эффективность копинга, копинг-профилактика.

Ситуации аттестации сопровождают человека на протяжении всей его жизни, особенно интенсивно проявляясь в рамках учебной и профессиональной деятельности. На наш взгляд, ситуации аттестации, предполагающие внешнее оценивание, имеют значительное сходство по своим признакам, позволяя человеку использовать полученный ранее опыт при столкновении с аналогичными или близкими условиями взаимодействия. Это, в свою очередь, имеет особое ресурсное значение для субъекта, вновь

оказавшегося перед лицом привычных, нормативных трудностей. Вместе с тем, вопрос о том, насколько доступен этот тренинговый эффект для самой личности, до сих пор остается открытым. В рамках данной работы мы бы хотели сконцентрироваться на анализе достаточно распространенной и тем самым удобной для изучения ситуации экзамена, ограничившись студенческим возрастом ее участников. Наша позиция в отношении этой выборки такова: являясь неоднократно аттестуемыми, студенты за время обучения вырабатывают и закрепляют эффективные стратегии преодоления экзаменационных трудностей, в полной мере осознавая этот эффект. Последний, в свою очередь, может транслироваться и далее, проявляясь в других ситуациях оценивания, например, при подготовке к собеседованию при трудоустройстве. В целом, придерживаясь личностно-ситуационного подхода к копинг-поведению, в этом аспекте наша позиция все же склоняется к ситуационному, включенному в контекст ресурсного: наша задача не только выявить используемые учащимися стратегии совладания, но и дать им оценку с точки зрения их успешности. Для реализации этого замысла, прежде всего, необходимым условием выступает поиск инструментария, отвечающего целому ряду требований:1) имеет адаптацию на российской выборке; 2) содержит разнообразный копинг-репертуар; 2) включает не только диспозиционный, но и ситуативный вариант; 4) имеет оценку стратегий по критерию адаптивности, продуктивности; 5) позволяет выходить на ресурсный подход при оценке копинга. Всем этим требованиям, на наш взгляд, отвечает методика Ч. Карвера и его сотрудников, в адаптации Л.И. Дементий [1]. В основе инструментария лежит идея о том, что в отношении ситуаций, требующих активности субъекта, можно говорить о гипотетически адаптивных и неадаптивных реакциях. К первой группе относятся: 1) Активный копинг (действия, направленные на то, чтобы удалить или обойти источник стресса); 2) Планирование (выработка стратегий противостояния стрессору); 3) Поиск активной общественной поддержки; 4) Положительное истолкование и рост; 5) Принятие (признание факта реальности случившейся ситуации). Скорее адаптивными стратегиями являются: 1) Поиск эмоциональной общественной поддержки; 2) Подавление конкурирующей деятельности; 3) Сдерживание (пассивный копинг путем сдерживания попыток преодоления до того момента, когда они будут полезны). Скорее неадаптивными выступают такие способы, как: 1) Фокусирование на эмоциях и их выражении (осознание эмоциональных переживаний и стремление выразить чувства); 2) Отрицание (непризнание реальности стрессовой ситуации); 3) Поведенческое отстранение (отказ, сдерживание попыток достичь цели, в которую вторгается источник стресса); 4) Обращение к религии; 5) Ментальное отстранение (психологический уход от цели, достижению которой мешает стрессор) [2]. В отношении шкал «Использование алкоголя и наркотиков» и «Юмор» авторы не дают четких комментариев, тогда как, на наш взгляд, первая явно имеет дезадаптивный характер, в то время как юмор может иметь временный эффект,

содействуя положительной переинтерпретации симптомов экзаменационного стресса.

При отсутствии авторской оценки всех стратегий через призму эффекта, а также с целью усиления позиций ресурсного подхода в рамках нашего исследования, помимо обоснования инструментария, мы разработали программу изучения поведения студентов в ситуации экзамена таким образом, чтобы иметь возможность вывить типичные, наиболее распространенные реакции на стресс, полагая, что доминирующие позиции будут занимать продуктивные копинги. Для этого мы совершили несколько замеров студентов в однотипных условиях, но с учетом их возраста, этапа, формы обучения, полагая, что сходств окажется больше, чем различий, что подчеркнет обусловленность поведения силой самой ситуации, а не характеристиками ее субъектов. Кроме этого, мы обратились к студентам за экспертной оценкой, с просьбой оценить все без исключения стратегии, предложенные Ч. Карвером, с точки зрения их положительного эффекта в ситуации экзаменационной аттестации. Гипотетически, на основе интеграции полученных данных, мы сможем утверждать о наличии универсальных поведенческих копинг-ресурсов студентов в ситуации экзамена.

Забегая вперед, отметим, что наша гипотеза, в целом, нашла свое подтверждение: нам удалось выявить предпочитаемые и отвергаемые студентами копинг-стратегии, соотнеся их с позицией Ч. Карвера в отношении оценки степени их адаптивности/дезадаптивности. Вместе с тем, был обнаружен эффект, требующий не только научной рефлексии, но и предложений по копинг-профилактике экзаменационного стресса, направленной на усиление и закрепление поведенческих ресурсов студентов.

Итак, нами было обнаружено, что независимо от возраста и формы обучения, копинг-профиль поведения студентов в ситуации экзамена довольно схож. На выборке доминируют адаптивные стратегии – планирование, активный копинг, положительное истолкование и рост, подавление конкурирующей деятельности. Копинг-аутсайдерами являются – использование алкоголя, отрицание и поведенческое отстранение (табл. 1).

Аналогичная картина была получена и при сопоставлении результатов студентов разных курсов обучения. Независимо от этапа подготовки, обучающиеся отдают предпочтение стратегиям, гипотетически определяющим позитивный эффект в ситуациях, требующих активного противостояния источнику стресса. Соответственно, в группу отвергаемых копинг-реакций студентов попадают те, которые способны, напротив, затруднить, дезорганизовать, заблокировать экзаменационную подготовку. Несмотря на то, что отрицание использования алкоголя и наркотиков может в ряде случаев расцениваться как демонстративный выбор, стремление создать или поддержать социально желательный имидж, в ситуации экзамена это вряд ли может быть наиболее приемлемой интерпретацией, поскольку эта стратегия, действительно, не способна обеспечить нужный эффект и редко используется студентами (см. Таблицу 2).

Таблица 1.

Копинг-стратегии студентов в ситуации экзамена в зависимости от возраста и формы обучения (ср. значение, баллы)

№	Копинг-стратегии	Возраст			Форма обучения		
		Юность (N=33)	Ранняя взрослость (N=41)	Средняя взрослость (N=36)	Очная (N=55)	Очно-заочная (N=35)	Заочная (N=20)
1.	Активный копинг	10,6	11,3	11,2	10,8	11,4	11,3
2.	Планирование	11,3	12,1	11,8	11,5	12,1	11,7
3.	Поиск активной общественной поддержки	10,5	9,3	9,2	9,8	9,2	10,4
4.	Поиск эмоциональной поддержки	9,8	8,5	9,0	9,3	8,9	8,5
5.	Подавление конкурирующей деятельности	10,7	11,4	11,8	10,9	11,9	11,3
6.	Обращение к религии	6,4	6,9	6,1	6,5	6,9	5,8
7.	Положительное истолкование и рост	11,4	11,6	12,5	11,4	12,5	12,0
8.	Сдерживание	7,8	8,4	8,1	8,2	8,5	7,4
9.	Принятие	10,1	9,1	10,7	9,7	10,2	9,9
10.	Фокус на эмоциях	8,3	8,2	8,1	8,4	8,3	7,5
11.	Отрицание	**5,1**	**5,6**	**5,1**	**5,3**	**5,6**	**4,7**
12.	Ментальное отстранение	7,8	7,5	7,3	7,6	7,3	7,5
13.	Поведенческое отстранение	**5,3**	**5,1**	**5,5**	**5,1**	**5,8**	**4,8**
14.	Использование алкоголя	**5,3**	**5**	**4,6**	**5,0**	**5,0**	**4,7**
15.	Юмор	7,7	7,5	6,9	7,6	7,1	7,0

Примечание: минимальный балл – 4; максимальный балл – 16. Цветом выделены доминирующие стратегии, шрифтом – отвергаемые.

Итак, полученная картина копинг-поведения студентов в ситуации экзамена весьма оптимистична. Однако, отсутствие высоких показателей (максимальное значение – 16 баллов), прежде всего по стратегиям адаптивного типа, заставляет задуматься над частотой их реального использования учащимися и наличием закрепленного эффекта. Для уточнения результатов мы обратились к студентам с просьбой оценить предложенные стратегии копинга с точки зрения их эффективности для преодоления экзаменационных трудностей. После этой процедуры оказалось, что статус стратегии меняется в зависимости от того, когнитивная ли это оценка эффекта или реальный выбор поведения в ситуации. За редким исключением (в частности, в отношении стратегий «положительное истолкование и рост» и «принятие»), в реальности ранг продуктивных стратегий уступает представлению студентов об их эффективности (см. Таблицу 3).

Таблица 2.

Копинг-стратегии студентов разных курсов обучения в ситуации экзамена (ср. значения, баллы)

№	Копинг-стратегии	Курс обучения			
		1 (N=112)	2 (N=78)	3 (N=88)	4 (N=101)
1.	Активный копинг	12,09	12,19	12,17	12,26
2.	Планирование	12,11	12,25	12,45	11,84
3.	Поиск активной общественной поддержки	11,55	10,59	11,71	10,91
4.	Поиск эмоциональной поддержки	10,26	9,94	11,02	10,29
5.	Подавление конкурирующей деятельности	12,39	11,99	11,72	11,76
6.	Обращение к религии	7,49	7,94	6,70	7,04
7.	Положительное истолкование и рост	11,87	12,29	12,02	11,99
8.	Сдерживание	9,63	9,83	8,75	8,33
9.	Принятие	10,41	10,92	9,37	10,38
10.	Фокус на эмоциях	9,20	8,80	8,96	8,74
11.	Отрицание	**6,33**	**6,68**	**6,65**	**5,54**
12.	Ментальное отстранение	8,31	8,15	8,33	7,79
13.	Поведенческое отстранение	**5,99**	**5,63**	**6,10**	**5,39**
14.	Использование алкоголя	**4,41**	**4,59**	**4,65**	**4,44**
15.	Юмор	7,70	8,55	8,34	7,85

Таблица 3

Оценка эффективности копинг-стратегий и их иерархия в реальном поведении студентов в ситуации экзамена (N=379, ср. значения, ранги)

№	Копинг-стратегии	Эффект	Выбор
1.	Активный копинг	2	2,5
2.	Планирование	1	2,5
3.	Поиск активной общественной поддержки	4	5
4.	Поиск эмоциональной поддержки	6	7
5.	Подавление конкурирующей деятельности	3	4
6.	Обращение к религии	13	12
7.	Положительное истолкование и рост	5	1
8.	Сдерживание	7	8
9.	Принятие	10	6
10.	Фокус на эмоциях	8	9
11.	Отрицание	12	13
12.	Ментальное отстранение	9	11
13.	Поведенческое отстранение	14	14
14.	Использование алкоголя	15	15
15.	Юмор	11	10

Еще более наглядной эта картина стала при введении частотного анализа результатов. В отношении каждой стратегии мы проанализировали, насколько часто прибегают к ней студенты при столкновении с экзаменационными трудностями и описывая ее в качестве потенциально эффек-

тивной для этой ситуации. Закономерность, в том числе подтвержденная статистически, такова: осознавая поведение, приводящее к наибольшему позитивному эффекту, в действительности студенты прибегали к нему реже, тогда как статус стратегий, признаваемых ими не очень эффективными, зачастую, напротив, возрастал (см. Таблицу 4).

Таблица 4

Часто выбираемые студентами копинг-стратегии в ситуации экзамена и частота высокой оценки их гипотетического эффекта (в %)

№	Копинг-стратегии	Эффект	Выбор	φ*эмп.
1.	Активный копинг	90	64,9	8,97**
2.	Планирование	90,2	65,4	8,91**
3.	Поиск активной общественной поддержки	74,3	45,9	8,45**
4.	Поиск эмоциональной общественной поддержки	34,1	40,6	1,93*
5.	Подавление конкурирующей деятельности	81,8	62,5	6,27**
6.	Обращение к религии	4,7	17,1	5,96**
7.	Положительное истолкование и рост	59,9	66	1,82*
8.	Сдерживание	27,1	16,3	3,78**
9.	Принятие	6,2	34,8	10,89**
10.	Фокус на эмоциях и их выражение	13,3	23,5	3,8**
11.	Отрицание	1,8	1,6	0,21
12.	Ментальное отстранение	9,8	8,7	0,54
13.	Поведенческое отстранение	1,1	1,6	0,63
14.	Использование алкоголя	0,9	0,2	1,44
15.	Юмор	6	16,3	4,82**

*Примечание: в таблице указан уровень значимости различий, где ** соответствует $\rho \leq 0,01$, *- $\rho \leq 0,05$.*

Таким образом, мы можем наблюдать следующую ситуацию: несмотря на сходство профилей реального и виртуального копинг-поведения студентов в ситуации экзамена ($rs_{эмп.}$=0,917 при $\rho \leq 0,001$), в действительности их реакции на стрессор не столь эффективны, как могли бы быть. Они в недостаточной степени прибегают к активному совладанию, планированию своей экзаменационной деятельности при одновременном отвлечении от конкурирующих с ней, использованию ресурсов общественной, в том числе информационной, поддержки, контролю своих действий. При этом, в реальности усиливается принятие ситуации, обостряется фокус на собственных переживаниях и поиск эмоциональной поддержки, появляется потребность обращаться за помощью к «высшим силам», повышается вероятность положительной, в том числе юмористической, переинтерпретации событий.

Таким образом, оценивая интернальность собственной позиции по отношению к экзаменационному стрессу в качестве наиболее эффективной, при столкновении с реальными трудностями аттестации у студентов зачастую актуализируются экстернальные черты, заставляющие их искать опору во внешних, а не внутренних ресурсах.

Опираясь на полученные результаты, можно сделать следующие выводы в отношении актуальных задач копинг-профилактики экзаменационного стресса студентов. У студентов присутствуют все предпосылки субъектной позиции в ситуации экзаменационной аттестации, однако, есть вероятность ограничений ее реализации при непосредственном столкновении с реальными требованиями среды, значительно превышающими возможности учащихся. Для преодоления этих ограничений, по-прежнему, настоятельно требуется психологическое сопровождение учащихся в нормативных стрессовых ситуациях класса оценивания. Центральными «мишенями» помощи выступают задачи, связанные с информационной профилактикой экзаменационного стресса, обучением приемам тайм-менеджмента, расширением арсенала методов эмоционально-волевой саморегуляции поведения, усилением продуктивности когнитивных процессов, в том числе, позитивного мышления, закреплением интернальной копинг-позиции в отношении экзаменационных трудностей.

Литература:

1. Теоретические основы и диагностика копинг-поведения личности: учебное пособие / сост. Дементий Л.И., Маленова А.Ю. Омск, Изд-во Ом. гос.ун-та, 2016. 104 с.
2. Carver C.S., Scheier M.F., Weintrab J.K. Assessing coping strategies: A theoretically based approach // Journal of personality and social psychology. 1989. Vol. 56. №. 2. P. 267-283.

Malenova A. Y. Behavioural coping-resources of students in the examination situation

Abstract. Results of a research of coping-behavior of students are presented in article during examination certification from a position of resource approach. Main idea and hypothesis of a research: examination, acting as a standard stressor, mainly staticizes adaptive strategy, potentially increasing efficiency of behavior of students. Selection: 489 students of the Dostoevsky Omsk State University of different age, courses and forms of education. A research method – testing, a technique of "COPE" of Ch. Carver (in adaptation L.I. Dementy). It is proved that as the preferred students in a situation of examination the active strategy: planning, an active coping, suppression of the competing activity, positive interpretation and growth. Are among the coping-reactions rejected by pupils: alcohol use, behavioural discharge, denial and appeal to religion (highest forces). The average position is taken by strategy which it is possible to call auxiliary, acting in the form of protective reactions to the psychoinjuring situation: search of social and emotional support, control, focus on emotions, acceptance, mental discharge and humour. It is important that the found tendency – domination of adaptive coping-reactions over not adaptive, doesn't depend on age of students and also a form and a course of their training. It, on the one hand, allows to predict behavior of pupils at collision with standard stressor of a class of estimation, with another, demonstrates presence and fixing at students of necessary coping-effect. At the same time, besides a number of the positive facts and forecasts, comparison of the results of students received in different conditions has allowed to formulate a number of the tendencies demanding the separate analysis. At domination in general of an adaptive coping, indicators of productive strategy are mainly localized in the field of average values with a tendency to high, that is have no steady high effect. The level of development of productive (adaptive) strategy is non-uniform: in this group there is a hierarchy which top positions are taken the active resistance to a stress, strategic planning and positive interpretation of events, less available are suppression of the competing situations (and kinds of activity) and also acceptance of a stressful situation. Thus, on

the one hand, students have all prerequisites of a subject position at a situation of examination certification, with another, there is a probability of restrictions of her realization at direct collision with the real requirements of the environment considerably exceeding possibilities of pupils.

Key words: examination stress, student's age, coping-behavior, efficiency of a coping, coping-prophylaxis

Особенности саморегуляции как составляющей профессионального самопознания у студентов- теологов

Романов А.А.,

аспирант кафедры Психологии, ассистент кафедры теологии, ФГБОУ ВО «Тульский Государственный Университет», Тула, Россия, arnobius@rambler.ru

Аннотация. В статье показано, что профессиональное самопознание – один из важнейших компонентов жизни человека как субъекта деятельности. Его происхождение и развитие связано с уровнем подготовки и овладением профессионализма. От уровня профессионального самопознания зависит, успешность профессионального роста и ряд других важнейших факторов в работе будущего профессионала. Романов А.А. отмечает, что в настоящее время в России открыто более 50 кафедр теологии, и, естественно, проблема самопознания у студентов-теологов существует. Автор подчеркивает, что на сегодняшний день практически отсутствуют научные работы и статьи по указанной тематике, краткие отсылки, встречающиеся в периодических изданиях РПЦ, носят лишь исторический, описательный характер, затрагивающие дореволюционную систему теологического образования, существенно отличающуюся от современной. Именно поэтому интерес представляет самопознание в сфере будущей профессиональной деятельности студентов-теологов. Автором представлены результаты исследования стиля саморегуляции поведения у студентов младших и старших курсов направления «Теология» ФГБОУ ВО «Тульский государственный университет». Данная методика является фрагментом исследования по изучению особенностей самопознания у студентов-теологов. Методика диагностирует стилевые особенности саморегуляции, устойчиво проявляющиеся в различных жизненных ситуациях. Результаты исследования показывают, что, чем выше уровень развития индивидуальной саморегуляции, тем больше круг профессиональных ситуаций доступен человеку, и, чем специфичней структура индивидуального профиля, тем более внимания нужно уделять профессиональной ориентации и формированию индивидуального стиля профессиональной или учебной деятельности. Романовым А.А. выявлено, что у студентов-теологов от младших к старшим курсам намечена тенденция к развитию представлений о достижении целей как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем, развивается способность перестраиваться и вносить коррекции в систему саморегуляции при изменении внешних и внутренних условий. Осознанное программирование человеком своих действий, продумывание способов действий и поведения для достижения намеченных результатов, а также оценка результатов своей деятельности у младших и старших курсов студентов-теологов остаются практически без изменений. Автор подчеркивает, что в то же время осознанное планирование деятельности и самостоятельность, наоборот, от младших к старшим курсам снижается, что вероятно связано со спецификой обучения студентов-теологов.

Ключевые слова: самопознание, профессиональное самопознание, теология, студенты-теологи, подготовка теологов, профессионализм личности, уровень саморегуляции.

Профессиональное самопознание один из важнейших компонентов жизни человека как субъекта деятельности. Его происхождение и развитие связано с уровнем подготовки и овладением профессионализма.

Самопознание является связующим звеном в регулировании, как текущей деятельности, так и профессионального развития субъекта в целом.

От уровня профессионального самопознания зависит успешность профессионального роста и ряд других важнейших факторов в работе будущего специалиста.

В настоящее время в России открыто более 50 кафедр теологии и естественно проблема самопознания у студентов-теологов существует [1, с. 73].

На сегодняшний день практически отсутствуют научные работы и статьи по профессиональному самопознанию студентов-теологов, краткие отсылки, встречающиеся в периодических изданиях РПЦ, носят лишь исторический, описательный характер, затрагивающие дореволюционную систему теологического образования, существенно отличающуюся от современной [2, с. 168-169].

Все это говорит об актуальности и значимости настоящего исследования.

В данной статье будет представлены результаты по опроснику «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой.

Опросник составлен таким образом, что в нем представлены типичные жизненные ситуации, не имеющие связи с определенной профессией или деятельностью учащихся.

Методика диагностирует стилевые особенности саморегуляции, устойчиво проявляющиеся в разных ситуациях жизни. Диагностируемые профили являются предпосылкой и основой формирования индивидуальных стилей в профессиональной деятельности. Исследования показывают, что, чем уровень развития индивидуальной саморегуляции выше, тем круг профессиональных ситуаций более доступен респонденту, а чем структура индивидуального профиля специфичней, внимания необходимо уделять профессиональной ориентации и формированию индивидуального стиля учебной или профессиональной деятельности.

Опросник включает 46 утверждений и работает как единая шкала «Общий уровень саморегуляции» (ОУ), которая выступает как характеристика уровня сформированности индивидуальной системы саморегуляции произвольной активности человека. Структура опросника составлена так, что многие утверждения входят в состав двух шкал. Это относится к утверждениям опросника, где характеризуются регуляторные процессы и регуляторно-личностные качества [3, с. 49].

В настоящем исследовании выборку составили студенты-теологи (бакалавры) в количестве 30 человек, обучающиеся по направлению «Православная теология» на кафедре Теологии Института гуманитарных и со-

циальных наук ФГБОУ ВО «Тульский государственный университет» в возрасте от 18-25 лет.

Все испытуемые были разделены на 2 группы:

I. Младшие курсы – студенты первых двух лет обучения (16 человек).

II. Старшие курсы – студенты 3-4 года обучения (14 человек).

Сравнительный анализ результатов, полученных в ходе тестирования по опроснику «Стиль саморегуляции поведения» (таблица 1) показал следующее.

Таблица 1.

Сравнительная таблица по результатам, полученным в ходе проведения методики «Стиль саморегуляции поведения» в группах студентов-теологов младших и старших курсов

Шкалы	Младшие курсы	Старшие курсы
Планирования	6,7	5,7
Моделирование	5,7	6,2
Программирование	5,6	5,6
Оценивание результатов	6,2	6
Гибкость	6,6	7,1
Самостоятельность	6,2	4,6
Общий уровень саморегуляции	31	30,3

Из полученных результатов нами было выявлено следующее, у студентов-теологов намечена тенденция увеличения от младших курсов к старшим таких показателей как «Моделирование» и «Гибкость», а по шкалам «Планирование», «Самостоятельность» наоборот уменьшение показателей. Шкалы «Программирование» и «Оценивание результатов» у младших и старших курсов студентов-теологов остаются практически без изменений.

Для студентов младших курсов по шкале «Планирование» получены результаты, указывающие на сформированность потребности в осознанном планировании деятельности, при этом у испытуемых цели подвержены смене, а также не всегда достигается поставленная цель.

У респондентов по шкале «Моделирование» определяется способность выделять значимые условия достижения цели, как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем, однако есть влияние слабой сформированности процессов моделирования приводящая к неадекватной оценке значимых внешних обстоятельств и внутренних условий.

По шкале «Программирование» определяется несоответствие полученных результатов целям, что производит коррекцию программы действием до получения приемлемого для респондентов результата.

Шкала «Оценивания результатов» выявила средний уровень, это свидетельствует о развитости и адекватности самооценки, сформированности и устойчивости субъективных критериев оценки результатов, однако есть вероятность резкого ухудшения качества результатов при увеличении объема работы, ухудшения состояния или возникновения внешних трудностей.

По шкале «Гибкость» у студентов-теологов младших курсов выявлены пограничные значения между средним и высоким уровнем сформированности регуляторной гибкости. Это позволяет теологам реагировать адекватно на резкое изменение событий и решать успешно поставленные задачи в ситуации риска, однако есть вероятность возникновения регуляторных сбоев и как следствие неудач в выполнении деятельности.

По шкале «Самостоятельность» выявлены средние показатели, указывающие на умение организовывать работу для достижения выдвинутой цели, а также контролировать ход ее выполнения, при этом планы и программы деятельности не всегда разрабатываются самостоятельно, и есть тенденция к некритичному следованию чужим советам.

Несмотря на средние уровень показателей по всем шкалам, наибольший перевес отмечается у первой шкалы «Планирование» указывающей на сформированность у студентов – теологов младших курсов потребности в осознанном планировании деятельности.

Наименьшие показатели получены по шкале «Программирование», несмотря на то, что это средние результаты, однако, по сравнению с другими критериями программирование у студентов-теологов младших курсов развито слабее.

Для студентов старших курсов по шкале «Планирование» получены показатели, указывающие на выстроенность потребности в осознанном планировании деятельности, при этом у испытуемых цели подвержены смене, а также не всегда достигается поставленная цель.

У респондентов старших курсов по шкале «Моделирование» выявлена способность выделять важнейшие условия для достижения цели, как в настоящей ситуации, так и в будущем, однако есть влияние слабой сформированности процессов моделирования приводящая к неадекватной оценке значимых внешних обстоятельств и внутренних условий.

По шкале «Программирование» у старшекурсников определено чаще несоответствие полученных результатов целям, что производит коррекцию программы действием до получения приемлемого результата человеком.

По шкале «Оценивания результатов» получен средний уровень, свидетельствующий об адекватности и развитости самооценки, устойчивости и сформированности субъективных критериев оценки результатов, однако есть вероятность резкого ухудшения качества результатов при увеличении объема работы, ухудшения состояния или возникновения внешних трудностей.

У студентов старших курсов шкала «Гибкость» выявила пограничные показатели межу средним и высоким уровнем, позволяющие теологам правильно реагировать на резкое изменение событий и удачно решать поставленные задачи в ситуации риска, но есть вероятность возникновения регуляторных сбоев и как следствие, неудач в выполнениях деятельности.

По шкале «Самостоятельность» получены показатели, указывающие на умение организовать работу по достижению выдвинутой цели и контролировать ход ее выполнения, при этом планы и программы деятельности не всегда разрабатываются самостоятельно и есть тенденция к некритичному следованию чужим советам.

Несмотря на средние показатели по всем шкалам, наибольший показатель отмечен по шкале «Гибкость» указывающий на адекватность в реагировании при быстром изменении событий и успешность в решении поставленной задачи в ситуации риска.

Наименьшие показатели получены по шкале «Самостоятельность», несмотря на то, что это средний уровень, однако по сравнению с другими критериями самостоятельность у студентов-теологов старших курсов развита слабее.

Данные полученные по «Общему уровню саморегуляции» у младших и старших курсов студентов-теологов попадают в диапазон среднего уровня сформированности индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности человека. В представленной выборке респонденты почти столь же часто в жизни берут на себя ответственность, сколько возлагают ее на других людей, тем самым снимая с себя ответственность за происходящее

Полученные для всех курсов средние показатели по шкале «Планирование» указывают, в большой степени, на сформированность потребности в осознанном планировании деятельности, планы в этом случае чаще детализированы и реалистичны.

Шкала «Моделирование» у опрошенных студентов младших и старших курсов определяет тенденцию к развитию способности выделять условия значимые для достижения целей, как в настоящей ситуации, так и в перспективном будущем.

Рассмотрев данные по шкале «Программирование» можно отметить следующее, что студенты-теологи всех курсов отличаются сформировавшейся способностью прорабатывать способы собственных действий и моделей поведения для достижения назначенных целей. Однако, полученные результаты, возможно, свидетельствует о наличии развитого и оформившегося данного критерия еще до начала обучения на кафедре.

По развитости и адекватности оценки испытуемыми себя выявлен средний уровень у студентов всех курсов и тем самым подтверждается адекватность самооценки своей деятельности, сформированность и устойчивость субъективных критериев оценки результатов. Они адекватно оценивают как сам факт несоответствия полученных результатов с целью деятельности, так и приведшие к нему причины, гибко адаптируясь к изменению условий. Анализируя результаты, можно отметить следующее, наблюдается тенденция сохранения средних показателей, что говорит о стабильности и отсутствии проблем при увеличении объема учебной работы, ухудшения состояния или возникновении внешних трудностей.

По уровню сформированности регуляторной гибкости все курсы имеют средние показатели, но с тенденцией повышения от младших курсов к старшим. В целом, здесь характерна адекватность реагирования на резкое изменение событий и успешное решение поставленных задач в ситуации риска.

По развитости регуляторной автономности можно отметить следующее, намечается тенденция понижения показателей от младшего курса к старшему. Студенты-теологи младших курсов умеют организовывать работу по достижению выдвинутой цели и контролировать ход ее выполнения, что является характерной особенностью для них, однако, к старшим курсам они стремятся следовать чужим советам, отказываться от своего мнения, возможно, подобные изменения связанны с особенностью обучения, на младших курсах, при изучении ряда предметов по теологической специальности, студенты узнают о всевозможных конфессиональных различиях, что в итоге формируется в единую религиозную систему (в данном случае – Православие) и к старшим курсам, осознавая возможность ошибки при неправильном ответе, выводе, стараются опираться на помощь преподавателей.

Подводя итог, мы видим, что испытуемые всех курсов получили результаты в диапазоне средних значений, из-за чего анализ разницы количественных показателей происходит в рамках среднего уровня, описывая чаще лишь тенденцию тех или иных характеристик высоких или низких показателей.

В заключении отметим, что эффективность становления студентов - теологов зависит от того как будущий специалист сопоставляет себя с ней. Профессиональное самопознание студента-теолога приобретает для него личностный смысл, в котором он раскрывает для себя возможности самореализации в процессе обучения.

Настоящая статья – небольшая часть полноценного исследования посвященного проблеме самопознания у студентов-теологов, и в дальнейшем нами планируется проведение ряда других методик для понимания процесса их профессионального самопознания.

Литература:

1. Романов А.А. Особенности личного развития и профессионального самопознания у студентов-теологов. // Материалы XII Международного форума «Задонские Свято-Тихоновские образовательные чтения». (20-22 октября 2016 г.; г. Липецк – Задонск) / Под. ред. Н.Я. Безбородовой, Н.В. Стюфляевой (отв. редактор). Липецк: ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2017. С.73-74.

2. Романов А.А. Особенности рефлексивного и эмоционального интеллекта у студентов-теологов» // Психологическая студия: сборник научных трудов молодых исследователей, аспирантов, магистрантов, студентов кафедры психологии ТулГУ. Вып.12/ под ред. И.Л.Фельдман. Тула: Изд-воТулГУ, 2017. 334 с.

3. Фельдман И.Л., Агапов В.С., Шайденкова Т.Н. Профессиональное самопознание педагога (монография). Тула: Изд-во Тул.гос.пед.ун-та им. Л.Н.Толстого, 2010. 152 с.

Romanov A.A. Features of self-regulation as a component of professional self-knowledge among students-theologists

Abstract. This article shows us that professional self-knowledge is one of the most important parts of a person's life as a subject of activity. Its origin and development is related to the level of training and mastery of professionalism. The level of professional self-knowledge depends on the success of professional growth and a number of other important factors in the work of the future professional. Romanov A.A. notes that more than 50 theology departments are open in Russia now and, naturally, there is a problem of self-knowledge among the students majoring in theology. The author emphasizes that today there are practically no scientific papers and articles on this subject, and the short references found in the periodicals of the ROC are only historical, descriptive, affecting the pre-revolutionary system of theological education, which is quite different from the current one. That is why it is interesting to research self-knowledge of the students majoring in theology in the sphere of their future professional activity. The author presents the results of a study concerning the behavior self-regulation style among students of junior and senior years of the Theology department in the Federal State Budget Educational Institution of Higher Education called the Tula State University. This technique is a fragment of the study concerning the features of self-knowledge among the students majoring in theology. The technique diagnoses stylistic features of self-regulation which are steadily manifested in various situations of life. The results of the research show that the higher level of individual self-regulation development is the more range of professional situations accessible to a person, and the more specific structure of an individual profile means that the more attention should be given to the professional orientation and the formation of an individual style of professional or educational activity. It is revealed by Romanov A. A. that the students majoring in theology from the junior to the senior years have a tendency to develop their conceptions concerning the achievement of goals both in the current situation and in the long-term future and to develop their ability to restructure and make corrections to the system of self-regulation when external and internal conditions change. The personal conscious programming of their actions, thinking through ways of acting and behaving to achieve the intended results, as well as evaluating the results of their activities remain practically unchanged among the students of junior and senior years. The author emphasizes that, at the same time, conscious planning of activity and independence, on the contrary, decreases from junior to senior years, which is probably related to the specific studying of the students majoring in theology.

Keywords: self-knowledge, professional self-knowledge, theology, students majoring in theology, training of the students majoring in theology, personal professionalism, level of self-regulation.

Саморегуляция в готовности к жизненному самоопределению старшеклассников

Сбитнева А.А.,

старший преподаватель кафедры психологии человека, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург,
a.sbitneva@gmail.com

Аннотация. Жизненное самоопределение − главное психологическое новообразование ранней юности, весомый показатель личностной зрелости. На пути жизненного самоопределения у старшеклассников часто встречаются затруднения в формировании жизненного плана, осознании ценностей, формулировке жизненных целей. Необходимым условием жизненного самоопределения является способность к саморегуляции. Между тем, место саморегуляции в жизненном самоопределении в настоящее время

изучено крайне недостаточно. Недостаточно разработан методический инструментарий, с помощью которого можно изучить особенности саморегуляции в русле жизненного самоопределения. Целью настоящего исследования явилось изучение особенностей саморегуляции старшеклассников с разным уровнем готовности к жизненному самоопределению. В исследовании приняли участие 115 школьников 11-х классов общеобразовательных школ г. Санкт-Петербурга 16-18 лет. Использовались самооценка уровня самоопределенности в разных жизненных сферах и авторская методика «Волевые качества», разработанная на основе экспертного опроса. В исследовании изучены психометрические характеристики авторской методики. В результате факторного анализа показателей волевых качеств были выявлены три общих показателя саморегуляции – активность личности, социальные ограничители и нравственная саморегуляция. Связанность отдельных показателей методики с общими для них показателями указывает на ее внутреннюю надежность. О валидности методики говорят полученные в ходе исследования достоверные различия между характеристиками волевых качеств в контрастных группах (с высоким и низким уровнем самоопределения). У старшеклассников с высоким уровнем самоопределения больше развиты преимущественно качества саморегуляции, характеризующие активность личности (настойчивость, инициативность, целеустремленность, решительность, самомобилизация), по сравнению с респондентами группы с низким самоопределением. Активность рассматривается как осознанная целенаправленная саморегуляция, влияющая на поступки, отношение к окружающим и жизненную позицию. Полученные данные свидетельствуют об удовлетворительной психометрической характеристике авторской методики «Волевые качества», а также о необходимости и возможности дальнейшего более глубокого изучения саморегуляции как компонента в структуре готовности к жизненному самоопределению молодежи.

Ключевые слова: готовность, жизненное самоопределение, старшеклассники, саморегуляция, волевые качества.

Постановка проблемы. Человек как субъект собственной жизни может быть охарактеризован прежде всего своим жизненным самоопределением. Осознание своего жизненного пути является существенным показателем его личностной зрелости. Впервые сознательное жизненное самоопределение происходит в ранней юности (16-18 лет), оно является главным психологическим новообразованием, итогом данного возраста [2;3;12]. Формируется жизненный план, формулируются цели, осознаются ценности, выбирается образ жизни и круг общения, начинаются действия по реализации плана. Для молодого человека, вступающего в жизнь, эти задачи чрезвычайно сложны. В раннем юношеском возрасте опыт проверки себя на разных поприщах еще не велик, точность самопонимания не высока. В связи с этим очень частыми становятся ошибки выбора, которые становятся очевидными во взрослом возрасте. Можно полагать, что способность к саморегуляции является необходимым условием самоопределения, а сформированность определенных волевых качеств в юношеском возрасте – детерминантой готовности к самоопределению. Между тем, соотношение саморегуляции и самоопределения является одним из наименее изученных вопросов психологии самоопределения, в которой не установлены основные методологические принципы.

Теоретические предпосылки. И.В. Дубровина проводит параллель между готовностью дошкольника к школе с готовностью молодого человека вступить во взрослую жизнь и считает, что готовность к самоопределению предполагает сформированность у старшеклассников психологических образований – способностей, черт личности, навыков, − которые помогут старшекласснику успешно перейти барьер между детством и взрослостью и вести деятельную, активную жизнь [3]. Выделяются несколько иерархически расположенных уровней саморегуляции поведения: 1. Реакция субъекта на актуальную предметную ситуацию. Этому уровню соответствуют поведенческие акты. 2. Уровень регуляции поведения в социальных условиях (привычное действие (поступок), состоящий из поведенческих актов). 3. Уровень поведения, обусловленного отдельной целью субъекта, достижение которой обеспечивается системой поступков. 4. Высший уровень, характеризующийся целостностью поведения в различных сферах жизнедеятельности. Целеполагание на этом уровне представляет собой жизненный план, элементами которого являются отдельные жизненные цели, связанные с главными сферами деятельности человека (труд, познание, семья и др.). Высший уровень ответственен за жизненное самоопределение личности и подчиняет все более низкие уровни [8]. Возможно выделение двух уровней саморегулирования: саморегулирование с четкими временные границами в конкретном поведенческом акте сосознанием оценки результата действия, и саморегулирование, растянутое во времени жизни, связанное с планированием личностью целенаправленных самоизменений. На этом уровне осуществляется самоконтроль, т.е. непрерывное прослеживание личностью своего поведения, готовность его изменить вследствие изменения целей. Самоконтроль, в таком понимании, это ответственность за свои поступки [9]. Близкой позицией является классификация уровней саморегуляции В.Ф. Сафина, включающая психическую регуляцию, связанную с решением задач, имеющих отношение к конкретной деятельности, и личностную саморегуляцию, которая заключается в способности направлять собственную активность в соответствии со смыслом жизнедеятельности, с общественными требованиями и активностью других. В этом случает понятие саморегуляции отражает внутреннее содержание самоопределения [8]. Таким образом, когда речь идет о жизненном самоопределении, саморегуляция рассматривается как целостное поведение, ведущее к достижению жизненных целей и осуществляемое в масштабах всей жизни, т.е. саморегуляция на уровне субъекта жизнедеятельности.

Вторым вопросом является содержание саморегуляции в процессе жизненного самоопределения, которая может рассматриваться как саморегуляция субъекта на пути осуществления им жизненной программы. Для этого субъект регулирует себя – осознает, совершенствует и преумножает свои психические свойства, и окружающее. По мнению В.Ф. Сафина, саморегуляция в контексте самоопределения представляет собой «целена-

правленное оценивание и согласование субъектом элементов своих сущностных сил относительно требований разных сфер жизни, включенных как составные части в жизненно важные цели, и, следовательно, организацию жизнедеятельности в целом» [8, с. 37].

О.А. Конопкин, изучая саморегуляцию субъекта, подчеркивает другой аспект самоопределения – жизненное творчество [4]. Человек вынужден самоопределяться, выходя за рамки обычной деятельности, привычных условий. Способность к саморегуляции на уровне субъекта при этом внешне выражается в успешном решении нестандартных задач, действенном преодолении нетипичных, незнакомых ситуаций во всех сферах жизни. Саморегуляция характеризуется пониманием основных моментов деятельности – цели, условий, способов действия, оценки результатов и пр.

Таким образом, чтобы управлять собой и жизненной ситуацией, преобразовывать ее в процессе самоопределения, субъекту необходимо выработать некие особые качества. Здесь мы подходим к третьему вопросу: каковы волевые качества, приводящие к успешному решению задач самоопределения? В концепции самоопределяющегося субъекта С.Л. Рубинштейна возникновение воли неразрывно связано, как сторона и компонент, со становлением индивида как самоопределяющегося субъекта, который сам свободно (произвольно) определяет свое поведение и отвечает за него [7]. Зрелая воля связана с социальной ответственностью индивида. В процессе общественной жизни, в результате воспитания, общественно значимые ценности становятся личностно значимыми. Человек признает благом не только то, что ему непосредственно хочется [6]. Таким образом, воля поднимается над влечением. Деятельность человека начинает определяться его отношением к окружающему, а значит, зависит от его свободного выбора. Становление воли – это становление субъекта, способного к самоопределению. В соответствии со сложностью волевой деятельности С.Л. Рубинштейн выделяет следующие волевые качества личности, необходимы для осуществления самоопределения:

1. Инициативность. Умение взяться за дело по собственному почину, не дожидаясь стимуляции извне, является ценным свойством воли. Инициативность является компонентом активной жизненной позиции и противоположна инертности.

2. Самостоятельность, независимость. Эти качества, как и инициативность важны для начального этапа волевого действия. Самостоятельность воли означает неподверженность чужим влияниям и совершение поступков в соответствии с внутренними обоснованными мотивами.

3. Решительность. Качество, проявляющееся на этапе принятия решения. Решительность выражается в быстроте и уверенности, с которыми принимается решение, и твердости, с которой оно сохраняется. При этом важно соблюдение баланса между импульсивностью и обдуманностью.

4. Настойчивость проявляется как борьба с препятствиями за достижение цели. Важна на этапе исполнения решения. Настойчивость требует неослабной энергии в течение длительного времени.

5. Самоконтроль, выдержка, самообладание. Эти качества необходимы для борьбы с затруднениями в процессе принятия и исполнения решения. Они обеспечивают господство высших мотивов над низшими, общих принципов над сиюминутными желаниями. В процессе исполнения решения необходимо самоограничение, пренебрежение усталостью ради достижения цели [7]. О.А. Конопкин выделяет следующие волевые качества, необходимые субъекту для жизненного творчества: самостоятельность, упорство и настойчивость в достижении цели, инициативность, полностью осознанная активность [4]. К.А. Абульханова-Славская основным волевым качеством, характеризующим «субъектность» личности, считает инициативность[1].

Материал и методы. В эмпирическом исследовании опрошено 115 учащихся 11-х классов общеобразовательных школ г. Санкт-Петербурга 16-18 лет. Привлечение к исследованию учеников 11-х классов определяется их жизненной ситуацией: данные испытуемые находятся на пороге взрослой самостоятельной жизни, перед ними стоит необходимость сделать ряд актуальных выборов, т.е. самоопределиться, для чего необходима сформированная готовность к жизненному самоопределению.

Для оценки уровня самоопределенности респондентам предлагалось ответить на вопрос по отношению к 10 сферам жизнедеятельности: «Считаете ли Вы, что занимаете твердую определенную позицию, которой будете руководствоваться в будущем (в соответствии с которой будете строить свои планы, ставить цели, принимать решения и совершать поступки) по вопросам…». При формулировании вопроса мы исходили из рабочего определения самоопределения. Для ответа респондентам предлагалась шкала от 1 до 3 баллов. В результате подсчитывался итоговый балл. Для исследования волевых качеств личности была разработана **авторская методика «Волевые качества личности»**. Методика представляет собой перечень из 22 волевых качеств личности. Инструкция респондентам: «Оцените, насколько перечисленные свойства присущи Вам. Оцените каждое свойство от 0 до 9 баллов, где 0 баллов – Вам это не свойственно, 9 баллов – Вам это свойственно в полной мере». Перечень волевых качеств составлялся по результатам изучения литературных источников по теме: выбирались качества, упоминаемые различными авторами как влияющие на уровень самоопределения (повышающие его). Качества, противоположные положительным, подбирались с использованием тезауруса личностных черт [10]. Чтобы конкретизировать значение перечисленных волевых качеств, «расшифровать» их, нами был проведен экспертный опрос. В опросе принимали участие 4 эксперта. Им было предложено дать определение каждому из качеств. Обобщив полученные определения, мы в скобках после каждого качества дали интерпретацию его значения.

Результаты исследования. Нами был проведен факторный анализ взаимосвязи показателей методики по методу главных компонент, было выделено 3 общих показателя: активность личности, социальные ограничители, нравственная саморегуляция (табл. 1). В пользу внутренней надежности свидетельствует связанность отдельных показателей методики «Волевые качества» с общими для них показателями.

Таблица 1.

Результаты факторного анализа взаимосвязи показателей методики «Волевые качества личности»

Фактор 1. «Активность личности»	Фактор 2. «Социальные ограничители»	Фактор 3. «Нравственная саморегуляция»
Инициативность (0,87)	Дисциплинированность (0,77)	Стыдливость (0,67)
Целеустремленность (0,85)	Надежность (0,68)	Паникерство (0,66)
Самомобилизация (0,81)	Выдержанность (0,64)	Совестливость (0,61)
Настойчивость (0,80)	Терпеливость (0,64)	
Решительность (0,52)	Организованность (0,61)	
Самоограничение (0,52)	Чувство долга (0,55)	
	Рассудительность (0,54)	
	Небрежность (-0,52)	

В ходе исследования были выделены две контрастные группы респондентов по уровню самоопределения: группа 1, имеющая высокие значения показателя самоопределения, и группа 2, имеющая низкие значения показателя самоопределения. Для обоснования выделения из общей выборки контрастных групп с высоким и низким самоопределением нами был проведен анализ различий средних показателя самоопределения по t-критерию Стьюдента (табл.2). Было обнаружено, что средние значения достоверно различаются.

Таблица 2.

Средние значения показателя самоопределения

Показатель	Группа 1	Группа 2	Достоверность различий по t-критерию Стьюдента
Уровень самоопределения	25,70 ± 1,57	18,55 ± 1,67	t = 17,82, p = 0,00

В пользу валидности методики говорят полученные в ходе исследования результаты обследования контрастных групп (групп с высоким и низким самоопределением). Средние значения показателей методики в этих группах достоверно различаются по t-критерию Стьюдента (табл. 3).У респондентов группы с высоким самоопределением больше развиты качества саморегуляции, характеризующие активность личности, по сравнению с респондентами группы с низким самоопределением.

Таблица 3.

Волевые качества в контрастных группах

Показатель	Группа 1	Группа 2	Достоверность различий по t-критерию Стьюдента
Безалаберность	1,53 ± 1,60	2,97 ± 3,38	t = -2,22,p = 0,03
Бездумность	1,09 ± 0,93	2,81 ± 2,21	t = -4,14,p = 0,00
Небрежность	1,41 ± 1,30	2,93 ± 2,54	t = -3,08,p = 0,00
Рассудительность	5,59 ± 2,12	4,45 ± 2,38	t = 2,04,p = 0,05
Стыдливость	5,82 ± 2,06	4,42 ± 2,47	t = 2,49,p = 0,015
Совестливость	6,65 ± 1,72	4,71 ± 2,28	t = 3,88,p = 0,00
Настойчивость	7,23 ± 2,00	5,22 ± 2,10	t = 3,94,p = 0,00
Инициативность	6,50 ± 2,18	4,19 ± 2,24	t = 4,20,p = 0,00
Целеустремленность	7,32 ± 1,80	4,90 ± 1,90	t = 5,26,p = 0,00
Самостоятельность	7,20 ± 1,61	5,90 ± 2,35	t = 2,62,p = 0,01
Решительность	6,29 ± 1,83	5,29 ± 2,08	t = 2,06,p = 0,04
Организованность	6,12 ± 1,70	5,00 ± 1,80	t = 2,56,p = 0,01
Самомобилизация	6,18 ± 1,93	3,71 ± 2,12	t = 4,91,p = 0,00

Итоги. Таким образом, в исследовании выявлены три общих показателя саморегуляции – активность личности, социальные ограничители и нравственная саморегуляция. Волевые качества старшеклассников с разным уровнем жизненного самоопределения достоверно различаются прежде всего по характеристикам активности личности, которая может быть понята как осознанная целенаправленная саморегуляция, влияющая на поступки, отношение к окружающим и жизненную позицию [5]. Данные свидетельствуют об удовлетворительной психометрической характеристике авторской методики «Волевые качества», что свидетельствует о необходимости и возможности дальнейшего более глубокого изучения саморегуляции как компонента в структуре готовности к жизненному самоопределению молодежи.

Литература:

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. 2-е изд. М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. 352 с.
3. Дубровина И.В., Данилова Е.Е., Прихожан А.М. Психология. М.: Издательский центр «Академия», 1999. 464 с.
4. Конопкин О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития// Вопросы психологии. 2001. № 1. С. 57-65.
5. Коржова Е.Ю. Путеводитель по жизненным ориентациям: Личность и ее жизненный путь в художественной литературе. СПб.: Общество памяти игумении Таисии, 2-е изд., 2013. 542 с.
6. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. 512 с.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 1999. 720 с.
8. Сафин В.Ф. Самоопределение личности: теоретические и эмпирические аспекты исследования. Уфа: Гилем, 2004. 258 с.
9. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. м.: Прагма, 1997. 260 с.
10. Шмелев А.Г., Похилько В.И., Козловская-Тельнова А.Ю. Практикум по экспериментальной психосемантике (тезаурус личностных черт). М.: Изд-во МГУ, 1988. 208 с.

11. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: Пер. с англ.М.: Прогресс, 1996. 344 с.

Sbitneva A.A. Self-regulation in senior pupils readiness for lifelong self-determination

Abstracts. Life self-determination is the main psychological new grouth of early youth, a significant indicator of personal maturity. On the way of life self-determination, senior pupils often encounter difficulties in the formation of the life plan, awareness of values, the formulation of life goals. A necessary condition for life self-determination is the ability to self-regulation. Meanwhile, the place of self-regulation in life self-determination is currently studied very poorly. Methodological tools have not been developed enough to study the peculiarities of self-regulation in the course of life self-determination. The purpose of this study was to study the features of senior pupilsself-regulation with different levels of readiness for life self-determination. 115 pupils of 11 classes of St. Petersburg secondary schools 16-18 years old took part in the research. We used self-assessment of the level of self-determination in different spheres of life and the author's method of "Volitional qualities" developed on the basis of an expert survey. The study researched the psychometric characteristics of the author's technique. As a result of the factor analysis of volitional qualities indicators three general indicators of self- regulation personality activity, social limiters and moral self-regulation were revealed. The connection of individual indicators with the general indicators shows its internal reliability. The validity of the method is evidenced by significant differences between the characteristics of volitional qualities in contrast groups (with high and low self-determination) obtained in the course of the study. In senior pupils with a high level of self-determination mainly quality of self-regulation, characterizing the activity of the individual (perseverance, initiative, commitment, determination, self-mobility) compared with the respondents of the group with low self-determinationare more developed. Activity is considered as a conscious purposeful self-regulation affecting actions, attitude to others and life position. The obtained data indicate a satisfactory psychometric characteristic of the author's method "Volitional qualities" as well as the need and possibility of further in-depth study of self-regulation as a component in the structure of readiness for life self-determination of young people.

Keywords: readiness, life self-determination, high school students, self-regulation, will qualities.

Динамические аспекты взросления ребенка на межвозрастных переходах

Терещенко В.В.,

доцент кафедры общей психологии, кандидат психологических наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет», Смоленск, Россия,
terechenko2007@yandex.ru

Аннотация. Приведены данные эмпирического исследования, суть которого направлено на выявление индивидуально-психологических характеристик взросления подростков, переживающих возрастной переход. В рамках одной из частных гипотез мы предполагаем, что взросление – это процесс формирования (становления) зрелой личности, отличающийся созреванием и качественным изменением определенных ее характеристик, детерминированным социализацией и индивидуализацией. Становление зрелости личности в подростничестве определяется как результат взросления ребенка, характеризующийся качественными изменениями структурно-содержательных характеристик, оказывающих влияние на процесс взросления. Представлены данные эмпирического исследования индивидуально-психологических характеристик взросления, в котором приняли участие обучающиеся 6-х и 9-х классов в возрасте от 11 до 15 лет: 59

обучающихся 9-х классов и 45 обучающихся 6-х классов. Для решения поставленных в исследовании задач использовались: методика диагностики личностной зрелости (В.А. Руженков, В.В. Руженкова, И.С. Лукьянцева, 2016г.); тест-опросник самоотношения (В.В. Столин, С.Р. Пантилеев); тест смысложизненных ориентаций (СЖО) в адаптации Д.А. Леонтьева. Показано, что формирование взросления характеризуется выраженностью характеристик зрелости подростка: ответственность, осмысленность жизни, самоотношение личности (самопринятие, самоуважение), самостоятельность (автономность), самоактуализация (саморазвитие) личности, терпимость при социальных взаимодействиях, позитивное мышление и активность личности. С помощью корреляционного анализа установлено, что уверенность в себе и критичность к суждениям других о себе, целостная Я-концепция формируется чаще к возрасту 14-15 лет. В младшем подростковом возрасте уровень зрелости личности существенным образом не влияет на восприятие отношения окружающих подростком, эта взаимосвязь проявляется в более зрелом возрасте. Определено, что высокому уровню зрелости подростка присуща саморефлексия; самоинтерес и саморефлексия формируются ближе к старшему подростковому возрасту. В этот период проявляется зависимость между самоотношением подростка и позитивным восприятием мира, постепенном освоении правил и норм социального взаимодействия. Полученные данные учтены в реализации психолого-педагогического сопровождения взросления детей на дистанции подростничества с целью формирования характеристик и качеств личности, способствующих зрелости и гармоничному переходу от детства к взрослости, поддержки в проблемных ситуациях.

Ключевые слова: подросток, зрелость, взросление, юношеский возраст, ответственность, самоактуализация, межвозрастной переход, психолого-педагогическое сопровождение.

В настоящее время современная система образования Российской Федерации в решении приоритетных задач ставит акцент на формирование полноценного личностного развития каждого ребенка, подготовку его к самостоятельной жизни, социальному и профессиональному становлению. И здесь, особенно важным для развития личности ребенка является его процесс взросления.

В современной психолого-педагогической литературе многими исследователями период подростничества рассматривается не только как кризисный период развития ребенка, но и переход от детства к взрослости, имеющий специфические биологические, социально-психологические процессы.

Границы подросткового периода совпадают с обучением ребенка в основной школе, где он переживает нормативные образовательные кризисы, стремится к пониманию своей личности, самосовершенствованию, и что, на наш взгляд, особенно важно, готовит себя к будущему, стремясь к взрослению.

Характерным для данного возрастного этапа новообразованием, его важнейшей тенденцией и сущностью подросткового возраста, по мнению многих авторов (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Д.И. Фельдштейн, А. Валлон, Ф. Дольто, Ж. Пиаже, Э. Эриксон и др.) являются освоение, присвоение и реализация взрослости [7]. «Чувство взрослости» выражается в стремлении подростка быть и казаться взрослым, а также развитие само-

сознания и самооценки, интереса к себе как личности, к своим возможностям и способностям [6]. Депривация этих потребностей подростка становится основой трудностей в воспитании. При правильно поставленном воспитании, происходит гармоничное вхождение в «мир взрослых», становление зрелой личности.

В наших многолетних исследованиях [4], мы уже неоднократно касались позиций коллег ученых и практиков, занимающихся изучением междисциплинарных работ, посвященных проблемам взросления растущего человека.

Однако, несмотря на то, что существует большое количество исследований в области психологии развития личности подростков (современные исследования Л.А. Головей [3], А.В. Микляевой [1], Н. Постман [2], Н.Н. Толстых [5], О.А. Фиофановой [7], С.В. Чернобровкиной [8] и многих) особенности взросления и формирования зрелой личности в подростковом возрасте остаются до сих пор недостаточно изученными.

Все чаще исследования указывают на деформацию образа и проявлений взрослости в обществе. С одной стороны, наблюдается тенденция к раннему взрослению: стремление к финансовой независимости, ранние половые отношения, общение на равных со взрослыми и пр. С другой, отмечается инфантилизация подрастающего поколения, неспособность или нежелание самостоятельно принимать решения и действовать. Если рассматривать современного подростка и его взросление в XXI веке, то можно обнаружить некую закономерность, которая идет в противовес с теориями взросления подростков прошлого столетия, во-первых, в сегодняшнем мире значительно растягивается период детства, и современные дети гораздо позже входят в мир взрослых людей: по некоторым данным эта граница может оканчиваться в возрасте 20-21 года; во-вторых, изменились мерки критериев, по которым определялись понятия «подросток» и «взрослость»; в-третьих, растянут по времени период становления взрослости с учетом индивидуальных особенностей подростков, без учета «норм и критериев взросления».

Такая биполярная ситуация не позволяет подходить к пониманию личности подростка и воспитанию взрослого человека стандартно, используя подходы, сформировавшиеся в науке и практике воспитания и образования 20-30 лет назад. В наши дни педагогическая психология нуждается в более глубоком расширении исследований, позволяющих оценить структуру и динамику взросления ребенка на протяжении многих возрастных периодов (от дошкольного, к младшему школьному, от младшего школьного к подростковому, от подросткового к юношескому и от юношеского к периоду взрослости).

Психолого-педагогическая значимость, теоретическая, практическая актуальность проблемы взросления ребенка, её недостаточная разработанность, потребность в новом осмыслении имеющихся в науке данных, структурирование психодиагностических инструментов, а также выявле-

ние структуры, динамики взросления ребенка на возрастных этапах Детства подтверждают актуальность выбора нашего исследования.

Мы предполагаем, что взросление растущего ребенка является механизмом онтогенеза, социогенеза и субъектогенеза, в котором прослеживается взаимосвязь между гармоничным и дисгармоничным взрослением субъекта взаимодействия. На наш взгляд, существуют индивидуальные, типологические и возрастные особенности структуры взросления (как совокупности его субъективных и объективных характеристик, включающий формирование в онтогенезе у ребенка образа взрослости) и динамики (как качественных изменений характера взросления вследствие осознания и преодоления ребенком «кризиса» взросления, а также психолого-педагогическим сопровождением участников образовательного процесса (детей, родителей, педагогов). Генезис взросления ребенка связан с одной стороны, с субъективным переживанием им собственного опыта (начиная с дистанции старшего дошкольного возраста до периода взрослости), с другой с объективной оценкой развития со стороны участников образовательного процесса (родителей, педагогов). Он начинает складываться, проходя основные возрастные периоды детства, имеет свою специфику возрастного периода, определяет качественные вариативные последствия в психолого-педагогическом пространстве. Механизмы взросления растущего ребенка, на наш взгляд определяет необходимость решения задач развития на основных возрастных этапах детства в период обучения и социализации, преодолевая кризисные состояния: старший дошкольный возраст-младший школьный (сформированность психологической готовности к обучению в школе, осознание своего возраста и перспектив взросления; младший школьный-подростковый (формирование в подростничестве образа взрослости, его освоение, реализацию); подростковый-юношеский (осознание взрослеющим человеком своей жизненной перспективы, появление жизненного плана, готовности к личностному и профессиональному самоопределению, поступление в образовательные организации среднего профессионального и высшего образования).

В качестве одной из частных гипотез нами высказано предположение о том, что в подростковом периоде онтогенеза становление личностной зрелости является результатом взросления ребенка, отличающегося качественными изменениями структурно-содержательных характеристик личности подростка. Имеют место индивидуально-психологические характеристики, оказывающие влияние на процесс взросления в подростковом периоде онтогенеза. Формирование зрелой личности проявляется в наличии и выраженности следующих характеристик зрелости: ответственность, осмысленность жизни, самоотношение личности (самопринятие, самоуважение), самостоятельность (автономность), самоактуализация (саморазвитие) личности, терпимость при социальных взаимодействиях, позитивное мышление и активность личности.

Для исследования психологических характеристик зрелости современных подростков на межвозрастных переходах были использованы следующие методики: 1. «Методика диагностики личностной зрелости» (В.А. Руженков, В.В. Руженкова, И.С. Лукьянцева. 2016г.); 2. «Тест-опросник самоотношения» (В.В. Столин, С.Р. Пантилеев. 1985г.); 3. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) в адаптации Д.А. Леонтьева (1986-1988гг.). В исследовании приняли участие обучающиеся 5-х и 9-х классов МБОУ «СШ №3» г. Смоленска. Количество испытуемых – 104 человека в возрасте от 11 до 15 лет: 59 обучающихся 9-х классов и 45 обучающихся 5-х классов. Из них: 42 юноши и 62 девушки.

По результатам исследования уровня личностной зрелости подростков и отдельных ее характеристик по «Методике диагностики личностной зрелости» (В.А. Руженков, В.В. Руженкова, И.С. Лукьянцева) были выявлены следующие данные: среднее значение показателя личностной зрелости у учащихся 5-х классов – 85,58 балла, у учащихся 9-х классов – 86,75 балла, что соответствует среднему уровню (от 51 до 100 баллов).Средние значения отдельных показателей качеств личностной зрелости у учащихся 5-х классов: «Ответственность» – 18,33 балла, «Терпимость» – 16,2 балла, «Саморазвитие» – 18,36 балла, «Позитивное мышление» – 16,73 балла, «Самостоятельность» – 15,96 балла, что соответствует среднему уровню выраженности качества (11-20 баллов), при этом низкие показатели по отдельным качествам были выявлены у 5 человек из 45, а высокие баллы у 18 человек из 45.

Средние значения отдельных показателей качеств личностной зрелости у учащихся 9-х классов: «Ответственность» – 18,76 балла, «Терпимость» – 16,47 балла, «Саморазвитие» – 17,11 балла, «Позитивное мышление» – 16,27 балла, «Самостоятельность» – 17,58 балла, что соответствует среднему уровню выраженности качества (11-20 баллов), при этом низкие показатели по отдельным качествам были выявлены у 6 человек из 59, а высокие баллы у 32 человек из 59.

Значимых различий по показателям личностной зрелости учащихся 5-х и 9-х классов не наблюдается, что подтверждено результатами расчета t-критерия Стьюдента.

Полученные показатели и отсутствие значимых отклонений в показателях личностной зрелости подростков, обучающихся в 5-х и 9-х классах (11-12 и 14-15 лет) могут говорить о продолжительности во времени процесса формирования зрелой личности. Наличие высоких показателей личностной зрелости у учащихся разных возрастных групп подтверждает тот факт, что личностное развитие подростков происходит индивидуально и не укладывается в рамки возрастных периодизаций. Детерминанты такого развития могут быть как социальными, так и субъектными.

По результатам проведения методики «Тест-опросник самоотношения» (В.В.Столин, С.Р. Пантилеев) были получены следующие данные: среднее значение показателя S – «Глобальное самоотношение» у учащихся

6-х и 9-х классов находятся в зоне средней выраженности (68,58 %, 68,68 %, соответственно), средние значения по шкалам «Самоуважение», «Аутосимпатия», «Самоинтерес», «Саморуководство» также находятся в зоне средних величин. Что говорит о достаточно согласованном, целостном отношении индивида к себе. Однако показатель по шкале «Ожидаемое отношение других» у обоих групп не выражен (у учащихся 5-х классов – 32,36 %, у учащихся 9-х классов – 36,57 %), это позволяет говорить о том, что подростки воспринимают отношение окружающих к ним, скорее, как негативное, они не уверены в симпатии и одобрении их окружающими. Это отражают специфику подросткового возраста на уровне зависимости от отношения окружающих, что выражается в стремлении к поддержке и симпатии от взрослых и сверстников и неуверенности в принятии себя другими.

Показатели осмысленности жизни по методике «Тест смысложизненных ориентаций» Д.А. Леонтьева для обоих групп соответствуют средним значениям. Полученные показатели свидетельствует о продолжающемся процессе формирования способности личности сознательно управлять своей жизнью путем реалистичного восприятия настоящего и самостоятельной постановки целей на перспективу, а также на восприятие своей роли в управлении собственной жизнью в зависимости от степени адаптированности к конкретной ситуации.

По показателям шкал методики у обучающихся в 5-х и 9-х классах значимых различий не выявлено (11-12 и 14-15 лет), что подтверждено результатами расчета t-критерия Стьюдента.

Значимые прямые связи в обеих группах испытуемых выявлены между большинством показателей (Общий показатель личностной зрелости – Шкала S - «Глобальное самоотношение»(0,338). Общий показатель личностной зрелости - «Осмысленность жизни» (0,594), «Ответственность» - «Осмысленность жизни» (0,592), Общий показатель личностной зрелости - Локус контроля – Я (0,482), «Ответственность» - «Цели в жизни» (0,527), Шкала S - «Глобальное самоотношение» - «Осмысленность жизни» (0,405) и др.) (Таблицы 1-2), что указывает на взаимообусловленность данных индивидуально-психологических особенностей как компонентов целостной структуры личностной зрелости. Чем сильнее выражено качество, тем больше оснований говорить о зрелости личности подростка.

Также были выявлены различия в связях индивидуальных психологических особенностей, выступающих критериями личностной зрелости подростков на границах подросткового возраста.

На основании полученных данных о различиях во взаимосвязях показателей зрелости разных возрастных групп, мы получили следующие данные о процессе взросления у подростков:

- уверенность в себе и критичность к суждениям других о себе, а также более целостная Я-концепция формируется чаще всего к возрасту 14-15 лет, до этого периода наблюдается сильное влияние окружения на

восприятие себя подростком, однако в младшем возрасте уровень зрелости личности существенным образом не влияет на восприятие отношения окружающих подростком, эта взаимосвязь проявляется в более зрелом возрасте;

- чем более зрелая личность, тем позитивнее воспринимается отношение других, т.е. подросток с более высоким уровнем личностной зрелости чувствует себя уверенно во взаимоотношениях с окружающими;

- более высокому уровню зрелости подростка присуща саморефлексия; самоинтерес и саморефлексия формируются ближе к юношескому возрасту.

- в старшем подростковом возрасте проявляется зависимость между самоотношением подростка и позитивным восприятием мира: чем выше уровень аутосимпатии, тем более благоприятной воспринимается окружающая среда;

- с взрослением возрастает связь между осмысленностью жизни и терпимостью, что может говорить о постепенном освоении правил и норм социального взаимодействия;

- также получены данные о постепенном формировании у подростка самоинтереса и его взаимосвязи с показателями «Осмысленности жизни»;

- однако даже при высоком уровне саморуководства, способность управлять своей жизнью зависит от степени адаптированности к конкретной ситуации: в привычных для себя условиях подросток может проявлять выраженную способность к личному контролю, а в новых ситуациях регуляционные возможности «Я» ослабевают, усиливается склонность к подчинению средовым воздействиям.

Таким образом, мы подтвердили гипотезу о том, что зрелость личности проявляется в наличии и выраженности у подростка следующих характеристик: ответственность, осмысленность жизни, самоотношение личности (самопринятие, самоуважение), самостоятельность (автономность), самоактуализация (саморазвитие) личности, терпимость при социальных взаимодействиях, позитивное мышление и активность личности.

Нам не удалось выявить значимых возрастных различий в проявлении отдельных признаков зрелости, что говорит низкой зависимости данных признаков от возраста, т.е. отсутствии достоверных различий внутри подросткового периода. Таким образом, мы получили новые данные о протяженности процесса взросления на весь подростковый период и расширили представление об его индивидуальности в развитии личности ребенка, которые могут быть применены в психолого-педагогическом сопровождении ребенка на межвозрастных переходах его развития.

Литература:

1. Микляева А.В. Отношение подростков к взрослению: гендерный контекст проблемы // Детство: полнота бытия в обществе риска. Сборник научных трудов.СПб: Астерион, 2018.

2. Постман Н. Исчезновение детства. 1988 [Электронный ресурс] // Опубликовано на сайте neilpostman.ru (дата обращения 01.10.2018).
3. Психологическая зрелость личности / Под общ. ред. Л.А. Головей. СПб: Скифия-принт, СПбГУ, 2014.
4. Терещенко В.В. Взросление в подростковом периоде онтогенеза: теоретико-методологические основы исследования //Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2016. Т. 5. № 2. С. 110-115.
5. Толстых Н.Н. Современное взросление // Консультативная психология и психотерапия. Детство в XXI веке: риски, угрозы, вызовы. 2015. № 4. С. 7- 24.
6. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики развития личности. М., 1999.
7. Фиофанова О. А. Проектирование модальностей взросления подростков в воспитательном пространстве: дис. … д-ра пед. наук. М., 2008.
8. Чернобровкина С.В. Представление о подростках как фактор их взросления // Вестник Омского университета. Серия «Психология». 2016. №3. С. 56-65.

Tereshchenko V.V. The dynamic aspect of growing on mezhvozrastnyh transitions

Abstract. The data of the empirical study are presented, the essence of which is aimed at revealing the individual psychological characteristics of adolescence growing up in the age transition. Within the framework of one of the particular hypotheses, we assume that adulthood is the process of the formation (maturation) of a mature personality, characterized by maturation and a qualitative change in certain of its characteristics, deterministic socialization and individualization. The maturity of the personality in adolescence is determined as a result of the child's growing, characterized by qualitative changes in the structural and content characteristics that affect the growing process. The data of an empirical study of the individual psychological characteristics of adulthood are presented, in which 6th and 9th grade students aged 11-15 took part: 59 students of 9th grades and 45 students of 6th grades. To solve the problems posed in the study, the following methods were used: the methodology for diagnosing personal maturity (V.A. Ruzhenkov, V.V. Ruzhenkova, I.S. Lukyantseva, 2016); test-questionnaire of the relationship (V.V. Stolin, S.R. Pantileev); test of meaningful orientations (FGD) in adaptation Leontief. It is shown that the formation of adolescence is characterized by the expressiveness of the characteristics of adolescent maturity: responsibility, meaning of life, self-relationship of the person (self-acceptance, self-esteem), autonomy, self-actualization (self-development), tolerance in social interactions, positive thinking and personality activity. With the help of correlation analysis it is established that self-confidence and criticality to the judgments of others about oneself, the holistic I-concept is formed more often by the age of 14-15 years. In the youngest adolescence, the level of maturity of the person does not significantly affect the perception of the attitude of the surrounding adolescents, this relationship manifests itself in a more mature age. It is determined that high level of adolescence maturity is inherent in self-reflection; self-interest and self-reflection are formed closer to the senior adolescence. During this period, the dependence between the adolescent's self-dependence and the positive perception of the world, the gradual development of rules and norms of social interaction is manifested. The data obtained are taken into account in the implementation of psychological and pedagogical support for the growth of children at the distance of adolescence in order to form characteristics and qualities of the personality that promote maturity and a harmonious transition from childhood to adulthood and support in problem situations.

Keywords: teenager, maturity, growing up, adolescence, responsibility, self-actualization, mezhvozrastnoy transition, psychological and educational support.

Анализ особенностей адаптации иностранных студентов

Фомина Ю.И.,
доцент кафедры психологии, доцент, ФГБОУ ВО «Тульский государственный университет», Тула, Россия, yulia0514@yandex.ru

Аннотация. Представленные материалы посвящены анализу процесса адаптации иностранных студентов к новой социокультурной среде. Данный процесс представляет собой достижения человеком соответствия или совместимости с новой культурной средой, что особенно важно в ситуации получения высшего образования, который, однако, может создавать риск развития расстройств адаптации. Исходя из этого, основной целью исследования явился анализ особенностей процесса межкультурной адаптации и ее клинико-психологических проблем у иностранных студентов, проживающих на территории РФ. Выборку исследования составили 100 иностранных студентов II курса, обучающихся в ТулГУ. Возраст респондентов – 19-21 год; стаж проживания в РФ – от 1,5 до 3 лет. Испытуемым были предложены следующие методики: 1) методика «Изучение признаков родства со своим народом»; 2) методика «Адаптация личности к новой социокультурной среде»; 3) методика «Социальные эталонные переменные» Л.Г.Почебут; 4) «Диагностика предрасположенности личности к конфликтному поведению К.Томаса»; 5) комплексная оценка проявлений стресса Ю. В. Щербатых; 6) методика «Дифференциальная диагностика депрессивных состояний»; 7) шкала самооценки депрессии В. Цунга; 8) шкала самооценки тревоги В. Цунга; 9) Гиссенский опросник соматических жалоб; 10) методика экспресс-диагностики уровня психоэмоционального напряжения (ПЭН) и его источников О.С. Копниной, Е.А. Суслова, Е.В.Заикина и др.; 11) методика «Уровень субъективного благополучия; 12) опросник FPI (И.Фаренберг, Х.Зарг, Р.Гампел). Результаты исследования показали, что большинство иностранных студентов уделяют большое значение национальной принадлежности; со своим народом их роднят признаки основных компонентов, формирующих систему этнических представлений. Типы взаимодействий, которые демонстрируют респонденты, образуют определенные типы культур, в которых они проживают. По параметру приспособления к новой социокультурной среде среди иностранных студентов с малым стажем проживания в РФ выявляется группа дезадаптированных и адаптированных лиц. В группе дезадаптированных иностранных студентов по сравнению с группой адаптированных студентов наблюдается выраженный уровень стрессового состояния; депрессивных реакций; тревожных реакций; интенсивности отдельных жалоб и комплекса жалоб, встречающихся в картине психосоматических расстройств; психоэмоционального напряжения, а также низкий уровень субъективного благополучия, состояний и свойств личности, которые имеют первостепенное значение для процесса социальной адаптации.

Ключевые слова: иностранные студенты, межкультурная адаптация, расстройства адаптации, этнические представления, признаки родства с народом, эталонные переменные, стили поведения в конфликте, стресс, депрессия, тревога.

Интеграция современной российской системы высшего образования в европейскую ставит новые задачи и условия развития экспорта образовательных услуг. Обучение иностранных студентов является определенным показателем статуса учебного заведения. Эффективность обучения студента-иностранца зависит от того, насколько успешно он адаптируется к новой среде [3,12,14].

В современном российском обществе именно высшее образование становится реальной «стартоплощадкой» для установления и развития

межнациональных отношений. Однако, действие разнообразных фрустрирующих факторов создает риск развития расстройств адаптации. Это болезненные состояния, развивающиеся у некоторых лиц с чрезвычайно низкой стрессоустойчивостью в ответ на стрессовое событие и нарушающие привычное функционирование пациента [1,2,4,6,7]. Расстройство адаптации наблюдается в период адаптации к значительному изменению социального статуса или к стрессовому жизненному событию.

Исходя из этого, основной целью исследования явился анализ особенностей процесса межкультурной адаптации и ее клинико-психологических проблем у иностранных студентов, проживающих на территории РФ.

Выборку нашего исследования составили 100 иностранных студентов II курса, обучающихся в ТулГУ. Возраст респондентов – 19-21 год; стаж проживания в РФ – от 1,5 до 3 лет. Национальный состав представлен следующим образом: народы Дальнего Востока – 30%; народы Ближнего Востока – 27%; народы Ближневосточной Азии – 13%; народы республик бывшего СССР – 30%. Испытуемым были предложены следующие методики: 1) методика «Изучение признаков родства со своим народом» [13]; 2) Методика «Социальные эталонные переменные» Л.Г. Почебут [8]; 3) «Диагностика предрасположенности личности к конфликтному поведению К.Томаса» [11]; 4) методика «Адаптация личности к новой социокультурной среде» [8]; 5) комплексная оценка проявлений стресса Ю. В. Щербатых, предназначенная для оценки наличия и степени выраженности стрессового состояния [17]; 6) методика «Дифференциальная диагностика депрессивных состояний» В. Жмурова [10]; 7) шкала самооценки депрессии В. Цунга [10]; 8) шкала самооценки тревоги В. Цунга [17]; 9) Гиссенский опросник соматических жалоб [4]; 10) методика экспресс-диагностики уровня психоэмоционального напряжения (ПЭН) и его источников О. С. Копниной, Е. А. Суслова, Е.В. Заикина и др. [5]; 11) методика «Уровень субъективного благополучия» [15]; 12) опросник FPI (И. Фаренберг, Х Зарг, Р. Гампел) [9].

Первая методика, предложенная испытуемым для анализа, – это методика «Изучение признаков родства со своим народом», поскольку Важным показателем адаптации человека к иной культуре является система этнических представлений личности [16].

Все респонденты в качестве роднящего признака выделяют, прежде всего, внешние особенности; также высоким показателем значения обладает ряд исторических признаков (92%); очень важным значением для респондентов обладают разнообразные культурные признаки (98%); также довольно высоким уровнем значимости обладают национальный характер и психология (98%). Единственный компонент, который характеризуется несколько меньшим показателем значимости для респондентов, это географический компонент (70%) – возможно, это связано с тем, что в данный момент они проживают на территории чужого для них государства.

Далее испытуемым была предложена методика «Социальные эталонные переменные», разработанная Л.Г. Почебут. Группа респондентов Дальнего Востока и Ближневосточной Азии продемонстрировали высокие показатели по таким переменным как АФН, ДИФ, КОЛ, КАЧ, УНИ, создавая системно-целевой тип общества, который приводит к тому, что у людей имеется высокая потребность в привязанности, нормативной обязательности во взаимоотношениях, потребности уважения со стороны других.

Несколько иной тип взаимодействия можно обнаружить у респондентов Ближнего Востока и республик бывшего СССР. Для респондентов данной подгруппы характерны высокие показатели переменных АФФ, ПАР, ИНД, КАЧ и ДИФ. Данное сочетание наиболее близко к культурам интегративного типа, который построен на значимости лояльности, конформизма, социальном признании во взаимоотношениях людей.

В дополнение к рассматриваемым методикам была проведена также методика «Диагностика предрасположенности личности к конфликтному поведению К. Томаса». Так 21% испытуемых выбирают в качестве доминирующей стратегию соперничества (преимущественно респонденты Ближнего Востока и республик бывшего СССР). 36% выборки (преимущественно респонденты Дальнего Востока и Ближневосточной Азии) в качестве доминирующей стратегии выбирают стратегию приспособления. В целом, данная особенность довольно неплохо описывает именно представителей восточных культур, где оказывается гораздо более важно сохранить отношения с партнером и собственное лицо, нежели добиться каких-либо поставленных целей. Еще 27% респондентов выбрали в качестве доминирующей стратегию ухода. Несмотря на то, что данная стратегия не относится к выигрышным стратегиям для личности, в условиях чужого национального окружения она в достаточной степени оправдывает себя (респонденты данной этнической группы в гораздо меньшей степени сталкиваются с агрессивным поведением русских). Оставшиеся 16% выборки в качестве доминирующей стратегии выбирают сотрудничество. С точки зрения национальной психологии данная стратегия не близка ни одной национальной группе, которая принимает участие в исследовании, однако, она максимально ориентирована на достижение оптимальной адаптации в чужом государстве, поскольку позволяет учитывать интересы титульного этноса и при этом не жертвовать своими интересами.

Для оценки уровня межкультурной адаптации испытуемым была предложения методика «Адаптация личности к новой социокультурной среде». По результатам этой методики были выделены 2 группы респондентов: группа дезадаптированных студентов – они не ориентированы на новую социокультурную среду, не готовы следовать ее требованиям, вследствие этого сохраняются свои национальные правила, нормы и ценности; а также группа адаптированных иностранных студентов, пытающихся ассимилироваться с новой средой пребывания. Различия по показа-

телю адаптации достоверны (достоверность различий оценивалась с помощью t-критерия Стьюдента при $p<0,01$).

Методика «Комплексная оценка проявлений стресса» Ю.В. Щербатых показала, что 40% испытуемых демонстрируют выраженный стресс; для 33% респондентов характерно проявление признаков сильного стресса; 27% выборки характеризуются умеренным уровнем стресса. Анализ отдельных признаков стресса позволяет говорить о том, что они выделяются в равной степени в каждой из представленных симптоматических групп (интеллектуальные, эмоциональные, поведенческие, физиологические). В группе адаптированных респондентов было продемонстрировано следующее распределение показателей: 40% выборки характеризуются умеренным уровнем стресса; для 33% респондентов характерен низкий уровень проявления признаков стресса; 27% испытуемых демонстрируют выраженный стресс. В ответах респондентов симптоматические группы признаков стресса представлены уже несколько иначе: устойчиво выделяются эмоциональные и физиологические признаки; 68% испытуемых выделяют поведенческие признаки; и только в половине случаев выделяются интеллектуальные признаки стресса. Различия по уровню выраженности стресса достоверны (достоверность различий оценивалась с помощью $\chi 2$ - критерия Пирсона при $p<0,01$).

Полученные результаты подтверждаются также данными методики «Дифференциальная диагностика депрессивных состояний» В.А. Жмурова. Анализ данных показал, что в группе дезадаптированных респондентов с малым стажем проживания в РФ уровень депрессивных проявлений достаточно высок: умеренную депрессию продемонстрировали 53% испытуемых, выраженную депрессию – 39% респондентов, сильную депрессию – 8% испытуемых. В группе адаптивных респондентов с малым стажем проживания в РФ уровни депрессивных состояний представлены следующим образом: 3% испытуемых не продемонстрировали признаков депрессии, минимальный уровень депрессии оказался типичен для 10% респондентов, легкая депрессия обнаружена у 14% испытуемых, умеренная депрессия – у 73% респондентов. Различия по уровню выраженности депрессивных состояний достоверны (достоверность различий оценивалась с помощью t-критерия Стьюдента при $p<0,01$).

Полученные результаты подтверждаются и данными шкалы самооценки депрессии В. Цунга. В группе дезадаптированных студентов наблюдается следующее распределение показателей: легкая депрессия обнаружена у 33% испытуемых, макированная депрессия – у 67%. В группе адаптированных студентов основными вариантами депрессивных состояний являются следующие: состояние без депрессии обнаружено у 46% респондентов, легкая депрессия – у 54%. Различия по уровню выраженности стресса достоверны (достоверность различий оценивалась с помощью $\chi 2$ - критерия Пирсона при $p<0,01$).

Полученные данные дополняются и данными шкалы самооценки тревоги В. Цунга. В группе дезадаптированных студентов наблюдается высокий уровень тревожности, практически все признаки тревожных состояний фиксируются испытуемыми как присутствующие значительную часть времени: умеренная тревога отмечается у 33% испытуемых, высокая тревога – у 67% респондентов. Анализ отдельных признаков показывает, что достаточно часто у респондентов появляется ощущение нервозности и тревожности, а также физиологические симптомы тревоги. В группе адаптированных студентов уровень тревоги находится на среднем уровне, хотя значительным его снижение назвать нельзя: низкий уровень депрессии отмечается у 37% испытуемых, умеренная депрессия – у 63% респондентов. В данной группе также можно наблюдать как соматические, так и психологические признаки тревожного состояния. Различия по уровню выраженности тревоги достоверны (достоверность различий оценивалась с помощью $\chi 2$ - критерия Пирсона при $p<0,01$).

Признаки стрессового, депрессивного и тревожного состояний проявляются у респондентов и на физиологическом уровне, о чем свидетельствуют результаты Гиссенского опросника психосоматических жалоб. В группе дезадаптированных студентов общий уровень соматических жалоб достаточно высок; практически в каждой категории симптомов испытуемые выделили значительное количество конкретных признаков: наибольший показатель выраженности демонстрирует шкала жалоб ЖКТ (средний показатель 22 балла); далее следует шкала истощения (средний показатель 21 балл); затем идет шкала болевых ощущений (средний показатель 20 баллов); и последней оказывается шкала сердечных жалоб (средний показатель 16 баллов); по шкале давления (интенсивности) жалоб студенты этой группы набирают 77 баллов. В группе адаптированных студентов наблюдается несколько иное распределение показателей - последовательность шкал выраженности жалоб в данной группе не меняется, однако величина каждого показателя оказывается значительно ниже: наибольший показатель выраженности демонстрирует шкала жалоб ЖКТ (средний показатель 15 баллов); далее следует шкала истощения (средний показатель 12 баллов); затем идет шкала болевых ощущений (средний показатель 10 баллов); и последней оказывается шкала сердечных жалоб (средний показатель 8 баллов); по шкале давления (интенсивности) жалоб студенты этой группы набирают 45 баллов. Различия как по всем отдельным группам жалоб, так и по общему параметру давления (интенсивности) жалоб достоверны (достоверность различий оценивалась с помощью t-критерия Стьюдента при $p<0,01$).

Далее испытуемым была предложена методика экспресс-диагностики уровня психоэмоционального напряжения (ПЭН) и его источников О. С. Копниной, Е. А. Суслова, Е.В. Заикина и др. В группе дезадаптированных студентов показатели распределились следующим образом: средний показатель по пункту 1 (самооценка здоровья) – 1,8; по пункту 2

(психосоциальный стресс) – 2,6; по пункту 3 (удовлетворенность жизнью в целом) – -10; по пункту 4 (удовлетворенность условиями жизни) – 34; по пункту 5 (удовлетворенность основных жизненных потребностей) – 31. Таким образом, обобщив все показатели, следует отметить довольно высокий уровень ПЭН, связанный и определяемый пребыванием в новой социокультурной среде. В группе адаптированных студентов наблюдается иное распределение показателей: средний показатель по пункту 1 (самооценка здоровья) – 3,4; по пункту 2 (психосоциальный стресс) – 1,5; по пункту 3 (удовлетворенность жизнью в целом) – 4,3; по пункту 4 (удовлетворенность условиями жизни) – 48; по пункту 5 (удовлетворенность основных жизненных потребностей) – 37. Таким образом, в данной группе наблюдается высокий уровень удовлетворенности жизнью и, соответственно, снижение уровня ПЭН. Различия по основным пунктам ПЭН достоверны (достоверность различий оценивалась с помощью критерия ранговой корреляции Спирмена).

Выявленные особенности состояния респондентов определяют и уровень их собственной оценки отдельных сторон жизни. Об этом свидетельствуют данные методики «Уровень субъективного благополучия». В группе дезадаптированных студентов уровень субъективного благополучия довольно низкий – в среднем он составляет 4 (в переводе в стандартные показатели). Данный показатель относится к оценкам, отклоняющимся в сторону субъективного неблагополучия, что характерно для людей, склонных к депрессии и тревогам, пессимистичных, замкнутых, зависимых, плохо переносящих стрессовые ситуации. В группе адаптированных студентов уровень субъективного благополучия уже значительно выше – в среднем он составляет 9 (в переводе в стандартные показатели). В данной группе мы видим большую уверенность в различных сферах собственной жизни, а также позитивную оценку всего того, что в жизни происходит на настоящий момент. Однако, данный показатель относится к группе средних оценок, что свидетельствуют об умеренном субъективном благополучии, отсутствии серьезных проблем, но даже в этом случае о полном эмоциональном комфорте говорить нельзя. Различия по параметрам субъективного благополучия достоверны (достоверность различий оценивалась с помощью t-критерия Стьюдента при $p<0,01$).

Последним респондентам был предложен опросник FPI (И. Фаренберг, Х. Зарг, Р. Гампел). В данной методике ответы всех респондентов являются достоверными – это подтверждается результатами шкалы 9 (открытость). Анализ отдельных шкал показывает, что в группе адаптированных иностранных студентов по сравнению с неадаптированными студентами наблюдается понижение показателей по таким шкалам, как невротичность, депрессивность, раздражительность, реактивная агрессивность, застенчивость и эмоциональная лабильность. Вместе с этим, показатели по таким шкалам как спонтанная агрессивность, общительность, уравновешенность, экстраверсия-интроверсия, маскулинизм – феминизм

демонстрируют в этой группе тенденцию к росту. Различия по основным шкалам FPI достоверны (достоверность различий оценивалась с помощью критерия ранговой корреляции Спирмена).

Таким образом, одной из важных проблем для современных ВУЗов является адаптация иностранных студентов к новой социокультурной среде, так как от этого процесса зависит успешность их учебной деятельности. Следствием этого процесса могут являться различные психологические проблемы, психосоматические заболевания и симптомы, поскольку на психическое здоровье переселенцев значительное воздействие оказывают первые годы пребывания на новом месте.

Литература:

1. Акарачкова Е. С., Котова О. В., Вершинина С. В., Рябоконь И. В. Стресс и расстройства адаптации// Лечащий врач. 2014. №6. Режим доступа: http://www.lvrach.ru/2014/06/15435991/ (дата обращения: 01.10.2018).
2. Антипова О.С. Расстройства адаптации: современные подходы к диагностике и терапии // Эффективная фармакотерапия. Неврология и Психиатрия. 2013. №1ю Режим доступа: http://umedp.ru/articles/rasstroystva_adaptatsii_sovremennye_podkhody_k_diagnostike_i_terapii.html (дата обращения: 01.10.2018).
3. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений. СПб.: Питер, 2009. 576 с.
4. Карвасарский Б.Д. Клиническая психология. СПб.: Питер, 2004. 553 с.
5. Копина О.С., Суслова Е.А., Заикин Е.В. Экспресс-диагностика уровня психоэмоционального напряжения и его источников // Вопросы психологии. 1995. №3. С. 119-132.
6. Международная классификация болезней МКБ-10. Электронная версия // www.mkb10.ru. (дата обращения: 01.10.2018).
7. Менделевич В.Д., Соловьева С. Л. Неврозология и психосоматическая медицина. М.: МЕДпресс-информ, 2002. 608 с.
8. Почебут Л.Г. Кросс-культурная и этническая психология. СПб.: Питер, 2012. 336 с.
9. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / Райгородский Д. Я. (редактор-составитель). Самара: Издательский Дом «БАХРАХ», 1998. 672 с.
10. Прохоров А.О. Практикум по психологии состояний. СПб: Речь, 2004. 480 с.
11. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2001. 672 с.
12. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология. М.: Аспект Пресс, 2003. 368 с.
13. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: практикум. М.: Аспект Пресс, 2006. 208 с.
14. Тихонова. Е.Г. Особенности адаптации иностранных студентов в вузе региона // Регионология. 2010. № 2. URL: http://regionsar.ru/node/507 (дата обращения 25.07.2012).
15. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. 490 с.
16. Фомина Ю.И. К вопросу о становлении этнических представлений // Известия Тульского государственного университета. Серия «Психология». Выпуск седьмой / Под ред. Е. Е. Сапоговой. Тула: Издательство ТулГУ, 2006. С. 234-243.
17. Щербатых Ю. В. Психология стресса и методы коррекции. СПб.: Питер, 2006. 256 с.

Fomina Y.I. Analysis of the peculiarities of adaptation of foreign students

Abstract. The materials represent an analysis of the process of adaptation of foreign students to a new socio-cultural environment. It represents a person's achievement of conformity or compatibility with a new cultural environment, which is important in the

situation of higher education. But there may be a risk of developing adjustment disorders. The main objective of the study is to analyze the peculiarities of the process of intercultural adaptation and its clinical and psychological problems among foreign students residing on the territory of the Russian Federation. The sample of the study is 100 foreign students of the 2nd year studying at Tula State University. The age of the respondents is 19-21; length of stay in the Russian Federation – from 1.5 to 3 years. Subjects were offered a special set of diagnostic techniques. The results showed that foreign students attach great importance to nationality; with their nation, they are united by the main components that form a system of ethnic representations. Styles of interactions of respondents form certain types of cultures in which they live. By the parameter of adaptation to the new socio-cultural environment among foreign students with a short residence period in the Russian Federation, groups of people who are disadapted and adapted are identified. In the group of de-adapted foreign students, in comparison with the group of adapted students, a marked level of stress is observed; depressive and anxious reactions; psychosomatic complaints; emotional stress; in addition, the low level of subjective well-being, as well as the conditions and personality characteristics that are important for social adaptation.

Key words: foreign students, intercultural adaptation; disorders of adaptation; ethnic representations; signs of kinship with the people; reference variables; styles of behavior in the conflict; stress; depression; anxiety.

Самокатегоризация российских подростков из различных субъектов федерации в современных социокультурных условиях: общее и особенное[4]

Шайгерова Л.А.,

доцент кафедры методологии психологии, кандидат психологических наук,
Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова,
Москва, Россия, ludmila_chaiguerova@hotmail.com

Ваханцева О.В.,

студентка 7-го курса, Московский государственный университет имени
М.В.Ломоносова, Москва, Россия, vakhanceva@mail.ru

Аннотация. Развитие идентичности в подростковом возрасте находится в центре психологических исследований на протяжении нескольких десятилетий. В настоящее время отмечается особый всплеск интереса к проблемам, связанным с формированием идентичности, обусловленный кардинальными изменениями, вызванными погружением молодого поколения в мир Интернета и социальных сетей. Цифровое общество трансформирует социальную ситуацию развития современных детей и подростков, расширяя границы возможной социализации и поиска себя. В то же время, традиционные формы социализации продолжают играть важную роль в становлении личности и опосредуются конкретными социокультурными условиями, роль которых необходимо учитывать в образовательном и воспитательном процессах. Вопросы самоопределения молодежи, представленность различных аспектов идентичности и их иерархии в условиях современной России имеют высокую значимость, и их решение на уровне индивида и группы определяется как общероссийской спецификой в сравнении с другими странами, так и региональными различиями внутри российского общества. В работе представлен анализ результатов исследования самокатегоризации и иерархии основных аспектов идентичности подростков в нескольких субъектах Российской Федерации с

[4] *Исследование выполнено при поддержке Российского научного фонда по проекту №15-18-00109.*

различными геополитическими и экономическими условиями и этнокультурными особенностями популяции – городе Москве, городе Санкт-Петербурге, Республике Дагестан, Республике Крым и городе Севастополе. В исследовании приняли участие ученики старших классов школ и выпускники (n=197, девушки – 122, юноши – 75), представляющие различные этнолингвистические группы, субкультуры и конфессии. Исследование проводилось посредством модифицированной методики Тест двадцати утверждений на самоотношение (Twenty statements attitude test) [9], широко использующейся для изучения когнитивного компонента идентичности, что позволило провести не только сравнительный анализ структуры идентичности и иерархии аспектов в общей системе идентичности у подростков, проживающих в различных субъектах федерации России, но и сравнить результаты данного исследования с результатами зарубежных исследований.

Ключевые слова: самокатегоризация, подростки, идентичность, социальная ситуация развития, иерархия аспектов идентичности, субъекты РФ.

Введение. Представления об основных составляющих идентичности варьируют в разных моделях и подходах, но в большинстве авторитетных теорий идентичности традиционно именно когнитивный компонент рассматривается в качестве ключевого [6, 8, 11, 12, 16]. Особо важная роль отводится когнитивному компоненту в теории социальной идентичности, в соответствии с которой все представления о мире организованы в когерентные интерпретации, выполняющие роль связующего звена с эмоциональным (социальные чувства по отношению к своей группе – привязанность, доверие, обида и др.) и поведенческим компонентами [14, 15, 16].

При опоре на системный подход и традиции отечественной психологии и педагогики, анализ когнитивного компонента идентичности не представляется возможным в отрыве от эмоционального и поведенческого компонентов. В отечественной психологии и педагогике, вслед за Л.С. Выготским, традиционно признаются неразрывная внутренняя связь и единство интеллекта и аффекта в противовес их изолированному метафизическому рассмотрению [1]. Тем не менее, в исследовательских и практических целях изучение непосредственно когнитивного компонента идентичности представляется оправданным и целесообразным. Особую остроту приобретает проблема самокатегоризации современных детей и подростков под влиянием цифрового общества и процессов глобализации, расширяющих возможности идентификации и поиска значимых групп.

Представляя собой один из центральных элементов целостной системы идентичности, когнитивный компонент, в свою очередь, включает себя состоящие в иерархическом взаимодействии элементы. Наряду с актуальностью профессиональной, гендерной, социальной идентификацией, в мультикультурных и многоконфессиональных обществах и странах, в том числе, в России, высокую значимость имеют вопросы, связанные с этнокультурным самоопределением различных групп, но в особенности детей и подростков. В числе таких вопросов стоит отнесение себя к определенной национальности, этнической группе, культуре, субкультуре, конфессии, а также проблема их иерархической организации этих элементов в

общей системе идентичности. Решение этих проблем на индивидуальном и групповом уровнях определяется как глобальным контекстом, в данном случае российской спецификой по сравнению с другими странами и народами, так и региональными особенностями, обусловленными социокультурными различиями внутри самой России [2, 3].

Характеристики выборки. В исследовании приняли участие 197 респондентов (122 девушки и 75 юношей) в возрасте от 15 до 17 лет (ученики старших классов и выпускники школ) из пяти субъектов Российской Федерации: города Москвы, города Санкт-Петербурга, Республики Дагестан, Республики Крым и города Севастополя (Таблица 1).

Таблица 1.

Распределение респондентов по полу и субъектам федерации (количество человек)

Субъект федерации	Пол		Всего
	Женский	Мужской	
Республика Крым и г. Севастополь	30	30	60
г. Москва	42	16	58
Республика Дагестан	30	9	39
г. Санкт-Петербург	20	20	40
Всего	122	75	197

Целью исследования было изучить содержание общей идентичности на основе самокатегоризации респондентов и рассмотреть представленность этнокультурной идентичности в иерархии целостной системы идентичности российских подростков.

В качестве *метода исследования* использовалась модификация Теста двадцати утверждений на самоотношение Манфреда Куна и Томаса Мак-Партленда (Twenty statements attitude test)[9], широко известного также под названием «Кто Я?». Нами использовался вариант, сокращенный до пяти ответов, наиболее эффективный и желательный, согласно целому ряду зарубежных и отечественных исследований [см., например, 3, 7].Авторы методики выделили изначально пять категорий для анализа полученных ответов[10]:

(1) социальные группы и классы;
(2) идеологические убеждения и верования;
(3) интересы;
(4) жизненные цели и устремления;
(5) самооценивание.

Впоследствии другими авторами был предложен больший разброс категорий [3, 4, 5, 7].

Результаты. Был проведен контент-анализ всех данных респондентами ответов. В результате систематизации и анализа ответов выделились 14 следующих категорий:

1) общечеловеческая (личность, человек, индивид);

2) семейная роль (сын, дочь, сестра, брат);
3) гендерная (юноша, девушка);
4) профессиональная (ученица, школьник, курсант);
5) индивидуальные характеристики (веселый, умный, гений, творец);
6) региональная (крымчанин, москвич);
7) религиозная (православный, мусульманин);
8) этническая (национальность) (даргинец, крымский татарин, русский);
9) гражданская (российская) (россиянин, гражданин РФ);
10) хобби, увлечения (болельщик);
11) «друг, подруга»;
12) возрастная (подросток, ребенок);
13) социальный статус (член коллектива);
14) другой ответ.

Гражданская, региональная, этническая и религиозная идентичности затем были нами объединены и выделены в отдельную категорию «этнокультурная идентичность».

Контент-анализ всех ответов респондентов позволил выявить, что в целом по выборке российских подростков наиболее значимое место в системе идентичности занимает общечеловеческая идентичность (почти четвертая часть всех ответов). Немного менее значимы индивидуальные характеристики (пятая часть ответов), далее в иерархии следуют профессиональная идентичность(16%) и семейная идентичность(12%) (Рис. 1).

Рис 1. Распределение ответов по выделенным категориям (по всей выборке, по пяти ответам, в %)

Что касается категории «этнокультурная идентичность», то анализ показал, что ответы, относящиеся к отдельным категориям, репрезентирующим ее (религиозная, этническая, региональная, гражданская) встречаются относительно редко по сравнению с другими категориями, но при их объединении в одну категорию, очевидно, что ранг этнокультурной идентичности в общей системе идентичности российских подростков достаточно высок – она выходит на уровень, близкий к «семейной идентичности» и фактически делит с ней четвертое место после общечеловеческой

идентичности, индивидуальных характеристик и профессиональной идентичности.

Рассмотрение результатов по каждому из субъектов федерации, несмотря на сохранение общих тенденций в самокатегоризации подростков, позволило выявить ряд различий. Так, подростки из города Москвы это единственная группа респондентов, для которой индивидуальные характеристики выходят в иерархии на первое место, опережая категорию «общечеловеческая идентичность» (Рис.2).

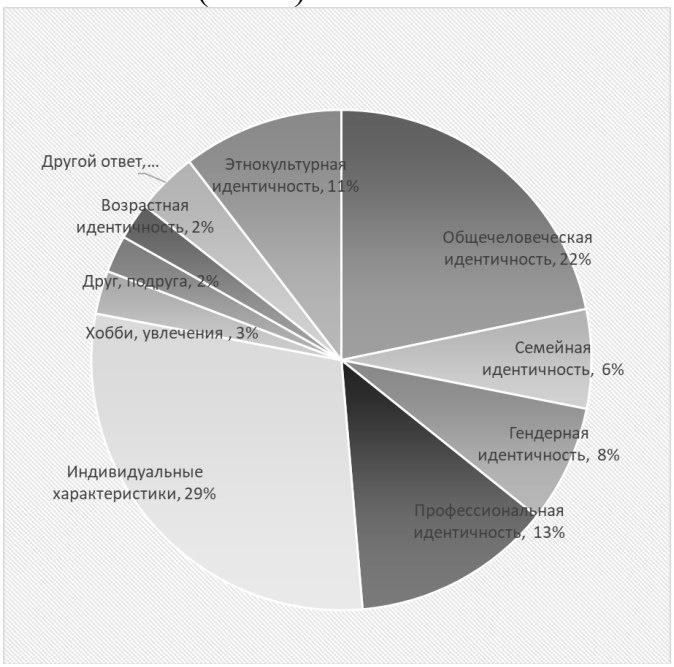


Рис. 2. Распределение ответов по выделенным категориям (г. Москва)

В городе Санкт-Петербурге, напротив, число ответов, относящихся к категории «общечеловеческая идентичность» существенно превышает количество ответов, относящихся к другим категориям, а индивидуальные характеристики важны в той же степени, что и профессиональная идентичность (Рис. 3).

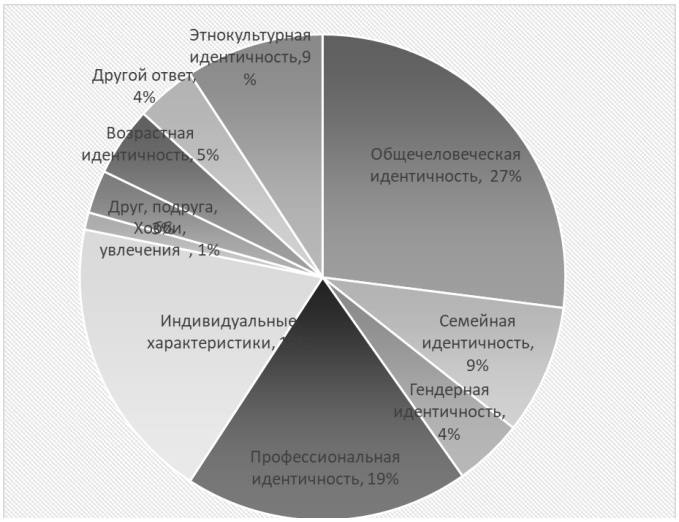


Рис. 3. Распределение ответов по выделенным категориям (г. Санкт-Петербург)

В Республике Крым и г. Севастополе обращает на себя внимание выраженность категории «профессиональная идентичность» (20%) и гораздо

меньшее количество ответов, относящихся к категории «индивидуальные различия» (10%) (Рис. 4).

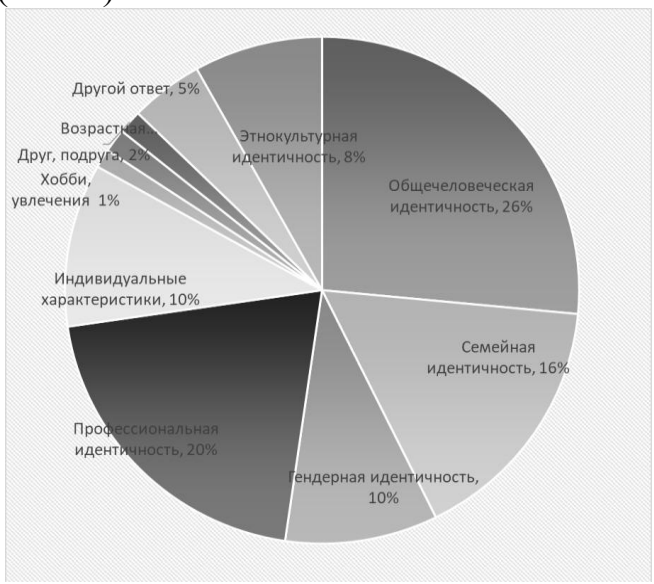


Рис. 4. Распределение ответов по выделенным категориям (Республика Крым и город Севастополь)

Для подростков из Республики Дагестан категория «этнокультурная идентичность» значима больше, чем категории «семейная идентичность» и «профессиональная идентичность», и занимает третье место в иерархии после категории «индивидуальные характеристики» и «общечеловеческая идентичность» (Рис. 5).

Рис. 5. Распределение ответов по выделенным категориям (Республика Дагестан)

Сравнение выраженности отдельных категорий в системе идентичности подростков по субъектам федерации выявило следующие результаты. Категория «общечеловеческая идентичность» наиболее выражена в г. Санкт-Петербурге и Республике Крым и г. Севастополе и менее важна в г. Москве и Республике Дагестан (Рис. 6).

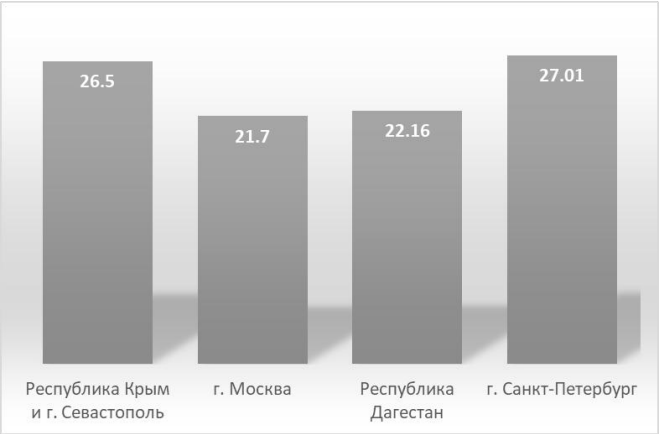


Рис. 6. Представленность категории «общечеловеческая идентичность» (в процентах от всех категорий, по субъектам федерации)

Категория «индивидуальные характеристики», напротив, наиболее выражена в Москве, в значительной степени выражена у подростков Республики Дагестан, и в меньшей степени – в г. Санкт-Петербурге и в наименьшей степени – у подростков Республики Крым и г. Севастополя (Рис. 7).

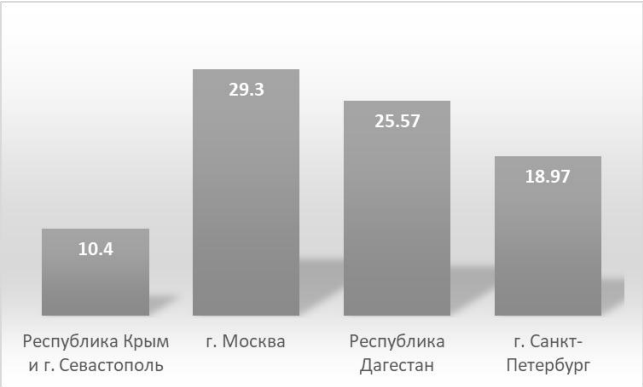


Рис. 7. Представленность категории «индивидуальные характеристики»(в процентах от всех категорий, по субъектам федерации)

При этом, для респондентов Республики Крым и г. Севастополя, и г. Санкт-Петербурга значительно более важна по сравнению с Республикой Дагестан и особенно с г. Москвой категория «профессиональная идентичность» (Рис. 8).

Рис. 8. Представленность категории «профессиональная идентичность» (в процентах от всех категорий, по субъектам федерации)

Категория «семейная идентичность» занимает важное место в идентичности подростков из Республики Крым и г. Севастополя, а также из Республики Дагестан, и значительно менее важна для подростков г. Санкт-Петербурга и особенно г. Москвы (Рис. 9).

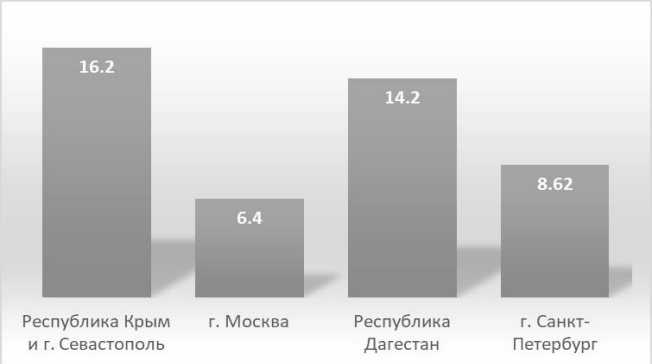


Рис. 9. Представленность категории «семейная идентичность» (в процентах от всех категорий, по субъектам федерации)

Категория «этнокультурная идентичность» во всех субъектах федерации, за исключением Республики Дагестан включает около 10 процентов от всех ответов. В Республике Дагестан данная категория гораздо более значима по сравнению с другими субъектами федерации и включает почти пятую часть от всех ответов респондентов (Рис. 10).

Рис. 10. Представленность категории «этнокультурная идентичность» (в процентах от всех категорий, по субъектам федерации)

Категория «гендерная идентичность» наиболее важна для подростков в Республике Крым и г. Севастополе и наименее важна в Республике Дагестан (Рис.11).

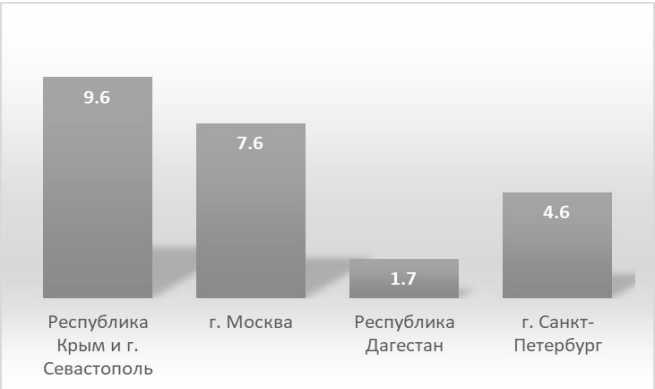


Рис. 11. Представленность категории «гендерная идентичность» (в процентах от всех категорий, по субъектам федерации)

Заключение. Результаты исследования, проведенного в пяти субъектах РФ, показали, что в целом у российских подростков 15-17 лет из основных выделенных категорий идентичности важнейшее место в системе идентичности занимает категория «общечеловеческая идентичность». Немного менее важны категории «индивидуальные характеристики» и «профессиональная идентичность». Еще менее значимы «этнокультурная идентичность» и «семейная идентичность», и наименее значима категория «гендерная идентичность».

Сравнение полученных результатов с результатами, полученными в зарубежных исследованиях, например, с участием американских студентов [13] показало значительно больший приоритет для российских подростков «общечеловеческой идентичности», тогда как для североамериканской молодежи на первый план выходит категория «индивидуальные характеристики». По сравнению с североамериканскими молодыми людьми в системе идентичности российских подростков существенно более представлена этнокультурная идентичность (гражданский, этнический, религиозный, региональный и др. аспекты).

В то же время, выявлен целый ряд существенных различий и внутри самой российской выборки, по результатам, полученным в различных субъектах федерации. Так, например, для московских подростков наиболее важны «индивидуальные характеристики», которым отдается приоритет перед «общечеловеческой идентичностью». При этом для москвичей профессиональная идентичность отступает на второй план, в особенности, по сравнению с подростками из Республики Крым и г. Севастополя, и г. Санкт-Петербурга. «Семейная идентичность» более представлена в самосознании подростков из Республики Крым и Республики Дагестан по сравнению с подростками из мегаполисов – Москвы и Санкт-Петербурга. Этнокультурная идентичность занимает гораздо более важное место в системе идентичности подростков из многонациональной Республики Дагестан, на территории которого каждая этническая группа стремится сохранять свои традиции, обычаи и язык.

Таким образом, самокатегоризация российских подростков и иерархия категорий идентичности в общей системе идентичности определяется как общероссийским контекстом, так и спецификой социокультурного контекста, характерного для конкретного субъекта РФ, что необходимо учитывать в практике воспитания и образования подрастающих поколений.

Литература:

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6 т. М: Педагогика, 1983. Т. 5. 368 с.
2. Зинченко Ю. П. Российская идентичность.Психологическое благополучие. Социальная стабильность: Научная монография. М.: МГУ, 2017. 520 с.
3. Зинченко Ю.П., Шайгерова Л.А., Солдатова Г.У., Шилко Р.С., Кипиани А.Ю., Ваханцева О.В., Меладзе Д.Г., Долгих А.Г., Мотовилова Н.В. Сравнительные результаты исследования когнитивного компонента этнокультурной идентичности россиян в четы-

рёх субъектах Российской Федерации: общее и особенное // Этнокультурная идентичность как фактор социальной стабильности в современной России / Под редакцией Ю.П. Зинченко, Л.А. Шайгеровой. В 2-х томах. Том 1. М.: МГУ, 2016. С. 194-222.
4. Румянцева Т.В. Трансформация идентичности студентов медицинского вуза в меняющихся социальных условиях: автореф. дис. … канд. психол. наук. Ярославль. 2005. 28 с.
5. Adams G., Kurtis T. Friendship and Gender in Cultural-Psychological Perspective: Implications for Research, Practice, and Consultation // International Perspectives in Psychology: Research, Practice, Consultation. 2015. Vol. 4. No. 3. P. 182-194.
6. Ashmore R., Deaux K., McLaughlin-Volpe T. An organizing framework for collective identity: Articulation and significance of multidimensionality // Psychological Bulletin. 2004. 130. P. 80-114.
7. Kuhn M.H. Self-Attitudes by Age, Sex, and Professional Training // Sociological Quarterly. 1960. 1. P. 39-54. doi: 10.1111/j.1533-8525.1960.tb01459.x
8. Marcia J.E. Development and validation of ego-identity status // Journal of Personality and Social Psychology. 1966.Vol. 3. P. 551-558.
9. Moscovici S. The Phenomena of Social Representation // Social Representations. Cambridge, 1984. P. 3-69.
10. Rhee E., Uleman J.S., LeeH. K., Roman R.J. Spontaneous self-descriptions and ethnic identities in individualistic and collectivistic cultures. //J Pers Soc Psychol. 1995. Jul. 69(1). P. 142-152.
11. Tajfel H., Turner J. The social identity theory of intergroup behavior // In W. Austin & S. Worchel (Eds.). Psychology of intergroup relations, 2nd ed. Chicago:Nelson-Hall, 1986. P. 7-24.
12. Turner J.C. A self-categorization theory // Turner J.C., Hogg M.A., Oakes P.J., Reicher S.D., Wetherel M.S. (Eds.) Redis-covering the Social Group: A Self-Categorization Theory. Oxford: Basil Blackwell, 1987. P. 42-67.
13. Turner J.C., Onorato R.S. Social identity, personality and the self-concept: A self-categorization perspective // The psychology of the social self / Ed. by T.R. Tyler, R. Kramer, O. John. Hilldale (NY): Lawrence Erlbaum. 1999. P. 11-46.
14. Waterman. No. 130. P. 80-114.
15. Carpenter S., Meade-Pruitt S.M., Does the Twenty Statements Test Elicit Self-Concept Aspects that are Most Descriptive? // World cultures journal. 2008. 16 (1). Art 3.
16. Erikson E. Childhood and society. NY: Harmondsworth, 1967.
17. Kuhn M.H., McPartland T.S. An empirical investigation of self-attitudes // American Sociological Review. 1954. Vol. 19. P. 68–76.
18. Identity in Adolescence: Processes and Contents. San-Franc., 1985.

Shaigerova L., Vakhantseva O. Self-categorization of adolescents from different subjects of the Russian Federation in modern socio-cultural situation: general and special

Abstract: The development of identity in adolescence has been at the centre of psychological research for several decades. Currently, there is a special surge of interest in the problems associated with the formation of identity. This interest is due to fundamental changes caused by the immersion of the younger generation in the world of the Internet and social networks. Digital society transforms the social situation of development of modern children and adolescents, expands the boundaries of possible socialization and self-search. At the same time, traditional forms of socialization continue to play an important role in the formation of the individual and are mediated by specific socio-cultural conditions. Their role should be taken into account in the educational process. The issues of self-determination of young people, representation of various aspects of identity and their hierarchy in the condi-

tions of modern Russia are of high importance, and their solution at the level of an individual and a group is determined both by the all-Russian specificity in comparison with other countries and regional differences within the Russian society. The paper presents an analysis of the results of the study of self-categorization and hierarchy of the main aspects of the identity of adolescents in several subjects of the Russian Federation with different geopolitical and economic conditions and ethno-cultural characteristics of the population-the city of Moscow, the city of St. Petersburg, the Republic of Dagestan, the Republic of Crimea and the city of Sevastopol. The study involved high school students and graduates (n=197, girls – 122, boys – 75), representing various ethno-linguistic groups, subcultures and denominations. The study was carried out by means of a modified method Test of twenty statements on self-relation (Twenty statements attitude test) [9], widely used to study the cognitive component of identity, which allowed to conduct not only a comparative analysis of the structure of identity and hierarchy of aspects in the overall system of identity in adolescents living in different subjects of the Russian Federation, but also to compare the results of this study with the results of foreign studies.

Keywords: self-categorization, teenagers, identity, social situation of development, hierarchy of identity aspects, subjects of the Russian Federation.

Динамика структуры идентичности личности в процессе профессионального обучения

Яницкий М. С.,

доктор психологических наук, профессор, директор социально-психологического института ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», Россия, Кемерово, direktorspi@kemsu.ru

Серый А. В.,

доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологических наук ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», Россия, Кемерово, avgrey@yahoo.com

Браун О. А.,

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологических наук ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», Россия, Кемерово, oabraun09@rambler.ru

Аннотация. В современном профессиональном образовании фокус внимания смещается от передачи знаний и навыков к формированию профессиональной культуры и личности профессионала. Принятие новых ценностей и смыслов, связанных с будущей профессиональной деятельностью, приводит к изменению взгляда на мир и представлений о себе, формированию новой идентичности. Период обучения в вузе обоснованно рассматривается как ключевой для становления профессиональной идентичности. Помимо изменения социального статуса, данный период становится для многих студентов временем начала самостоятельной жизни, интимных и семейных отношений, трудовой деятельности, периодом знакомства с профессиональной культурой. Все это приводит к тому, что за относительно короткий период система идентичности подвергается воздействию множества факторов, способствующих ее трансформации. При этом речь идет не только о становлении собственно профессиональной идентичности, но и об изменении значимости других компонентов идентичности, и соответственно, о трансформации ее общей структуры. Предметом настоящего исследования выступила динамика структуры идентичности в процессе профессионального обучения. В соответствии с методологией конструктивистского подхода идентичность личности рассматривается авторами как динамическая иерархическая система. Для эмпирическо-

го изучения структуры идентичности на основе теста М. Куна и Т. Макпартленда был разработан опросник, позволяющий установить ранг значимости 16 категорий, отражающих социально-ролевые компоненты идентичности в основных сферах жизнедеятельности и, тем самым, представить индивидуальную или групповую структуру идентичности как упорядоченную иерархию. В исследовании приняли участие 1165 студента различных вузов, курсов и направлений обучения. В зависимости от профиля обучения все респонденты были поделены на две группы: студенты естественнонаучных и технических направлений подготовки; студенты социальных и гуманитарных направлений обучения. Установлено, что направленность подготовки имеет существенное значение для формирования структуры идентичности, а сама эта структура трансформируется в процессе профессионального обучения. В заключении делается вывод о том, что принадлежность студентов к той или иной учебно-профессиональной среде выступает важной детерминантой становления иерархии социально-ролевых компонентов идентичности личности, определяя особенности ее общей структуры и динамики.

Ключевые слова: идентичность, образ Я, профессиональная идентичность, профессиональное образование, студенты.

Получение профессионального образования – важнейший этап в жизни любого человека. Это период самоопределения, и хотя выбор профессии формально уже сделан, именно в процессе обучения человек осознает последствия этого выбора. Очень немногие студенты к моменту поступления в вуз имеют четкое представление о выбранной профессии, а профессиональная самореализация возможна при совпадении как минимум трех компонентов: представлений о будущей профессиональной деятельности (когнитивный компонент), понимания своих возможностей и ограничений, как профессионала или будущего профессионала (рефлексивный компонент) и наличие личностного смысла профессиональной деятельности (смысловой компонент). Таким образом, задача высшего образования не только сформировать необходимый фундамент знаний и умений, на который сам человек смог бы достраивать новые компетенции исходя из своих потребностей, но и, в первую очередь, развить навыки профессиональной рефлексии и осмысленное отношение к своему труду.

Традиционная система высшего образования сегодня сталкивается с рядом проблем: это и утрата монополии на знания, благодаря тотальной информатизации практически любая информация становится общедоступной; и быстрая смена технологий, существенно опережающая возможности мобильности образовательного процесса. В этих условиях изменяется и роль преподавателя из транслятора знаний, он превращается в проводника ценностей и профессиональной культуры. Именно обращение к ценностно-смысловому подходу в профессиональном образовании рассматривается многими как возможный способ разрешения существующих противоречий [2]. Одним из критериев ценностного отношения к профессии, принятия ее культуры, этических основ является наличие профессиональной идентичности.

Существует точка зрения, что становление профессиональной идентичности возможно только с началом профессиональной деятельности. Однако на наш взгляд профессиональная идентичность начинает формироваться с момента выбора будущей профессиональной деятельности, при условии, что этот выбор был сделан осознанно. Как пишет Л.Б. Шнейдер: «В период вузовской подготовки становление профессиональной идентичности испытывает два воздействия: организующее и активизирующее, что соответствует двум направлениям образования: познавательному и личностному» [4]. Таким образом, одним из направлений трансформации системы идентичности в процессе получения профессионального образования должно быть появление профессиональной идентичности. При этом идентичность личности представляет собой систему, все компоненты которой взаимосвязаны, и изменение одного компонента невозможно без перестройки всей системы. Кроме того, современные образовательные стандарты предполагают формирование и общекультурных компетенций, направленных на воспитание определенного мировоззрения учащихся, то есть, мы можем предполагать и динамику мировоззренческий идентичности.

Предметом настоящего исследования выступила динамика структуры идентичности в процессе профессионального обучения. В соответствии с методологией конструктивистского подхода идентичность личности рассматривается авторами как динамическая иерархическая система. Для оценки структуры идентичности студентов и ее динамики в процессе обучения, нами ранее было проведено исследование структуры образа Я студентов. При помощи опросника «Методика оценки структуры Я-образа», разработанного нами на основе теста «Двадцати утверждений самоотношения» М. Куна и Т. Макпартленда, оценивалась субъективная значимость различных компонентов образа Я. В опросник вошли утверждения отражающие прямое обозначение пола; учебно-профессиональную ролевую позицию; семейную принадлежность, проявляющуюся через обозначение семейной роли; этническо-региональную идентичность, включающую в себя этническую идентичность, гражданство и локальную, местную идентичность; мировоззренческую идентичность (конфессиональную принадлежность); групповую и надгрупповую принадлежность. В качестве индикатора личностной идентичности предлагался вариант «Я как уникальная личность». Таким образом, в опросник были включены 16 категорий. Испытуемым предлагалось проранжировать утверждения по степени субъективной значимости от 1 – наиболее значимо, до 16 – наименее значимо для меня[5].

В настоящем исследовании, также включавшем описанный выше опросник, приняли участие 1165 студентов 1-4 курса различных вузов и специальностей. Оценивая результаты заполнения данного опросника, мы исходили из того, что чем меньше ранг, чем он ближе к единице, тем больше субъективная значимость и степень осознанности данной категории. Дос-

товерность различий значимости компонентов идентичности в описываемых группах определялась при помощи Н критерия Краскала-Уоллеса; средний ранг компонентов идентичности – при помощи описательных статистик в программе Statistica 13.3.

Результаты дисперсионного анализа подтвердили наличие различий между значимостью отдельных элементов образа Я у студентов различных курсов (табл. 1).

Таблица 1.

Сравнительная характеристика структуры идентичности студентов различных курсов

Элементы образа Я (общая р; значение критерия Н)	Достоверность различий в группах	Курс обучения (средние ранги)N=1165			
		1 курс (n= 487)	2 курс (n= 280)	3 курс (n= 170)	4 курс (n= 228)
Я как студент (Н=21,3; р<0,001)	1-3 (р <0,001) 1-4 (р=0,003)	5,62	6,09	6,88	6,56
Я как мужчина/женщина (Н=28,39; р<0,001)	1-3 (р <0,001) 1-4 (р <0,001)	5,71	5,11	4,63	4,58
Я как муж/жена (будущий муж/жена) (Н=10.97; р =0,0119)	1-4 (р=0,008)	7,18	6,81	7,15	6,11
Я как уникальная личность (Н=27,56; р<0,001)	1-2 (р <0,001) 1-3 (р=0,01) 1-4 (р=0,042)	5,87	4,61	4,98	5,17
Я как житель данного города (Н=9.8; р= 0.019)	1-3 (р= 0.018);	10,48	10,21	9,63	10,20
Я как представитель вида Homosapiens (Н=9.98; р = 0.019)	1-2 (р=0.002) 1-4 (р=0,002)	9,50	10,89	10,36	10,97

Примечание: здесь и далее в таблицах приведены только статистически значимые отличия. Достоверность различий между отдельными группами подсчитана при помощи апостериорных попарных сравнений с учетом поправки Бонферрони.

Большинство выявленных различий касается не профессиональной и мировоззренческой идентичности, а скорее личностной, семейной и гендерной, и обусловлены, на наш взгляд, не столько фактом обучения, сколько возрастной динамикой. Так, от первого к четвертому курсу последовательно повышается значимость своей гендерной принадлежности, с некоторыми колебаниями растет значение родительских ролей, средовой и личностной идентичности («Я как уникальная личность»). Подобные тенденции вполне объяснимы, учитывая, что юношеский возраст это не только этап получения профессионального образования, но и период активного интимно-личностного общения, в том числе выбора будущего брачного партнера. Снижение значимости социально-ролевой идентичности «Я – студент», также вполне предсказуемо, учитывая, что для первого курса поступление в вуз и изменение социального статуса является достижением, а далее становится обыденностью. А вот меньшая выраженность у студентов 4 курса в структуре идентичности надгрупповых компонентов («Я как

представитель вида Homo sapiens»), на наш взгляд, отражает большую определенность и структурированность всей системы в целом.

Следующим этапом нашего исследования стала попытка оценить, насколько сильное влияние на динамику системы идентичности оказывает профиль обучения. Для этого все студенты были поделены на 2 группы: обучающиеся на естественнонаучных и технических направлениях (математика, физика, горное дело и т.д.) и социогуманитарных (экономика, психология, журналистика, менеджмент и т.д.) направлениях подготовки.

Для студентов естественнонаучных и технических специальностей, помимо уже упоминавшихся снижения значимости ролевой идентичности «Я как студент» и роста выраженности гендерной идентичности, характерна более выраженная динамика личностной, гражданской и средовой идентичности (табл. 2). В целом, субъективная значимость этих компонентов в структуре идентичности испытуемых к 4 курсу возрастает. При этом больше всего особенностей имеют представления о себе студентов первого курса, а выявленная динамика носит не линейный характер, а имеет значительные колебания, причины которых могут быть связаны как с характеристиками выборки, так и с особенностями направлений подготовки.

Таблица 2.

Сравнительная характеристика структуры идентичности студентов различных курсов естественнонаучных и технических направлений подготовки

Элементы образа Я (общая р; значение критерия Н)	Достоверность различий в группах	Курс обучения (средние ранги) N=542			
		1 курс (n= 327)	2 курс (n= 112)	3 курс (n= 58)	4 курс (n= 45)
Я как студент (Н=8,33; р=0.04)		5,54	6,35	7,3	6,12
Я как мужчина/женщина (Н=17.39; р<0,001)	1-3 (р =0,01)	6,15	5,29	4,54	4,63
Я как сын/дочь (Н=8,92; р =0,03)		4,17	4,68	4,93	4,96
Я как уникальная личность (Н=16,08; р=0,001)	1-2 (р =0,05) 1-3 (р=0,003)	6,19	5,27	4,97	5,57
Я как представитель своего народа (Н=9,54; р =0,023)	1-2 (р =0,033)	8,82	7,81	8,84	8,26
Я как гражданин своей страны (Н=20,28; р<0,001)	1-2 (р<0,001) 2-3 (р =0,002)	8,74	7,06	8,76	8,62
Я как житель данного города (Н=9,31; р = 0.025)		10,57	9,67	9,26	10,04
Другое(Н=12,92; р = 0.005)		14,53	15,41	14,86	15,02

Что касается студентов социогуманитарных направлений подготовки, то здесь различия между курсами выражены существенно меньше, что может свидетельствовать о более плавном, эволюционном характере изменений (табл. 3). Особенностью данной группы испытуемых является сни-

жение значимости неформальной групповой и некоторый рост религиозной идентичности. Вероятно, данная динамика является результатом самоопределения, характерного для данного возраста.

Таблица 3.

Сравнительная характеристика структуры идентичности студентов различных курсов социогуманитарных направлений подготовки

Элементы образа Я (общая р; значение критерия Н)	Достоверность различий в группах	Курс обучения (средние ранги) N=623			
		1 курс (n= 160)	2 курс (n= 168)	3 курс (n= 112)	4 курс (n= 183)
Я как студент (Н=13.32; р=0.004)		5,80	5,90	6,70	6,66
Я как муж/жена (будущий муж/жена) (Н=12,69; р =0,005)	1-4 (р =0,004)	7,35	6,74	7,17	5,89
Я как уникальная личность (Н=7,94; р=0,047)		5,19	4,22	5,15	5,01
Я как член неформальной группы (Н=8,48; р =0,037)		12,25	13,22	12,67	12,69
Я как последователь своей религии (Н=13,02; р=0,005)	1-4 (р=0,002)	12,35	11,79	11,91	11,58

В целом, как показывают результаты нашего исследования, структура идентичности личности трансформируется в процессе обучения. Эта динамика носит не линейный характер и зависит от множества факторов, в частности специфики обучения. К сожалению, нам не удалось выявить увеличение значимости профессиональной идентичности, что отчасти подтверждает результаты исследований Т. М. Буякас и Т. В. Мищенко [1, 3]. Можно предположить, что в нашем случае изменения касаются не столько структурной, сколько содержательной стороны идентичности. В этой связи дальнейшие исследований в русле данной проблематики могут быть посвящены именно исследованиям качественных изменений в ходе становления идентичности, а также более углубленному анализу характеристик образовательного процесса, оказывающих влияние на развитие Я образа в процессе профессионального обучения.

Литература:

1. Буякас Т. М. Основания и условия профессионального становления студентов-психологов [Электронный ресурс] / Т. М. Буякас// Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2005. №2. Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/osnovaniya-i-usloviya-professionalnogo-stanovleniya-studentov-psihologov (12.09.2018)

2. Милованова Н.Г., Пчелинцева И.Г., Чумакова А.В. Ценностно-смысловой подход в профессиональном образовании // Педагогический журнал. 2017. Т. 7. № 6А. С. 194-201.

3. Мищенко Т.В. Становление профессиональной идентичности у студентов педагогического вуза: автореф. дис. … канд. психол. наук. Ярославль, 2005.

4. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность как психолого-педагогическая проблема вузовской подготовки психологов-практиков //Актуальные проблемы психологического знания. 2009. №4 (13). С. 49-58.
5. Яницкий М.С., Серый А.В., Браун О.А., Пелех Ю.В., Маслова О.В., Сокольская М.В., Санжаева Р.Д., Монсонова А.Р., Дагбаева С.Б., Неяскина Ю.Ю., Кадыров Р.В., Капустина Т.В. Идентичность как динамическая иерархическая система: социальный и культурный контекст формирования // Вестник Кемеровского государственного университета. 2018. Вып. №2. С.131–140. DOI:10.21603/2078-8975-2018-2-131-140.

Yanitskiy M.S., Seriy A.V., Brown O.A. The dynamics of the identity structure in the process of professional training

Abstract. In modern professional education, the focus of attention shifts from the transfer of knowledge and skills to the formation of a professional culture and professional personality. The adoption of new values and meanings associated with future professional activities leads to a change in the worldview and perceptions of oneself, the formation of a new identity. The period of study at the university is reasonably regarded as the key to the formation of a professional identity. In addition to changing the social status, this period becomes for many students the time of the beginning of independent life, intimate and family relations, work activity, the period of acquaintance with the professional culture. All this leads to the fact that in a relatively short period the identification system is exposed to a variety of factors that contribute to its transformation. In this case, it is not only about the formation of a professional identity proper, but also about the change in the significance of other components of identity, and, accordingly, the transformation of its general structure. The subject of this study was the dynamics of the structure of identity in the process of professional training. In accordance with the methodology of the constructivist approach, the identity of the individual is considered by the authors as a dynamic hierarchical system. For identity research, we developed and implemented a special questionnaire that allows us to evaluate 16 categories in terms of their importance. The categories were chosen on the basis of the test-based M. Kuhn and T. McPartland. These categories reflect the social role of identity components in the main spheres of life, representing an individual or group identity structure as an ordered hierarchy. The study involved 1165 students from various universities, courses and areas of study. Depending on the profile of the training, all respondents were divided into two groups: students of natural-science and technical training areas; students of social and humanitarian fields of study. It is established that the direction of preparation is essential for the formation of the structure of identity, and this structure itself is transformed in the process of professional training. In conclusion, the conclusion is drawn that the students' belonging to one or another educational and professional environment is an important determinant of the formation of the hierarchy of social-role components of the identity of the individual, determining the features of its overall structure and dynamics

Keywords*:* identity, self-image, professional identity, professional education, students.

Раздел 3. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Структура межличностных отношений учащихся в гетерогенных классах (на примере обучения подростков-воспитанников детского дома в массовой школе)

Бахвалова Е.В.,
аспирантка, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия, e.v.bakhvalova@mail.ru

Аннотация. В период реализации федеральной целевой программы «Россия без сирот» на 2013-2020 годы, ориентированной на разрешение проблемы социального сиротства в России и улучшение положения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, высокими темпами идет процесс интеграции воспитанников детских домов в общеобразовательные школы. Однако практика показывает, что интеграция сопровождается определенными трудностями, как для самих воспитанников детского дома, так и для остальных субъектов образовательного процесса (учителя, «семейные» дети и их родители). В данной работе проблема адаптации подростков-воспитанников детского дома в процессе их интеграции в учебные классы общеобразовательных школ рассматривается на материале анализа их межличностного взаимодействия с «семейными» подростками. В исследовании, в котором приняли участие более 500 подростков, в том числе 69 подростков-воспитанников детского дома, применялся метод социометрии с последующим качественным и количественный анализом результатов. Определен характер взаимоотношений подростков внутри микрогрупп воспитанников детского дома, образованных в учебном классе. Подробно описаны занимаемые воспитанниками детского дома позиции в школьном классе, приведены значения общих и частных индексов социометрического статуса и эмоциональной экспансивности в группах подростков-сирот. Выявлена структура межличностного взаимодействия подростков-воспитанников детского дома, обучающихся совместно с подростками из семей, во взаимосвязи с социально-демографическими показателями подростков-сирот и их численностью в учебном классе. Установлено, что наиболее благоприятным положением в системе межличностных отношений в школьном классе характеризуются воспитанники детского дома, являющиеся единственным учеником (ученицей) с подобным статусом. Наиболее затруднительным положением в структуре межличностного взаимодействия характеризуются воспитанники детского дома, составляющие в школьном классе микрогруппу, однородную по полу. В статье представлены рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению подростков-воспитанников детского дома в процессе их адаптации к условиям обучения в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: подростки-воспитанники детского дома; межличностные отношения; положение воспитанников детского дома в учебном классе; специфика взаимодействия воспитанников детского дома с подростками из семей; адаптация воспитанников детского дома в школе; социометрические выборы; показатели социометрии.

Введение. Федеральная программа «Россия без сирот» на 2013-2020 годы, активно реализуемая во всех регионах России, ориентирована на изменение и улучшение положения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в процессе их социализации в обществе в целом, и в частности в образовательном пространстве массовых школ. В процессе инте-

грации воспитанников детского дома в общеобразовательные школы, как одного из этапов реализации данной программы, воспитанники детского дома часто сталкиваются с трудностями, связанными с их адаптацией в школе среди «семейных» сверстников, имеющих иной социальный опыт. В итоге положение детей-сирот в гетерогенном классе массовой школы остается неоднозначным. Это часто обусловлено социально-психологическими особенностями детей, воспитывающихся в условиях семейной депривации [1;11; 14]. Так, исследованиями подтверждено, что воспитанники детских домов в основном обладают высоким уровнем личностной тревожности [4;12], низким уровнем самоконтроля и низкой самооценкой, низким уровнем коммуникативных навыков, склонностью придерживаться деструктивной линии решения конфликтных ситуаций [9], что неизбежно влияет на характер их взаимоотношений в гетерогенном классе, усложняя процесс адаптации к условиям обучения в общеобразовательной школе [8;10].

В соответствии с обозначенной выше проблемой *целью* проведенного нами исследования стало изучение структуры межличностных отношений подростков-воспитанников детского дома, обучающихся совместно с подростками из семей в массовых школах.

Выборка исследования. В исследовании приняли участие 69 воспитанников детских домов, обучающихся в общеобразовательной школе (из них 30 девочек и 39 мальчиков в возрасте 12-15 лет), а также 208 подростков, воспитывающихся в семьях (из их 100 девочек и 108 мальчиков в возрасте 12-15 лет). Исследование проводилось на базе средних общеобразовательных школ г. Санкт-Петербурга и Ленинградской области.

К процессу эмпирических исследований были привлечены: 678 человек – учащиеся 24 средних и старших классных коллективов школ в возрасте 12-15 лет, из них 69 подростков-воспитанников детского дома (30 девочек и 39 мальчиков) и 609 подростков из семей.

Программа исследования. В качестве показателей, определяющих характер положения воспитанников детского дома в учебном классе, использовались показатели социометрии.

В ходе исследования последовательно решались следующие исследовательские вопросы:

1. Какова общая характеристика положения воспитанников детского дома в структуре межличностных отношений в гетерогенном классе?
2. Какова структура межличностного взаимодействия подростков-воспитанников детского дома с «семейными подростками» в гетерогенных классах в зависимости от численности воспитанников детского дома в гетерогенном классе и их социально-демографических характеристик?
3. Как взаимосвязаны между собой показатели социометрии в гетерогенном классе и социально-демографические характеристики воспитанников детского дома?

В качестве основного метода исследования использовался социометрический метод [5]. Для проведения исследования была выбрана параметрическая процедура социометрии с социометрическим ограничением, равным трем. При выборе социометрического критерия применялся смешанный критерий, представляющий собой необходимость межличностного выбора в ситуации переформирования учебной группы [7]. По результатам обследования 24 классов общеобразовательных школ был произведен количественный и качественный анализ данных. Количественный анализ предполагал расчет индексов социометрического статуса и эмоциональной экспансивности для каждого респондента, а также рассчитывались частные индексы социометрического статуса и эмоциональной экспансивности (I,II): первый характеризуется положением воспитанников детского дома внутри подгруппы подростков-сирот в школьном классе; второй показывает характеристику отношений воспитанников детского дома с «семейными» подростками. Качественный анализ положения подростков-сирот в системе межличностных отношений в школьном классе проводился на основе классификации позиций подростка в учебной группе, представленной Т.И. Балашовой [2]. В процессе обработки полученных данных применялся критериальный (критерий Краскела-Уоллиса, H) и корреляционный (коэффициент Спирмена, r_s) анализ, расчеты производились с применением программного обеспечения «Statistica 12.0».

Результаты исследования и их обсуждение. В ходе нашего исследования выборка воспитанников детского дома была разделена на следующие подгруппы в соответствии с количеством подростков-сирот в каждом классе и их половой принадлежности: 1) воспитанники детского дома, обучающиеся совместно с «семейными» подростками и являющиеся единственным учеником (ученицей) из детского дома в школьном классе; 2) воспитанники детского дома, обучающиеся совместно с «семейными» подростками и составляющие в структуре школьного класса однородную по полу микрогруппу; 3) воспитанники детского дома, обучающиеся совместно с подростками из семей и составляющие в структуре класса микрогруппу подростков-сирот разного пола.

Социально-демографические характеристики выборки воспитанников детского дома в соответствии с вышеописанными подгруппами приведены в таблице 1.

Из таблицы 1 видно, что подгруппу воспитанников детского дома, являющихся единственными подростками-сиротами в гетерогенном классе, образовали в большей степени мальчики-воспитанники, обучающиеся в 6-х классах. Другую подгруппу подростков- сирот, однородную по полу, составляют в большинстве девочки-воспитанницы в возрасте 12-13 лет. И третью – в основном образуют мальчики, обучающиеся в 9-х классах. В среднем стаж сиротства подростков-воспитанников всех трех подгрупп составляет от 4 до 4,5 лет.

Таблица 1.

Социально-демографические характеристики выборки

Характеристики выборки		Подгруппы воспитанников детского дома		
		Один воспитанник детского дома в гетерогенном классе	Два и более воспитанника детского дома одного пола в гетерогенном классе	Два и более воспитанника детского дома разного пола в гетерогенном классе
Всего		11	8	50
Пол	м	6	3	31
	ж	5	5	19
Класс	6	8	4	10
	7	1	2	12
	8	1	0	6
	9	1	2	22
Стаж сиротства, лет		4,05±2,38	4,48±2,52	4,36±2,09

Структура межличностного взаимодействия подростков-воспитанников детского дома, обучающихся совместно с подростками из семей в общеобразовательной школе, изучалась в ходе анализа данных, полученных с помощью метода Дж. Морено «Социометрия» и качественного анализа групповой структуры гетерогенного класса. Результаты анализа социометрических данных приведены в таблице 2.

Таблица 2.

Средние значения показателей социометрии подростков-воспитанников детского дома

Характеристики выборки	Один воспитанник детского дома в гетерогенном классе	Два и более воспитанника детского дома одного пола в гетерогенном классе	Два и более воспитанника детского дома обоих полов в гетерогенном классе	Различия между подгруппами Kruskal-Wallis (H / p<)
Общий индекс социометрического статуса	0,00±0,03	-0,01±0,08	0,00±0,13	-
Общий индекс эмоциональной экспансивности	0,08±0,10	0,11±0,10	0,11±0,08	-
Частный индекс социометрического статуса I	-	0,13±0,23	0,16±0,23	H=6,12, p<0,05
Частный индекс эмоциональной экспансивности I	-	0,13±0,23	0,22±0,22	-
Частный индекс социометрического статуса II	-0,01±0,07	-0,17±0,99	-0,05±0,18	-
Частный индекс эмоциональной экспансивности II	0,34±0,55	0,18±0,42	0,25±0,60	H=10,82, p<0,05

Из полученных данных в таблице 2 видно, что значимые отличия показателей общего социометрического статуса и эмоциональной экспансивности между выделенными подгруппами воспитанников детского дома в гетерогенном классе выявить не удалось. Однако на уровне тенденции

можно заключить, что менее благоприятным положением в системе межличностных отношений в структуре гетерогенного класса характеризуется подгруппа воспитанников детского дома однородная по полу.

В процессе анализа показателей частного индекса социометрического статуса (I), характеризующего систему взаимоотношений внутри микрогруппы воспитанников детского дома, и частного индекса эмоциональной экспансивности (II),определяющего характер отношений воспитанников детского дома с «семейными» подростками, были выявлены достоверные отличия между подгруппами подростков-сирот в гетерогенном классе. Так, более благоприятное положение в процессе взаимодействия внутри микрогруппы подростков-сирот достоверно чаще занимают воспитанники детского дома различные по полу (0,16), чем воспитанники, составляющие однородную по полу подгруппу в структуре класса. На уровне тенденции можно утверждать, что и готовность к общению у последних со «своими» же выражена слабее (0,13),чем у подростков-сирот, составляющих в структуре школьного класса подгруппу, разнородную по полу (0,22). Между тем, подросток, обучающийся в гетерогенном классе единственным учеником из детского дома, выстраивает взаимоотношения с «семейными» подростками гораздо продуктивнее (0,34), чем его сверстники из детского дома, обучающиеся в гетерогенных классах группами разнородными (0,25) или однородными (0,18) по полу. Вероятно, это происходит по причине того, что в подростковом возрасте обостряется желание принадлежности группе сверстников [13]. Подросток, являющийся единственным воспитанником детского дома в гетерогенном классе, стремится присоединиться к группе одноклассников, даже если они имеют иной социальный статус. Среди подростков-сирот, составляющих подгруппы в структуре гетерогенного класса наблюдается чёткое формирование и осознание группового «мы», что подтверждает полученный в ранних исследованиях факт наличия замкнутых микрогрупп в системе взаимоотношений воспитанников детского дома с «семейными» подростками [3].

Содержательный анализ социометрических выборов и воспитанников детского дома, и «семейных» подростков в структуре межличностных отношений в гетерогенном классе показал, что в среднем из 25 семейных подростков в школьном классе двое, занимая положение «неоднозначных», производят положительный и один отрицательный выбор по отношению к единственному подростку-сироте, обучающемуся с ними. В свою очередь воспитанник (воспитанница) детского дома, выбирает для общения одного одноклассника из семьи, а отказывается от взаимодействия с двумя.

В гетерогенном классе, где сформирована подгруппа воспитанников детского дома, однородная по полу, взаимоотношения между подростками складываются следующим образом: дети-сироты в среднем в пять раз чаще испытывают антипатию к «семейным» подросткам, чем к «своим» же одноклассникам (1,88±0,99 и 0,38±0,52 соответственно) и лишь к одному

«семейному» подростку проявляют симпатию (1,13±0,99). Когда как «семейные» подростки в среднем в два раза чаще демонстрируют отрицательный выбор, чем положительный по отношению к воспитанникам детского дома данной подгруппы, (5,38±4,96 и 2,38±1,30 соответственно).

Воспитанники детского дома, образовавшие подгруппу разнородную по полу в структуре гетерогенного класса, в процессе общения с «семейными» подростками, в среднем испытывают антипатию к ним в 4 раза чаще, чем по отношению к одноклассникам из «своей» микрогруппы (1,00±1,21 и 0,26±0,51 соответственно), тем самым укрепляя ее замкнутость и сплоченность. В то время как у «семейных» одноклассников наблюдается отрицательный настрой в общении с воспитанниками детского дома данной подгруппы в среднем два раза чаще, чем положительный (1,50±3,28 и 0,76±1,23 соответственно), что указывает на слабо выраженное желание взаимодействовать. По всей видимости, это происходит по причине отсутствия у воспитанников детского дома практики неформального общения с подростками из семей. А также недостаток знаний об особенностях взаимодействия с детьми иного социального опыта приводит к неготовности «семейных» детей к проявлению толерантности и принятию воспитанников детского дома в уже сформированный круг своего общения в школьном классе.

Качественный анализ положения подростков-сирот в структуре гетерогенного класса показал, что воспитанники детского дома часто занимают неблагоприятное положение «незаметных» вне зависимости от их пола и их численности в микрогруппах, образованных в классе. Между тем подростки-сироты, оказавшиеся единственным воспитанником (воспитанницей) детского дома в школьном коллективе, чаще занимают высоко- и среднестатусные позиции «любимцев» (18,18%), «предпочитаемых» (18,18%), «терпимых» (18,18%).

Весь спектр статусных позиций прослеживается у воспитанников детского дома, образующих в структуре гетерогенного класса разнородную по полу подгруппу. Они активно занимают как благоприятное положение «любимцев» (6%); «предпочитаемых» (10%); «терпимых» (16%), так и неблагоприятное положение «незаметных» (36%); «нелюбимых» (18%); «гонимых» (4%), что на наш взгляд говорит об активном взаимодействии с «семейными» подростками.

Отличаются своими позициями «незаметных» (62%) и «нелюбимых» (25%) воспитанники детского дома, образующие в гетерогенном классе однородную по полу подгруппу.

Важно отметить, что «семейные» подростки, симпатизирующие воспитанникам детского дома, в системе межличностных отношений в классе чаще находятся в низкостатусных позициях «нелюбимых». В то время как благоприятное положение «предпочитаемых» и «терпимых» занимают те, кто недостаточно готов принять подростков-сирот в систему межличностных отношений в гетерогенном классе.

Подростки-сироты, занимающие лидерские позиции внутри классного коллектива, посредством получения положительных выборов со стороны как «семейных», так и «своих» одноклассников, являются достаточно успешными в построении межличностных отношений, но имеют серьезные трудности в обучении. В основном это мальчики-воспитанники в возрасте от 12-14 лет со стажем сиротства от 4,5 лет. Данные результаты подтверждают описание в психолого-педагогической литературе черт личности подростка, выступающего как объект симпатии. Известно, что в первую очередь выделяются эмоциональные качества личности: способность к эмпатии, отзывчивости, простота, скромность; во вторую очередь определяют волевые качества личности и только в последнюю – интеллектуальные[6].

Изучение взаимосвязей между показателями социометрии воспитанников детского дома и их социально-демографическими характеристиками позволило установить, что благоприятное положение в структуре школьного класса определяется возрастом подростков-сирот и длительностью проживания их в детском доме.

Корреляционный анализ (коэффициент корреляции Спирмена) позволил выявить статистически значимые взаимосвязи межу показателями социометрии и социально-демографическими характеристиками воспитанников детского дома только в разнородной по полу подгруппе воспитанников детского дома в структуре школьного класса. Наличие отрицательной корреляционной взаимосвязи между индексом социометрического статуса и возрастом подростков (r_s= -0,38, p<0,01), позволяет предполагать, что чем старше воспитанники детского дома, тем сложнее им занять благоприятное положение в системе межличностных отношений в гетерогенном классе. Вероятно, вследствие активного запуска процесса интеграции подростков-сирот в массовые школы, изменения условий их проживания и обучения в более старшем возрасте влияют на трудности в построении взаимоотношений между подростками в гетерогенном классе.

Выводы. Обнаружено, что процесс интеграции воспитанников детского дома в массовые школы часто сопряжен с существенными трудностями, среди которых на первый план выходят трудности в построении взаимоотношений с одноклассниками в гетерогенном классе.

Положение подростков-сирот в системе межличностных отношений в школьном классе во многом определяет успешность или не успешность их интеграции в общеобразовательные школы. Показано, что воспитанники детского дома в среднем занимают менее благоприятные позиции «незаметных» в структуре школьного класса. Установлено наличие замкнутых микрогрупп подростков-сирот в структуре гетерогенного класса, функционирование которых влияет на качество взаимодействия воспитанников детского дома с подростками из семей. Так, воспитанники детского дома, образующие однородные по полу подгруппы в структуре школьного класса, часто испытывают трудности в построении взаимоотношений, «зараба-

тывая» большее количество отрицательных выборов со стороны «семейных» подростков, чем их сверстники, составляющие разнородную по полу подгруппу в структуре гетерогенного класса. Отмечено, что выстроить более конструктивные взаимоотношения с одноклассниками удается тем воспитанникам детского дома, кто является единственным подростком-сиротой в школьном классе. Эти подростки чаще занимают высоко- и среднестатусные позиции в системе межличностных отношений в гетерогенном классе.

Установлено, что вовлекаются в общение с воспитанниками детского дома чаще всего те «семейные» подростки, кто занимает в школьном классе однозначно неблагоприятное положение «нелюбимых». Когда как отрицательные выборы в сторону подростков-сирот чаще осуществляются «семейными» подростками в позициях «терпимых» и «предпочитаемых».Кроме того, выявленная отрицательная взаимосвязь между возрастом подростков-сирот и их положением в школьном классе говорит о необходимости более тщательного рассмотрения условий процесса интеграции подростков-сирот в массовые школы. Эти факты дают основания для осуществления психолого-педагогического сопровождения воспитанников детского дома с учётом специфики их положения в системе межличностных отношений в гетерогенном классе и их социально-демографических характеристик.

Литература:

1. Астоянц М.С. Дети-сироты в России: личностные характеристики ребенка в условиях депривации. М.: Образовательно-исследовательский и издательский центр "Вестник Евразии", 2004.
2. Балашова И.Г. Изменение социометрического статуса подростков в процессе социализации в учебной группе. Автореферат дис. ... к. психол. наук. Самара, 1999.
3. Бахвалова Е.В., Микляева А.В. Адаптация подростков-воспитанников детского дома в условиях массовой школы // Вестник Ленинградского Государственного Университета им. А.С. Пушкина. 2016. № 2. С. 124-134.
4. Воликова С.В., Авакян Т.В. Связь социальной ангедонии и социальной тревожности с трудностями ментализации у детей-сирот // Консультативная психология и психотерапия, 2014. № 4.
5. Волков И.П. Методы социальной психологии. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1968.
6. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности). Минск, 2000.
7. Кондратьев М.Ю. Подросток в замкнутом круге общения. – М.: изд-во Института практической психологии, Воронеж: МОДЭК, 1997.
8. Котова Т.А. Адаптация детей-сирот к школе // Инновационные стратегии развития педагогического образования. Сборник научных трудов Тринадцатой Международной научно-методической конференции. Саратов: СГУ им. Н.Г. Чернышевского, 2017.
9. Лисина М.И. «Потребность в общении». М.: Педагогика, 1996.
10. Малейко Г.У. Особенности социального статуса детей-сирот в учебных группах // Теория и практика сервиса: экономика, социальная сфера, технологии, 2011. 2 (8).
11. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психология сиротства. СПб.: Питер, 2005.
12. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.: НПО «МОДЭК», 2000.

13. Психология человека от рождения до смерти / Под ред. Реана А.А. СПб.: АСТ, 2002.
14. Шипицина Л.М. Психология детей-сирот: учебное пособие. СПб.: Издательство СПбГУ, 2005.

Bakhvalova E.V. The structure of interpersonal relations of students in heterogeneous training classes (in teaching teenagers of orphanage in secondary school)

Abstract: During the implementation of the federal target program "Russia without orphans" for 2013-2020, aimed at solving the problem of social orphanage in Russia and improving the situation of orphans and children left without parental care, the process of integration of pupils of orphanages into secondary schools. However, practice shows that integration is accompanied by certain difficulties, both for teenagers-inmates of children's homes themselves and for other participants of educational process (teachers, "family" children and their parents). In this paper, the problem of adaptation of teenagers-orphans of orphanages in the process of their integration into the educational classes of secondary schools is examined on the basis of an analysis of their interpersonal interaction with "family" adolescents. In the study, which involved more than 500 adolescents, including 69 adolescents-inmates of the orphanage, a sociometry method was used, followed by a qualitative and quantitative analysis of the results. The nature of the relationship of adolescents within microgroups of orphanage children formed in the classroom was determined. The teenagers-orphans' positions in the school class are described in detail, the values of general and particular indices of sociometric status and emotional expansiveness in groups of orphans are given. The structure of interpersonal interaction of adolescents who have been educated in orphanages, trained together with adolescents from families, is revealed in correlation with the socio-demographic indicators of orphans and their quantity in the training classes. It is established that the most favorable position in the system of interpersonal relations in the school class is occupied by pupils who is lone orphan in the school class. The most difficult position in the structure of interpersonal interaction is characterized by pupils of the orphanage, which make up a microgroup in the classroom that is homogeneous by sex. The article presents recommendations on psychological and pedagogical support for adolescents in the orphanage in the process of their adaptation to the conditions of education in the general education school.

Key words: adolescent pupils of the orphanage; interpersonal relationships; the situation of pupils of the orphanage in the classroom; specificity of interaction between pupils of an orphanage with teenagers from families; adaptation of pupils of an orphanage in school; sociometric elections; indicators of sociometry.

Взаимосвязь психологического благополучия с базисными убеждениями старшеклассников

Беляева Т.Б.,
доцент, к.психол.н., НовГУ имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород, Россия,
tatjana_belyaeva@mail.ru
Кёппель М.В.,
магистрант, НовГУ имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород, Россия
marina.koeppel@yandex.ru

Аннотация. Современная психология подчеркивает необходимость изучения позитивных сторон личности как важного условия ее полноценного, благополучного функционирования в обществе и профессиональной деятельности. К одной из таких позитивных характеристик личности можно отнести психологическое благополучие,

которое К. Рифф определяет как базовый субъективный конструкт, который отражает восприятие и оценку функционирования личности с точки зрения вершины потенциальных возможностей В статье приведены результаты изучения особенностей психологического благополучия российских старшеклассников, а также их базисных убеждений. Выявлены взаимосвязи между этими характеристиками. По методике К. Рифф у испытуемых общий показатель психологического благополучия ниже средней нормы, при этом по ряду шкал («личностный рост» и «автономия») – выше нормы, что характеризует специфику возрастного развития, по остальным («положительные отношения с другими», «управление окружением», «цель в жизни», «самопринятие») – ниже нормы. Таким образом, можно констатировать противоречивость и неустойчивость внутреннего мира старшеклассников. Не выявлено связи психологического благополучия с первичными базисными убеждениями, однако обнаружена взаимосвязь отдельных аспектов психологического благополучия с такими базисными убеждениями, как «случайность как принцип распределения происходящих событий» и «ценность собственного Я». Базисные убеждения российских старшеклассников в ценности собственного «Я» можно рассматривать как важное условие психологического благополучия, однако при этом юноши и девушки придают большое значение случайности в своей жизни, что можно предположительно связать с влиянием существующей в обществе нестабильностью, которую скорее неосознанно, но достаточно остро они чувствуют в процессе своего становления. Полученные результаты представляют интерес для педагогов и психологов, так как позволяют узнать глубинные установки и особенности психологического благополучия российских старшеклассников.

Ключевые слова: психологическое благополучие, базисные убеждения, благосклонность мира, содержательность мира, самоценность, самопринятие, личностный рост, автономия, целенаправленность жизни.

В настоящее время в российском обществе происходят изменения во всех сферах жизни: социальной, экономической, политической, духовной. Особенно хочется отметить активное реформирование системы образования. Это создает у людей социальную тревожность, неуверенность в завтрашнем дне и приводит к сложностям в адаптации к данным изменениям. А как же обстоят дела с подрастающим поколением, ведь у них нет того опыта адаптации, которым обладают взрослые?

На современном этапе от человека требуется не только профессиональная компетентность, но и не останавливающееся личностное развитие, физическое и психологическое здоровье как необходимые условия успешной адаптации к изменяющемуся обществу, как условие профессиональной и личностной эффективности. Направление, провозглашающее необходимость изучения позитивных сторон личности и ее функционирования называется позитивной психологией, создателем которой является Мартин Селигман. Одним из аспектов данного направления является проблема психологического благополучия личности.

На данном этапе проблема психологического благополучия является достаточно новой и пока еще мало разработана как в зарубежной, так и в отечественной психологии. Данное понятие появилось и стало предметом исследования в 60-х годах XX века. Подход К. Рифф был одной из первых попыток выделить личностные характеристики, необходимые для полноценного, благополучного функционирования личности. Этой проблеме по-

священы работы Н. М. Брадбурна, Э. Динера, К. Рифф, Б. С. Братуся и других [1].

Переживание психологического благополучия является базовой основой для здоровья человека, так как многим психическим и психосоматическим заболеваниям предшествует снижение настроения, переживание неблагополучия, стресс. Исследования американского психолога К. Рифф внесли существенный вклад в понимание психологического благополучия. Последнее она определяет как базовый субъективный конструкт, который отражает восприятие и оценку функционирования личности с точки зрения вершины потенциальных возможностей [2].

По теории К. Рифф шкала психологического благополучия включает следующие шесть компонентов психологического функционирования:

1. Самопринятие отражает положительное отношение к себе и прошлой жизни, осознание не только своих положительных качеств, но и недостатков, а также уверенность в себе и позитивную оценку своего прошлого. Противоположность самопринятия – чувство неудовлетворенности собой.

2. Позитивные отношения с окружающими подразумевают: умение сопереживать, быть открытым для общения, гибким во взаимоотношениях и уметь находить компромисс. Недостаток данного качества может свидетельствовать об одиночестве, замкнутости и нежелании искать компромиссы.

3. Автономия – чувство собственного достоинства, независимость и свобода от норм, способность противостоять давлению извне, самоопределяться, сопротивляться внешнему подавляющему воздействию. Отсутствие определенного уровня автономии может привести к излишней зависимости от мнения окружающих.

4. Управление окружением подразумевает способность добиваться желаемого результата через влияние на окружающих, преодоление трудностей на пути достижения собственных целей. Отсутствие этого создает чувство собственного бессилия, ощущение неспособности добиваться желаемого, а также неспособности самостоятельно строить свою жизнь.

5. Целенаправленность жизни предполагает наличие в жизни цели и веру в значимости собственной жизни. Способность ставить цели и успешно достигать их. Отсутствие цели в жизни приводит к тоске, к ощущению бессмысленности.

6. Личностный рост – развитие. Подразумевает стремление к самосовершенствованию, открытость новому опыту. Если личностный рост невозможен, по каким-либо причинам, то в результате теряется вера в свои способности, появляется чувство скуки, а затем уменьшается интерес к жизни [3].

Известно, что основы как физического, так и психологического здоровья закладываются в детстве. Огромную роль в этом процессе играет школа. В связи с этим актуальной проблемой является изучение психоло-

гических механизмов и закономерностей психологического благополучия школьников. Следует отметить, что изучение глубинных установок и психологического благополучия молодых людей, выросших в условиях общественных перемен представляет научный и практический интерес.

Целью нашего исследования было выяснение взаимосвязи психологического благополучия современных старшеклассников с их базисными убеждениями. Данный аспект проблемы психологического благополучия еще не был предметом исследования.

Базисные убеждения, содержащие представления о себе и мире в целом, позволяют нам ориентироваться в жизни, они образуют концептуальную систему, которая дает человеку представления о мире и о себе самом. М.А. Падун и А.В. Котельникова считают, что «базисные убеждения можно определить как имплицитные, глобальные, устойчивые представления индивида о мире и о себе, оказывающие влияние на мышление, эмоциональные состояния и поведение человека» [4, 98].

Американский психолог Ронни Янофф-Бульман отмечает, что базисные убеждения представляют концептуальные системы, так называемые схемы, т.е. находящиеся в связи, организованные структуры знания, которые образуют основание когнитивно-эмоциональной системы. Они – не проекция реальности, но в определенной мере бессознательные процессы познания [6]. По его мнению, одно из базисных ощущений для нормального человека является здоровое чувство безопасности. Оно основано на трех категориях базисных убеждений, составляющих ядро субъективного мира.

Первое базисное убеждение – благосклонность мира. «Мир» в этом контексте является абстрактной концепцией, которая относится к людям и событиям. Когда мы предполагаем, что другие люди доброжелательные, мы верим, что они в основном хорошие, добрые, отзывчивые и заботливые. В предположении, что события доброжелательны, мы верим в отличный результат и удачу больше, чем негативный результат и неудачу. Верим в то, что в мире больше добра, чем зла.

Второе базисное убеждение – содержательность мира. Вера в то, что мир полон смысла. Мы верим не только в то, что мир, в котором мы живем хороший, но и в то, что события, происходящие с нами не случайны, а подчиняются законам справедливости. Значащий мир – тот, в котором есть отношения между человеком и происходящими событиями.

Третье базисное убеждение – самоценность. Убеждение в ценности собственного «Я». Здесь значение имеют три аспекта: «Я хороший человек» (самоценность), «Я правильно себя веду» (контроль) и оценка собственной удачливости. Базисные убеждения хорошего и значимого мира сосуществуют с убеждением, что мы хорошие, удачливые люди. Эта глобальная самооценка – результат нашей способности, сфокусироваться на наших хороших качествах и игнорировании нашей слабости, и в умении переоценить их для нашего успеха [6].

Формирование базисных убеждений осуществляется на основе личного опыта человека. Предпосылки для формирования устойчивых базисных убеждений складываются еще в раннем детстве. В данном возрасте большое значение имеют уклад жизни и традиции семьи, характер взаимоотношений с окружающими. Настоящие базисные убеждения начинают формироваться в подростковом и в юношеском возрасте. Разумеется, это связано с возникновением развитых форм мышления, приобретением относительно широких и глубоких знаний, формированием активной жизненной позиции и мировоззрения [5]

В эмпирической части нашего исследования были использованы две психологические методики: «Шкала психологического благополучия» К. Рифф, версия Н.Н. Лепешинского и методика «Шкала базисных убеждений» Р. Янофф-Бульман в адаптации О.А. Кравцовой. В качестве испытуемых выступали учащиеся гимназии № 1 имени В. Сороки (г. Великий Новгород) в количестве 20 человек (7 мальчиков, 13 девочек) в возрасте 16 – 17 лет.

Результаты тестирования психологического благополучия старшеклассников выявили, что показатели выше нормы наблюдаются по шкалам «личностный рост» (65,7) и «автономия» (61,05). Эти результаты констатируют специфику возрастного развития личности и говорят о том, что старшеклассники развиваются и используют для этого имеющиеся навыки, таланты, возможности для реализации своего потенциала, способны следовать собственным убеждениям, для них характерно чувство непрекращающегося развития и самореализации. Для них характерны также независимость и личностный контроль над тем, что происходит, невзирая на ситуации, которые пытаются иногда поставить человека перед необходимостью подчиниться и вести себя конформно, способны действовать, противостоя социальному давлению, оценивать поведение свое и других людей на основе не внешних, а собственных стандартов и ценностей.

По остальным шкалам результаты ниже нормы: «положительные отношения с другими» (60,35), «управление окружением» (57,45), «цель в жизни» (62,3), «самопринятие» (56,7). Эти данные показывают противоречивую и неустойчивую картину внутреннего мира старшеклассника, отражающие активные поиски самого себя и своего места в мире. Пока еще не совсем получается строить свою жизнь по своему желанию, управлять обстоятельствами, строить отношения с другими, не всегда удается принимать себя таким, какой ты есть, жизненные цели нестабильны, зависят от обстоятельств, подвержены влиянию со стороны. В целом же общий уровень психологического благополучия чуть ниже средней нормы (362,95).

Результаты тестирования базисных убеждений представлены в таблице на рисунке 1. Следует отметить, что первичные категории базисных убеждений измеряются по 8 шкалам. Самый высокий балл получен по шкале «благосклонность мира» (339). Это свидетельствует о том, что для старшеклассников характерна доброжелательность, вера в отличный ре-

зультат и удачу больше, чем в негативный результат и неудачу, вера в то, что в мире больше добра, чем зла. Результаты по остальным шкалам (в порядке убывания): «контролируемость мира» – (332 балла), «степень самоконтроля (контроля над происходящими событиями)» (331 балл), «ценность собственного «Я»» (325 баллов), «справедливость мира» (315 баллов), «степень удачи, или везения» (308 баллов), «случайность как принцип распределения происходящих событий» (304 балла), «доброта людей» (293 балла).

Таким образом, можно констатировать, что на глубинном уровне у старшеклассников присутствует оптимистичный взгляд на мир и его благосклонность, на возможность контролировать мир и самого себя, веру в ценность собственного «Я», в то, что мир скорее справедлив. К сожалению, вера в доброту людей оказалась выраженной менее всего.

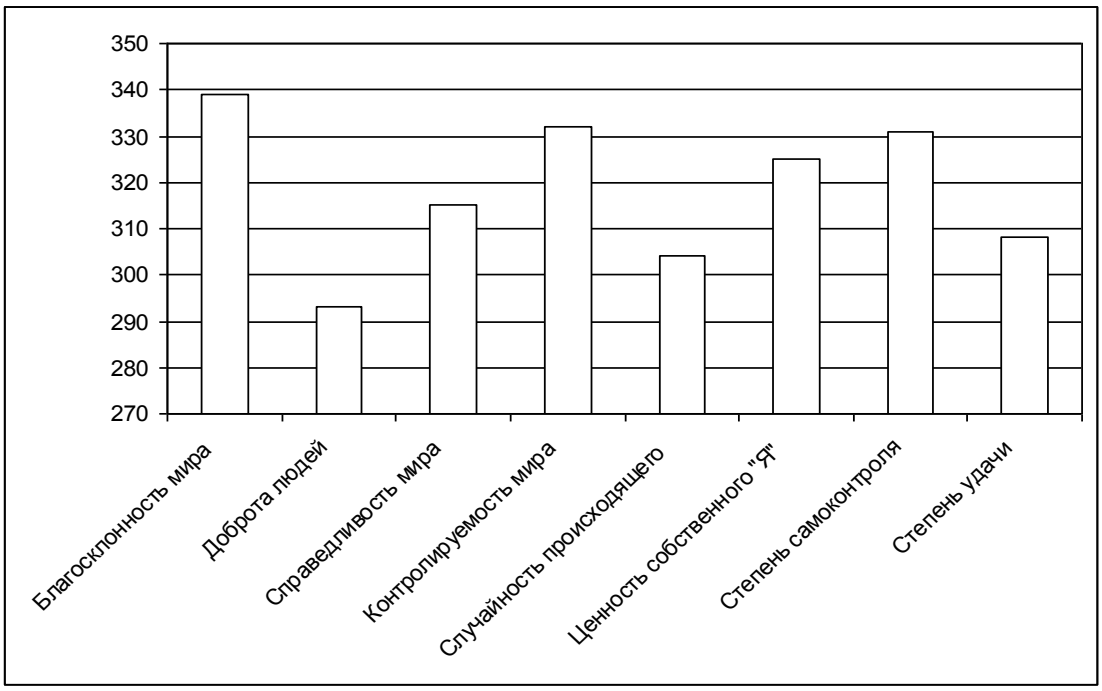


Рис. 1. Результаты тестирования базисных убеждений старшеклассников (в баллах)

На основании результатов указанных выше восьми шкал подсчитывается выраженность первичных категорий базовых убеждений, результаты которых представлены на рисунке 2. Самый высокий балл получен по шкале «убеждение относительно собственной ценности» – 320,6. Данный показатель характеризует убеждение в ценности собственного «Я» (Я хороший человек, я правильно себя веду и я удачлив). По остальным шкалам испытуемые набрали меньшее количество баллов «общее отношение к благосклонности окружающего мира» – 311,5 и «общее отношение к осмысленности мира» – 300,4 балла.

Таким образом, для старшеклассников на первое место вышла первичная категория – убеждение в собственной ценности, что говорит о принятии самого себя, отсутствии значимого внутреннего конфликта и, на наш взгляд, является вполне оптимистичным в плане прогноза его развития и переживания психологического благополучия, так как дает ресурс для ве-

ры в себя, для преодоления трудностей. И то, что на втором по значимости месте стоит убеждение в благосклонности окружающего мира, также говорит об оптимистичном настрое молодого поколения и позволяет прогнозировать его активное стремление к самореализации. В то же время более низкие показатели по «осмысленности мира», по-видимому, говорят о том, что в этом возрасте молодые люди еще не вполне разобрались и осознали сложное и противоречивое устройство этого мира.

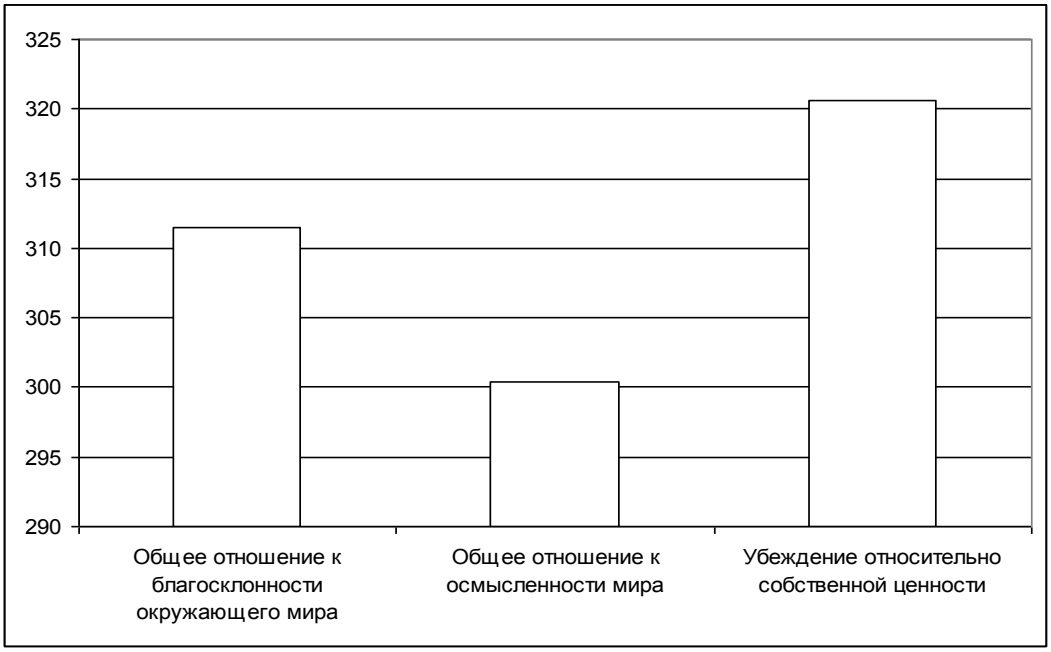


Рис. 2. Результаты тестирования первичных категорий базисных убеждений старшеклассников (в баллах)

С целью выявления взаимосвязи между психологическим благополучием и базисными убеждениями старшеклассников был применен метод ранговой корреляции Спирмена. В результате корреляционного анализа не выявлено взаимосвязи уровня психологического благополучия с первичными базисными убеждениями, однако выявлена взаимосвязь отдельных шкал психологического благополучия с отдельными шкалами базисных убеждений.

Шкала «управление окружением» коррелирует со шкалой «случайность как принцип распределения происходящих событий» ($r = 0{,}489$, $p < 00.5$), Данный факт можно интерпретировать следующим образом: старшие школьники способны справляться с повседневными обычными делами, успешно реализовывать сложный комплекс внешних форм активности, участвовать в трудовой и семейной жизни, эффективно использовать предоставляющиеся возможности окружающего мира, при этом они считают, что течение жизни во многом определяется случаем. Люди имеют то, что заслуживают.

Выявлена взаимосвязь шкал психологического благополучия «цель в жизни» со шкалой «случайность как принцип распределения происходящих событий» ($n = 20$, $r = 0{,}495$, $p < 00.5$) Для старшеклассников характерно наличие определенной направленности собственной жизни, наличие

жизненных целей, но они нередко оказываются под влиянием случайных событий.

Шкала «самопринятие» коррелирует со шкалой «ценность собственного «Я» ($r = 0,463$, $p < 00.5$). Эти данные позволяют утверждать, что старшим школьникам присуще позитивное отношение к себе, признание и принятие внутренней неоднородности, множественных аспектов своего Я, принятие своих негативных аспектов и слабостей наряду с позитивными аспектами и достоинствами, уверенность в себе и позитивная оценка собственного прошлого.

Таким образом, можно констатировать, что переживание психологического благополучия у старшеклассников нашей выборки оказалось на уровне чуть ниже среднего. Не выявлено связи психологического благополучия с первичными базовыми убеждениями, но обнаружена взаимосвязь отдельных аспектов психологического благополучия с такими базовыми убеждениями, как «случайность как принцип распределения происходящих событий» и «ценность собственного Я». Это говорит о том, что российские старшеклассники имеют базовые убеждения в ценности собственного «Я», что можно рассматривать как положительный факт, как важное условие психологического благополучия, однако они придают большое значение случайности в своей жизни, что предположительно можно связать с влиянием существующей в обществе нестабильности, которую скорее неосознанно, но достаточно остро они чувствовали в процессе своего становления.

Литература:

1. Григоренко Е.Ю. Психологическое благополучие студентов и определяющие его факторы // Проблемы развития территории. 2009. № 2 (48). С. 98-105.
2. Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. 680 с.
3. Жуковская Л.В., Трошина Е.Г. Шкала психологического благополучия К. Рифф // Психологический журнал. 2011. Т. 32, № 2. С. 82-93
4. Падун М.А., Котельникова А.В. Модификация методики исследования базисных убеждений личности Р. Янофф-Бульман. // Психологический журнал. 2008. Т. 29, №4. С. 98-106.
5. Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. М.: Педагогика-Пресс, 1997. 440 с.
6. Janoff-Bulman R. Shattered assumptions: Towards a new psychology of trauma: New York, NY, US: Free Press, 1992.

Belyaeva T. B., Köppel M. V. The correlation between psychological well-being and basic beliefs of high school students

Abstract. Modern psychology emphasizes the need to study the positive aspects of the personality as an important condition for its full-fledged, prosperous functioning in society and professional activity. One of such positive characteristics of a person is psychological well-being, which K. Riff defines as a basic subjective construct that reflects the perception and assessment of the functioning of the individual from the point of view of the peak of potential opportunities. The article presents the results of studying the psychological well-being

of Russian high school students, as well as their basic beliefs. The relationships between these characteristics are revealed. According to the method of K. Riff, the overall indicator of psychological well-being is lower than the average for subjects, while in a number of scales ("personal growth" and "autonomy") - above the norm, which characterizes the specificity of age development, the rest ("positive relationships with others" "Management of the environment", "goal in life", "self-acceptance") is below the norm. Thus, the inconsistency and instability of the inner world of high school students can be stated. There is no correlation between psychological well-being and primary basic beliefs, however, the relationship of certain aspects of psychological well-being with such basic beliefs as "randomness as the principle of distribution of occurring events" and "the value of one's own self" has been discovered. Basic beliefs of Russian high school students in the value of their own "I" can be considered as an important condition of psychological well-being, but young people attach great importance to the chance in their lives, which can be supposedly associated with the influence of the existing instability in society, which is rather unconscious, but quite acute they feel in the process of their becoming. The results obtained are of interest to teachers and psychologists, since they allow one to learn the deep attitudes and features of the psychological well-being of Russian high school students**.**

Key words: psychological well-being, basic beliefs, benevolence of the world, meaningfulness of the world, self-value, self-acceptance, personal growth, autonomy, purposefulness of life

Основные подходы в профессиональном взаимодействии специалиста и родителя на пути к обеспечению безопасного детства

Богомягкова О.Н.,

кандидат педагогических наук, доцент, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь, Россия, Bogomyagkova.o@pspu.ru

Аннотация. В работе представлены основные подходы в профессиональном взаимодействии специалиста и родителя с целью обеспечения психологического здоровья и благополучия ребенка. Дифференциация идеального и функционального образа позволяет определить критерии профессионализма и спектр социальных ролей в стратегии партнерства. Тактика взаимодействия раскрыта через основные подходы в организации процедуры и содержания сопровождения индивидуального развития детей. Фундамент доверия и партнерства заложен в субъектном подходе, в комплексном подходе, в системном подходе, в личностно-ориентированной и клиент-ориентированной направленности работы, в формате наставничества. Труды отечественных и зарубежных психологов, актуальные эмпирические исследования и практика образовательных организаций являются содержанием работы, иллюстрирующим феноменологию партнерства. Стратегия партнерства требует участников освоения нового ролевого репертуара, расширения спектра социальных ролей: единомышленник, защитник, источник знаний, учитель, контейнер, замещающий взрослый, мотиватор, эмпатийний слушатель, посредник. Диапазон социальных и профессиональных ролей определяет гибкую позицию в партнерстве, что избавляет отношения от ригидности, стагнации и конкуренции. Именно эти риски ограничивают возможности партнерства, а их минимизация – это путь сотрудничества и эффективного взаимодействия в решении задач обеспечения безопасного детства. Статья отражает психологические закономерности современных организационных форм педагогического общения. Аналитический характер работы позволяет компилировать стратегии взаимодействия образовательной организации и семьи в ситуации психолого-педагогической и медико-социальной поддержки ребенка.

Ключевые слова: детство, партнерство, психологическая безопасность, профессиональная роль, семья, родительство.

Безопасное детство – это не локальная мера. Это стиль жизни и стиль сотрудничества. Ребенку, как и каждому из нас с вами, в разных ситуациях случалось иметь дело с разными специалистами. Каждый человек имеет какие-либо представления о специалистах и какое-либо отношение к ним. В различных обстоятельствах ему случалось иметь дело с врачами, учителями, психологами, социальными работниками. Образ специалиста складывался и из прочитанных книг, просмотренных телепередач, СМИ. Родитель выбирает специалиста в соответствии со своими ожиданиями. И от этого зависит, насколько эта встреча будет безопасна для ребенка [3; 6].

Специалист, в свою, очередь, тоже имеет определенные ожидания и намерения, которые при встрече с родителями ребенка часто преломляются через призму родительских компетенций. То, на сколько они будут соответствовать ожиданиям друг друга, будет зависеть успешность их сотрудничества.

Наиболее привычный образ специалиста – профессиональное доминирование. Доминирование – это покровительство и контроль. Это главенствующее положение над другими субъектами. Оно предполагает активную позицию специалиста и пассивную позицию клиента. Это актуально в ситуации растерянности родителя, когда необходимо придать уверенности и понимания происходящему. В этой стратегии клиент безоговорочно выполняет все инструкции и рекомендации специалиста.

Партнерство связано с активностью и осознанностью. Оно предполагает обсуждение, обмен мнениями, предоставление выбора и ответственности за него; признание родительского права принимать решения, важные для ребенка; осознание прав, возможностей, границ.

Родитель не всегда понимает разницу между профессиональными возможностями педагога, психолога, дефектолога, социального работника и может не знать к кому лучше обратиться. Он ищет идеального специалиста: успешного, беспристрастного, функционально-специфичного, эмоционально-нейтрального, поддерживающего, доступного и универсального. И чем больше стремления к выбору идеального, тем стремительнее наступит разочарование от неоправданных ожиданий. И не потому, что плох специалист, а потому что субъективный образ объективного мира разнится у каждого их нас. В отличие от родителя, который не выбирал себе ребенка, специалист работает в своей отрасти по собственной воле и со своим интересом. Родитель, которому приходится иметь дело со своими проблемами 24 часа в сутки, может испытывать неприязнь к специалистам, посвящающим его вопросам исключительно рабочее время. Родителя интересует «ребенок в целом» и более привлекательны те специалисты, которые спрашивают об успехах и трудностях ребенка в других областях (например, когда педиатр спрашивает о школе, а педагог о здоровье). Поэто-

му идеальный специалист не всегда может быть признан функциональным [6].

Эффективный специалист:

- Обладает профессиональными знаниями и постоянно в них заинтересован;
- Видит в людях сильные стороны (а не слабые), достоинства (а не недостатки);
- Уверен в своей профессиональной адекватности, ощущает себя ценным, нужным, достойным доверия;
- Не подчиняет, а освобождает; ориентирован на оказание помощи, а не на самоутверждение за счет другого;
- Склонен подходить к клиенту личностно-ориентированно, а не фактологически;
- Видит в клиенте ценность, уважает его (вне зависимости от…);
- Чувствует и понимает клиента в его «картине мира»;
- На запрос клиента отвечает четко, ясно, по существу;
- Вербально и невербально проявляет заботу о клиенте;
- Способен к рефлексии.

Только такой специалист может актуализировать активное и осознанное родительство, поверить в родителя и партнерски доверить ему актуальные ежедневные задачи сопровождения ребенка в его индивидуальной траектории развития.

Фундамент доверия и партнерства заложен в субъектном подходе, в комплексном подходе, в системном подходе, в личностно-ориентированной и клиент-ориентированной направленности работы, в формате наставничества.

В центре субъектного подхода находится человек, как субъект своего собственного развития, активный преобразователь своей жизнедеятельности (С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Т.В. Кудрявцев, И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, В. Оконь, Л.В. Занков). Центральным понятием субъектного подхода к развитию личности является понятие субъектности как интегрирующей человеческую психику функции, обеспечивающей адаптацию человека к окружающей среде и преобразование собственной психики и окружающего мира на основе согласования эмоциональных, рефлексивных и действенных компонентов образа «Я». Субъектный подход – это прямой диалог, непосредственное общение, учет мнений и приоритетов друг друга [1].

Комплексный подход предполагает междисциплинарное взаимодействие, многоаспектность и полифункциональность системы сопровождения, включающую психологическую, педагогическую, медицинскую, социально-эмоциональную поддержку (Б.Г. Ананьев). Значимость разностороннего взгляда не сущность родительского обращения и индивидуальные варианты развития ребенка позволяет уйти от унификации, не «подгонять»

семью под социально-обусловленную категорию (например, категорию СПО или группу риска), а учесть значимые индивидуально-типологические особенности семейной системы и каждого ее участника [1].

Системный подход предполагает анализ ситуации в системе взаимосвязанных элементов. Сущность системного подхода открывает нам взгляд на взаимосвязь всех элементов системы к которой принадлежит тот или иной индивид, когда нарушения в развитии одного элемента влечет нарушение всей системы. И наоборот, позитивизация одного элемента системы обеспечивает оптимальные варианты развития всех остальных элементов (Б.Ф. Ломов, П.К. Анохин). Системная работа обеспечивает возможность не только непосредственного, но и опосредованного влияния на процесс обеспечения психологической безопасности детства. Непосредственная работа ориентирована на того субъекта семейной и/или образовательной системы, который нуждается в комплексной помощи. Опосредованное влияние можно обеспечить через работы с элементами той системы, к которой субъект принадлежит. Например, работая с родителями мы можем обеспечить продвижение в развитии ребенка; организуя безопасное образовательное пространство мы убережем педагогов от синдрома профессионального выгорания. Трудность ребенка, которую предъявляют родители – это симптом семейной системы (Л.Ф. Обухова, О.В. Защиринская, О.Н. Богомягкова) [2; 3].

Личностно-ориентированный подход предполагает центрированную позицию специалиста на запросе клиента, учет его личностных, эмоциональных, интеллектуальных возможностей восприятия информации. Родители и специалисты приходят на первую встречу, вооружившись имеющимися взглядами и идеями, но они склонны по-разному воспринимать ребенка и причину обращения, по-разному видеть одну и ту же ситуацию. Зачастую, и те, и другие склонные к самопрезентации. Специалисту необходимо четко осознавать какой образ он стремится создать и какой он есть на самом деле, понять ожидания родителей и соотнести с ними свои профессиональные компетенции.

Клиент-ориентированный подход фокусирует внимание специалиста на том запросе, который заявляет клиент. Степень его объективности определяет образом субъективной реальности и «картиной мира» человека, обратившегося за консультацией. Мы не можем стоить партнерские отношения, находясь в «разных мирах». Задача специалиста – понять субъективный образ объективное реальности клиента, соотнести его с объективным и найти точки пересечения, позволяющие выстраивать взаимодействие в стратегии единомыслия. Когда речь идет об обеспечении безопасности детства, в качестве клиента выступает совокупный клиент (родители + ребенок), при этом запрос ориентирован на ребенка, но родитель становится «вторым пациентом», со своими эмоциями, чувствами, знаниями, опытом, жизненной историей, со своим гендером, национальной принадлеж-

ностью, профессией, социальным статусом. Клиент-центрированный подход предполагает ценность точки зрения клиента и принятие его «картины мира», понимая, что мы не можем ее отобрать, мы можем ее только видоизменить, «добавив из палитры объективности красок» (О. Фрейдкин) [5].

Наставничество специалиста в обеспечении задач безопасного детства ориентировано не только и не столько на рекомендательную, консультативную помощь семье, сколько на методическое сопровождение запроса и на формирование навыка в практике осознанного родительства. Это передача опыта от специалиста родителю и это эмоциональная связь между родителем и ребенком как мощный катализатор родительской активности. В то же самое время, наставничество – это супервизия специалиста, когда профессиональные навыки кристализуются, приобретая качества экспертности (Г. Льюис) [4].

Стратегия партнерства требует участников освоения нового ролевого репертуара, расширения спектра социальных ролей (Я.Л. Морено, Г. Лейтц, П. Холмс, П. Келлерман) [4].

Роли родителей и специалистов в установлении партнерства:

- Единомышленник – из роли специалиста оказывает помощь семье в достижении ее целей (что хотят, в чем нуждаются члены семьи), из роли родителя высоко ценит знания и навыки специалиста, те и другие ценят опыт, знания и навыки друг друга, имеют общее мировоззрение и мировосприятие, способны встать на чужую точку зрения, посмотреть на ситуацию глазами другого.
- Защитник – из роли специалиста помогает адаптироваться к ситуации, которую изменить невозможно и принять активную позицию в ситуации подвластной изменению; из роли родителя это защита авторитета специалиста и системы его рекомендаций; вместе они способны устранить физические, культурные, социальные барьеры коммуникации.
- Источник знаний – для родителей специалист – это проводник и навигатор в мире возникающих противоречий и вопросов; для специалиста родитель – источник знаний об истории развития ребенка, необходимой для эффективного сопровождения и маршрутизации.
- Учитель – тот, кто передает опыт (техники, опыт, уникальные подходы) взаимодействия с ребенком.
- Контейнер – взаимная поддержка эмоций, опыта, усилий, значимости.
- Замещающий взрослый – тот, кому доверяю.
- Мотиватор – идейный вдохновитель, формирующий уверенность («я тоже так смогу»)
- Эмпатийный слушатель. Некоторые родители, будучи не в силах справиться с собственным чувством вины, пускаются в бесконечные и непродуктивные поиски причин нарушения и/или чудесного исцеления. Специалисту важно их выслушать без критики, без подозрений, без брезгливости, без сарказма. В то же время, когда родитель транслирует опыт работы с

ребенком и рекомендации, важно эмпатическое слушание со стороны родителя.

- Посредник. Специалист помогает родителю четко формулировать свои потребности и решать в какие учреждения и за какой профильной помощью обращаться. Родитель для специалиста – посредник в отношениях с ребенком.

Диапазон социальных и профессиональных ролей определяет гибкую позицию в партнерстве, что избавляет отношения от ригидности, стагнации и конкуренции. Именно эти риски ограничивают возможности партнерства, а их минимизация – это путь сотрудничества и эффективного взаимодействия в решении задач обеспечения безопасного детства [3].

Специалисты существуют для того, чтобы расширять взгляд родителей на будущее и настоящее их ребенка. Если специалист в чем-то не согласен с родителями, то имеет право попытаться убедить их принять иную точку зрения. Родитель же, проявляя заинтересованность и заботу о ребенке, кристализует собственные амбиции и ожидания, отделяя их от потребностей детства. Так рождается мотивация сотрудничества и потребность в поиске партнера на пути к обеспечению безопасности собственного ребенка.

Литература:

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001.
2. Безопасность образовательной среды: психологическая оценка и сопровождение. Сборник научных статей / Под ред. И.А. Баевой, О.В. Вихристюк, Л.А. Гаязовой. М.: МГППУ, 2013.
3. Психологическая безопасность образовательного пространства : монография / под ред. О.Н. Богомягковой. Пермь: Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т, 2013.
4. Келлерман П.Ф. Психодрама крупным планом: анализ терапевтических механизмов / Пер.с англ. И.А. Лаврентьевой. М.: Изд-во «Класс», 1998.
5. Льюис Г. Менеджер-наставник. Стратегия воспитания талантов и передачи знаний. М., 2003.
6. Селигман М., Дарлинг Р.М. Обычные семьи, особые дети. М.: Теревинф, 2017.

Bogomyagkova O. N. Main approaches in the professional interaction of the specialist and the parent on the way to securing a safe childhood

Abstract. The paper presents the main approaches in the professional interaction of a specialist and a parent with a view to ensuring the child's psychological health and well-being. The differentiation of the ideal and functional image allows us to determine the criteria for professionalism and the range of social roles in the partnership strategy. The tactics of interaction are disclosed through the main approaches in the organization of the procedure and content of accompanying the individual development of children. The foundation of trust and partnership lies in the subject approach, in an integrated approach, in a system approach, in a person-oriented and client-oriented work orientation, in a mentoring format. The works of domestic and foreign psychologists, actual empirical research and the practice of educational organizations are the content of the work, illustrating the phenomenology of partnership. The partnership strategy requires participants to develop a new role repertoire, expand the range of social roles: like-minded, defender, source of knowledge, teacher, container, adult substitute, motivator, empathic listener, mediator. The range of social and professional roles determines

a flexible position in the partnership, which relieves the relationship of rigidity, stagnation and competition. It is these risks that limit partnership opportunities, and their minimization is a way of cooperation and effective interaction in solving the problems of ensuring safe childhood. The article reflects the psychological patterns of modern organizational forms of pedagogical communication. The analytical nature of the work allows us to compile strategies for interaction between the educational organization and the family in the situation of psychological, pedagogical and medico-social support for the child.

Keywords. Childhood, partnership, psychological security, professional role, family, parenthood.

Эмпатия, аффилиативная тенденция и сензитивность к отвержению у подростков-участников буллинга[5]

Волкова И.В.,

научный сотрудник, институт психологии РГПУ им. Герцена, Санкт-Петербург, Россия,irina.volkova.mail@gmail.com

Аннотация. В статье рассматривается связь между эмпатией, аффлиативной тенденцией и сензитивностью к отвержению у подростков-обидчиков в ситуации школьного буллинга. Одним из ключевых компонентов предотвращения буллинга многие исследователи считают развитие эмпатии у подростков. Развитие эмпатии может повлиять на снижение агрессивных проявлений у детей. Поскольку поведение подростков-обидчиков можно считать одной из форм агрессивного поведения, мы предположили, что эмпатия, аффилиативная тенденция и сензитивность к отвержению у подростков-обидчиков будет отличаться от таковых у других подростков, при этом уровень эмпатии подростков-обидчиков будет ниже, чем у других детей. В исследованиипринняли участие247 подростков в возрасте 11-13 лет. Методический комплекс включал в себя опросник Д. Олвеуса и методику измерения эмпатии, аффилиативной тенденции и сензитивности к отвержению А. Мехрабиана. Было обнаружено, что эмпатия выше у девочек, чем у мальчиков. Среди респондентов было выявлено 29 подростков-обидчиков, из них 9 человек – девочки (31.03%).Результаты показывают, что уровень эмпатии, аффилиативной тенденции и сензитивность к отвержению у подростков-буллеров значимо не отличается от других детей-участников буллинга и не включенных в ситуацию буллинга. В построенных регрессионных моделях эмпатия, аффилиативная тенденция и сензитивность к отвержениюне описывают вероятность для подростка стать обидчиком лучше, чем нулевая модель. Средние или низкие показатели эмпатии, аффилиативной тенденции и сензитивности к отвержению не позволяют установить, является ли подросток обидчиком в ситуации буллинга или нет.

Ключевые слова: буллинг, подростки, эмпатия, аффилиативная тенденция, сензитивность к отвержению.

Введение. Среди актуальных исследовательских вопросов современной психологии образования заметную роль играет проблема школьного буллинга. Буллинг представляет собой особую форму агрессивного поведения, характеризующуюся неоднократностью, периодичностью, осознан-

[5] *Исследование выполнено при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, грант № 18-313-00131 мол_а «Особенности отношения к животным у подростков – участников буллинга».*

ным стремлением нанести вред жертве, которая обычно значительно более уязвима, чем обидчик, слабее или имеет более низкий статус в группе.

Исследования, выполненные психологами, социологами, педагогами из разных стран мира, свидетельствуют о том, что от 6 до 35% учащихся оказываются вовлеченными в ситуацию буллинга. Одно из крупных международных исследований распространенности буллинга среди одиннадцати-пятнадцатилетних подростков, проведенное в 27 странах [9], показывает, что в зависимости от страны, от 5 до 30% мальчиков и от 2 до 20% девочек регулярно выступают обидчиками в буллинге. Жертвами при этом становятся от 5 до 28% мальчиков и от 3 до 27% девочек. По данным российских исследователей 29% старшеклассников подвергаются буллингу чаще двух раз в месяц и 30% старшеклассников неоднократно выступают обидчиками в буллинге [2].

Одним из ключевых компонентов предотвращения буллинга многие исследователи считают развитие эмпатии у подростков. Вследствие этого тренинг эмпатии входит в состав многих превентивных программ в зарубежной образовательной практике [7]. Это оправданная политика, особенно применительно к подростковому возрасту, в котором общение выступает ведущей деятельностью, а эмпатия представляет собой психологический механизм осуществления успешных коммуникаций.

В отечественных исследованиях проблема эмпатии у детей и подростков в контексте буллинга специально не изучалась. Однако существуют исследования, направленные на изучение эмпатии у детей и подростков с агрессивным поведением. В этих исследованиях было установлено, что развитие эмпатии может повлиять на снижение агрессивных проявлений у детей [3], и что эмпатия способна выступать сдерживающим фактором для проявления агрессивности и антисоциального поведения [6].

В исследовании выраженности агрессивного поведения и различных компонентов эмпатии у детей дошкольного возраста было обнаружено, что все три компонента эмпатии (аффективный, когнитивный и поведенческий – r=-.676, -.239, -.720, соответственно) отрицательно коррелируют с агрессией [1]. В других исследованиях было обнаружено, что для подростков более высокие уровни агрессии характеризуются более низкими значениями эмпатии и добросердечности [4].

Поскольку поведение подростков-обидчиков можно считать одной из форм агрессивного поведения, мы предположили, что эмпатия, аффилиативная тенденция и сензитивность к отвержению у подростков-обидчиков будет отличаться от таковых у других подростков, при этом уровень эмпатии подростков-обидчиков будет ниже, чем у других детей.

Методы исследования. В исследовании участвовали подростки в возрасте 11-13 лет, обучающиеся в общеобразовательных школах. Всего было получены результаты опроса 267 респондентов, из которых 247 не содержали пропущенных значений по шкалам, представляющим интерес для исследования. Процедура исследования предполагала заполнение рес-

пондентами нескольких опросников в присутствии психолога и учителя. Данные опроса респондентов были закодированы и введены в базу данных (использовалась процедура двойного ввода данных). Согласие на участие в исследовании было получено у администрации школ, учителей, учеников и родителей.

Изучение эмпатии, аффилиативной тенденции и сензитивности к отвержению проводилось при помощи опросника А. Мехрабиана в адаптации Х. Миккина. Опросник включал в себя 83 вопроса, которые группировались по 3 шкалам, описывающим эмпатию, аффилиативную тенденцию и сензитивность к отвержению у респондента. Степень согласия с утверждениями оценивалась по шкале от -4 до +4. Более высокие значения по каждой из шкал отражают большую степень выраженности признака. Так, более высокие значения по шкале «Эмпатия» означают, что респондент демонстрирует более высокую способность к сопереживанию. Более высокие значения по шкале «Аффилиативная тенденция» отвечают более выраженной доброжелательной тенденции к сближению, сокращению дистанции с другим человеком, установку на партнерство. Более высокие значения по шкале «Сензитивность к отвержению» обозначают более высокую восприимчивость к критике, чувствительность к отвержению мнения респондента.

Выявление подростков-обидчиков в школьном буллинге проводилось при помощи опросника Д. Олвеуса в переводе исследовательской группы Нижегородского государственного университета им. К. Минина. Опросник включал в себя 38 вопросов об опыте переживания или совершения буллинга. Распространенность буллинга оценивалась, исходя из совокупности ответов испытуемых на те вопросы, где речь шла о частоте совершения конкретных видов буллинга. Поскольку определение буллинга предполагает неоднократность или периодичность агрессивного поведения, мы считали обидчиками не только тех, кто чаще 2–3 раз в месяц проявлял один из видов агрессии, но и тех, кто 1–2 раза за 2 месяца выступал агрессором в нескольких видах насилия.

Результаты.

Влияние пола. Число обидчиков среди респондентов – 29 (11.74%) человек. Из них 9 человек – девочки (31.03%). Различия по полу значимы на уровне тенденции (χ^2=3.2938, df=1, p = 0.0695).

Различия по полу для шкал «Эмпатия», «Аффилиативная тенденция», «Сензитивность к отвержению» представлены в таблице 1. Значимые различия обнаружены по шкале «Эмпатия» (χ^2=10.615, df=2, p = 0.0036). Среди девочек несколько больше респондентов имеет нормальные, а не низкие значения по эмпатии, чем среди респондентов-мальчиков. Для шкал «Аффилиативная тенденция», «Сензитивность к отвержению» значимых различий по полу не обнаружено.

Таблица 1.

Сравнение девочек и мальчиков по эмпатии, аффилиативной тенденции и сензитивности к отвержению (по нормам)

	Женский		Мужской	
Эмпатия	n	Процент	n	Процент
Выше нормы	4	3.33	4	3.15
Норма	78	65.00	57	44.88
Ниже нормы	38	31.67	66	51.97
			χ^2=10.615, df=2, **p = 0.0036**	
Аффилиативная тенденция				
Выше нормы	4	3.33	3	2.36
Норма	72	60.00	83	65.35
Ниже нормы	44	36.67	41	32.28
			χ^2=0.08137, df=2, p = 0.7005	
Сензитивность к отвержению				
Выше нормы	4	3.33	4	3.15
Норма	85	70.83	82	64.57
Ниже нормы	31	25.83	41	32.28
			χ^2=1.2454, df=2, p = 0.5304	

Сравнение средних значений по шкалам для подростков-обидчиков и не-обидчиков. Сравнение значений для шкал «Эмпатия», «Аффилиативная тенденция», «Сензитивность к отвержению» у обидчиков и не-обидчиков в буллинге представлены в таблице 2. Ниже приведены значения по критерию Хи квадрат (p-значение вычислялось по алгоритму Фишера). Различий по шкалам не обнаружено. Однако, можно заметить, что высокие значения («Выше нормы») по всем компонентам коммуникативного потенциала у подростков-обидчиков вообще не встречаются (0 человек для всех трех шкал).

Таблица 2.

Сравнение обидчиков и не-обидчиков по эмпатии, аффилиативной тенденции и сензитивности к отвержению (по нормам)

	Не обидчик		Обидчик	
Эмпатия	n	Процент	n	Процент
Выше нормы	8	3.67	0	0.00
Норма	119	54.59	16	55.17
Ниже нормы	91	41.74	13	44.83
			χ^2=1.1237, df=2, p = 0.8182	
Аффилиативная тенденция				
Выше нормы	7	3.21	0	0.00
Норма	137	62.84	18	62.07
Ниже нормы	74	33.94	11	37.93
			χ^2=1.0518, df=2, p = 0.8672	
Сензитивность к отвержению				
Выше нормы	8	3.67	0	0.00
Норма	146	66.97	21	72.41
Ниже нормы	64	29.36	8	27.59
			χ^2=1.2039, df=2, p = 0.5478	

Для уточнения результатов, представленных в таблице 2, проводилось сравнение средних значений по шкалам в группе обидчиков и не-обидчиков. Результаты применения теста Вилкоксона, а также средние и медианные значения для каждой из групп представлены в таблице 3. Различий между обидчиками и не-обидчиками не обнаружено.

Таблица 3.

Сравнение обидчиков и не-обидчиков по эмпатии, аффилиативной тенденции и сензитивности к отвержению (по средним значениям)

	Не обидчик			Обидчик				
	Среднее значение	Стандартное отклонение	Медиана	Среднее значение	Стандартное отклонение	Медиана	W	p
Эмпатия	21.7	19.8	17	17.2	17.6	18	3472	0.38
Аффилиативная тенденция	13.8	15.3	12	11.8	11.9	8	3389	0.53
Сензитивность к отвержению	15.6	15.9	14	13.8	11.6	12	3244	0.82

Эмпатия, аффилиативная тенденция и сензитивность к отвержению как предикторы буллинга. Для ответа на вопрос о том, можно ли на основе оценки эмпатии, аффилиативной тенденции и сензитивности к отвержению подростка спрогнозировать вероятность его ролевой позиции в буллинге, мы построили три регрессионных модели, в которых зависимой переменной была вероятность стать обидчиком. Независимой переменной в первой модели выступал только пол подростка. Во второй модели – эмпатия, аффилиативная тенденция и сензитивность к отвержению, включая взаимодействия между всеми независимыми переменными. В третьей модели независимыми переменными выступали эмпатия (с разбивкой по полу подростка), аффилиативная тенденция и сензитивность к отвержению, включая взаимодействия между переменными. Поскольку ранее было обнаружено, что эмпатия у девочек немного выше, чем эмпатия у мальчиков (см.таблицу 1), модель учитывала взаимодействие переменных пола и эмпатии. Все три модели сравнивались с нулевой моделью при помощи теста отношения правдоподобия (likelihood ratio test, при помощи функции anova (…, test= “LRT”)). Результаты анализа представлены в таблице 4.

Таблица 4.

Сравнение построенных регрессионных моделей поведения обидчика с нулевой моделью

Модель	Resid. Df	Resid. Dev	Df	Deviance	Pr(>Chi)
Обидчик~1	246	178.6948			
Обидчик~пол	245	174.5411	1	4.1537	**0.0424**
Обидчик~Эмпатия*Аффилиативная тенденция*Сензитивность к отвержению	239	169.5823	7	9.1125	0.2234
Обидчик~пол:Эмпатия*Аффилиативная тенденция*Сензитивность к отвержению	235	162.7552	11	15.939	0.1001

Анализ результатов показывает, что из трех моделей значимо лучше, чем нулевая модель, только первая модель описывает вероятность для подростка стать обидчиком. Эта модель содержит в себе только одну независимую переменную – пол респондента. Модели, включающие в себя оценку эмпатии, аффилиативной тенденции и сензитивности к отвержению, не лучше предсказывают вероятность стать обидчиком, чем нулевая модель.

Обсуждение. Из числа не-обидчиков 41% детей имеют значения эмпатии ниже нормы, и при общем сдвиге распределения к более низким значениям, это отражает, вероятно, необходимость в пересмотре принятых норм, или указывает на то, что в целом уровень эмпатии у респондентов был значительно ниже предполагаемых значений. Та же тенденция наблюдается и для шкал «Аффилиативная тенденция» и «Сензитивность к отвержению» (для последней – в меньшей степени).

Полученные различия в выраженности эмпатии по полу воспроизводятся во многих исследованиях эмпатии [5]. На различных возрастных выборках показано, что женщины всех возрастов обычно показывают более высокие уровни эмпатии, чем мужчины, причем разрыв значений с возрастом увеличивается [8]. Мужчины отличаются большей способностью к контролю эмпатических проявлений, и большей, чем женщины, эмпатией к другим женщинам [11] .

Поскольку в нашем исследовании не проводилась дифференциация обидчиков по видам и формам буллинга, была отмечена общая тенденция к преобладанию среди обидчиков именно мальчиков. Хотя число обидчиков среди мальчиков, в целом, обычно больше, чем среди девочек, известно, что мальчики больше склонны проявлять физические формы буллинга, тогда как девочки предпочитают косвенные формы: распускают слухи, высмеивают или исключают жертву [12].

Результаты показывают, что уровень эмпатии у подростков-обидчиков значимо не отличается от других детей. Обзор нескольких зарубежных исследований показал неоднозначность в измерениях эмпатии у обидчиков в ситуации буллинга: обидчики часто понимают или, по крайней мере, отдают себе отчет в том, что жертва чувствует, но не сочувствуют ей [10]. Иными словами, у обидчиков может быть хорошо развит когнитивный компонент эмпатии при недостаточном развитии её аффективного и поведенческого компонента. При исследовании эмпатии вполне вероятно, что получаемые значения во многом зависят от конкретного измерительного инструмента, измеряется ли с его помощью и когнитивный, и поведенческий, и аффективный компоненты эмпатии или какой-то один из них. Поскольку в нашем инструменте эти компоненты не были дифференцированы, возможно, отличия между обидчиками и не-обидчиками не были обнаружены.

Согласно построенным моделям, средние или низкие показатели эмпатии, аффилиативной тенденции и сензитивности к отвержению не по-

зволяют установить, является ли подросток обидчиком в ситуации буллинга или нет.

Результаты нашего исследования показывают, что высокие значения всех компонентов коммуникативного потенциала одновременно не характерны для обидчиков, что вероятно, указывает на то, что аффективный, чувственный компонент, у обидчиков не развит в достаточной мере. Подростки-обидчики могут иметь достаточно высокие значения эмпатии за счёт ее когнитивного компонента, то есть способности распознавать или предугадывать эмоции жертвы. Эти способности могут помогать им выбирать наиболее действенные способы травли жертвы или предполагать приемлемые методы для вербовки сторонников [7]. Это обстоятельство подчеркивает необходимость развития коммуникативного потенциала подростков в его целостности, с необходимостью развития аффективного и на этой основе – поведенческого компонентов эмпатии.

Литература:

1. Листик Е.М., Коченовская М.А. Взаимосвязь уровня развития эмпатии и уровня выраженности агрессивного поведения у детей старшего дошкольного возраста // Человеческий капитал. 2014. №2(62). С. 55-60.
2. Петросянц В.Р. Психологическая характеристика старшекласников, участников буллинга в образовательной среде, и их жизнестойкость. Диссертация на соискание ученой степени канд. псих. наук. СПб., 2011.
3. Попова Л.Г. Развитие эмпатии как начальный этап работы по коррекции агрессивного поведения у детей и подростков // Педагогический Вестник Уральского Государственного Университета. 2003. №4. С. 7-13.
4. Суворова О.В., Сорокоумова С.Н., Фрундина М.Н. Личностные детерминанты эмпатии и агрессии современных подростков. Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-3. С. 337-346.
5. Christov-Moore L., Simpson E.A., et al. Empathy: Gender effects in brain and behavior // Neuroscience & Biobehavioral Reviews. 2014. №46. 4. С. 604-627.
6. Eisenberg N., Eggum N.D., Di Giunta L. Empathy-related Responding: Associations with Prosocial Behavior, Aggression, and Intergroup Relations // Social Issues and Policy Review. 2010. № 4 (1). С. 143-180.
7. Farrington D.P., Ttofi M.M. School-based programs to reduce bullying and victimization // Campbell Systematic Reviews. 2009. №6.
8. Michalska K.J., Kinzler K.D., Decety J. Age-related sex differences in explicit measures of empathy do not predict brain responses across childhood and adolescence // Developmental Cognitive Neuroscience. 2013. №3. P. 22-32.
9. Molcho M.C.-F. Cross-national time trends in bullying behaviour 1994–2006: findings from Europe and North America // International journal of public health. 2009. №54. P. 1-10.
10. Van Noorden T.H.J. et al. Empathy and Involvement in Bullying in Children and Adolescents: A Systematic Review // Journal of Youth and Adolescents. 2015. №44. P. 637-657.
11. Olweus D., Endresen I.M. The importance of sex-of-stimulus object. Age trends and sex differences in empathic responsiveness // Social Development. 1998. №3. С. 370-388.
12. Silva M.A.I., Pereira B., Mendonça D., Nunes B., de Oliveira W.A. The Involvement of Girls and Boys with Bullying: An Analysis of Gender Differences // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2013. №10(12). P. 6820-6831.

Volkova I. Empathy, affiliation and rejection sensitivity among adolescent bullies

Abstract. Article considers relation between empathy, affiliation and rejection sensitivity and bullying behavior in adolescence. Many studies rely on developing empathy for bullying prevention. Empathy is known to reduce aggressive behavior in childhood. As bullying is a form of aggressive behavior, we hypothesized that empathy, affiliation and rejection sensitivity of bullies will differ from other adolescents, and empathy levels of bullies will be lower. Study sample included 247 pupils of 11-13 ages. Study tools consisted of Olweus bully-victim questionnaire and adaptation of empathy, affiliation rejection sensitivity measures developed by Mehrabian. Empathy was found to be higher for girls than for boys. There were 29 bullies revealed, among them 9 girls (31.03%). Results show that empathy, affiliation and rejection sensitivity of bullies doesn't differ from other, not-bullying children. According to regression models, empathy, affiliation and rejection sensitivity do not predict bullying better that null model. Normal and below normal rates of empathy, affiliation and rejection sensitivity do not allow to reveal if an adolescent is a bully.

Keywords: bullying, adolescents, empathy, affiliation, rejection sensitivity.

Особенности отношения к учителям молодых людей, обучавшихся в однородном по полу закрытом учебном заведении

Гринева В.П.,

лаборант, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, аспирантка, СПбГУ, Санкт-Петербург, Россия, barbgreen@mail.ru

Гусева Ю.Е.,

доцент, кандидат психологических наук, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия, julia_guseva@mail.ru

Аннотация. В статье представлены результаты одного из аспектов исследования социально-психологических характеристик молодых людей, обучавшихся в однородной по полу закрытой школе, а именно их отношения к учителям. Экспериментальную группу составили выпускники школы им. А.М. Горчакова (г. Павловск, Санкт-Петербург).Контрольную группу составили выпускники различных государственных общеобразовательных школ Санкт-Петербурга, не имевшие опыта раздельного обучения и опыта обучения в школе закрытого типа. Возраст обследуемых от 17 до 26 лет, средний возраст – 22 года. В исследовании использовался метод полустандартизированного интервью и проективная методика рисунок на тему «Мир моей школы». Было произведено сравнение с контрольной группой. Данные обрабатывались при помощи контент-анализа. Исследование выявило у экспериментальной группы более позитивное отношение к учителям, большую эмоциональная значимость отношений с учителями. Отношения с учителями видятся испытуемым из экспериментальной группы более глубокими, они указывают на учителей как на важнейший фактор, влияющий на лояльность к школе. Испытуемые из контрольной группы, напротив, часто указывают на личность учителей как фактор, способствующий появлению негативного отношения к школе. Также проводилось сравнение отношения к учителям-мужчинам и учителям-женщинам. Испытуемые из обеих групп обращались к гендерным стереотипам при описании женщин-учителей. Испытуемые из экспериментальной группы говорят высокой значимости именно учителей мужского пола, служивших для учеников ролевой моделью. Влияние, оказанное учителями на их личность, оценивается экспериментальной группой положительно и представляется им очень важным, зачастую решающим.

Ключевые слова: школа, социализация, школьное обучение, раздельное по полу обучение, закрытое учебное заведение, отношение к школьному обучению, образование.

Школа является одним из важнейших институтов социализации. Её тип, особенности климата в школьном коллективе оказывают существенное влияние на формирование личности школьника [1]. Обучение в однородном по полу классе является специфическим опытом, и процесс социализации в таком классе происходит особым образом [8, 9]. Когда к однородному по полу обучению добавляется фактор закрытости учебного заведения, социализация становится еще более специфичной. В связи с увеличением количества однородных по полу учебных заведений, а также с тем, что различные исследователи [2, 5, 6, 8, 9] не могут прийти к единому мнению о позитивных и негативных сторонах раздельного по полу обучения, актуализируется потребность в сравнительном анализе однородных по полу и смешанных школ.

Целью нашего исследования было изучение социально-психологических характеристик личности молодых людей, обучавшихся в однородных по полу классах и их отношения к опыту школьного обучения. Одним из аспектов исследования стало изучение особенностей отношения к учителям. Данные исследований показывают, что в условиях закрытого учебного учреждения роль учителя в социализации ученика повышается, так как время, которое учитель и ученик проводят вместе увеличивается, а время, проведенное с родителями, сокращается [10, 11]. В связи с этим, изучение отношения к учителям показалось нам особенно интересным, и именно этому аспекту исследования и посвящена данная статья.

Экспериментальную группу исследования составили 23 выпускника школы им. А. М. Горчакова (Павловск, Санкт-Петербург), частной школы-интерната для мальчиков. Школа принимает учеников с пятого класса. Одновременно в школе обучаются и живут два-три класса, в каждом от 12 до 18 человек.

Исследование проводилось в 2014 году. В экспериментальную группу (ЭГ) вошли представители всех трёх наборов, которые успели выпуститься на тот момент. Возраст обследуемых составил от 17 до 26 лет, средний возраст – 22 года. Все испытуемые либо имели законченное высшее образование, либо являлись студентами ВУЗов. Все испытуемые имеют опыт совместного обучения в начальной школе.

Контрольная группа составила 19 молодых людей. Возраст испытуемых от 18 до 26 лет, средний возраст – 22 года. Все испытуемые контрольной группы (КГ) не имели опыта раздельного по полу обучения, учились в государственных школах Санкт-Петербурга, на момент исследования либо имели законченное высшее образование, либо были студентами ВУЗов.

Основным методом исследования стало полустандартизированное интервью, с помощью которого была собрана информация о личном опыте обучения. Нами был проведен контент-анализ, были выделены варианты ответов, встречающиеся в ответах на вопросы и проведен подсчет их встречаемости. Также мы использовали проективную методику рисунок на тему «Мир моей школы», провели контент-анализ рисунков.

При количественной обработке данных, для анализа различий между группами использовался φ-критерий Фишера.

На вопрос интервью «Что тебе нравилось в школе?» у испытуемых обеих групп одним из ответов был «учителя». При этом у КГ так ответили 21% (4 чел.) испытуемых, а у ЭГ – 65% (15 чел.). Критерий Фишера показал наличие достоверных различий между двумя группами на 1% уровне значимости (φ*эмп = 2.984).

При ответе на вопрос «Что тебе не нравилось в школе?» ни один из испытуемых ЭГ не упомянул учителей. Испытуемые же КГ часто упоминали учителей при ответе на этот вопрос: 42% (8 чел.) ответили *«некоторые учителя»*, 21% (4 чел.) недовольны *«некомпетентностью учителей»*, 16% (3 чел.) – *«неадекватным поведением учительниц»,* 11% (2 чел.) - *«несправедливостью учителей»*. Как мы видим, 17 испытуемых КГ (из 19-ти), выделили отношения с учителями в число факторов, которые им не нравились в школе.

На прямой вопрос «Как у тебя складывались отношения с учителями?» 68% (13 чел.) испытуемых КГ указали на то, что отношения в целом складывались хорошо, а 32% (6 чел.) сказали, что по-разному: *«с одними хорошо, с другими не очень»* [КГ, 22 года]. При этом испытуемые КГ не выразили особых эмоций при ответе на этот вопрос и давали ответ, не распространяясь, с некоторым удивлением относительно того, почему это может волновать исследователей. Это говорит о том, что испытуемые КГ не чувствовали особой эмоциональной привязанности к учителям, это зачастую были приятные для них люди, но не более: речи о учителе как о «наставнике» не было.

В ЭГ наблюдается иная ситуацию. Учителя во многом определяют отношение к школе, лояльность учеников к ней [7]. Отношение к учителям у ЭГ носит ярко выраженный позитивный характер. В интервью испытуемые ЭГ напрямую указывают на то, что человеческий фактор крайне важен для них: *«Главное не школа, а люди, которые были там. Это мои преподаватели и одноклассники»* [ЭГ, 18 лет], *«благодаря учителям я – тот, кто я есть»* [ЭГ, 21 год], *«не знаю, где бы я сейчас был и как сложилась бы моя жизнь, если бы не учителя»* [ЭГ, 26 лет].

Стоит отметить, что во время интервью испытуемые ЭГ с удовольствием вспоминали о своих учителях, рассказывали истории о них, а размышляя над вопросом «Отдал бы ты своего сына в школу, в которой ты учился?», многие испытуемые из ЭГ уточняли: *«А там бы остались те же учителя?»* [ЭГ, 18 лет], *«если бы там были Б.В., В.В.* [классные руководи-

тели, учителя истории и физики], *то им бы я доверил воспитание своего ребенка»* [ЭГ, 21 год].

Данные, полученные по результатам анализа интервью, дополняются данными, полученными в результате контент-анализа рисунков на тему «Мир моей школы». Выявлено, что испытуемые ЭГ чаще изображают на рисунке учителей: 61% (14 чел.), против 26% (5 чел.) в КГ. Критерий Фишера показывает наличие достоверных различий на 5% уровне значимости (φ*эмп = 2.303). В устных комментариях к рисункам испытуемые ЭГ часто уточняют, какого именно учителя они изобразили. На рисунках присутствуют детали, делающие образ учителя узнаваемым – у разных испытуемых по отличительным признакам можно опознать одних и тех же педагогов (усы, борода, очки, особенности фигуры, своеобразная форма носа). Также показательны подобные комментарии испытуемых: *«На своём рисунке я изобразил только людей. Потому что значение имели только люди, они и есть школа»* [ЭГ, 25 лет].

Интересным дополнением является то, что 57% (13 чел.) испытуемых из ЭГ изображают на рисунках учителей мужского пола, а в КГ лишь 16% испытуемых (φ*эмп = 2.848 на 1% уровне значимости). Это объясняется в первую очередь тем, что количество учителей-мужчин в школе Горчакова преобладает не только над средним количеством мужчин-учителей, с которыми доводится работать одному классу в школах, в которых учились испытуемые из КГ, но и над количеством женщин, работавших в школе Горчакова.

Учителей женского пола на рисунке изобразили 26% (6 чел.) испытуемых из ЭГ и 16% (3 чел.) из КГ, но достоверных различий между этими данными нет.

Для того, чтобы разобраться в особенностях отношения испытуемых к учителям мужского пола и учителям женского пола, мы обратились к данным, полученным в ходе интервью. Помимо вопроса «как складывались твои отношения с учителями?», мы задавали вопросы испытуемым следующие вопросы: «Как ты относишься к учителям-мужчинам? К учителям-женщинам?»

При ответе на предложенные выше вопросы, 22% (5 чел.) испытуемых ЭГ утверждают, что роль женщин-учителей в их школе была не такой значительной, как роли учителей-мужчин: *«женщин было мало и они занимали незначимые позиции»* [ЭГ, 23 года], *«в мужской школе женщина – не авторитет»* [ЭГ, 20 лет]. Часть испытуемых (30%, 7 чел.) выражали недовольство по поводу поведения женщин-учителей: *«некоторые типично женские штучки мне не нравились – сплетни, например»* [ЭГ, 18 лет], *«импульсивность»* [ЭГ, 25 лет], *«излишняя эмоциональность»* [ЭГ, 22 года], *«стервозность»* [ЭГ, 21 год].

Тем не менее, 39% (9 чел.) испытуемых уверены, что женщины-учителя необходимы в мужской школе: *«они украшают школу»* [ЭГ, 22 года], *«мы должны уметь с ними общаться»* [ЭГ, 21 год], *«нужно, чтобы*

было кому пожаловаться, учителя-мужчины для этого не подходят» [ЭГ, 18 лет].17% (4 чел.) испытуемых считают, что с женщинами-учителями у них сложились более позитивные отношения, чем с мужчинами: *«с женщинами теплее отношения»* [ЭГ, 22 года], *«с ними спокойнее, их не боишься»* [ЭГ, 26 лет], *«с ними легче договориться»* [ЭГ, 18 лет].

Как мы можем наблюдать, гендерные стереотипы проявляются как в высказываниях, оценивающих женщин-учителей отрицательно, так и при их положительной оценке.

Однако 35% (8 чел.) испытуемых ЭГ ответили, что пол учителя не важен, и сделали акцент на его личностных и профессиональных качествах, посчитав, что именно личность учителя оказывала на них большое влияние во время учебы: *«они все сильно на нас повлияли, были нам близки, были профессионалами высокого уровня»* [ЭГ, 25 лет].

КГ показала схожие результаты с ЭГ по вопросу отношения к учителям-женщинам. Несколько испытуемых из КГ 16% (3 чел.) указали на то, что женщины *«слишком часто поддаются влиянию настроения»* [КГ, 22 года]. Еще 11% (2 чел.) испытуемых КГ упомянули о том, что важно то, какой именно предмет преподает учитель, так как, по их мнению, некоторые предметы лучше удается преподавать женщинам, а некоторые – мужчинам.

Однако, 53% (10 чел.) испытуемых КГ выразили мнение, что пол мало влияет на эффективность преподавания и на качество отношений с учениками, они посчитали важными факторами «*саму личность преподавателя»* [КГ, 22 года], *«харизму»* [КГ, 24 года], *«компетентность»* [КГ, 26 лет].

Как мы видим, мнения испытуемых в обеих группах разделились, в обеих группах одна часть учеников была привержена гендерным стереотипам при высказывании отношения к учителям-женщинам, а другая часть придерживалась более эгалитарной позиции.

Когда испытуемым из ЭГ был задан вопрос «С кем тебе больше нравилось работать, с учителями мужского или женского пола?», были получены следующие данные: 30% (7 чел.) считают, что им одинаково хорошо работалось и с мужчинами, и с женщинами; 43% (10 чел.) указывают на то, что общаться им было одинаково интересно с учителями обоих полов, но работать они предпочитали с мужчинами; 30% (7 чел.) предпочитают мужчин-учителей и для общения, и для совместной работы, считая их более «адекватными», и выделяя их лидерские качества.

Испытуемые из КГ выказывали затруднения при ответе на вопросы, относительно того, кто из учителей больше нравился и с кем было легче работать. Больше половины испытуемых КГ (53%, 10 чел.) указывали на то, что мужчин в их школах было очень мало: *«А кто у нас мужчины-то были? Трудовик, физрук… Не могу вспомнить»* [КГ, 25 лет], «*Мужчин было очень мало, могу вспомнить только трудовика и историка. Историк был классный. Как его звали? Не помню»* [КГ, 26 лет].

Несмотря на небольшое количество учителей-мужчин, 42% (8 чел.) респондентов КГ сказали, что с учителями-мужчинами работать им нравилось больше: *«мужчины спокойнее»* [КГ, 20 лет], *«мужчины понятнее объясняют»* [КГ, 18 лет]. Как мы видим, у испытуемых КГ в целом складывается позитивный образ мужчины-учителя, но высказываний об эмоциональной привязанности, о важности роли учителя (любого пола) в их жизни, у КГ не встречается.

У ЭГ, напротив, присутствует множество высказываний, свидетельствующих о важности роли учителя в жизни учеников. Около половины испытуемых ЭГ (48%, 11 чел.) рассказали о том, что учителя-мужчины были и остаются для них примерами для подражания. Учителя в некоторой степени заменяют для детей, живущих в условиях пансиона, родителей. Ученики идентифицируются с учителем-мужчиной [10, 11]. Особенно важной фигурой учителя становятся для учеников из неполных семей: *«У меня нет папы, и Б.В.* [классный руководитель, учитель истории] *с В.В.* [учитель физики] *заменили мне его, я рос, наблюдал за ними, и мне хотелось быть похожим на них»* [ЭГ, 20 лет]. Многим ученикам было тяжело покинуть школу из-за привязанности к учителям: *«мне было очень тяжело уходить из школы, не иметь больше возможности поговорить с моими учителями»* [ЭГ, 26 лет]. Некоторые испытывали ревность: *«мне обидно, что теперь учителя заняты другими детьми, и когда я приезжаю в школу, они не могут уделить мне много внимания»* [ЭГ, 20 лет].

Говоря об учителях, испытуемые из ЭГ часто употребляли словосочетания *«крутой мужик»* [ЭГ, 17 лет], *«важный человек в моей жизни»* [ЭГ, 25 лет], *«мудрый парень»* [ЭГ, 21 год], *«я его как отца воспринимаю, он меня воспитывал»* [ЭГ, 25 лет], что также свидетельствует о восприятии учителя-мужчины как ролевой модели. Иронические эпитеты *«крутой»,«мужик», «парень»* - помогают испытуемым не показаться слишком сентиментальными, выражая свои чувства, и не нарушить образ гегемонной маскулинности.

Для ребенка из неполной семьи это влияние, несомненно, положительно, но и для детей из полных семей оно также несет в себе позитивный смысл. И.С. Кон, например, с грустью писал о том, что в современных школах очень мало мужчин-учителей, а ведь *«мальчику-подростку, особенно если у него нет отца или прохладные отношения с ним, очень нужен доброжелательный наставник-мужчина»*[9, С. 103]. Мы можем наблюдать, как в школе Горчакова удовлетворяется эта потребность в наставнике, что оказывает позитивное влияние на личность учеников и на их отношение к школе в целом.

Таким образом, проводя наше исследование, мы пришли к ряду выводов. Мы выявили, что фактор отношений с учителями оказался у ЭГ одним из важнейших факторов, формирующих отношение к школе. Отношения с учителями видятся испытуемым из ЭГ гораздо более глубокими, чем КГ. ЭГ показала гораздо большую позитивную эмоциональную вовлечен-

ность при обсуждении вопроса об учителях во время интервью. Также испытуемые из ЭГ значительно чаще изображали учителей на рисунке «Мир моей школы», демонстрируя высокую значимость учителей. Часто на рисунках ЭГ можно было увидеть учителя, символизирующего, олицетворяющего школу, на многих рисунках были изображены только люди, причем зачастую – конкретные, узнаваемые люди, что говорит о том, что в данной школе был крайне важен личностный фактор. Особо важную роль для ЭГ играли учителя мужского пола, служившие для учеников ролевой моделью. Влияние, оказанное учителями на их личность, оценивается ЭГ положительно и представляется им очень важным, зачастую решающим. Испытуемые из КГ, хоть в целом и позитивно оценивают свои отношения с учителями, не испытывают подобной эмоциональной привязанности к ним.

Литература:

1. Андреева Г.М. Психология социального познания: Учеб. Пособие для студентов высших учебных заведений. – Издание второе, перераб. и доп. М.: Аспект Пресс, 2000. 228 с.
2. Бреслав Г.М., Хасан Б.И. Половые различия и современные школьное образование // Вопросы психологии. 1990. № 3. С. 64-69.
3. Гусева Ю.Е. Однородный по полу школьный коллектив как институт социализации // Психология в педагогической деятельности: традиции и инновации. Материалы международной научно-практической конференции. СПб.: Изд-во РГПУ им.А.И. Герцена, 2010. С. 144-148.
4. Еремеев Б.А. Отношения школьников к сверстникам и сверстницам // Наш проблемный подросток: Учебное пособие. СПб.: Союз, 1999. С. 23-41.
5. Еремеева В.Д., Хризман Т.П. Мальчики и девочки – два разных мира. Нейропсихологи – учителям, воспитателям, родителям, школьным психологам. СПб.: «Мускарора», 2000. 184 с.
6. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. СПб.: Питер, 2002. 544 с.
7. Илюшин Л.С., Азбель А.А., Гладиборода И.В. Лояльность школе в условиях образовательного выбора // Человек и образование. 2018. №1 С. 114-120.
8. Клецина И.С. Раздельное по полу обучение: «за» и «против» // Практикум по гендерной психологии / Под ред. И.С. Клециной. СПб.: Питер, 2003. С. 119-130.
9. Кон И. С. Мальчик – отец мужчины. М.: «Время», 2009.
10. Марьина Л.П. Кадетский корпус как институт социализации личности в системе военного образования. Автореферат дис. ... канд. соц. наук. Санкт-Петербург, 2005.
11. Петронюк И.С. Становление ценностного отношения подростков к армии в условиях кадетского корпуса. Автореф. на соиск. … канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2008.

Grineva V.P., GusevaYu.E. Features of attitude to teachers of young men studied in a homogeneous boarding school

Abstract. The article presents the results of one of the aspects of the study of the socio-psychological characteristics of young people who studied in a homogenous closed school, namely their attitudes toward teachers. The experimental group consisted of graduates of the school. A.M. Gorchakov (Pavlovsk, St. Petersburg). The control group consisted of graduates of various state comprehensive schools of St. Petersburg, who did not have the experience of separate training and experience in closed-type schools. The age of the subjects is

from 17 to 26 years, the average age is 22 years. The study used a semi-standardized interview method and a projective methodology drawing on the theme "The world of my school". A comparison was made with the control group. The data was processed using content analysis. The study revealed a more positive attitude toward teachers in the experimental group, a greater emotional significance of relations with teachers. Relations with teachers are seen by the subjects from the experimental group as more profound, they point to teachers as an important factor influencing loyalty to the school. While subjects from the control group, often point to the personality of teachers as a factor contributing to the appearance of a negative attitude towards school.

Keywords: school, socialization, schooling, homogeneous education, boarding school, attitudes towards schooling, education.

Становление субъектности студента технического вуза при формировании компетенций[6]

Капцов А.В.,

заведующий кафедрой психологии управления, доктор психологических наук, доцент, ЧОУ ВО «Самарская гуманитарная академия», Самара, Россия, avkaptsov@mail.ru

Колесникова Е.И.,

доцент кафедры философии Института гуманитарных наук и технологий кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Самарский государственный технический университет», Самара, Россия, KolesnikovaEI@yandex.ru

Аннотация. В статье приводится описание затруднений реализации новых образовательных стандартов в вузе и формирования компетенций студентов. Затруднения вызваны причинами технологического, психологического и методологического характера. Технологически высшее образование по-прежнему в лучшем случае лишь соответствует потребностям экономики, и не в полной мере выполняется задача «предвосхищения» или создания «образовательного запроса» разных групп населения. Быть на переднем крае необходимо в первую очередь преподавателям и разработчикам образовательных программ. Преподаватели, при соответствующей методической подготовке, должны быть психологически готовы к инновациям в образовании. Разработчики образовательных программ должны опираться на особенности развития личности, полученные в результате психологических исследований. Но до сих пор регулярный психологический мониторинг учебного процесса осуществляется в отдельных учебных заведениях. Данная проблема обостряется при использовании компетентностного подхода в образовании, так как формируемые компетенции всегда содержат личностный компонент, а методическое обеспечение недостаточно разработано. Мы подчеркиваем, что от выпускника вуза требуются не только развитые профессионально важные качества, но и действия субъекта как «интегративного психического объединения индивида, личности и индивидуальности» (А.В. Брушлинский). В статье рассматривается развитие субъектности как её проявления в действиях с точки зрения экопсихологического подхода. Приводится описание модели стадий становления субъектности (В.И. Панов). Особое внимание уделяется развитию стадии становления субъектности «Творец» в процессе обучения в вузе. На этой стадии студент выступает субъектом продуктивного развития, и действие-образец превращается из объекта усвоения в средство освоения новых, более сложных действий или же для творческого самовыражения. У него сфор-

[6]*Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ-ОГН, грант 17-06-00871*

мированы жизненные цели и план работы для их достижения, большое значение для достижения которых имеет учеба (образование / самообразование). Особенности проявления субъектности на данной стадии тесно связаны по сущности с формированием общекультурной компетенции образовательного стандарта «способность к саморазвитию и самоорганизации». В статье приводится содержание экспериментальной программы становления субъектности на стадии «Творец» в связи с формированием указанной компетенции. Гипотеза исследования о различиях экспериментальной и контрольной группах подтверждена частично.

Ключевые слова: компетенция, развитие, саморазвитие, стадия, становление, студент, субъектность.

Современное общество, которое характеризуется динамичными и качественными преобразованиями, диктует новые запросы к системе высшего образования. Особенно это актуально для отдельных отраслей экономики, например, строительства. В настоящее время формируются новые подходы к жизненному циклу зданий и сооружений гражданского и промышленного назначения на всех его этапах: от градостроительного и инвестиционного замысла, проектирования, строительства, эффективной эксплуатации, ремонта и реконструкции до сноса и утилизации. Новые правила использования свободного пространства территорий, высокотехнологичные архитектурные формы, инновационные строительные материалы требуют диверсификации знаний и умений. Профессия строителя становится как инженерной, так и одновременно творческой, а для подготовки кадров нужны гибкие нестандартные подходы. Формирование компетенций, служащее основой для современного высшего образования, должно быть дополнено подходами, в большей степени учитывающими закономерности развития личности обучающихся для формирования не только предметных, но и универсальных компетенций.

Одним из таких подходов, на наш взгляд, является экопсихологический (В.И. Панов), базирующийся на анализе особенностей взаимодействия обучающегося с образовательной средой (объект-объектное, субъект-объектное, субъект-субъектное) [3, с. 109]. Субъект-субъектные взаимодействия обучающегося и преподавателя обеспечивают развивающий характер образовательной среды [5].

Однако при реализации новых образовательных стандартов в вузе и формировании компетенций студентов мы можем встретиться с затруднениями, вызванными причинами технологического, психологического и методологического характера. Технологически высшее образование, по-прежнему, в лучшем случае лишь соответствует потребностям экономики, и не в полной мере выполняется задача «предвосхищения» или создания «образовательного запроса» разных групп населения. Быть на переднем крае необходимо в первую очередь преподавателям и разработчикам образовательных программ.

Преподаватели, при соответствующей методической подготовке, должны быть психологически готовы к инновациям в образовании. Разра-

ботчики образовательных программ должны опираться на особенности развития личности, полученные в результате психологических исследований. Но до сих пор регулярный психологический мониторинг учебного процесса осуществляется в отдельных учебных заведениях. Данная проблема обостряется при использовании компетентностного подхода в образовании, так как формируемые компетенции всегда содержат личностный компонент (заметим, не только общекультурные, но и профессиональные), а методическое обеспечение недостаточно разработано.

От выпускника вуза требуются не только развитые профессионально важные качества, но и действия субъекта как «интегративного психического объединения индивида, личности и индивидуальности» (А. В. Брушлинский) [6, с. 98]. Со становлением субъектности студента связывает качество обучения в вузе и Т.А. Ольховая [2, с.5].

Экопсихологический подход дает понимание становлению субъектности как её проявления в действиях. То есть, студент осваивает учебный материал как действие-образец в континууме (спонтанная активность – произвольная активность) [4, с. 221]. Чтобы стать субъектом произвольного действия, согласно онтологической модели В.И. Панова [7] индивид должен пройти в развитии своих свойств ряд стадий: от субъекта потребности (мотивации) через субъект восприятия действия-образца (наблюдатель), субъект подражания (подмастерье) к субъекту продуктивного развития (творец).Данная модель универсальна, а значит, позволяет рассматривать личность студента как субъект образования на этапе ранней профессионализации.

Кроме того, каждая стадия становления субъектности студента вуза может быть связана с процессом формирования его компетенций, а также с результатом. Так, нами были установлены взаимосвязи освоения предметных компетенций студентами вуза (их академической успеваемости) и сформированности у них стадий становления субъектности [1]. Поэтому представляет интерес теоретическое и практическое исследование сущности процессов, происходящих на различных стадиях становления субъектности.

Рассмотрим становление субъектности на примере стадии «Творец» в процессе обучения студента в вузе. На этой стадии студент выступает субъектом продуктивного развития, и действие-образец превращается из объекта усвоения в средство освоения новых, более сложных действий или же для творческого самовыражения. У него сформированы жизненные цели,большое значение среди которых имеет учеба (образование / самообразование), существует план работы для их достижения.

Особенности проявления субъектности на данной стадии тесно связаны по сущности с формированием общекультурной компетенции образовательного стандарта «способность к саморазвитию и самоорганизации». Данная компетенция формируется рядом учебных дисциплин, одной из которых является «Теория и практика социальных коммуника-

ций»,использующая различные субъект-развивающие образовательные методики, например, элементы социально-психологического тренинга. Кроме этого нами разработан Практикум студента для обобщения его суждений и опыта выполнения упражнений. Это удобная форма работы для студентов заочной формы подготовки, а также для студентов, которые не смогли посетить учебные занятия. К тому же, обеспечивается взаимосвязь формирования компетенций в единстве общения и деятельности.

Пример 1. Тренинг + Практикум. В ходе тренинга по теме «Конфликт» студент предлагает разные формы коммуникации в устной форме для самостоятельно сформулированной задачи в новых условиях. Это происходит после ознакомления с учебным материалом, рассматривающим сущность конфликта как социально-психологического явления и примеров стратегий его разрешения. Далее студент сам обозначает свои конфликтные области, связанные с определенным местом, человеком, периодом времени, альтернативными ценностями и пр. Проводит анализ сложившихся противоречий и предлагает конструктивные пожелания участникам конфликта. Далее моделируется образ жизни в условиях, в которых эти пожелания реализованы. В Практикуме в письменной форме студент приводит примеры проявления стратегий поведения в конфликте с определением их оптимальности в обозначенной им ситуации.

Пример 2. Практикум. Студент письменно работает с различными формами коммуникации. Например, выбирает существующее рекламное суждение (текст), анализирует его контекст и подтекст. Далее формулирует собственное рекламное суждение.

Пример 3. Тренинг. В задании: «Способы выражения своей мысли» проводится упражнение «Скажи комплимент соседу» с обсуждением и выбором наиболее понравившегося, с обратной связью и обсуждением того, какими другими способами еще можно расположить к себе партнера по общению.

Для исследования эффективности становления стадии субъектности была выделена экспериментальная группа (студенты, участвующие в тренингах развития субъектности и заполняющие Практикум студента) и контрольная (обучающиеся с использованием репродуктивных методов обучения без заполнения Практикума и прохождения тренингов). В исследовании участвовали 122 студента 1 курса инженерно-строительных специальностей технического вуза г. Самары. Контрольная группа составила 28 юношей и 36 девушек (всего 64 человека), экспериментальная – 25 юношей и 33 девушки (58 человек).

Для диагностики стадий становления субъектности использовалась авторская методика, содержащая шесть шкал (стадий субъектности) по девять пунктов в каждой. В процессе психометрического исследования были определены слабые пункты шкал, которые в дальнейшем исключены из опросника, а также внутренняя согласованность по показателю Альфа Кронбаха, находящегося в диапазоне от 0,55 до 0,81. Перед проведением

формирующего эксперимента было проведено сравнение стадий становления субъектности в экспериментальной и контрольной группах с помощью критерия Манна-Уитни, которое подтвердило статистическое равенство стадий становления субъектности в них. После проведение формирующей части эксперимента в течение 3 месяцев.

Гипотеза исследования заключалась в доказательстве различий стадий становления субъектности в экспериментальной и контрольной группах после проведения формирующего эксперимента. По окончанию эксперимента были получены неоднозначные результаты. С одной стороны, сравнение стадий становления субъектности после эксперимента не дало статистически значимых различий между группами критерий Манна-Уитни). С другой стороны, в каждой из групп по некоторым стадиям произошли изменения. Так, стадия становления субъектности «подмастерье» в среднем увеличило свое значение около 4,5% как в экспериментальной, так и в контрольной группах (критерий Вилкоксона), а среднее значение стадии становления «наблюдатель» в экспериментальной группе возросло на 2,6%, а в контрольной – на 1,8%. Среднее значение стадии становления субъектности «творец» уменьшилось в контрольной группе на 4,4%, тогда как в экспериментальной – только на 1,7%.

Полученные результаты можно объяснить тем, что,с одной стороны, группы студентов первого курса неоднородны по индивидуальным особенностям стадий становления субъектности (отсутствует нормальное распределение измеренных характеристик в группах). С другой стороны, каждый студент имеет индивидуальную динамику стадий становления субъектности, которая имеет к тому же разную направленность. Следовательно, в дальнейших исследованиях необходимо использовать типологический подход, позволяющий перейти от средних значений по группу студентов к средним значениям по типу личности. В то же время, перспективным направлением является повышение уровня дискриминативности в авторской методике диагностики стадий становления субъектности как способности различать измеренные характеристики.

Литература:

1. Капцов А.В., Колесникова Е.И. Освоение предметных компетенций студентами с различной выраженностью стадий становления субъектности // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия Психология. 2017. №2 (22). С.85-93.

2. Ольховая Т.А. Становление субъектности студента университета. Автореф. дис. … док.пед. наук. Оренбург, 2007. 45 с.

3. Панов В.И. Становление субъектности в контексте экопсихологического подхода к развитию психики // Системогенез учебной и профессиональной деятельности Материалы VII Международной научно-практической конференции. Ярославль, 2015. С. 106-126.

4. Панов В.И. Экопсихологические предпосылки изучения психической активности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2014. Т. 3, вып. 3 (11). С. 214-224.

5. Селезнева М.В. Субъектность курсантов военного вуза как психодидактическое основание для формирования профессиональных и общекультурных компетенций // Личность курсанта: психологические особенности бытия: материалы VIII Всерос. науч.-практ. конф. (с иностранным участием) / отв. ред. С.Д. Некрасов. Краснодар: Кубанский гос. ун-т; КВВАУЛ, 2017. С. 56-65.
6. Скотникова И.Г. Категория субъект и уровни субъектности / Субъектный подход в психологии // под ред. А.Л. Журавлева, В.В. Знакова, З.И. Рябикиной, Е.А. Сергиенко. М: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. С. 94-107.
7. Panov V., Plaksina I. Didactic and Psychodidactic Features of Forming the Subject of Universal Learning Actions // Proceedings of the 3rd International Conference on Arts, Design and Contemporary Education (ICADCE 2017). V.124, 546-550. DOI: 10.2991/icadce-17.2017.129.

Kaptsov A.V., Kolesnikova E.I. Development of subjectivity of a technical university student in the formation of competencies

Abstract. The article describes the difficulties in the implementation of new educational standards in the University and the formation of students' competencies. The difficulties are caused by technological, psychological and methodological reasons. Technologically, higher education remains at best only relevant to the needs of the economy, and the task of "anticipating" or creating an "educational demand" for different groups of the population is not fully met. First of all, teachers and developers of educational programs need to be at the forefront. Teachers, with appropriate methodological training, should be psychologically ready for innovation in education. The developers of educational programs should be based on the features of personal development, obtained as a result of psychological research. But until now, regular psychological monitoring of the educational process is carried out in separate educational institutions. This problem is exacerbated by the use of competence-based approach in education, as the formed competence always contain a personal component, and methodological support is not sufficiently developed. We emphasize that not only professionally important qualities are required from the graduate of the University, but also the actions of the subject as an "integrative mental Association of the individual, personality and individuality" (A.V. Brushlinsky). The article considers the development of subjectivity as its manifestation in actions from the point of view of ecopsychological approach. The description of model of stages of formation of subjectivity (V.I. Panov) is given. Particular attention is paid to the development of the stage of formation of subjectivity "Creator" in the learning process at the University. At this stage, the student acts as a subject of productive development, and the action-pattern is transformed from the object of assimilation into a means of mastering new, more complex actions or for creative self-expression. He formed a life goals and work plan to achieve them, which is important to achieve learning (education / self-education). Features of manifestation of subjectivity at this stage are closely related in essence to the formation of General cultural competence of the educational standard "ability to self-development and self-organization". The article presents the content of the experimental program of subjectivity formation at the "Creator" stage in connection with the formation of this competence. The hypothesis of the study on the differences between the experimental and control groups was partially confirmed.

Keywords: competence, development, self-development, stage, formation, student, subjectivity

Гендерный контекст обучения и воспитания школьников в однородных по полу коллективах

Клецина И.С.,
профессор кафедры психологии человека, профессор, Российский государственный педагогический институт им. А.И.Герцена,
Санкт-Петербург, Россия, irinaklyotsina@mail.ru

Аннотация. В течение длительного периода времени среди представителей педагогической науки ведется дискуссия о преимуществах и недостатках раздельного по полу обучения в системе школьного образования. В истории развития отечественного школьного образования в отдельные временные периоды практика раздельного по полу обучения получала широкое распространение, а в отдельные периоды повсеместно существовал лишь смешанный по полу вариант обучения школьников. В настоящее время в различных регионах страны существует немало учебных заведений, где реализована модель раздельного обучения мальчиков и девочек. *Цель статьи:* провести теоретический анализ практик раздельного по полу обучения школьников в различные временные периоды отечественного школьного образования; на основе идей гендерного подхода определить причины организации такой формы обучения и описать последствия для личностного развития мальчиков и девочек обучения в однородном по полу коллективе. В качестве теоретико-методологической основы исследования был использован гендерный подход. Гендерный подход как методология возник в качестве оппозиции традиционным исследованиям отношений между полами, опирающихся на убежденность в том, что социальные роли и статусы мужчин и женщин биологически детерминированы, поэтому они должны принципиально различаться и противопоставляться. Для гендерного подхода характерна ориентация на идею равноправия людей независимо от их половой принадлежности, поэтому в соответствии с идеями гендерного подхода ситуация обучения в однородном по полу коллективе не соответствует идее гендерного равноправия. В сфере образования гендерный подход противостоит полоролевому подходу, который закрепляет гендерные стереотипы, затрудняющие процесс конструктивного взаимодействия мужчин и женщин в разных сферах жизнедеятельности. В статье использованы методы теоретического исследования: анализ и синтез. Обобщение результатов основных публикаций по изучаемой теме позволяет выделить три периода распространения практики дифференцированного по полу обучения в системе школьного образования: 1) XVIII–XIX вв.; 2) с 1943 по 1954 гг. XX века; 3) начиная с 1990-х годов XX века по настоящее время. Данные периоды выделялись на основе содержания гендерно-ролевой идеологии и социальной политики, проводимой в это время. С позиций идей гендерного подхода рассмотрены особенности влияния на личностное развитие школьников ситуации раздельного по полу обучения в каждом из выделенных периодов. Раздельное по признаку пола обучение тормозит развитие отношений между мальчиками и девочками и не способствует позитивной социализации воспитанников, приводит к формированию стереотипных гендерных представлений и неадекватному восприятию представителей другого пола.

Ключевые слова: школьное образование; раздельное по полу обучение; гендерный подход, полоролевой подход.

Образование – социокультурный институт, основной задачей которого является приобщение к культуре и передача новому поколению норм и ценностей жизни в обществе, подготовка каждого человека независимо от его половой принадлежности к включению в различные сферы жизнедеятельности. В процессе становления и развития отечественного школь-

ного образования при определении целей и содержания обучения и воспитания детей половая принадлежность школьников значимую роль играла не всегда, а лишь в отдельные временные периоды, когда активизировались идеи гендерно-ролевой идеологии, т.е. системы согласованных представлений о том, какими должны быть роли и статусные позиции мужчин и женщин в семье и обществе. В соответствии с традиционными нормативными представлениями у мужчин и женщин разное жизненное предназначение и поэтому должны быть разные социальные роли. Эти идеи находят отражение в полоролевом подходе, который разделяется многими представителями педагогического сообщества. Гендерный подход возник в качестве оппозиции полоролевому подходу и традиционной гендерно-ролевой идеологии, т.к. основное содержание гендерного подхода базируется на идее равноправия людей независимо от их половой принадлежности. Поэтому в соответствии с идеями гендерного подхода ситуация обучения в однородном по полу коллективе не приветствуется, поскольку она не соответствует идее гендерного равноправия [4]. Полоролевой подход способствует закреплению гендерных стереотипов, затрудняющих процесс конструктивного взаимодействия мужчин и женщин в разных сферах жизнедеятельности.

В научных публикациях педагогической направленности можно встретить противоположные точки зрения по поводу целесообразности организации дифференцированного по полу обучения и реализации идей гендерного подхода в педагогической практике [3; 9; 11].

Цель данной статьи заключается в поиске ответов на следующие исследовательские вопросы: «В какие временные периода развития отечественного школьного образования практика раздельного по полу обучения получила распространение?». «Какие причины способствовали распространению дифференцированного по полу обучения школьников?». «Как влияет на личностное развитие мальчиков и девочек ситуация обучения в однородном по полу коллективе?».

Анализ научных публикаций, посвященных проблеме раздельного по полу школьного образования, позволил выделить три временных периода, когда такой тип школ получил наибольшее распространение [5; 7; 8; 10]: 1) XVIII–XIX вв.; 2) с 1943 по 1954 гг. XX века; 3) начиная с 1990-х годов XX века по настоящее время.

Период XVIII–XIX вв. Примерно до конца XIX вв. общественная жизнь определялась традиционным типом культуры и реализуемой в социальной политике традиционной (патриархатной) гендерно-ролевой идеологией, основанной на утверждении различий между мужчинами и женщинами в ролевом поведении и статусных позициях в семье и обществе. В соответствии с этой идеологией у мальчиков и юношей формировались представления о привилегированном положении мужчины в семье и его главенствующей роли в обществе, о «естественном» неравенстве возможностей и сфер самореализации мужчин и женщин. Основные ориентации в

обучении и воспитании девочек и девушек были связаны с формированием установки на религиозную нравственность и подготовку к супружеской роли и рождению детей. Для реализации таких целей необходимы учебные заведения с различными программами обучения для мальчиков и девочек, поэтому длительный период обучение и воспитание детей было раздельным по полу; учитывалось также и сословное происхождение детей.

В работе Л.В. Штылевой на основе анализа большого объема различных источников представлено описание основных тенденций, которые были характерны для образования и воспитания молодого поколения в XVIII–XIX вв. [12]. Мальчики - представители дворянства и разночинных слоев общества учились в мужских гимназиях, военных корпусах, училищах; девочек, принадлежащих к высшему и среднему сословию, обучали в женских гимназиях, пансионах, Институтах благородных девиц. Образование в мужских образовательных учреждениях было сориентировано на подготовку юношей к гражданской и военной службе, к роли главы домохозяйства и основного добытчика. Для мужчин главной была самореализация в публичной сфере, поэтому от юноши ожидалось знание и соблюдение правил светского этикета и следование моральным принципам своего сословия.

Образование девочек высшего сословия включало уже не только религиозную, но и разностороннюю светскую образованность. Образованная дворянка конца XVIII века владела одним-двумя иностранными языками, умела хорошо излагать свои мысли, играла на музыкальных инструментах, танцевала, следила за новинками литературы и искусства. Идеалом воспитания девочек в женских гимназиях для дочерей малоимущего дворянства, мещан и разночинцев служил приземленный образ «добродетельной жены и матери», обученной рукоделию, экономной и хозяйственной, ориентированной на обслуживание потребностей домочадцев. Однако к концу XIX века под влиянием идей женской эмансипации этот идеал воспитания был дополнен идеалами участия женщин в общественно-полезном труде и экономической самостоятельности. Определенное число девушек приняли новую модель жизни женщины – жены и матери, причастной к общественно-полезной деятельности, способной быть независимой, свободной материально и морально [12].

В сфере начального образования существовали школы со смешанным по полу типом обучения, но таких школ было мало и девочек в них было во много раз меньше, чем мальчиков [5].

Итак, до XX столетия отечественное образование было преимущественно раздельным по признаку пола не потому, что этого требовали неодинаковые способности мальчиков и девочек, а потому, что оно соответствовало гендерно-ролевой идеологии, основанной на жестком разделении труда между мужчинами и женщинами.

Октябрьская революция 1917 года кардинально изменила все стороны жизни людей в стране. Преобразования затронули и всю систему

школьного образования. Советское государство намеренно отказалось от раздельного обучения как практики, дискриминирующей детей по гендерному признаку. В соответствии с новой коммунистической идеологией, предполагающей социальное равенство мужчин и женщин, в 1918 году были созданы единые трудовые школы с общей программой обучения. Совместное обучение было введено во всех учебных заведениях страны постановлением Наркомпроса от 31 мая 1918 г., и сегодня этот принцип устройства отечественной школы реализуется практически везде. Однако, на протяжении XX столетия существовало два периода возврата к дифференцированному по полу обучению: в 40-е годы и 90-е.

Период с 1943 по 1954 гг. XX века. Широкое распространение получила практика раздельного по полу обучения с 1943 по 1954 годы. В начале войны перед школой возникли новые задачи, т.к. мальчики после окончания школы сразу должны были идти в армию, необходимо было улучшить их военную и физическую подготовку. Изменения в гендерно-ролевой идеологии были также связаны с новыми ориентациями в содержании ролевого поведения мужчин и женщин: мальчиков необходимо было готовить к роли защитника Отечества, а девочек – к ролям матери и труженицы. В советской концепции раздельного обучения нашла отражение новая государственная политика в отношении семьи, брака, советской женщины и советского мужчины, которая оформилась в середине 30-х годов. Подчеркивалось, что совместное обучение, без разделения мужского и женского начала в процессе социализации мальчиков и девочек приводит к проблемам в семье, одиночеству женщин, уменьшению воспроизводства населения [2].

Советская школа 40-х гг. должна была готовить школьников к исполнению именно тех ролей, которые были наиболее востребованными в стране в данный период времени: «советский гражданин – защитник Отечества», «советский гражданин – мать (воспитательница детей)» [7].

16 июля 1943 года Советом народных комиссаров было принято Постановление о введении раздельного обучения для мальчиков и девочек. В качестве объяснения этого решения были приведены следующие аргументы: при совместном обучении не могут быть должным образом приняты во внимание особенности физического развития мальчиков и девочек; не обеспечивается подготовка мальчиков и девочек к труду, практической деятельности, военному делу; не достигается тот уровень дисциплины учащихся, который необходим для обеспечения качественного учебного процесса [5; 6].

Раздельное по полу обучение вводилось только в крупных городах страны, поскольку экономические проблемы не позволяли реализовать это решение в сельской местности или в небольших населенных пунктах из-за недостатка школьных зданий и квалифицированных кадров.

Новая система обучения существовала до 1954 года. Ни ученикам, ни учителям, ни родителям эта система категорически не нравилась, и поэто-

му подвергалась критике. Одной из причин отмены раздельного обучения явилась проблема существенного ухудшения дисциплины в мужских школах. В женских школах нарушения дисциплины не отмечались, но создавалась ситуация, противоречащая идеологии «советский гражданин – мать»: девочек обучали домоводству и послушанию, т.е. воспитывали домовитость и безынициативность. Официально заявленные задачи организации раздельного обучения в реальной практике женских и мужских школ реализовать не получилось.

Существовала еще одна задача, которую было призвано реализовать раздельное обучение – это половое. Раздельное обучение призвано было реализовать также задачу, связанную с половым воспитанием, под которым понималась специальная работа по подготовке девушек к материнской роли и создание условий для перевода сексуальной энергии в общественно-полезную деятельность. Разделенность юношей и девушек задерживало половое созревание и способствовало идеализации отношений между мужчинами и женщинами, что препятствовало формированию нормальных товарищеских отношений между мальчиками и девочками [6].

Период с 1990 годов XX века до настоящего времени. После 1990 года, на волне общей либерализации жизни в стране, во многих городах и регионах России начались спонтанные эксперименты с раздельным образованием мальчиков и девочек. Практика раздельного по полу обучения и в настоящее время распространена в ряде школ крупных городов и регионов России, но преимущественно такая форма обучения реализуется в кадетских, суворовских, нахимовских училищах и в кадетских классах общеобразовательных школ. Эта образовательная практика свидетельствует о том, что педагоги вновь стали рассматривать пол как важную характеристику, которая влияет на цели, содержание, методы и результаты образования [10].

Учебные заведения с военной направленностью в основном предназначены для мальчиков, но с 2008 года в Российской Федерации девочки также получили возможность обучаться в суворовских военных, нахимовских военно-морских, военно-музыкальных училищах и многочисленных кадетских корпусах, которые находятся в ведении Министерства обороны. Такая форма образования рассчитана именно на подростковый возраст. С помощью учебных заведений типа *кадетских школ* (корпусов, классов) решаются такие задачи, как: подготовка к службе в армии, укрепление здоровья и улучшение физического развития подростков, обеспечение социальной защищенности отдельных групп детей, социализация учащихся средствами военно-патриотического воспитания.

В то же время в работах исследователей выделяются проблемы, сопровождающие личностное развитие подростков, получающих образование в однородных по полу коллективах. В учебных группах, дифференцированных по полу, действуют социально-психологические закономерности, характерные для всех гомогенных групп: в таких группах всегда

больше *групповое давление*, чем в смешанных, разнородных группах. Такая ситуация приводит к формированию четких образцов поведения, но этот набор поведенческих моделей ограничен. В дальнейшем такое поведение становится препятствием для широкого контекста в общении, членам гомогенных групп приходится прилагать дополнительные усилия для взаимодействия с представителями других сообществ. Еще одна особенность однородных по полу коллективов связанна с напряженностью межличностных отношений: среднестатистическая тенденция свидетельствует о том, что гомогенные группы более *конфликтны* [1].

Анализ практики дифференцированного по полу обучения с позиций идей гендерного подхода позволяет прийти к выводу о том, что такая форма обучения свидетельствует о недостаточном уровне демократизации образования, т.к. отсутствие возможности наладить дружеские и равноправные отношения между мальчиками и девочками приводят к закреплению в их сознании стереотипных представлений о различиях в поведении мужчин и женщин. Специфика кадетской системы образования интернатного типа с ее относительной изолированностью от внешней среды, строгой регламентированностью жизнедеятельности учащихся, с опорой на воинские уставы, вступает в объективное противоречие с современными педагогическими ориентирами, включающими приоритет идей развития творчества и личностной самореализации учащихся.

Литература:

1. Дубовская Е.В. Проблема гендерной дифференциации в образовании // Теория и практика реализации гендерного подхода в образовании: сб. материалов Всероссийской научно-практической конференции. М.: Физматкнига, 2016. С. 75-79.
2. Гошуляк Л.Д., Преснякова Л.Ю. Реализация гендерного подхода в школах Среднего Поволжья в 30-е – 50-е годы XX века // Социология образования. 2010. № 1. С. 78-82.
3. Ищенко Д.С., Кочмола Е.С. Гендерный принцип в обучении как реализация личностно-ориентированного подхода // Вестник Академии знаний. 2012. № 2. С. 37-40;
4. Клецина И.С. Гендерный подход в образовании и гендерно-ориентированные педагогические технологии развития школьников // Психолого-педагогические проблемы развития современного школьника. Коллективная монография. Издательство «Зебра», Ульяновск, 2015. С. 58-70.
5. Кон И.С. Мальчик – отец мужчины. М.: Издательство: Время, 2010.
6. Попытаев А.С. Проблема нормативного регулирования поведения советских школьниц в условиях раздельного обучения (1943-1954) // Исторический Ежегодник. Сборник научных трудов. Новосибирск, 2016. С. 60-74.
7. Потапова М. Раздельное обучение мальчиков и девочек в советской школе (1943-1954) // Гендерное устройство: социальные институты и практики/ Под ред. Ж.В.Черновой. СПб: Европейский университет, 2005. С. 100-130.
8. Пушкарева Н.Л. Исторический опыт женского образования в России и вызовы современности // Теория и практика реализации гендерного подхода в образовании: сб. материалов Всероссийской научно-практической конференции. М.: Физматкнига, 2016. С. 50- 62.
9. Семенова Л.Э., Семенова В.Э. Воспитание современных девочек и мальчиков с позиций гендерного подхода // Гендерная психология. Практикум. 2-е изд. / Под ред. И.С. Клециной. СПб.: Питер. 2009. С. 211-235.

10. Штылева Л.В. Какие идеи лежат в основе массовых экспериментов с раздельным образованием в современной российской школе? // Мир образования – образование в мире. 2009. № 3. С. 159-169.
11. Штылева Л.В. Интерпретация гендерного подхода в российской педагогике 10-х гг. XXI в. // Женщина в российском обществе. 2014. № 3. С. 87-92.
12. Штылева Л.В. Тенденции гендерной социализации в российском образовании (по материалам педагогических изданий 18–19 веков) // Гендерные трансформации в ментальности и социализации учащейся молодежи: сборник материалов тематической секции Всероссийской научно-практической конференции «Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса», 5 апр. 2018 г. / под науч. ред. О.И. Ключко, А.А. Чекалиной. СПб.: НИЦ-АРЦ, 2018. С. 24-34.

Kletsina I.S. Gender context in same gender groups education

Abstract. The discussion about pluses and minuses of school education in same gender groups has a long history. Russian and Soviet educational system has tried different approaches at different periods: there were years when same gender classes were widely spread and years where the mixed group school education was the only option in the country. Currently many regions of Russia and many schools suggest an option of separate school education for girls and boys. *This article objective is:* to conduct theoretical analysis of same gender school education practices at different time periods in Russia/Soviet Union; to describe possible causes of such choices and consequences of same gender group education for the personal development of girls and boys with the use of gender approach. Gender approach was used as a theoretical and methodological basis of this article. Gender approach as a methodology was developed as an opposition to traditional research of relationships between women and men (that was based on the premise that social roles/statuses of women and men are biologically determined so the two sexes should be treated differently and contraposed). Gender approach presumes equal rights of persons independently of their sex attribution; thus according to this approach the idea of getting education in a same gender group doesn't respond to the idea of gender equality. In the educational sphere gender approach is opposed to sex-role approach; the latter one firms gender stereotypes that cumbers the productive communications of women and men in different contexts. The article uses analysis and synthesis as methods of theoretical research. The review of major publications on the topic suggests three periods of same gender school education in Russia/USSR: 1) XVIII–XIX centuries; 2) years 1943 to 1954; 3) 1990-s to the present. These periods are marked by different dominating gender role ideologies and types of social policy. The consequences of same gender group education at every period for the personal development of girls and boys were analyzed with the use of gender approach. It is concluded that same gender group school education slows down the development of relationships between girls and boys, doesn't help positive socialization of schoolchildren, leads to gender stereotypes and inadequate perception of other gender persons.

Keywords: school education; same gender group school education; gender approach; sex role approach.

Отношение к школьной успешности ребенка В структуре характеристик жизненной ситуации опекунской семьи[7]

Коржова Е.Ю.,
заведующая кафедрой психологии человека, доктор психологических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия, elenakorjova@gmail.com

Микляева А.В.,
профессор кафедры психологии человека, доктор психологических наук, доцент, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия, a.miklyaeva@gmail.com

Безгодова С.А.,
доцент кафедры психологии человека, кандидат психологических наук, доцент, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия, s.a.bezgodova@gmail.com

Юркова Е.В.,
доцент кафедры психологии человека, кандидат психологических наук, доцент, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия, elena_lion@inbox.ru

Аннотация. Психологические характеристики опекунских семей в настоящее время изучены фрагментарно, а исследования в парадигме ситуационного подхода, посвященные проблемам таких семей, практически отсутствуют. Между тем, более глубокое понимание закономерностей функционирования опекунских семей предполагает не только учет психологических качеств членов опекунских семей или условий их жизни, но и взаимодействия субъективных и объективных условий жизнедеятельности в единстве психологических характеристик и жизненных обстоятельств их функционирования. Исходя из предположения о том, что школьные успехи ребенка являются одним из существенных внешних параметров жизненной ситуации опеки, целью настоящего исследования явилось определение специфики взаимосвязей характеристик жизненной ситуации кровных и некровных опекунов с показателями школьной успешности опекаемого ребенка. В исследовании приняли участие 159 опекунов детей школьного возраста (все женщины), среди них 56 бабушек, принявших обязанности по опеке над несовершеннолетними внуками, и 103 опекуна, не состоящие в кровном родстве с опекаемыми детьми. Группу сравнения составили 42 матери, воспитывающие собственных детей школьного возраста. Исследование проводилось с помощью интервью, в программу которого были включены модификации методик «Отношение к значимой жизненной ситуации» и «Семейный АПГАР». Полученные результаты свидетельствуют о том, что ситуации, связанные со школьной успешностью ребенка, более значимы для опекунов (особенно для бабушек), по сравнении с матерями. Для кровных опекунов (бабушек) школьная успешность выступает как значимый критерий внешней оценки опекунской семьи («социальное лицо семьи»). Успеваемость опекаемых детей у бабушек-опекунов тесно связана с психологическими характеристиками жизненной ситуации, в то время как у матерей, воспитывающих родных детей, такой связи не наблюдается, а ребенок для них значим сам по себе. Отношение ко школьной успешности у некровных опекунов занимает промежуточное положение. В целом, это означает, что для бабушек-опекунов характерен наиболее низкий уровень субъектной включенности в жизненную ситуацию опеки (в сравнении с некровными опекунами и матерями).

[7] *Публикация подготовлена при поддержке РФФИ, проект № 18-013-00085.*

Ключевые слова: школьная успешность, успеваемость, жизненная ситуация опеки, субъектность, отношение, опекунская семья, кровные опекуны, некровные опекуны.

Постановка проблемы. Психологические характеристики опекунских семей в настоящее время изучены лишь фрагментарно и направлены преимущественно на исследование личностных особенностей замещающих родителей или адаптации детей в приемных семьях. Семьи кровной опеки фактически не являлись до настоящего времени предметом специального внимания. Вместе с тем, более глубокий анализ психологии опекунской семьи, рост количества которых составляет существенную социальную проблему, возможен при учете не только отдельных психологических качеств членов опекунских семей или условий их жизни, но и целостного взаимодействия субъективных и объективных условий жизнедеятельности в единстве психологических характеристик и жизненных обстоятельств их функционирования. Это позволяет осуществить ситуационный подход [1; 3], который ранее по отношению к опекунским семьям не применялся, в сочетании с субъектным подходом.

Сочетание ситуативного и субъектного подхода в психологических исследованиях опекунский семей позволит выявить меру активности жизненной позиции членов семьи в жизненной ситуации опеки. Жизненная ситуация при этом по форме предстает в качестве фрагмента внешней среды, наиболее значимого для субъекта, по-разному проявляющего активность. По содержанию жизненная ситуация является ситуацией личной жизни. Различие обстоятельств принятия под опеку служит предпосылкой различий в жизненных ситуациях опекунов в целом.

На основании анализа литературы [2; 5] можно предположить, что одной из существенных внешних характеристик жизненной ситуации опеки являются школьные успехи ребенка. Отношение к учебе ребенка может быть индикатором отношения к жизненной ситуации опеки в целом и уровня субъектной включенности в жизненную ситуацию. В соответствии с этим, целью настоящего исследования стало определение специфики взаимосвязей характеристик жизненной ситуации кровных и некровных опекунов с показателями школьной успешности опекаемого ребенка.

Материалы и методы. В выборку составили 159 опекунов (все женщины) детей школьного возраста из Нижнего Новгорода и Санкт-Петербурга, в числе которых 103 опекуна, не имеющих кровнородственных связей с опекаемым ребенком, и 56 опекунов, приходящихся опекаемому ребенку бабушкой. В группу сравнения вошли 42 матери, воспитывающие родных детей школьного возраста.

Методом исследования явилось интервью, включавшее модификации методик «Отношение к значимой жизненной ситуации» [4] и «Семейный АПГАР» [6]. Необходимость модификации методик была продикто-

вана целью исследования, спецификой выборки и процедуры сбора эмпирических данных.

На основе Методики «Отношение к значимой жизненной ситуации», которая позволяет охарактеризовать специфику взаимодействия человека с жизненной ситуацией, проявляющегося в отношениях личности как субъекта жизненного пути, респонденткам предлагалось описать текущую семейную ситуацию и оценить степень согласия с утверждениями относительно данной ситуации по шкале от 1 до 4 (1 – абсолютно не согласен, 4 – абсолютно согласен) по следующим параметрам: 1) принятие – отвержение («Хорошо, что в нашей семье есть ребенок (дети). Для меня воспитание ребенка − это ценный опыт»); 2) легкость – трудность («Ситуация кажется мне очень непростой»); 3) оптимизм – пессимизм («Я верю, что все будет хорошо»); 4) высокая ответственность – низкая ответственность («В этой ситуации от меня мало что зависит»). Так сложились обстоятельства»); 5) активность – пассивность («Я принимаю активное участие в той ситуации, которая сложилась в нашей семье»).

Методика «Семейный АПГАР» позволяет выявить уровень удовлетворенности функционированием семьи. Показатель удовлетворенности является суммой баллов по следующим шкалам, оцениваемым от 1 до 5: 1) «Я уверен, что могу обратиться к своей семье, если меня что-то беспокоит»; 2) «Я удовлетворен тем, как в нашей семье обсуждаются возникающие у нас проблемы»; 3) «Я удовлетворен тем, как члены моей семьи выражают свои чувства, в том числе чувства в мой адрес»; 4) «Я удовлетворен тем, как моя семья отвечает на мои инициативы»; 5) «Я удовлетворен тем, как мы с семьей проводим совместный досуг».

Математико-статистическая обработка данных включала расчет первичных статистик, критериальный анализ (H-критерий Краскела-Уоллиса, U(Z)-критерий Манна-Уитни, φ*-критерий Фишера), корреляционный анализ (r_s коэффициент Спирмена), факторный анализ методом главных компонент с последующим varimax-вращением. Расчеты осуществлялись с помощью программы «Statistica 10.0».

Результаты исследования и их обсуждение. Полученные результаты свидетельствуют о том, что ситуации, связанные со школьной успешностью ребенка, более значимы для опекунов (особенно для бабушек), в сравнении с матерями (табл.1), различия частоты упоминания ситуаций, связанных с обучением ребенка в школе, между выборками опекунов-бабушек и матерей достоверны ($\varphi^*=2{,}04$, $p<0{,}05$). Опекуны более чем в два раза чаще, в сравнении с матерями, упоминают школу в контексте описания трудных (проблемных) ситуаций, также для них более характерно упоминать школьные успехи ребенка при описании ситуаций, приносящих положительные эмоции. Можно предположить, что проблематика школьной успешности опекаемого ребенка имеет достаточно большой удельный вес в структуре описаний опекунами семейной ситуации из-за того, что это значимый критерий, применяемый органами опеки при мони-

торинге семейного благополучия в опекаемых семьях. Помимо этого, в случае опекунов-бабушек взаимодействие со школой, которую посещает ребенок, часто является основным каналом связи с социумом, «социальным лицом семьи», поскольку бабушки-опекуны в основной массе не работают, и их социальная активность ограничена.

Таблица 1.

Количество жизненных ситуаций, связанных со школой (% респондентов, упомянувших соответствующие ситуации)

Выборки	Проблемные ситуации	Ситуации, приносящие радость
Некровные опекуны	14,6 %	10,7 %
Опекуны-бабушки	17,9%	16,1%
Матери	7,1%	7,1%

В табл. 2 представлены данные об успеваемости детей в оценках взрослых, на основании которых можно утверждать, что бабушки-опекуны констатируют более низкую успеваемость опекаемых детей, в сравнении с некровными опекунами и матерями. В частности, бабушки-опекуны достоверно чаще оценивают успеваемость ребенка как неудовлетворительную ($\varphi^* = 2,68$, $p<0,01$ в сравнении с некровными опекунами и $\varphi^*= 2,75$, $p<0,01$ в сравнении с матерями).

Таблица 2.

Успеваемость детей (оценки взрослых, %)

Выборки	Успеваемость		
	Отличная	Средняя	Неудовлетворительная
Некровные опекуны	24,8 %	59,4 %	15,8 %
Опекуны-бабушки	16,7 %	48,1 %	35,2 %
Матери	16,9 %	71,2 %	11,9 %

Однако объективность оценок бабушек ставит под сомнение их сопоставление с оценками собственной успеваемости, данными ребенком (табл. 3).

Таблица 3.

Совпадения оценок успеваемости взрослых респондентов и их детей, %

Выборки	Совпадение	Более низкая оценка взрослых	Более высокая оценка взрослых
Некровные опекуны	78,2 %	18,8 %	3,0 %
Опекуны-бабушки	64,8 %	33,3 %	1,9 %
Матери	82,5 %	12,8 %	4,7 %

Бабушки достоверно чаще оценивают учебную успешность ребенка ниже, чем сам ребенок, в сравнении с другими выборками ($\varphi^*=1,98$, $p<0,05$ в сравнении с некровными опекунами, $\varphi^*=2,21$, $p<0,05$ с матерями). Возможно, в силу значимости ситуаций, связанных со школьной успешностью опекаемого ребенка, бабушки-опекуны имеют больше ожиданий в отношении школьной успешности ребенка, в силу чего в некоторых случаях недооценивают его реальные достижения. Оценки успеваемости ребенка, предложенные некровными опекунами и матерями, в значительно большей степени совпадают с оценками самого ребенка.

Анализ взаимосвязей оценки успеваемости, упоминаний проблемных и позитивных школьных ситуаций с характеристиками отношения респонденток к жизненной ситуации и удовлетворенностью семейным функционированием показал, что для матерей успеваемость ребенка не имеет положительных связей с принятием семейной ситуации. Более того, упоминание школьных ситуаций как приносящих радость отрицательно связано с принятием ситуации (r_s=-0,38, $p<0,05$). В выборке бабушек-опекунов оценка успеваемости положительно связана с принятием ситуации опеки (r_s=0,37, $p<0,05$), упоминание проблемных школьных ситуаций – с восприятием ситуации опеки как трудной (r_s=0,36, $p<0,05$). В выборке некровных опекунов обнаружились множественные корреляционные связи между оценкой успеваемости ребенка, упоминанием школьных проблем при описании семейной ситуации, с одной стороны, и показателями, характеризующими отношение к семейной ситуации и удовлетворенность семейным функционированием, с другой стороны ($0,22<r_s<0,35$, $p<0,05$). Эти результаты уточнялись с помощью факторного анализа (табл. 4).

Таблица 4

Результаты факторного анализа

Показатели	В выборке матерей			В выборке опекунов-бабушек			В выборке некровных опекунов		
	Ф1	Ф2	Ф3	Ф1	Ф2	Ф3	Ф1	Ф2	Ф3
Оценка успеваемости			0,71	0,55				0,71	
Удовлетворенность семейным функционированием		-0,51		0,74			0,63		
Упоминание проблемных ситуаций, сопряженных со школой			-0,74			-0,75		-0,86	
Упоминание радостных ситуаций, сопряженных со школой	0,52					0,71			-0,94
Принятие ситуации	-0,81				0,55		0,59		
Трудность ситуации		0,77			-0,82		-0,53		
Оптимизм по отношению к ситуации	-0,81			0,70			0,63		
Экстернальность по отношению к ситуации		0,84			-0,75		-0,69		
Активность в ситуации	-0,80			0,80			0,72		
Вклад фактора в дисперсию переменных	*26,8 %*	*18,8 %*	*14,6 %*	*25,5 %*	*19,3 %*	*15,9 %*	*27,8 %*	*17,6 %*	*12,7 %*

В выборке матерей было выделено три фактора: 1) фактор негативных переживаний в связи с семейной ситуацией (26,8 %); 2) фактор неудовлетворенности семейным функционированием (18,8 %); 3) фактор положительной оценки школьной успешности ребенка (14,6 %). Очевидно, что для матерей школьная успешность ребенка не оказывает значимого влияния на оценку семейного благополучия. Более того, вхождение показателя «упоминание радостных ситуаций, сопряженных со школой» с по-

ложительной весовой нагрузкой в фактор «негативные переживания в связи с семейной ситуацией» позволяет выдвинуть предположение о том, что для матерей, воспитывающих собственных детей, повышение значимости школьных успехов ребенка типично в трудных семейных ситуациях, в которых школьные достижения детей становятся одним из основных источников положительных эмоций.

В выборке бабушек-опекунов факторная структура оказалась несколько иной: 1) фактор удовлетворенности семейным функционированием (25,5 %), включивший в том числе оценку школьной успеваемости; 2) фактор позитивных переживаний в связи с семейной ситуацией (19,3 %); 3) фактор значимости школьных событий в структуре жизненной ситуации семьи (15,9 %). Таким образом, для опекунов-бабушек бóльшую роль для поддержания благополучия играет именно оценка успеваемости, а не доля школьных ситуаций в структуре ситуаций в целом, как можно было бы предположить по большему количеству школьных ситуаций, охарактеризованных в качестве значимых. Более того, оценка успеваемости ребенка тесно связана и оптимистичным восприятием ситуации и уровнем активности в ней.

В выборке некровных опекунов факторная структура оказалась с большей степени похожа на ту, которая была получена в выборке матерей: 1) фактор положительных переживаний, сопряженных с семейной ситуацией (27,8 %); 2) фактор школьной успешности ребенка (17,6 %); 3) фактор школьной неуспешности ребенка (12,7 %). Таким образом, для некровных опекунов оценка школьной успешности ребенка, хотя и связана с воспринимаемым семейным благополучием и характеристиками семейной ситуации (см. результаты корреляционного анализа), но не является столь значимой. Напротив, показатель оценки семейного благополучия тесно связан со всеми рассмотренными характеристиками отношения к жизненной ситуации опеки.

Выводы. Таким образом, подтвердилась выдвинутая гипотеза о том, что показатели школьной успешности по-разному связаны с психологическими характеристиками жизненной ситуации опеки в семьях разного типа. Для кровных опекунов (бабушек) в силу ощутимой недостаточности «внешней» поддержки успеваемость опекаемых детей как характеристика успешности внешних (социальных) обстоятельств жизнедеятельности тесно связана с психологическими характеристиками жизненной ситуации, в то время как у матерей, воспитывающих родных детей, такой связи не наблюдается, а ребенок для них значим сам по себе. Отношение к школьной успешности у некровных опекунов занимает промежуточное положение. В целом, это означает наиболее низкий уровень субъектной включенности в жизненную ситуацию у бабушек-опекунов по сравнению с некровными опекунами и матерями. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости дифференцированного подхода к психологическому и социаль-

ному сопровождению опекунских семей разного типа, в том числе в связи с проблемами школьной адаптации опекаемых детей.

Литература:

1. Бурлачук Л.Ф., Коржова Е.Ю. Психология жизненных ситуаций. М.: Российское педагогическое агентство, 1998. 263 с.
2. Козлова Т.З. Опекунская семья и образовательные траектории детей // Социология образования. 2010. № 7. С. 56-64.
3. Коржова Е.Ю. Психологическое познание судьбы человека. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена : Союз, 2002. 335 с.
4. Коржова Е.Ю., Бердникова А.В. Методика «Отношение к значимой жизненной ситуации» // Практикум по психологии жизненных ситуаций / Под ред. Е.Ю. Коржовой. СПб.: Стикс, 2016. 268 с. С. 59-73.
5. Черняева Н.П., Проворова А.В. Проблемы адаптации опекаемых детей в условиях семьи и образовательной организации // Академия профессионального образования. 2018. № 4 (74). С. 9-15.
6. Smilkstein G., Ashworth C., Montano D. Validity and reliability of the Family APGAR as a test of family function // Journal of Family Practice. 1982. Vol. 15. Pp. 303-311.

Korjova E.Yu., Miklyaeva A.V., Bezgodova S.A., Yurkova E.V. Attitude to the child's school success among characteristics of the life situation in the guardian families

Abstracts. The psychological characteristics of guardian families are currently studied in a fragmentary manner, and there are no studies about the problems of such families in the paradigm of the situational approach. Meanwhile, a deeper analysis is possible taking into account not only the psychological features of guardian families' members or their life conditions, but also the interaction of subjective and objective conditions of life in the unity of psychological characteristics and life circumstances. It can be assumed that school success of a child is one of the essential external parameters of the guardianship life situation. The aim of this study was to determine the relationship specifics of the life situation of kinship and not kinship guardians' characteristics with indicators of school success of a child under care. 159 guardians, among them 56 grandmothers taking responsibility for their grandchildren custody and 103 not kinship guardians, participated in the study using interviews with modifications of the methods "Attitude to a significant life situation" and "Family APGAR". The comparison group consisted of 42 mothers bringing up their own children of school age. The results show that the situations of child's school success are more important for guardians (especially for grandmothers) by comparison with mothers. Thus, for kinship guardians (grandmothers) school success is an important criterion for external evaluation of the guardian family ("social face of a family"). Academic performance of the cared children by grandparents and guardians is closely linked with the psychological characteristics of situations, while such relationship in the sample of mothers is not observed, and the child matter in itself. The attitude to the school's success in not kinship guardians occupies an intermediate position. In general, this means the lowest level of subject involvement in the life situation of the grandmother-guardians in comparison with not-kinship guardians and mothers.

Key words: school success, academic performance, life situation of care, subjectivity, attitude, kinship and not kinship care families, guardians.

Особенности нравственной сферы студентов с разными статусными позициями в учебной группе

Коржевич И. Л.,
аспирантка кафедры психологии человека Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия,
irinakorzhevich@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема влияния статусной позиции студента в учебной группе на его нравственные особенности. Учебная группа является местом непосредственного и опосредованного влияния на личность обучаемого ближайшего социального окружения, где происходит формирование её психологических и нравственных особенностей. И характер этого влияния во многом определяется статусом, который имеет личность в своей группе. Вместе с тем, происходящие изменения в системе современного образования нацелены на повышение эффективности процесса обучения и духовно-нравственного воспитания, в том числе за счет более индивидуализированного подхода к обучающимся, что требует от преподавателей более глубокого понимания особенностей нравственной сферы студента и их взаимосвязи с положением учащегося в учебной группе. Исследование проведено на базе РГПУ им. А. И. Герцена и СПБГАСУ, в нем приняли участие 243 учащихся, всего 11 учебных групп. Установлены различия в особенностях нравственной сферы учащихся с высоким и низким статусом в учебной группе, а также взаимосвязи между показателями статуса и различными характеристиками нравственной сферы студентов.

Ключевые слова: нравственная сфера личности, статусная позиция, статус, учебная группа, студенческая группа, студент, модификация методики FAST Т. Геринга, методика Друг-Советчик-1.

Как пишет Г. М. Андреева «проблематика студенчества как особой социальной группы занимает всё более значительное место в системе различных общественных наук..» [1]. Одним из актуальных вопросов в данной проблематике является вопрос нравственности студенческих групп. Поскольку студенческая молодежь – это будущее общества, её нравственные ориентации и проблемы духовно-нравственного развития находятся под пристальным вниманием, тем более что многие ученые подчеркивают упадок нравственности в среде молодежи и отсутствие каких-либо четких нравственных ориентиров. На наш взгляд, очень важно изучать особенности духовно-нравственной сферы студентов в связи с той средой, в которой они находятся, поскольку именно социум оказывает значительное влияние на формирование нравственных идеалов и ценностей. Более того, огромную роль в этом играет ближнее окружение, учебная группа, т.е. коллектив, в котором студент «живет» на протяжении всего обучения. Выдающийся педагог-новатор В. А. Сухомлинский рассматривал коллектив как средство нравственного и духовного развития человека. Следует отметить, что характер влияния учебной группы на личность обучающегося во многом определяется его положением в группе, т.е. статусной позицией.

Реализуемые современной системой образования задачи, связанные с совершенствованием педагогических технологий и методов духовно-нравственного воспитания, требуют от преподавателей и психологов вузов

более глубокого понимания особенностей духовно-нравственной сферы студента, специфики учебной группы как среды, где формируются нравственные качества учащихся, а также влияния на эти качества статуса студента в своей группе.

Обзор научных источников показал, что на сегодняшний день в социальной психологии не проводились исследования, направленные на изучение взаимосвязи характеристик нравственной сферы учащегося с его статусной позицией в учебной группе.

Цель нашего исследования состояла в том, чтобы изучить влияние статусной позиции учащегося в учебной группе на его нравственную сферу.

В исследовании приняли участие 243 человека – студенты РГПУ им. А.И. Герцена и СПбГАСУ, всего 11 учебных групп.

Методологической основой проведенного исследования послужили принципы системного подхода (Б.Ф. Ломов, А.Л. Журавлев, М. Боуэн и др.), положения параметрической концепции Л.И. Уманского и деятельностного подхода в изучении малой группы (А.И. Донцов, А.Л. Журавлев, А.В. Петровский, Л.И. Уманский и д.р.), Социометрическое направление Дж. Морено.

Теоретической основой исследования послужили социально-психологическая теория групп и коллективов (А.И. Донцов, А.Л. Журавлев, Р.Л. Кричевский, А. С. Макаренко, Б. Д. Парыгин, Я.Л. Коломинский, А.С. Залужный, А.В. Петровский, К.К. Платонов, Л.И. Уманский, Н.Н. Обозов, А.Л. Свенцицкий, И.П. Волков, В.Н. Панферов и др.), концепция нравственного развития Л. Колберга, концепция моральной детерминации поведения И.Г. Дубова и А. А. Хвостова, принципы нравственного развития В.П. Сухомлинского, В.Т. Лисовского и др.

В работе были использованы следующие методы исследования:

1. Для выявления статусных позиций учащихся в учебной группе: Социометрия Дж. Морено [5], авторская модификация методики FAST Т. Геринга [4], цветовой тест отношений А.М. Эткинда [2].

2. Для определения особенностей нравственной сферы: методика Друг-Советчик-1 Е.К. Веселовой с последующим контент-анализом ответов испытуемых [3].

3. Методы математической статистики: анализ первичных статистик, корреляционный анализ (r-Спирмена), сравнительный анализ (критерий Манна-Уитни).

В настоящем исследовании нами было принято следующее определение статуса члена группы – положение, которое он занимает в своей учебной группе в зависимости от его личностных особенностей и их восприятия членами группы (А.В. Сидоренков) [6].

Под нравственной сферой мы понимали некий конструкт, куда включаются психологические механизмы, обеспечивающие поведение личности, соответствующее нравственным нормам (Веселова Е.К.).

В результате корреляционного анализа (r-Спирмена) были выявлены значимые положительные корреляционные взаимосвязи статуса учащегося в учебной группе с индексом нравственности (r=0,25, p<0,001), количеством морально позитивных советов (r=0,25, p<0,001), тенденцией рационально обосновывать моральный выбор (r=0,21, p<0,001), тенденцией к формальным советам-отговоркам в ситуациях морального выбора (r=0,22, p<0,001) и эмоциональной отчужденностью (r=0,34, p<0,001). Значимая отрицательная взаимосвязь обнаружена между статусом члена группы и количеством морально негативных советов (r=-0,18, p<0,01), конструктивностью решений в ситуациях морального выбора (r=-0,37, p<0,001).

Для определения различий в нравственных характеристиках учащиеся были разбиты на две группы, первая из которых включала членов группы с высоким статусом, а вторая – с низким статусом. Для выявления статусов учащихся была использована авторская модификация теста FAST. Был рассчитан общий балл по показателям «Расстояние», «Высота» и «Взгляды», значения которых предварительно были переведены в z-оценки (стандартные оценки). Z-оценка представляет собой разность между значением показателя и средним значением, поделенную на стандартное отклонение. По общему баллу были определены учащиеся со статусом выше среднего и ниже среднего.

Таблица 1.

Различия характеристик нравственной сферы личности учащихся со статусом выше и ниже среднего в учебной группе (по критерию Манна-Уитни)

№	Название показателя	Статус ниже среднего (n=121)	Статус выше среднего (n=122)
1	Конструктивность советов в ситуациях морального выбора	17563,00	12083,00
2	Внешние мотивы морального выбора	13669,50	15976,50
3	Нравственный релятивизм	13623,50	16022,50
4	Рациональное объяснение морального выбора	11759,50	17886,50

Примечание: p<0,05

Из таблицы 1 видно, что по всем измеряемым показателям, кроме количества «конструктивных советов», учащиеся с высоким статусом превосходят учащихся с низким статусом.

Таким образом, в исследовании была установлена статистически значимая взаимосвязь между статусом учащегося в учебной группе и особенностями его нравственной сферы. Чем выше статусная позиция члена учебной группы, тем выше его индекс нравственности, тем чаще он дает морально позитивные советы и реже дает морально негативные советы ситуациях морального выбора. Вместе с тем, высокостатусный член группы чаще дает формальные советы-отговорки в ситуациях морального выбора и более эмоционально отчужден. Кроме того, он больше склонен рацио-

нально обосновывать моральный выбор и меньше склонен к конструктивности решений.

Помимо этого, обнаружены статистически значимые различия в нравственной сфере у членов группы с высоким и низким групповым статусом. Учащиеся с высоким статусом в группе отличаются от учащихся с низким статусом более выраженными внешними мотивами поведения в ситуациях морального выбора, склонностью к рациональному объяснению решений в таких ситуациях, менее выраженной конструктивностью решений и нравственным релятивизмом. Рациональное объяснение решений свидетельствует о том, что член группы склонен к зависимости поведения от групповых ценностей и норм, у него сильнее выражена потребность в социальном одобрении и принятии. Это соотносится с тем, что пишет Г. М. Андреева о высокостатусных членах группы, которые, по её мнению, обладают более выраженным стремлением следовать нормам и более высокой конформностью поведения [1]. Нравственный релятивизм говорит об отсутствии оценивания поведения другого человека в ситуации морального выбора [3].

Литература:

1. Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник для выс. учебных заведений. 5-е изд., и доп. М.: Аспект Пресс, 2009. 363 с.
2. Бодалев А.А. Общая психодиагностика. СПб.: Речь, 2000. 440 с.
3. Веселова Е.К. Методические материалы для практических занятий в рамках программ духовно-нравственного воспитания студентов вуза // Вестник практической психологии образования. 2014. №3. С. 74-89.
4. Коржевич И.Л. Перспективы исследования неформального лидерства в студенческих группах с помощью авторской модификации теста FAST Т.Геринга // Письма в Эмиссия.Оффлайн (TheEmissia.OfflineLetters): электронный научный журнал. 2015. №7 (июль) ART 2382.
5. Морено Дж. Социометрия. М.: Изд. Ин. лит, 1958. 289 с.
6. Сидоренков А.В. Социальная психология малых групп: учебное пособие. Ростов н/Д: Феникс, 2012. 381 с.

Korzhevich I.L. Peculiarities of the moral qualities of students with different status in a student group

Abstract. The article deals with the problem of the influence of student's status in a student group on his or her moral qualities. A student group is source of direct and indirect influence of the nearest social environment, where the formation of student’s psychological characteristics and moral qualities takes place, on his or her personality. This influence is largely determined by the standing that a student has in the group. Currently, changes in the system of education are aimed at increasing the effectiveness of the process of training and moral education, e.g. through a more individualized approach to students, which requires teacher’s better understanding of the student's moral qualities and their relationship with the standing of a student in the student group. The research was carried out in the Herzen University and St.Petersburg State University of Architecture and Civil Engineering with 243 students participating in it (11 student groups in total). Differences in the moral qualities of students with high and low status in the student group, as well as the relationship between the status indicators and various moral qualities of the students, were established.

Keywords: moral qualities of personality, status position, status, student group, student, the author's modification of the Family System Test (FAST), by Thomas M. Gehring, method Friend-adviser-1.

Согласованность профилей личностных качеств педагогов и учащихся в разных типах образовательной среды

Лактионова Е.Б.,
доктор психологических наук, заведующая кафедрой психологии развития и образования Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия, lena_laktionova@mail.ru

Аннотация. Проблема исследования заключается в изучении и определении путей комплексной психологической оценки качества образовательной среды, характера условий, влияющих на позитивное личностное развитие ее субъектов. Гипотезой нашего исследования была следующая: психологически значимыми условиями, формирующими личностное развитие учащегося (выпускника), являются состояние образовательной среды и уровень личностного развития педагога. В исследовании приняли участие 717 учащихся и 240 педагогов 14-ти общеобразовательных школ. Всего объем выборки составил 957 человек. Для того чтобы подтвердить правомерность идеи о том, что показатели развития личностных качеств педагога находят свое отражение в аналогичных показателях личностного развития ученика, мы сопоставили и проанализировали согласованность групповых профилей личностных качеств педагогов и учеников в разных типах образовательной среды. Были сформированы две выборки, первую выборку составили педагоги и учащиеся из школ с наиболее высокими показателями психологической комфортности («комфортная» образовательная среда). Вторую выборку составили педагоги и учащиеся из образовательных учреждений, с низкими значениями показателей психологической комфортности («индифферентная» образовательная среда). Построение личностных профилей учащихся и педагогов включало выделенные нами на основе теоретического анализа показатели личностного развития: субъектность, направленность личности в общении, смысложизненные ориентации, волевой потенциал, креативность. Использовался метод ранговой корреляции Спирмена, позволяющий определить силу и направление корреляционной связи между двумя личностными профилями. Полученные результаты позволяют сделать вывод о наличии связи между показателями личностных качеств педагогов и учащихся. Более высокая степень идентификации ученика с педагогом по всем исследуемым показателям выявлена в комфортной среде. Комфортная среда создает определенные условия, при которых указанные качества педагога транслируются на личность ученика. Это доказывает, что психологически комфортная среда является условием, оптимизирующим развитие личностного потенциала включенных в нее субъектов.

Ключевые слова: образовательная среда, психологическая комфортность образовательной среды, психологическая экспертиза, личностное развитие.

Психологические закономерности развития детей могут обсуждаться только с учетом той реальности, которая сложилась в конкретной образовательной среде. Изучение условий и факторов формирования современного человека традиционно является одним из главных направлений, определяющих вектор разработки теоретических и практических проблем педагогической психологии. Образовательная среда, как совокупность условий и возможностей для развития психологических качеств человека, содер-

жит ценный потенциал для дальнейших плодотворных исследований в этой области.

Теоретико-методологические основания рассмотрения образовательной среды в качестве условия для развития личности заложены в фундаментальных положениях о развитии и социальной природе психики человека, разработанных в отечественной психологии Б.Г. Ананьевым, А.В. Брушлинским, Л.С. Выготским, А.В. Петровским, С.Л. Рубинштейном, Д.Б. Элькониным и др. В образовательной среде тесно переплетены объективные и субъективные условия и предпосылки для развития, что приводит к необходимости глубже анализировать именно *субъективную* (психологическую) составляющую. Методологические предпосылки к реализации этой задачи мы находим в трудах Л.С. Выготского, который отмечал, что «главный недостаток теоретических и практических исследований среды состоит в том, что среду изучают исключительно в ее абсолютных (или объективных) показателях» [1, 82]. Одним из центральных методологических положений, лежащих в основе нашего исследования, является идея Л.С. Выготского о том, что для понимания особенностей развития ребенка важна не сама объективная ситуация, а то, как ребенок переживает эту ситуацию. Иными словами, среда определяет развитие ребенка через его переживание этой среды. Основным фактором развития выступает взаимодействие субъекта со средой, которое:

- создает ситуацию для позитивного развития его психических процессов, состояний и сознания в целом;
- позволяет получить личный опыт непосредственного переживания единства (общности и различия) со средой на уровне непосредственно-чувственного, эмоционального и личностного взаимодействия с ней.

Анализ психологической составляющей образовательной среды показал, что ее можно рассматривать как многоуровневое взаимодействие между субъектами образовательной среды. Это, в свою очередь, дает возможность определить качество психических явлений, которые опосредуются этим взаимодействием и оценить психологическое качество образовательной среды, которая будет либо способствовать позитивному развитию личности своих субъектов, либо порождать деформации, отклонения или препятствия на пути реализации их личностного потенциала. Психологическое качество образовательной среды определяется, прежде всего, через систему отношений ее субъектов и является важным фактором развития личности.

Для обозначения психологического качества образовательной среды целесообразно использовать термин «психологическая комфортность», предполагающий минимизацию (по возможности) стрессообразующих факторов учебного процесса и формирование в образовательном учреждении условий, в которых у субъектов есть возможность чувствовать себя спокойно. Психологический комфорт также отражает состояние, возникающее в процессе жизнедеятельности индивида в результате его опти-

мального взаимодействия с внутришкольной средой. Состояние комфорта связано с качеством предметного окружения, содержанием процесса обучения и организационно-коммуникативными условиями образовательной среды.

В настоящее время расхождение декларируемых и реальных ценностей и целей в ходе образовательного процесса, отсутствие здорового консерватизма, неоправданная открытость современной школы инновациям с неочевидной эффективностью, рассогласование требований к выпускникам школы со стороны общества и ряд других причин привели к тому, что неопределённость психологической ситуации в образовательных учреждениях возросла и, следовательно, актуализировалась проблема анализа и оценки образовательной среды специфической для конкретной школы.

При разработке теоретических оснований психологической экспертизы, как метода оценки качества образовательной среды в аспекте ее личностно развивающего потенциала, мы исходили из положения, что критерии благополучия и развития личности всех участников образовательной среды должны стать исходной точкой и инвариантом в анализе любой педагогической системы, проекта – вне зависимости от заявленных ее авторами конкретных воспитательных и образовательных целей.

Содержание психологической экспертизы образовательной среды включает в себя анализ состояния образовательной среды по показателям, определенным в качестве критериев для оценки ее психологического качества; оценку показателей личностного развития учащихся во взаимосвязи с показателями личностных качеств педагогов; анализ причин актуального состояния образовательной среды, связанных с особенностями профессиональной деятельности и личности педагога; прогноз последствий состояния образовательной среды для развития личности учащихся в соответствии с ключевыми гуманитарными критериями (психологическая комфортность, безопасность и развивающий потенциал) [2]. Если при оценке образовательной среды, основной характеристикой является отношение субъектов к образовательной среде, то на следующем этапе анализа возможных причин этого отношения, фокус экспертизы смещается в сторону изучения педагога и педагогической деятельности. Решающим фактором оптимизации образовательного процесса в этом отношении оказывается личность самого педагога. Мы полагаем, что формирование желаемых личностных качеств учащихся возможно при наличии этих качеств в структуре личности педагога, оказывающего определяющее влияние на развитие личности ученика.

Одной из гипотез нашего исследования была следующая: психологически значимыми условиями, формирующими личностное развитие учащегося (выпускника), являются состояние образовательной среды и уровень личностного развития педагога. В исследовании приняли участие 717 учащихся и 240 педагогов 14-ти общеобразовательных школ. Всего объем выборки составил 957 человек.

Для того чтобы подтвердить правомерность идеи о том, что показатели развития личностных качеств педагога находят свое отражение в аналогичных показателях личностного развития ученика, мы сопоставили и проанализировали согласованность групповых профилей личностных качеств педагогов и учеников в разных типах образовательной среды.

Нами были сформированы две выборки, в первую выборку были включены педагоги и учащиеся из школ с наиболее высокими показателями психологической комфортности («комфортная» образовательная среда). Вторую выборку составили педагоги и учащиеся из образовательных учреждений, с низкими (значительно отличающимися от основного массива школ) значениями показателей психологической комфортности («индифферентная» образовательная среда).

Далее нами был использован метод ранговой корреляции Спирмена, позволяющий определить силу и направление корреляционной связи между двумя личностными профилями. Построение личностных профилей учащихся и педагогов включало выделенные нами в теоретической части работы показатели личностного развития: толерантность, субъектность, направленность личности в общении, смысложизненные ориентации, волевой потенциал, креативность [3]. Результаты корреляционного анализа представлены в таблице 1.

Таблица 1

Согласованность профилей личностных качеств педагогов и учащихся в разных типах образовательной среды

Личностные качества	Коэффициент согласованности профилей личностных качеств педагогов и учащихся (rs-коэффициент корреляции Спирмена)	
	Комфортная образовательная среда	Индифферентная образовательная среда
Смысложизненные ориентации	Rs=0, 94***	Rs=0,83***
Субъектность	Rs=0,71***	Rs=0,49*
Креативность	Rs=0,85***	Rs=0,7**
Волевой потенциал	Rs=0,61**	Rs=0,26
Направленность личности в общении	Rs=0,54**	Rs=0,43*

*Примечание: коэффициенты корреляции оценивались по общей классификации: сильная при коэффициенте корреляции r > 0,7***, средняя при 0,50 < r < 0,69**, умеренная при 0,30 < r < 0,49*, слабая при 0,20 < r < 0,29*

Полученные результаты позволяют сделать вывод о наличии связи между показателями личностных качеств педагогов и учащихся, что подтверждает наше предположение, что показатели личностных качеств педагога связаны с показателями развития личностных качеств ученика. Применительно к показателю толерантность правомерность этого теоретического положения эмпирически не проверялась. Поясним, что результаты, полученные по показателю толерантности, не подвергались обработке методом ранговой корреляции Спирмена, поскольку ресурсы данного метода

требуют наличия большего количества шкал, чем содержит использованная в нашем исследовании методика "Индекс толерантности".

Анализ результатов, полученных в разных типах образовательной среды, позволяет заключить, что коэффициент согласованности профилей личностных качеств педагогов и учащихся в комфортной образовательной среде выше, чем в индифферентной. Причины влияния личности педагога на личность учащегося лежат в самой природе человека и человеческих отношений, складывающихся в процессе педагогической деятельности. На учащихся оказывают влияние не только эрудированность учителя, но и его личность в целом. Специфика современной социокультурной заключается в том, что роль учителя как главного источника знания снижается, а влияние личности не только не снижается, а, напротив, возрастает.

В психологически комфортной среде учащиеся в большей степени идентифицируют себя с педагогами по всем исследуемым показателям. Комфортная среда предоставляет каждому субъекту возможность сделать в настоящем определенный выбор в виде поступка, действия или бездействия. Основой такого выбора является сформированное представление о смысле жизни или его отсутствии. Жизнь считается осмысленной при наличии целей, удовлетворении, получаемом при их достижении, и уверенности в собственной способности ставить перед собой цели, выбирать задачи из наличных и добиваться результатов. Это свидетельствует о наличии в образовательной среде условий, при которых межличностное взаимодействие ориентировано на уважение достоинства личности, на ее ценность во всех проявлениях и независимо от ситуации, а это является одним из основных условий для личностного развития.

Все вышеописанное тесно связано с творческими способностями, в комфортной среде можно быть творческой личностью, любознательной, с воображением, способной пойти на риск и разобраться в сложных проблемах, сделать попытку проявить себя по-новому. Наибольших значений коэффициенты согласованности личностных профилей педагогов и учащихся достигают по показателям смысложизненных ориентаций и креативности, следовательно, психологическая комфортность образовательной среды увеличивает возможности проявления творческой активности своих субъектов и способствует их личностному развитию. Смысложизненные ориентации и ценности человека отражают не только то, к чему он стремится, чему отдает предпочтение, но и то, как он предпочитает действовать. Результаты исследования показывают, что субъектность педагога тесно связана с показателями субъектности школьника. Способность быть субъектом формируется школьников на основе жизненного опыта, того, с чем они сталкивается в школе, какой опыт построения взаимоотношений в группе он имеет, как организовано поле его деятельности. В школе ребенок может сам активно выбирать: присоединиться ли ему к ценностям и нормам поведения данной образовательной среды или нет. Психологически комфортная школа является фактором, который способствует станов-

лению субъектности как педагога, так и ученика. На основе полученных данных можно утверждать, что комфортная образовательная среда предлагает своим учащимся по- настоящему активную, деятельную жизнь. Это также свидетельствует об усилении включенности личности в систему взаимоотношений в данной образовательной среде. Поскольку педагог осуществляет свою профессиональную деятельность в образовательной среде, повышение личностной включенности может стать фактором, как повышающим эффективность деятельности, так и фактором, расширяющим возможности развития субъектности, в то время как в индифферентной среде такие условия в достаточной мере не созданы.

Анализ полученных данных позволил установить, что согласованность волевого потенциала педагогов и учащихся существенно различается в разных типах образовательной среды. Выявлен высокий коэффициент согласованности волевых качеств в комфортной среде и низкий в индифферентной среде. Это свидетельствует о том, что в комфортной среде учителя проявляют своевременность и обдуманность в своих действиях, не боятся ответственности, сохраняют самообладание, их ученики ориентированы на такой же стиль взаимодействия. Комфортная среда создает определенные условия, при которых указанные качества педагога транслируются на личность ученика.

Оценка согласованности направленности личности в общении педагога и ученика показывает неоднородность выраженности коэффициентов в разных типах образовательной среды. Полученные результаты свидетельствуют о росте составляющей диалогического стиля в комфортной среде, что характеризует усиление ориентации на равноправие, стремление к взаимопониманию и полноценному межличностному общению, это, в свою очередь, обусловливает взаимосвязь и взаимозависимость изменений учителя и ученика и открывает путь к развитию как личности ребенка, так и личности педагога. Учитель, обладающий ненасильственными диалогическими стилями взаимодействия с учащимися и демонстрирующий их в реальной практике, создает условия для развития диалогической направленности личности ученика, его стремления к сотрудничеству.

Таким образом, результаты анализа согласованности групповых профилей личностных качеств педагогов и учеников в разных типах образовательной среды позволяют сделать вывод о том, что личность учителя оказывает значимое влияние на развитие личности школьника, более высокая степень идентификации ученика с педагогом выявлена в комфортной среде. Это означает, что психологически комфортная среда является условием, оптимизирующим развитие личностного потенциала включенных в нее субъектов.

Литература:

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений. В 6 томах. Т. 1, 2, 3. М.: Педагогика, 1982.

2. Лактионова Е.Б. Содержание психологической экспертизы образовательной среды и определение ее эмпирических показателей // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И.Герцена. 2011. № 140.
3. Лактионова Е.Б. Личностное развитие учащегося как субъекта психологической экспертизы образовательной среды // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И.Герцена. 2013. № 155.

Laktionova E.B. Coherence of profiles of personal qualities of teachers and pupils in different types of the educational environment

Abstract. The problem of a research consists in studying and definition of ways of complex psychological assessment of quality of the educational environment, character of the conditions influencing positive personal development of her subjects. Hypothesis of our research was following: psychologically significant conditions forming personal development of studying (graduate) are the condition of the educational environment and level of personal development of the teacher. 717 pupils and 240 teachers of 14 comprehensive schools participated in a research. In total the volume of selection was 957 people. To confirm legitimacy of the idea that indicators of development of personal qualities of the teacher find the reflection in similar indicators of personal development of the pupil we compared and analysed coherence of group profiles of personal qualities of teachers and pupils in different types of the educational environment. Two selections were created, in the first selection teachers and pupils made of schools with the highest rates of psychological comfort (the "comfortable" educational environment). The second selection was made by teachers and pupils of educational institutions, with low values of indicators of psychological comfort (the "indifferent" educational environment). Creation of personal profiles of pupils and teachers included the indicators of personal development allocated with us on the basis of the theoretical analysis: subjectivity, orientation of the personality in communication, meaning of life orientations, strong-willed potential, creativity. The method of rank correlation Spirmen allowing to determine force and the direction of correlation communication between two personal profiles was used. The received results allow to draw a conclusion on existence of communication between indicators of personal qualities of teachers and pupils. Higher extent of identification of the pupil with all studied indicators teacher is revealed in the comfortable environment. The comfortable environment creates certain conditions under which the specified qualities of the teacher are broadcast on the identity of the pupil. It proves that psychologically comfortable environment is the condition optimizing development of personal potential of the subjects included in it.

Keywords: the educational environment, comfort of the educational environment, psychological examination, personal development.

Проблемы безопасности субъектов образовательной среды в процессе их взаимодействия в условиях информационного пространства

Морозов А.В.,
д.п.н., профессор, ФГБНУ «Институт управления образованием Российской Академии образования», г. Москва, Россия, doc_morozov@mail.ru

Аннотация. Особое внимание в статье уделяется психологическому содержанию анализируемой проблемы в свете здоровьесбережения. Учебная деятельность в условиях образовательной среды, неблагоприятной для здоровья обучаемого, может ослаблять или усиливать общее влияние процесса обучения на характер проявлений тех или иных свойств личности, что обуславливает необходимость дифференцированного подхода к психологическому обеспечению образовательного процесса, внедрению спе-

циализированных для определённой группы учащихся реабилитационных методик в образовательный процесс, а также формированию дифференцированной здоровьесберегающей инфраструктуры образовательного учреждения. Возникновение новых информационных технологий, изменение роли и места Интернета в жизни современного общества привело к новым проблемам, связанным с обеспечением безопасности. Безопасность современной образовательной среды является одним из важнейших условий сохранения и укрепления здоровья подрастающего поколения, одной из важнейших составляющих благоприятных и комфортных социальных отношений для всех субъектов, в ней участвующих. Проблема психологического сопровождения субъектов образовательной среды в целях сохранения и укрепления их здоровья, создание в образовательном учреждении безопасных условий труда и учёбы, защита от всех форм дискриминации могут выступать альтернативой агрессивности социальной среды, психоэмоциональному и культурному вакууму, следствием которых является рост социогенных заболеваний. Важным условием снижения числа стрессовых ситуаций является обеспечение психологической безопасности при взаимодействии субъектов образовательной среды. Основой современных образовательных здоровьесберегающих технологий является, несомненно, здоровье ребёнка в процессе его развития, созревания и взросления, которое, как убедительно показывают результаты проведённых нами исследований, способно не только сохраняться и даже развиваться (усиливаться), но и, определённым образом конструироваться и переконструироваться. Образовательная среда призвана обеспечивать достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы, личностное развитие обучающихся, и, в том числе, формирование ключевых компетенций, системы социальных ценностей, составляющих основу образования на протяжении всей жизни. Современная здоровьесберегающая образовательная среда призвана гарантировать охрану и укрепление психического, физического и социального здоровья обучающихся, обеспечивать индивидуализацию процесса обучения при поддержке преподавателей и тьюторов, открытость по отношению к семье и обществу, широко использовать профессиональный и творческий потенциал преподавателей, как субъектов образовательной деятельности.

Ключевые слова: здоровьесбережение, субъекты образовательной среды, информационное пространство, безопасность, учебная деятельность, здоровье обучаемого, психологическое сопровождение образовательного процесса, индивидуализация процесса обучения, информационные технологии, потенциал преподавателей.

Процессы информатизации и глобализации, особенно интенсивно происходящие с начала XXI века во всем мире, затронули также и все сферы жизнедеятельности современного российского общества. Развитие новых информационных технологий нередко представляет угрозу не только здоровью, но и безопасному развитию несовершеннолетних. Дети и подростки, будучи максимально открытыми мощным потокам информации, стали самыми беззащитными жертвами средств массовой информации (далее по тексту – СМИ). Сегодня особенно актуализируется проблема СМИ, как инструмента, формирующего духовно-ценностные ориентации подрастающего поколения.

Возникновение новых информационных технологий, изменение роли и места Интернета в жизни современного общества привело к новым проблемам, связанным с обеспечением безопасности. Усиление влияния информационных технологий на общественное сознание потребовало принятия законов, связанных с информационной безопасностью, под которой, согласно Доктрине информационной безопасности Российской Федерации,

понимается состояние защищённости её национальных интересов в информационной сфере, определяющихся совокупностью сбалансированных интересов личности, общества и государства [1].

Современные информационные технологии существенно меняют не только структуру отношений, но и образ жизни людей, их мышление, механизмы функционирования семьи, общественных институтов, органов власти. Они становятся действенным фактором развития личности и общества. В то же время, широкое распространение некоторых информационных технологий сопровождается появлением ряда новых угроз конституционным правам и свободам граждан, формированию здоровья, полноценной духовной жизни.

Основной угрозой для участников информационного взаимодействия является получение психологической травмы, в результате которой наносится ущерб позитивному развитию и психологическому здоровью, отсутствует базовое удовлетворение основных потребностей, возникает препятствие на пути к самоактуализации [2].

Психологическое здоровье является необходимым условием полноценного функционирования и развития человека в процессе его жизнедеятельности. Для практической социальной психологии одной из наиболее приоритетных становится задача создания таких условий жизнедеятельности людей, в которых бы они чувствовали защищённость и удовлетворённость основных потребностей, сохраняли и развивали своё психическое здоровье [3].

Информация является средой обитания современного человека. От её качества зависит психическое и физическое здоровье человека. Рост критических настроений и даже агрессии по отношению к современным СМИ во всех слоях нашего общества показывает, что, с одной стороны, усиливается травматизация населения средствами массовой коммуникации, а с другой, активизируется стремление к самозащите, которое выражается в падении доверия к СМИ, а также в попытках определить критерии «экологической безопасности» информационной среды [7]. Такая постановка проблемы, прежде всего, связана с осознанием приоритета прав личности, её психологической и физической безопасности по отношению к интересам, лоббируемым теми или иными группировками.

Рассматривая образовательную среду с точки зрения предоставляемых ею образовательных возможностей – в качестве основного критерия качества самой среды мы понимаем её способность обеспечить всем субъектам образовательного процесса систему возможностей для их эффективного и гармоничного саморазвития.

Деятельность психологической службы образования должна включать в себя создание психолого-педагогических условий, обеспечивающих духовное развитие каждого ребёнка, его душевный комфорт, что лежит в основе психологического здоровья.

Основной задачей психологической службы образования является содействие психическому, психофизическому и личностному развитию детей на всех возрастных ступенях дошкольного и школьного детства.

Конкретными задачами психологической службы образования, в этой связи, являются следующие:

- реализация в работе с детьми возможностей, резервов развития каждого возраста;
- развитие индивидуальных особенностей детей – их интересов, способностей, склонностей, чувств, отношений, увлечений, жизненных планов и т.д.;
- создание благоприятного для развития ребёнка психологического климата (в детском саду, интернате, школе и т.д.), который определяется, прежде всего, организацией продуктивного общения детей со взрослыми и сверстниками;
- оказание своевременной психологической помощи и поддержки как детям, так и их родителям, воспитателям, учителям [3].

Основным средством достижения главной цели психологической службы образования оказывается создание и соблюдение благоприятных психолого-педагогических условий для полноценного проживания ребёнком каждого возрастного периода, для реализации заложенных на соответствующем этапе онтогенеза возможностей развитии индивидуальности [11].

В эмоционально благоприятной образовательной среде у всех его участников возникают положительные эмоции, которые становятся движущей силой поведения обучающегося и благоприятно влияют на учебную среду, формируя конструктивное, благонамеренное, коммуникативное поведение ребёнка, обеспечивая выбор им созидательных, рациональных способов и моделей взаимодействия с окружением в образовательном учреждении и его субъектами. При этом создание эмоционально-благополучной среды для участников образовательного процесса в современном образовательном учреждении помогает преодолевать учащимся трудности в обучении, обеспечить успешную социализацию, сохранить и укрепить здоровье, защитить права детей. А педагогам – сохранять эмоциональное благополучие, повышать стрессоустойчивость и полноценно реализовать профессиональные качества.

Важное значение имеет режим умственного труда обучающихся, что обеспечивается внедрением здоровьесберегающих технологий, которые предполагают и грамотный подход к объёму, дозировке самостоятельной работы, и целенаправленное взаимодействие содержания образования по всем учебным дисциплинам, обеспечивающее гармонизацию в развитии интеллектуальной, эмоциональной и волевой сферы каждого обучающегося [6].

Под здоровьесберегающими технологиями мы рассматриваем систему мер по охране и укреплению здоровья учащихся, учитывающая важ-

нейшие характеристики образовательной среды и условия жизни обучающегося, воздействующие на здоровье. Под ними подразумевают такие технологии, которые используются в образовательном процессе и направлены на пользу здоровью учащихся, т. е. совокупность медицинских и педагогических приёмов, технологий, мероприятий, обеспечивающих мониторинг здоровья учащихся и контроль над воздействием факторов среды учебного заведения, способных нанести потенциальный вред здоровью субъектов образовательной среды. Связывая здоровьесберегающие технологии с решением более узкой, здравоохранительной задачи, к ним будут относиться педагогические приёмы, методы, технологии, которые не наносят прямого или косвенного вреда здоровью учащихся и педагогов, обеспечивают им безопасные условия пребывания, обучения и работы в образовательном учреждении. Кроме охраны здоровья от потенциального вреда в процессе преподавания в задачу педагога включается и формирование у учащегося культуры здоровья, потребности в здоровом образе жизни, формирование соответствующих навыков и привитие соответствующих приёмов здоровьесбережения, формирование представления о здоровье как ценности, мотивацию на ведение здорового образа жизни [8; 9].

В процессе реализации психологического сопровождения образовательного процесса по созданию безопасной среды для обучения возможны следующие ожидаемые результаты:

- повышение результативности обучения, развитие интеллектуальных способностей;
- сохранения и укрепление как физического, так и психологического здоровья субъектов образовательной среды в процессе их взаимодействия;
- воспитание у обучаемых творческого отношения к миру, чувства ответственности, способности к преобразовательной продуктивной деятельности, ориентированной на сохранение ценностей общечеловеческой и национальной культуры и саморазвитие [3].

Творческий потенциал педагога выступает многокомпонентным и многофакторным явлением, характеризующим собой сплав знаний и умений, личностных и профессиональных качеств и способностей преподавателя, направленных на создание субъективно и объективно нового в педагогической практике [5]. В структуре творческого потенциала существует внутреннее единство всех его компонентов, а сбалансированность их и полнота представленности личностных и профессиональных свойств и качеств может придать педагогу дополнительную силу, обеспечить ему способность выступать в роли субъекта творческой педагогической деятельности [4].

Всякая деятельность требует от человека обладания специфическими качествами, определяющими его пригодность к ней и обеспечивающими определённый уровень успешности её выполнения. В психологии эти индивидуально-психологические особенности называют способностями лич-

ности, причём выделяют только такие способности, которые, во-первых, имеют психологическую природу, во-вторых, индивидуально варьируют.

Подчёркивая связь способностей с успешной профессиональной деятельностью, следует ограничить круг индивидуально варьирующих особенностей только теми, которые обеспечивают эффективный результат деятельности. Способных людей от неспособных отличает более быстрое освоение деятельности, достижение в ней большей эффективности. Хотя внешне способности проявляются в деятельности: в навыках, умениях и знаниях личности, но в то же время способности и деятельность не тождественны друг другу. Так, человек может быть хорошо технически подготовлен и образован, но мало способен к какой-либо деятельности.

Безопасность субъектов образовательной среды в процессе их взаимодействия в условиях информационного пространства рассматривается нами, в первую очередь, как исключение опасностей в процессе информирования. Формирование информационной безопасности связывают с воспитанием умения адекватно реагировать на поступающую информацию, избавляться от непродуманных поступков, прогнозируя ситуацию и учитывая возможные последствия.

Информационная безопасность, как часть национальной, не может быть обеспечена без должного стремления к ней государства, общества, человека, а в условиях современного образовательного пространства – без использования необходимых здоровьесберегающих образовательных технологий с целью обеспечения информационной безопасности обучающихся [10; 12].

В настоящее время на государственном уровне отсутствует единая концепция обеспечения безопасности субъектов образовательной среды в процессе их взаимодействия в условиях существующего информационного пространства. Кроме того, не существует безопасного для обучаемого электронного обучения. Существующее нормирование, не только в части медицинских аспектов, но и всех иных аспектов безопасности, ориентировано на деятельность исключительно в рамках образовательной организации. Отсутствует как концептуальная модель, так и комплекс мероприятий, направленный на обеспечение безопасности обучаемого вне образовательной организации.

Литература:

1. Доктрина информационной безопасности Российской Федерации [Электронный ресурс] // URL: http:// www.scrf.gov.ru (дата обращения: 20.09.2018)
2. Зинченко Ю.П., Шайгерова Л.А., Шилко Р.С. Психологическая безопасность личности и общества в современном информационном пространстве // Национальный психологический журнал. 2011. № 2. С. 48-59.
3. Морозов А.В. Психологическое сопровождение субъектов образовательных отношений в условиях современного коммуникативного пространства // В сборнике: Образование и развитие личности в современном коммуникативном пространстве // Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / Печатается по решению оргкомитета НПК. Иркутск, 2016. С. 308-315.

4. Морозов А.В. Творческое саморазвитие личности как приоритетная цель педагогического образования в XXI веке // В сборнике: Андреевские чтения: современные концепции и технологии творческого саморазвития личности // Сборник статей участников Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Казань: КФУ, 2016. С. 173-187.
5. Морозов А.В. Формирование креативности преподавателя высшей школы в системе непрерывного образования: автореф. дисс. на соиск. уч. ст. докт. пед. наук. М.: РАО, 2004.
6. Морозов А.В., Мухаметзянов И.Ш. Медико-психологические аспекты здоровьесберегающей информационно-образовательной среды // Человек и образование. 2016. № 4 (49). С. 49-55.
7. Морозов А.В., Радченко Л.Е. Воздействие средств массовой информации на здоровье и воспитание старших подростков. М.: Изд. И. Балабанова, 2010.
8. Мухаметзянов И.Ш. Здоровьеформирующее образование: сущность и технология. Казань: Медицина, 2011.
9. Мухаметзянов И.Ш. Социальные последствия информатизации образования // Казанский педагогический журнал. 2011. № 3. С. 109-116.
10. Поляков В.П. Аспекты информационной безопасности информационной подготовки в системе высшего профессионального образования // Глобальный научный потенциал. 2012. № 4 (13). С. 39-43.
11. Саттарова Н.И. Информационная безопасность школьников в образовательном учреждении: автореф. дис. канд. пед. наук. СПб., 2003.
12. Солдатова Г., Зотова Е., Лебешева М., Шляпников В. Интернет: возможности, компетенции, безопасность. Методическое пособие для работников системы общего образования. М.: Google, 2013 // [Электронный ресурс]. URL: http://www.ifap.ru/library/book548.pdf (дата обращения: 23.09.2018).

Morozov A.V. The problem of safety of educational environment in the process their interaction in terms information space

Abstract. Special attention is paid to the psychological content of the analyzed problem in the light of health saving. Educational activities in an educational environment, unfavorable to the health of the student, can weaken or enhance the overall impact of the learning process on the nature of the manifestations of certain properties of the individual, which necessitates a differentiated approach to the psychological provision of the educational process, the introduction of specialized for a certain group of students rehabilitation techniques in the educational process, as well as the formation of a differentiated health-saving infrastructure of educational institutions. The emergence of new information technologies, the changing role and place of the Internet in the life of modern society has led to new problems related to security. The safety of the modern educational environment is one of the most important conditions for the preservation and strengthening of the health of the younger generation, one of the most important components of favorable and comfortable social relations for all subjects involved in it. The problem of psychological support of subjects of the educational environment in order to preserve and strengthen their health, the creation of safe working and learning conditions in the educational institution, protection from all forms of discrimination can be an alternative to the aggressiveness of the social environment, psycho-emotional and cultural vacuum, the consequence of which is the growth of sociogenic diseases. An important condition for reducing the number of stressful situations is to ensure psychological safety in the interaction of subjects of the educational environment. The basis of modern educational health-saving technologies is, of course, the health of the child in the process of its development, maturation and maturation, which, as convincingly show the results of our research, can not only be maintained and even develop (enhanced), but also, in a certain way to be designed and re-

designed. The educational environment is designed to ensure the achievement of the planned results of the development of the basic educational program, personal development of students, including the formation of key competencies, the system of social values that form the basis of education throughout life. Modern health-saving educational environment is designed to guarantee the protection and strengthening of mental, physical and social health of students, to ensure the individualization of the learning process with the support of teachers and Tutors, openness to the family and society, to make extensive use of the professional and creative potential of teachers as subjects of educational activities.

Key words: health care, subjects of the educational environment, information space, security, educational activities, health of the student, psychological support of the educational process, individualization of the learning process, information technology, the potential of teachers.

Моральный выбор подростков в ситуации буллинга

Николаева А.П.,

студентка 2 курса магистратуры Института психологии,

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», Санкт-Петербург, Россия, anna06.93@bk.ru

Аннотация. В статье представлены результаты теоретического исследования морального выбора подростков находящихся в ситуации буллинга. Раскрываются понятия: моральный выбор, морально-нравственное развитие, подростковый возраст, буллинг. Разработана и проанализирована структура морального выбора, где основным отличием его от любого другого выбора является сопоставление действий и последствий со своими морально-нравственными установками, а также общественными нормами. Показано влияние группы сверстников, роль родительско-детских отношений и других факторов на моральные решения в подростковом возрасте. Моральное развитие предполагает, что дети учатся определять разницу между правильным и неправильным, и использовать эти знания для принятия соответствующих решений, когда сталкиваются со сложным выбором. Установлено, что, как и любой другой компонент развития, морально-нравственное развитие определяется несколькими факторами: детский межличностный опыт с семьей, сверстниками и другими взрослыми, а также их созревающие физические, познавательные, эмоциональные и социальные навыки. Рассмотрены основные подходы к пониманию буллинг-процесса, в отечественной и зарубежной литературе. Выявлено, что буллинг представляет собой особый вид насилия, который имеет систематический характер проявлений, как физического, так и психологического, эмоционального, социального характера, осуществляемое человеком или группой, в отношении более слабого ребенка, не способного постоять за себя. Основным аспектом статьи является рассмотрение, взаимосвязи морального выбора подростка и ситуации буллинга. В ходе буллинг-процесса подросток, вне зависимости от его роли (агрессор, жертва и т.д.), вынужден принимать множество решений, часть которых могут иметь моральную подоплеку. Например, ребенок, находящийся в роли агрессора, может столкнуться с потенциальными моральными дилеммами на различных стадиях осуществления буллинга: выбор жертвы; публичность действий; совершение самого процесса буллинга; степень тяжести насильственных действий; рефлексия (осознание действий). В заключении приводится важность изучения взаимосвязи моральной составляющей выбора, которого приходится делать подростку, находясь в ситуации буллинга, и психологических ресурсов способствующих (или препятствующих) совершению этого выбора.

Ключевые слова: моральный выбор, морально-нравственное развитие, подростковый возраст, буллинг.

На протяжении всей жизни человек сталкивается с чередой выборов самого разного характера (ситуативных, перспективных, экзистенциальных, моральных), в различных сферах и на разных уровнях: социальном, психологическом, этическом и других. Одним из самых трудных выборов, который постоянно приходится делать человеку в жизни, - моральный. Для более точного понимания определения морального выбора является необходимым разобрать его структуру. Она представляется следующей:

- Определение вариантов выбора;
- Осознание последствий;
- Сопоставление действий и последствий со своими моральными (нравственными) установками, а также общественными нормами;
- Определение приемлемого варианта;
- Принятие выбора и ответственности за него;
- Реализация выбора (поступок);
- Возможный анализ последствий выбора.

При рассмотрении структуры морального выбора легко проследить, что отличает его от любого другого выбора именно соотнесение действий и последствий со своими моральными (нравственными) установками и общественными нормами. Если субъект, осуществляющий выбор не сопоставляет свои поступки и их последствия со своей моральной сферой, то такой выбор не является моральным. Таким образом, моральный выбор – это выбор, сделанный на основании нравственных убеждений и норм, этических воззрений, личностных ценностей и характера человека и того, что, по его мнению, является правильным поведением.

Морально-нравственное развитие, ключевой точкой которого принято считать подростковый возраст, играет немаловажную роль в жизни человека. Именно в подростковом возрасте начинается интенсивное формирование собственных принципов, убеждений и идеалов, происходит становление ценностей и норм. И в отличие от детей младшего возраста, принимающих правила поведения на веру, подросток начинает осознавать их относительность и простая ссылка на авторитеты его уже не удовлетворяет. Главные новообразования в моральной сфере ребенка данного возраста, которые можно выделить:

- приоритет особенностей общественного поведения и взаимоотношений людей друг с другом;
- образование относительно автономных моральных устоев [1].

Однако у подростков ещё не хватает нравственной устойчивости, вследствие чего подросток может сравнительно легко изменить свои моральные убеждения под воздействием коллектива. В таком возрасте дети наиболее уязвимы к воздействию извне (СМИ, родители, сверстники и

т.д.) [1], поскольку они находятся в состоянии максимального психического, эмоционального и физического развития.

Традиционно подростковый возраст рассматривался как период растущей автономия от семьи, в которой влияние группы сверстников постепенно узурпирует влияние родителей. Ведущим видом деятельности подросткового возраста становится – общение со сверстниками. И как следствие, основным каналом социализации выступает уже не семья, а сверстники, что обуславливает установление различного рода групповых отношений (соперничество, конкуренция, сотрудничество и т.д.). Такое замещение (с семьи на сверстников) способствует ещё и тому, что группа сверстников становится источником референтных правил и норм поведения, а также определяет принятие определенного статуса в группе [6].

Моральное развитие предполагает, что дети учатся видеть разницу между правильным и неправильным и использовать эти знания для принятия соответствующих решений, когда сталкиваются со сложным выборам. Однако, незрелость, свойственная в данном возрасте, регулирует их личностные проявления, и привычка ставить под сомнение ценности и принципы становится обычной практикой. Таким образом, подростки не обладают такой же способностью принимать обоснованные решения как взрослые, и именно поэтому для данного возраста зачастую характерно отклоняющееся поведение. Одним из наиболее распространенных видов такого поведения в данном возрасте, является школьное насилие.

Анализ научной литературы показывает, что исследование проблемы насилия в школе началось в 1905 году. Первыми, кто провел систематическое исследование проблем, связанных с травлей в школе, являются скандинавские ученые D. Olweus (1978), E. Rolandи E. Munthe (1989). Также в 1973 году (в работе «Личность и агрессия») D. Olweus ввел такое понятие как «bullying» – (от английского bully - хулиган, драчун, задира). Существует довольно широкий спектр определений понятия «буллинг», подробно рассматриваются структура, формы проявления, виды, участники процесса и многое другое, но нет четко сформулированного и общепринятого определения данного термина. Однако в большинстве определений указываются схожие черты, а именно:

- Буллинг имеет повторяющийся и\или систематический характер проявлений;
- Отличительной чертой буллинга является преднамеренность действий (умысел);
- Дисбаланс сил [2;3;5;7].

В связи с чем можно заключить, что буллинг – это особый вид насилия, который имеет систематический характер проявлений, как физического, так и психологического, эмоционального, социального характера, осуществляемый человеком или группой, в отношении более слабого, не способного постоять за себя ребенка.

Говоря о моральной составляющей выбора, который приходится делать всем участникам буллинг-процесса, можно легко проследить их взаимосвязь, так как в ходе буллинг-процесса подросток, вне зависимости от его роли (агрессор, жертва и т.д.), вынужден принимать множество решений, часть которых может иметь и моральную подоплеку. Так, например, ребенок, находящийся в роли агрессора, может столкнуться с потенциальными моральными дилеммами на различных стадиях осуществления буллинга:

- Выбор жертвы;
- Публичность действий;
- Совершение самого процесса буллинга;
- Степень тяжести насильственных действий;
- Рефлексия (осознание действий).

Для подростка, выступающего в роли наблюдателя, моральной дилеммой может, является, вступление или полное избегание буллинг-процесса, поддержка зачинщиков или сочувствие к жертве.

Таким образом, на основании всего вышесказанного наиболее актуальным для исследования нам представляется изучение взаимосвязи моральной составляющей выбора, который приходится делать подростку, находясь в ситуации буллинга, и личностных ресурсов участников буллинг-процесса. Так как, находясь в ситуации буллинга (или потенциальной ситуации буллинга), ребенок испытывает стресс, тревогу, чувство неопределенности, как происходящего, так и возможных последствий для себя и действий со стороны обидчика (инициатора). Именно в таких ситуациях подростку приходится решать своего рода моральную дилемму, где основным фактором принятия решения являются психологические (личностные) ресурсы личности, способствующие или препятствующие данному выбору. Личностные ресурсы – это все способности, навыки и внутренние качества человека, способствующие преодолению различного рода трудных жизненных ситуаций[4]. Такие ресурсы могут не только помочь ребенку осуществить моральный выбор, но возможно и избежать потенциального буллинга.

Литература:

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008.
2. Волкова Е.Н., Волкова И.В., Гришина А.В., Исаева О.М., Скитневская Л.В. Проблема насилия над детьми: поиски и решения: монография. Н. Новгород: Мининский университет, 2016. 287 с.
3. Волкова И. В. Характеристика подросткового буллинга и его определение // Вестник Минского университета. 2016. № 2. С. 26-33.
4. Ильин Е.П. Психология риска. СПб.: Питер, 2012.
5. Лэйн Д. А. Школьная травля (буллинг) // Детская и подростковая психотерапия / под ред. Д. Лэйна и Э. Миллера. СПб.: Питер, 2001.
6. Сапогова Е.Е. Психология развития человека. М.: Аспект пресс, 2001.
7. Besag V.E. Bullies and Victims in Schools. Milton Keynes: Open University Press. 1989.

Nikolayeva A.P. Moral choice of teenagers in the setting of bulling

Abstract. This paper presents the results of a theoretical research on a moral choice of teenagers in the bulling setting. It explains terms such as: moral choice, moral education, teenager, bulling. It shows and analyzes the structure of moral choice which differs from any other kind of choice, mainly, due to a subject's evaluation of one's actions and their effects using self and social moral standards. The article shows the influence of group of coevals, parent-children relations and other factors on the moral choice of teenagers. The study of moral development theories shows that children learn to differentiate good and bad and how to use this knowledge when they confront hard choices. It is a fact, that moral development, as any other kind of development, is determined through several factors: children's interpersonal experience with family, coevals and other people, and their developing physical, emotional, learning and social skills. Paper shows main approaches of understanding the process of bulling as it is in Russian and world literature. It determines that bulling is a type of violence, which shows systematic physical, emotional and social abuse of a week child, who cannot defend himself and is executed by a single or a group of persons. The main subject of this work is to study the relations between teenager's moral choice and the setting of bulling. During the process of bulling, teenager, disregarding his role (aggressor, victim, etc.), has to make a number of decisions, part of them can be moral. For example, the child, playing the role of aggressor, can experience potential moral dilemmas on different stages of bulling process: choice of victim, publicity of actions, details of bulling process; severity of violent actions; reflection (comprehension of his actions). In conclusion the paper shows the importance of studying the relations between moral part of the choice, that teenager has to do in the setting of bulling, and psychological resources, that ease or complicate such choice.

Keywords: moral choice, moral education, teenager, bulling.

Показатели успешности интеграции подростков в современную образовательную среду

Пежемская Ю.С.,

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и образования,
РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия, juspezhemskaya@herzen.spb.ru

Трунова Д.А.,

педагог-психолог, педагог дополнительного образования
ГБОУ СОШ № 367 Фрунзенского района, Санкт-Петербург, Россия,
dasha6a@yandex.ru

Аннотация. В настоящее время идея интегративного образования отражает один из актуальных вопросов развития общеобразовательной среды школы, а именно, – проблему реализации целостного образовательного процесса как средства развития и социализации личности. Процесс интеграции подростка рассматривается нами как уровень его вовлеченности в образовательную среду, которая проявляется через обретение успешности в контексте успеваемости, общественной активности, конструктивности поведения, низкой проблемной отягощенности. Целью исследования являлось изучение психологических проблем и характеристик мышления у подростков с различной успеваемостью как составляющих их интеграции в образовательную среду. Нами был проведён сравнительный анализ показателей интеграции четырех групп подростков с различным уровнем успеваемости. Также были проанализированы взаимосвязи характеристик мышления, успеваемости, общественной активности, конструктивности поведения, проблемной отягощенности как комплекса интегративных показателей. Полученные результаты исследования позволили нам сделать следующие выводы. Одним из

показателей успешной интеграции подростков в образовательную среду является низкий уровень проблемной нагруженности. Подростки с низкой успеваемостью в сравнении с подростками с высокой успеваемостью имеют более высокий уровень проблемной озабоченности в таких жизненных сферах как: будущее, отношения с родителями, отношения со сверстниками. Девочки с низкой успеваемостью и мальчики с высокой успеваемостью являются группой риска по повышению уровня проблемной нагруженности в сферах учебы, будущего и взаимоотношений с родителями. Подростки, имеющие высокую успеваемость по учебным предметам, показывают соответственно и более высокий результат умственного развития при сравнении с подростками с низкой успеваемостью. Следовательно, успеваемость школьников может является прогностическим критерием продуктивности их мыслительных процессов. Подростки с высокой успеваемостью чаще демонстрируют просоциальное поведение и чаще проявляют общешкольную активность, чем подростки с низкой успеваемостью. Следовательно, учебная успешность является ресурсом для улучшения поведения и проявления школьной активности.

Ключевые слова: показатели интеграции, успешность, подростки, психологические проблемы, мышление, успеваемость, образовательная среда.

Введение. Период подросткового возраста известен как период повышения проблемной нагруженности и актуализации многих психологических проблем. На этом фоне происходит снижение успеваемости подростка по учебным предметам в школе и возникновение трудностей в общении. Школьная успеваемость является одним из показателей интеграции подростка в образовательную среду, поскольку осознается людьми гораздо глубже, чем получение хороших отметок, она приравнивается к способности подростка достигать высоких результатов в научении чему-либо, а значит быть успешным в деятельности и в жизни в целом. Успехи в школе обеспечивают чувство уверенности в собственных силах, способствуют развитию высокой позитивной самоооценки [2]. Динамика школьной успеваемости фиксируется учителями, используется для составления как индивидуальных результатов обучения, так и групповых. Таким образом, успеваемость является одним из показателей, иллюстрирующих благоприятную интеграцию в образовательную среду школы. Через школьную успеваемость прокладывается путь и к общешкольной активности и поведению, а также формируется комплексное решение для поддержания успеха во время происхождения процессов успешной интеграции. Мышление также можно рассматривать, как возможность человека наиболее успешно адаптироваться к окружающей среде [3], в том числе образовательной. Но, в отличие от школьной успеваемости, динамика мыслительных процессов не может отслеживается педагогами системно. В связи с этим у родителей, педагогов и психологов существует запрос комплексных исследований, включающих диагностику уровня развития мышления, фиксацию результатов и разработку коррекционно-развивающей программы.

Организация исследования. Целью нашего исследования является изучение эмоциональных, когнитивных и поведенческих показателей интеграции подростков в образовательную среду школы.

В качестве эмоционального показателя изучался уровень проблемных переживаний подростков в различных сферах жизни. Когнитивным показателем стало выявление результативности процессов мышления у подростков с различной школьной успеваемостью. Поведенческий аспект интеграции исследовался на основании экспертной оценки учителями поведения и общешкольной активности учащихся.

В исследовании применялись: констатирующий эксперимент; психодиагностический метод; метод экспертной оценки; методы первичной статистики, сравнительный анализ, двухфакторный дисперсионный анализ ANOVA, корреляционный анализ. В методический комплекс исследования вошли следующие методики: 1) «Психологические проблемы подростков» (Л.А. Регуш, Е.В. Алексеева, А.В. Орлова, Ю.С. Пежемская) [5]; 2) «Школьный тест умственного развития» (К.М. Гуревич, М.К. Акимова, Е.М. Борисова, В.Г. Зархин, В.Т. Козлова, Г.П. Логинова) [1]; 3) Анкета экспертной оценки поведения и общешкольной (общественной) активности учащегося (Пежемская Ю.С., Трунова Д.А).

Выборку исследования составили обучающиеся 6,7,8 классов средней общеобразовательной школы Фрунзенского района г. Санкт-Петербурга в возрасте от 12 до 14 лет. Всего 112 человек, из них 56 девочек и 56 мальчиков. В качестве экспертов в исследовании принимали участие педагоги (классные руководители) – 6 человек. Сбор данных для исследования был проведен в декабре 2018 года.

Выборка исследования была распределена на 4 группы по уровню успеваемости подростков и выровнена по полу: 1 группа – девочки с низкой успеваемостью (25 человек); 2 группа – девочки с высокой успеваемостью (31 человек); 3 группа – мальчики с низкой успеваемостью (25 человек); 4 группа – мальчики с высокой успеваемостью (31 человек). В группы с низкой успеваемостью были отнесены результаты учащихся, средний балл которых по основным учебным предметам ниже 3,5, в группу с высокой успеваемостью – от 3,5 и выше.

Основные результаты исследования. По результатам обследования было выявлено (таблица 1), что подростки имеют наиболее высокую проблемную нагруженность в сфере проблем современного общества, в особенности группа девочек с высокой успеваемостью (M=3,73), что совпадает с данными, описанными в других исследованиях [4].

На втором месте по значимости у подростков находятся трудности во взаимоотношениях с родителями, которыми больше всего обеспокоены подростки с низкой успеваемостью – девочки (M=3,39) и мальчики (M=3,10).

Таблица 1.

Показатели проблемной нагруженности в различных жизненных сферах у подростков с различной успеваемостью [6]

Сфера жизни	Девочки		Ст. откл.	Мальчики		Ст. откл.
	низкая успеваемость (среднее)	высокая успеваемость (среднее)		низкая успеваемость (среднее)	высокая успеваемость (среднее)	
1. Общество min/max	3,53 (1,92/4,5)	3,73 (1,58/4,75)	0,87	3,22 (1,5/4,67)	3,43 (1 / 4,83)	0,88
2. Отношения с родителями min/max	3,39 (2,08/4,54)	2,90 (1,85/4,15)	0,71	3,10 (2,38/4,69)	3,04 (1,85/4,31)	0,7
3. Будущее min/max	3,07 (1,85/5)	2,44 (1,46/3,54)	0,76	2,82 (2,08/4,92)	2,77 (1,46/4,38)	0,73
4.Собственное Я min/max	3,00 (1 / 4,57)	2,78 (1,43/4)	0,76	2,60 (1,43/4,14)	2,68 (0,07/4)	0,75
5. Учеба min/max	2,75 (1,23/3,92)	2,43 (1,62/3,92)	0,63	2,56 (1,85/3,62)	2,76 (1,31/3,92)	0,63
6. Досуг min/max	2,90 (1,67/4,33)	2,62 (1,44/5,11)	0,77	2,61 (1,67/3,78)	2,67 (0,67/4,89)	0,71
7. Здоровье min/max	2,78 (1,67/4,14)	2,61 (1,67/3,67)	0,64	2,58 (1,44/3,78)	2,67 (1 /4,56)	0,68
8. Отношения со сверстниками min/max	2,59 (1,20/4,17)	2,29 (1,1 /5,6)	0,79	2,14 (1 / 3,2)	2,14 (1 /4)	0,82

На третьем и четвертом месте у подростков находятся проблемы, связанные с будущим и с самим собой. Девочки с низкой успеваемостью более нагружены проблемами с будущим, в отличие от девочек с высокой успеваемостью (M=2,44). Успехи в учебе и высокий уровень школьной успеваемости выше среднего свидетельствует о потенциальной уверенности подростков в будущем и своевременных ожиданиях. Проблемами с собой больше всего озабочены также девочки с низкой успеваемостью (M=3,00) и девочки с высокой успеваемостью (M=2,78). В отношении самооценки и личностных проблем девочки с различной успеваемостью более склонны к наличию проблем с собой. Чем ниже школьная успеваемость у девочек, тем более выражена проблемная озабоченность в сфере «Я». С изменением успеваемости соответственно меняется и самооценка девочек. В то время как мальчики с высокой успеваемостью имеют больше проблем с собой (M=2,68), чем мальчики с низкой успеваемостью (M=2,60).

На пятом месте по значимости оказались проблемы с учебой. Больше всех имеют переживают по поводу учебной деятельности мальчики с высокой успеваемостью (M=2,76) и девочки с низкой успеваемостью (M=2,75). Наименее выраженной для подростков оказалась проблемная озабоченность в области взаимоотношений со сверстниками.

По результатам двухфакторного дисперсионного анализа ANOVA были выявлены значимые различия ($p<0,05$) по полу и успеваемости среди

групп подростков по шкалам «Проблемы с учебой», «Проблемы с будущим» и «Проблемы с родителями». Это шкалы, по которым выявлена самая высокая проблемная озабоченность подростков. Здесь мы рассмотрим влияние факторов «успеваемость» и «пол» на проблемную озабоченность подростков в учебной сфере.

По результатам дисперсионного анализа (рисунок 1) видно, что уровень проблемной нагруженности в учебной сфере зависит от уровня школьной успеваемости подростков и их пола (F=1,35, p=0,02). Трудности в учебной деятельности у девочек с низкой успеваемостью оказываются более выраженными, чем у девочек с высокой. А мальчики, имеющие низкую успеваемость, менее обеспокоены трудностями с учебой, чем мальчики, имеющие высокую успеваемость.

Рисунок 1. Влияние фактора успеваемости на проблемную озабоченность подростков разного пола в учебной сфере

Оценка результативности процессов мышления показала, что все подростки, разделенные на группы по полу и успеваемости, справились с выполнением задания на среднем уровне.

Одной из задач исследования являлось определение взаимосвязей характеристик мышления и проблемной озабоченности, школьной успеваемости, общественной активности, конструктивного поведения. Рассмотрим результаты на примере показателей группы девочек и группы мальчиков с высокой успеваемостью, подтверждающие, что учебная успешность является ресурсом для улучшения поведения и проявления школьной активности.

На рисунке 2 видно, что у девочек такая характеристика мышления как «Обобщение», положительно коррелируют с показателями успеваемости по таким учебным предметам как: геометрия, русский язык, литература, история. Обнаруженные корреляционные связи можно прокомментировать так: чем более развита способность к обобщению, тем выше успеваемость по геометрии, русскому языку, литературе, истории, тем выше средний балл школьной успеваемости.

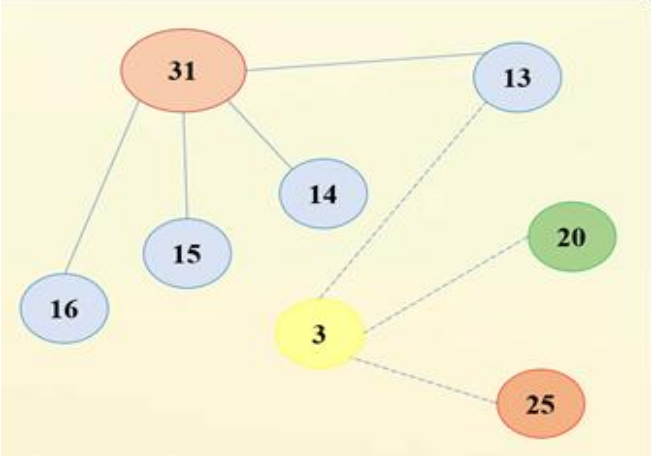
Проблемная нагруженность в сфере 3 – Отношения с родителями *Характеристики мышления* 25 - Классификации 31- Обобщение		*Средний балл успеваемости по учебным предметам* 13- Геометрия 14- Русский язык 15 - Литература 16 – История *20 – Конструктивность поведения*

Рисунок 2. Взаимосвязи показателей интеграции в образовательную среду и характеристик мышления девочек с высокой успеваемостью

Проблемная нагруженность в сфере отношений с родителями отрицательно коррелирует с успеваемостью, а также с оценкой конструктивности поведения. Обнаруженные корреляционные связи можно прокомментировать следующим образом: чем больше проблем во взаимоотношениях с родителями имеет подросток, тем хуже его дисциплина в школе.

Если у девочек интеграции в учебный процесс и повышению успеваемости способствуют такие операции мышления как классификации и обобщения, то у мальчиков успешность обучения по большинству предметов статистически значимо взаимосвязана ($p<0,05$) с аналитическими процессами и развитием уровня умозаключений. Высокий уровень осведомленности в научной-культурной сфере отрицательно коррелирует ($p<0,05$) с проблемной озабоченностью в сфере взаимоотношений с родителями и обществом. Высокий уровень осведомлённости позволяет подросткам более осознанно строить отношения с людьми и снижать конфликтный потенциал, свойственный возрасту.

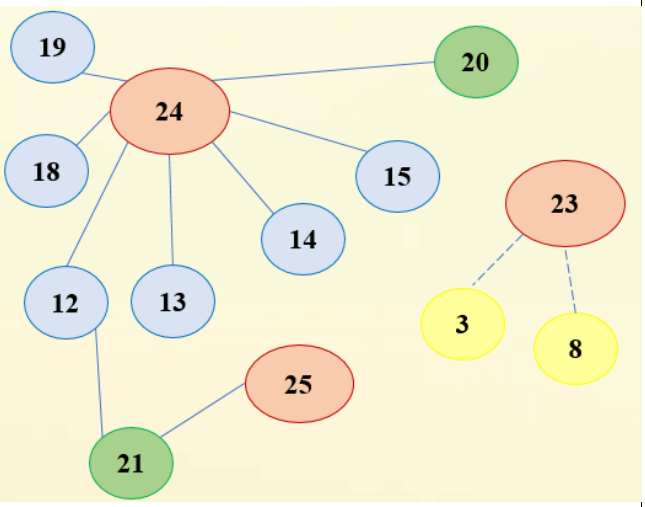
Проблемная нагруженность 3–Проблемы с родителями 8–Проблемы с обществом *Характеристики мышления* 23 – Осведомленность в научно-культурной сфере 24 – Аналогии 25-Классификации		*Средний балл успеваемости по учебным предметам* 12 – Алгебра 13 – Геометрия 14 – Русский язык 15 – Литература 18 – География 19 –Средний балл (успеваемость) *20 - Конструктивность поведения* *21 – Общешкольная активность*

Рисунок 3. Взаимосвязи показателей интеграции в образовательную среду и характеристик мышления мальчиков с высокой успеваемостью

Выводы:

1. Одним из показателей успешной интеграции подростков в образовательную среду является низкий уровень проблемной нагруженности. Подростки с низкой успеваемостью в сравнении с подростками с высокой успеваемостью имеют более высокий уровень проблемной озабоченности в таких жизненных сферах как: будущее, отношения с родителями, отношения со сверстниками.
2. Девочки с низкой успеваемостью и мальчики с высокой успеваемостью являются группой риска по повышению уровня проблемной нагруженности в сферах учебы, будущего и взаимоотношений с родителями.
3. Подростки, имеющие высокую успеваемость, показывают соответственно и более высокие результаты умственного развития, демонстрируют просоциальное поведение и чаще проявляют общешкольную активность, чем подростки с низкой успеваемостью. Следовательно, успеваемость школьников может является прогностическим критерием продуктивности их мыслительных процессов, ресурсом для улучшения поведения и проявления школьной активности.

Литература:

1. Гуревич К.М., Горбачева Е.И. Умственное развитие школьников: критерии и нормативы. М.: Изд-во Знание, 1992.
2. Педагогическая психология: учебное пособие / под ред. Регуш Л.А., Орловой А.В. СПб.: Изд-во Питер, 2011.
3. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М.: Изд-во Педагогика-Пресс, 1994.
4. Регуш Л.А., Алексеева Е.В., Орлова А.В. и др. Психологические проблемы: диагностика, способы разрешения, детерминанты (на примере подростков и молодежи). СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2015.
5. Регуш Л.А., Алексеева Е.В., Орлова А.В., Пежемская Ю.С. «Психологические проблемы подростков»: стандартизированная методика: Научно-методические материалы. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2012.
6. Трунова Д.А., Пежемская Ю.С. Психологические проблемы и ресурсы мышления у подростков с различным уровнем успеваемости // Актуальные вопросы психологии в исследованиях студентов и аспирантов: сборник научных статей. М.: Изд-во СВИВТ, 2018. С. 100-108.

Pezhemskaya J.S., Trunova D.A. Success indicators of integration of adolescents to the modern educational environment

Abstract. Currently, the idea of integrative education reflects one of the topical issues of the development in the general educational environment in a school – particularly, a problem of implementation of the comprehensive educational process as a means of personal development and socialization. The process of a teenager integration is considered as a level of his participation in the educational environment. This participation shows up via gaining success in the context of academic achievements, social activity, constructive behavior, and reduction in the level of psychological problems. The aim of the research was to study the psychological problems and thinking characteristics in the adolescents with the different academic achievements as components of their integration into the educational environment. There was a comparative analysis of the integration indicators of four groups of adolescents with the different levels of academic performance We have analyzed the correlations between

thinking characteristics, performance indicators, social activity, constructive behavior, and psychological problems as a complex of integrative characteristics. The obtained results of the research allowed us to draw the following conclusions. One of the indicators of successful integration of adolescents into the educational environment is the low level of psychological problems. Adolescents with low academic performance, in comparison with adolescents with high achievements, have a higher level of problematic worries in such life spheres as the future, relations with parents, and relationships with peers. Girls – low achievers and boys – high achievers have a risk of raising the level of psychological problems in the field of learning, the future, and relationships with parents. Adolescents with high academic performance have respectively higher intelligence, show prosocial behavior and a high social activity more often than adolescents with low academic achievements. Consequently, the performance of schoolchildren can be a predictive criterion for the productivity of their thought processes and the resource for improving behavior and manifesting school activity.

Key words: integration indicators, success, adolescents, psychological problems, thinking, academic achievement, educational environment.

Роль личностной самооценки в психологическом благополучии личности

Сорокина С.Е.,

научный сотрудник, Казанский федеральный университет, Казань, Россия,
s.sorokina@ inbox.ru

Аннотация. В современном обществе проблема психологического благополучия и здоровья личности занимает одно из центральных мест. Среди множества формулировок для описания «здоровой» личности взрослого человека выделяется тезис о том, что здоровая личность в состоянии адекватно оценивать мир и саму себя. В соответствии с этим представлением, адекватная самооценка является неотъемлемой частью психологически здоровой личности. Как известно, существует и неадекватная самооценка (заниженная или завышенная), при которой у человека возникает неправильное представление о себе, сопровождающееся конфликтами с самим собой и окружающими людьми. Заниженная самооценка является фактором, отрицательно влияющим на психологическое благополучие человека, и, по признанию большинства авторов, изучающих данный вопрос, требует психологического сопровождения. В результате проведенного обзора литературы по проблематике самооценки, можно констатировать, что понятие самооценки признается одним из центральных образований личности. На основании анализа общенаучных подходов к изучению проблематики самооценки в рамках философского, социологического и психологического направлений можно сделать вывод о том, что наиболее полным, логически обоснованным и эмпирически подтвержденным подходом к изучению психологического феномена самооценки выступает позиция, представленная Л.В.Бороздиной, согласно которой самооценка является специальной функцией (ключевым компонентом) самосознания, не сводимой ни к «образу Я», ни к самоотношению, нополагающая их. Этот подход принят в качестве теоретической основы диагностического исследования, которое проводилось в группах студентов-филологов Казанского университета. Количественные показатели уровня личностной самооценки диагностировались по методике С.А.Будасси, качественный анализ проводился на основе самоописаний студентов по методу Л.М.Попова «Интервью с самим собой». Цель исследования состояла в определении психологического благополучия студентов на основании изучения уровня их личностной самооценки. Результатом работы является диагностическая картина психологического благополучия студентов-

филологов второго курса обучения. Заниженный уровень самооценки (по психодиагностической шкале: 0-0.2)выявлен у 29.7% испытуемых.

Ключевые слова: личностная самооценка, заниженная самооценка, психологическое благополучие студентов

Задача сохранения здоровья человека – основополагающая для развития общества и выживания человечества в целом. Проблемы экологические, психологические, социальные создают серьезные сложности для развития полноценной личности. Целый ряд вопросов сохранения здоровья человека неразрывно связан с образом жизни, то есть с поведением, являясь, таким образом, компетенцией психологической науки.

В современном обществе проблема психологического здоровья личности занимает одно из центральных мест. Среди множества формулировок для описания «здоровой» личности взрослого человека выделяется тезис о том, что здоровая личность в состоянии адекватно воспринимать и оценивать мир и саму себя [5]. В соответствии с этим представлением, адекватная личностная самооценка является неотъемлемой частью психологически здоровой личности.

К адекватной (оптимальной, высокой) личностной самооценке относят уровни средний, выше среднего и высокий. Следовательно, высокая личностная самооценка выступает одной из составляющих психологического здоровья современного человека. Как известно, существует и неоптимальная самооценка (заниженная или завышенная), при которой у человека возникает неправильное представление о себе, сопровождающееся конфликтами с самим собой и окружающими людьми.

Согласно взглядам представителей гуманистического направления в психологии прежде, чем анализировать болезнь, необходимо понять, что есть здоровье. Это представление переносится и на самооценочную сферу человека. Основоположник гуманистической психологии А.Маслоу полагал, что трудности человека с окружающим миром являются отражением его трудностей со своим глубинным Я, а улучшение взаимоотношений с людьми неминуемо последует, когда человек научится ладить со своим внутренним Я, станет интегрированным и цельным. Именно этот комплекс позитивных представлений личности о себе и собственной значимости означает здоровую самооценку [4]. Она интегрирует позитивные проявления по всему спектру психологических характеристик Я-концепции и самооценки, и представлена следующим образом. При анализе самоотношения здоровая самооценка характеризуется наличием самоуважения, аутосимпатии, ценности Я, самопринятия; по критерию оптимальности / неоптимальности – оптимальностью; с точки зрения основы содержания – позитивными общечеловеческими, нравственными ценностями и нормами в их единстве и согласованности; позитивными проявлениями свойств личностной самооценки (адекватная / неадекватная, высокая / низкая, устойчивая / неустойчивая, стабильная / динамичная, реальная / демонстрируемая, сознаваемая / неосознаваемая); при рассмотрении регулятивных и мотива-

ционных функций самооценки – обеспечением адекватного знания о себе (когнитивная сторона активности личности), снижением уровня самозащиты (защитная сторона психической активности).

Авторы, разрабатывающие тему самооценки, признают ее адекватность значимым условием, необходимым для здоровья личности, ее продуктивной и эффективной деятельности.

Низкая самооценка при исследовании различных аспектов человеческого поведения, деятельности, состояний и свойств личности признается отрицательным фактором. В результате теоретического анализа проблемы (труды Л.В. Бороздиной, Б.С. Братуся, Е.А. Залученовой, И.С. Кона, К.Р. Сидорова, О.Р. Ткачишиной, Macinnes, McEvoyи др., Philippe и др.) выявлено, что эта позиция обусловлена следующими особенностями низкой самооценки.

Низкой самооценке соответствует высокий уровень тревожности, который характеризуется парализацией конструктивной активности, то есть поиска эффективного решения проблемы. В дальнейшем низкая самооценка может способствовать формированию типа «человек неуспеха», при котором поведение определяется установкой на избегание неудачи.

Следствием заниженной самооценки является низкая продуктивность учебной деятельности.

Личностные черты, характеризующие уровень самооценки, влияют на степень социально-психологической адаптации студентов в вузе. Так студенты с низким уровнем адаптированности обладают следующими особенностями. Они имеют определенные проблемы со здоровьем, которые влияют на общее самочувствие личности и психологический комфорт, приводят к психосоматическим нарушениям. Им свойственен высокий уровень депрессивности, влияющий на самочувствие студентов, на ощущение личной комфортности, на уверенность в себе и активность личности. Подавляющее большинство студентов этой группы характеризуются высоким уровнем эмоциональной лабильности (частые колебания настроения, повышенная возбудимость, раздражительность). Они обладают такими личностными чертами как тревожность, скованность, неуверенность в себе, следствием чего являются трудности в социальных контактах и в учебной успеваемости.

Человек с низкой самооценкой испытывает хронический эмоциональный дискомфорт в виде переживания чувства недовольства собой, эмоциональной напряженности, беспокойства, тревожного ожидания. Это может приобрести форму некоего патогенного фактора, релевантного ряду психосоматических заболеваний. Низкий уровень самооценки как фактор риска сопровождает такие формы психосоматических заболеваний как ранняя форма артериальной гипертонии и дуоденальной язвы.

Выявлено соотношение низкой самооценки с высокими показателями различной психопатологии.

Обнаружено соответствие между низкой самооценкой и высоким уровнем депрессии.

Установлена связь низкой самооценки и противоправного поведения: низкое оценивание себя не только сопровождает девиантное поведение (включая делинквентность), но и детерминирует его.

Низкий уровень самооценки часто отмечается у подростков, предпринимавших суицидальные попытки.

Следовательно, заниженная самооценка является фактором, отрицательно влияющим на психологическое благополучие человека, и, по признанию большинства авторов, изучающих данный вопрос, требует психологического сопровождения.

В результате проведенного обзора литературы по проблематике самооценки, можно констатировать, что понятие самооценки признается одним из центральных образований личности. На основании анализа общенаучных подходов к изучению проблематики самооценки в рамках философского, социологического и психологического направлений можно сделать вывод о том, что наиболее полным, логически обоснованным и эмпирически подтвержденным подходом к изучению психологического феномена самооценки выступает позиция, представленная Л.В.Бороздиной, согласно которой самооценка является специальной функцией (ключевым компонентом) самосознания, не сводимой ни к «образу Я», ни к самоотношению, но полагающая их.

Этот подход принят в качестве теоретической основы диагностического исследования, которое проводилось в группах студентов-филологов Казанского университета (выборка из 69 человек). Количественные показатели уровня личностной самооценки диагностировались по методике С.А.Будасси [2], с помощью процедуры ранжирования. В методике содержится 20 качеств личности, которые испытуемым предлагается определенным образом проранжировать. Качественный анализ проводился на основе самоописаний студентов по методу Л.М. Попова «Интервью с самим собой» [3]. Самоописания студентов строятся по схеме, предполагающей эффективное самораскрытие личности.

Цель исследования состояла в определении психологического благополучия студентов на основании изучения уровня их личностной самооценки.

Результатом работы является диагностическая картина психологического благополучия студентов-филологов второго курса обучения. Заниженный уровень самооценки (по психодиагностической шкале: 0-0.2) выявлен у 29.7% испытуемых. В самоинтервью многие испытуемые признаются в том, что испытывают определенный психологический дискомфорт в той или иной сфере деятельности. Основные проблемы связаны с желанием «изменить себя», «наладить отношения с близкими людьми», «научиться быть независимым от других людей», «научиться свободно чувствовать себя перед аудиторией». Студенты этой «самооценочной группы»

жалуются на здоровье, им сложно научиться располагать к себе других людей, трудно заводить новые знакомства, они не решаются самореализовываться.

Литература:

1. Бороздина Л.В. Что такое самооценка? // Психологический журнал. 1992. Т. 13. № 4. С. 99-100.
2. Будасси С.А. Способ исследования количественных характеристик личности в группе // Вопросы психологии. 1971. № 3. С. 138-143.
3. Попов Л.М. Психология самодеятельного творчества студентов. Казань: изд-во Казан.ун-та, 1990.
4. Телепова Н.Н. Психологические условия и механизмы формирования личностной самооценки супругов. Н.Новгород, 2006.
5. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Прогресс, 1996.

Sorokina S.E. The role of personal self-esteem in psychological well-being of the individual

Abstract. In modern society, the problem of psychological well-being and health of the individual is one of the central places. Among the many formulations to describe the "healthy" personality of an adult is the thesis that a healthy person is able to adequately assess the world and itself. In accordance with this view, adequate self-esteem is an integral part of a psychologically healthy personality. As you know, there is an inadequate self-esteem (low or high), in which a person has a wrong idea of himself, accompanied by conflicts with himself and others. Low self-esteem is a factor that negatively affects the psychological well-being of a person, and, according to the majority of authors studying this issue, requires psychological support. As a result of the review of the literature on self-assessment, it can be stated that the concept of self-assessment is recognized as one of the Central entities of the individual. Based on the analysis of General scientific approaches to the study of the problems of self-esteem in the philosophical, sociological and psychological directions, it can be concluded that the most complete, logically justified and empirically confirmed approach to the study of the psychological phenomenon of self-esteem is the position presented by L.V. Borozdina, according to which self-esteem is a special function (key component) of self-consciousness, which is not reduced either to the "image of Self" or to self-attitude, but believes them. This approach is accepted as a theoretical basis of diagnostic research, which was conducted in groups of students-philologists of Kazan University. Quantitative indicators of the level of personal self-assessment were diagnosed by the method of S.A. Budassi, qualitative analysis was conducted on the basis of students' self-descriptions by the method of L. M. Popov "Interview with himself". The aim of the study was to determine the psychological well-being of students based on the study of their personal self-esteem. The result is a diagnostic picture of the psychological well-being of second-year students of Philology. Low level of self-esteem (psychodiagnostic scale: 0-0.2) detected in 29.7% of subjects.

Keywords: personal self-esteem, low self-esteem, psychological well-being of students.

Раздел 4. КЛИНИЧЕСКИЕ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИИ ЗДОРОВЬЯ

Особенности личности подростков и копинг-стратегии выхода из стрессовых ситуаций

Ермакова Н.Г.,
кандидат психологических наук, доцент, Российский государственный педагогический университет им. А.И.Герцена, Санкт-Петербург, Россия, nataliya.ermakova@yandex.ru
Рындина А.Г.,
магистр психологии, психолог центра социальной помощи семье и детям Московского района Санкт-Петербурга, Россия, Looktoday@mail.ru

Аннотация. Целью исследования является изучение внутриличностных и межличностных конфликтов у подростков, обучающихся в школе, а также типов выхода из конфликтных ситуаций, для разработки программы психологического тренинга профилактики риска социально-психологической дезадаптации в школьной среде. В исследование участвовали, 28 мальчиков, 22 девочки, в возрасте от 12 до 14 лет, учащиеся средней школ Санкт-Петербурга. Применялись эксперимeтально-психологические методы: структурированное интервью, исследование самоотношения (МИС) Р.С. Пантелеева, копинг-стратегий Р. Лазаруса и С. Фолькмана, тревожности Ч.Д. Спилбергера, Ю.Л. Ханина. По результатам исследования самоотношения у мальчиков значимо выше «самоуверенность» ($p=0,027$) и «самопривязанность» (верность самому себе)($p=0,035$); у девочек значимо выше личностная тревожность ($p=0,003$) ($p<0,01$). По стилю копинг–стратегий, как у мальчиков, так и у девочек доминируют «самоконтроль», «планирование решения проблемы», девочки значимо больше готовы к «поиску социальной поддержки» ($p<0,05$) и к «бегству-избеганию» ($p<0,05$). На основании исследования разработана и апробирована программа психологического тренинга направленного на расширение репертуара позитивных выходов из конфликтных ситуаций со сверстниками и взрослыми, на формирование умения положительного поведенческого и когнитивного копинга.

Ключевые слова: самоотношение, копинг-стратегии, профилактика социально-психологической дезадаптации в школьной среде.

Подростковый период развития сопровождается перестройкой различных систем организма и личности, изменением, как психофизиологических, так и социально-психологических аспектов взаимодействия с окружающей средой, и является критическим периодом для развития различных форм дезадаптации. Многие исследователи отмечают, что именно в этот период своего развития подростки нуждаются в психологической поддержке и сопровождении [1, 2, 3, 6, 9].

Одни авторы относят к формам профилактики дезадаптации различные виды психологического сопровождения подростков: по месту жительства, учебы, а так же в учреждениях дополнительного образования(Беличева С.А.,2006)[1]; другие отмечают необходимость развития навыков общения, самоконтроля, активизацию творческого потенциала в социально-психологическом тренинге (Грецов А.Г., 2008) [3]; отмечают важность изучения психологических защит и навыков выхода из стрессовых ситуаций (Грановская Р.М., Никольская И.М., 2003) [2].

Исследуя ситуации совладания со стрессом, Р.Лазарус (2000, 2001) [4, 5] сформулировал понятие копинг как «процесс, который все время изменяется, поскольку личность и среда образуют неразрывную, динамическую взаимосвязь и оказывают друг на друга взаимное влияние».В отечественной психологии Нартова-Бочавер С.К., (1997) [7], определяет копинг как «индивидуальный способ взаимодействия с ситуацией в соответствии с ее собственной логикой, значимостью в жизни человека и его психологическими возможностями».

Изучение особенностей личности подростков и способов их совладания со стрессом является актуальным и направлено на разработку программы профилактики социальной дезадаптации в школьной среде.

Организация исследования. Целью исследования является изучение внутриличностных и межличностных конфликтов у подростков, обучающихся в школе, а также типов выхода из конфликтных ситуаций, для разработки программы психологического тренинга профилактики риска социально-психологической дезадаптации в школьной среде.

В исследование участвовали 28 мальчиков и 22 девочки в возрасте от 12 до 14 лет, учащиеся средней школы № 330 Санкт-Петербурга. Применялись экспериментально-психологические методы: структурированное интервью, исследование самоотношения (МИС) Р.С. Пантелеева, копинг-стратегий Р.Лазаруса и С.Фолькмана, тревожности Ч.Д. Спилбергера, Ю.Л. Ханина. [8]

Результаты исследования. При анализе структурированного интервью у девочек чаще всего возникали конфликты в школе с учителями, одноклассниками и с учениками других классов, а у мальчиков чаще с вспомогательным персоналом школы.

При изучении результатов показателей по методике исследования самоотношения МИС у мальчиков и у девочек наиболее высоким показателем является «самоценность». У мальчиков значимо выше показатели по шкалам «самоуверенность» (p=0,027) и «самопривязанность» (верность самому себе) (p =0,035), чем у девочек (Таблица №1). Мальчики более уверены в себе и испытывают положительное эмоциональное отношение к своему Я.

Можно предположить, что в подростковом возрасте девочки больше ориентированы на психологические и социальные нормативы; уделяют больше внимания своей внешности, ориентированы на признанные в обществе идеалы женственности, красоты, женской привлекательности. У девочек больше выражена «открытость», «самопринятие», а также «внутренняя конфликтность», «самообвинение», у них значимо меньше «самопривязанность» (верность самой себе). У девочек значимо выше показатели личностной тревожности (p=0,003) по методике Спилбергера-Ханина (Таблица № 2), ситуативная тревожность также имеет более высокие показатели у девочек.

Таблица 1.

Сравнительный анализ средних значений по методике МИС с помощью Т-критерия Стьюдента у мальчиков (n=28) и у девочек (n=22)

Название признака	M±S (мальчики)	M±S (девочки)	t-value	P
Открытость	5,57±1,10	5,73±0,88	-	-
Самоуверенность	6,25±1,67	5,23±1,44	-2,279	0,027
Саморуководство	6,25±1,80	5,64±1,84	-	-
Зеркальное я	5,32±1,98	4,95±1,33	-	-
Самоценность	6,96±2,30	6,14±1,83	-	-
Самопринятие	5,50±1,43	5,59±1,92	-	-
Самопривязанность	5,89±1,69	4,82±1,82	-2,163	0,035
Внутренняя конфликтность	5,18±1,49	5,68±1,52	-	-
Самообвинение	5,00±2,11	5,50±1,84	-	-

Таблица 2.

Сравнительный анализ средних значений по методике тревожности (Ч.Д. Спилбергера, Ю.Л. Ханина) у мальчиков (n=28) и у девочек (n=22)

Название признака	M±S (мальчики)	M±S (девочки)	t-value	P
Ситуативная тревожность	37,86±10,06	41,18±6,98	-	-
Личностная тревожность	39,60±10,35	48,23±8,64	3,139	0,003

Можно предположить, что девочки более эмоциональны и более чувствительны к отношениям других людей к себе, и воспринимают отношения на уровне личности, в то время как мальчики, больше ориентированы на анализ содержательной стороны ситуации, и её решение.

По результатам анализа копинг-стратегий по методике Р. Лазаруса и С. Фолькмана у мальчиков и у девочек высокие средние значения по показателю «когнитивный положительный копинг», «планирование решения проблемы». Это свидетельствует о том, что у подростков происходит обдумывание и анализ плана своих решений при возникновении трудной ситуации.

У девочек значимо выше показатели по шкалам: «поиск социальной поддержки» (p=0,014), «бегство-избегание» (p=0,028) и «поведенческий положительный копинг» (p=0,034) (Таблица № 3). Девочки больше ориентированы на избегание стрессовых ситуаций, на поиск социальной поддержки при трудностях, и на разрешение трудных ситуаций с помощью поведенческих действий и поступков, а не только когнитивных размышлений. У девочек выше такие копинг-стратегии, как «самоконтроль», т.е. приложение усилий по регулированию своих чувств и действий, выше «принятие ответственности», «положительная переоценка ситуации», хотя и не значимо.

Таблица 3.

Сравнительный анализ средних значений копинг-тесту («Опросник о способах копинга») Р.Лазаруса и С.Фолькмана у мальчиков (n=28) и у девочек (n=22)

Название признака	M±S (мальчики)	M±S (девочки)	t-value	P
Конфронтативность	0,53±0,17	0,52±0,19	-	-
Дистанцирование	0,49±0,18	0,56±0,15	-	-
Самоконтроль	0,54±0,19	0,63±0,14	-	-
Поиск социальной поддержки	0,47±0,16	0,59±0,18	2,552	0,014
Принятие ответственности	0,53±0,19	0,59±0,21	-	-
Бегство-избегание	0,40±0,16	0,51±0,17	2,264	0,028
Планирование решения проблемы	0,64±0,19	0,60±0,21	-	-
Положительная переоценка	0,51±0,19	0,57±0,21	-	-
Когнитивный положительный копинг	1,68±0,44	1,78±0,38		
Поведенческий положительный копинг	1,00±0,26	1,19±0,34	2,185	0,034

Выводы. У девочек и у мальчиков преобладают такие личностные качества, как самоценность. У мальчиков выше самоуверенность и саморуководство. Можно сделать вывод, что такие личностные качества, как уверенность в себе и высокое самопринятие, являются внутренними ресурсами личности подростков и способствуют выходу из стрессовых ситуаций и социально-психологической адаптации в школьной среде. Высокий показатель личностной тревожности у девочек приводит к стремлению избегать стрессовых ситуаций.

При возникновении стрессовой ситуации подростки склонны прилагать усилия по решению проблемы с помощью планирования выхода из ситуации и самоконтроля. В то же время девочки более адаптивны к трудным ситуациям и склонны находить пути их разрешения с помощью конкретных действий и обращения за помощью к сверстникам и взрослым. В то время как мальчики склонны к планированию решения проблемы и продумыванию своих действий в уме. Мальчики склонны ждать, пока ситуация сама не разрешится.

На основании проведенного исследования разработана программа психологического тренинга, направленная на развитие навыков выхода из стрессовых ситуаций в школьной среде. Совместное участие в тренинге мальчиков и девочек способствует расширению репертуара позитивных выходов из конфликтных ситуаций со сверстниками и взрослыми.

Литература:

1. Беличева С.А. Социально-педагогическая поддержка детей и семей группы риска: межведомственный подход: (пособие для соц. педагогов и работников). М.: «Соц. здоровье России», 2006.
2. Грановская Р.М., Никольская И.М. Психологическая защита у детей. СПб.: изд-во «Речь», 2003. 512 с.
3. Грецов А.Г. Психологические тренинги с подростками. СПб.: Питер, 2008.
4. Лазарус А. Мысленным взором: образы как средство психотерапии. Пер. с англ. Е.В.

Курдюковой. М.: «Класс», 2000.
5. Лазарус А. Краткосрочная мультимодальная психотерапия. Пер. с англ.: Г. Самигуллина. СПб.: «Речь», 2001.
6. Лидерс А.Г. Психологический тренинг с подростками: учеб. пособие для студентов, обучающихся по психол. специальностям. М: «Академия», 2001. 249 с.
7. Нартова-Бочавер С.К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. 1997. №5. С. 20-30.
8. Практическая психодиагностика / под ред. Д.Я. Райгородский. Методики и тесты. Учебное пособие. М: «БАХРАХ», 2004. 672с.
9. Сирота Н.А. Копинг-поведение в подростковом возрасте. СПб., 1994. 283 с.

Ermakova N.G., RyndinaA.G. Features of the personality of adolescents and coping strategies to overcome stressful situations

Abstract. The aim of the study is to study intrapersonal and interpersonal conflicts among adolescents studying at school adolescents,as well as the types of exit from conflict situations, to develop a program of psychological training to prevent the risk of socio-psychological maladjustment in the school environment. In the study, 28 boys, 22 girls, aged 12 to 14 years, students of secondary schools of St. Petersburg participated. Experimental and psychological methods were used: structured interview, study of the self-relationship (MIS) of RS Panteleev, coping strategies of R. Lazarus and S. Falkman, anxiety of Ch.D. Spielberger, Yu.L. Khanin. According to the results of the study of self-relationship in boys, "self-confidence" (p = 0.027) and "self-attachment" (self-fidelity) are significantly higher (p = 0.035);in girls, personal anxiety is significantly higher (p = 0.003) (p <0, 01). At the end of conflict situations, both boys and girls are dominated by compromise and cooperation, while boys are more competitive. In the style of coping strategies, both boys and girls are dominated by self-control, problem-solving planning, girls are significantly more willing to seek social support (p <0.05) and escape-avoidance (p <0, 05).Based on the research, a program of psychological training aimed at expanding the repertoire of positive ways out of conflict situations with peers and adults, and developing positive behavioral and cognitive coping skills was developed and tested.

Keywords: Self-relationship, coping strategies, prevention of socio-psychological maladjustment in the school environment.

Создание условий для формирования жизненной перспективы у подростков с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной образовательной среде

***Казакова Л.А.*,**
доцент кафедры педагогики и социальной работы**,** кандидат биологических наук, доцент, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, Ульяновск, Россия, kazakovalarisa.07.12.2014@gmail.com

Аннотация. К актуальной возрастной задаче социализации подростков с ограниченными возможностями здоровья относится формирование устойчивой системы жизненных координат, включая ближние, средние и дальние жизненные перспективы. Экспериментальная работа проводилась с подростками с ограниченными возможностями здоровья с нормальной интеллектуальной деятельностью (возраст 12-15 лет) в различных институт социализации (школа, летний оздоровительный лагерь, образовательная организация дополнительного образования) с обязательным включением сверстников, не имеющих проблем со здоровьем; в основу были положены идеи системно-

го, деятельностного и субъект-субъектного подходов. Системный подход использовался для проектирования программы воспитательной работы, ориентированной на создание условий для формирования у подростков с ограниченными возможностями здоровья целенаправленной деятельности и умения осознавать и строить жизненные перспективы. Деятельностный подход являлся системообразующим для экспериментальной работы, т.к. подростки с ограниченными возможностями здоровья включались в различные виды предметно-практической и духовно-практической деятельности. Субъект-субъектный подход использовался для создания оптимальных воспитательных условий, в том числе ориентированных на активное включение подростка с ограниченными возможностями здоровья в воспитательный процесс на равноправной основе. Формирующий эксперимент проводился несколько лет, целью его было – зафиксировать особенности, скорость формирования и устойчивость (изменчивость) жизненных перспектив у подростков с ограниченными возможностями здоровья в различных условиях (в зависимости от возраста – младшие и старшие подростки; в различных институтах социализации – формальная (обязательная) или неформальная (необязательная) образовательная организация; дифференцированная или инклюзивная группа). Было показано, что у подростков с ограниченными возможностями здоровья происходит более медленное, мозаичное и менее устойчивое по сравнению со здоровыми сверстниками формирование жизненных перспектив; преобладают в основном ближние и средние перспективы; реже устойчивыми оказываются дальние перспективы; отмечено, что процесс формирования жизненных перспектив протекает быстрее в инклюзивной образовательной среде (в конкурентных условиях).

Ключевые слова: подростки с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование, жизненные планы, жизненные перспективы

К актуальной возрастной задаче социализации в подростковом возрасте относится жизненное самоопределение. Это связано с тем, что в двенадцать-пятнадцать лет активизируется деятельность головного мозга и запускаются механизмы биологического и социального взросления человека.

Доказано, что одной из составляющих жизненного самоопределения является формирование жизненной перспективы [2, 4, 6, 8, 10]. Психологические и медико-биологические исследования подростков с ограниченными возможностями здоровья с нормальной интеллектуальной деятельностью зафиксировали три характерные тенденции, касающиеся биологического и социального взросления: психофизическое и социальное развитие подростков с ограниченными возможностями здоровья не отстает от возрастной нормы; психофизическое и социальное развитие подростков с ограниченными возможностями здоровья замедляется по сравнению с возрастной нормой; психофизическое развитие подростков с ограниченными возможностями здоровья соответствует возрастной норме, а социальное развитие подростков с ограниченными возможностями здоровья отстает от нее на один – два календарных года [5, 9, 11, 12].

Принимая во внимание аналитический обзор подходов к осмыслению понятия «жизненная перспектива», проведенный И.А. Ральниковой [13], обозначим нашу авторскую позицию, которой импонирует системное использование идей мотивационного, событийного и типологического

подходов для описания жизненной перспективы подростков с ограниченными возможностями здоровья. Мотивационный подход [7] позволяет охарактеризовать жизненную перспективу подростков с ограниченными возможностями здоровья, с одной стороны, как внешнюю цель и стимул их деятельности; с другой стороны, как внутренний образ этой цели, порождающий мотив деятельности. Сформулируем предположение о том, что внешняя цель деятельности подростков с ограниченными возможностями здоровья может совпадать или не совпадать с образом этой цели, что определяется органическими и социальными причинами. Событийный подход [3] позволяет нам трактовать жизненную перспективу подростков с ограниченными возможностями здоровья как совокупность ожидаемых и реализованных событий жизни с учетом временной перспективы. Типологический подход [1] рассматривает жизненную перспективу подростков с ограниченными возможностями здоровья как совокупность обстоятельств и условий их жизни, определяющих возможность оптимального жизненного продвижения.

Результаты пилотного диагностического эксперимента зафиксировали низкий уровень общего социального развития подростков с ограниченными возможностями здоровья, качестве критериев которого мы рассматривали наличие и сформированность ценностных ориентаций, наличие и характер жизненных целей и планов (жизненных перспектив). Была использована методика определения ценностных ориентаций М.Рокича с изменениями. На констатирующем этапе эксперимента результаты анкетирования свидетельствовали о следующем: 85% респондентов (среди них 100% подростков с ограниченными возможностями здоровья и 45% здоровых подростков) поставили на 1-е место среди терминальных ценностей «физическое и психическое здоровье», остальные 15% респондентов отдали предпочтение материальной обеспеченности, красоте природы и искусства. На трех последних местах (6,7,8-м) соответственно оказались «продуктивная жизнь», «уверенность в себе», «интересная работа». Среди инструментальных ценностей на 1-е место были выдвинуты «независимость», «непримиримость к недостаткам в себе и в других», «заботливость». На последнем 8-м месте оказались «смелость в отстаивании своих взглядов», «терпимость», «умение настоять на своем». Не было выявлено достоверных различий в выборе ценностей между здоровыми подросткам и подростками с ограниченными возможностями здоровья. Такой первоначальный результат можно объяснить отсутствием представлений о том, какими средствами достигается автономная полноценная жизнь в обществе.

Наличие и характер жизненных целей и планов (жизненных перспектив) у подростков с ограниченными возможностями здоровья выявляли, используя анкету со следующими вопросами: 1. Как ты представляешь свою будущую жизнь через 1 месяц? Через 1 год? Через 5 лет? 2. Хотел бы ты получить профессию, и если да, то какую? Через сколько лет, по твоему мнению, это возможно? 3. Перечисли, чем может человек заниматься в

свободное от учебы и работы время? Что из перечисленного ты умеешь делать? А чему ты хотел бы научиться через 1 месяц? Через 1 год? Через 5 лет?

Анализ результатов анкетирования показал, что подростки с ограниченными возможностями здоровья в отличие от их здоровых сверстников не умеют строить долгосрочных перспективных жизненных планов; жизненные цели в основном касаются досуговой и непрофессиональной деятельности; хотели бы получить среднее или высшее профессиональное образование всего 10% опрошенных респондентов.

Следовательно, выдвинем гипотезу, согласно которой, для активизации процессов социального развития, и, в том числе, жизненного самоопределения, у подростков с ограниченными возможностями здоровья необходимо: а) спроектировать и реализовать программу воспитательной работы, цель которой – создание благоприятных условий для формирования устойчивых перспективных жизненных планов; б) определить условия реализации программы воспитательной работы (например, роль различных институтов социализации, инклюзивной или дифференцированной образовательной среды) и доказать их оптимальность.

Экспериментальная работа по формированию перспективных жизненных планов у подростков с ограниченными возможностями здоровья проводилась в период с 2014 по 2017 годы; в ней принимали участие 100 подростков с ограниченными возможностями здоровья и 100 их здоровых сверстников. Было выделено две контрольные группы – контрольная группа 1 состояла из подростков с ограниченными возможностями здоровья (25 человек); контрольная группа 2 включала в свой состав здоровых сверстников (25 человек); а также были сформированы 3 экспериментальные группы – в состав которых вошло по 25 подростков с ограниченными возможностями здоровья и по 25 их здоровых сверстников. В трех экспериментальных группах программа воспитательной работы не отличалась содержательно; в качестве условий для эксперимента были выбраны: а) возраст участников эксперимента – младший подростковый (двенадцать – тринадцать лет) и старший подростковый (четырнадцать – пятнадцать лет); б) тип образовательной организации – школьная образовательная организация, летний оздоровительный лагерь, организация дополнительного образования.

В основу экспериментальной работы были положены идеи системного, деятельностного и субъект-субъектного общенаучных подходов.

Системный подход использовался для проектирования программы воспитательной работы, ориентированной на создание условий для формирования у подростков с ограниченными возможностями здоровья целенаправленной деятельности и умения осознавать и строить жизненные перспективы. Программа воспитательной работы включала три взаимосвязанных и взаимодополняющих направления: психологическое (формирование и развитие качеств личности, необходимых для построения жизнен-

ного плана и преодоления трудностей); педагогическое (формирование представлений о способах, формах и сферах жизнедеятельности, о самоопределении; о видах жизненных перспектив и способах их реализации); профориентационное (создание предпосылок для формирования профессиональной направленности и профессиональных интересов).

Деятельностный подход являлся системообразующим для экспериментальной работы, т.к. подростки с ограниченными возможностями здоровья и их здоровые сверстники включались в различные виды предметно-практической и духовно-практической деятельности. Например, содержанием программы воспитательной работы явились три вида деятельности: свободная игровая деятельность, свободное общение и тренинговые программы, такие как: «Ценности, что для меня важнее?», «Я и окружающий мир, зачем я живу?».

Субъект-субъектный подход использовался для создания оптимальных воспитательных условий, в том числе ориентированных на активное включение подростка с ограниченными возможностями здоровья в воспитательный процесс на равноправной основе (инклюзивная образовательная среда, благоприятный психологический климат, доброжелательные отношения, равенство всех при выполнении деятельности и делегировании полномочий).

Повторная диагностика особенностей социального развития подростков с ограниченными возможностями здоровья после проведения формирующего этапа экспериментальной работы показала следующие результаты: на первое место среди терминальных ценностей все респонденты поставили «физическое и психическое здоровье», на втором и третьем местах оказались «наличие хороших и верных друзей», «интересная работа», «уверенность в себе». На последнем, восьмом месте расположилась «материальная обеспеченность». Среди инструментальных ценностей 60% подростков на первое место поставили «независимость» и «умение настоять на своем», на восьмое место – «непримиримость к недостаткам в себе и в других» (25%). Подростки с ограниченными возможностями здоровья осознали ценность своей жизни; смогли описать перспективные жизненные планы как на ближайшее будущее (1 месяц и 1 год), так и на долгосрочную перспективу (5 лет); жизненные цели связывались ими примерно в равных соотношениях с бытовой и профессиональной сферой жизнедеятельности. Отмечено, что у подростков с ограниченными возможностями здоровья происходит более медленное, мозаичное и менее устойчивое по сравнению со здоровыми сверстниками формирование жизненных перспектив; преобладают в основном ближние и средние перспективы; реже устойчивыми оказываются дальние перспективы; процесс формирования жизненных перспектив протекает быстрее в инклюзивной образовательной среде (в конкурентных условиях); чем старше подросток с ограниченными возможностями здоровья, тем быстрее и устойчивее протекают процессы жизненного самоопределения, активную роль в этом процессе играют

школа и образовательная организация дополнительного образования; детский оздоровительный лагерь мы оценили как пилотную площадку, которую можно использовать для запуска или активизации процесса жизненного самоопределения подростков с ограниченными возможностями здоровья. Интересны результаты исследования, полученные у здоровых подростков, включенных в инклюзивные экспериментальные группы; они свидетельствуют о том, что процессы жизненного самоопределения таких подростков значительно выше, чем у тех из них, кто занимался только вместе со здоровыми сверстниками; в качестве данных перспектив они выбирали профессиональную деятельность, связанную с организацией взаимодействия и помощи людям с ограниченными возможностями здоровья.

Таким образом, для формирования жизненной перспективы у подростков с ограниченными возможностями здоровья могут быть использованы такие условия, как: различные институты социализации – формальная (обязательная) и неформальная (необязательная) образовательная организация (школа и летний оздоровительный лагерь соответственно); дифференцированная или инклюзивная группа; различные виды продуктивной, творческой, предметно-практической или духовно-практической деятельности и т.д.

Литература:

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М., 1991. 299с.
2. Белов В.А. В защиту индивидуальности. М.: Магистр, 1997. 40с.
3. Головаха Е.И. Жизненные перспективы и ценностные ориентации личности // Психология личности в трудах отечественных психологов. СПб., 2001.
4. Коломиец В.П. Становление индивидуальности (социологический аспект). М.: МГУ, 1993. 141 с.
5. Казин Э.М., Касаткина Н.Э., Красношлыкова О.Г., Свиридова И.А., Руднева Е.Л. Медико-биологические и психолого-педагогические аспекты проблемы здоровья и здорового образа жизни на современном этапе развития общества (концептуальный и прикладные подходы) // Профессиональное образование в России и зарубежом. 2016. №1(21). С. 26-33.
6. Коржова Е.Ю. Психология жизненных ориентаций человека СПб.: Изд-во русской христианской гуманитарной академии, 2006. 384 с.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 2004. 431с.
8. Леонтьев Д.А. Самореализация и сущностные силы человека. // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. М.: Смысл, 1997. С. 156-176.
9. Малышев И.В., Абдуллаев А.Ш. Особенности ценностных ориентаций и социализации личности в аспекте ее адаптированности у подростков с ограниченными возможностями здоровья // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия «Акмеология образования. Психология развития». 2015. Т.4. Вып. 4(16). С. 326-332.
10. Низовских Н.А. Человек как автор самого себя: психосемантическое исследование жизненных принципов в структуре саморазвивающейся личности. М.: Смысл, 2007. 255 с.
11. Никитина Л.В., Сюкиев Д.Н., Драндров Г.Л. Характеристика позитивной Я-концепции у подростков с ограниченными возможностями здоровья. //Ученые записки. 2014. №7(113). С. 132-137.

12. Никитинская А.А., Поникарова В.Н. Специфика личностного потенциала подростков с ОВЗ в инклюзивной среде // Специальное образование. 2017. Т. 1. С. 155-156.
13. Ральникова И.А. Жизненные перспективы личности в научной парадигме психологического знания // Известия Алтайского государственного университета. 2011. №2(1). С. 53-60.

Kazakova L.A. Creation of conditions for forming the life perspective in adolescents with disabilities of health in the inclusive educational environment

Abstract. The actual age problem of socialization of adolescents with limited health capabilities includes the formation of a stable system of vital coordinates, including near, medium and long-term life prospects. Experimental work was conducted with adolescents with disabilities with normal intellectual activity (ages 12-15) in various institutions of socialization (school, summer health camp, educational organization of additional education) with compulsory inclusion of peers who do not have health problems; the idea was based on the ideas of the system, activity and subject-subject approaches. The systemic approach was used to design an educational work program aimed at creating conditions for the formation of purposeful activities in adolescents with disabilities and the ability to recognize and build life prospects. The activity approach was system-forming for experimental work, since adolescents with disabilities were included in various types of subject-practical and spiritual-practical activities. The subject-subject approach was used to create optimal educational conditions, including those focused on the active inclusion of a teenager with disabilities in the educational process on an equal basis. The forming experiment was conducted for several years, its purpose was to record features, speed of formation and stability (variability) of life perspectives in adolescents with disabilities under different conditions (depending on age - younger and older adolescents, in different socialization institutions - formal (mandatory)) or an informal (optional) educational organization, a differentiated or inclusive group). It has been shown that in adolescents with disabilities there is a slower, more mosaic and less stable in comparison with healthy peers forming life prospects; predominantly near and medium prospects; Less persistent are long-range prospects; It is noted that the process of forming life perspectives proceeds more quickly in an inclusive educational environment (in competitive conditions).

Keywords: adolescents with disabilities, inclusive education, life plans, life prospects

Развитие эмоциональной сферы младших школьников с ОВЗ средствами интегрированной работы психолога и педагога

Кожемякина О. А.,
доцент кафедры практической и специальной психологии, кандидат педагогических наук, ФГБОУ «Новосибирский государственный педагогический университет», Новосибирск, Россия, olgaleko@mail.ru

Ярышева А.А.,
доцент кафедры практической и специальной психологии, кандидат психологических наук, ФГБОУ «Новосибирский государственный педагогический университет», Новосибирск, Россия, alisse-ya@yandex.ru

Складанюк В.Н.,
учитель начальных классов, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение города Новосибирска «Средняя общеобразовательная школа №105 имени героя России Ивана Шелохвостова», г. Новосибирск, Россия, snlera@mail.ru

Аннотация. В условиях внедрения ФГОС нового поколения важным аспектом является профессиональное взаимодействие психолога и педагога. Реализация ФГОС

для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья предполагает широкий спектр коррекционно-развивающих мероприятий, направленных на развитие познавательной, личностной, эмоционально-волевой сфер. В статье анализируются результаты интегрированной работы педагога-психолога и учителя начальных классов с целью выявления возможностей психокоррекции эмоциональных проблем у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в процессе внеурочной деятельности. Рассматриваются различные теоретические подходы к развитию эмоциональной сферы в детском возрасте и эмоциональные нарушения детей с ограниченными возможностями здоровья, описана интегрированная программа психокоррекции эмоциональной сферы у детей с ОВЗ и результаты реализации данной программы. Интегрированный курс способствует удовлетворению познавательных интересов, служит формированию компетенций для решения практически значимых задач. В исследовании использовались методики, предложенные Е.И. Изотовой и Е.В. Никифоровой: диагностика выявления особенностей идентификации эмоций у детей дошкольного и младшего школьного возраста «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой, диагностики тревожности Р. Сирса, диагностики эмоциональных переживаний у детей «Оцени поведение», дифференцированной оценки эмотивности ребенка в процессе наблюдения Е.В. Никифоровой. За основу психокоррекционной работы взяли программы: Для коррекции тревожности Л. Костиной, по формированию эмоциональной децентрации О.В. Хухлаевой, программа, направленная на работу с эмоциями С.В. Крюковой «Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь», программа В. Недоспасовой «Из детства в отрочество». На занятиях использованы методы директивной и недирективной игротерапии. Первичная диагностика показала, что дети обнаружили низкую способность дифференцировать эмоции, запрет на внешние проявления отрицательных эмоций, неспособность осознания собственной рефлексивной позиции и т.д. После реализации интегрированной программы у младших школьников с ОВЗ увеличилось количество дифференцированных эмоций, возросли способности к пониманию как своих, так и чужих эмоциональных состояний, стали чаще проявлять эмпатийные реакции, произошло значительное снижение уровня тревожности. Эмотивность выросла до среднего уровня. У детей экспериментальной группы мы наблюдали достаточно высокую эмоциональность на происходящее с преобладанием внутренних переживаний, умеют мимически выразить свои эмоции и прочесть их у другого человека.

Ключевые слова: младшие школьники с ОВЗ, эмоциональная сфера, внеурочная деятельность.

В процессе инклюзивного образования дети с ОВЗ могут находиться в неблагоприятных условиях развития. В этом случае возникают устойчивые негативные эмоциональные состояния, зачастую появляются негативные эмоциональные проявления к людям и различным сторонам жизни. В ранее опубликованных материалах мы отмечали, что у младших школьников с ОВЗ наблюдаются серьезные эмоциональные проблемы [5, 6, 7]. В настоящее время наблюдается рост количества детей с ОВЗ с эмоциональными нарушениями. Часто наличие дефекта приводит к появлению таких эмоциональных нарушений как раздражительность, замкнутость, негативизм, истощаемость, чувство ущемленности, возбудимость, депрессивные состояния и пр. На фоне таких нарушений зарождаются вторичные нарушения, которые могут проявляться в негативном поведении, а на более поздних этапах развития и проявления аддиктивных тенденций [11, 12].

В рамках деятельностного подхода понятие эмоциональная сфера соотносится с понятием эмоционального развития и рассматривает его в контексте формирования личности [1, 2, 3].

В психодинамическом подходе эмоциональная сфера трактуется неоднозначно: эмоции рассматриваются в конструктивных и деструктивных значениях. Эмоции рассматриваются как эмоциональные или личностные черты, как патология адаптации, как аффективный компонент целостной структуры личности и пр.

Поведенческий подход отмечает, что основной характеристикой эмоциональной сферы является особенность ситуативного реагирования субъекта в различных эмоциогенных ситуациях [4].

Итак, для интегрированного изучения эмоциональных нарушений младших школьников с ОВЗ и организации помощи детям данной категории необходимо использовать четкие диагностические программы, разработанные различными научно-теоретическими подходами.

Практическое исследование по изучению возможностей развития эмоциональной сферы младших школьников с ОВЗ средствами интегрированной работы психолога и педагога проводилось на базе МБОУ СОШ № 105 г. Новосибирска, ГБУ НСО «Центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей «Рассвет». Выборку составили 36 детей с ОВЗ в возрасте 7-11 лет. Дети разделены на две равнозначные группы: экспериментальную и контрольную. В экспериментальной группе реализовалась интегрированная программа развития эмоциональной сферы младших школьников с ОВЗ. В контрольной группе проводились занятия по внеурочной деятельности учителем начальных классов. Занятия проводились один раз в неделю и составили 34 часа в течение учебного года.

Для выявления особенностей эмоциональной сферы детей с ОВЗ использован комплекс Е.В. Никифоровой и Е.И. Изотовой [4], подробно описанный в аннотации к данной статье.

Первичная диагностика показала, что дети обнаружили низкую способность дифференцировать эмоции, запрет на внешние проявления отрицательных эмоций, неспособность осознания собственной рефлексивной позиции и т.д.

За основу психокоррекционной работы взяли программы: для коррекции тревожности Л. Костиной, по формированию эмоциональной децентрации О.В. Хухлаевой, программа, направленная на работу с эмоциями С.В. Крюковой «Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь», программа В. Недоспасовой «Из детства в отрочество» [8, 9, 10]. На занятиях использованы методы директивной и недирективной игротерапии.

Интегрированная программа предполагала занятия с детьми с ОВЗ с педагогом-психологом и учителем начальных классов. Диагностический этап реализован педагогом-психологом.

На следующем этапе (ориентировочном) к работе подключился учитель начальных классов. Этот этап направлен на установление эмоцио-

нальных контактов педагога с детьми. На этапе объективирования трудностей развития и негативных состояний ребенка выполнялись психотехнические приемы с использованием сюжетно-ролевых игр.

На конструктивно-формирующем этапе в форме групповой и индивидуальной работы учитель и педагог-психолог на занятиях по внеурочной деятельности проводили коррекционно-развивающую работу.

На обобщающе-закрепляющем этапе решалась задача обобщения и закрепления сформированных у ребенка с ОВЗ компетенций. В таблице 1 представлена оценка значимости результатов контрольной и экспериментальной групп по методике математической статистики Манна-Уитни.

Таблица 1.

Оценка значимости различий результатов

Сравнительные показатели / сравниваемые величины	Гет	Конц	Бавт	Раб	Тр1	Эмот
Q_1 и Q_2	28*	21**	5***	2***	2,7**	3,5***
Q_3 и Q_4	64,5	14,5*	16**	20	53	14,4*
Q_2 и Q_4	87	3,13***	2,7**	73,5	109	0***

Примечание: Q_1 – результаты первичного тестирования испытуемых экспериментальной группы; Q_2 – результаты постэкспериментального тестирования испытуемых экспериментальной группы; Q_3 – результаты первичного тестирования испытуемых контрольной группы; Q_4 – результаты постэкспериментального тестирования испытуемых контрольной группы; Гет – гетерономность; Конц - концентричность; Бавт – баланс автономный; Раб – работоспособность; Тр1 - тревожность (Сирс); Эмот – эмотивность (Изотова). Знаком * отмечены достоверно значимые эмпирические данные по критерию: *** - $p \leq 0{,}001$; ** - $p \leq 0{,}01$; * - $p \leq 0{,}05$.

В результате применения U критерия выявили различия по уровню тревожности, концентричности, эмотивности, гетерономности между экспериментальной и контрольной группами.

Также зафиксированы различия по уровню автономного баланса и работоспособности.

Для оценки достоверности динамики показателей эмоциональной идентификации, до и после формирующего эксперимента мы использовали непараметрический Т критерий Вилкоксона. Данные сведены в таблице 2.

Таблица 2.

Оценка значимости различий результатов экспериментальной группы до и после формирующего эксперимента

Сравниваемые величины	Эмпирические значения критерия				Наблюдаемый уровень значимости			
	ВЭ	ПЭ	ИЭ	УВЭ	ВЭ	ПЭ	ИЭ	УВЭ
Q_1 и Q_2	11,5****	24*	95	20*	**0,01**	**0,05**	0,09	**0,04**

Примечание: Q_1 –результаты первичного тестирования испытуемых экспериментальной группы; Q_2 – результаты после формирующего эксперимента испытуемых экспериментальной группы; ВЭ – восприятие экспрессии; ПЭ – понимание эмоций; ИЭ – идентификация эмоций; УВЭ –

уровень произвольного выражения эмоций. Знаком * отмечены достоверно значимые эмпирические данные по критерию: *** - $p \leq 0{,}001$; ** - $p \leq 0{,}01$; * - $p \leq 0{,}05$.

При применении критерия в экспериментальной группе выявлены достоверные различия по переменным: восприятие экспрессии, понимание эмоций, уровень произвольного выражения эмоций.

Высокий уровень значимости выявлен по шкале тревожность, что свидетельствует, что сдвиг в типичную сторону по интенсивности достоверности признака преобладает. Выдвинутая нами гипотеза о том, что интегрированная работа педагога-психолога и учителя начальных классов во внеурочной деятельности является эффективным средством психокоррекции эмоциональных проблем у детей младшего школьного возраста, подтверждается.

Литература:

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте СПб.: Питер, 2008.
2. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве. М.: Педагогика, 1990.
3. Запорожец А.В., Неверович Я.З. К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка // Вопросы психологии. 1974. № 6. С.59-73.
4. Изотова Е.И., Никифорова Е.В. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., Академия, 2004.
5. Кожемякина О.А. Эмоциональные нарушения депривированных подростков и их коррекция // Мир науки, культуры, образования. 2009. № 6. С. 256-259.
6. Кожемякина О.А. Эмпатия и межличностные взаимоотношения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья // Развитие человека в современном мире. материалы VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Под редакцией Н. Я. Большуновой, О. А. Шамшиковой. НГПУ. 2016. С. 183-190.
7. Кожемякина О.А. Взаимосвязь самоотношения и агрессивности у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья // Актуальные проблемы психологии и педагогики: диагностика, превенция, коррекция. Материалы научно-практической заочной конференции с международным участием: в 2 частях. Министерство образования и науки РФ, Новосибирский государственный педагогический университет; Под редакцией О. О. Андронниковой. Новосибирск, 2016. С. 18-23.
8. Крюкова С.В., Слободяник Н.П. Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь. Программы эмоционального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста. М.: Генезис, 2003.
9. Хухлаева О.В. Практические материалы для работы с детьми 3-9 лет. Психологические игры, упражнения, сказки. М.: Генезис, 2003.
10. Чистякова М.И. Психогимнастика. М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995.
11. Ярышева А. А. Межличностные отношения как социально-психологическая детерминанта наркозависимого поведения у подростков// Мир науки, культуры, образования. 2010. № 4-2(23). С. 221-223.
12. Ярышева А.А. Условия формирования идентичности старшеклассников в целях профилактики склонности к аддиктивному поведению // Сибирский педагогический журнал. 2014. № 5. С. 123-128.

Kozhemyakina O.A., Yarysheva A.A., Skladanyuk V.N. The development of the emotional sphere of younger schoolchildren with disabilities by means of the integrated work of the psychologist and teachers

Abstract. In terms of the introduction of a new generation of FGOS, an important aspect is the professional interaction of a psychologist and a teacher. Implementation of FGOS for students with disabilities involves a wide range of correctional and developmental activities aimed at the development of cognitive, personal, emotional and volitional spheres. The article analyzes the results of the integrated work of the teacher-psychologist and primary school teacher in order to identify the possibilities of psychological correction of emotional problems in primary school children with disabilities in the process of extracurricular activities. Various theoretical approaches to the development of the emotional sphere in childhood and emotional disorders of children with disabilities are considered, an integrated program of psychological correction of the emotional sphere in children with disabilities and the results of this program are described. Integrated training provides the satisfaction of cognitive interests, contributes to the formation of competences for the solution of practically important problems. The methods proposed By E.I. Izotova and E.V. Nikiforova were used in the study: diagnostics of identification of emotions in children of preschool and primary school age "Emotional identification" by E. I. Izotova, diagnostics of anxiety of R. Sears, diagnostics of emotional experiences in children "Evaluate behavior", differentiated assessment of emotivity of a child in the process of observation by E.V. Nikiforova. The basis of psycho-correction work took program: For the correction of anxiety L. Kostina, on the formation of emotional decentration O.V. Huhlaev the programme aims to work with emotions S. V. Kryukova "Surprised, angry, afraid, boast and rejoice", the program V. Nedospasov "From childhood to adolescence". The methods of Directive and non-Directive game therapy were used in the classes. Primary diagnostics showed that children found low ability to differentiate emotions, a ban on external manifestations of negative emotions, inability to realize their own reflexive position, etc. After the implementation of the integrated program in primary school children with disabilities increased the number of differentiated emotions, increased ability to understand both their own and others ' emotional States, began to show more empathic reactions, there was a significant decrease in the level of anxiety. Emotionality has grown to an average level. In the children of the experimental group, we observed a sufficiently high emotionality to what is happening with a predominance of internal experiences, are able to mimically express their emotions and read them in another person.

Keywords: younger students with disabilities, emotional sphere, extracurricular activities.

Области дефицитарных коммуникативных умений младших школьников

Марковская Г.Г.,

старший преподаватель, Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы, Санкт-Петербург, Россия, markovskaia.galina@mail.ru

Клочкова А.С.,

бакалавр психологии, Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы, Санкт-Петербург, Россия, angelina.lvr@yandex.ru

Аннотация. Проблема выявления дефицитарных, недостаточно развитых, коммуникативных умений младших школьников значима в связи с вопросами их социально-психологической адаптации и личностного развития. Исследование среди учеников 3 и 4 класса проводилось на базе средней образовательной школы Санкт-Петербурга в 2017-2018 году с использованием следующих методик: методика Рене Жиля в модифи-

кации Е.О. Смирновой и В.М. Холмогоровой, методика «Картинки» Е.О. Смирновой и Е.А. Калягиной, методика «Рукавички» Г.А. Цукерман, а также экспертная оценка учителя коммуникативных умений школьников. Дизайн исследования относится к индуктивно-корреляционному типу организации исследования, имеющего целью обнаружение и описание дефицитарных областей коммуникативных умений, не связанных только с возрастным созреванием младших школьников, что позволит предсказывать их поведение в коммуникативных ситуациях и может стать основой для программ коммуникативного развития детей. Для оценки влияния не только социально-психологического развития, но и возрастного созревания сравнивался уровень коммуникативных умений школьников третьего и четвертого классов. Гипотеза исследования: коммуникативные умения, прежде всего умение адекватно реагировать на конфликтные ситуации со сверстниками, у значительной части младших школьников третьего и четвертого классов развиты не достаточно и являются дефицитарными. В исследовании выявлено, что четверти учащихся присущ низкий уровень развития коммуникативных умений, у трети испытуемых сформирован высокий уровень коммуникативных умений, у остальных учеников средний уровень развития коммуникативных умений. В результате эмпирического исследования выявлены некоторые возрастные отличия в коммуникативной сфере. Среди учеников 3 класса большинство испытывают желание находиться в обществе значимых взрослых, родителей. Большинство учеников 4 класса, напротив, отдают предпочтение обществу сверстников. Обнаружены следующие дефицитарные области коммуникативных умений младших школьников - низкое умение продуктивно решать конфликтную ситуацию, слабо развитое умение доступно излагать собственные мысли, неумение проявлять инициативу во взаимоотношениях со сверстниками, неумение самостоятельно принимать решения в ситуации взаимодействия

Ключевые слова: уровень коммуникативных умений, дефицитарные коммуникативные умения, умение продуктивно решать конфликтную ситуацию, умение излагать собственные мысли, умение отвечать на вопросы, умение проявлять инициативу во взаимоотношениях со сверстниками, умение самостоятельно принимать решения в ситуации взаимодействия, инициативность в общении со сверстниками

Проблема развития коммуникативных умений является одной из самых активно развивающихся в психологических исследованиях, ориентированных на практику. Это связано с тем, что развитие коммуникативных умений является универсальным ключом для улучшения социальной адаптации, компенсации социальных страхов и оптимизации самооценки.

Младший школьный возраст является одним из наиболее благоприятных для формировании коммуникативной сферы. По мнению Л.И. Божович, младшие школьники отличаются особой чуткостью к языковым явлениям, у них появляется интерес к осмыслению своего речевого опыта, решению коммуникативных задач [2].

Поскольку ведущей деятельностью младшего школьного возраста является учебная деятельность, то стоит обратить внимание ее взаимосвязи с коммуникативной составляющей. Е.Е. Сапогова отмечает, что особенности учебной деятельности младших школьников создают условия для формирования их коммуникативных способностей [7, с.39]. О том, как их развивать пишет А.В. Мудрик: «Успешность и интенсивность формирования коммуникативных умений зависит от того, …присутствует ли в процессе формирования этих умений момент целенаправленного их развития

со стороны педагогов» [5, с.15]. И.В. Дубровина считает, что эффективность процесса формирования коммуникативных умений обеспечивается разнообразием интерактивных методов, используемых педагогом в процессе обучения [3]. Учитывая определяющую роль учителя в развитии коммуникативных умений младшего школьника, целесообразно включить в исследование коммуникативной сферы ребенка экспертную оценку ее, сделанную его учителем.

Г.М. Андреева определяет коммуникативные умения как «комплекс осознанных коммуникативных действий, основанных на высокой теоретической и практической подготовленности личности, позволяющий творчески использовать знания для отражения и преобразования действительности» [1, с. 293]. Для исследования развитых коммуникативных умений нередко используются термины «коммуникативная компетентность», «коммуникативная успешность». При изучении проблем в коммуникативной сфере нередко используются такие термины как «барьеры в общении», «трудности общения». В данной работе применяется термин «дефицитарные коммуникативные умения», который противопоставляется термину «коммуникативная успешность», введенному М.А. Лисиной [4]. Дефицитарные коммуникативные умения школьника – это недостаточно развитые коммуникативные умения ребенка сравнительно с возможностями сверстников, находящихся в сходной социальной ситуации.

Исследование дефицитарных коммуникативных умений учеников 3 и 4 класса проводилось на базе средней образовательной школы Санкт-Петербурга в 2017-2018 году с использованием следующих методик: методика Рене Жиля в модификации Е.О. Смирновой и В.М. Холмогоровой, методика «Картинки» Е. О. Смирновой и Е. А. Калягиной, методика «Рукавички» Г.А. Цукерман, а также экспертная оценка коммуникативных умений ребенка, сделанная учителем.

Дизайн исследования относится к индуктивно-корреляционному типу организации исследования, имеющего целью обнаружение и описание дефицитарных областей коммуникативных умений, связанных не только с возрастным созреванием младших школьников, но и с и может стать основой для программ коммуникативного развития детей. Для оценки влияния не только социально-психологического развития, но и возрастного созревания сравнивался уровень коммуникативных умений школьников третьего и четвертого классов.

Гипотеза исследования: коммуникативные умения, включающие умение адекватно реагировать на конфликтные ситуации со сверстниками, у значительной части младших школьников как третьего, так и четвертого классов, развиты не достаточно и являются дефицитарными.

Экспертная педагогическая оценка коммуникативных умений младших школьников, примененная в данном исследовании, основывается на методике диагностики уровня сформированности общеучебных умений и навыков школьников М.А. Ступницкой [6]. Экспертная педагогическая

оценка содержит семь параметров оценки коммуникативных умений младших школьников. Это - «умение излагать собственные мысли», «умение отвечать на вопросы», «умение задавать вопросы», «умение корректно возражать», «инициативность / ведомость при взаимодействии», «чувствительность к воздействиям сверстников», «эмоциональный фон общения со сверстниками».

Экспертная оценка учителя по критерию «умение излагать собственные мысли» показала, что в 3 классе 54% детей могут самостоятельно донести свою мысль до других детей, а 46% обучающихся могут донести свою мысль до других с помощью наводящих вопросов. В 4 классе 54% учащихся могут самостоятельно донести свою мысль до других детей, 35% школьников 4 класса могут донести свою мысль до других только с помощью наводящих вопросов, а 12 % учеников не могут донести свою мысль до других даже с помощью наводящих вопросов.

По критерию «умение отвечать на вопросы» 15% учащихся 3 класса используют развернутый ответ, тогда как 54% учеников обычно дают краткий неполный ответ; 31% учеников, как правило, при ответе испытывают затруднения. У детей 4 класса умение развернуто отвечать на вопросы характерно для 27% школьников; 54% учеников умеют отвечать на вопрос с кратко, неполно; 15% школьников испытывают затруднения при ответе на вопросы; 4% четвероклассников практически не способны самостоятельно отвечать на вопросы. Судя по результатам, учитель строже оценивает дефицит коммуникативных умений более старших детей, либо среди четвероклассников больше «слабых» учеников.

По критерию «умение корректно возражать оппоненту» 54% учеников 3 класса показали высокий уровень этого умения; 31% нуждаются в помощи и стимуляции по этому параметру; 15% третьеклассников не умеют корректно возражать оппоненту. Среди учеников 4 класса 77% учеников обладают высоким уровнем умения корректно возражать оппоненту; 12% учеников 4 класса испытывают затруднение и нуждаются в помощи; 12% учеников не проявили никаких умений корректно возражать оппоненту.

По критерию «инициативность в общении со сверстниками» у 54% учащихся 3 класса высокий уровень инициативности; 31% третьеклассников показали средний уровень инициативности, то есть эти дети часто проявляют инициативу в общении, однако не всегда бывают настойчивыми; 15% третьеклассников характеризуются низким уровнем инициативности в общении с одноклассниками. Среди учеников 4 класса 16% учащихся показали высокий уровень инициативности, т.е. высокую потребность в общении со сверстниками, проявляющуюся в желании ребенка привлечь к себе внимание сверстников, побудить к совместной деятельности; 48% - среднюю степень, когда ученик часто проявляет инициативу, но не настойчив; 32% – слабую инициативность, которая выражается в том, что ребенок крайне редко проявляет активность и предпочитает следовать за

другими; 4% четвероклассников проявили полное отсутствие инициативности в общении с одноклассниками.

По показателю «чувствительность к воздействиям сверстников» высокий результат показали 69% третьеклассников и 60% четвероклассников. Эти дети с удовольствием откликаются на инициативу сверстников при совместной деятельности, активно подхватывают идеи и действия. Среднюю степень чувствительности, которая говорит о том, что ребенок не всегда отвечает на предложения сверстников, проявили 31% третьеклассников и 36% четвероклассников. Слабая степень по данному показателю отсутствует среди учащихся 3 класса, и присутствует у 4% четвероклассников, т.е. эти дети лишь в редких случаях реагируют на инициативу сверстников, что является в определенной степени преградой в развитии межличностных отношений.

По критерию «эмоциональный фон общения со сверстниками» у всех учеников 3 класса преобладает положительный эмоциональный фон общения; 92% четвероклассников положительно относятся к сверстникам, 8% четвероклассников предпочитают формальный тон общения, что делает общение менее дружественным.

Таким образом, наиболее развитыми коммуникативными умениями учащихся третьих и четвертых классов, по мнению учителя, являются умение поддерживать дружественные позитивные отношения со сверстниками и чувствительность к воздействиям сверстников. В качестве относительно часто встречающихся дефицитарных коммуникативных умений следует выделить неумение развернуто отвечать на вопросы, неумение корректно возражать оппоненту, неумение полно излагать свою точку зрения. По критерию Манна-Уитни не выявлено достоверных отличий уровня коммуникативных умений, проявляющихся в школе, между третьеклассниками и четвероклассниками.

Наблюдение за тем, как дети договариваются о том, чтобы их рукавички были раскрашены одинаково, похожим узором (методика Г.А. Цукерман «Рукавички»), показала, что 94% учащихся 3 класса и 4 класса имеют развитое умение договариваться , приходить к общему решению , умение убеждать, аргументировать, осуществлять взаимный контроль по ходу выполнения задания, т.е. высокий уровень сформированности интерактивного компонента коммуникативной компетентности . Ребята активно обсуждали в паре возможные варианты выполнения задачи, сравнивали способы выполнения и корректировали их по ходу выполнения задания. Дети работали с интересом и вниманием. Задание Г.А. Цукерман «Рукавички» оказалось слишком простым, слабо дифференцирующим выборку детей этого возраста.

По результатам методики Рене Жиля третьеклассники сильно привязаны к значимым взрослым, а четвероклассники, напротив, в ответах в своем большинстве отдают предпочтение обществу сверстников. 52% учащихся 4 класса проявили отгороженность, склонность к уединению, что

может свидетельствовать как о взрослении, так и о проблемам в общении с людьми.

По шкале «поведение в конфликте» методики Рене Жиля в обоих классах наиболее часто наблюдается дефицитарность коммуникативных умений. 44% школьников проявили агрессивное поведение в конфликте (особенно часто четвероклассники). Отвечая на вопрос «Что ты будешь делать, если товарищ взял без разрешения твою вещь?», дети говорят: «Буду отбирать, бить»; «Изобью»; «Ударю», «Отберу» и т.п., что свидетельствует о неумении школьников решать конфликтные ситуации без применения физического насилия. Только 13% четвероклассников дают другое решение: «Попрошу отдать»; «Скажу, что так нельзя делать»; «Ничего не скажу». В среднем продуктивное решение конфликта показали 44% младших школьников. 14% детей проявили неумение постоять за себя конфликтной ситуации.

С помощью методики «Картинки» измерялся уровень продуктивности решения конфликта со сверстником. 40% школьников показали высокий уровень продуктивного выхода из конфликтной ситуации. Их ответы, в основном, носили вербальное неагрессивное решение: «объясню, что так плохо», «что так нельзя делать»; «попрошу его извиниться», «подожду, пока другие доиграют»; «починю куклу» и т.п. 27% школьников показали средний уровень решения конфликтной ситуации, а 33% детей проявили низкий уровень сотрудничества в конфликтной ситуации, склонность к агрессивности, к противостоянию: «в ответ сломаю что-то или побью так, что у него пойдет кровь»; «сделаю ему фингал»; «позову милиционера» и т.п.

Ранговый корреляционный анализ показал значимую положительную взаимосвязь успеваемости младших школьников с умением излагать свои мысли, отвечать на вопросы и задавать их, с умением корректно возражать собеседнику, и значимо отрицательно - со склонностью к одиночеству, т.е. с избеганием общения с окружающими. Умение продуктивно решать конфликты значимо не связано с успеваемостью школьников. Следовательно, этот параметр может легко выпадать из поля внимания учителя. Значит, необходимые специальные программы развития умений решать конфликтные ситуации.

Факторный анализ показал, что двадцать три учтенных показателя группируются в три фактора, описывающих 54,91 % дисперсии. Фактор 1 объясняет 23,69 % общей дисперсии и по своей структуре отражает шкалы «экспертной оценки учителя». В первом факторе максимальный вес имеют шкалы «Изложение собственных мыслей» (0,75), «Способность отвечать на вопросы» (0,79), «Способность задавать вопросы» (0,78), «Способность корректно возражать оппоненту» (0,81) и «Успеваемость» (0,71). Можно назвать первый фактор: «Коммуникация в классе».

Фактор 2 объясняет 17,22 % общей дисперсии. В него входят показатели методики Рене Жиля и экспертной оценки учителя. Во втором факто-

ре максимальный вес имеют шкалы «Позиция к сверстникам» (0,80), «Инициативность» (-0,77), «Успеваемость» (0,71). Таким образом, второй фактор можно назвать**:** «Умение поддерживать коммуникативное взаимодействие со сверстниками».

В третьем факторе максимальный вес имеют шкалы методики «Рукавички», такие как «Умение согласовывать действия» (0,79), «Эмоциональное отношение к совместной деятельности» (0,80), «Умение придти к общему решению» (0,80). Следовательно, третий фактор можно назвать: «Умение сотрудничать».

Факторный анализ показал, что наиболее значимые коммуникативные умения связаны с общеучебными коммуникативными умениями (фактор 1 «Коммуникация в школе»). Следующим значимым умением является сформированность умений коммуницировать со сверстниками (фактор 2 «Коммуникация со сверстниками»). Последним значимым умением является способность к продуктивному взаимодействию (фактор 3 «Умение сотрудничать»).

На основании проведенного эмпирического исследования можно сделать следующие выводы:

1. Более половины младших школьников испытывают затруднения в умении продуктивно решать конфликтную ситуацию со сверстниками, нередко предпочитая никак не реагировать на конфликт. Четверть школьников показывают несформированность навыков самостоятельного принятия решений при взаимодействии. Умение излагать собственные мысли на низком и средне-низком уровне присуще почти половине школьников. Четверть школьников не умеет проявить инициативу при взаимодействии со сверстниками или проявляет инициативу в слабой степени. Полученные результаты хорошо согласуются с гипотезой исследования.

2. Выявлены три основных сферы (фактора) коммуникативных умений младших школьников – это учебные коммуникативные умения; это умение коммуницировать со сверстниками и умение сотрудничать.

Обнаружены следующие дефицитарные области коммуникативных умений младших школьников – низкое умение продуктивно решать конфликтную ситуацию, недостаточно развитое умение доступно излагать собственные мысли, неумение проявлять инициативу во взаимоотношениях со сверстниками, неумение самостоятельно принимать решения в ситуации взаимодействия. В развитии коммуникативных умений особенно нуждается четверть учащихся младших классов в связи с низким уровень развития коммуникативных умений.

Литература:

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2017.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008.
3. Дубровина И.В. Психологическое благополучие школьников. М.: Юрайт, 2017.
4. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. СПб.: Питер, 2009.
5. Мудрик А. В. Общение в процессе воспитания. М.: Пед. Об-во России, 2001.

6. Родионов В.А., Ступницкая М.А. Взаимодействие психолога и педагога в учебном процессе. М.: Академия Холдинг, 2002.
7. Сапогова Е.Е. Своеобразие переходного периода у детей 6-7 летнего возраста // Вопросы психологии. 2001. № 4. С. 36-43.

Markovskaia G.G., Klochkova A.S. Areas of scarce communication skills of elementary school students

Abstract. The problem of identification of scarce communication skills of elementary school students is significant in connection with questions of their social and psychological adaptation and personal development. A study among the students of class 3 and 4 were carried out on the basis of secondary general education school of St. Petersburg in the 2017-2018 year using the following methods: the method of Rene Gilles in the modification of E.O. Smirnova and V. M. Kholmogorova, the technique of "Pictures" of E.O. Smirnova and E.A. Kalaynay, the technique of "Gloves" by G. A. Zuckerman, as well as expert evaluation of communicative skills of the child made by the teacher. The design of a research belongs to inductive correlation type of the organization of the research aiming at detection and the description of scarce areas of the communicative abilities which aren't connected only with age maturing of elementary school students that will allow to predict their behavior in communicative situations and can become a basis for programs of communicative development of children. To assess the impact of not only social and psychological development, but also the age of maturation, the level of communicative skills of students of the third and fourth classes was compared. The hypothesis of the study: communication skills, including the skill to adequately respond to conflict situations with peers, a large part of younger students in both third and fourth grades, are not developed enough and are scarce. In general, it was found that a fourth of students have a low level of development of communication skills, a third of the subjects have a high level of communication skills, other students have an average level of development of communication skills. As a result of empirical research some age differences in the communicative sphere are revealed. Among the students of the 3rd grade, the majority feel the desire to be in the society of significant adults, parents. Most of the students of class 4, in contrast, prefer the society of their peers. Found the following scarce areas of communication skills of younger students - a low ability to productively solve a conflict situation, underdeveloped ability to express their own thoughts, inability to take initiative in relationships with peers, inability to make decisions in a situation of interaction.

Keywords: the level of communication skills, scarce communication skills, skills to effectively solve a conflict situation, skills to adequately respond to conflict situations, skills to express their own thoughts, skills to take initiative in relationships with peers, skills of initiative with peers

Исследование взаимосвязи адаптационных характеристик и уровня успеваемости в обучении учащихся старших классов

Николаева Н.В.,
ведущий психолог, отдел социально-психологического сопровождения, Научно–информационный центр А.Р.Т., г. Санкт-Петербург, Россия, psy-kafedra@bk.ru

Аннотация. Актуальность исследования определяет тот факт, что успешность адаптации школьника опирается на общие критерии, учитывающие, в какой мере старшеклассник адаптирован к школьной жизни, и в какой мере посредством школы он реально адаптируется в жизни и современном обществе.Учитывая особенности адаптации школьников в современных условиях, необходимо более конкретно рассмотреть вопрос

об общих критериях успешной адаптации старшеклассников. Цель исследования: изучение адаптационных характеристик старшеклассников с разным уровнем успеваемости. Предполагается, что успешные в обучении старшеклассники имеют более высокое статусное положение в группе, и их уровень адаптационного потенциала значительно выше, чем у старшеклассников, имеющих низкий уровень успеваемости обучения. Объектом исследования выступили обучающиеся 10–х классов средних общеобразовательных учреждений г. Санкт-Петербурга. Выбор метода изучения адаптационных характеристик личности в зависимости от уровня успеваемости в обучении определяется задачами исследования. В качестве методов исследования выступают опрос, тестирование, метод экспертных и социометрических оценок, методы сравнительного и корреляционного анализа данных. Надежность и достоверность полученных результатов обеспечивались применением методик, адекватных проставленной цели, и объекту исследования, использованием методологического аппарата психологической науки, качественным и количественным анализом экспериментального материала, методов математической статистики. Результаты исследования позволили сделать следующие выводы. У успешных в обучении старшеклассников имеется достаточный уровень коммуникативных способностей, развитой моральной нормативности и поведенческой регуляции, что выступает индикатором высокого личностного адаптационного потенциала. Учащиеся с низкой успеваемостью в большей мере подвержены дезадаптивным проявлениям. Испытуемым с высоким уровнем успеваемости не свойственна повышенная тревожность. Старшеклассникам с низкой успеваемостью свойственен высокий уровень ситуативной тревожности, что указывает на наличие эмоционального напряжения, беспокойства, присутствие нарушения внимания. Учащиеся с низким уровнем успеваемости в обучении имеют повышенный социально-ситуативный тревожный фон. В мотивационной структуре старшеклассников с высокой успеваемостью присутствует положительная мотивационная направленность на обучение; мотивационную структуру старшеклассников с низкой успеваемостью составляет направленность на коммуникативное взаимодействие и эмоциональный компонент. Корреляционный анализ данных показал взаимосвязь уровня успеваемости обучения, адаптационных характеристик и статусного положения ученика. Полученные результаты позволяют определить основные направления работы психолога по оптимизации процесса адаптации обучающихся.

Ключевые слова: адаптация, дезадаптация, адаптационные характеристики, школьная успеваемость, обучение, старшеклассник, образовательная деятельность.

В наши дни, в условиях активного развития общества вопрос сложности психологической адаптации продолжает актуализироваться. В современной научной литературе существует множество исследований, статей, посвященных проблемам адаптации в процессе образования и обучения детей. Организация образовательного процесса и создание благоприятной социальной, развивающей, «школьной» среды, требует немало усилий со стороны педагога: вызвать интерес детей к учебному материалу, доступность усвоения изучаемой темы, организованное поведение, взаимодействие с коллективом обучающихся, межличностные отношения в подростковом коллективе и прочие составляющие. Успешная адаптация обучающихся в образовательной деятельности, благоприятно сказывается на саморазвитии, успешной самореализации и повышает самооценку старшеклассников.

Актуальность данного исследования заключается в том, что успешность адаптации школьника опирается на общие критерии, учитывающие и

то, в какой мере старшеклассник адаптирован к школьной жизни, и то, в какой мере посредствам школы он реально адаптируется в жизни и современном обществе. Учитывая особенности адаптации школьников в современных условиях, необходимо более конкретно рассмотреть вопрос об общих критериях успешной адаптации старшеклассников.

За последние пять лет (2013-2018 г.г.), статистика по проявлению признаков психогенного расстройства адаптации увеличивается и наблюдается у многих обучающихся. Если рассматривать трудности в адаптации в процентном соотношении, то это приблизительно составляет 15-20%. Согласно исследованиям, проведенным психологами отдела социально-психологического сопровождения научного центра А.Р.Т. в городе Санкт-Петербург в 2016-2018 году в рамках научно-исследовательского проекта, выявлена возрастная зависимость часто встречаемых проблем с адаптацией. Установлено, что школьнаядезадаптация в подростковом возрасте составляет 18-20% случаев и наблюдается чаще, чем в младшем школьном возрасте примерно в 7% случаев.

В современном образовании, вопросы по успешной адаптации обучающихся, повышение уровня успеваемости и результативности обучения, наиболее актуальны и значимы в настоящее время, поэтому обратимся к результатам исследования по изучению адаптационных характеристик уровня успеваемости в обучении учащихся старших классов и рассмотрим особенности их взаимосвязи

Объектом исследования выступили обучающиеся 10-х классов средних общеобразовательных учреждений Красносельского района г. Санкт-Петербурга.

Перед исследованием была выдвинута следующая гипотеза: успешные в обучении старшеклассники, имеют более высокое статусное положение в группе, и их уровень адаптационного потенциала значительно выше, чем у старшеклассников, имеющих низкий уровень успеваемости обучения.

Выбор метода изучения адаптационных характеристик личности в зависимости от уровня успеваемости в обучении определяется задачами исследования. В качестве методов исследования выступают опрос, тестирование, метод экспертных и социометрических оценок, методы сравнительного и корреляционного анализа данных. Надежность и достоверность полученных результатов исследования обеспечивались применением методик, адекватных проставленной цели, и объекту исследования, использованием методологического аппарата психологической науки, качественным и количественным анализом экспериментального материала, методов математической статистики.

Исследование адаптационных характеристик старшеклассников с разным уровнем успеваемости проходило в несколько этапов. Первый этап подразумевал разделение выборки на две подгруппы: успешных и менее успешных в школьном обучении учащихся, основываясь на результатах

промежуточной аттестации учащихся по предметам. Второй этап заключался в непосредственном изучении структуры личности и адаптационных характеристик учащихся относительно успешности обучения. На третьем этапе осуществлялось определение взаимосвязи изучаемых характеристик.

Таким образом, основываясь на результатах промежуточной аттестации учащихся по предметам и социометрической оценке успешности обучения, старшеклассники были разделены на две подгруппы – успешных и неуспешных в обучении.

В первую группу вошли 37% учащихся, имеющих по предметам, по результатам промежуточной аттестации, оценки не ниже 4-5, и по результатам социометрического исследования занимаемые статус среди детей, как учащиеся успешные в обучении. Вторая подгруппа – 63% учащихся, не проявившие себя как успешные в обучении по результатам анализа классных журналов, и отнесенные группой учеников к неуспешным в обучении, посредством социометрического исследования.

Результаты изучения адаптационных характеристик учащихся посредством применения Многоуровневого личностного опросника «Адаптивность» (МЛО-АМ) Маклакова А.Г., Чермянина С.В., говорят о следующем: у успешных в обучении старшеклассников имеется достаточный уровень коммуникативных способностей, развитой моральной нормативности, и поведенческой регуляции, что, выступает индикатором высокого личностного адаптационного потенциала. Учащиеся с низкой успеваемостью в большей мере подвержены дезадаптивным проявлениям (Табл. 1).

Таблица 1.

Средние показатели выполнения опросника МЛО – Адаптивность

Вид шкалы	Высокая успеваемость (M±σ)	Низкая успеваемость (M±σ)	Уровень значимости по t-критерию Стьюдента
Шкала поведенческой регуляции	7,33±1,97	6,30±2,05	$p<0,05$
Шкала коммуникативного потенциала	6,70±1,14	8,20±1,93	$p<0,05$
Шкала морально-нравственной нормативности	6,53±1,03	5,20±1,08	-
Шкала личностного адаптационного потенциала	6,85±1,07	3,94±0,97	$p<0,05$

Анализ результатов по методике «Шкала личностной и ситуативной тревожности» Спилбергера Ч.Д, Ханина Ю.Л., показала, что испытуемым с высоким уровнем успеваемости не свойственна повышенная тревожность – показатели как личностной, так и ситуативной тревожности соответствуют общепринятой норме (Табл. 2).

Таблица 2.

Средние показатели выполнения методики Спилберга – Ханина

Вид шкалы	Высокая успеваемость (M±σ)	Низкая успеваемость (M±σ)	Уровень значимости по t-критерию Стьюдента
Личностная тревожность	6,1±1,43	6±1,04	-
Ситуативная тревожность	7,5±1,09	4,7±0,97	p<0,05

Старшеклассникам с низкой успеваемостью свойственен высокий уровень ситуативной тревожности, что указывает на наличие в данный момент эмоционального напряжения, беспокойства, присутствие нарушения внимания, напряженного эмоционального фона.

Однако данные, полученные по методике «Шкала социально-ситуационной тревоги» О. Кондаша, указывают, что, в целом, учащиеся с низким уровнем успеваемости в обучении имеют повышенный социально-ситуативный тревожный фон, в отличие от учащихся с высокой успеваемостью (Табл.3).

Таблица 3.

Средние показатели выполнения методики О. Кондаша

Вид шкалы	Высокая успеваемость (M±σ)	Низкая успеваемость (M±σ)	Уровень значимости по t-критерию Стьюдента
Общий показатель социально-ситуативной тревожности	32±3,14	80±4,65	p<0,05
Школьная тревожность	6±1,54	30±2,87	p<0,05
Самооценочная тревожность	18±2,43	26±2,12	p<0,05
Межличностная тревожность	15±1,97	26±2,21	p<0,05

Таким образом, можно заключить, что учащиеся с низким уровнем успеваемости в обучении имеют повышенный тревожный фон.

В мотивационной структуре старшеклассников с высокой успеваемостью присутствует положительная мотивационная направленность на обучение; мотивационную структуру старшеклассников с низкой успеваемостью составляет направленность на коммуникативное взаимодействие и эмоциональный компонент в обучении, на что указывают результаты, полученные посредством анализа опросника Карповой Г.А. «Учебная мотивация» (Табл. 4).

Таблица 4.

Средние показатели выполнения методики Г.А. Карповой

Мотив	Высокая успеваемость (M±σ)	Низкая успеваемость (M±σ)	Уровень значимости по t-критерию Стьюдента
Познавательный	5±1,12	1±0,87	p<0,05
Коммуникативный	1±0,93	2±0,91	-
Эмоциональный	1±0,67	2±0,83	-
Саморазвития	2±1,04	0±0,01	p<0,05
Позиция школьника	4±1,37	1±0,07	p<0,05
Достижения	2±1,08	1±0,12	-
Внешний	0±0,01	1±0,13	-
Профессионально-жизненное самоопределение	4±1,42	1±0,04	p<0,05

Изучение влияния адаптационных характеристик на уровень успеваемости посредством корреляционного анализа данных, показал взаимосвязь адаптационных характеристик и статусного положения в классе от уровня успеваемости обучения старшеклассников: взаимосвязанными являются показатели ситуативной тревожности и социально-ситуативной тревожности – корреляционная зависимость положительной направленности на уровне $p<0,01$, которые, в свою очередь отрицательно коррелируют с социометрическим статусом старшеклассника ($p< 0.01$). То есть, чем ниже статусное положение в группе, тем выше будет уровень ситуативной и социально-ситуативной тревожности старшеклассника, и, наоборот, старшеклассники с низкой ситуативной и социально-ситуативной тревожностью имеют высокий социометрический статус в группе (в данном случае, статус успешного в обучении школьника) и они являются успешными в обучении, с высоким уровнем успеваемости – сильная корреляционная взаимосвязь показателя социометрического статуса и уровня успеваемости ($p< 0.01$).

Исходя из результатов корреляционного анализа, можно констатировать, что, чем ниже будет у старшеклассников успеваемость в обучении, тем ниже будет их статусное положение (как неуспешных) в группе сверстников и выше показатель уровня ситуативной и социально-ситуативной тревожности.

Таким образом, мы рассмотрели основные положения относительно адаптационных характеристик, в том числе особенности проявлений ситуативной и социально-ситуативной тревожности, успеваемости в школьном обучении и статусного положения старшеклассников.

Выдвинутая перед исследованием гипотеза о том, что успешные в обучении старшеклассники, имеют более высокое статусное положение в группе, и их уровень адаптационного потенциала значительно выше, чем у старшеклассников, имеющих низкий уровень успеваемости обучения, подтвердилась.

Полученные результаты проведённых исследований позволяют определить основные направления деятельности педагогов старших классов по оптимизации процесса адаптации обучающихся.

Задачи психолога для работы со старшеклассниками с низкой успеваемость требуют более детальной проработки в связи с тем, что помимо низкой успеваемости, у старшеклассников имеются эмоциональные трудности, повышенная тревожность, что приводит к дезадаптивным проявлениям. Все это требует от специалистов комплексного подхода к вопросам психолого-педагогического сопровождения данной категории учащихся.

Литература:

1. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. 2001. Т.22. № 1. С. 16-24.
2. Николаева Н.В. Актуальные проблемы психологических, психотерапевтических и психолого-педагогических практик третьего тысячелетия: коллективная монография. Том III/ Н.В. Николаева [и др.]. СПб.: Ниц Арт, 2015.256 с.
3. Николаева Н.В. Исследование личности в психологии: методики изучения направленности личности // Практическая психология личности. Учебное пособие для бакалавров психологии / Под общ.ред. О. И. Каяшевой, Н. В. Николаевой. СПб.: НИЦ АРТ, 2017.С. 87-109.
4. Практическая психология в России и за рубежом: Сборник научных трудов Российского университета транспорта (МИИТ) / Под ред. М.Ю. Быкова, О.И. Каяшевой, Н.В. Николаевой. СПб.: НИЦ АРТ, 2018. 116 с.
5. Психология личности: изучение, развитие, самопознание. Сборник научных материалов / Под общ.ред. Н.В. Николаевой. СПб.: НицАрт, 2015. 198 с.

Nikolaeva N.V. Investigation of the interdependence of adaptation characteristics and level of success in the training of students of senior classes

Abstract. The relevance of the study is determined by the fact that the success of the student's adaptation is based on general criteria that take into account the extent to which a high school student is adapted to school life and to what extent it actually adapts in the life and modern society through the school. Taking into account the peculiarities of schoolchildren's adaptation in modern conditions, it is necessary to more specifically consider the general criteria for the successful adaptation of high school students. The purpose of the study: the study of the adaptive characteristics of high school students with different levels of academic achievement. It is assumed that successful high school students have a higher status position in the group, and their level of adaptive capacity is much higher than in high school students with a low level of academic achievement. The subject of the study was the students of the 10th grade of secondary general education institutions in St. Petersburg. The choice of the method of studying the adaptive characteristics of the individual, depending on the level of academic achievement in teaching, is determined by the tasks of the study. As methods of research are polling, testing, method of expert and sociometric assessments, methods of comparative and correlation analysis of data. Reliability and reliability of the obtained results were ensured by the use of techniques adequate to the stated goal, and to the object of research, using the methodological apparatus of the psychological science, qualitative and quantitative analysis of the experimental material, and methods of mathematical statistics. The results of the study made it possible to draw the following conclusions. Successful in high school students have a sufficient level of communicative abilities, developed moral normativity and behavioral regulation, which is an indicator of a high personal adaptive potential. Stu-

dents with poor academic performance are more likely to suffer from maladaptive manifestations. Subjects with a high level of academic achievement are not characterized by increased anxiety. High school students with low achievement have a high level of situational anxiety, which indicates the presence of emotional stress, anxiety, the presence of attention disturbance. Students with a low level of academic achievement have an increased social and situational anxiety background. In the motivational structure of high school students with a high performance there is a positive motivational focus on learning; the motivational structure of high school students with low academic achievement is the focus on communicative interaction and emotional component. Correlation analysis of the data showed the relationship between the level of learning achievement, adaptive characteristics and status of the student. The obtained results allow to determine the main directions of the psychologist's work on optimization of the process of adaptation of students.

Keywords: adaptation, disadaptation, adaptation characteristics, school performance, training, senior pupil, educational activity.

Подростковая неформальная субкультура как фактор возникновения и ресурс преодоления коммуникативных трудностей[8]

Самохвалова А.Г.,
директор Института педагогики и психологии, доктор психологических наук, доцент,
Костромской государственный университет, Кострома, Россия,
a_samohvalova@ksu.edu.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме затрудненного общения современных подростков-неформалов. Предпринята попытка выявить влияние молодежных субкультур на характер общения хипстеров, анимешников, представителей хип-хоп культуры. Различные характеристики общения, такие как коммуникативные трудности подростков-неформалов со сверстниками и с взрослыми, их субъективные переживания в ситуациях затрудненного общения, способы и ресурсы преодоления возникающих трудностей, представлены в сравнительном аспекте – до вхождения в неформальную подростковую субкультуру и в настоящее время. Методический дизайн исследования включал контент-анализ Интернет-сайтов и форумов подростков-неформалов, виртуальной переписки с представителями подростковых субкультур групп (n = 96). Установлено, что в Интернет-общении с представителями своей субкультурной группы подростки удовлетворяют нереализованные в реальной коммуникативной деятельности актуальные для них потребности: аффилиативную потребность в принадлежности к группе, потребность в единомышленниках, потребность в новых знакомствах, романтических привязанностях, стремление давать собственную оценку разным явлениям, гипертрофированную потребность в информации, потребность в анонимности и избегании ответственности за сделанное и сказанное. Отражено влияние неформальных подростковых субкультур на динамику коммуникативных трудностей подростков-неформалов, возникающих в ситуациях общения со взрослыми и сверстниками; описаны слабые и сильные черты личности подростков, затрудняющие общение и способствующие преодолению коммуникативных трудностей; а также охарактеризованы изменения в способах и ресурсах преодоления трудностей общения. Показано, что, с одной стороны,

[8] *Исследование проведено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект № 17-06-00607-ОГН/18 «Коммуникативные трудности ребенка в поликультурной социальной среде: факторы возникновения и способы преодоления»*

неформальная субкультура помогает подростку создать индивидуальный имидж в общении; отреагировать негативные эмоции; сублимировать деструктивные переживания; преодолеть страх самовыражения, гелотофобию. С другой стороны, подросток, безоговорочно принимая общегрупповые нормы коммуникативного поведения, теряет индивидуальность; становится более зависимым от мнения группы; сужает круг своего общения; становится менее гибким и толерантным – т.е. наблюдается стагнация в развитии подростка как субъекта общения. Делается вывод о том, что неформальная субкультура является не только фактором риска деструктивизации общения подростков, но и условием преодоления актуальных коммуникативных трудностей подростка. Неформальные объединения способствуют развитию и мобилизации новых для подростка ресурсов преодоления трудностей общения – индивидуальных (интеллектуальных, духовных, личностных, физиологических), средовых (взаимодействие с друзьями, сотрудничество, социальная ответственность), навыков и умений (навыки самоконтроля, рефлексии, коммуникативные умения, хобби, увлечения).

Ключевые слова: подросток, неформальные субкультуры, затрудненное общение, коммуникативные трудности, преодоление, ресурс.

Проблема затрудненного общения детей и подростков чрезвычайно остро стоит в современном обществе. Ребенок с самого раннего возраста, в процессе социализации неизбежно включается в «паутину проблем», связанных с экономическим кризисом; нагнетанием социально-политической напряженности; материальной поляризацией людей; трансформацией общественных связей; дегуманизацией, напряженностью и отчужденностью семейных отношений; ростом межличностных конфликтов, безразличием, непониманием человека человеком. «Паутина проблем» социально-экономического, культурно-психологического и общественно-межличностного характера; деструктивность, скудность, поверхностность и напряженность коммуникативных контактов ребенка с окружающими деморализует его, приводит к дегуманизации интерперсонального взаимодействия, к внутренней нестабильности, к потере стрессоустойчивости, снижению веры в себя, к актуализации защитных форм коммуникативного поведения, к фрустрации аффилиативных потребностей и возникновению разнообразных трудностей общения.

Коммуникативные трудности подростка, понимаемые нами как различные по силе, функциональной направленности и осознанности объективные или субъективно переживаемые препятствия, затрудняющие эффективное решение коммуникативной задачи; нарушающие внутреннее равновесие субъекта и/или осложняющие интерперсональное взаимодействие в процессе межкультурного общения; требующие от субъекта усилий, направленных на их преодоление [9], детерминированы системой факторов – *социокультурных, средовых и индивидуальных* [10]. В серии наших исследований было установлено, что одним из значимых социальных факторов, обусловливающих возникновение вариативных коммуникативных трудностей, является *влияние неформальной субкультуры на коммуникативную сферу личности* [7; 8].

Особо весомую роль этот фактор начинает играть в подростковом возрасте, т.к. подросток характеризуется противоречивыми потребностями в социализации и индивидуализации [6], стремлением к утверждению своей позиции, субъектной исключительности, индивидуальности, желанием чем-то выделиться. Очень часто именно субкультурная группа позволяет подростку реализовать эти актуальные потребности, самоутвердиться в общении и деятельности. Несмотря на видимый позитивный эффект, можно отметить и негативное влияние подростковой субкультуры на личность, обусловливающее возникновение различных коммуникативных трудностей подростка.

И.С. Кон утверждал, что, находясь в субкультурной группе сверстников, как в микро-социуме со своей культурой, подросток перенимает паттерны субкультурного поведения, соответствующие ценности, нормы и способы мышления [5]. Негативное влияние субкультуры на личность подростка может выражаться в формировании недоверия к людям, высокого уровня агрессивности, чувства превосходства и самоуверенности [3]. С другой стороны, может возникнуть непринятия себя, высокой уровень экстернальности, ведомости, эмоциональный дискомфорт, что приводит к искажению адекватности коммуникативного поведения [1]. У представителей субкультурных групп негативной направленности выражены деструкции, проявляющиеся в трудностях взаимодействия с окружающими людьми (взрослыми и сверстниками), враждебности, инфантильности, конфликтности, агрессивности, аутоагрессии, нарушении норм и правил поведения, употреблении психоактивных веществ [4].

За последние десятилетия среди подростков России распространение получали различные *виды неформальных течений:* панки, эмо, готы, рэперы, рокеры, металлисты, гопники, скинхеды; на современном этапе появляются геймеры, растманы, хипстеры, байкеры, ванильки, фрики, анимекультура, и др. Каждое неформальное движение оказывает специфическое влияние на личность подростка, идентифицирующего себя как члена данной группы, но можно выделить и общие *тенденции риска:* изменение системы коммуникативных ценностей; самодеструктивное поведение в общении; одобрение действий, разрывающих связи подростка с благополучным социальным окружением; отсутствие целей и стратегий коммуникативного саморазвития; обесценивание живого межличностного общения [2].

Таким образом, на сегодняшний день в науке остается открытым вопрос о характере влияния неформальных подростковых субкультур на развитие субъекта общения. Это обусловило выбор *проблемы исследования:* «Подростковые неформальные субкультуры являются фактором возникновения специфических коммуникативных трудностей у подростков, диктуя им жесткие правила поведения и общения, стереотипизируя их вербальные и невербальные проявления; или же становятся ресурсом преодоления актуальных коммуникативных трудностей подростка, конструктивно пре-

одолеть которые он в одиночку не может и нуждается в интеграции с группой, создающей чувство защищенности и нивелирования индивидуальной ответственности?»

Методика исследования.

Участники и процедура исследования. Нами было организовано опосредованное исследование с помощью Интернет-переписки. На протяжении 2017-18 учебного года студенты Института педагогики и психологии Костромского государственного университета (n = 23) включались в виртуальное общение с подростками–представителями современных субкультурных групп (n = 96), проживающих, в основном, в больших городах России (Москва, Санкт-Петербург, Владивосток, Свердловск, Пермь, Казань, Нижний Новгород, Ярославль), – «хипстерами» (n = 38), представителями «хип-хоп культуры» (n = 31), «анимешниками» (n = 27), в возрасте 14-16 лет, обсуждая с ними их ценности, увлечения, жизненные проблемы, трудности, возникающие в общении. Следует отметить, что в переписку включились лишь треть подростков, изначально идентифицировавших себя с той или иной неформальной субкультурой. Это, с одной стороны, может быть маркером их низкой включенности в группу, увлеченности лишь внешней субкультурной атрибутикой, стремлением к эпотажу, демонстративности; а с другой стороны – косвенно подтверждает закрытость подростков и страх установления близких отношений.

Методы исследования: контент-анализ Интернет-сайтов и форумов, виртуальной переписки с представителями подростковых субкультур; ранжирование результатов анкетирования, в котором подростков-неформалов просили вспомнить, какими они были в общении с людьми до вхождения в неформальные объединения, и какими стали сейчас (эмпирическими референтами выступали трудности в общении со сверстниками и с взрослыми, сильные и слабые стороны в общении, способы и ресурсы преодоления коммуникативных трудностей).

Особенности Интернет-общения подростков-неформалов

Контент-анализ Интернет-сайтов и форумов, в рамках которых происходит виртуальное общение подростков-неформалов, показал, что в онлайн-общении с представителями своей субкультурной группы подростки удовлетворяют нереализованные в реальной коммуникативной деятельности актуальные для них *потребности:*

- *аффилиативную потребность* в принадлежности к группе (в данном случае виртуальной – в виде групп поклонников музыки определенного стиля, групповых ритуалов, размещения фотографий с групповой атрибутикой, подписями в стиле групповой лексики и др.);
- *потребность в единомышленниках,* проявляющаяся в поиске сверстников, которые слушают ту же музыку, покупают одежду определенных брендов, в одних магазинах, едят похожую пищу, смотрят одни и те же фильмы, ролики и т.д. – все эти внешне фиксируемые сходства воспри-

нимаются подростками как единство ценностей, мировоззренческих взглядов, увлечений;

- *потребность в общении*, новых знакомствах, поиске романтичных привязанностей (общение в сети «со своими» приобретает дополнительную значимость как средство быть «модным», «в стиле», «на волне», «в тренде», чувствовать себя принятыми, нужными, важными для других);
- *стремление давать собственную оценку разным явлениям*, показывать свою значимость, эрудированность, привлекать внимание оригинальностью; доказательством этому могут служить многостраничные, многочасовые переписки подростков по «пустякам», вокруг которых разворачиваются горячие споры с многообразием выразительных смайликов, настоящие «словесные баталии»;
- *гипертрофированную потребность в информации,* желание быть в курсе всех событий, быть популярным, востребованным; интересно то, что самыми активными коммуникаторами в сети являются чрезмерно застенчивые, конформные подростки, компенсируя недостаток реального общения.
- *потребность в анонимности и избегании ответственности за сделанное и сказанное,* подтверждением чему случит наличие вымышленных имен («ников»); размещение чужих фотографий и выдача их за свои; аватарок, абсолютно лишенных сходства с внутренним миром автора; придумывание вымышленных историй из жизни; приписывание несуществующих побед, романов, трагических событий и др.; анонимный троллинг сверстников, которых в жизни стесняются или даже боятся; жесткая (часто неприличная) критика взрослых, перед которыми чувствуют вину и т.д.

Таким образом, очевидно, что Интернет-общение подростков, принадлежащих к разным субкультурным группам, удовлетворяет их актуальные потребности, поддерживает имидж и позитивный образ Я, снимает психоэмоциональное напряжение, связанное с их некомпетентностью в ситуациях реального межличностного общения.

Динамика коммуникативных трудностей подростков-неформалов и способов их преодоления

Результаты анкетирования позволили выявить специфические характеристики ситуаций затрудненного общения, которые были свойственны подросткам до вхождения в неформальное объединение, и их актуальные коммуникативные трудности и способы их преодоления. Ранжирование полученных эмпирических данных позволило выстроить групповые профили поведения подростков различных субкультурных групп в ситуациях затрудненного общения (табл. 1).

Таблица 1.

Динамика коммуникативных трудностей подростков-неформалов, способов и ресурсов их преодоления

Параметры анализа	**Хипстеры (n = 38)**	**Хип-хоп культура (n = 31)**	**Анимешники (n = 27)**
Трудности подростков в общении со сверстниками			
До вхождения в субкультурную группу	1R – трудности в установлении контакта; 2R – агрессивность; 3R – трудности самовыражения	1R – вербальные и невербальные трудности; 2R – трудности планирования; 3R – неуверенность в себе	1R – эгоцентризм; 2R – ожидание предвзятости; 3R – завистливость
В настоящее время	1R – трудности эмпатии; 2R – трудность ориентации в коммуникативной ситуации; 3R – трудность прогнозирования	1R – трудность планирования; 2R – импульсивность; 3R – трудность понимания партнера	1R – эмоционально-личностная зависимость от партнера; 2R – неспособность предвидеть конфликт; 3R – трудности построения диалога
Трудности подростков в общении с взрослыми			
До вхождения в субкультурную группу	1R – раздражительность; 2R – безынициативность; 3R – невербальные трудности	1R – трудности в установлении контакта; 2R – трудности прогнозирования; 3R – трудности сотрудничества	1R – эгоцентризм; 2R – завистливость; 3R – неспособность признавать свои ошибки
В настоящее время	1R – трудность самопрезентации; 2R – трудность планирования; 3R – трудность оценки последствий своих действий	1R – трудность самоанализа; 2R – трудность самоконтроля; 3R – трудности слушания и обратной связи	1R – неуверенность в себе; 2R – конформизм; 3R – трудности перестройки коммуникативной программы
Сильные стороны в общении			
До вхождения в субкультурную группу	1R – умение слушать; 2R – молчаливость; 3R – сочувствие	1R – доброта; 2R – осторожность; 3R – ответственность	1R – мягкость; 2R – умение понять других; 3R – доброта
В настоящее время	1R – яркость; 2R – эмоциональность; 3R - независимость	1R – свобода самовыражения; 2R – умение постоять за себя; 3R – хитрость	1R – умение быть разным; 2R – умение всем нравится; 3R – яркая индивидуальность
Слабые стороны в общении			
До вхождения в субкультурную группу	1R – застенчивость; 2R – страх вызвать у других смех; 3R – тревожность	1R – неуверенность; 2R – неумение постоять за себя; 3R – подозрительность	1R – неумение привлекать внимание; 2R – рассеянность; 3R – замкнутость

В настоящее время	1R – чрезмерная чувствительность; 2 R – обидчивость; 3R – злость	1R – агрессивность; 2R – безразличие («пофигизм»); 3R – равнодушие	1R – недоброжелательность; 2R – склонность к обманам; 3R – злопамятность
Способы преодоления коммуникативных трудностей			
До вхождения в субкультурную группу	1R – обида; 2R – манипулятивность; 3R – месть	1R – драки, конфликты; 2R – эмоциональная разрядка; 3R – саморазрушающее поведение (аддикции, игромания)	1R – уход в себя, в болезнь; 2R – агрессия по отношению к обидчикам; 3R – ложь
В настоящее время	1R – анализ ситуации; 2R – отвлечение; 3R – фантазии	1R – смена деятельности; 2R – общение со «своими»; 3R – рискованное поведение («выплеск адреналина»)	1R – лесть; 2R – притворство, хитрость; 3R – отвлечение, смена деятельности
Ресурсы преодоления коммуникативных трудностей			
До вхождения в субкультурную группу	1R – отсутствие физических недостатков ; 2R – благоприятные условия жизни; 3R – увлечение музыкой	1R – самоконтроль; 2R – доверительные отношения с родителями; 3R - самостоятельность	1R – любовь к себе; 2R – вера в лучшее; 3R – помощь друзей
В настоящее время	1R – креативность; 2R – чувство юмора; 3R – наличие друзей	1R – чувство поддержки группы; 2R – танцы, музыка; 3R – наличие целей в жизни («знаю, чего хочу»)	1R – жизнелюбие; 2R – артистизм; 3R – внешняя привлекательность

Полученные результаты весьма неоднозначны, амбиваленты: с одной стороны, подростки, имеющие сходные коммуникативные трудности, пытаются найти способ самовыражения и преодоления этих трудностей через группирование с похожими на себя сверстниками; в этом случае *подростковая субкультура может рассматриваться как фактор преодоления актуальных коммуникативных проблем ребенка*; с другой стороны, неформальная подростковая субкультура негативно воздействует на подростка, детерминируя возникновение новых (ранее не испытываемых) коммуникативных трудностей, зачастую более деструктивных по сравнению с первоначальными; в этом случае *подростковая субкультура является фактором затрудненного общения субъекта.*

Выводы. Таким образом, обобщая результаты нашего исследования, можно сделать следующие ***выводы:***

1. Неуверенные, тревожные, застенчивые, чрезмерно эмпатийные подростки, испытывающие фрустрацию аффилиативных потребностей, трудности самопонимания и негативное самоотношение, склонны к активному поиску *пространства для самоутверждения*, коим являются разнообразные неформальные подростковые субкультуры. Т.е. чаще всего причиной группирования подростка с представителями неформальных объединений являются *субъективно переживаемые трудности общения*, чувства одиночества и коммуникативной некомпетентности, стремление к самовыражению в межличностном общении. Особой формой *защитного поведения подростков-неформалов* можно считать *Интернет-общение*, которое удовлетворяет актуальные коммуникативные потребности, поддерживает имидж и позитивный образ Я, снимает психоэмоциональное напряжение.

2. Включенность подростка в неформальную субкультуру способствует преодолению субъективно переживаемых коммуникативных трудностей, однако детерминирует возникновение *объективных проявлений затрудненного общения;* т.е. сам подросток перестает воспринимать себя в качестве субъекта затрудненного общения, однако *существенно затрудняет коммуникативный процесс для своих партнеров,* проявляя агрессивность, враждебность, доминантность, демонстративность, самоуверенность, нетерпимость к инакомыслию, критике (особенно по отношению к сверстникам, которых считает «чужаками», которые не разделяют его субкультурных ценностей).

3. С одной стороны, неформальная субкультура помогает подростку создать индивидуальный имидж в общении; отреагировать негативные эмоции; сублимировать деструктивные переживания; преодолеть страх публичного выступления и самовыражения, гелотофобию. С другой стороны, подросток, безоговорочно принимая общегрупповые нормы коммуникативного поведения, теряет индивидуальность; становится более зависимым от мнения группы; сужает круг своего общения; становится менее гибким и толерантным – т.е. наблюдается *стагнация (а в некоторых случаях и регресс) в развитии подростка как субъекта общения*.

4. Вместе с тем, в условиях подростковой субкультуры отмечается явно позитивный эффект в развитии преодолевающего поведения личности. Неформальные объединения чаще всего являются *ресурсом взросления, социализации* подростков, фактором формирования более конструктивных, осознанных способов преодоления коммуникативных трудностей; создают условия для развития и мобилизации новых для подростка *ресурсов преодоления трудностей общения* – индивидуальных (интеллектуальных, духовных, личностных, физиологических), средовых (взаимодействие с друзьями, сотрудничество, социальная ответственность), навыков и умений (навыки самоконтроля, рефлексии, коммуникативные умения, хобби, увлечения).

Литература:
1. Волков Ю.Г., Добреньков В.И., Кадария Ф.Д., Савченко И.П., Шаповалов В.А. Социология молодежи. Ростов-на-Дону: Феникс, 2001. 576 с.
2. Гогуева М.М. Психологическая профилактика негативного влияния субкультуры на личность подростка: автореф. дис. … канд. психол. наук. Саратов, 2010. 24 с.
3. Змановская Е.В. Девиантология: Психология отклоняющегося поведения. М. : Академия, 2003. 288 с.
4. Клейберг Ю.А. Девиантология. СПб. : Речь, 2007. 416 с.
5. Кон И.С. Ребенок и общество. М. : Академия, 2003. 335 с.
6. Марцинковская, Т.Д. Проблема социализации в историко-генетической парадигме. М.: Смысл, 2015. 254 с.
7. Самохвалова А.Г. Влияние неформальных субкультур на характер общения современных подростков // Ученые записки Орловского государственного университета. Научный журнал. 2014. № 4 (60). С. 303-307.
8. Самохвалова А.Г. Коммуникативные трудности подростка: субкультурный аспект // Вестник Череповецкого государственного университета. 2012. № 4 (44). Т. 3. С. 157-160.
9. Самохвалова А.Г. Коммуникативные трудности ребенка: феноменология, факторы возникновения, динамика. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2014. 328 с.
10. Самохвалова А.Г. Социокультурная детерминация коммуникативных трудностей современных детей и подростков // Психологические исследования. 2017. Т. 10. № 55. С. 5.

Samokhvalova A.G. Adolescent informal subculture as a factor of initiation and a resource for overcoming communicative difficulties

Abstract. The article is devoted to the problem of the difficult communication of modern adolescent informals. An attempt has been made to reveal the influence of youth subcultures on the character of the communication of hipsters, animeans, representatives of hip-hop culture. Various characteristics of communication, such as the communicative difficulties of adolescents with non-peers and peers, their subjective experiences in situations of difficult communication, ways and resources to overcome the emerging difficulties, are presented in a comparative aspect – before entering the informal teenage subculture and at the present time. The methodical design of the research included content analysis of Internet sites and forums for teenagers, virtual correspondence with representatives of teenage subcultures of groups (n = 96). It was found that in Internet communication with representatives of their subcultural group, adolescents are satisfied with the actual needs that are not realized in real communicative activity: the affiliated need for belonging to a group, the need for like-minded people, the need for new acquaintances, romantic attachments, the desire to give their own assessment of various phenomena, hypertrophied need for information, the need for anonymity and avoidance of responsibility for what was done and said. Influence of informal teenage subcultures on dynamics of communicative difficulties of teenagers-informals arising in situations of dialogue with adults and contemporaries is reflected; describes the weak and strong personality traits of adolescents, making communication difficult and contributing to the overcoming of communicative difficulties; and also characterized changes in ways and resources to overcome the difficulties of communication. It is shown that, on the one hand, the informal subculture helps the adolescent to create an individual image in communication; to react to negative emotions; sublimate destructive experiences; overcome the fear of self-expression, gelotophobia. On the other hand, a teenager, accepting without reservation general group norms of communicative behavior, loses individuality; becomes more dependent on the opinion of the group; narrows the circle of his communication; becomes less flexible and tolerant - i.e. there is a stagnation in the development of a teenager as a subject of communication. It is con-

cluded that the informal subculture is not only a risk factor for destructivization of adolescents' communication, but also a condition for overcoming the actual communicative difficulties of adolescents. Informal associations contribute to the development and mobilization of new resources for teenagers to overcome the difficulties of communication - individual (intellectual, spiritual, personal, physiological), environment (interaction with friends, cooperation, social responsibility), skills (self-control skills, reflections, communicative skills, hobbies, hobbies).

Key words: teenager, informal subcultures, difficult communication, communicative difficulties, overcoming, resource.

Психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с агрессивным поведением

Буркова С.А.,

кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии и педагогики семьи, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия, burkova_sa@bk.ru

Соболева Н.А.,

магистрантка, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия, ninasobolewa@outlook.com

Аннотация. Вопрос агрессивного поведения младших школьников является достаточно актуальным в последнее время. В большом количестве отечественных и зарубежных работ эта проблема раскрывается с теоретической, а также практической точки зрения. В нашей статье мы рассмотрим главные понятия, связанные с агрессивным поведением, выделим основные причины его возникновения, а также представим данные проведенного исследования. Диагностический инструментарий был подобран следующим образом: несколько методик призваны выявить процент агрессивных детей, а несколько для определения характеристик, которые с ней связаны. В диагностическом исследовании по методикам «Hand-test» (Н.Я. Семаго), «Фрустрационный тест Розенцвейга», «Кинетический рисунок семьи» (Р.Бернс, С.Кауфман) принимали участие ученики 2 класса (N=25) в возрасте 8-9 лет. Также была использована карта наблюдения, разработанная на основании видов агрессии выделенных А. Бассом: вербальная/невербальная, прямая/косвенная. На основании полученных данных эмпирического исследования был сделан вывод, что большинству детей младшего школьного возраста свойственно агрессивное поведение. Затем, мы выделили специфические особенности характерные для таких детей: высокий уровень проявления вербальной и невербальной агрессии; низкий уровень социальной адаптивности; экстрапунитивная направленность реакций, что свидетельствует о преобладании в обвинении окружающих при проблемной ситуации; отсутствие эмоционального контакта с членами семьи, а также непринятие себя. Также, по результатам эмпирической части исследования был проведен корреляционный анализ, в ходе которого выявлен обратный значимый уровень корреляции ($r = -0,49$, где $p>0,05$) между уровнем социальной адаптивности и уровнем агрессии по методике Hand-test и прямой значимый уровень корреляции ($r = 0,57$, где $p>0,01$) между уровнем агрессии по методике Hand-test и проявлениями физической агрессии в ходе наблюдения экспериментатора. Используя полученные данные в ходе исследования, мы выделили специфические особенности характерные для агрессивных детей, а также установили некоторые причины возникновения агрессивного поведения. Ими являются дискомфортные ситуации в социальном окружении, индивидуальные особенности ребенка (тревожность, страхи), фрустрация базовых потребностей ребенка и особенности семейного воспитания (отвержение, гипоопека, гиперопека,

пример агрессивного поведения со стороны взрослых), или может быть следствием слабого развития социально-когнитивных навыков.

Ключевые слова: агрессия, агрессивность, агрессивное поведение, психолого-педагогическое сопровождение, дети, младшие школьники.

Специалисты, работающие в образовательных учреждениях, отмечают, что одной из главных психолого-педагогических проблем на сегодняшний день, являются девиации в поведении детей. Причиной возникновения отклонений в поведении может послужить наличие неблагоприятных внешних и внутренних факторов. Эта значимая проблема активно рассматривается в научных работах отечественных и зарубежных авторов. Среди представителей отечественной психологии данной проблемой занимались С.В. Ардашева, А.Г. Долгова, Е.П. Ильин, Н.Д. Левитов, А. Налчаджян, среди зарубежных специалистов А. Бандура, А. Басс, Л. Берковиц, Р. Бэрон, К. Лоренц и Д. Ричардсон. Одним из самых часто встречаемых отклонений в поведении является агрессивное поведение.

Понятие «агрессивное поведение» теснейшим образом связано с такими понятиями как «агрессивность» и «агрессия», и очень важно различать эти определения, так как они несут разный смысл. Под агрессивностью понимается черта личности, которая выражается в готовности к совершению агрессивных действий, формирующаяся в процессе социализации личности. Ю.М. Антонян, В.В. Гульдан под агрессивностью предполагают реакцию личности на фрустрацию потребностей и конфликт, выражающийся в субъективной тенденции к враждебному поведению, которое направлено на полное или частичное подавление другого человека [13]. Анализируя понятие «агрессия» можно сказать, что не существует его единой трактовки и авторы рассматривают его с разных точек зрения. «Агрессия – это специальная форма поведения человека и животных, направленная на другие объекты и имеющая цель причинить им вред. Важным условием для агрессии является сознательное намерение совершить вредоносное действие» (А. Басс) [6]. Подобного мнения придерживается Л. Берковиц и Г. Фешбах: «Агрессивным можно назвать лишь то действие, которое имело намерение причинить вред окружающим, а не привело к этому из-за случайного стечения обстоятельств» [6]. Определение, которое обобщает все вышеперечисленное и имеет единый смысл, по мнению Е.П. Ильина выглядит следующим образом: «Агрессия – это намеренное насильственное воздействие субъекта (субъектов) на живой или неживой объект, имеющее целью изменить его существующее положение дел, физическое или психическое состояние»[13]. Под агрессивным же поведением понимается деструктивное мотивированное поведение, которое противоречит нормам морали, наносит вред объектам нападения, приносит физический и моральный ущерб, вызывает психологический дискомфорт [13].

Рассматривая причины возникновения агрессивного поведения в младшем школьном возрасте можно опираться на следующие принципы

[8]. В первом случае, агрессивные действия носят адаптивный характер, развивающаяся личность стремится адаптироваться к окружающему миру, а агрессия может являться одним из средств достижения цели. Следующий принцип основывается на том, что агрессия является защитным механизмом, который не возникает изолированно, предполагается, что в психической жизни человека реактивная агрессия возникает в сочетании с другими адаптивно-защитными механизмами. Третья идея заключается в том, что агрессия как форма поведения и агрессивность как черта характера эволюционируют в течение всей жизни человека.

Можно выделить следующие факторы, которые могут стать причинной агрессивного поведения:

1. индивидуальный фактор – психологические и биологические предпосылки асоциального поведения, затрудняющие адаптацию ребёнка в обществе;
2. психолого-педагогический фактор, в качестве которого выступают дефекты воспитания и педагогическая запущенность;
3. социально-психологический фактор – неблагоприятное влияние взаимодействия ребёнка с ближайшим социальным окружением и в коллективе сверстников;
4. личностный фактор – активно-избирательное отношение ребёнка к предпочитаемым нормам и ценностям в своём окружении, волевой контроль и способность к саморегуляции поведения [8].

Одной из наиболее актуальных форм работы с деструктивным поведением на современном этапе является психолого-педагогическое сопровождение, как система профессиональной деятельности специалиста, направленная на создание социально-психологических условий для успешного функционирования личности в обществе, семейной системе [5]. И для того, чтобы данная система работала с максимальной пользой для ребенка, необходимо учитывать все факторы, которые влияют на появление агрессивного поведения.

Опираясь на анализ литературы по изучаемой проблеме, нами было смоделировано исследование, целью которого стало выявление процента детей с агрессивным поведением, а также определение характеристик, которые с ним связаны. В исследовании приняли участие 25 учеников 2-го класса, среди которых 15 мальчиков и 10 девочек в возрасте 8-9 лет. Для определения процента детей с агрессивным поведением использовался метод наблюдения, а также диагностическая методика Hand-test, адаптированная Н.Я. Семаго, в которой подсчитывалось количество агрессивных и директивных ответов. Для выявления характеристик, которые связаны с агрессивным поведением, мы использовали методику «Фрустрационный тест Розенцвейга», которая позволила определить направленность фрустрационных реакций, а также уровень социальной адаптивности. Для анализа семейных взаимоотношений мы взяли методику «Кинетический рисунок семьи» Р. Бэнс, С. Кауфман.

В ходе наблюдения за детьми, было выявлено следующее:

1. большинство детей склонно к физической прямой агрессии, это показали около 60% испытуемых. Охарактеризовать такое поведение можно следующими признаками: дети могли толкнуть друг друга, ударить, поставить подножку.
2. физическая косвенная агрессия свойственна 48% испытуемым. Такое поведение характеризовалось следующими реакциями: дети могли брать вещи сверстников без разрешения, неуважительно к ним относились, бросались, выкидывали их.
3. вербальная прямая агрессия свойственна 68% испытуемым, в одинаковой мере, как мальчикам, так и девочкам. Признаками такого поведения являлись следующие реакции: грубые слова в адрес другого, обидные шутки, высмеивание сверстников.

Вербальная косвенная агрессия, свойственна 44% испытуемым, в основном, девочкам. Это выражалось в стремлении сговориться с кем-либо против врага, распространение слухов, высмеивание за спиной (Рисунок 1).

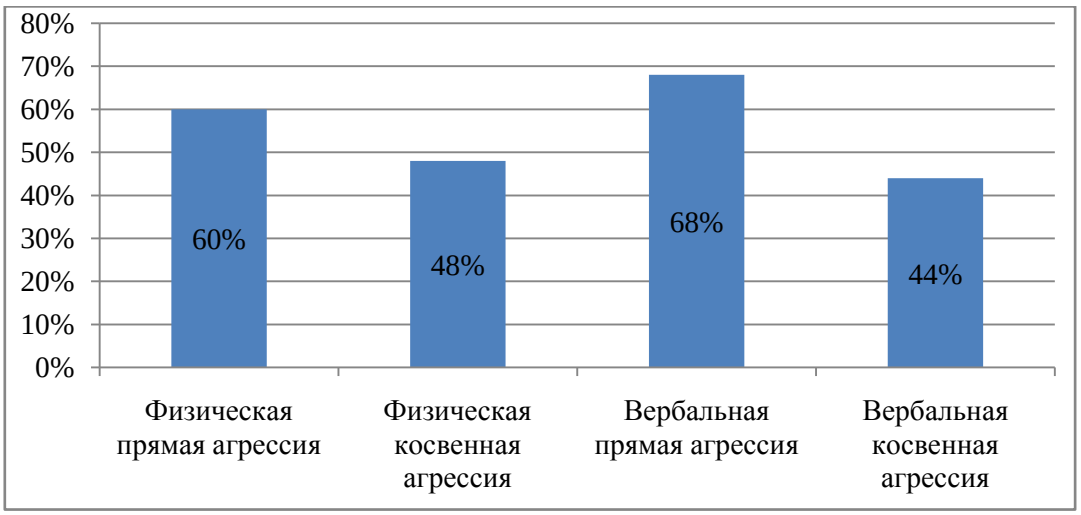


Рисунок 1. Распределение видов агрессии согласно карте наблюдения

По методике Hand-test в адаптации Н.Я. Семаго были получены следующие результаты:

- у 64% (16 детей) превалирует истинно агрессивное поведение, из них девочки – 4 человека, мальчики – 10 человек (Рисунок 2).

С помощью методики «Тест фрустрационных реакций Розенцвейга» (детский вариант), был проведён анализ направленности реакций, а также получен уровень критерия социальная адаптивность. Рассматривая направленность реакций, все ответы испытуемых можно было соотнести с тремя категориями: экстрапунитивные, интропунитивные и импунитивные (Рисунок 3).

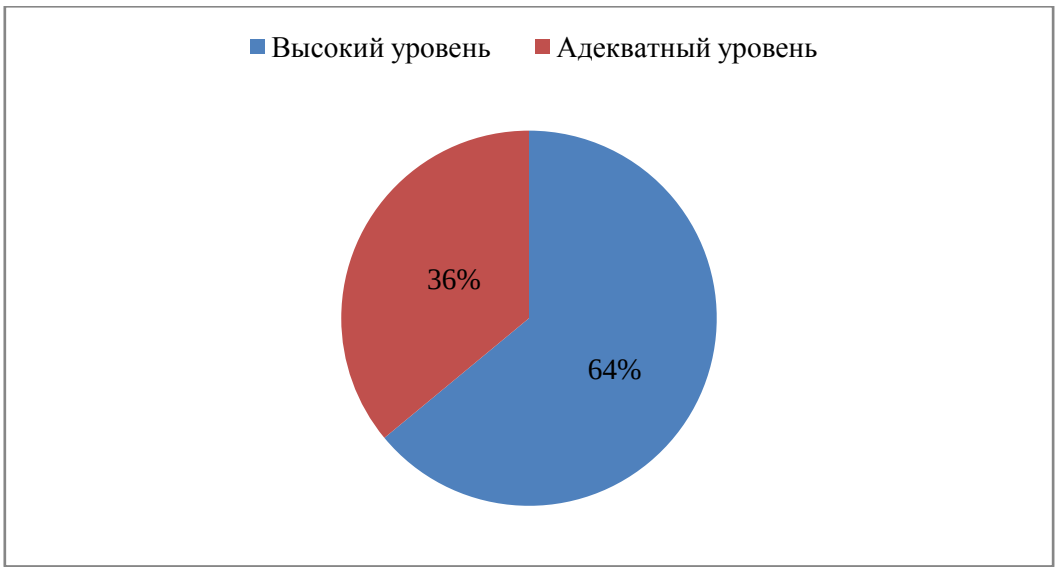


Рисунок 2. Распределение детей по уровню агрессии по методике Hand-test

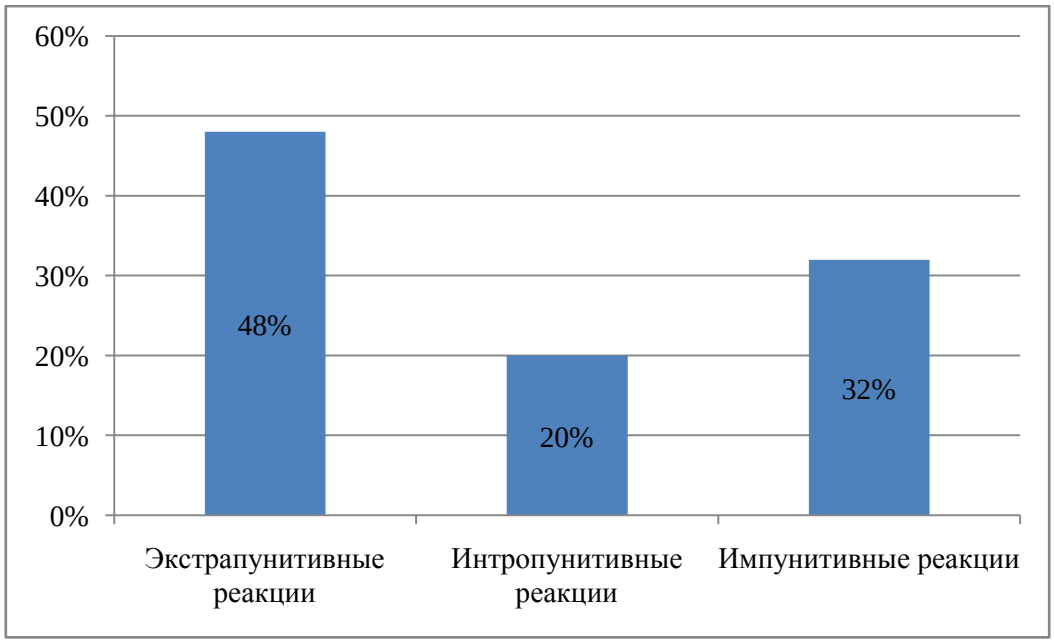


Рисунок 3. Направленность реакций по методике «Фрустрационный тест Розенцвейга»

У 48% испытуемых преобладают экстрапунитивные реакции, к которым относятся ответы, расценивающиеся как «внешнеобвиняющие», испытуемый агрессивно обвиняет в лишении внешние препятствия или других лиц; также, такие ответы содержат в себе требование к окружающим исправить проблемную ситуацию.

У 20% испытуемых выявлено преобладание интропунитивных реакций, что может расцениваться как «самообвиняющие» ответы, в данном случае ребёнок будет испытывать чувство вины, угрызения совести за причинение другому лицу неудобств. В разных случаях ситуация фрустрации может воспринимать как заслуженное наказание или же, субъект, принимая на себя ответственность, самостоятельно разрешает ситуацию.

Импунитивные реакции рассматриваются, как попытка уклониться от упрёков, ситуацию фрустрации воспринимает как незначимую, ребёнок

может оправдывать виновника фрустрации, характерны конформность и уступчивость. Такой тип реакций был обнаружен у 32% испытуемых.

Также с помощью теста фрустрационных реакций Розенцвейга (детский вариант), рассматривался критерий «социальная адаптивность», который показал, что больше половины детей (60%) имеет низкий уровень социальной адаптивности (Рисунок 4). Детям с низким уровнем социальной адаптивности характерно недостаточное развитие коммуникативных навыков, вследствие этого, они могут часто конфликтовать с окружающими, применять физическую силу.

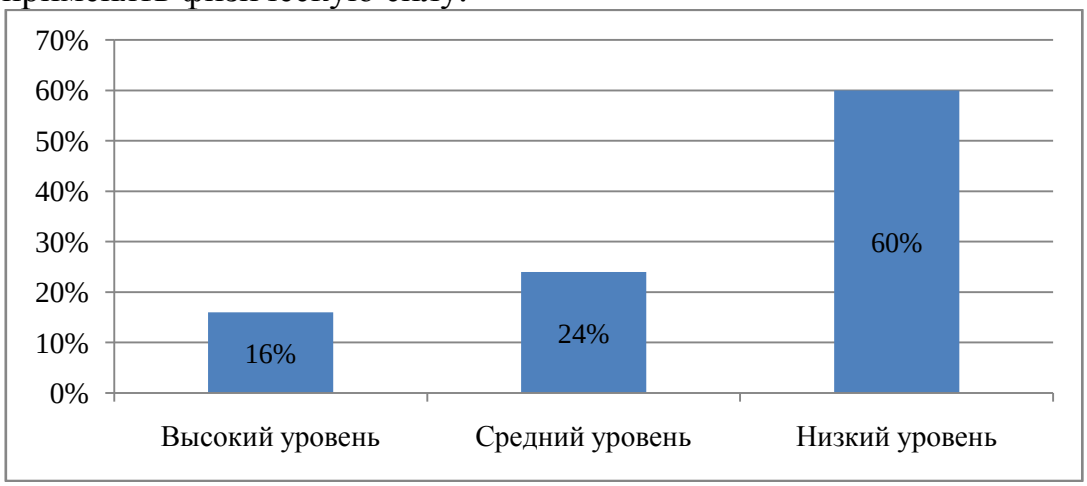


Рисунок 4. Распределение детей по уровню социальной адаптивности

Опираясь на результаты исследования по методикам Hand-test, Фрустрационный тест Розенцвейга (детский вариант), а также с помощью проведенного наблюдения мы выявили основные характеристики, присущие детям с высоким уровнем агрессивного поведения, которые выглядят следующим образом:

1. большему проценту агрессивных детей свойственно применение прямой физической и вербальной агрессии (87% и 81%).
2. преобладающая направленность реакций – экстрапунитивная, что свидетельствует о склонности обвинять окружающих в неудачах и непринятие на себя ответственности при разрешении проблемных ситуаций (56%).
3. также, детям с агрессивным поведением характерно наличие низкого уровня социальной адаптивности (63%). Это может проявляться в чрезмерной конфликтности, неумении слушать и воспринимать чужую точку зрения;
4. у половины детей (56%) наблюдается эмоциональная дистанция с членами семьи, такие дети рисовали себя и родителей в разных комнатах, загородив дверьми или посторонними предметами, уделяли в рисунке большое внимание деталям (Рисунок 5).

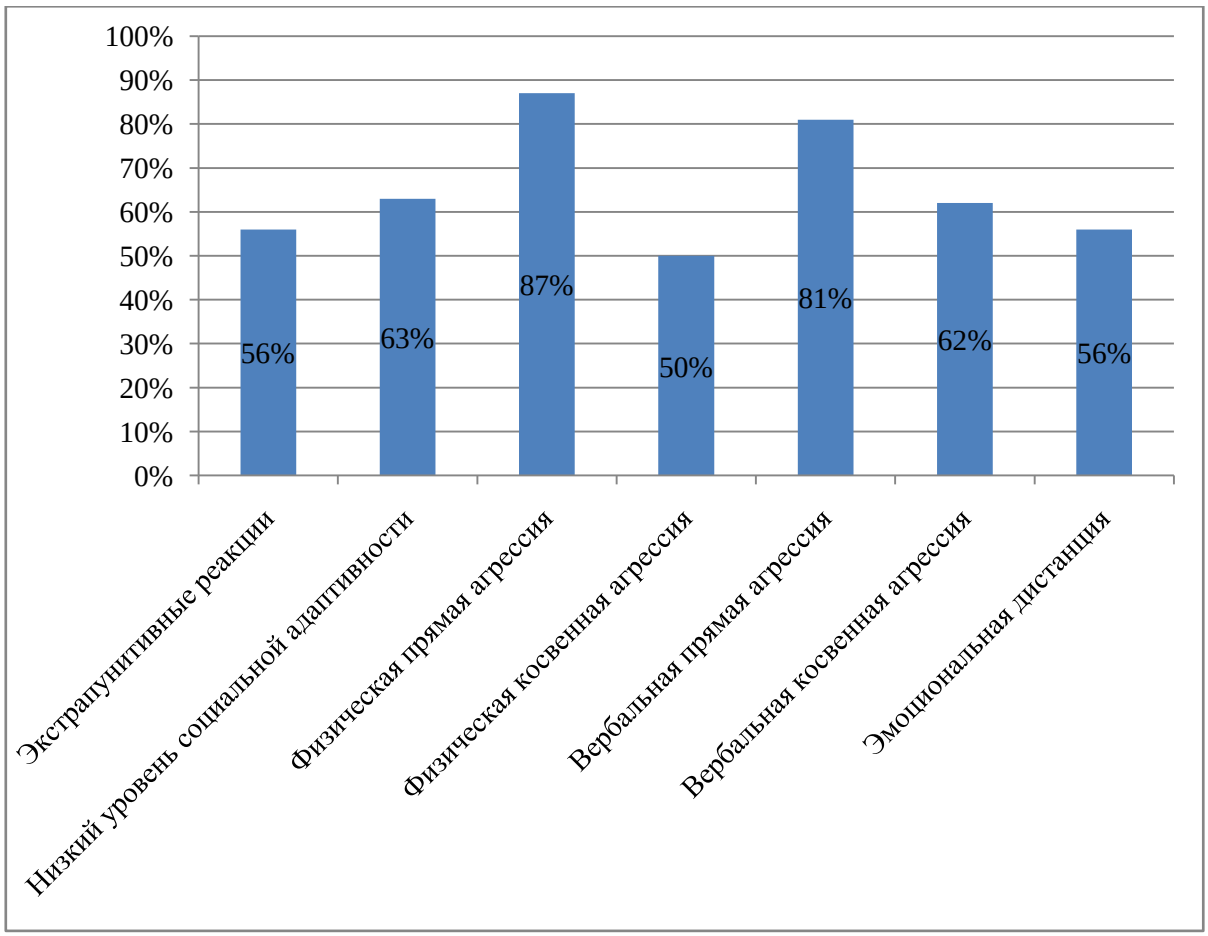


Рисунок 5. Особенности детей с высоким уровнем агрессии

Опираясь на полученные результаты исследования, можно сказать, что работа в психолого-педагогическом сопровождении должна вестись через работу с фрустрационными реакциями, развитие коммуникативных навыков, повышение уровня социальной адаптации, а также через работу с эмоциональной сферой ребенка.

Литература:

1. Агеева И.А. Коррекционные техники в школе. СПб.: Речь, 2004. 184 с.
2. Агрессия детей и подростков / Под ред. Н. М. Платоновой. СПб., 2004. 316 с.
3. Азарова Л.А., Сятковский В.А. Психология девиантного поведения: учеб-метод. Комплекс. Минск: ГИУСТ БГУ, 2009. 164 с. С.42-50.
4. Берковиц Л. Агрессия: Причины, последствия и контроль М.: Олма-Пресс, 2007. 510 с.
5. Битянова М.Р., Азарова Т.В., Афанасьева Е.М., Васильева Н.Л. Работа психолога в начальной школе. М.: Генезис, 2007. 347 с.
6. Бэрон Н., Ричардсон Д. Агрессия. СПб.: Питер, 1997. 336 с.: ил. (Серия «Мастера психологии»).
7. Бреслав Г.Э. Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности Учебное пособие для специалистов и дилетантов (Серия «Психологическая помощь»). СПб.: Речь., 2002. 97 с.
8. Долгова А. Г. Агрессия у детей младшего школьного возраста. Диагностика и коррекция. М.: Генезис, 2009. 216 с. (Психологическая работа с детьми).

9. Ениколопов С.Н., Кузнецова Ю.М., Чудова Н.В. Агрессия в обыденной жизни. М.: Полит. экнцикл. (РОССПЭН), 2014. 493 с.
10. Ильин Е. П. Психология агрессивного поведения. СПб.: Питер, 2014. 368 с.
11. Каменская В. Г. Детская психология с элементами психофизиологии: Учебное пособие. М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2005. 288 с. (Высшее образование).
12. Лавровская С.М. Коррекционная работа с агрессивными детьми // Педагогическая мастерская. Все для учителя. 2014. № 5. С. 15-19.
13. Налчаджян А. Агрессивность человека. СПб.: Питер, 2007. 736 с. (Серия «Мастера психологии»).
14. Фурманов И.А. Психология детей с нарушениями поведения. М.: Владос-Пресс, КДУ, 2013. 211 с.
15. Фурманов И.А. Агрессия и насилие: диагностика, профилактика и коррекция. СПб.: Речь, 2007. 479 с.

Burkova S.A., Soboleva N.A. Psychological and pedagogical support of younger schoolchildren with aggressive behavior

Abstract. The question of the aggressive behavior of junior schoolchildren is quite relevant in recent times. In a large number of domestic and foreign works this problem is revealed from the theoretical as well as the practical point of view. In this article we will consider the main concepts related to aggressive behavior, identify the main causes of its occurrence, and also present the data of our research. The diagnostic toolkit was selected as follows: several methods were designed to identify the percentage of aggressive children, and the other several to determine the characteristics that are associated with it. The diagnostic toolkit was selected as follows: several methods are designed to identify the percentage of aggressive children, and several to determine the characteristics that are associated with it. In our study we used the following methods: observation, "Hand-test" (by N. Semago), "Rosenzweig Frustration Test", "Kinetic Pattern of the Family" (by R. Burns, S. Kaufman)/ in this study took part 2nd grade kids (N = 25) 8-9 years. On the basis of the empirical data obtained, it was concluded that aggressive behavior is characteristic of most children of primary school age. Then, we singled out the specific features characteristic of such children: a high level of verbal and non-verbal aggression; low level of social adaptability; prevalence of the accusation of others in problematic situations; absence of emotional contact with family members, as well as non-acceptance of oneself. Using the data obtained, we identified specific characteristics of aggressive children, and also identified some of the causes of aggressive behavior. These are uncomfortable situations in the social environment, individual characteristics of the child, frustration of the basic needs of the child and the characteristics of family education, or may be the result of poor development of socio-cognitive skills.

Keywords: aggression, aggressiveness, aggressive behavior, psychological and pedagogical support, children, junior schoolchildren.

Измерение психического здоровья в образовательном пространстве: шкала психологического благополучия Варвик-Эдинбург[9]

Шилко Р.С.,
кандидат психологических наук, доцент; факультет психологии Московского государственного университета имени М.В.Ломоносова, Москва, Россия, shilko_rs@psy.msu.ru

Долгих А.Г.,
научный сотрудник; факультет психологии Московского государственного университета имени М.В.Ломоносова, Москва, Россия, ag.dolgikh@mail.ru

Алмазова О.В.,
кандидат психологических наук, доцент; факультет психологии Московского государственного университета имени М.В.Ломоносова, Москва, Россия, almaz.arg@gmail.com

Аннотация. В соответствии с позицией Всемирной организации здравоохранения, психическое здоровье понимается как состояние благополучия, в котором человек реализует свои способности, может противостоять обычным жизненным стрессам, продуктивно работать и вносить вклад в развитие общества; в этом позитивном смысле психическое здоровье является основой благополучия человека и эффективного функционирования общества. В последнее время различные аспекты психического здоровья и психологического благополучия стали предметом широкого круга разнообразных отечественных и зарубежных исследований, в том числе в образовательном пространстве. Актуальной задачей для изучения, диагностики и мониторинга психологического благополучия в образовательном пространстве, в том числе в рамках деятельности психологических служб в системе образования, является разработка методических средств измерения и оценки этого сложного многомерного явления. Одной из широко распространенных и признанных эффективными методик в данной области является Шкала психологического благополучия Варвик-Эдинбург (*Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale - WEMWBS*). Даная методика содержит 14 вопросов, касающихся субъективного благополучия и психологического функционирования, которые сформулированы в позитивном ключе и направлены на оценку положительных аспектов психического здоровья. Изначально методика разрабатывалась специалистами университетов Варвика и Эдинбурга, затем получила широкое распространение и признание в разных странах, нашла плодотворное применение в отечественных исследованиях, однако до настоящего времени не было представлено результатов её полноценной адаптации на российской выборке. Нами начата работа над адаптацией методики на российской выборке. На данный момент проанализированы данные 134 респондентов. Проверена внутренняя непротиворечивость данных, в результате чего обнаружена высокая степень их надежности (альфа Кронбаха – 0,889). Для установления конвергентной валидности результаты сопоставлены с результатами Шкалы позитивного и негативного аффекта. Оказалось, что оценки по Шкале психического благополучия связаны прямо с оценками по Шкале позитивного аффекта ($r=0,477$, $p<0,001$) и обратно – с оценками по Шкале негативного аффекта ($r= -0,347$, $p<0,001$). Дальнейшая работа по адаптации Шкалы психологического благополучия на российской выборке предполагает расширение выборки, оценку психометрических параметров шкалы и разработку нормативных показателей с учетом пола, возраста и других характеристик респондентов.

Ключевые слова: психическое здоровье, психологическое благополучие, шкала психологического благополучия Варвик-Эдинбург, образовательное пространство.

---

[9] *Работа выполнена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 17-29-02506).*

В последнее время возрастает интерес к изучению позитивной стороны психического здоровья и её вклада в разные сферы жизни человека [9]. Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) называет позитивную сторону психического здоровья основой для благополучия и эффективного функционирования индивида и общества и определяет его как состояние, позволяющее человеку реализовать свои способности, противостоять обычным для повседневной жизни стрессовым ситуациям, работать продуктивно и плодотворно и вносить свой вклад в развитие общества [17]. Признано, что позитивное психическое здоровье является важным фактором обеспечения здоровья населения и гармоничного развития общества [12]. Термин «позитивное психическое здоровье» (*positive mental health*) часто используется в нормативной и научной литературе, наряду с термином психическое (психологическое) благополучие (*mental well-being*). Понятие благополучия, будучи сложным конструктом, охватывает психологический статус в двух различных аспектах: (1) гедонистическом (*hedonic*) — субъективном переживании счастья и удовлетворенности жизнью; и (2) эвдемоническом (*eudaimonic*) — психологическом функционировании и реализации собственного потенциала [14]. Эти два аспекта, за каждым из которых стоит соответствующий подход при изучении позитивной стороны психического здоровья, зачастую не различаются при изучении негативной стороны (нарушений) психического здоровья [11].

В российской образовательной среде психологическое благополучие рассматривается в самых разных аспектах [10], в том числе в связи с безопасностью [2], в контексте психологической культуры учителя [3], психологической устойчивости учащихся [8], введения федеральных государственных образовательных стандартов [4] и др.

Важной проблемой в изучении позитивного психического здоровья является недостаточная разработанность его показателей и методических инструментов для его изучения (измерения), особенно в глобальном масштабе, на уровне больших групп и всего населения. Имеется определенный спрос со стороны исследователей психического здоровья населения на показатели, пригодные для организации мониторинга позитивного психического здоровья населения. Потребность в таких показателях испытывают и практикующие специалисты, которым необходимо надежное средство для реальной оценки используемых ими в практической работе программ. Ограниченность многих существующих методик изучения благополучия связана, прежде всего, с лежащими в их основе различающими представлениями о благополучии, которые пока ещё недостаточно согласованы между собой.

К примеру, в имеющемся в арсенале отечественных психологов инструментарии измерения психологического благополучия «Шкала базисных убеждений личности» [5] используется такой конструкт, как «базисные убеждения». Базисные представления о мире образуют один из определяющих личностных конструктов, который принято рассматривать как

иерархически организованные когнитивно-эмоциональные имплицитные представления, в соответствии с которыми во многом строится как поведение, так и межличностные отношения человека [13]. В упомянутой шкале набором из пяти субшкал операционализована когнитивная модель мира, включающая в себя набор представлений личности об окружающем мире, собственном «Я», а также способах взаимодействия «Я» с миром. Субшкалы: 1) доброжелательность окружающего мира; 2) справедливость окружающего мира; 3) позитивность образа Я; 4) вера в удачу; 5) уверенность в контроле над жизнью. Однако, как отмечают сами исследователи, методика в большей степени подходит для определения степени преодоления человеком кризисной (травмирующей) ситуации, а не общего психологического благополучия. Кроме того, полный вариант опросника (37 вопросов) представляется несколько громоздким для заполнения, особенно подростками.

Исследователи из университетов Варвика и Эдинбурга разработали Шкалу психологического благополучия Варвик-Эдинбург (*Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale – WEMWBS*) [15]. Целью разработки этой шкалы было создание методики, охватывающей широкий диапазон концептуальных представлений о благополучии, включая аффективно-эмоциональные составляющие, когнитивную оценку и психологическое функционирование, причем в такой краткой форме, чтобы она была пригодна для проведения широкомасштабных исследований [16]. Были учтены при разработке шкалы и оба упоминавшихся уже аспекта психологического благополучия: гедонический и эвдемонический. Что осталось неохваченным методикой, так это сфера духовного (*spirituality*) или цели (смысла) жизни. По мнению разработчиков, данные вопросы выходят за пределы всеобщего понимания благополучия, а потому их включение чревато отказом респондентов от ответов. Шкала предназначена именно для измерения психологического благополучия как такового, а не влияющих на него факторов, таких как устойчивость, навыки взаимодействия, умения в сфере решения проблем, социально-экономические факторы (уровень дохода, безработица и др.).

Сфера назначения Шкалы психологического благополучия Варвик-Эдинбург достаточно широка: это и мониторинг психологического благополучия в глобальном масштабе и на отдельных группах, и оценка проектов и программ, влияющих на психологическое благополучие, и изучение самого психологического благополучия. В отечественных исследования она была использована для измерения психологического благополучия подростков [1], измерения благополучия глухих людей (шкала была переведена на жестовый язык) [6], изучения переживания психологического благополучия в связи с образом дома [7].

В данной методике бланк для ответов респондента содержит 14 пунктов (вопросов), которые сформулированы положительно и касаются различных сторон позитивного психического здоровья. Свой ответ на каж-

дый из 14 вопросов респондент даёт путем указания соответствующего варианта по 5-балльной (от 1 балла до 5 баллов) шкале Лайкерта — никогда, очень редко, иногда, часто, всегда, — где варианту «никогда» соответствует 1 балл, а ответу «всегда» — 5 баллов. Таким образом, минимальная сумма баллов при ответе респондента на все вопросы методики — 14 баллов, максимальная — 70 баллов.

Перевод Шкалы осуществлялся двумя независимыми переводчиками, после чего была произведена сверка.

Первоначальная апробация полученного инструментария была произведена на выборке из 134 мужчин и женщин от 18 до 40 лет (Me=24,8; SD=8,7). Среди участников исследования 41,4% мужчин и 58,6% женщин. Треть респондентов заполняли опросник он-лайн, остальные две трети заполняли бумажный вариант. Значимых различий в ответах респондентов с разным способом заполнения не выявлено, что говорит о возможности использовать и он-лайн вариант для проведения диагностики.

Проверка внутренней валидности Шкалы при помощи коэффициента альфа Кронбаха показал высокую степень внутренней согласованности данных (альфа Кронбаха – 0,889).

Проверка конвергентной валидности проводилась путем сопоставления результатов нового инструментария с результатами Шкалы позитивного и негативного аффекта (*Positive and Negative Affect Schedule - PANAS*). Оценки по Шкале психического благополучия оказались связанными прямо с оценками по Шкале позитивного аффекта ($r=0,477$, $p<0,001$) и обратно – с оценками по Шкале негативного аффекта ($r= -0,347$, $p<0,001$).

Основные психометрические характеристики Шкалы психического благополучия на отечественной выборке следующие – Me=52; SD=8. В исследовании, проведенном в Англии [16] на выборке более 2000 человек были получены очень близкие результаты - Me=51; SD=6, что также косвенно подтверждает надежность полученного инструментария.

Значимых различий в оценках психического благополучия мужчин и женщин, получено не было (t-тест для независимых выборок), тогда как на британской выборке [16] оценки психического благополучия мужчин значимо выше, чем женщин ($p<0,05$).

Дальнейшую работу над адаптацией методики мы видим в расширении выборки, построении норм, исходя из разных демографических характеристик (пол, возраст, образование, регион проживания), дополнительной проверке конвергентной валидности и т.д.

Литература:

1. Астанина Н.Б. Вера в справедливый мир как коррелят психологического благополучия подростков [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2016. Том 5. № 4. С. 26-38. URL: http://psyjournals.ru/psyclin/2016/n4/Astanina.shtml (дата обращения: 20.09.2018).
2. Елисеева О.А. Субъективное благополучие подростков и психологическая безопасность образовательной среды [Электронный ресурс] // Психологическая наука и обра-

зование. 2011. №3. URL: http://psyedu.ru/journal/2011/3/2499.phtml (дата обращения: 20.09.2018).
3. Ермолаева М.В., Лубовский Д.В. Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология». 2017. Выпуск 3. С. 92-97.
4. Заусенко И.В. Психологическое благополучие школьников и педагогов в период введения федерального государственного образовательного стандарта // Педагогическое образование в России. 2013. № 4. С. 196-199.
5. Калмыкова Е.С., Падун М.А. Ранняя привязанность и ее влияние на устойчивость к психической травме // Психологический журнал. 2002. №5 (23). С. 51-59.
6. Нартова-Бочавер С.К., Подлипняк М.Б., Хохлова А.Ю. Вера в справедливый мир и психологическое благополучие у глухих и слышащих подростков и взрослых [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2013. № 3. URL: http://psyjournals.ru/psyclin/2013/n3/64003.shtml (дата обращения: 20.09.2018).
7. Нартова-Бочавер С.К., Резниченко С.И., Брагинец Е.И., Подлипняк М.Б. Образ реального и идеального дома как модератор позитивного функционирования личности // Социальная психология и общество. 2015. Том 6. № 4. С. 9-22. URL: http://psyjournals.ru/social_psy/2015/n4/nartova_bochaver.shtml (дата обращения: 20.09.2018).
8. Олейников А.В. Психологическое благополучие как показатель психологической устойчивости учащихся начального профессионального образования // Известия РГПУ А.И. Герцена. 2013. С. 246-252.
9. Психическое здоровье человека XXI века. Сборник научных статей по материалам Конгресса «Психическое здоровье человека XXI века». ИД «Городец», 2016. 416 с. URL: http://mental-health-russia.ru/uploads/documents/сборник научных материалов_итог_для сайта.pdf (дата обращения: 20.09.2018).
10. Психологическое благополучие личности в современном образовательном пространстве: сб. статей / Составитель Ю.В. Братчикова. Екатеринбург: Урал.гос.пед.ун-т., 2013. 146 с. URL: https://www.mpsu.ru/files/sciense/conf2013/03psycho_welfare_ 2013.pdf (дата обращения: 20.09.2018).
11. Созонтов А.Е. Гедонистический и эвдемонистический подходы к проблеме психологического благополучия // Вопросы психологии. 2006. № 4. С. 105-114.
12. Huppert F.A., Wittington J.E. Positive mental health in individuals and populations // The Science of Well-being (Ed. by Huppert F.A., Baylis N.) Keverne Oxford: Oxford University Press, 2004. P. 307-340.
13. Janoff-Bulman R. The aftermath of victimisation: Rebuilding shattered assumption // C.R.Figley (Ed.) Trauma and its wake. N.Y., Brunner/Mazel, 1985. P. 15-35.
14. Ryan R.M., Deci E.L. On happiness and human potential: a review of research on hedonic and eudaimonic well-being // Annual Review of Psychology. 2001. Vol. 52. P. 141-166.
15. Stewart-Brown S., Janmohamed K. Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS). User Guide. Version 1. June, 2008.
16. Tennant R., Hiller L., Fishwick R., Platt S., Joseph S., Weich S., Parkinson J., Secker J., Stewart-Brown S. The Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS): development and UK validation // Health and Quality of Life Outcomes. 2007. P. 5-63.
17. World Health Organization: Promoting Mental Health; Concepts emerging evidence and practice. Summary report Geneva. World Health Organization, 2004.

Shilko R., Dolgikh A., Almazova O. Measuring mental health in the educational space: Warwick-Edinburg mental wellbeing scale (WEMWBS)

Abstract. According to the position of the World Health Organization, mental health is understood as a state of well-being in which a person realizes his abilities, can resist ordinary life stresses, work productively and contribute to the development of society; in this pos-

itive sense, mental health is the foundation of human well-being and the effective functioning of society. Recently, various aspects of mental health and psychological well-being have become the subject of a wide range of diverse domestic and foreign studies, including in the educational space. An urgent task for studying, diagnosing and monitoring psychological well-being in the educational space, including within the framework of the activities of psychological services in the education system, is the development of methodological tools for measuring and evaluating this complex multidimensional phenomenon. One of the widely accepted and recognized effective methods in this area is the Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS). This methodology contains 14 questions related to subjective well-being and psychological functioning, which are formulated in a positive way and aimed at assessing the positive aspects of mental health. Initially, the methodology was developed by the specialists of the universities of Warwick and Edinburgh, then it became widespread and recognized in various countries, found fruitful application in domestic research, but up to the present time the results of its full adaptation to the Russian sample were not presented. We have begun adaptation of the scale for the Russian sample. At the moment, the data of 134 respondents are analyzed. The internal consistency of the data was verified, as a result of which a high degree of their reliability was discovered (alpha Cronbach – 0.889). To establish convergent validity, the results are compared with the results of the scale of positive and negative affect. It turned out that the scores on the Mental Welfare Scale are directly related to the Positive Affect Scale ($r = 0.477$, $p < 0.001$) and vice versa – with ratings on the negative affect scale ($r = -0.347$, $p < 0.001$). Further work on the adaptation of the Scale of psychological well-being on the Russian sample involves the extension of the sample, the assessment of the psychometric parameters of the scale, and the development of normative indicators, taking into account gender, age and other characteristics of the respondents.

Key words: mental health, psychological well-being, Warwick-Edinburg mental well-being scale, educational space.

Раздел 5. ЦИФРОВАЯ ЭВОЛЮЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Исследование влияния компьютерных игр на интеллектуальное и личностное развития детей младшего школьного возраста

Волкова Е.Н.,
директор Института психологии, профессор, доктор психологических наук, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», Санкт-Петербург, Россия, envolkova@yandex.ru

Гришина А.В.,
начальник управления научных исследований, кандидат психологических наук, ФГБОУ ВО «Нижегородский педагогический университет им. К. Минина», Нижний Новгород, Россия, angrishina@mail.ru

Пакина Т.А.,
директор центра обеспечения грантовой политики и инициативных научных исследований, ФГБОУ ВО «Нижегородский педагогический университет им. К. Минина», Нижний Новгород, Россия, ta_pakina@mail.ru

Аннотация. В настоящее время информационные компьютерные технологии активно используются на разных этапах обучения детей и взрослых. Создание электронных учебно-методических комплектов нового поколения является современным эффективным инструментом модернизации учебного процесса в различных образова-

тельных областях. Среди электронных учебно-методических средств обучения на разных возрастных этапах развития особое место занимают компьютерные игры. Особое значение имеет исследование влияния разных видов компьютерных игр на интеллектуальное и личностное развитие ребенка младшего школьного возраста. Это важнейший этап взросления для обеспечения формирования гармоничной, духовно богатой, интеллектуально развитой личности ребёнка. В связи с этим исследование влияния разных видов компьютерных игр на развитие творческого потенциала детей и возможности адаптироваться в социальной среде, является важной исследовательской задачей. Изучению научно-методических подходов к компьютерной игре, рисков и эффектов, вызванных чрезмерным увлечением играми в младшем школьном возрасте, а также выявлению воздействия разных типов игр на интеллектуальное и личностное развитие детей младшего школьного возраста посвящена данная публикация.

Ключевые слова: младший школьник, зависимость, интеллектуальное развитие, личностное развитие, компьютерная игра, игровая компьютерная зависимость.

Протоколом заседания президиума Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам от 25 октября 2016 года № 9 утвержден паспорт приоритетного проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации». Включение приоритетного проекта по созданию цифровой образовательной среды в портфель Правительства Российской Федерации демонстрирует важность задач по развитию новых образовательных технологий.

Важнейшей задачей проекта является формирование в Российской Федерации эффективно действующей системы создания, внедрения, распространения и сопровождения цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) и методик организации учебного процесса с их эффективным использованием.

Создание ЦОР в рамках проекта является не самоцелью, а эффективным инструментом модернизации учебного процесса, предполагающего создание электронных учебно-методических комплектов нового поколения по различным образовательным областям.

В настоящее время информационные компьютерные технологии (ИКТ) активно используются в обучении, способствуя наиболее эффективному усвоению материала. Электронные учебно-методические комплекты (ЭУМК) содержат наборы цифровых ресурсов и методики использования возможностей ИКТ в учебном процессе.

Среди электронных учебно-методических средств обучения на разных возрастных этапах развития, на наш взгляд, особое место занимают компьютерные игры.

Особое значение исследование влияния разных видов компьютерных игр на интеллектуальное и личностное развитие приобретает в младшем школьном возрасте, когда происходит становление личности ребёнка.

Ключевой задачей на этапе взросления ребенка младшего школьного возраста является создание условий для формирования гармоничной, духовно богатой, интеллектуально развитой личности. В этой связи исследование того, как разные виды компьютерных игр раскрывают в детях твор-

ческий потенциал и дают возможность адаптироваться в социальной среде, является важной исследовательской задачей.

Изучение вопросов, связанных с методической разработкой уроков, на которых применяются компьютерные игры в учебных целях, является одним из актуальных направлений в исследовании компьютерного обучения. Особое внимание к компьютерным играм связано с двумя обстоятельствами. Во-первых, использование компьютера является качественно новым этапом применения игры в учебном процессе, которая традиционно занимала важное место наряду с другими организационными формами учебной деятельности. Во-вторых, становление и развитие компьютерных игр во многом связано с их огромной популярностью и широким распространением. В настоящее время компьютерные игры считаются «полноправным элементом культуры в эпоху научно-технической революции».

Проблема изучения влияния компьютерных игр на формирование интеллектуальной и мотивационно-волевой сферы личности ребенка младшего школьного возраста носит комплексный междисциплинарный характер и находится на стыке ряда дисциплин: психологии, педагогики, социологии, философии. Компьютерная игра становится проводником ребенка в мир виртуальной реальности, дающий знания об этом мире (принимаемые зачастую некритически) и вызывающим эмоциональную привязанность и самоидентификацию с героями и партнерами по игре. Изучение компьютерной игры как фактора формирования личности ребенка, создающего условия его взросления, социализации, способствует решению психолого-педагогических задач достижения более полного понимания и, в дальнейшем, эффективного воздействия на психическое и интеллектуальное развитие детей.

По мнению Эльконина Д.Б. «игра – это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением». Игра является не только увлекательным занятием для детей, но также важнейшим средством их воспитания и развития. Она очень созвучна природе ребенка. Именно через игру ребенок познает мир, готовится к взрослой жизни. Одновременно, игра является основой творческого развития, развития воображения, абстрактного мышления, овладения знаниями, освоения правил и норм поведения людей в обществе. С помощью игры у ребенка формируются основы восприятия и анализа реальности, от которых будут зависеть его дальнейшее развитие и социализация.

В настоящее время на смену традиционной игре, являющейся средством познания ребёнком самого себя, своих возможностей, способностей и окружающего мира, приходят компьютерные игры, влияние которых на интеллектуальное и личностное развитие детей и подростков, по результатам различных исследований, неоднозначно.

Развитие индустрии электронных и компьютерных игр ставит перед психологией множество вопросов о том, какое влияние они оказывают на

интеллектуальное и личностное развитие ребенка, и может ли компьютерная игра претендовать на решение задач развития.

На наш взгляд, особое значение исследование влияния разных видов компьютерных игр на интеллектуальное и личностное развитие приобретает в младшем школьном возрасте.

При поступлении в школу ребёнок должен преодолеть трудности, связанные с освоением нового школьного пространства, выработкой режима дня, вхождением в новый коллектив сверстников, принятием возможных ограничений и установок, регламентирующих поведение и установление взаимоотношений с учителем. Гармоничное погружение ребенка в новую социальную ситуацию развития во многом определяет его дальнейшую жизнь и оказывает влияние на его здоровье.

В младшем школьном возрасте происходит становление личности ребёнка. Все психические образования, которые будут сформированы в этом возрасте, являются базисными для развития ребёнка, сохраняясь в своих главных особенностях на все последующие годы, и оказывают существенное влияние на дальнейшее развитие человека.

Центральной задачей является формирование у ребенка младшего школьного возраста «умения учиться». В младшем школьном возрасте «системообразующей» функцией является мышление, и это сказывается на других психических функциях, которые осознаются и становятся произвольными. Высокие требования предъявляются к вниманию - с точки зрения его произвольности и управляемости. Восприятие из процесса узнавания, различения становится деятельностью целенаправленного наблюдения. Память развивается в двух направлениях - произвольности и осмысленности.

В младшем школьном возрасте активно развивается мотивационно-потребностная сфера и самосознание ребёнка. Одним из важных становится стремление к самоутверждению и притязание на признание со стороны учителей, родителей и сверстников. Это связано в первую очередь с учебной деятельностью и её успешностью.

В этом возрасте развивается самопознание и личностная рефлексия как способность самостоятельно установить границы своих возможностей; внутренний план действий, произвольность, самоконтроль. Нормы поведения превращаются во внутренние требования к себе. Развиваются высшие чувства: эстетические, моральные, нравственные (сочувствие, чувство товарищества).

На основе анализа психолого-педагогической литературы можно заключить, что существуют по меньшей мере два принципиально различных подхода к решению вопроса о влиянии компьютера и компьютерных игр, в частности, на личностное развитие ребенка.

С одной стороны, компьютерные игры способствуют развитию и преобразованию деятельности человека за счет возникновения новых навыков, операций и способов выполнения действий, новых целевых и моти-

вационно-смысловых структур и новых видов деятельности. Ребенок, хорошо владеющий навыками работы с компьютером, быстро выбирает стратегию поведения или самообучения, у него вырабатывается алгоритмический стиль мышления.

С другой стороны, при патологической поглощенности компьютерными играми отмечается значительное количество негативных последствий – технострессы, компьютерофобия, сужение круга интересов, некоммуникабельность и аутизм. Частые и продолжительные сеансы компьютерной игры способствуют вырабатыванию привычки к виртуальному миру, вследствие чего ребенок может неадекватно воспринимать мир реальный. Компьютерные игры вырабатывают у ребенка привычку к бездумным развлечениям и легкости в достижении цели, отучая от терпения и ослабляя мотивационно-волевую сферу личности.

Несмотря на имеющиеся фундаментальные разработки, исследований о влиянии компьютерных игр на личностное и интеллектуальное развитие ребенка недостаточно.

На наш взгляд, актуальным является лонгитюдное исследование детей младшего школьного возраста под воздействием или при наличии рисков возникновения игровой компьютерной зависимости. Необходимость изучения компьютерной игровой зависимости и ее влияние на интеллектуальное и личностное развитие младших школьников также обусловлена тем, что этот период является своеобразным переломным моментом в развитии эмоционально-волевой сферы, переключения основной деятельности с игровой на учебную, и увлечение компьютером может способствовать как дальнейшему прогрессу в становлении социально интегрированной личности, так и формированию пассивной зависимости от компьютера, тормозящей развитие ребенка.

Явление компьютерной зависимости начало изучаться в зарубежной психологии с конца 1980-х годов. Понятие "компьютерная зависимость" появилось в 1990 г. Исследованием компьютерной зависимости занимались такие зарубежные психологи, как М. Шоттон, Ш. Текл, К. Янг, Т. Больбот. Авторы рассматривают компьютерную зависимость как патологическое пристрастие человека к работе или проведению времени за компьютером. Они указывают на то, что формирование компьютерной зависимости возникает не только из-за необходимости в уходе от реальности, но и из-за индивидуальных особенностей человека, прежде всего характера, определяющего устойчивое поведение человека.

Компьютерная зависимость является одной из разновидностей аддиктивного поведения и характеризуется стремлением уйти от повседневности методом трансформации собственного эмоционально-психического настроения. В этот момент не только игнорируются жизненные заботы, но и затормаживается работа психики, а чаще - совсем прекращается индивидуально-личностное развитие.

В настоящее время выделяют пять типов компьютерной зависимости: навязчивый серфинг (путешествие в сети, поиск информации по базам данных и поисковым сайтам); страсть к онлайновым биржевым торгам и азартным играм; виртуальные знакомства; киберсекс (увлечение порносайтами); компьютерные игры. Первое место по популярности занимают игры (26.5%), на втором — Интернет (12.4%) и на третьем — поиск информации на сайтах (7.8%) (Больбот Т.Ю. Юрьева Л.Н., 2006). Между данными видами зависимостей есть как общие, так и специфичные признаки проявления.

Зависимость от компьютерных игр впервые была описана в 1995 году А. Голдбергом. В 1997-1998 гг. по проблеме игровой компьютерной зависимости были созданы исследовательские и консультативно-диагностические службы и опубликованы первые монографии И. Гольдберга и К. Янг. Авторы рассматривают данное психологическое расстройство как форму психологической зависимости, проявляющуюся в навязчивом увлечении компьютерными играми. Основными последствиями игровой компьютерной зависимости, по мнению А. Голдберга, являются болезненное негативное стрессовое состояние, или дистресс, а также причинение ущерба физическому, психологическому, межличностному, экономическому или социальному статусу.

В настоящее время основное внимание исследователей при изучении психологических аспектов игровой компьютерной зависимости сосредоточено на поисках причин игровой компьютерной зависимости (Ю.В. Фомичева, А.Г. Шмелев, И.В. Бурмистров), факторов личностной предрасположенности к игровой компьютерной зависимости (О.Н. Арестова, Л.Н. Бабанин, Ю.Д. Бабаева, А.Е. Войскунский, А.В. Худяков, Ю.В. Староверова, М.С. Киселева, М. Коул, К. Янг и др.), а также психологических последствий игровой компьютерной зависимости для индивида (И.В. Бурлаков, М.С. Иванов, Г.М. Авилов, О.К. Тихомиров, О.Н. Арестова, А.Е. Войскунский).

На основе анализа психолого-педагогической литературы можно заключить, что существуют по меньшей мере два принципиально различных подхода к решению вопроса о влиянии компьютера и компьютерных игр, в частности, на личностное развитие ребенка.

С одной стороны, авторы рассматривают компьютерные игры как фактор развития и преобразования деятельности человека (С. Бодкер, И.Г. Белавина, Н.А. Садовская, В.Д. Горский, С.А. Шапкин, Е.Е. Лысенко и др.). С другой стороны авторы отмечают, что при патологической поглощенности компьютерными играми отмечается значительное количество негативных последствий (К. Янг, Д. Гринфилд, К. Сурратт, О.В. Доронина, О.К. Тихомирова, А.О. Прохоров, А.Е. Сережкина, А.Н. Моховиков, Л.П. Гурьева, А.Е. Войскунский и др.).

Таким образом, игровая компьютерная зависимость, не менее опасна в своем влиянии на человека, как, например, алкоголизм или наркомания,

так как имеются неоспоримые факты негативного воздействия на личностное развитие человека. Коварство данной зависимости заключается в том, что она развивается относительно медленно, незаметно меняя личность, ее направленность и круг интересов (А.Г. Шмелев).

Сегодня у специалистов, исследующих причины увлеченности компьютерными играми, не существует единой точки зрения на то, как возникает и развивается увлеченность компьютерными играми, как влияют компьютерные игры на психическое развитие и личность ребенка, могут ли они способствовать его интеллектуальному и личностному развитию.

В литературе много внимания уделено проблеме классификации компьютерных игр. По классификации компьютерные игры отличаются от реальных игр, но некоторое сходство все таки присутствует. В конце 80-х годов А.Г. Шмелевым была предложена следующая типология компьютерных игр:

1) Игры, стимулирующие формально-логическое и комбинаторное мышление.

2) Азартные игры, требующие принятия иррациональных решений.

3) Игры, связанные с тренировкой сенсомоторной координации, внимания, быстроты реакции (сюда входят спортивные игры).

4) Военные игры и игры единоборства часто содержат элементы жестокого единоборства или насилия, могут способствовать развитию эмоциональной устойчивости, служить в качестве социально приемлемого способа разрядки агрессии и импульсивности. Противопоказаны людям с неустойчивой психикой.

5) Игры типа преследования и избегания, где в игровой процесс включен интуитивный компонент мышления и эмоционально-чувственное восприятие. Эти игры служат эмоциональной разрядке, которая лишена агрессивности.

6) Авантюрные игры, которые являются неоднородным классом с психологической точки зрения. Автор выделяет здесь два подмножества: игры типа зрительный лабиринт, где игрок видит все игровое поле и игры типа диорамный лабиринт, где зрительное поле сужено до размеров реального. «Зрительный лабиринт» требует от игрока преимущественно наглядно-действенного мышления, локомоторных навыков. «Динамический лабиринт» наоборот, абстрактного моделирования элементов зрительного поля, которые протекают с постоянным включением оперативной памяти.

В основе классификации, предложенной А.Г. Шмелевым, заложены психологические представления о специфике когнитивных эмоциональных и волевых процессов. Данная классификация не учитывает многие игровые жанры, которые появляются в связи с развитием компьютерных технологий.

В 2000 году Е. Смирновой и Р. Радевой была предложена классификация, в основе которой была принята психологическая концепция игровой

деятельности, разработанной Д.Б. Элькониным. Авторами были выдели следующие разновидности компьютерных игр: головоломки, аркады, стратегии, стимуляторы и игры-повествования.

Ряд авторов условно разделяет все компьютерные игры на ролевые и неролевые. В основу данной классификации заложен психологический подход. По мнению авторов, механизм образования психологической зависимости от ролевых компьютерных игр имеет принципиальные отличия от механизма образования зависимости от неролевых компьютерных игр.

В психологическом смысле под ролевыми компьютерными играми понимаются игры, в которых играющий принимает на себя роль компьютерного персонажа, т.е. игра обязывает играющего выступать в роли конкретного или воображаемого компьютерного героя. Единицей игры и в то же время центральным моментом, объединяющим все ее составляющие, является роль.

При игре в ролевые компьютерные игры происходит процесс «вхождения» человека в игру, «интеграция человека с компьютером, а в клинических случаях - процесс утери индивидуальности и отождествление себя с компьютерным персонажем».

Авторы предполагают, что по степени своего воздействия на личность играющего психологическая зависимость от ролевых компьютерных игр является более сильной, чем зависимость от неролевых компьютерных игр по таким показателям как сила привязанности, «тяга» к компьютеру, скорость образования, глубина влияния на психику человека.

Основная особенность ролевых компьютерных игр заключается в мотивации игровой деятельности, основанной на потребности принятия роли и ухода от реальности. Специфика таких игр заключается в полной идентификации играющего с компьютерным персонажем и полным вхождением в роль.

В литературе широко представлены исследования негативных эмоциональных и поведенческих реакций у компьютерных игроков (И.В. Бурлаков, М.С. Иванов, Г.М. Авилов, О.К.Тихомиров, О.Н. Арестова, А.Е. Войскунский и др.).

Проводились исследования мотивационной, эмоционально-волевой сферы и психофизиологических особенностей подростков с позиции влияния на них компьютерных игр агрессивного содержания (Шакирова Л.И., 2006 г.).

Отмечая значимость данных исследований, следует признать, что проблема влияния игровой компьютерной зависимости на интеллектуальное и личностное развития ребенка исследована недостаточно и требует дальнейшего анализа и изучения.

Проблема носит комплексный, многоаспектный характер. На наш взгляд, лонгитюдное исследование на протяжении трех лет детей младшего школьного возраста будет способствовать более полному пониманию как отдельных аспектов проблемы игровая компьютерная зависимость, так

и механизмов ее формирования, развития ее динамики в младшем школьном возрасте.

В данном исследовании планируется выявление влияния разных видов компьютерных игр на интеллектуальное и личностное развитие детей младшего школьного возраста.

Результатом исследования станет лонгитюдная диагностика интеллектуального и личностного уровня развития по разработанному диагностическому комплексу, выявление динамики особенностей интеллектуального и личностного развития детей младшего школьного возраста.

Компьютерная игра является неотъемлемым ресурсом в развитии внешних средств интеллектуальной деятельности, познания и общения. В виртуальном пространстве трансформируются исполнительское звено деятельности, пространственно-временные характеристики взаимодействия субъект – субъект и субъект – информационная система, процессы целеполагания, потребностно-мотивационная регуляция деятельности. Такое представление делает компьютерную игру как средство обучения новым сложным объектом психологического исследования.

Литература:

1. Больбот Т.Ю. Юрьева Л.Н. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика. Днепропетровск: Пороги, 2006.
2. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008.
3. Войскунский А.Е. От психологии компьютеризации к психологии Интернета // Вестник Московского университета. Сер.14. Психология. 2008. № 2. С. 140-153.
4. Гришина А.В., Волкова Е.Н. Особенности структуры субъектности подростков с разным уровнем игровой компьютерной зависимости [Features of the subjectivity structure of teenagers with different level of computer game addiction] // Journal of pharmaceutical sciences and research. 2017. Vol. 9. P. 1108-1116.
5. Гришина А.В., Волкова Е.Н. Оценка распространённости игровой компьютерной зависимости в младшем подростковом возрасте [The evaluation of computer games addiction incidence among teenagers of young adolescent age] // Revista Espacios. Vol. 38 (Nº 40) 2017.
6. Гришина А.В., Волкова Е.Н. Psychological factors for computer game addiction of young adolescents // International Journal of Engineering & Technology. 2018. № 7. P. 327-330.
7. Гришина А.В., Волкова Е.Н. Personal agency features of younger adolescents with a high degree of passion for computer games // International Journal of Engineering & Technology. 2018. № 7, P. 331-335.
8. Лоскутова В.А. Интернет-зависимость как форма нехимических аддиктивных расстройств. Дисс. ... к. мед. н.. Новосибирск, 2004.
9. Лысенко Е.Е. Игра с ЭВМ как вид творческой деятельности. Автореф. дисс. … к. психол. н.. М., 1988.
10. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов на Дону: Издательство Феникс, 1996.
11. Пилюгин А.Е. Зависимость от видеоигр как следствие переживаемого подростком дефицита субъектности // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2010. № 5. С. 115-118.

Volkova E.N., Grishina A.V., Pakina T.A. Research of influence of computer games on the intellectual and personal development of children of primary school age

Abstract. Currently, information computer technologies are actively used at different stages of education of children and adults. The creation of electronic teaching kits of a new generation is a modern effective tool for the modernization of the educational process in various educational fields. Among the electronic teaching AIDS at different age stages of development a special place is occupied by computer games. Of particular importance is the study of the impact of different types of computer games on the intellectual and personal development of a child of primary school age. This is the most important stage of growing up to ensure the formation of a harmonious, spiritually rich, intellectually developed personality of the child. In this regard, the study of the impact of different types of computer games on the development of creative potential of children and the ability to adapt to the social environment is an important research task. This publication is devoted to the study of scientific and methodological approaches to computer games, the risks and effects caused by addiction for computer games in primary school age, as well as the research of the impact of different types of games on the intellectual and personal development of children of primary school age.

Keywords: junior schoolchild, addiction, intellectual development, personal development, computer game, gaming computer addiction.

Влияние информатизации образования на когнитивные процессы обучающихся

Дворецкий А.В.,

начальник лаборатории технических средств обучения Нахимовского военно-морского училища, Санкт-Петербург, Россия, av.dtzky@gmail.com

Аннотация. В статье анализируется влияние внедрения информационных технологий в образование на когнитивные процессы обучающихся. В рамках подготовки статьи автор ознакомился с литературными источниками, затрагивающими тему информатизации образования и иных сфер человеческой жизнедеятельности и ее влияния на когнитивные процессы. Также, автор попытался определить положительные и негативные эффекты от информатизации в различных сферах человеческой деятельности и предложить возможные сценарии использования информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе. По мнению автора, одной из главных проблем является то, что сегодня наука и технологии развиваются так стремительно, что педагогика и образование уже не поспевают за этими изменениями. Важным остается вопрос влияния информатизации образования на когнитивные процессы обучающихся. В статье технический прогресс и повсеместная автоматизация и информатизация рассматриваются с философской, экономической и психологической точки зрения.

Ключевые слова: информатизация образования, автоматизация производства, когнитивные процессы, познавательные процессы обучающихся, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), информационно-образовательная среда.

Мы не видим даже деревьев, мы видим ветки и листья
Николас Карр

XIX, XX и XXI века - это время прорывов и глобальных перемен. Перечень открытий и изобретений последних 200 лет поражает: во-первых, электричество, мирный атом, добыча нефти и природного газа - прорывные технологии в энергетике, без которых был бы невозможен тот техно-

логический рывок, который совершило человечество; во-вторых, телеграф, телефон и радио, а также развитие транспорта: железные дороги, пароходство, авиация, автомобилестроение, обеспечившие передачу информации, путешествия и товарообмен между городами, странами и континентами; в-третьих, это фотография, телевидение и кинематограф, позволившие запечатлеть жизнь в статике и в движении и передать эти сведения следующим поколениям; в-четвертых, открытие полупроводников, повсеместная компьютеризация, появление глобальной сети Интернет, мобильных телефонов и мобильного интернета, развитие искусственного интеллекта и робототехники, использование и анализ больших данных (именно эти технологии считаются одним из главных прорывов XX века). И все же нельзя утверждать, что научно-технический прогресс сделал человека счастливей, лучше, чище. Василий Шубин в монографии "Культура. Техника. Образование" пишет: "В конце XX века каждые 10…15 лет удваивается объем знаний, устаревают технологии, а на смену приходят новые, сложной проблемой становится обучение новых поколений. Чему учить их и как учить?"[1, 2]. Действительно, сегодня мы с трудом можем предположить, какие профессии будут востребованы через 10 лет, какие познания и навыки потребуются обучающимся в их профессиональной карьере и повседневной жизни.

Мы привыкли, что образование – это передача устоявшихся знаний и навыков от учителя к ученику. Но в наши дни наука и технологии развиваются такими интенсивными темпами, что педагогика и образование уже не поспевают за этими изменениями. Процесс информатизации образования уже стал неотъемлемой частью педагогической практики: школы оснащаются современным дорогостоящим оборудованием, в образовательный процесс внедряются инновационные методики и подходы, но пока мы наблюдаем лишь падение качества образования и не можем спрогнозировать результат внедрения инноваций. Используя ежедневно развивающиеся информационно-коммуникационные технологии (далее – ИКТ) в образовании, мы вынуждены сознательно идти на эксперимент над обучающимися.

Цель статьи: исследовать влияние внедрения информационных технологий в образование на когнитивные процессы обучающихся.

Задачи:

- проанализировать литературные источники, затрагивающие тему информатизации образования и ее влияния на когнитивные процессы;
- определить положительные и негативные эффекты от информатизации в различных сферах человеческой деятельности;
- на основании проведенного анализа определить возможные положительные и негативные эффекты информатизации образования и предложить возможные сценарии использования ИКТ в образовательном процессе.

Философский аспект информатизации рассматривался в работах Л.А. Микешиной, М. Кастельсом, В.И. Шубиным, Ф.Е. Пашковым, Г. Маркузе, Е.А. Никитиной.

Проблема психолого-педагогического осмысления эффекта информатизации образования нашла осмысление в работах Мухаметзяновой Г.В., Читалина Н.А., Носова Н.А., влиянию информатизации на человеческую деятельность посвящена работа А.Е. Войскунского и Ю.Д. Бабаевой «Психологические последствия информатизации», поднимающая тему трансформации и усложнения строения высших психических функций человека в процессе использования информационных технологий.

Одним из принципиальных отличий человека от других живых существ является целенаправленное созидание искусственной среды и инструментальных средств труда. Пожалуй, именно это отличие, выразившееся в непрерывном научно-техническом прогрессе, направленном на улучшение условий существования человека, и позволило ему занять лидирующее положение среди других существ и, до некоторой степени, подчинить себе природу. Но, наряду с неоспоримым прогрессом и улучшением качества жизни, стали обнажаться и существенные проблемы.

Наше бездумное отношение к природе привело к существенным климатическим и экологическим изменениям, а создание и накопление ведущими мировыми державами ядерного вооружения едва не привело человеческую цивилизацию к самоуничтожению в годы холодной войны.

Нельзя не упомянуть и негативные социальные последствия научно-технического прогресса: "Техника более или менее защитив человека от стихии, дав ему тепло, жилище и пищу, вместе с тем снизила полноту общения с Миром, с Природой. А разделение труда привело к общему снижению физических и интеллектуальных нагрузок".[1, 21]

Карл Маркс в "Экономическо-философских рукописях 1844 года" утверждает, что форма труда, осуществляемого в современном обществе, осмысливается как конституирующая тотальное “отчуждение человека”[2, С. 350]. Это означает, что мир, активно преобразуемый человеком с целью улучшения условий жизни, начинает преобладать над содержанием самой жизни и жизненными целями субъекта. Таким образом, сознание человека становится вторичным по отношению к материальному производству.

В книге "Богатство народов", вышедшей в 1776 году, Адам Смит говорил, что внедрение механизации в производство, обеспечив возможность "одному человеку выполнять работу многих резко повысит производительность труда в промышленности".[3]. Промышленники получат большую прибыль, что позволит вложить средства в расширение деятельности, строительство новых фабрик и заводов, приобретение оборудования, увеличение штатов.

По иронии судьбы, то, что в долгосрочной перспективе было благом для мыслителей и экономистов, для рабочих вылилось в сокращение рабо-

чих мест и непосредственную угрозу достатку. В Британии в XVIII - начале XIX века рабочие нередко ломали и сознательно портили машины, пытаясь защитить свои профессии и свой хлеб. Историк Малькольм Томис пишет о тех восстаниях: "Если ремесленники и не любили машины, то за положение, в какое они из-за них попали, а не потому, что машины несли с собой что-то новое" [4]. Ожесточенные грядущей потерей работы рабочие врывались на фабрики, ломали и жгли оборудование. Для подавления восстаний Правительство Великобритании было вынуждено применить армию. Тысячи рабочих и ремесленников были убиты или оказались за решеткой.

Индустриализация и механизация нашли свое продолжение в периоде тотальной автоматизации. Этот период характеризуется тем, что задачи, для решения которых ранее требовался человеческий труд, делегировались машинам и механизмам. Наиболее востребованной автоматизация оказалась на линиях конвейерной сборки, а также в случаях, когда были необходимы быстрые и точные расчеты и принятие решений на основании этих расчетов: например, наведение систем ПВО на быстро движущуюся цель. Вслед за автоматизацией пришла информатизация, затронувшая все сферы человеческой жизни, в том числе и образование.

Американский социолог и автор теории постиндустриального общества Даниэл Белл писал: “Если капитал и труд - главные структурные элементы индустриального социума, то информация и знание - основа общества постиндустриального”[5].

Показателен пример применения автоматизации и информатизации в сфере пассажирских авиаперевозок. В течение полета пилот берет на себя управление воздушным судном лишь на несколько минут во время взлета и посадки. На заре авиации пилоты руководствовались в большей степени интуицией и собственными ощущениями, но "как только автоматизация достигла определенного уровня сложности, роль пилота свелась к слежению и надзору за работой автоматов" [6]. У описанной особенности есть положительные и отрицательные стороны. "Компьютеризация вместе с усовершенствованием конструкции самолетов, меры по обеспечению безопасности, осуществляемые авиакомпаниями, подготовка экипажей, регулирование воздушного движения внесли свой ощутимый вклад в резкое снижение числа несчастных случаев на воздушном транспорте за последние десятилетия"[7]. Полеты стали безопасней, упростился процесс обучения пилотов. Но при общем снижении количества аварий, в последнее время наблюдается новый тип авиационных катастроф, произошедших по причине ошибок, совершённых пилотами, взявшими на себя ручное управление самолетом вследствие возникновения внештатной ситуации. Оказалось, что уверенность пилотов в надежности автоматики снижает их квалификацию, увеличивает время срабатывания рефлексов, ослабляет концентрацию внимания, и все это вместе приводит к деквалификации экипажа[8]. К тому же многие авиакомпании высказывали опасения, что пилоты

могут впасть в зависимость от автоматов и это снизит квалификацию экипажей и их способность адекватно реагировать на текущую ситуацию[9].

В 2004 году в Утрехтском университете (Universiteit Utrecht) в Нидерландах исследователь Кристоф ван Нимвеген провел серию экспериментов, целью которых было исследование того, как использование компьютерных программ влияет на человеческую память и приобретение опыта. В рамках эксперимента было набрано две группы людей. Испытуемым было предложено сыграть в компьютерную игру, основанную на известной логической задаче о миссионерах и людоедах (в отечественной традиции - это задача о волке, козе и капусте). Чтобы решить задачу, игроки должны были организовать переправу через реку пяти миссионеров и пяти людоедов на лодке вместимостью 3 пассажира. По условию задачи, количество людоедов как в лодке, так и на земле не должно превышать количество миссионеров.

Первая группа испытуемых при работе над задачей использовала компьютерную программу, которая предлагала игрокам подсказки, указывающие какие комбинации возможны, а какие нет. Вторая группа использовала компьютерную программу без подсказок. Эксперимент показал, что игроки, опирающиеся на подсказки, сначала справлялись с задачей быстрее остальных. Обычно испытуемые из первой группы следовали подсказкам и не тратили время на размышления перед каждым ходом, соображая какая комбинация пассажиров потребуется для следующего рейса. Но, в дальнейшем ходе эксперимента, испытуемые из второй группы (использовавшие программу без подсказок) стали обгонять участников из первой группы. А к концу эксперимента участники эксперимента из второй группы работали над решением задачи более эффективно, совершая меньше ошибок.

В своем отчете Нимвеген писал, что испытуемые, использовавшие простую программу, овладели более глубоким концептуальным пониманием задачи. Они лучше продумывали будущие действия и разрабатывали более удачную стратегию. Те же, кто полагался на компьютерную программу, часто терялись и просто бесцельно нажимали на клавиши[10].

Сегодня мы наблюдаем повсеместное вхождение компьютерной техники и информационных технологий в сферу образования. Информатизация образовательных учреждений стала трендом последнего десятилетия: на начальной ступени образования, в детских садах, воспитанники пользуются компьютерной техникой, интерактивным оборудованием, мультимедиа и аудиовизуальным оборудованием. Нормальной практикой считается использование компьютерных презентаций или разработок для интерактивных досок, в которых необходимо классифицировать предметы по одному из признаков или составить коллаж. Но использование готовых шаблонов и работа детей в виртуальной среде не способствует лучшему запоминанию пройденного материала.

В школьном и высшем образовании Интернет стал всесильным и всезнающим помощником обучающихся. Сложно найти вопросы, на которые не найдется ответов в сети. Если раньше для проведения исследования приходилось проводить долгие часы в библиотеках, теперь, благодаря сети Интернет, те же сведения можно найти за несколько минут. Школьники и студенты используют Интернет при выполнении домашних заданий, при подготовке рефератов и написании дипломных работ; информации, которую мы находим в сети, так много, что часть найденного навсегда оседает в закладках интернет-браузера или специальных приложениях для хранения заметок. Создается иллюзия, что это помогает запомнить содержимое интернет-источников, но это не так: эта информация остается только в памяти компьютера, практически не оставляя следов в нашей долгосрочной памяти.

Психологами отмечается преимущество рукописных заметок для запоминания материала. Когда мы пишем от руки, активизируется сложный мозговой процесс. Задействуется часть мозга, называемая РСА (регуляторная система активации). РСА выполняет функцию фильтра, помогая нам сосредоточиться на текущем задании. Мы должны знать, как правильно держать ручку; думать, какие буквы использовать и какой они формы; представлять, как они соединяются между собой в слова. Нажатие же двух разных клавиш на клавиатуре и восприятие информации через экран не дают такого результата, поскольку активизируют совсем другой процесс [11].

Еще одна особенность представления информации в сети это использование гиперссылок. Это великое изобретение человечества позволяет нам знакомиться с предметом интереса максимально глубоко и разносторонне, однако, если излишне увлечься процессом перехода от ссылки к ссылке, легко потерять нить рассуждений и потратить время впустую. Что если цена интеллектуальных машин - это разучившиеся думать люди?

В случае повального использования компьютерных технологий в обучении, вместо того чтобы повысить врожденную способность мозга к физиологической автоматизации, компьютерная автоматизация тормозит процесс, избавляя нас от повторяющихся умственных упражнений. Мозг не вовлекается в реальную практику, которая одна порождает знание, обогащает память и формирует навыки.

Одной из задач данной статьи было предложить возможные сценарии использования ИКТ в образовательном процессе. Для полноты картины мы решили привести как позитивные, так и негативные практики использования технологий в учебном процессе.

Технологии – огромное подспорье в вопросах преодоления времени и пространства: благодаря видеоконференцсвязи обычной практикой стало общение ребят и взрослых из разных уголков страны и земного шара; социальные сети, кроме развлекающей и, временами, “отвлекающей” функции, отлично справляются с задачей создания тематических сообществ;

специализированные ресурсы и форумы становятся площадками для обучения и коммуникации; дистанционные обучающие курсы сделали образование доступным каждому, у кого есть доступ в Интернет. Глобальная сеть стала вместилищем открытых данных, электронных копий книг и статей, цифровых копий культурных ценностей.

Благодаря использованию компьютеров стало проще организовать совместную работу учащихся над учебными задачами и проектами благодаря таким технологиям, как совместное редактирование документов, распределение обязанностей и планирование командной работы при помощи списков задач (чек-листов), диаграмм ганта, электронных календарей.

Использование специального программного обеспечения позволяет строить компьютерные математические и физические модели. 3D-модели изучаемых явлений и предметов повышают наглядность, а 3D-печать и ЧПУ-станки уже не диковинка в школах, и теперь обучающиеся могут самостоятельно создавать рабочие прототипы изделий и устройств.

Компьютерные технологии предоставили нам широчайший набор инструментов для создания и редактирования информационного контента. Современные школьники и студенты снимают видео и записывают аудиоподкасты, ведут блоги, занимаются цифровой журналистикой, создают компьютерную графику и анимацию.

Но стоит упомянуть и негативные явления, связанные с информатизацией образования. Обилие легкодоступной информации в сети нередко становится причиной бездумного заимствования готового, “чужого” знания, без переработки и осознания, способствуя плагиату. Нередки случаи использования педагогами компьютерных “технологий ради технологий”, когда сам факт использования компьютерных программ и оборудования возводится в догму. Чтобы не утонуть в океанах информации люди заводят цифровые блокноты, чек-листы и программы с функцией напоминания, что создает иллюзию контроля над информационными потоками, но расплатой за это становится слабеющая память, поверхностное понимание и повышенный уровень стресса. При помощи продвинутых поисковых алгоритмов значительно упростился поиск информации в сети, и, как следствие, появился соблазн не заучивать большие объемы информации – ведь всегда можно воспользоваться поисковой машиной. Стремительное развитие информационных технологий способствовало появлению киберпреступности, а в сферу интернет-общения проник кибербуллинг – как вид электронной травли людей. Интернет стал идеальным инструментом манипуляции общественным мнением.

Подводя итоги, следует отметить, что информатизация влечет за собой и очевидные выгоды и не менее очевидные изъяны. Мы считаем, что прежде, чем поддаться соблазну повсеместной информатизации и автоматизации, человечеству следует внимательно проанализировать все риски и побочные эффекты. Мы ни в коем случае не призываем к отказу от исполь-

зования ИКТ в образовании и бойкоту Интернет. Мы просто предлагаем делать это более осознанно и осторожно.

Литература:

1. Шубин В.И., Пашков Ф.Е. Культура. Техника. Образование. Учебное пособие для технических университетов. Днепропетровск, 1999. 99 с.
2. Маркузе Г. Разум и революция. СПб: «Владимир Даль», 2000. 541 с.
3. Смит А. Исследование о природе и причинах богатства народов. М.: Эксмо, 2007. 1056 с.
4. Malcolm I. Thomis. The Luddites: Machine-Breaking in Regency England Newton Abbot, U.K.: David&Charles, 1970. 196 p.
5. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования. М.: Academia, 1999. 956 с.
6. Hemant Bhana. Trust but Verify // Aero Safety World. 2010. June URL: https://flightsafety.org/asw-article/trust-but-verify/ Дата обращения: 05.09.2018.
7. Карр Н. Стеклянная клетка. Автоматизация и мы. М.: КоЛибри, Азбука-Аттикус, 2015. 256 с.
8. Noyes, J. (Ed.), Cook, M. (Ed.), Masakowshi, Y. (Ed.). Decision Making in Complex Environments. London: CRC Press, 2007.
9. Wiener E.L., Nagel D.C. Human Factors in Aviation. Front Cover. Gulf Professional Publishing, 1988. 684 p.
10. van Nimwegen C.C., Burgos D.D., van Oostendorp H.H., Schijf H.H.. The paradox of the assisted user: guidance can be counter productive // Proceeding sof the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems, April 22-27, 2006. Montréal, Québec, Canada, 2006.

Dvoretskiy A.V. The influence of information technologies integration in education on cognitive skills of students

Abstract. The article examines the influence of information technologies integration in education on cognitive skills of students. As part of the preparation of the article, the author studied literature concerning computerization of education and other human activity and its impact on cognitive processes. In addition, the author tried to define positive and negative effects of computerization in various spheres of human activity and to suggest possible scenarios of the use of information technologies in educational process. The author assumes it one of the most significant problems now a days that science and technologies develop so quickly that pedagogy and education can not keep pace with these changes any more. The influence, which computerization of education has on cognitive processes of students, is the issue that needs to be examined. Technological progress and wide spread automation and computerization are reviewed in the article through philosophical, economic, and psychological perspectives.

Key words: Computerization of education, automation, cognitive processes, educative processes of students, information technologies, information-educational environment.

Влияние цифровых образовательных технологий на процессы формирования высших психических функций

Ефременко И.О.,
аспирант, Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия, ilia-efremencko@yandex.ru

Аннотация. Особенности 21 века, заключающиеся в колоссальном развитии технического прогресса, приводят к появлению больших потоков информации, которые создают информационное поле для человечества, без которого довольно сложно представить жизнь в современном обществе. Развитие средств массовой информации, появление огромного количества социальных сетей, а также средств упрощающих общение посредством мгновенных отправок сообщений, как текстовых, так и звуковых, значительно упрощают и расширяют возможности контактов между людьми. Образование также постепенно перенимает цифровые технологии на "вооружение" для улучшения процесса обучения. В результате подобных изменений вполне целесообразно задаться вопросом: каким образом это может повлиять на формирование высших психических функций современных школьников и студентов? Статья представляет собой анализ проведенных зарубежных исследований на тему существования феномена «цифрового поколения», которое является информационно компетентным на том только основании, что представители этого поколения никогда не знали «нецифрового» мира и анализа тенденций «оцифровки» знаний и методов предоставления данных знаний в современном мире. Поднимается вопрос о существовании мультизадачности у студентов и школьников, как феномена 21 века. Анализ точек зрения по поводу плюсов и минусов "клиповости" мышления. В результате анализа имеющейся на эту тему зарубежной литературы, мы приходим к выводу, что феномен «цифрового эмигранства» является скорее преждевременным заблуждением. Навыки использования и освоения цифровой среды развиваются у людей, которые столкнулись с технологиями в юношеском и зрелом возрасте, ничуть не хуже, а в некоторых ситуациях и превосходят навыки людей, выросших в информационной среде. Феномен многозадачности существенно преувеличен и скорее имеет место переключаемость внимания, которая выступает, как отвлекающий фактор. Касательно качественно нового представления о мышлении, говорить однозначно о плюсах и минусах на данный момент невозможно, что приводит к необходимости проведения экспериментальных исследований и дальнейшей проработке этого вопроса.

Ключевые слова: высшие психические функции, информационная среда, цифровое поколение, цифровое эмигрантство, мультизадачность, переключаемость внимания, клиповость мышления, дефолт система мозга.

В России проблема развития познавательной деятельности поднимается на государственном уровне, так «Федеральная целевая программа развития образования на 2016-2020 годы» учрежденная Д. Медведевым, от 23 мая 2015 года. В данной программе особое внимание обращено не столько на количество учебных заведений, сколько на качество образования и необходимость его реорганизации, начиная со школ, заканчивая ВУЗами. И проблема эта возникает по большей степени не из-за преподавателей, а из-за необходимости модернизировать методы обучения в связи с развитием информатизации.

В связи с тем, что ВПФ закладываются в первые годы жизни и формируются через специфику деятельности, целесообразно предположить,

что информационная среда будет особым образом влиять на формирование познавательных процессов и ВПФ в целом, у современного молодого поколения, которое можно назвать «цифровым». Данный термин вводит Марк Пренски, которым он описывает группу детей, подростков и юношей (рождённых после 1984 года), которые включены в цифровые технологии с рождения [11].

Конечно, эти данные относятся к зарубежной действительности, если говорить о России, то «цифровое поколение» характерно для рожденных в конце 90х, начала 2000х годов [5]. Помимо этого, в область всеобщего научного интереса попадает понятие клиповое мышления. Феномен «клиповости» как принципиально новое явление познавательной сферы был описан Э. Тоффлером и сейчас активно развивается как в России, так и за рубежом.

В переводе с английского clip – это быстрота движения, скорость, вырезка из газеты, отрывок. То есть клиповое мышление – это новый способ получения и усвоения информации, не в форме печатного текста, как получали ее люди прошлых поколений, а в виде картинок, отрывков, не связанных между собой фактов, которые словно в калейдоскопе сменяют друг друга [3].

Изначально понятие клиповости использовали для описания характеристики особенностей познавательных процессов у молодого поколения, и оценивался как отрицательное новообразование, с которым призывали бороться, так как оно противопоставляется мышлению в принятой нами форме, называемое «текстовым» [4]

При проведении многолетней работы со студентами, доктор технических наук, профессор Л.Б. Аксенов пришел к выводу, что «основные черты клипового мышления, проявляющегося у представителей современной молодежи, вытесняют и замещают логическое мышление, к которому приспособлены традиционные процессы обучения, и оказывает существенное влияние на эффективность процесса обучения» [2]. Подобные данные говорят о неизбежной перестройке психических процессов и необходимости адаптировать образование под имеющуюся действительность.

Однако наравне с отрицательными характеристиками можно отметить и положительные особенности клиповых форм мышления, одним из таких преимуществ является скорость восприятия и переработки больших объемов современного информационного потока. Представители масс-медиа представляют данный феномен как эволюцию мышления, подчеркивая высокую значимость его интуитивности и образности, а также скорости переключения при восприятии информации [1].

Существует точка зрения, что информационная образовательная среда способствует формированию такого механизма, как многозадачность. В ряде публикаций также фигурирует точка зрения о том, что некоторые молодые люди обладают способностью к многозадачности, что должно учи-

тываться в системе образования, либо, по меньшей мере, мы должны признать эту современную тенденцию [6, 8].

В первую очередь необходимо определиться с тем, что представляет собой многозадачность человека. Изначально термин имеет компьютерное происхождение и означал возможность одновременной обработки двух задач, процессов. Однако, многозадачность такого уровня возможна только в случае с многоядерным процессором, в компьютере же с одноядерным процессором выполнение нескольких задач происходит не одновременно, а посредством переключения между ними.

В отношении человека под многозадачностью подразумевается одновременное выполнение нескольких процессов, связанных с когнитивной деятельностью и/или обработкой информации (например, чтение почты или переписка и одновременное прослушивание лекции). Проблема здесь заключается в том, что мозг человека, как и компьютер с одноядерным процессором, может выполнять несколько задач только путём переключения между ними.

Зарубежные исследователи определяют этот феномен как «потоковая когнитивная деятельность»:

Во-первых, когнитивная деятельность поддерживает набор активных целей, которые производят потоки связанной с ними обработки доступных ресурсов;

Во-вторых, все ресурсы: когнитивные, связанные с восприятием и моторной активностью проходят обработку по очереди, один запрос за раз.

Поскольку, как и в случае с компьютером, переключение между процессами происходит иногда очень быстро, может возникнуть впечатление, что они происходят одновременно [12].

Люди, в силу своей когнитивной архитектуры могут выполнять более одного процесса одновременно, если какой-либо из процессов происходит в автоматическом режиме (например, ходьба и беседа) [13].

Р. Пашлер в обзоре, рассматривающем одновременное выполнение относительно простых задач, отмечает серьёзные ограничения, которые связаны с фактором периода психологической резистентности – периодом, когда ответ на стимул замедлен, поскольку в обработке находится другой стимул. Таким образом, процесс выбора действий представляет собой узкое «бутылочное горлышко».

Исследования показали, что ученики, проверяющие во время занятия обновления в социальных сетях и просматривающие содержимое, как связанное с занятием, так и не связанное, имеют сниженный средний балл успеваемости. Более того, такое поведение студента может также и негативно отразиться на процессе обучения студентов, находящихся рядом с ним. В результате этого, можно сделать вывод, что «многозадачность» является отвлекающим параметром, как для самого студента, так и для его коллег, в поле зрения которых находится этот ученик [7]. Таким образом, мы можем увидеть, что наличие информационных технологий в образовании может

выступать как фактор усиливающий способность воспринимать информацию и подстраивающий информацию под особенности познавательных процессов современных учеников, так и как фактор отвлекающий, создающий дополнительные стимулы, притягивающие внимание.

При этом стоит упомянуть не столь далекие открытия «дефолт системы мозга». Общепринятый подход при изучении функций человеческого мозга состоит в регистрации активности мозга при предъявлении стимулов, или выполнении заданий. Этот подход позволяет исследовать структурную и функциональную основу широкого спектра когнитивных процессов участвующих в оперативной регуляции поведения. Однако эти процессы составляют лишь верхушку айсберга психической жизни человека. Большую ее часть составляют процессы, не сопровождающиеся доступными для непосредственного наблюдения поведенческими проявлениями, хотя они в значительной степени определяют поведение человека в долговременной перспективе. До недавнего времени практически ничего не было известно о структурной и функциональной основе этой части психической жизни человека. В 2001 году Маркус Рэйчл с соавторами впервые сформулировали концепцию так называемой дефолт системы мозга [9]. Оказалось, что в некоторых структурах при выполнении большинства заданий уровень метаболической активности не увеличивается, а снижается. Рэйчел с соавторами предположили, что эти структуры участвуют в мыслительных процессах, протекающих в периоды покоя, когда мозг не занят переработкой поступающей извне информации. При необходимости включиться в оперативную деятельность активность этих структур снижается, причем степень снижения пропорциональна сложности задачи.

На первый взгляд эта концепция кажется малоправдоподобной, так как в периоды покоя люди могут думать об очень разных вещах. Результатом этого должно быть отсутствие какого-либо стандартного набора структур мозга участвующих в процессах спонтанной мыслительной деятельности. Эмпирические данные, однако, показывают, что набор структур, в которых при выполнении широкого спектра задач наблюдается деактивация, удивительно постоянен. В этот набор входят медиальная префронтальная кора, задняя поясная извилина, преклиновидная кора и медиальная, латеральная и нижняя части теменной коры. Это постоянство заставляет предположить, что спонтанные мыслительные процессы, несмотря на их разнообразие, имеют некую общую основу, которая как раз и связана с активностью входящих в ДСМ структур мозга. В чем же состоит эта основа? Данные о деактивации ДСМ при выполнении разнообразных задач позволяют определить когнитивные процессы, в которых ДСМ не участвует, но они не позволяют определить какой мыслительный процесс был прерван этими задачами. Однако, оказалось, что не на все экспериментальные задания ДСМ отвечает только деактивацией. Если испытуемый вспоминает о важных событиях своей жизни, или думает о том, что его ожида-

ет в будущем, или размышляет о своих отношениях с другими людьми, в структурах ДСМ наблюдается активация.

Эти данные позволили Митчелу высказать гипотезу, согласно которой одной из функций ДСМ является социальное сознание. «Предоставленный самому себе, человеческий мозг естественным образом включается в размышления о социальных отношениях» [10]. Эта гипотеза имеет веские основания в эволюции человека. Действительно, пожалуй, как никакой другой биологический вид, человек формировался в эволюции как существо социальное. Человеческий мозг в значительной степени развивался благодаря таким социальным факторам, как речь и коллективная деятельность. Поддержание отношений с другими людьми, одобрение, или неодобрение со стороны других людей имеют первостепенное значение для личных отношений и профессиональной деятельности любого человека. ДСМ находится в реципрокных отношениях с системами мозга обрабатывающими информацию, поступающую из внешнего мира. Сбалансированность этих реципрокных отношений необходима для успешной ориентации в мире, для своевременного переключения от одной активности к другой, для выбора из потока внешней информации того, что является существенным для личности. Как чрезмерная, так и недостаточная активность ДСМ сопровождаются нарушением поведения. А теперь вспомним наличие постоянного потока социально-значимой информации из вне, поступающей через смартфон, и получим в итоге, что при отвлечении хотя бы на одну минуту на сообщение или звонок, вся умственная деятельность прекращается, так как запускается ДСМ.

На основании этого можно выдвинуть предположение, что при чрезмерном потоке информации извне, посредством средств мультимедиа или отвлечением на разного рода устройства, может снижаться способность к восприятию и осмыслению информации. Обработка и усвоение полученной информации происходит лишь в состоянии концентрации на данной информации и отвлечении от отвлекающих факторов, которые иногда могут быть представлены, как вспомогательные цифровые технологии в образовании.

Другими словами, есть свидетельства того, что постоянное переключение между задачами может привести к утрате способности фокусироваться на конкретной задаче и отсеивать отвлекающие факторы, а также того, что интенсивная переключаемость может негативно повлиять на эффективность обучения, а также, возможно, концентрацию внимания и мышление.

На основании изученных в данной статье данных, можно сделать несколько выводов:

Во-первых, необходимо доносить до сведения студентов и преподавателей необходимость фокусировки внимания и негативные эффекты, так называемой, многозадачности.

Во-вторых, эта информация даёт преподавателям обоснование мер для борьбы с отвлекаемостью на гаджеты в классе. Учителям следует различать, в каких ситуациях присутствие мультимедийной среды полезно для образовательного процесса, а в каких – наоборот.

Таким образом, понимание негативных эффектов цифровой образовательной среды не означает, что современные технологии следует исключить из учебного процесса. Это означает, что нужно использовать правильный инструмент в нужное время для конкретной цели в данном контексте, с ключевым участием преподавателя в определении того, какие методики должны использоваться и когда.

Обобщая все вышесказанное, можно отметить важный момент - с появлением цифровых технологий в обыденной жизни, они все чаще встречаются во всех сферах, в том числе и в образовании, что, безусловно, оставляет отпечаток на формировании высших психических функций у школьников и студентов. Эта тема остается актуальной и требует более детального развития с экспериментальным исследованием в дальнейших работах.

Литература:

1. Азаренок Н.В. Клиповое сознание и его влияние на психологию человека в современном мире: Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С.Л. Рубинштейна. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. №5. С. 110-112.
2. Аксенов Л.Б. Клиповое мышление – гениальность или деменция // Современное машиностроение. Наука и образование: Материалы 4-й Междунар. науч.-практ. конференции/ Под ред. М.М. Радкевича и А.Н. Евграфова. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2014. С. 3-9.
3. Тоффлер Э. Шок будущего. М.: АСТ, 2008.
4. Чиркова Т.И. Проблема преодоления клипового сознания молодежи в профессиональной подготовке психологов на уровне бакалавриата [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Том 8. № 1. С. 45-61. doi: 10.17759/psyedu.2016080105
5. Ефременко И.О., Малкова Е.Е. Влияние цифровых технологий на образовательный процесс школ и вузов: Актуальные вопросы психологии в исследованиях студентов и аспирантов, СПб.: изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2018. С. 41-45.
6. Barnes K., Marateo R., Pixy Ferris S. Teaching and learning with the Net Generation: Innovate. Washington, D.C.: Jossey-Bass, 2007. P. 89-97.
7. Junco R., Cotten S.R. Perceived academic effects of instant messaging use // Computers & Education. 2001. №56(2). P. 370-378.
8. Kirschner P.A., De Bruyckere P. The myths of the digital native and the multitasker // Teaching and Teacher Education. 2017. №67. P. 135-142.
9. MacLeod A.M., Snyder A.Z., Powers W.J., Gusnard D.A., Shulman G.L. A default mode of brain function // Computers in Human Behavior. 2013. №29. P. 948-958.
10. Mitchell J. P. Mental izing and Marr: An information processing approach to the study of social cognition. Brain Research. 2006. P. 66-75.
11. Prensky M. Digital natives digital immigrants // Horizon NCB University Press. 2001. №9 (5). P. 1-6.

12. Salvucci D.D., Taatgen N.A. Threaded cognition, an integrated theory of concurrent multitasking: Parenting the net generation. NY.: Palgrave Macmillan, 2007.
13. Sweller J., Ayres P.L., Kalyuga S. Cognitive load theory: The rise of the net generation. NY.: McGrawHill, 2011.

Efremenko I.O. The influence of digital educational technologies on the processes of formation of higher mental functions

Abstract. The 21st century features of the colossal development of technological progress lead to the emergence of large information flows that create an information field for humanity, without which it is rather difficult to imagine life in modern society. The development of mass media, the emergence of a huge number of social networks, as well as the means to simplify communication through instant messaging, both text and sound, greatly simplify and expand the opportunities for contacts between people. Education is also gradually adopting digital technologies for "arming" to improve the learning process. As a result of such changes it is quite reasonable to ask the question: in what way can this influence the formation of higher mental functions of modern schoolchildren and students? The article is an analysis of the conducted foreign research on the existence of the phenomenon of the "digital generation", which is informational competent on the sole ground that representatives of this generation have never known a "non-digital" world and an analysis of the trends in the "digitization" of knowledge and methods of providing this knowledge in modern world. The question of the existence of multitasking in students and schoolchildren, as a phenomenon of the 21st century, is being raised. Analysis of points of view about the pros and cons of "klip" thinking. As a result of the analysis of foreign literature on this subject, we come to the conclusion that the phenomenon of "digital emigration" is rather a premature error. The skills of using and mastering the digital environment are evolving in people who have encountered technology in their youth and adulthood, no worse than, and in some situations, superior to the skills of people who grew up in the information environment. The phenomenon of multitasking is significantly exaggerated and rather there is a switch ability of attention, which acts as a distraction factor. Regarding a qualitatively new idea of thinking, it is impossible to speak clearly about the pros and cons at the moment, which leads to the need for carrying out experimental studies and further work on this issue.

Key words: higher mental functions, information environment, digital generation, digital emigration, multitasking, attention switching, clip thinking, defaulting brain system.

Ценностно-смысловая обусловленность предпочтения социальной сети «Инстаграм» у молодежи

Кошелева А.Н.,
доцент, кандидат психологических наук, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, институт психологии, кафедра психологии профессиональной деятельности, Санкт-Петербург, Россия, alkosh@inbox.ru

Сухобская М.В.,
магистр психологии, корреспондент газеты «Педагогические вести» Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия, suhobskaya@yandex.ru

Аннотация. В статье представлены результаты исследования ценностно-смысловой обусловленности предпочтения социальной сети «Инстаграм» у молодежи. Актуальность исследования обусловлена тем, что массовое распространение сети Интернет оказывает прямое воздействие на развитие ценностно -смыслового содержания

современной молодежной культуры . Молодежь использует виртуальное пространство как для построения коммуникаций , так и для получения информации. Современный коммуникативный мир – это мир социальных сетей. Инстаграм одна из самых быстрорастущих[социальных сетей по количеству пользователей. Молодежь относится к социальным сетям как к площадке, где можно реализовать различные виды социальной активности, это приводит к киберсоциализации пользователей, изменении их жизненных установок, ценностно-смыслового восприятия действительности и возникновению новых интересов и жизненных приоритетов. Целью исследования явилось изучение ценностно-смысловой обусловленности предпочтения социальной сети Инстаграм у молодежи. Предмет исследования – ценностные ориентации, смысложизненные ориентации, отношение к социальной сети Инстаграм. Объект исследования – студенты ВУЗов Санкт-Петербурга. Гипотеза исследования: молодежь, предпочитающая социальную сеть Инстаграм, имеет специфические особенности ценностно-смысловой сферы. В исследовании принимали участие молодые люди в возрасте от 17 до 25 лет , 33 девушки; 22 юношей, всего 60 человек. На основании ответов на вопросы авторской анкеты выборка была разделена на группу «предпочитающих Инстаграмм» и «не предпочитающих Инстаграмм. В группу «предпочитающих Инстаграмм» вошло 41 человек, в группу «не предпочитающих Инстаграмм» – 19 человек. Методики исследования: ассоциативный эксперимент (на слово-стимул «Инстаграм»), авторская анкета, направленная на изучение особенностей взаимодействия с информационной средой; модификация проективная методика «Незаконченные предложения»; «Тест смысложизненных ориентаций» Д.А. Леонтьева; методика Ш.Шварца «Изучение ценностей личности». Для обработки результатов исследования были применены методы качественного и количественного анализа. Результаты исследовании позволяют говорить о том, что молодежь воспринимает социальную сеть Инстаграмм скорее положительно, чем негативно, отмечая включенность социальной сети Инстаграмм в современную молодежную субкультуру и информационную систему общества, а также его коммерческую сторону. Отмечаются защитные функции социальной сети Инстаграм, выражающиеся в преодолении одиночества, и компенсации эгоцентризма. Молодые люди, не предпочитающие сеть Инстаграмм, рассматривают интернет-ресурсы как инструменты интеграции в современное информационное общество и достижения социального успеха. При этом использование социальной сети Инстаграм воспринимается ими как возможность компенсации невысоких показателей осмысленности жизни.

Ключевые слова: ценностно-смысловая сфера личности, ценностные ориентации, Интернет-ресурсы, социальная сеть, информационная среда, молодежь.

Массовое распространение сети Интернет оказало прямое воздействие на развитие ценностно-смыслового содержания современной молодежной культуры. В настоящее время для молодежи является привычным использовать виртуальный контент для построения коммуникаций , также это один из основных источников информации. Современный коммуникативный мир – это мир социальных сетей. Молодое поколение относится к социальным сетям как к площадке, где можно реализовать различные виды социальной активности, это приводит к киберсоциализации пользователей, изменении их жизненных установок, ценностно-смыслового восприятия действительности и возникновению новых интересов и жизненных приоритетов.

Ценностные ориентации являются психологическим феноменом, характеризующим направленность и содержание социальной активности

личности. Ценностные ориентации выступают важным условием мотивации поведения человека, его отношении к людям, лежат в основе его социальных поступков и сказываются на его профессиональной деятельности.

По мнению Б.Г. Ананьева системы социальных ролей и ценностных ориентаций личности формируются на основе социального статуса личности. Статус, роли и ценностные ориентации определяют особенности структуры и мотивации поведения, а, следовательно, характер и склонности человека. В этой связи Б.Г. Ананьев рассматривает ценностные ориентации как одно из центральных звеньев в комплексном изучении личности и закономерностей ее развития [2]. В теории деятельности А.Н. Леонтьева, понятие субъективных ценностей в какой-то степени ассоциируется с понятием значимости, предполагающим связь индивидуальной представленности значений с эмоционально-мотивационной сферой. Как элемент структуры личности ценностные ориентации представляют собой единство мыслей, чувств, практического поведения. В формировании ценностных ориентаций участвует весь прошлый жизненный опыт человека. Психологической основой его ценностных ориентаций является многообразная структура потребностей, мотивов, интересов, эталонов, убеждений и соответственно этому ценности носят непостоянный характер, меняются в процессе деятельности [9].

Основные изменения в обществе, которые влияют на молодежь, связаны с социальными, технологическими изменениями, урбанизацией, расслоением общества и влиянием средств массовой информации. Средства массовой информации и Интернет становятся новыми институтами социализации современных подростков. Они влияют на построение образа мира, имеют огромную аудиторию и преодолевают государственные, национальные, социальные барьеры. [5].

Необходимо отметить, что в отличие от традиционных институтов социализации влияние СМИ стихийно и внезапно и носит относительно неконтролируемый характер воздействия на личность.

Роль информационного влияния на социализацию молодежи носит двойственный характер. С одной стороны, сведения отличаются организованностью и структурированностью, задавая модель организованности мышления подростку и предлагая конкретные виды обработки и презентации информации. Но с другой стороны, по мнению Г.М. Андреевой [3]., информация, предлагаемая СМИ, уже получила определенную оценку, которую и считывает молодежь, при этом сведения, полученные из СМИ, давно уже успешно соперничают с информацией, предлагаемой в семье и школе. Воздействие информации на подростков определяется не только содержанием, но и его «авторством» и степенью доверия к рассказчику. В случае когнитивного, эмоционального, ценностного непринятия информации подростком противостоять ей оказывается трудно в силу возрастных особенностей.

Информационное пространство, в которое включена молодежь, может менять свою структуру. Важно продемонстрировать средства ориентации в этом пространстве и критерии объективного оценивания, сопоставления, рассмотрения получаемой информации. Только в этом случае информационное пространство становится эффективным институтом социализации подростков и моделью положительного включения нового поколения в социум [1].

Таким образом, значительные изменения в существовании общества отражаются на формировании ценностных ориентаций нынешнего молодого поколения, что выражается в преобладании ценностей, связанных с индивидуальной, личной жизнью определенного лица, а также в значительной вариативности личных концепций ценностных ориентаций.

Социальная сеть Инстаграм является в настоящее время одной из самых быстрорастущих и популярных социальных сетей у молодежи и имеет ряд специфических особенностей. Основная идея данной сети в том, что пользователи делятся своими фотографиями, смотрят контент созданный другими людьми, как знакомыми, так и просто популярные записи и оценивают их с помощью «лайков» и комментариев к нему.

Большую популярность проекту и повышение интереса простых пользователей ему приносят профили звезд, блогеров, которые делятся фотографиями из личной жизни.

Социальная сеть «Инстаграм», как любая другая сеть, имеет в основе систему коммуникации. Но следует отметить, что данная сеть больше, чем другие, способствует к самопрезентации личности и публичности.

Основными видами активности в социальной сети «Инстаграм», можно считать: поиск информации – в сети созданы все условия, чтобы пользователями удобно и быстро узнавать о событиях из жизни своих друзей и новинках в интересующих сферах; общение – есть возможность оставлять как личные сообщения любому пользователю, так и открытые комментарии. Также «Инстаграм» – это место для повышения собственной самооценки (лайки, комментарии помогают в этом). В настоящее время в сети развивается видео и все, что связано с ним (stories, прямые эфиры).

«Инстаграм» мало изучен с психологической точки зрения, большинство исследований проводимых на эту тему носят социологический характер. Так, журнал «Slate» (США) проводил исследования социальных сетей на предмет появления отрицательных эмоций. По их результатам самой угнетающей сетью является именно «Инстаграм» [7]. Это объясняется тем, что пользователи обычно выкладывают фотографии, которые показывают их жизнь с лучшей стороны. В результате получается картинка «идеальной жизни», которая угнетает других пользователей, которые не могут соответствовать подобным требованиям. Учёные отмечают, что в итоге может появляться зависть, ощущение несостоятельности и не благополучности.

В настоящее время общение в социальных сетях становится таким же естественным, как и общение в реальности. Практически вся жизнь молодежи связана с виртуальным пространством и информационные технологии оказывают большое влияние на развитие личности. В связи с вышесказанным изучение ценностно-смысловой обусловленности предпочтения популярных социальных сетей приобретает особую актуальность.

Целью данной работы является изучение ценностно-смысловой обусловленности предпочтения социальной сети Инстаграм у молодежи.

Предмет исследования – ценностные ориентации, смысложизненные ориентации, отношение к социальной сети Инстаграм.

Гипотезой исследования стало следующее предположение: молодежь, предпочитающая социальную сеть Инстаграм, имеет специфические особенности ценностно-смысловой сферы.

В исследовании принимали участие молодые люди в возрасте от 17 до 25 лет , 33 девушки; 22 юношей, всего 60 человек.

Для обработки результатов исследования были применены методы качественного и количественного анализа: контент-анализ, анализ средних значений с использованием U-критерия Манна-Уитни, корреляционный анализ с использованием коэффициента линейной корреляции Пирсона, кластерный анализ.

На основании ответов на вопросы авторской анкеты выборка была разделена на группу «предпочитающих Инстаграм» и «не предпочитающих Инстаграм». В группу «предпочитающих Инстаграм» вошло 41 человек, в группу «не предпочитающих Инстаграм» – 19 человек.

Методики исследования: ассоциативный эксперимент (на слово-стимул «Инстаграм»), авторская анкета, направленная на изучение особенностей взаимодействия с информационной средой; модификация проективной методики «Незаконченные предложения»; «Тест смысложизненных ориентаций» Д. А. Леонтьева [8].; методика Ш. Шварца «Изучение ценностей личности» [6].

Анализ результатов анкетирования испытуемых «не предпочитающих социальную сеть Инстаграм», показал характер предпочтений Интернет-ресурсов.

Испытуемые «не предпочитающие Сеть Инстаграм» чаще используют Интернет для поиска информации и развлечения, а для группы, «предпочитающих Инстаграм» важнее коммуникация.

Значимость для данной группы коммуникации подтверждается также описанием целей использования социальных сетей. Большинство испытуемых (92%) группы «предпочитающих социальную сеть Инстаграм» указывает, что использует данный ресурс для общения с друзьями. В группе «не предпочитающих Инстаграм» также самый популярный ответ (88%).

Группа «предпочитающих социальную сеть Инстаграм» в целом указывает больше целей в использовании социальных сетей. Как было отме-

чено ранее, группа «предпочитающих социальную сеть Инстаграм» более ориентирована на коммуникативную функцию и демонстрирует высокий интерес к жизни популярных личностей, используя социальные сети для получения информации о них, при этом они в меньшей степени склонны использовать социальные сети для демонстрации собственных достижений.

У группы «не предпочитающих социальную сеть Инстаграм» выше интерес к игровой деятельности и ресурсам, ориентированным на поиск информации.

Также группа «не предпочитающих социальную сеть Инстаграм» в целом проводит больше времени в Интернете в день, в то время как группа «предпочитающих социальную сеть Инстаграм» в среднем больше проводит времени в социальных сетях.

С целью выявления субъективного содержания понятия «Инстаграм» был проведен ассоциативный эксперимент. Анализ субъективного содержания понятия «Инстаграм» показал, что молодежь воспринимает данную социальную сеть скорее положительно, чем негативно. Ярких отрицательных высказываний обнаружено не было. Группа «не предпочитающих социальную сеть Инстаграм», отмечают коммерческую и самопрезентативную сторону данного Интернет-ресурса. В том время как «предпочитающие социальную сеть Инстаграм» преимущественно воспринимают данную социальную сеть, как место для общения. В целом молодежь воспринимает Инстаграм, как часть информационной системы, большинство отмечают его коммерческую сторону.

С целью выявления субъективных представлений о понятии «Инстаграм» и особенностей ценностно-смысловой сферы, была проведена проективная методика «Незаконченные предложения».

Анализируя ответы испытуемых можно сказать, что группа «предпочитающих социальную сеть Инстаграм» оценивает Инстаграм, как место для общения, самореализации и получения положительных эмоций. Информация в сети Инстаграм обладает для них высокой эмоциональной значимостью. В основном они положительно оценивают других пользователей Инстаграм. При этом испытуемые данной группы выделяют больше рисков связанных с Инстаграм, связанных как с возможным экономическим ущербом, так и с ущербом для личности пользователя.

Группа «не предпочитающих социальную сеть Инстаграм» дает больше негативных оценок данного Интернет-ресурса и людей в нем.

Сравнительный анализ средних значений обнаружил значимые различия между группами «предпочитающих социальную сеть Инстаграм» и «не предпочитающих социальную сеть Инстаграм» по некоторым показателям. Активные пользователи сети Инстаграм моложе.

Общий показатель ценности «самостоятельность» (на 5% уровне) выше у группы «не предпочитающих социальную сеть Инстаграм». Представители данной группы ориентированы в большей степени на самостоя-

тельность мышления и выбор способа действия, в творчестве и исследовательской активности. Испытуемые, предпочитающие социальную сеть Инстаграм, называют значимо большее количество положительных последствий использования социальной сети Инстаграмм.

С целью изучения особенностей взаимосвязей показателей ценностно-смысловой сферы и отношения к социальным сетям нами проведен корреляционный анализ. Показатели, полученные в группе испытуемых «не предпочитающих социальную сеть Инстаграм» связались в единую корреляционную плеяду. Показатели, отражающие осмысленность жизни связались множественными корреляционными взаимосвязями с предпочитаемыми ценностями и особенностями поведения в информационной среде.

Показатели анкеты, характеризующие отношение испытуемых у сети Инстаграм: «количество положительных последствий использования Инстаграм» и «количество причин использования социальных сетей» отрицательно взаимосвязаны показателями смысложизненных ориентаций: процесс жизни, осмысленность жизни и вера в собственную способность осуществлять контроль (локус контроля – Я). Можно предположить, что в случае низких показателей осмысленности жизни испытуемых данной группы, они склонны компенсировать недостаток осмысленности жизни, отсутствие целей в жизни с помощью использования социальных сетей.

Высокая осмысленность жизни связана у испытуемых данной группы с предпочтением двух групп ценностей. Это ценности, ориентация на которые связана с достижением успеха в современном социуме и ценности, предпочтение которых связано с благополучием общества и окружающих людей. Предпочтение данных ценностей также положительно связано с показателем «количеством часов проведённых в интернете и в социальных сетях» в день.

Можно говорить о том, что молодые люди, не предпочитающие сеть Инстаграм, склонны рассматривать Интернет-ресурсы как инструменты интеграции в современное информационное общество и достижения социального успеха. При этом использование социальной сети Инстаграмм воспринимается ими как возможность компенсации невысоких показателей осмысленности жизни.

Результаты корреляционного анализа в группе «предпочитающих социальную сеть Инстаграм» позволили построить две корреляционные плеяды. Большинство предпочтений ценностей связались между собой положительными связями на 1% уровне значимости. Объединение ценностей в единую корреляционную плеяду, скорее всего, можно объяснить тем, что «предпочитающие социальную сеть Инстаграм» находятся в процессе формирования своей ценностно-смысловой сферы личности. В сравнении с группой «не предпочитающих социальную сеть Инстаграм» в группе «предпочитающих социальную сеть Инстаграм» добавляется показатель безопасность и стабильность общества, отношений и самого себя

(безопасность). Для представителей этой группы важен комфорт и возможность контролировать свою жизнь.

Также у представителей данной группы при выраженной ориентации на ценности социального успеха и благополучия общества выражена и избирательность в выборе субъектов общения в социальной сети «Инстаграм». Также при этом повышается оценка использования сети Инстаграм в учебных целях.

Показатели смысложизненных ориентаций имеют отрицательную взаимосвязь на 1% уровне значимости с показателями «количество причин использования социальных сетей» и «количество положительных последствий использования Инстаграм». Если испытуемые данной группы оценивают свою жизнь как эмоционально насыщенную, осмысленную и наполненную, то они используют социальные сети с определенной целью и меньше включены в сеть Инстаграм.

Испытуемые, ориентированные на такие ценности личности, как гедонизм и стимуляция, переживание нового, поиск острых ощущений склоны компенсировать недостаток впечатлений с помощью социальных сетей. При высокой осмысленности жизни, у испытуемых отсутствует потребность в дополнительной стимуляции, что приводит к сокращению времени, которые они проводят в социальных сетях и Интернете в целом.

В данном случае можно отметить, что социальная сеть у поклонников Инстаграм является суррогатом, тем способом, с помощью которого они повышают свою осмысленность жизни.

Таким образом, можно рассматривать социальную сеть Инстаграм как один из инструментов киберсоциализации современной молодежи. Возможности данной сети, прежде всего, позволяют молодым людям удовлетворять потребности в общении и самопрезентации.

Молодые люди, не являющиеся поклонниками данной сети, больше ценят самостоятельность мышления, творчество и исследовательскую активность.

Использование сети Инстаграм можно рассматривать как один из способов компенсации невысокого уровня осмысленности жизни у молодых людей. При этом молодежь, предпочитающая данную социальную сеть, за счет расширения пространства коммуникации, наблюдения за популярными личностями компенсирует недостаток осмысленности жизни, новых впечатлений и удовольствий.

Литература:

1. Авдулова Т.П. Тенденции социализации подростков в контексте информационных предпочтений [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. N 6(20). С. 8.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб .:Питер, 2001.
3. Андреева Г.М. Психология социального познания. М.: Аспект Пресс, 2005.
4. Аркадьев Г.И. Проблемы современных подростков в пространстве информационных технологий // Личность на пороге XXI века. М., 2001. С. 6-10.

5. Голубева Н.А., Марцинковская Т.Д. Информационная социализация: психологический подход [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. N 6(20). С. 2.
6. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: Концепция и методическое руководство. СПб.: Речь, 2004.
7. Козлова Н. С. Социальная сеть «Инстаграм» как социально-психологическое явление // Молодой ученый. 2014. №16. С. 387-390.
8. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). М.: Смысл, 2000.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М., 1975.

Kosheleva A.N., Suhobskaya M.V. Value-semantic conditionality of preferences of social network "Instagram" for youth

Abstract. The article presents the results of the study of the value and semantic conditioning of the preferences of the social network Instagram in youth. The relevance of the study is due to the fact that the mass distribution of the Internet has a direct impact on the development of the value and meaning content of modern youth culture. Young people use virtual space for building communications, as well as for obtaining information. The modern communicative world is the world of social networks. Instagram is one of the fastest growing [social networks by the number of users. Young people refer to social networks as a platform where different kinds of social activity can be realized, this leads to the cybersocialization of users, changing their attitudes, value-semantic perception of reality and the emergence of new interests and life priorities. The aim of the study was to study the value-semantic conditionality of the preferences of the Instagram social network among young people. The subject of the research is value orientations, meaningful orientations, attitude to the social network Instagram. The object of the research is students of St. Petersburg universities. Research hypothesis: young people, who prefer the social network Instagram, have specific features of the value-semantic sphere. The study involved young people aged 17 to 25 years, 33 girls; 22 boys, 60 people in total. Based on the answers to the questions of the author's questionnaire, the sample was divided into a group of "Preferred Instagram" and "those who do not prefer Instagram. The group of "Preferred Instagram" included 41 people, in the group "not preferring Instagram" - 19 people. Research methods: associative experiment (on the stimulus word "Instagram"), author's questionnaire aimed at studying the features of interaction with the information environment; modification projective methodology "Unfinished proposals"; "Test of meaningful orientations" DA Leontiev; Sh.Schwartz's study "Learning the values of the individual". To process the results of the study, methods of qualitative and quantitative analysis were applied. The results of the research allow us to say that young people perceive the social network Instagram rather positively than negatively, noting the inclusion of the social network of Instagram in the modern youth subculture and the informational system of society, as well as its commercial side. The protective functions of the social network Instagram, expressed in overcoming loneliness, and compensating egocentrism, are noted Young people who do not prefer the Instagram network view Internet resources as tools for integration into the modern information society and achieve social success. At the same time, the use of the social network Instagram is perceived by them as an opportunity to compensate for low indices of meaningfulness of life.

Key words: value-semantic sphere of personality, value orientations, Internet resources, social network, information environment, youth.

Ассистивные технологии в проектировании предметно-пространственной среды образовательной организации

Никитина Л.Н.,
научный руководитель ГБОУ «Центр «Динамика» № 616, специалист по консалтингу, кандидат психологических наук; ГБОУ «Центр «Динамика» № 616; Ресурсный учебно-методический центр по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация, lud-rus@yandex.ru

Аннотация. В работе рассматриваются проблемы применения ассистивных технологий в проектировании предметно-пространственной среды образовательной организации. Показано, что в условиях инклюзии необходимо учитывать специфику нарушений обучающихся при проектировании предметно-пространственной среды учебного заведения. В школах, где по специальному направлению территориальной психолого-медико-педагогической комиссии обучаются дети и подростки с конкретными нарушениями (например, с нарушением опорно-двигательного аппарата; глухие и слабослышащие; слепые и слабовидящие и т. д.), дети с инвалидностью, такая спецификация пространства уже существует; в инклюзивных же школах, где обучаются группы, классы гетерогенного состава, это задача ближайшего будущего. Помимо материально-технических ассистивных средств (очки, ходунки, коляски и проч.), технологий альтернативной и дополнительной коммуникации (например, для "безречевых" детей), в качестве ассистивных и квазиассистивных рассматриваются специализированные сенсорные модули и дистанционные образовательные технологии. Современные технологии дистанционного обучения позволяют вовлекать в процессы коммуникации тех детей и подростков, которые ранее являлись эксклюзированными и стигматизированными группами. Применение сенсорных модулей в рекреационной деятельности выполняет дополнительные развивающие функции и повышает интерес детей и подростков к пребыванию в школе. В работе приводятся результаты опроса учителей, осуществляющих обучение 33-х детей младшего школьного возраста в классах специальной образовательной организации. Все дети – обучающиеся с тяжелыми нарушениями опорно-двигательного аппарата. Выявлено, что спонтанное использование развивающих ассистивных и квазиассистивных технологий во время перемен и внеурочной деятельности носит регулярный характер более, чем в половине случаев. При использовании дополнительных сенсорных модулей во время рекреационной деятельности активность детей сохранялась на протяжении длительного времени, особенно при поддержании их интереса учителем. Опрос учителей также показывает, что правильно подобранные ассистивные средства и технологии оказывают стимулирующее воздействие не только на обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, но и на положительную мотивацию самих учителей к работе с такими детьми и подростками.

Ключевые слова: проектирование, дети с ОВЗ, предметно-пространственная среда, ассистивные технологии.

Современная образовательная среда должна не только обеспечивать безопасность субъектов образовательного процесса, но и отвечать требованиям доступности. Это обусловленно введением Федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования (ФГОС НОО) для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Благодаря этим стандартам создаются условиядля инклюзии. В свою очередь при инклюзивном образовании необходимо учитывать спе-

цифику нарушений обучающихся при проектировании предметно-пространственной среды учебного заведения. В школах, где по специальному направлению территориальной психолого-медико-педагогической комиссии обучаются дети и подростки с конкретными нарушениями (например, с нарушением опорно-двигательного аппарата; глухие и слабослышащие; слепые и слабовидящие и т. д.), дети с инвалидностью, такая спецификация пространства уже существует; в инклюзивных же школах, где обучаются группы, классы гетерогенного состава, это задача ближайшего будущего.

Под проектированием понимают деятельность, направленную на удовлетворение новых потребностей людей. Отличительной особенностью проектирования является его практическая направленность. Конечным продуктом, итогом проектной деятельности является проект. Проект может представлять собой: 1) комплект документов, в котором описан процесс создания объекта проектирования, особенности его использования; 2) программу и план действий [4]. В проектировании предметно-пространственной среды образовательной организации, где учатся обучающиеся гетерогенного состава, особое значение приобретают ассистивные технологии и средства-«помощники»[1]. Согласно новым стандартам, сюда можно отнести и учебную литературу, учитывающую специфику дефекта. Для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата, обучающихся в инклюзивных школах, важное значение приобретают коррекционные курсы, в частности, курс «Основы коммуникации».

Помимо материально-технических ассистивных средств (очки, ходунки, коляски и проч.), технологий альтернативной и дополнительной коммуникации (например, для "безречевых" детей[2]), в качестве ассистивных и квазиассистивных рассматриваются специализированные сенсорные модули и дистанционные образовательные технологии. Современные технологии дистанционного обучения позволяют вовлекать в процессы коммуникации тех детей и подростков, которые ранее являлись эксклюзированными и стигматизированными группами. Применение сенсорных модулей в рекреационной деятельности выполняет дополнительные развивающие функции и повышает интерес детей и подростков к пребыванию в школе. Кроме того, во внеурочной деятельности благодаря этим модулям у обучающихся реализуется спонтанная активность, выполняющая коррекционно-развивающие функции.

Вместе с тем, реально в школах сегодня не применяются механизмы проектирования предметно-пространственной среды, в результате чего она остается малодоступной для обучающихся с ОВЗ. Так, при опросе 101 студента, обучающихся в РГПУ им. А. И. Герцена в Институте дефектологического образования и реабилитации, было выявлено, что их собственные образовательные учреждения далеко не всегда готовы к обучению групп гетерогенного состава.

Самые высокие показатели получает такой универсальный элемент доступной среды, как «ровный пол» (72,3% опрошенных отметили его наличие в оцениваемых образовательных организациях); на втором месте - «широкие дверные проемы» (58,4%). Довольно высок процент тех, кто отмечает наличие пандусов - 43,6%. Все остальные значения следуют в обследованной группе с существенным отрывом. И некоторые данные не удивляют в связи с узкой специализацией приспособлений (так, например, инвалидные коляски имеются лишь в 6,9% учреждений; специальная мебель - в 12,9% школ). Остальные же показатели вызывают недоумение. Так, например, система дистанционного обучения может быть доступна широкому кругу обучающихся, воспитанников и, прежде всего, детям из гетерогенных групп: одаренным детям; детям, серьезно занимающимся спортом; соматически ослабленным детям; детям-инвалидам; детям с ОВЗ; детям, попавшим в трудную жизненную ситуацию и проч. Между тем, использование дистанционных образовательных технологий отмечается только в 18,8% случаев. Для детей с трудностями в обучении именно в начальной школе неоценимую помощь учителю, дефектологу могут оказать Монтессори-материалы; однако, судя по нашим данным, эти материалы имеются лишь в 4% учреждений. И понятно, что отсутствие робототехники (в частности, роботов удаленного телеприсутствия) тоже укладывается в привычную систему построения и оформления школьной пространственно-предметной среды.

При проведении эмпирического исследования на базе специальной школы, где осуществляется процесс проектирования предметно-пространственной среды, в качестве основного метод применялся опрос учителей, осуществляющих обучение 33-х детей младшего школьного возраста в классах специальной образовательной организации. Все дети – обучающиеся с тяжелыми нарушениями опорно-двигательного аппарата. Выявлено, что спонтанное использование развивающих ассистивных и квазиассистивных технологий во время перемен и внеурочной деятельности носит регулярный характер более, чем в половине случаев. При использовании дополнительных сенсорных модулей во время рекреационной деятельности активность детей сохранялась на протяжении длительного времени, особенно при поддержании их интереса учителем. Опрос учителей показывает, что правильно подобранные ассистивные средства и технологии оказывают стимулирующее воздействие не только на обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, но и на положительную мотивацию самих учителей к работе с такими детьми и подростками.

Хочется отметить также особую значимость повышения квалификации специалистов, работающих в образовательных организациях [3]. Соответствующие программы должны обучать людей, работающих в современных условиях в образовательных организациях с гетерогенным контингентом, проектировать предметно-пространственную среду в зависимости от специфики контингента. В этой связи наиболее востребованными оказы-

ваются такие программы повышения квалификации, которые информируют педагогов о том или ином нарушении, и программы, направленные на освоение методики работы с гетерогенным контингентом обучающихся.

Литература:

1. Ассистивные устройства и технологии // Официальный сайт Всемирной организации здравоохранения, URL: http://www.who.int/disabilities/technology/ru (дата обращения: 10.11.2015).
2. Лопатина Л.В., Баряева Л.Б. Средства дополнительной и альтернативной коммуникации для детей с ограниченными возможностями здоровья // Специальное образование: методология, теория, практика: Сборник научно-методических трудов с международным участием. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2017. С. 56-60.
3. Семенова Г. В. Особенности организации системы повышения квалификации учителей в дистанционной форме // Постдипломное образование: проблемы развития личности. Материалы VIII международной научно-практической конференции кафедры педагогики и андрагогики / Под ред. С. Г. Вершловского и др. – СПб.: Изд-во СПбАППО, 2009. С. 242-244.
4. Хорошев А. Н. Управление решением проектных задач на предприятии // Современные научные исследования и инновации. 2011. № 7 [Электронный ресурс]. URL: http://web.snauka.ru/issues/2011/11/4940 (дата обращения: 06.11.2016).

Nikitina L.N. Assistive technologies in designing the subject-space environmentof educational organization

Abstract. It researches the problems of using assistive technologies in designing the subject-space environment of the educational organization. It is shown that in conditions of inclusion it is necessary to take into account the specifics of violations of students in the design of the subject-spaceenvironment of the educational institution. In schools where children and adolescents with specific disorders (for example, with disorders of the musculoskeletal system, deaf and hard of hearing, blind and visually impaired, etc.) are trained according to a special direction of the territorial psychological medical and pedagogical commission, children with a disability, such the space specification already exists. In inclusive schools, where heterogeneous groups are trained, It's a question of time. In addition to the material and technical assistive means (glasses, walkers, strollers, etc.), alternative and additional communication technologies (for example, for "no-speech" children), specialized touch modules and distance educational technologies are considered as assistive and quasi-assistive. Modern distance learning technologies make it possible to involve in the communication processes those children and adolescents who were previously exclusive and stigmatized groups. The use of sensory modules in recreational activities fulfills additional developmental functions and increases the interest of children and adolescents to stay in school. The research presents the results of a survey of teachers who teach 33 children of primary school age in the classes of a special educational organization. All children are students with severe disabilities of the musculoskeletal system. It was revealed that the spontaneous use of developing assistive and quasi-assistive technologies during the changes and after-hour activities is regular in more than half the cases. With the use of additional sensory modules during recreational activities, children's activity persisted for a long time, especially if their teacher's interest was maintained. A survey of teachers also shows that properly selected assistive tools and technologies have a stimulating effect not only on students with disabilities, but also on the positive motivation of teachers themselves to work with such children and adolescents.

Key words: design, children with special educational needs, subject-space environment, assistive technologies.

Проблемы мотивации дистанционного обучения на примере анализа онлайн ресурсов для обучения школьников математике

Орлова А.В.,
доцент, кандидат психологических наук, кафедра психологии развития и образования РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия, anyaorlova@list.ru

Аннотация. В последнее время активно развиваются специальные ресурсы для дистанционного обучения (ДО) школьников. ДО сохраняет компоненты традиционной дидактической системы, но при этом имеет специфические черты, которые связаны с тем, что учитель и ученик разделены пространством и временем. Авторы работ, изучающих проблему поддержания учебной мотивации учащихся массовых дистанционных курсов, рекомендуют задействовать на них максимально широкий спектр мотивов. Также подчеркивается необходимость постоянного взаимодействия педагога с учащимися, которое бы поддерживало внимание к учебному содержанию и показывало его значимость, а также симулировало уверенность в собственных силах и удовлетворение от достижений. В исследовании был проведен поиск интернет-ресурсов для обучения школьников математике по ключевым словам (математика для школьников онлайн, дистанционные курсы для школьников, дистанционные курсы по математике). Были также изучены сайты из каталога образовательных ресурсов Edindex на портале http://www.edutainme.ru. Всего было рассмотрено 42 ресурса, из которых подробно проанализировано 11. Они характеризуются наличием полного цикла обучения от объяснения нового материала до контроля знаний и возможностью для ученика проходить обучение самостоятельно без обязательных очных или онлайн встреч с учителем. На выбранных ресурсах анализировались, предлагаемые ученику способы коммуникации с учителем и другими учениками, а также приемы и способы мотивации и удержания учащихся на дистанционном курсе. По результатам анализа можно говорить о том, что на этих ресурсах чаще всего задействованы мотивы получения морального поощрения, мотивация достижений и познания, и существенно реже задействованы игровая мотивация, соревновательный мотив и мотив общения со сверстниками. Кроме того, практически отсутствует коммуникация между учащимися, проходящими курсы, и возможность получения обратной связи от учителя по инициативе ученика. При этом коммуникация и обратная связь от учителя часто является формальной и обезличенной.

Ключевые слова: мотивация обучения, дистанционное обучение, коммуникация и взаимодействие субъектов дистанционного обучения.

В эпоху развития цифровых информационных технологий изменяются практически все сферы деятельности человека, включая образование. В последние десять лет стали активно развиваться специальные Интернет-ресурсы для дистанционного обучения. Первые из них появились в сфере университетского образования как за рубежом (https://www.coursera.org 2012, https://www.khanacademy.org/ 2011), так и в России (https://universarium.org 2013, https://www.lektorium.tv/mooc 2009, https://openedu.ru/ - национальная платформа открытого образования 2015 и др.). Постепенно подобные обучающие платформы возникают и для школ.

В самом общем виде дистанционное обучение, рассматривается как форма предоставления образовательных услуг и форма обучения на расстоянии с использованием информационно-коммуникационных техноло-

гий [3]. При этом дистанционное обучение представляет собой целенаправленный интерактивный, асинхронный процесс взаимодействия субъектов обучения между собой и со средствами обучения [7].

В связи с тем, что дистанционное обучение активно развивается еще не сложился его устоявшийся образ. Так называют и отдельные обучающие вебинары, и просто размещение учебных текстовых и видео материалов онлайн, и специально разрабатываемые дистанционные курсы. В данной статье под ресурсами дистанционного обучения мы будем иметь в виду специализированные Интернет-порталы со встроенными возможностями для создания и проведения полностью дистанционных обучающих курсов (MOOC – massive open online courses). Эти порталы могут, как специализироваться на обучении школьной математике, так и включать математику как один из учебных предметов. При этом рассматриваемые дистанционные курсы должны содержать полный цикл обучения от объяснения учебного материала до проверки его усвоения и давать ученику возможность самостоятельно проходить материал, без привязки к очным урокам в школе или онлайн консультациям с учителем. Таким образом, из рассмотрения будут исключены так называемые обучающие тренажеры по подготовке к ЕГЭ и ГИА, если в них нет объяснения теоретического материала, необходимого для решения задач, и онлайн-задачники, которые используют учителя для домашних заданий по отработке математических навыков.

С развитием дистанционного обучения появилось достаточно много материалов для учителей, которые нацелены на повышение качества педагогического проектирования содержания и деятельности обучающихся дистанционно, например [9] Но они носят скорее инструктивно-методический характер и дают конкретные рекомендации по созданию дистанционных курсов, но не освещают психолого-педагогические закономерности, лежащие в их основе.

В связи с этим стоит отметить исследование Т.П. Зайченко [3], которая попыталась решить эту проблему и описать в целом инвариантную организационно-дидактическую систему дистанционного обучения. Она считает, что дистанционное обучение сохраняет компоненты традиционной дидактической системы (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения), но при этом имеет специфические черты, которые связаны с тем, что учитель и ученик разделены пространством и временем, но имеют возможность осуществления контактов и обмена различного рода информацией (учебной, организационной, административной и др.) на расстоянии посредством современных информационных технологий. Совершенствование этих технологий позволяет максимально сократить пространственно-временной разрыв, (например, использование вебинаров, телеконференций), но при этом сохранить наиболее привлекательные черты дистанционного обучения, такие как массовость, доступность, возможность выбора индивидуального темпа и траектории обучения.

Сохранение в дистанционном обучении традиционной дидактической системы позволяет говорить о том, что сохраняется и базовая структура учебной деятельности, а именно такие ее компоненты как мотивация и целеполагание, решение учебных задач с использованием учебных и умственных действий, а также контроль и оценка, переходящие в самоконтроль и самооценку учащегося. При этом в каждом из компонентов учебной деятельности появляются специфические черты, связанные, с одной стороны, со спецификой дистанционного обучения, а с другой стороны, с перестройкой деятельности и общения, преобразованием познавательных и мотивационно-личностных процессов, которые происходят у учащихся под воздействием информационных технологий.

Рассмотрим более подробно специфику мотивационного компонента учебной деятельности, которая возникает в дистанционном обучении. С точки зрения мотивации чаще всего говорят о проблеме досрочного прерывания дистанционного обучения, когда учащийся, начав заниматься, больше не возвращается к материалам курса. Здесь могут быть как объективные причины, например, недостаток времени, болезнь, так и субъективные, среди которых на первом месте стоит неудовлетворенность общением с преподавателем, а далее чувство изолированности, недостатка общения с сокурсниками [2].

Многие дистанционные курсы не учитывают этот интерактивный элемент обучения, влияющий на эмоциональную и мотивационную вовлеченность ученика, и фактически являются курсами самообучения. В них опора идет на собственную инициативу и самостоятельность учащегося, которые подчас слабо развиты и нуждаются в специальной поддержке. Поэтому Е.С. Полат и М.В. Моисеева [8]указывали на необходимость активного использования интерактивности во всех ее формах: учитель-группа (инструктирование, постановка целей, анализ результатов), учитель-ученик (индивидуальные обращения, советы, рекомендации, ответы на вопросы), ученик – другой ученик или группа учеников (обмен опытом, мнениями, совместные обсуждения, совместное выполнение заданий).

Американский исследователь Джон Келлер[10] предложил модель повышения мотивации дистанционного обучения ARCS, главными компонентами которой являются внимание (Attention), значимость (Relevance), уверенность (Confidence) и удовлетворение (Satisfaction). Келлер говорил о том, что сначала нужно привлечь внимание обучаемого (например, использовать различного типа контент – видео, тексты, всплывающие окна, ссылки и т.д.), затем нужно убедить его в важности и значимости обучения (например, связать курс с решением практической задачи, значимой для учащегося), после чего необходимо поддержать его уверенность в себе (регулярное получение конструктивной обратной связи, мотивационные сообщения и др.) и, в конце концов, добиться удовлетворенности учащегося. Келлер назвал эти действия мотивационным дизайном дистанционного обучения.

Другие авторы [1,5,6] предлагают идти от понимания наиболее актуальных мотивов и потребностей обучающихся, глубже понимать, кто и почему приходит учиться дистанционно. Но если говорить о дистанционных курсах, созданных для изучения школьной математики, то спектр мотивов пользователей может быть очень широким от необходимости восполнить проблемы в знаниях, до опережающего изучения полюбившегося предмета. Поэтому в онлайн обучении рекомендуют задействовать максимально широкий спектр мотивов, так как деятельность пользователей Интернета полимотивирована. При этом мотивы коммуникативного, рекреационного и креативного содержания, мотивы личностного общения приобретают все большую представленность в системе их мотивационной регуляции[1], возможно потому, что они обеспечивают не только познавательную, но и эмоциональную вовлеченность в процесс. В качестве актуальных такженазывают такие мотивы как игровой, соревновательный, мотив получения морального или материального поощрения, мотив общения со сверстниками и признания группой.

Таким образом, мы видим, что в теоретических исследованиях выделено достаточно много специфических аспектов, связанных с поддержанием мотивации дистанционного обучения. Соответственно возникает вопрос, применяется ли эта теория в практике обучения, в частности в дистанционном обучении школьников математике.

Для проведения анализа были отобраны ресурсы с использованием каталога русскоязычных образовательных ресурсов Edindex, который расположен на портале http://www.edutainme.ru и свободного поиска в интернете (ключевые слова – математика для школьников онлайн, дистанционные курсы для школьников). Всего было рассмотрено 42 ресурса, из них критериям отбора – наличие полного цикла обучения и возможность проходить обучение самостоятельно без очных или онлайн встреч с учителем – отвечает 11 ресурсов.

На отобранных ресурсах осуществлялся вход в систему в роли ученика с бесплатно предоставляемыми возможностями и анализировалось:

- какие форматы взаимодействия с учителем и другими учениками используются

1. возможность видеть учителя – видеозапись урока, где есть фигура говорящего учителя
2. возможность задать вопрос учителю, дать комментарий;
3. получение обратной связи по итогам выполнения заданий верно-неверно;
4. получение обратной связи по итогам выполнения заданий с объяснением допущенных ошибок (предъявление правильного решения, разбор типичных ошибок недели и т.д.);
5. получение мотивирующих сообщений на личный электронный адрес ученика;
6. возможность познакомиться с другими учениками;

7. возможность выполнять задания вместе с другими учениками в группе или рецензировать задания других;
8. возможность видеть вопросы, которые задают другие ученики;
9. наличие форумов/чатов, где обсуждаются сложные/дискуссионные вопросы;
10. возможность поделиться информацией в социальных сетях.

- какие виды мотивов задействованы

1. познавательный мотив (яркие примеры, иллюстрации, содержательная обратная связь по допущенным ошибкам и т.д.)
2. игровой (любые элементы игрофикации)
3. соревновательный, мотив самоутверждения (рейтинги)
4. материальное поощрение (бейджи, призы)
5. признание группой
6. моральное поощрение (стимулирующие высказывания – «Хорошо, молодец!», ведение личного профиля с указанием достижений и т.д.)
7. коммуникативный (возможность на курсе что-то обсуждать с другими учащимися, учителем, переписываться и т.д.)
8. мотив сотрудничества (возможность на курсе что-то делать вместе с другими участниками или с учителем)

Ниже в таблице 1 представлены данные проведенного анализа.

По результатам анализа можно отметить следующее:

1. Из всех возможных форм взаимодействия с учителем и другими учениками чаще всего используется получение обратной связи о том, правильно или нет решены задачи, а также объяснение допущенных ошибок. При этом стоит отметить, что часто это обратная связь носит формальный однотипный характер во всех заданиях курса;
2. Существенно реже (на 4 из 11 ресурсов) есть возможность задать вопрос учителю, еще реже (на 3 из 11 ресурсов) есть возможность увидеть учителя на видео (на большинстве курсов на видео только запись решения задачи и голос учителя за кадром);
3. Только на 4 из 11 ресурсов у учеников есть возможность видеть вопросы других учеников и обсуждать возникающие сложности с ними. Важно отметить, что ни на одном из ресурсов нет опции совместного выполнения заданий. Этот формат взаимодействия не характерен для естественнонаучных дисциплин, при этом на гуманитарных дистанционных курсах достаточно часто используется совместное выполнении заданий и кросс-рецензирование;

Таблица 1.

Результаты анализа ресурсов

Ресурс, год создания	Краткая характеристика	Форматы взаимодействия с учителем и другими учениками	Виды задействованных мотивов
https://interneturok.ru/ 2010 г.	Представлены уроки школьной программы по всем предметам с 1 по 11 класс, математика 1-5, алгебра-геометрия 5-11	1, 2, 3, 4, 8, 9,10	1, 6, 7
https://www.01math.com/ 2014 г.	Онлайн-учебник по математике 4-8 классы	3, 4	6
https://youclever.org/ 2013 г.	Онлайн-учебник по математике 8-11 классы	2, 3, 4, 8	6
https://dist-tutor.info/kursy 2008 г.	Сайт имеет раздел, в котором расположены онлайн курсы по подготовке к ЕГЭ по математике	3	6
https://stepik.org/catalog 2013 г.	Сайт содержит 8 разных дистанционных курсов по подготовке к ЕГЭ и ОГЭ по математике и отдельным тематическим разделам	1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10	1, 3, 6, 7
www.bymath.net 2004 г.	Средняя математическая Интернет-школа	3, 4 (при тренировке в решении задач использован прием подсказки)	6
http://metaschool.ru/ 2009 г.	Есть раздел с курсами по школьной программе по математике с 1 по 9 класс	3, 4 (недельные разборы)	Нет возможности определить по бесплатным пробным занятиям
https://uchi.ru/ 2011 г.	Интерактивная образовательная онлайн-платформа, математика 1-6 класс, алгебра 7-11класс	3, 4, 5 (сообщения о прогрессе ученика после каждого задания)	1, 2, 3, 4, 6
http://math-prosto.ru 2011 г.	Онлайн-учебник по математике выборочные уроки начальная школа и 5-8 классы	2, 3, 8, 9	1, 2
http://www.yaklass.ru/ 2016 г.	Уроки по всем предметам, математика 1-6 класс, алгебра-геометрия 7-11 класс	3, 4	1, 3, 4, 5, 6
https://effor.ru/ 2014 г.	Платформа мобильного образования	3, 4	1, 6, 8 (опция есть платно)

4. Из мотивов чаще всего используется мотив морального поощрения путем похвалы, поддержки удачных ответов и стимулируется мотивация достижений, в том числе при помощи ведения личного профиля, где указываются достижения ученика;
5. Вторым по частоте использования является познавательный мотив, используются яркие примеры, визуальные эффекты для удержания внимания, стимулируется желание проверить свое понимание объясненного.
6. Остальные мотивы (игровой, соревновательный, коммуникативный, материального поощрения) используются гораздо реже.

Таким образом, можно сделать вывод, что в практике онлайн обучения школьников математике используются далеко не все рекомендации психологов. Чаще всего задействованы мотивы получения морального поощрения, мотивация достижений и познания, и существенно реже задействованы игровая мотивация, соревновательный мотив и мотив общения со сверстниками. Кроме того, практически отсутствует коммуникация между учащимися, проходящими курсы, и возможность получения обратной связи от учителя по инициативе ученика. При этом коммуникация иобратная связь от учителя часто является формальной и обезличенной.

Данные результаты являются, с одной стороны, отражением текущего этапа развития дистанционного обучения, когда как писал Ч. Крук [4] «существующие принципы и традиции преподавания просто-напросто воспроизводятся в рамках новых технологических возможностей». С другой стороны, дистанционное обучение пока не воспринимается как самостоятельное и часто используется как дополнение к традиционному школьному процессу, как удобная возможность индивидуализации обучения. Тем не менее выделенные проблемные моменты могут быть использованы для совершенствования дистанционных курсов по математике.

Литература:

1. Арестова О. Н., Бабанин Л. Н., Войскунский А. Е Психологическое исследование мотивации пользователей Интернета/ 2 - ая Российская конференция по экологической психологии. Тезисы. (Москва, 12 - 14 апреля 2000 г.). М.: Экопсицентр РОСС. С. 245.
2. Астляйтнер Г. Дистантное обучение посредством www: социальные и эмоциональные аспекты/ Гуманитарные исследования в Интернете/ Под ред. А.Е. Войскунского. М., 2000. С. 333-366.
3. Зайченко Т.П. Инвариантная организационно-дидактическая система дистанционного обучения: Монография. СПб.: Астерион, 2004.
4. Крук Ч. Школы будущего // Гуманитарные исследования в Интернете / Под ред. А.Е. Войскунского. М., 2000. С. 314-332.
5. Курылев И. Геймификация обучения. http://gamification-now.ru/gamification-in-education (дата обращения: 01.10.2018).
6. Логинова А.В. Как мотивировать учащихся до, в течение и после курса электронного обучения. https://moluch.ru/archive/90/18619/ (дата обращения: 01.10.2018).
7. Мошкин А.В. Психолого-педагогические аспекты дистанционного обучения https://videouroki.net/razrabotki/material-na-temu-psikhologo-pedagogicheskie-aspekty-distantsionnogo-obucheniya.html (дата обращения: 01.10.2018).

8. Полат Е.С. Моисеева М.В. Педагогические технологии дистанционного обучения. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 400с.
9. Современное курсостроение. Как создать и запустить онлайн курс http://project.lektorium.tv/howtomooc?utm_source=main_banner_kursostroenie&utm_medium=cpm&utm_campaign=main_banner_kursostroenie#rec50681648, «Как создать свой онлайн-курс в Teachbase» https://teachbase.ru/blog/kak-sozdat-svoj-onlajn-kurs-v-teachbase/ и др. (дата обращения: 01.10.2018).
10. Keller J.M. First principles of motivation to learn and e3 -learning// Distance Education. 2008. Vol. 29. No. 2. P.175-185.

Orlova A. The problems of e-learning motivation: analysis of online resources for studying school math

Abstract. In the article, the results of analysis of Russian Internet-resources for studying school math are described. These resources were chosen via Internet search on key words “school math online”, “distance courses for schoolchildren”, “math distance courses”. The catalogue of educational resources Edindexon http://www.edutainme.ru also was used. So the 11 resources were analyzed. All of them has the full educational cycle from explanation of new material to the control and assessment of knowledge, and student does not need to participate in obligatory online or offline meetings with the teacher. The analysis was done on the ways of communication between students and teacher and between students, and types of motivation used in the chosen distant courses. As a result, we could say that motivation of moral stimulation, cognitive and achievement motivation are used more often than game and competition motivation and motivation of communication with peers. There is a lack of communication between students in the course, and students rarely have opportunity to ask questions to teacher. Communication with teacher and feedback from him\her often formal and impersonal.

Keywords: motivation of learning, distance learning, e-learning, communication and interaction between the participants of e-learning.

Восприятие личности преподавателя в условиях видеолекции

Панфёров В.Н.,
доктор психологических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия, v-panferov@mail.ru
Васильева С.В.,
кандидат психологических наук, доцент, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия, vasilevasv@herzen.spb.ru
Иванов А.С.,
магистрант 1 курса, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия, ivan0vartems@yandex.ru

Аннотация. Видеолекция является одной из основных форм обучения при использовании дистанционных образовательных технологий. Однако создание содержания медийных курсов происходит без учета социально-психологических закономерностей восприятия человеком информации такого рода, что обусловливает их разную востребованность и эффективность. Социальная перцепция понимается нами как восприятие, понимание и оценка людьми социальных объектов. Социальная перцепция в профессиональном взаимодействии (в том числе в диаде «студент-преподаватель») в электронной среде практически не исследовалась, несмотря на повсеместное распространение данной формы обучения. Для повышения эффективности и привлекательно-

сти дистанционного обучения среди учащихся школ и студентов необходимым является изучение особенностей социальной перцепции, в частности, особенностей восприятия личности преподавателя студентами в условиях видеолекции. Исследование посвящено изучению восприятия и реконструкции образа преподавателя студентами психолого-педагогических специальностей в процессе просмотра фрагментов видеолекции. Студенты выполняли свободное описание личности преподавателя после просмотра каждого видеосюжета (фрагмента лекции), обработка результатов осуществлялась с помощью контент-анализа. Результаты исследования показали, что в процессе восприятия и социально-психологической интерпретации личности преподавателя в условиях опосредованной коммуникации образ преподавателя реконструируется целостно и ему присущи те же структурные компоненты, что образам, формирующимся в условиях непосредственного взаимодействия («характеристики профессионализма», «характеристики манеры преподавания», «характеристики внешнего облика» и «характеристики личности»). В этом образе находят отражение все стороны психического потенциала человека, при доминировании регуляторных («энергичный, эмоциональный, целеустремленный, спокойный»), нравственных («добрый, строгий, мягкий, требовательный») и коммуникативных («общительный, доброжелательный, закрытый, открытый, располагает к себе») характеристик, т.е. в содержательной структуре социально-психологической интерпретации личности преподавателя воспроизводится конструкт психологии человека, соответствующий требованиям исполняемой деятельности.

Ключевые слова: восприятие личности, видеолекция, личность преподавателя, реконструкция образа личности, психический потенциал человека.

Массовые открытые онлайн курсы – тренд последнего десятилетия в образовании. Большая часть таких курсов включает в себя видеолекции разных типов: запись в аудитории, где преподаватель находится в непосредственном взаимодействии со студентами, или студийная запись лекции в виде монолога преподавателя без контакта с аудиторией. Однако создание содержания данных курсов и их медийное оформление происходит без учета социально-психологических закономерностей восприятия человеком информации такого рода, что обусловливает их разную востребованность и эффективность. При разработке дистанционных курсов учитывается основное содержание материала, а не особенности его представления. В связи с этим, для повышения эффективности и привлекательности дистанционного обучения необходимым является изучение особенностей социальной перцепции, в частности, особенностей восприятия личности преподавателя студентами в условиях видеолекции.

Термин «социальная перцепция» был введен Дж. С. Брунером, который понимал под ним «социальную детерминацию перцептивных процессов» [2]. В дальнейшем понятие «социальная перцепция» было уточнено и сформулировано как «восприятие, понимание и оценка людьми социальных объектов» [11], а также выделены два уровня межличностного восприятия: психофизический и психологический [10]. Процесс отражения регулируется благодаря эмоциям, образующим оценочный компонент, и абстрактно-понятийному мышлению, помогающему личности делить обрабатываемую информацию на определенные категории [5].

Социальную перцепцию отличает значительное влияние личностных характеристик субъекта восприятия: сравнение и сопоставление собственной личности с личностью объекта восприятия, формирование представлений человека о том, как его видят окружающие люди, анализ итогов деятельности, рефлексия собственных состояний, эмоций и чувств и, наконец, восприятие образа другого человека, его облика, поведения и других внешних проявлений с последующей их интерпретацией [2, 3, 5].

В последнее время актуальным становится изучение социальной перцепции в электронной среде. Чаще исследования посвящены самопрезентации человека и социальной перцепции аватаров [4, 6]. Вместе с тем, социальная перцепция в профессиональном взаимодействии в электронной среде практически не исследовалась. К такому виду взаимодействия можно отнести дистанционное обучение, которое в настоящее время широко используется. На это указывает существование и популярность таких платформ MOOC (Massive open online courses, массовые открытые онлайн курсы), Открытое образование, и других, разнообразие онлайн платформ для изучения школьных предметов и иностранных языков, существование дистанционных программ обучения в университетах и др.

Поскольку дистанционное обучение реализуется, в том числе и при помощи видеолекций, то в контексте изучения социальной перцепции значимым представляется вопрос о влиянии ее эффектов на их эффективность. В исследовании Wieling M. B. и Hofman W. H. было показано, что просмотр видеолекций, является предиктором эффективности обучения, но при этом был замечена следующая закономерность: студенты с низкой посещаемостью очных занятий по этому курсу получили большую пользу от просмотра онлайн-лекций, чем студенты с высокой посещаемостью [20]. С другой стороны, доступность видеолекций может нанести вред студентам, склоняя их к пассивной прокрастинации [17].

Видеолекции также могут служить средством повышения мотивации учебной деятельности [9, 16], т.к. студенты, в большинстве своем, высоко оценивают ценность видеолекций [14]. В исследовании Toppin I. N. изучалась разница в восприятии эффективности видеолекций у преподавателей и студентов. Были обнаружено, что студенты оценивают эффективность видеолекций выше, чем преподаватели [19]. O'Callaghan F. отмечает, что лекторы в качестве минусов видеолекций называют ухудшение посещения очных лекций студентами. По мнению преподавателей, видеолекции приводят к уменьшению взаимодействия между студентами и преподавателями, что делает обучение более поверхностным [18]. С другой стороны, в исследовании проведенном среди 254 студентов из Катара выявилась положительная взаимосвязь между количеством просмотренных онлайн-лекций и посещаемостью занятий, но отмечается лишь слабое положительное влияние количества просмотренных видеолекций на результаты экзамена по курсу [12].

Также проводились исследования взаимосвязи включенности в дистанционное обучение и личностных характеристик обучающихся и преподавателей. Предполагается, что дистанционное обучение создает условия для развития у обучающихся образовательной самостоятельности. Так, обучающиеся дистанционной формы лучше планируют свое время, обладают более гибким поведением, лучше принимают себя такими, какие они есть, более способны к субьект-субьектному общению и обладают более интернальным локусом контроля, чем студенты очники [1]. Проведенный же среди преподавателей онлайн курсов ТГУ опрос показал, что они выделяют следующие компетенции, которые у них появились или развились в процессе работы: «способность к участию в качестве автора проекта, сценариста и ведущего аудиовизуального произведения», «способность к созданию своего творческого авторского продукта в новом для себя жанре», «способность к творческому сотрудничеству с коллективом», «способность создавать произведения в различной стилистике и различных жанрах», «владение нормами и средствами выразительности русского языка, письменной и устной речью в процессе коммуникации, использование ораторских приёмов», «способность прогнозировать воздействие снятого произведения на зрителя» [7].

Важным остается и вопрос об эффективности видеолекций разных типов. Так в исследовании Chen C.M. и Wu C.H. исследовалась разница между видеолекциями трех типов: запись лекции (запись лекции, которую преподаватель проводит для студентов очно), голосовая презентация (слайды презентации, сопровождаемые речью лектора), «изображение в изображении» (накладывание записи изображения преподавателя на слайды лекции). Результаты исследования показали, что все три типа видеолекций повышают эффективность обучения, но запись лекций и «изображение в изображении» оказались более эффективными, чем голосовая презентация [15]. Также в исследованиях было показано, что присутствие преподавателя в видеолекции значимо повышает эффективность усвоения её содержания [8], а такое качество лектора, как высокая невербальная экспрессивность может быть положительным фактором для мотивации обучения [13].

В исследовании, проводившемся на базе РГПУ им. А.И Герцена с участием 35 студентов психолого-педагогических специальностей, в качестве стимульного материала использовались четыре видеофрагмента лекций по теме «Виды внимания». Выборка была сбалансирована по полу (преподаватели – два мужчины и две женщины), возрасту (все преподаватели – люди среднего возраста), организации съемки (два видеофрагмента представляют собой студийную съемку, два – съемку лекции, читаемой студенческой аудитории в непосредственном контакте с ней), наличию дополнительных материалов (две лекции сопровождались демонстрацией мультимедийных презентаций, две – нет), все преподаватели имеют ученую степень не ниже кандидата психологических наук. По окончании про-

смотра каждого из видеосюжетов студентам предлагалось выполнить свободное описание личности преподавателя.

Для обработки свободных описаний личности преподавателей использовался метод контент-анализа, в ходе которого было выделено 1022 семантические единицы (267 единиц для фрагмента 1, 280 – для фрагмента 2, 241 – для фрагмента 3, 234 – для фрагмента 4). С помощью контент-анализа все семантические единицы были разделены на четыре смысловые блока: «характеристики профессионализма» (11,0% от общего числа ответов), «характеристики манеры преподавания» (34,1 %), «характеристики внешнего облика» (18,1 %) и «характеристики личности» (36,8 %). Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что в процессе восприятия и социально-психологической интерпретации личности преподавателя в условиях опосредованной коммуникации образ преподавателя реконструируется целостно и ему присущи те же структурные компоненты, что образам, формирующимся в условиях непосредственного взаимодействия.

В таблице 1 представлены характеристики личности преподавателей, наиболее часто встречающихся в описаниях студентов.

Таблица 1.

Результаты контент-анализа суждений о личностных характеристиках преподавателей

Компонент психического потенциала	**Частота упоминания (%)**	**Примеры суждений с наибольшей частотой встречаемости**
Познавательный потенциал	1,9	Умный, эрудированный, мудрый
Регуляторный потенциал	36,7	Энергичный, эмоциональный, целеустремленный, спокойный
Креативный потенциал	1,6	Творческий, артистичный
Коммуникативный потенциал	22,4	Общительный, доброжелательный, закрытый, открытый, располагает к себе
Нравственный потенциал	21,5	Добрый, строгий, мягкий, требовательный
Рефлексивный потенциал	15,9	Уверенный в себе, неуверенный в себе, самовлюбленный

Приведённые в таблице 1 примеры показывают, что в содержательной структуре социально-психологической интерпретации личности воспроизводится конструкт психологии человека, соответствующий требованиям исполняемой деятельности. В данном случае в диадном взаимодействии «преподаватель – студенты». В этих ролевых связях на передний план выходят психологические качества, характеризующие экспрессивность поведения преподавателей (энергичность, эмоциональность, спокойствие). В одном ряду с ними оказалась целеустремлённость, характеризующая конативную функцию общения, важную для концентрации внимания партнёров социального взаимодействия. Кроме того, по мнению студентов, для исполнения роли преподавателя, важны такие качества как общительность, открытость-закрытость, обаяние, они раскрывают коммуникативный по-

тенциал личности. В числе эмотивных функций общения были отмечены доброта и мягкость, но в тоже время требовательность и строгость (директивные качества воздействия), характеризующие нравственный потенциал личности преподавателя. Студенты придают значение отношению преподавателя к самому себе, которое улавливается в его экспрессивном поведении. Оно характеризуется по шкале «уверенность-неуверенность в себе» и самовлюблённостью. Сравнительно незначительным весом характеризуются качества ума, эрудированности и мудрости, относящиеся к интеллектуальному потенциалу, что весьма неожиданно.

Таким образом, было выявлено, что в ходе восприятия и социально-психологической интерпретации личности преподавателя в условиях видеолекции суждения студентов о преподавателе позволяют реконструировать целостный образ его личности. В этом образе находят отражение все стороны психического потенциала человека, при доминировании регуляторных, нравственных и коммуникативных характеристик.

Литература:

1. Айсмонтас Б. Б., Уддин Мд. Актхер. Сравнительный анализ личностных особенностей студентов очного и дистанционного обучения (на примере студентов-психологов)//Психологическая наука и образование www. psyedu. ru. 2013. №. 4. С. 288-302.
2. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды. Т. 2. М., 1980.
3. Андреева Г.М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений. М., 2001.
4. Белинская Е. П., Гавриченко О. В. Самопрезентация в виртуальном пространстве: феноменология и закономерности // Психологические исследования (электронный журнал). 2018. Т. 11, № 60.
5. Бодалев А.А., Васина Н.В. Познание человека человеком (возрастной, гендерный, этнический и профессиональный аспекты). СПб., 2005.
6. Войскунский А. Е. Социальная перцепция в социальных сетях // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2014. № 2. С. 90 - 104.
7. Елизарьева Ю. А. Современный преподаватель в процессе «Моокизации» образования // Гуманитарная информатика. 2016. №. 10.
8. Лазаренко В. А., Природова О. Ф., Никишина В. Б., Кузнецова А. А. Технология оценки эффективности видеолекции// Профессиональное образование в России и за рубежом. 2018. №1 (29).
9. Лузгарева О. И., Тумандеева Т. В., Кузнецова Т. А. Активизация мотивации учебной деятельности студентов-спортсменов и преподавателей вуза с помощью электронных образовательных ресурсов //Фундаментальные исследования. 2013. Т. 13. №. 10.
10. Панферов В.Н. Теоретические следствия из опыта познания человека человеком // Вестник СПбГУ. Серия 12. Социология. 2009. №3-2.
11. Психология общения. Энциклопедический словарь. М., 2011.
12. Aldamen H., Al-Esmail R., Hollindale J. Does lecture capturing impact student performance and attendance in an introductory accounting course? //Accounting Education. 2015. Т. 24. №. 4. P. 291-317.
13. Andersen J.F., Withrow J.G. The impact of lecturer nonverbal expressiveness on improving mediated instruction //Communication Education. 1981. Т. 30. №. 4. С. 342-353.
14. Barker L. et al. Student perceptions of indexed, searchable videos of faculty lectures //Frontiers in Education Conference (FIE), 2014 IEEE. IEEE, 2014. P. 1-8.

15. Chen C.M., Wu C.H. Effects of different video lecture types on sustained attention, emotion, cognitive load, and learning performance //Computers & Education. 2015. T. 80. P. 108-121.
16. Choi H.J., Johnson S.D. The effect of context-based video instruction on learning and motivation in online courses //The American Journal of Distance Education. 2005. T. 19. №. 4. P. 215-227.
17. Geri N., Gafni R., Winer A. The u-curve of e-learning: Course website and online video use in blended and distance learning //Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects. 2014. T. 10. №. 1. C. 1-16.
18. O'Callaghan F.V. et al. The use of lecture recordings in higher education: A review of institutional, student, and lecturer issues //Education and Information Technologies. 2017. T. 22. №. 1. P. 399-415.
19. Toppin I.N. Video lecture capture (VLC) system: A comparison of student versus faculty perceptions //Education and Information Technologies. 2011. T. 16. №. 4. C. 383-393.
20. Wieling M.B., Hofman W.H. A. The impact of online video lecture recordings and automated feedback on student performance //Computers & Education. 2010. T. 54. №. 4. P. 992-998.

Panferov V.N., Vasileva S.V., Ivanov A.S. The perception of the teacher's personality in the conditions of video

Abstract. Video lecture is one of the main forms of education when using distance learning technologies. However, the content of media courses does not take into account the socio-psychological patterns of human perception of information of this kind, which causes their different relevance and effectiveness. Social perception is understood by us as the perception, understanding and evaluation of social objects by people. Social perception in professional interaction (including in the dyad "student-teacher") in the electronic environment has not been studied, in spite of the widespread dissemination of this form of education. To increase the effectiveness and attractiveness of distance learning among pupils of schools and students, it is necessary to study the features of social perception, in particular, the peculiarities of the perception of the teacher's personality by students in conditions of video lecture. The study is devoted to the study of perception and reconstruction of the teacher's image by students of psychological and pedagogical specialties in the process of viewing video lecture fragments. Students performed a free description of the teacher's personality after viewing each video (fragment of the lecture), and the results were processed using content analysis. The results of the research showed that in the process of perception and socio-psychological interpretation of the teacher's personality in conditions of indirect communication, the image of the teacher is reconstructed holistically and the same structural components are inherent in him that the images formed in the conditions of direct interaction ("characteristics of professionalism", "characteristics of the manner of teaching", "characteristics of the external appearance" and "personality characteristics"). This image reflects all aspects of a person's mental potential, with the dominance of regulatory ("energetic, emotional, purposeful, calm"), moral ("kind, strict, soft, demanding") and communicative ("sociable, benevolent, has to itself ") characteristics, that is, in the content structure of the socio-psychological interpretation of the teacher's personality, a human psychology construct is reproduced that meets the requirements of the performed activity.

Keywords: perception of personality, video lecture, the personality of the teacher, the reconstruction of the image of personality, the psychic potential of the person

Психологические проблемы дистанционного обучения детей с ОВЗ (на примере детей с нарушением опорно-двигательного аппарата)

Семенова Г. В.,
доцент кафедры психологии человека, кандидат психологических наук, доцент, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация, semenovagv@herzen.spb.ru

Аннотация. В работе на примере детей с нарушением опорно-двигательного аппарата рассматриваются проблемы дистанционного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Отмечается, что дистанционное обучение порождает ряд психологических проблем. Среди них – специфические трудности в области обучения: снижение мотивации учения; высокая степень неудовлетворенности качеством обучения; обесценивание труда учителя, преподавателя обучающимися как следствие анонимизации процесса учебного взаимодействия. Все это в высокой степени обусловлено тем фактором, что построение процесса обучения осуществляется в зоне актуального или потенциального развития, происходит снижение значимости обучения, осуществляемого в зоне ближайшего развития. Ведущими же являются личностные проблемы учителей (психологической неготовности к такому обучению, страх перед новыми технологиями, технофобии и т. п.) и обучающихся (недостаточная зрелость мотивационной сферы, отсутствие позитивного опыта самоконтроля в процессе обучения, переживание сложной жизненной ситуации и др.). Анализ дистанционного обучения детей с нарушением опорно-двигательного аппарата обнаруживает следующие психологические проблемы: 1) для учителей – недооценка индивидуализации обучения; неготовность применять информационно-коммуникационные технологии и технологии дистанционного обучения; переоценка значимости традиционного построения системы передачи знаний; чрезмерная ориентация на блага, преимущества, даваемые традиционной профессией учителя; 2) для обучающихся – недостаток мотивации; несепарированность от родителей, отсутствие достаточной самостоятельности, что обусловлено спецификой нарушений при детском церебральном параличе и при других двигательных расстройствах; отсутствие необходимых в ходе обучения коммуникативных навыков; 3) психологические проблемы организации обучения – не учитываются личностные образовательные цели, акцент по-прежнему делается на получении знаний; существуют сложности в выборе информационных технологий и электронной среды обучения; высоким остается влияние мифов о доступности дистанционного обучения, о простоте его организации и проч. Показано, что личность учителя в процессе дистанционного обучения играет особую роль – учитель становится посредником в социальных контактах ребенка, способствует его сепарации и формированию самостоятельности.

Ключевые слова: дистанционное обучение, дети с ОВЗ, дети с нарушением опорно-двигательного аппарата.

Проблема исследования заключалась в выявлении фактов, восполняющих пробелы в знаниях о психологических проблемах дистанционного обучения детей с ОВЗ, в частности – детей с нарушением опорно-двигательного аппарата.

В качестве основных подходов использовались: теория дистанционного обучения Е. С. Полат [4], М. Б. Лебедевой[1]; исследования отечественных дефектологов (Л. М. Шипицына и И. И. Мамайчук [6], Л. Н. Никитина [2, 3, 5]).

Основными методами исследования были: опросные процедуры, анкетирование, экспертная оценка, проективные методики.

Серия исследований на данную тему проводилась в период с 2009 по 2017 гг. В исследованиях приняли участие: студенты вуза с дистанционной моделью обучения (N=126), студенты вуза с традиционной моделью обучения (N=90), дети с нарушением опорно-двигательного аппарата (N=33), родители детей с ОВЗ (N=28), учителя специальной (коррекционной) школы (N=37). На разных этапах исследовались разные субъекты образовательного процесса и разные модели дистанционного обучения.

Действительно, существуют разные модели дистанционного обучения; одним из критериев дифференциации моделей служит степень непосредственного участия «живого преподавателя» в образовательном процессе. Доказано, что положительные эффекты дают только такие модели обучения, в которых велика роль преподавателя, т. е., иными словами, значимо представлен очный компонент.

Основными психологическими проблемами при дистанционном обучении являются: снижение мотивации учения; высокая степень неудовлетворенности качеством обучения; обесценивание труда учителя как следствие анонимизации процесса учебного взаимодействия. Построение процесса обучения осуществляется в зоне актуального или потенциального развития, а не в зоне ближайшего развития. У учителей отмечаются психологическая неготовность к такому обучению, страх перед новыми технологиями; у обучающихся – недостаточная зрелость мотивационной сферы, отсутствие позитивного опыта самоконтроля в процессе обучения, переживание сложной жизненной ситуации и др. Анализ литературы также показывает, что при выборе дистанционных курсов обучающиеся избирательны и ориентируются на эдьютейнмент – «обучение посредством развлечения» [7].

При дистанционном обучении детей с нарушением опорно-двигательного аппарата выявляются психологические проблемы: учителей – недооценка индивидуального маршрута; неготовность применять технологии дистанционного обучения; ориентация на преимущества, даваемые профессией учителя; обучающихся – недостаток мотивации; несепарированность от родителей, отсутствие достаточной самостоятельности, что обусловлено спецификой нарушений при детском церебральном параличе и при других двигательных расстройствах; отсутствие коммуникативных навыков;организации обучения – не учитываются личностные образовательные цели, акцент делается на получении знаний; существуют сложности в выборе электронной среды обучения; влияние мифов, упрощающих представления о доступности дистанционного обучения.В исследованиях показано, что в процессе дистанционного обучения детей с нарушением опорно-двигательного аппарата учитель становится посредником в социальных контактах ребенка, способствует его сепарации и формированию самостоятельности.

Литература:
1. Лебедева М.Б. Дистанционные образовательные технологии: проектирование и реализация учебных курсов. СПб.: БХВ-Петербург, 2010. 336 с.
2. Никитина Л.Н. Отношение к себе и окружающим детей и подростков с церебральным параличом при дистанционном надомном обучении. Дисс. ... канд. психол. н. СПб., 2016. 203 с.
3. Никитина Л. Н., Семенова Г. В. Дистанционное обучение детей с множественными нарушениями развития / Под ред. проф. Л. М. Шипицыной. СПб.: НОУ «Институт специальной педагогики и психологии», 2012. 191 с.
4. Педагогические технологии дистанционного обучения / Под ред. Е. С. Полат. М.: Академия, 2006. 400 с.
5. Семенова Г. В., Никитина Л. Н. Инновационные методы обучения детей с множественными нарушениями развития // Психолого-педагогические аспекты социальной адаптации и интеграции лиц с множественными нарушениями в развитии: сборник статей / Под ред. Е.В. Михайловой, В.М. Сорокина. СПб.: ЧОУВО «Институт специальной педагогики и психологии», 2016. С. 172-215.
6. Шипицына Л. М., Мамайчук И.И. Детский церебральный паралич. СПб.: Дидактика Плюс, 2001. 272 с.
7. Яркин П.А.Опыт использования дистанционных форм обучения студентами педагогического направления // Электронная среда в открытом педагогическом образовании: Сборник материалов международной научно-практической конференции / Под ред. В. В. Семикина, Н. Н. Королевой, М. С. Игнатенко. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2017. С. 165-171.

Semenova G.V. Psychological problems of distance learning of children with special educational needs (e. g. children with musculoskeletal disorder)

Abstract. There are the problems of distance learning of children with special educational needs (e. g. children with musculoskeletal disorder). It is noted that distance learning generates a number of psychological problems. Among them – specific difficulties of training: reducing the motivation; high degree of dissatisfaction with the quality of education; devaluation of the work of the teacher. This is due to the fact that the construction of the learning process is carried out in the zone of actual or potential development, there is a decrease in the significance of the training carried out in the zone of proximal development. Leading are personal problems of teachers (psychological unpreparedness for such training, fear of new technologies, technophobia, etc.) and students (insufficient maturity of the motivational sphere, lack of positive experience of self-control in the learning process, experiencing a difficult situation of life, etc.). Analysis of distance learning of children with musculoskeletal disorders reveals the following psychological problems: 1) for teachers –an underestimation of the individualization of learning; unpreparedness to use of information and communication technologies and distance learning technologies; revaluation of the significance of the traditional construction of the knowledge transfer system; excessive orientation to the advantages, inherent in the traditional profession of the teacher; 2) for students – lack of motivation; non-segregation from parents, lack of sufficient independence, which is due to the specifics of violations in children's cerebral palsy and other motor disorders; lack of the necessary communication skills; 3) the psychological problems of the organization of training – do not take into account personal educational goals, the emphasis is still on gaining knowledge; there are difficulties in the choice of information technology and electronic learning environment; The influence of distance learning myths – the simplicity of its organization, etc. It is shown that the personality of the teacher in the distance learning process plays a special role – the teacher becomes a mediator in the child's social contacts, contributes to his separation and the formation of independence.

Key words: distance learning, children with spesial educational needs, children with musculoskeletal disorder.

Роль интернет-сообществ в профессиональной деятельности педагога

Тужикова Е.С.,
доцент кафедры психологии профессиональной деятельности, кандидат психологических наук, доцент, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия, tuzhikova@live.ru

Аннотация. Статья посвящена роли профессиональных интернет сообществ педагогов в современном мире информационных технологий. На сегодняшний момент в Интернет среде насчитывается более сотни профессиональных Интернет сообществ педагогов, каждое из них имеет свою направленность и уникальность решения профессиональных задач и методических объединений. Профессиональная деятельность педагогов перешла на новый качественных уровень использования информационных технологий и этот процесс продолжает динамично развиваться. В педагогической практике информационно-образовательная среда является основой для молодых педагогов и педагогов со стажем и имеет ряд преимуществ: это обеспечение специфическими средствами взаимодействия с информационными ресурсами; поиск, хранение и использование информационных ресурсов; а также возможность создавать, поддерживать и генерировать профессиональные коммуникации между участниками сообществ. В работе представлен эмпирический материал, основанный на результатах контент анализ 10 профессиональных Интернет сообществ педагогов. Были выделены методические объединения, имеющие более 150 участников, включенных в единое информационное пространство, регулирующие и решающие поставленные профессиональные задачи. В ходе исследования были выявлены специфические для профессиональных интернет сообществ структурные характеристики. Приводится аналитическая оценка композиции групп профессиональных Интернет сообществ педагогов, как совокупность индивидуальных характеристик членов группы, важных для понимания ее целостности. В качестве таких компонентов были взяты показатели, возраста, образования и стиля взаимодействия между ее участниками. Раскрывается психологическая оценка содержание совместной деятельности педагогических работников в ходе обсуждений на форумах, отзывах и комментариях. Кроме того, описывается групповая структура профессиональных Интернет сообществ педагогов, обладающей целостной микросистемой социальных и психологических отношений. Далее представлена система групповых ожиданий профессиональных Интернет сообществ педагогов. Приведенный формат изучения дает возможность проанализировать социально-психологическую характеристику профессиональных Интернет-сообществ педагогов и описать специфику в сравнении с другими сообществами, существующими в реальной жизни в социальной системе общества.

Ключевые слова: профессиональная деятельность педагога, интернет сообщества, информационно-образовательная среда, информационное пространство, информационные ресурсы сообщества

На сегодняшний момент в Интернет среде насчитывается более сотни профессиональных Интернет сообществ педагогов, каждое из них имеет свою направленность и уникальность решения профессиональных задач и методических объединений. Профессиональная деятельность педагогов перешла на новый качественных уровень использования информационных

технологий и этот процесс продолжает динамично развиваться. В педагогической практике информационно-образовательная среда является основой для молодых педагогов и педагогов со стажем и имеет ряд преимуществ: это обеспечение специфическими средствами взаимодействия с информационными ресурсами; поиск, хранение и использование информационных ресурсов; а также возможность создавать, поддерживать и генерировать профессиональные коммуникации между участниками сообществ.

Под виртуальным сообществом (англ. virtualcommunities, e-communities) понимается, некоторая совокупность индивидов, объединенных сходными интересами, целями и обычаями, продолжительное взаимодействие которых полностью или, по крайней мере, частично осуществляется посредством Интернета и регулируется специфическими для этого средства коммуникации протоколами и нормами [5]. Приводятся специфические черты виртуального сообщества как феномена коммуникативной Интернет-среды, выделяются социально-демографическая характеристика членов он-лайн групп, рассматриваются вопросы коммерческого и некоммерческого использования информационно-коммуникативного потенциала сообществ, в том, числе и проблема Интернет-зависимости участников. К профессиональным Интернет сообществам можно отнести педагогические сообщества www.pedsovet.org, http://www.openclass.ru, http://умная-школа.рф, http://metodisty.ru и т.п. Таким образом, под профессиональными интернет сообществами понимается профессиональная группа, объединенная сходными интересами, целями, взаимодействие участников, которой осуществляется посредством Интернет и имеет специфические формы регулирования и взаимодействия. [4].

В настоящее время существует достаточно большое количество интернет сообществ, посвященных педагогической деятельности. К профессиональным Интернет сообществам можно отнести педагогические сообщества www.pedsovet.org, http://www.openclass.ru, http://metodisty.ru и т.п. Анализ их представленности и информационной наполненности можно охарактеризовать по показателям численности участников, содержания деятельности, интерактивных форм взаимодействия между педагогами. В ходе проведенного пилотажного отбора были отобраны десять профессиональных сообществ в сети, численность которых составляет более 10 тыс. человек. (Педсовет http://pedsovet.su , учительский портал https://www.uchportal.ru, методисты http://metodisty.ru, социальная сеть работников образования https://nsportal.ru, открытый класс http://www.openclass.ru, педсовет https://pedsov.ru, заучинфо http://www.zavuch.ru, RUSEDU http://rusedu.net, урок РФ урок.рф и мультиурок https://multiurok.ru. Таким образом, Интернет-сообщество педагогов является новым видом социального объединения и обладает рядом ключевых отличий от традиционных форм объединения:

- наличием локальной и временной неопределенности границ объединения;

- спецификой общей цели как основы объединения, заключающейся в накоплении и преобразовании символического продукта;
- текстуальным характером конструирования «я» и самопрезентации;
- рекурсивностью и высокой степенью конструируемости социальных практик [4].

Кроме того, мы видим, что профессиональные Интернет сообщества можно рассматривать как один из специфических видов социальных групп, которые, не смотря на наличие особенностей, обладают признаками «социальной группы» вообще.

В соответствии с принятой в социальной психологии классификацией и изучения социальных групп. В социальной психологии выделяются основные структурные характеристики социальной группы [1, 2, 3]. Обобщая все теоретические подходы можно приведенные параметры заложить в основу изучения структурных характеристик профессиональных Интернет - сообществ.

В структурные характеристики социальной группы входят такие параметры как: композиция, психологическое содержание совместной деятельности, групповая структура и система групповых ожиданий.

К композиции группы выделяют количество участников, возраст, пол, образование и профессиональную принадлежность. Как оказалось, из выделенных для анализа профессиональных Интернет сообществ педагогов, композиция групп имеет следующее распределение: 91% это составляют женщины и 9% мужчин, 90% имеет высшее педагогическое образование, 10 % составляют участники, имеющие средне специальное образование. Профессиональная принадлежность участников профессиональных Интернет сообществ распределилась следующим образом, учителя предметники 79%, методисты 11% и административный персонал школ и учебных центров 6%, педагоги-психологи 4 %.

Вторым показателем для изучения является психологическое содержание совместной деятельности, в этом параметре изучения был проведен контент-анализ сообщений и тем обсуждений форумов, где фиксировалось количество инструментальных сообщений и количество экспрессивных сообщений. Нужно отметить, что несколько интернет сообществ не вошло в оценку анализа, из-за отсутствия форумов или наличие личной обратной связи между участниками. Данные процентного соотношения представлены в таблице 1.

Как видно из таблицы 1, сообщения участников, где представлены форумы имеют разную направленность обсуждений в зависимости от цели, стиля и содержания сайта. Инструментальные сообщения больше относятся к сайтам направленности решения методических задач, опубликования персональной информации о педагогических работниках или личных блогах педагогов по определенной тематике.

Таблица 1.

Частота встречаемости инструментальных и экспрессивных сообщений на форумах профессиональных Интернет сообществ педагогов

Название сообщества и электронный адрес	Инструментальные сообщения	Экспрессивные сообщения
1.Педсовет http://pedsovet.su/	45%	55%
2.Учительский портал https://www.uchportal.ru/	47%	53%
3. Методисты http://metodisty.ru/	35%	65%
4. Социальная сеть работников образования https://nsportal.ru/	77%	23%
5. Заучинфо http://www.zavuch.ru/	82%	18%
6. Урок РФ урок.рф https://xn--j1ahfl.xn--p1ai/	47%	53%

Кроме того, на порталах в форумах прослеживается динамика экспрессивных сообщений, где педагогические работники высказывают мнение об актуальной теме или обсуждение носит публичных характер дискуссии. Следует отметить, что данные форумы, как правило регламентируются администрацией сайта или модераторами проекта.

Третьим показателем для анализа была выбрана групповая структура, где фиксировались количество тематических разделов и форумов, количество их участников, количество модераторов и виды статусов участников, основные данные представлены в таблице 2.

В ходе частотного анализа групповой динамики профессиональных Интернет сообществ педагогов самое большое количество тематических разделов зафиксировано на сайте педсовет, данный факт связан с политикой предоставляемой информации. Мы предполагаем, что данный вид анализа требует дополнительного изучения качественных характеристик содержания информационных ресурсов. Нужно отметить, виды статусов участников изучаемых групп, как оказалось: присутствие самих пользователей, фиксация количества написанных сообщений и высказываний, а также на некоторых сайтах представлена четкая иерархия рейтинговых критериев. Таким образом, представленная форма обратной связи достаточно распространена и дает возможность проанализировать динамические характеристики группы. Небольшое количество тем не показывает общей картины содержания, а отражает качественную ее интерпретацию и категоризацию проводимых мероприятий и общей политики администрации сообщества.

Таблица 2.

Частотный анализ групповой динамики профессиональных Интернет сообществ педагогов

Название сообщества и электронный адрес	Количество тематических разделов	Количество модераторов	Виды статусов участников
1.Педсовет http://pedsovet.su/	7666	10	Участник Активный участник активист
2.Учительский портал https://www.uchportal.ru/	966 тем, 11 разделов	5	Пользователь(группа «друзья» группа «эксперт»), модератор, администратор
3. Методисты http://metodisty.ru/	3401	Нет информации на сайте	Пользователи
4. Социальная сеть работников образования https://nsportal.ru/	3797	Нет информации на сайте	Личный блог, страница пользователя
5. Заучинфо http://www.zavuch.ru/	10	Нет информации на сайте	«Учительская» статус участника определяется по активности пользователя
6. RUSEDU http://rusedu.net/	8	Нет информации на сайте	Гостевая книга
7. Урок РФ урок.рф https://xn--j1ahfl.xn--p1ai/	920	7 администраторов 320 экспертов	Статус пользователя определяется по рейтингу участия в форуме
8. Мультиурок https://multiurok.ru/	49	Нет информации на сайте	Личные блоги участников, обратная связь

Последним показателем в изучении структурных характеристик являлся показатель системы групповых ожиданий, где фиксировалось общее количество опубликованных пунктов правил, представленных в таблице 3.

Таблица 3.

Частотный анализ системы групповых ожиданий в профессиональных Интернет сообществах педагогов

Название сообщества и электронный адрес	Общее количество опубликованных пунктов правил
1. Педсовет http://pedsovet.su/	37
2. Учительский портал https://www.uchportal.ru/	Нет данных
3. Методисты http://metodisty.ru/	39
4. Социальная сеть работников образования https://nsportal.ru/	10
5. Педсовет https://pedsov.ru/	22
6. Заучинфоhttp://www.zavuch.ru/	Нет данных
7. RUSEDU http://rusedu.net/	20
8. Урок РФ урок.рф https://xn--j1ahfl.xn--p1ai/	44
9. Мультиурок https://multiurok.ru/	47

Кроме того были выделены для анализа количество санкций (сообщений реакций на нарушения правил от модератора) и количество санкций (сообщений-реакций на нарушения правил от пользователей), это было возможно проанализировать только там где форум закрепляет право высказывания претензий и вопросов для модераторов, а также наличие санкций при групповой работе. Как оказалось, в двух профессиональных сообществах существует либо саморегулирование или нет форм обратной связи, данные профессиональные сообщества не вошли систему оценивания.

Суммируя все вышесказанное, данный формат изучения дает возможность проанализировать социально-психологическую характеристику профессиональных Интернет-сообществ педагогов и описать специфику в сравнении с другими сообществами, существующими в реальной жизни в социальной системе общества.

Литература:

1. Андреева Г.М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведении.М.: Аспект Пресс, 2001.
2. Донцов А.И. О понятии «группа» в социальной психологии. Учебное пособие для студентов вузов / Сост. Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая. М: Аспект Пресс, 2003. 475 с.
3. Кричевский Р. Л., Дубовская Е. М., Социальная психология малой группы: Учебное пособие для вузов. М.: Аспект Пресс, 2001. 318 с.
4. Поправко В. Н. Интернет-сообщества: специфика и роль в формировании социального пространства. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук. Томск, 2011.
5. Чураева Н.С., Социально-психологические механизмы формирования виртуальных сообществ. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. М., 2009.

Tuzhikova E.S. The role of internet communities in the professional activity of a teacher

Abstract. The article is devoted to the role of professional Internet communities of teachers in the modern world of information technologies. For today in the Internet environment there are more than a hundred professional Internet communities of teachers, each of them has its own direction and uniqueness of solving professional problems and methodological associations. The professional activity of teachers has shifted to a new qualitative level of using information technologies and this process continues to develop dynamically. In pedagogical practice, the information and educational environment is the basis for young teachers and educators with experience and has a number of advantages: providing specific means of interaction with information resources; search, storage and use of information resources; as well as the ability to create, maintain and generate professional communication between community members. The paper presents empirical material based on the results of the content analysis of 10 professional Internet communities of educators. Methodological associations with more than 150 participants included in the single information space, regulating and deciding the assigned professional tasks were singled out. During the research, structural characteristics specific for professional Internet communities were identified. An analytical evaluation of the composition of groups of professional Internet communities of educators is given as a set of individual characteristics of group members important for understanding its integrity. As such components were taken indicators, age, education and style of interaction between its participants. The psychological evaluation of

the content of the joint activity of teachers in the course of discussions at forums, reviews and comments is disclosed. In addition, the group structure of professional Internet communities of educators is described, which has a complete microsystem of social and psychological relations. The following is a system of group expectations of professional Internet communities of educators. The given format of the study makes it possible to analyze the socio-psychological characteristics of the professional Internet communities of teachers and describe the specifics in comparison with other communities existing in real life in the social system of society.

Keywords: professional activity of the teacher, the Internet community, information and educational environment, information space, information resources of the community

Развитие интеллектуального потенциала студентов в информационно-образовательной среде

Фанталов А.Н.,

кандидат культурологии, доцент, старший преподаватель Санкт-Петербургской Академии постдипломного педагогического образования, fantalov@mail.ru

Малязина М.А.,

зав. кабинетом института детства, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», fantalov@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются общетеоретические вопросы информационно-образовательной среды, как среды обучения. Внимание уделяется также изучению и моделированию интеллектуальных стратегий в развитии образовательного потенциала. Цель описываемого в статье исследования заключается в выявлении изменения в интеллектуальном потенциале студентов в условиях информационно-образовательной среды с использованием различных интеллект-технологий. Задачами описываемого в статье исследования являются: анализ педагогической и психологической литературы по использованию интеллект-технологий в информационно-образовательной среде; анализ теоретических и практических аспектов применения интеллект-технологий как средств решения различных образовательных задач; экспериментальная проверка эффективности разработанных рекомендаций в условиях современной информационной образовательной среды. Используемый в данной статье сравнительный анализ исследований позволяет вычленить изменения, происходящие в системе образования и в педагогике в целом, с помощью применения современных методов (метод проектов, лабораторный метод и т.д.). Изучение литературы по теоретическим вопросам позволяет нам стратифицировать следующие тенденции образования: реформирование и модернизация; вариативность и доступность; важнейшие изменения в подготовке, методах и формах обучения. На основании этого можно уверенно утверждать: в отечественном и мировом образовании происходит переход от существующего состояния образовательной среды, к качественно новому ее состоянию.

Ключевые слова: образовательный потенциал, интеллектуальные стратегии, интеллект-технологии, образовательная среда, психодиагностика, информация, интеллект.

Интеллектуальный уровень не фиксированная величина и поэтому мы способны повышать его и надо в процессе обучения каждому студенту к этому стремиться и стараться использовать мыслительные способности в процессе обучения.

Одним из основных принципов функционирования интеллекта является стремление получить как можно больше информации. При этом, необходимо ее упорядочение, так как сама форма, в которой представлена информация, значительно влияет на то, как мы ее воспринимаем.

Память подразделяется на три уровня: мгновенная, краткосрочная и долгосрочная. Если требуется запомнить информацию, то нужно, чтобы она прошла три уровня. Мгновенная память только регистрирует информацию, но не сохраняет ее, так как это делают краткосрочная и долгосрочная память.

Внимание является ключевым фактором краткосрочной памяти. Краткосрочная память идет тогда, когда вы обращаете внимание на информацию и оцениваете, полученные данные, как важный пункт для запоминания. Информация содержится до тех пор, пока вы сознательно обращаете на нее внимание, проговариваете приобретенные данные, и они связываются с той информацией, которая хранится в долгосрочной памяти. В завершении процесса, информация переходит в долгосрочную память, где она и проходит несколько стадий закрепления.

Три ключевых фактора влияют на развитие памяти: внимание, группировка и правильная организация запоминания. Внимание надо для перехода информации из мгновенной в краткосрочную. Группировка дает возможность хранить в краткосрочной памяти больше информации. Правильная организация запоминания способствует созданию ассоциаций, которые помогают установить связи между информацией, уже хранящейся в долгосрочной памяти и поступающей информацией.[4]

Образность мышления, то есть способность мыслить образами - это еще один важный фактор для фиксирования получаемой информации. В данном случае нужна не реалистичность представленных картин, а запомненная идея. В комбинации с другими приемами, предназначенными для улучшения запоминания, так же хорошо срабатывает образность мышления. Вообще, детальные образы отличаются от обычных образов тем, что на них можно увидеть больше мелочей и они сами более четкие.

Мы используем слово мышление для обозначения различных процессов. Сознательное мышление позволяет генерировать идеи, вникать в суть чего-либо и анализировать имеющуюся информацию для нахождения новых решений, то есть процесс, протекающий по вашей воле. Мышление так же обозначает процесс решения проблем.

В процессе мышления мы группируем информацию (предметы) по многим признакам одновременно, то есть мы принимаем во внимание многие концепции. Для продуктивного протекания процесса мышления надо, даже необходимо, одновременно учитывать многие факторы (признаки). Сформированные понятия важны и нужны для понимания окружающего нас мира, но для этих же целей не менее важна способность изменить эти понятия.[5]

Логическое мышление – это мыслительный процесс, при котором вы делаете выводы, основываясь на каких-либо фактах или других заключениях.[3]

В конце 90-х гг. наша страна активно включилась в интегративный процесс создания единого европейского образовательного пространства. Россией была подписана Болонская концепция, требующая обеспечения высокого качества образования. Модернизация высшего профессионального образования предусматривает высокий уровень профессиональной компетентности и достаточный уровень профессиональной и личностной зрелости обучающихся. В Российском высшем образовании все большее место занимает внимание к саморазвитию внутренних резервов и потенциалов личности обучающихся. Повышение эффективности и качества высшего образования стало основным вектором движения здесь.

Индивидуальные особенности студентов влияют как на эффективность обучения, так и на сам процесс обучения. Научно-практическая подготовка студентов должна достичь высокого уровня и для этого возникла необходимость в решении двух основных проблем. Первая проблема – это обеспечить возможность получения студентами необходимых фундаментальных знаний. Вторая проблема заключается в подходах к организации учебной деятельности для повышения качества обучения. Вузовское образование – это завершающий этап подготовки специалиста, от которого в дальнейшем зависит пребывание его в профессиональной среде.

Для успешного завершения образования в студенческом возрасте, как в особой категории в возрасте с 18-25 лет, выделяются следующие характеристики: интеллектуальный потенциал, образовательный уровень, познавательная мотивация, активность, процесс обучения, личность. Так же в студенческом (юношеском) возрасте максимума в своем развитии достигают как физические так и психологические свойства и высшие психические функции: чувства и эмоции, речь, мышление, память, внимание, восприятие.

А.В. Толстых (1988) подчеркивает, что в молодости человек максимально работоспособен, выдерживает наибольшие физические и психические нагрузки, наиболее способен к овладению сложными способами интеллектуальной деятельности. При наличии благоприятных условий за период обучения в ВУЗе у студентов происходит развитие всех уровней психики. Они и формируют склад мышления, характеризующий направленность личности.[1]

Истории психодиагностики больше 100 лет. За этот период она превратилась в развитую область психологии, имеющую крепкие связи с другими областями этой науки.

Отечественные психодиагносты разрабатывают собственные тесты умственного развития, предназначенные для нашей культуры. Одним из научных коллективов, первым взявшимся за эту задачу, была руководимая Л. А. Венгером лаборатория психофизиологии детей дошкольного возраста

НИИ дошкольного воспитания АПН СССР. Результатом их многолетней деятельности стали комплексы методик, направленных на оценку уровня умственного развития детей в возрасте от 3 до 7 лет и подготовленности дошкольников к школьному обучению. Эти методики были теоретически обоснованы. Их разработке предшествовал тщательный анализ современных представлений о содержании умственного развития, основных его закономерностях и возрастных характеристиках.

Диагностические методики, разработанные под руководством Л.А. Венгера, были стандартизированы и многократно проверены на валидность и надежность. Их подробная характеристика дана в книге «Диагностика умственного развития дошкольников», изданной под редакцией Л. А. Венгера и В. В. Холмовской. [2]

Усилия другого научного коллектива (под руководством В. И. Лубовского) были направлены на разработку диагностических методик для выявления задержки и нарушений умственного развития детей [69; 70]. Цель, поставленная этим коллективом, состояла в создании системы диагностических методик, построенных с учетом специфических и общих закономерностей аномального развития психики. Такими особенностями являются структура дефекта, динамические характеристики психической деятельности и потенциальные возможности познавательной деятельности. Представляемая с помощью этих методик комплексная, как бы «трехмерная» характеристика психической деятельности позволяет дифференцировать задержку психического развития от легкой степеней умственной отсталости, с одной стороны, и от педагогической запущенности при нормальном психическом развитии ребенка — с другой. Помимо этого, практическая важность применения таких методик определяется возможностями построения на их материале коррекционной работы с детьми. [2]

Термин «интеллект» применяется как на практике так и в экспериментальных и теоретических исследованиях. У сторонников интеллекта существует немало сильных аргументов. Дженсен [Jensen, 1998] суммируя многие из них, на основании анализа литературных источников, отмечает, что с интеллектом связаны различные факторы поведения человека. Например, с интеллектом, измеренным в показателях IQ, коррелируют успешность усвоения различных тренинговых программ, академическая успеваемость, время реакции. На основании этих корреляций можно делать различные прогнозы.

На основании анализа теоретического материала, можно сказать следующее. В студенческом возрасте происходит сложное переструктурирование психических функций внутри интеллекта и меняется вся структура личности (Б.Г. Ананьев, М.Д. Дворяшина, 1968; Л.С. Грановская, 1997; В.Т. Лисовский, 1974; И.А. Зимняя, 2000; И.С. Кон, 1989 и др.) В познавательной деятельности начинает приобретать преобладающее значение абстрактное мышление, между различными областями изучаемой реальности устанавливаются глубинные взаимосвязи. К новообразованиям юности

И.С.Кон (1989) относит развитие самостоятельного логического мышления, образной памяти, индивидуального стиля умственной деятельности, интерес к научному поиску. Х. Ремшмидт (1994 г.) указывает на развитие комбинаторного и гипотетико-дедуктивного мышления, развитие пропозициональных операций (действий с отвлеченными понятиями, приводящими к формированию независимых суждений и умозаключений, освоению формальной логики). Е.И. Степанова (1987) выделила основные этапы в развитии интеллектуальных функций в юношеском (студенческом) возрасте: 18-21 год – самый низкий, 22-25 – средний, 26-33 – высокий уровни.[1]

Результаты специальных исследований показывают, что лишь немного более половины студентов повышают показатели интеллектуального развития от первого курса к пятому, и, как правило, такое повышение наблюдается у слабых и средних студентов, а лучшие студенты часто уходят из ВУЗа с тем же уровнем интеллектуальных способностей, с которым пришли (С.Д. Смирнов, 2001).[1]

В проводимых исследованиях стилевой подход изначально выступал в качестве альтернативы по отношению к тестологическому (психометрическому) подходу. Индивидуальные различия в способах интеллектуальной деятельности (стили) противопоставлялись индивидуальным различиям в успешности интеллектуальной деятельности (способностям). В процессе постепенно накапливались эмпирические данные, говорящие о размывании границ между когнитивными стилями и способностями. На теоретическом уровне все это время декларировались принципиальные различия между когнитивными стилями и способностями, а на эмпирическом показатели когнитивных стилей и способностей всегда взаимопересекались.

Стратегическому обучению посвящены многочисленные монографии, учебные пособия и естественно публикации ведущих представителей западной педагогики. Оно стало результатом исследования когнитивных способностей человека. В основу исследования легли теории известных психологов и педагогов, таких как Лев Выготский, Жан Пиаже, Джером Брюнер и целого ряда их последователей. Стратегии непосредственно связаны с освоением знаний и умений через системы кодирования информации сенсорными системами человека, называемыми репрезентативными системами. Эти стратегии подобно компьютерной программе позволяют человеческому мозгу, уподобляемому биологическому компьютеру, обрабатывать совершенно различную информацию: визуальную, аудиальную, кинестетическую, олфакторную и вкусовую.

Как показало обращение к вышеперечисленным исследованиям, их опыт может быть использован в рамках определения основных тенденций развития образования.

Как мы видим, в отечественной и зарубежной научной литературе, изучение теории и практики имело последовательный и системный харак-

тер. На этом основании можно сделать вывод о том, что все вышеизложенное и стало основанием выбора темы исследования, цель которого предположительно заключается в решении проблемы, которая может быть сформулирована следующим образом: какие изменения в развитии интеллектуального потенциала студентов ВУЗа происходят с использованием различных информационных технологий в информационно-образовательной среде. Поставленная цель предопределила общую логику нашего исследования.

Итак, предложенный в данной статье сравнительный анализ исследований позволяет выявить изменения, происходящие в системе образования и в педагогике в целом, с помощью новых методов (метод проектов, лабораторный метод и т.д.),

Анализ теоретической литературы позволил нам выделить основные тенденции образования, а именно: реформирование и модернизация образования, вариативность и доступность образования, важнейшие изменения в подготовке, методах и формах обучения. Эти изменения позволяют констатировать переход от одного этапа развития к качественно другому.

Теоретическое и практическое изучение и измерение интеллекта представляются не только полезными, но и научно обоснованными. Использование в наши дни этого теоретического конструктора и его инструментального эквивалента в виде коэффициента интеллектуальности (IQ) не прекращается.

Литература:

1. Котова С.А. Психологические механизмы обеспечения эффективности обучения студентов. СПб.: ВВМ, 2011. 321 с.
2. Психологическая диагностика / под ред. Акимовой М.К. СПб.: Питер, 2005. 304 с.
3. Учебник по развитию интеллекта / М. Эренберг, О. Эренберг; пер. с англ. Минск: Попурри, 2011. 336 с.
4. Фанталов А.Н., Малязина М.А. Виды и функции фреймов // Наука и образование: сохраняя прошлое, создаём будущее: сб-к статей XIII Международной научно-практической конференции: в 3 ч. Пенза, Россия, 2017. С. 18-20.
5. Фанталов А.Н., Малязина М.А. К вопросу о стратификации уровней и критериев понимания научного текста в отечественной психолого-педагогической науке // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 53-11. С. 136-145.

Fantalov A.N., Malyazina M.A. The students intellectual potential development in the information educational environment

Abstract. There are theoretical aspects of information and educational environment are considered in this article. Author considers the questions of intellectual strategies and educational potential development also. The purpose of this study is to identify changes in the intellectual potential of students in terms of the information and educational environment conditions and various intelligence technologies. The objectives of the study are: the pedagogical and psychological literature analyze for the use of intelligence technologies in the information educational environment; the theoretical and practical aspects analyze for the application of intelligence technologies as a means of solving various educational problems; check of the effectiveness of the developed recommendations in the conditions of the modern information educational environment. The comparative analysis of the research proposed in this

article makes it possible to identify changes that occur in the education system and in pedagogy in general, according to new methods (project method, laboratory method, etc.). The theoretical literature analysis allowed us to identify the main education trends, namely: the reform and modernization of education, the variability and accessibility of education, the most important changes in training, methods and forms of education. These changes allow us to state the transition from one stage of development to a qualitatively different one.

Key words: educational potential, intellectual strategy, intelligence technologies, educational environment psychodiagnostics, information, intelligence.

Отношение подростков к «популярным» тестам в сети Интернет

Хороших В.В.,

доцент кафедры психологии профессиональной деятельности, доцент, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия, VKhoroshikh@gmail.com

Кононученко К.В.,

выпускник магистратуры, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия, kononkv@yandex.ru

Аннотация. Процессы когнитивного и личностного развития современного ребенка испытывают все большее влияние информационной и виртуальной среды. Интенсификация взаимодействия современного человека с виртуальной средой привела к возникновению новых явлений и феноменов, требующих изучения. «Популярные» тесты получили широкое распространение в социальных сетях, однако содержание данного понятия отличается от традиционного понимания, принятого в профессиональной литературе. В статье предложено определение понятия «популярного» теста, приведены результаты изучения когнитивного, аффективного и мотивационно-поведенческого компонентов отношения подростков 14-15 лет к популярным тестам в сети Интернет. Особенности самоотношения и уровень развития рефлексии подростков изучались при помощи опросников А.В. Карпова и МИС С.Р. Пантилеева. Отношение к популярным и профессиональным психологическим тестам изучалось при помощи авторской анкеты, метода незаконченных предложений и модификации методики семантического дифференциала Ч. Осгуда. В результате исследования установлено, что рефлексивность определяет специфику мотивационно-поведенческого компонента отношения к популярным тестам, в то время как половая дифференциация в большей степени влияет на аффективный и когнитивный компоненты отношения к популярным тестам у подростков. Результаты корреляционного анализа показали, что увлечение «популярными» тестами в социальных сетях позволяет подросткам удовлетворить потребности в познании себя, социальном одобрении, самоуважении, зачастую выполняя компенсаторную функцию.

Ключевые слова: психологический тест, популярный тест, подростки, отношение, мотивы прохождения теста, рефлексия.

Когнитивное, социальное и личностное развитие современного ребенка находится под большим влиянием цифровых технологий и виртуальной среды[3,4,7,8]. Специалисты отмечают возрастающее значение Интернет, информационной среды в процессе социализации, противоречивый характер воздействия информационной среды на детско-родительские отношения, модели родительского поведения [1]. Изменение характера взаимодействия современного человека с виртуальной средой

способствует возникновению новых явлений и феноменов, требующих всестороннего глубокого изучения. К числу последних можно отнести феномен «популярных» тестов, получивших особое распространение среди подростков в социальных сетях.

Понятие популярного теста в психологической литературе используется для маркировки частоты использования профессионального диагностического инструмента. В психологии тест представляет собой метод объективного изучения индивидуально-психологических особенностей человека, обладающий высоким уровнем стандартизации и формализации, зачастую отличающийся наличием правильного ответа [2,5,6].

Однако указанным критериям «популярные» тесты в Интернет чаще всего не соответствуют. В связи с чем, актуальной задачей для практикоориентированных психологических исследований является задача определения содержания самого понятия.

Под «популярными» тестами в сети Интернет мы понимаем небольшие по объему, отличающиеся простотой заполнения диагностические процедуры, основанные на данных самооценки и размещаемые на разного рода Интернет-ресурсах. Данные процедуры можно отнести к категории интерактивного развлекательного контента, ориентированногона привлечение внимания широкой аудитории пользователей.

В соответствии с основной направленностью можно выделить следующие виды «популярных» тестов: тесты социальных отношений (например, «Какой ты друг?», «Твоя идеальная вторая половина»); тесты самоотношения (например, «Кто ты из Гарри Поттера?»,«Любишь ли ты себя?»); тесты личности (например, «Интроверт Вы или экстраверт?»); тесты профориентации (например, «Какие у тебя таланты?»).

В исследовании, проведенном с целью изучения когнитивного, аффективного и мотивационно-поведенческого компонентов отношения подростков к «популярным» тестам в сети Интернет приняли участие 70 подростков в возрасте 14-15 лет (37 мальчиков и 33 девочки). В соответствии с медианным значением, полученным в результате обработки методики А.В. Карпова, внутри выборки были выделены группы высокорефлексивных (21 человек) и низкорефлексивных (24 человека) подростков.

Особенности самоотношения и уровень развития рефлексии подростков изучались при помощи опросника «Методика диагностики уровня развития рефлексивности» А.В. Карпова и опросника МИС С.Р. Пантилеева. Отношение к популярным и профессиональным психологическим тестам изучалось при помощи авторской анкеты, метода незаконченных предложений и модификации методики семантического дифференциала Ч. Осгуда.

По данным, полученным в ходе исследования, в представлении 30% опрошенных подростков психологический тест является инструментом для выявления психических отклонений. Такое же количество подростков считают, что психологический тест используется для изучения

личностных особенностей человека. 12,8 % подростков определяют психологический тест как атрибут, инструмент профессиональной деятельности психолога. 5 % подростков на вопрос «психологический тест это…» дали ответ «бесполезная вещь». При этом девочки в большей степени относятся к прохождению психологических тестов как к возможности получить ряд новых знаний о себе и своих личностных особенностях, получить пищу для размышлений и дальнейшего анализа. Среди юношей преобладает отношение к психологическим тестам как к испытанию, итогом которого является оценка их психического здоровья, «нормальности».

Таким образом, можно отметить, что для опрошенных подростков характерна расширенная трактовка психологического теста, как профессионального измерительного инструмента, позволяющего давать оценку не только индивидуально-психологическим особенностям личности, но и психическим нарушениям, психическому здоровью человека.

21,4 % от общего количества опрошенных подростков рассматривают «популярные» тесты как развлечение, одну из форм времяпрепровождения. 20% подростков отмечают бесполезность «популярных» тестов, в то время как 27 % отмечают, что «популярные» психологические тесты направлены на выявление скрытых личностных качеств. 10 % подростков определяют «популярные» тесты как скрытый маркетинговый ход. При этом мальчики в целом демонстрируют более скептическое, критичное отношение к популярным тестам, ставя под сомнение их компетентность и целесообразность, в то время как девочки демонстрируют более позитивное отношение, наделяя популярные тесты большей информативностью и отмечая доверие к результатам данных тестов. Можно отметить, что в представлении о «популярном» тесте подростки выделяют аспект, связанный с его функциональным назначением.

При изучении мотивационно-поведенческого компонента отношений к популярным тестам в сети Интернет достоверно значимых различий между группами мальчиков и девочек не было выявлено.

Представленные в таблице 1 данные позволяют отметить, что ведущим мотивом прохождения «популярных» тестов для подростков является отдых и развлечение. При этом, подростки скорее не доверяют результатам популярных тестов, редко выкладывают результаты на свою страничку и редко дают рекомендации по прохождению популярного теста своим друзьям. Полученный результат отчасти можно объяснить представлением о возможностях и пользе «популярных» тестов, существующем у подростков, отчасти возрастными особенностями исследуемой группы.

Таблица 1.

Средние значения, стандартные отклонения показателей, отражающих мотивационно-поведенческий компонент отношения к популярным тестам в группах мальчиков и девочек

Показатель	Мальчики		Девочки	
	M	Δ	M	δ
Субъективная оценка частоты встречаемости «популярных» тестов в Интернет	2,84	1,25	2,61	0,99
Отсутствие опыта прохождения «популярных» тестов	0,16	0,37	0,09	0,29
Рекреационные мотивы прохождения «популярных» тестов	0,51	0,50	0,58	0,50
Познавательные мотивы прохождения«популярных» тестов	0,22	0,25	0,15	0,23
Социальные мотивы прохождения«популярных» тестов	0,01	0,08	0,06	0,16
Доверие результатам	1,89	0,87	1,13	0,8013
Выкладывание результатов тестирования в сеть	1,22	0,58	1,12	0,33
Рекомендации друзьям пройти «популярный» тест	1,46	0,98	1,30	0,80

В результате анализа данных были установлены достоверно значимые различия по показателям, характеризующим особенности мотивации прохождения «популярных» тестов между группами подростков, дифференцированных по уровню рефлексивности.

Так, для подростков с высоким уровнем рефлексивности более значимы познавательные мотивы ($P \leq 0.001$) прохождения «популярных» тестов, а для подростков с более низким уровнем рефлексивности более значимы рекреационные мотивы ($P \leq 0.01$). В целом подростки отдают предпочтение «популярным» тестам профориентационной направленности, что сопряжено с актуальными задачами и потребностями подростков этой возрастной группы. Высокорефлексивные подростки (на уровне тенденции) отдают предпочтение тестам когнитивных и личностных особенностей, а низкорефлексивные предпочитают тесты на сходство с персонажем, что вероятно, отражает значимость потребностив идентификации, поиске и постижении собственной идентичности.

Таким образом, можно отметить, что уровень рефлексивности определяет особенности мотивационно-поведенческого компонента отношения к «популярным» тестам в Интернет.

Проведение факторного анализа результатов оценки понятия «популярный» тест по шкалам методики семантического дифференциала позволило выделить и идентифицировать основные категории, значимые для определения отношения подростков к популярным тестам в сети Интернет. В качестве этих категорий выступают: «доверие к популярным

тестам», «простота заполнения и получения результатов» и «эмоциональная удовлетворенность».

Результаты корреляционного анализа по группе мальчиков позволили выявить наличие отрицательных взаимосвязей показателей самоуверенность и саморуководство с показателем «рекреационный мотив прохождения тестов» (r=-0.49, r=-0.47) и с показателем «прохождение «профориетационных» тестов (r=-0.43, r=-0.48). То есть чем ниже уверенность в себе, опора на себя в процессе решения жизненных задач, тем чаще актуализируется данный мотив прохождения «популярных» тестов у юношей, больше выражен интерес к популярным тестам «профориетационного» типа (и наоборот). Чем выше значения по шкале «самоценность», тем чаще молодые люди формулируют рекомендации по прохождению «популярных» тестов своим друзьям (r=0.34).

Показатель «уровень развития рефлексии» у девочек положительно взаимосвязан с предпочтением «популярных» тестов, направленных на оценку когнитивных способностей (r=0.39), а также познавательной мотивацией выбора «популярных» тестов (r=0.52) и высоким уровнем доверия к «популярным» тестам (r=0.42). То есть чем выше рефлексивность, склонность к анализу своих поступков, мотивов, чувств и эмоций, тем чаще выбор «популярных» тестов обусловлен познавательной мотивацией, и тем выше интерес к «популярным» тестам, направленным на оценку когнитивных способностей. Чем выше самоценность и закрытость, тем чаще девочки отказываются проходить «популярные» тесты.

Установлено, что для подростков с высоким уровнем развития рефлексивности, склонность к самообвинению выступает в качестве параметра, определяющего отношение к популярным тестам в сети Интернет. Так, чем выше выражена тенденция к самокритике и обвинениям, тем больше подростки этой группы ищут возможности переключить свое внимание на какие-то расслабляющие и развлекательные занятия, в число которых входит и популярные тесты (r=0.38). И тем чаще подростки проходят тесты на самоотношение (r=0.41 и r=0.38).

Таким образом, можно отметить, что «популярные» тесты в сети Интернет выполняют для подростков компенсаторную функцию, способствуя снижению тревоги, усилению позитивного отношения к себе, помогая удовлетворить потребность в самоуважении и познании.

Литература:

1. Андреева А.Д. Информационная среда как фактор социальной ситуации развития современного ребенка // Научный диалог. 2018. № 3. С. 234-252.
2. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика. СПб.: Питер, 2002.
3. Войскунский А.Е. Исследования Интернета в психологии // URL: http://banderus2.narod.ru/80014.html (дата обращения: 01.10.2018).
4. Королева Н.Н., Гончарова О.М., Проект Ю.Л., Богдановская И.М., Виноградов П. Н. Социальная семиотика жизненной среды современного ребенка // Письма в Эмиссия.

Оффлайн. 2013. № 11. http://www.emissia.org/offline/2013/2097.htm (дата обращения: 01.10.2018).
5. Психодиагностика: учебник и практикум для академического бакалавриата / под ред. А.Н. Кошелевой, В.В. Хороших. М.: Изд-во Юрайт, 2016.
6. Психологическая диагностика: Учебник для вузов / под ред. М.К. Акимовой, К.М. Гуревича. СПб.: Питер, 2008.
7. Heft T.M., Swaminathan S. The Effects of Computers on the Social Behavior of Preschoolers // Journal of Research in Childhood Education. 2002. Vol. 16.
8. Kardefelt-Winther D. How does the time children spend using digital technology impact their mental well-being, social relationships and physical activity? An evidence-focused literature review. Innocenti Discussion Paper 2017-02, UNICEF Office of Research. Innocenti, Florence, 2017.

Khoroshikh V.V., Kononuchenko R.V. The attitude of adolescents to "popular" tests on the Internet

Abstract. Cognitive and personal development of the modern child are influenced by the information and virtual environment. Intensification of the interaction of modern man with the virtual environment has led to the emergence of new phenomena that require study. "Popular" tests are widely used in social networks, but the content of this concept differs from the traditional understanding adopted in the professional literature**.** The paper includes the definition of the concept of the "popular" test, shows the results of studying the cognitive, affective and motivation and behavioral components of the attitude of adolescents aged 14-15 to popular tests on the Internet. The features of the self-relationship and the level of development of the reflection of adolescents were studied with the help of questionnaires by A.V. Karpov and MIS S.R. Pantileev. Attitude to popular and professional psychological tests was studied using the author's questionnaire and modification of the technique of the semantic differential by C. Osgood. As a result of the research, it is established that reflections level determines the specificity of the motivation and behavioral component of the attitude to popular tests, while sexual differentiation affects the affective and cognitive components of the attitude to popular tests in adolescents. The results of the correlation analysis made it possible to conclude that the interest for popular tests in social networks allows teenagers to meet the needs for self-knowledge, social approval, self-respect**.**

Keywords: psychological test, popular test, adolescents, attitude, motives for getting test, reflection

Научное издание

Герценовские чтения: психологические исследования в образовании

Материалы I Международной научно-практической конференции (10-11 октября 2018 г., Санкт-Петербург). В 2 частях.

Часть 1.

Под общей редакцией Л.А. Цветковой, Е.Н. Волковой, А.В. Микляевой

Изготовление оригинал-макета: А.В. Микляева

Издательство РГПУ им. А.И. Герцена,
191186, Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, 48

Подписано в печать 09.10.2018. Формат 60 x 84 $^{1}/_{16}$
Гарнитура «Школьная». Объем 22,75 печ. л.
Тираж 100 экз. Заказ № 489к

Отпечатано в типографии РГПУ им. А.И. Герцена
(Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, 48)
с оригинал-макета, предоставленного авторами