

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

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА
И ОБРАЗОВАНИЕ**

**PSYCHOLOGICAL SCIENCE
AND EDUCATION**

№ **2**

2017



ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

2017 • Том 22 • № 2

PSYCHOLOGICAL SCIENCE AND EDUCATION

Московский государственный психолого-педагогический университет
Психологический институт Российской академии образования

Moscow State University of Psychology & Education
Psychological Institute of the Russian Academy of Education



Содержание

Психология образования

Собкин В.С., Веракса А.Н., Бухаленкова Д.А., Федотова А.В., Халутина Ю.А., Якупова В.А.

РОЛЬ СОЦИАЛЬНО-ДЕМОГРАФИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ И РОДИТЕЛЬСКОЙ ПОЗИЦИИ В РАЗВИТИИ РЕБЕНКА-ДОШКОЛЬНИКА 5

Девяткина Т.В., Ильина Н.А., Захарова Л.М., Силакова М.М.

НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ПОСТРОЕНИЮ И РЕАЛИЗАЦИИ ОСНОВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ МАГИСТРАТУРЫ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» (ВОСПИТАТЕЛЬ) 17

Уваровская О.В., Габова М.А., Егорова Е.Л., Поберезкая В.Ф.

ОРГАНИЗАЦИОННОЕ И МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В РАМКАХ МОДЕРНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ 27

Гуружапов В.А.

О ПОВЫШЕНИИ ПРАКТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПРОГРАММАХ БАКАЛАВРИАТА ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» 40

Психология развития

Халифаева О.А.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ КРЕАТИВНОСТИ В СИТУАЦИИ РОЛЕВОГО КОНФЛИКТА В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ 54

Гордеева Т.О., Сычев О.А., Гижицкий В.В., Гавриченко Т.К.

ШКАЛЫ ВНУТРЕННЕЙ И ВНЕШНЕЙ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОТИВАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ 65

Психология семьи

Савченко Д.Д., Шульга Т.И.

СОЦИАЛЬНЫЕ ОТНОШЕНИЯ ПОДРОСТКОВ-СИРОТ С РАЗНЫМ ОПЫТОМ ЖИЗНИ В СЕМЬЕ ... 75

Модели высшего инклюзивного образования

Станевский А.Г., Храпылина Л.П.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ КЛЮЧЕВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ЛИЦ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА ПО ПРОГРАММАМ БАКАЛАВРИАТА (НА ПРИМЕРЕ НАПРАВЛЕНИЯ «ИНЖЕНЕРНОЕ ДЕЛО, ТЕХНОЛОГИИ И ТЕХНИЧЕСКИЕ НАУКИ») 87

Educational psychology

Sobkin V.S., Veraksa A.N., Bukhalenkova D.A., Fedotova A.V., Khalutina Yu.A., Yakupova V.A.
 ROLE OF SOCIAL DEMOGRAPHIC FACTORS AND PARENTAL POSITION
 IN THE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILD 5

Devyatkina T.V., Ilyina N.A., Zakharova L.M., Silakova M.M.
 NEW APPROACHES TO THE DESIGN AND IMPLEMENTATION OF BASIC MASTER'S
 PROGRAMME IN EDUCATIONAL PSYCHOLOGY (KINDERGARTEN TEACHER) 17

Uvarovskaya O.V., Gabova M.A., Yegorova E.L., Poberezkaya V.F.
 ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF TEACHING PRACTICE
 IN PRIMARY SCHOOL TEACHERS WITHIN THE FRAMEWORK OF MODERNISATION
 OF TEACHER EDUCATION 27

Guruzhapov V.A.
 PROMOTING PRACTICE-ORIENTED TRAINING OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS
 IN BACHELOR'S PROGRAMMES IN EDUCATIONAL PSYCHOLOGY 40

Developmental psychology

Khalifayeva O.A.
 FEATURES OF DISPLAY OF CREATIVITY IN ROLE CONFLICT SITUATION IN EARLY
 ADULTHOOD 54

Gordeeva T.O., Sychev O.A., Gizhitskii V.V., Gavrichenkova T.K.
 INTRINSIC AND EXTRINSIC ACADEMIC MOTIVATION SCALE FOR SCHOOLCHILDREN 65

Family psychology

Savchenko D.D., Shchulga T.I.
 SOCIAL RELATIONSHIPS IN ORPHAN ADOLESCENTS WITH DIFFERENT EXPERIENCES
 OF LIVING IN FAMILIES 75

Models of higher inclusive education

Stanevsky A.G., Khrapylina L.P.
 CONCEPTUAL APPROACHES TO THE DESIGN OF KEY ELEMENTS OF BACHELOR'S PROGRAMME
 IN ENGINEERING, TECHNOLOGIES AND TECHNICAL SCIENCES FOR PERSONS WITH HEARING
 IMPAIRMENTS 87

От редакции

Дорогие читатели!

Представляем второй выпуск журнала 2017 года. На этот раз в выпуске четыре рубрики – психология образования, психология развития, модели высшего инклюзивного образования, психология семьи. В трех из них затрагиваются проблемы обучения и развития учащихся разных возрастов – от дошкольного и школьного до юношеского.

В выпуске представлены новые подходы к построению программ магистратуры и бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование», а также подходы к обучению студентов бакалавриата с нарушением слуха.

Методический инструментарий читателя пополнен результатами разработки опросника Шкалы академической мотивации школьников и учащихся колледжей.

Особый интерес могут вызвать представленные данные эмпирического исследования по выявлению особенностей проявления креативности в ситуации ролевого конфликта в юношеском возрасте.

Мы надеемся, что каждый читатель сможет найти в новом номере нашего журнала интересный и полезный материал для своей работы.

*Искренне Ваша,
Редакция журнала «Психологическая наука и образование»*

Роль социально-демографических факторов и родительской позиции в развитии ребенка-дошкольника

Собкин В. С. *,

ФГБНУ «ИУО РАО», Москва, Россия,

sobkin@mail.ru

Веракса А. Н. **,

МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия,

veraksa@yandex.ru

Бухаленкова Д. А. ***,

МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия,

d.bukhalenkova@inbox.ru

Федотова А. В. ****,

ФГБНУ «ИУО РАО», Москва, Россия,

alexandrafedotova@rambler.ru

Халутина Ю. А. *****,

ФГБНУ «ИУО РАО», Москва, Россия,

khalutinajulia@mail.ru

Якупова В. А. *****,

МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия,

vera.a.romanova@gmail.com

Представлены материалы исследования, направленного на изучение связи психического развития ребенка с социально-демографическими факторами и социально-психологическими параметрами детско-родительских отношений. Обсуждаются результаты обследования 59 детей в возрасте от 5 до 7 лет по тестовым методикам, сопоставленные с результатами

Для цитаты:

Собкин В. С., Веракса А. Н., Бухаленкова Д. А., Федотова А. В., Халутина Ю. А., Якупова В. А. Роль социально-демографических факторов и родительской позиции в развитии ребенка-дошкольника // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 2. С. 5–16. doi: 10.17759/pse.2017220201

*Собкин Владимир Самуилович, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, руководитель Центра социологии образования ФГБНУ «ИУО РАО», Москва, Россия. E-mail: sobkin@mail.ru

**Веракса Александр Николаевич, доктор психологических наук, и.о. заведующего кафедрой психологии образования и педагогики факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, член-корреспондент РАО, Москва, Россия. E-mail: veraksa@yandex.ru

***Бухаленкова Дарья Алексеевна, аспирант кафедры возрастной психологии факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия. E-mail: d.bukhalenkova@inbox.ru

****Федотова Александра Владимировна, научный сотрудник Центра социологии образования ФГБНУ «ИУО РАО», Москва, Россия. E-mail: alexandrafedotova@rambler.ru

*****Халутина Юлия Андреевна, научный сотрудник Центра социологии образования ФГБНУ «ИУО РАО», Москва, Россия. E-mail: khalutinajulia@mail.ru

*****Якупова Вера Анатольевна, кандидат психологических наук, научный сотрудник кафедры методологии психологии факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия. E-mail: vera.a.romanova@gmail.com

анкетирования их матерей. Полученные данные показывают, что у мальчиков выше способность к обучению, а у девочек – произвольность и социальный интеллект. У детей из неполных семей лучше развита вербальная память, но менее – произвольность и способность к децентрации. Образовательный уровень матерей коррелирует с количеством и интенсивностью детских страхов, а также склонностью ребенка к избеганию пугающих ситуаций. Анализ родительской позиции показал наличие взаимосвязи со спецификой развития регуляторных функций поведения ребенка (все отмеченные различия значимы на уровне $p \leq 0,05$). Результаты проведенного исследования показывают ряд содержательных взаимосвязей между социально-демографическими факторами, особенностями детско-родительских отношений и спецификой психического развития ребенка.

Ключевые слова: психическое развитие ребенка, социальная ситуация развития, детско-родительские отношения, дошкольный возраст, регуляторные функции, социальный интеллект.

В отечественной психологии общепринято положение о том, что окружающие ребенка условия играют принципиальную роль в его развитии (Л.С. Выготский, Л.А. Венгер, А.Н. Поддьяков, А.В. Запорожец, М.И. Лисина, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин и др.). При этом различные факторы могут как способствовать интенсификации психического развития ребенка, так и сказываться негативно [3; 4; 5; 8; 16]. Если в 50–70-е гг. интерес исследователей в большей степени был связан с выявлением общих закономерностей и периодизацией формирования психических функций [3; 8; 18], то в настоящее время фокус внимания смещен на специфику становления психических функций в рамках конкретного возрастного этапа [10; 15; 22; 24; 37].

На этапе дошкольного детства психические процессы становятся опосредствованными, произвольными, происходит «децентрация» детского мышления [3; 8; 9; 18]. Ключевую роль здесь играет значимый взрослый, который, согласно Л.С. Выготскому, выполняет функцию посредника и задает зону ближайшего развития. Поэтому анализ связи особенностей психического развития с различными факторами окружающей ребенка среды (социально-демографическими, спецификой детско-родительских отношений) важен как для теоретической, так и для практической психологии.

В зарубежных исследованиях достаточно активно анализируется связь специфики психического развития детей с такими факторами, как уровень образования родителей, состав се-

мьи, возраст родителей и т. д. [4; 20; 21; 22; 36]. При этом для изучения особенностей психического развития детей дошкольного возраста широкое распространение получила батарея нейропсихологических тестов NEPSY-II [37]. Так, например, результаты кросс-культурного исследования румынских и русских дошкольников показали различие между ними по уровню тревожности, что интерпретируется авторами как важный фактор развития регуляторных функций у детей 5–7 лет [19].

Подобный подход реализуется и в России: например, сопоставляются особенности развития интеллектуальной и эмоционально-личностной сферы дошкольника с социально-демографическими параметрами семьи и родительскими стилями воспитания [12; 16].

В целом анализ литературы позволяет сделать вывод о формировании особого направления психологических исследований детского развития, где активно изучаются социально-психологические и социально-демографические параметры, характеризующие социальную ситуацию развития ребенка-дошкольника. В рамках этого направления выполнена и настоящая работа.

Организация и методы исследования

Целью данного исследования является выявление специфики связей между особенностями психического развития ребенка старшего дошкольного возраста как с социально-демографическими факторами, так и с аспектами детско-родительских отношений. Выборку составили 59 детей от 5 до 7 лет, по-

ещающих муниципальные детские сады Москвы, а также их матери. Исследование было проведено в 2014–2015 гг.

Программа исследования была разработана сотрудниками Центра социологии образования ИУО РАО (рук. В.С. Собкин) совместно с исследователями коллективом факультета психологии МГУ (рук. А.Н. Веракса).

В соответствии с поставленными целями был осуществлен подбор методик, большая часть которых является субтестами комплекса NEPSY-II [31; 32], адаптированными для русскоязычной выборки [19]. В дополнение к ним был подобран ряд самостоятельных методик, что позволило создать оригинальную тестовую батарею обследования детей старшего дошкольного возраста, которая включает в себя три блока взаимодополняющих методик.

Первый блок предназначен для диагностики уровня развития социального интеллекта и эмоционально-личностной сферы ребенка. В него вошли методики «Theory of Mind», «Affect Recognition» (NEPSY-II), «Test of Emotion Comprehension» (TEC) [33; 34] и «Базельский тест в картинках на определение уровня страхов у детей» (PAT) [25; 26].

Вторая группа методик направлена на изучение уровня интеллектуального развития детей, памяти и обучаемости. К ней относятся Цветные прогрессивные матрицы Равена [35], «Memory for Designs» и «Sentences Repetition» (NEPSY-II).

В третий блок вошли методики «Inhibition» (NEPSY-II) и «Dimensional Change Card Sort» (DCCS) [39], направленные на диагностику уровня произвольности поведения и когнитивных процессов.

Для опроса матерей дошкольников использовалась специально разработанная социологическая анкета [12; 13; 14; 15]. В данное исследование вошли вопросы, касающиеся социально-демографических факторов (пол ребенка, состав семьи, уровень образования матери), а также особенностей взаимодействия матери и ребенка.

Выполнение ребенком всех описанных выше психологических методик было разделено на три встречи по 20–25 минут; родители же могли заполнить анкеты дома в удобное для них время.

В соответствии с программой исследования было выдвинуто предположение о связи успешности выполнения ребенком заданий методик из перечисленных выше различных блоков диагностического комплекса с параметрами, характеризующими социальную ситуацию развития ребенка, которые учитывались в родительской анкете.

При обработке и анализе данных были использованы средние значения, основанные на сырых баллах, поскольку сегодня нормы для испытуемых по примененным в исследовании психологическим методикам не прошли полный цикл адаптации в нашей стране.

Результаты исследования

Полученные результаты представлены в двух разделах. Первый посвящен анализу взаимосвязи уровня психического развития детей с социально-стратификационными и демографическими факторами. Во втором рассмотрена взаимосвязь уровня развития ребенка с особенностями жизненной и воспитательской позиции матери.

1. Влияние социально-стратификационных факторов на специфику психического развития ребенка

Гендерные различия. Полученные данные показали, что мальчики лучше справляются с одним из заданий на запоминание зрительной информации (методика «Memory for Designs»). Статистически значимое различие получено по четвертой пробе: 22,3 балла у мальчиков и 17,9 – у девочек ($p \leq .04$). Данная проба является повторной, что может свидетельствовать о большей способности мальчиков к использованию предыдущего опыта в новых заданиях, обучаемости.

Девочки же по сравнению с мальчиками показывают более высокие результаты, касающиеся выполнения методики сортировки карточек (DCCS) в сложной части задания «с границами», требующей выполнения дополнительных условий (соответственно 8,2 и 6,3; $p \leq .05$). Это указывает на большую гибкость когнитивных процессов у девочек.

Помимо этого различия между мальчиками и девочками были получены и в успешности выполнения второй методики, направ-

ленной на диагностику развития регуляторных функций, – «Inhibition». В этой методике ребенку предлагается либо «называть» то, что он видит на картинке (фигуры и стрелки), либо называть фигуры и направления стрелок, противоположные тем, что на рисунке, «тормоза» естественную реакцию.

При выполнении данной методики мальчики делают больше ошибок, чем девочки, в пробах с названием фигур (соответственно 4,0 и 2,2; $p \leq .05$) и чаще их исправляют (соответственно 2,0 и 0,9; $p \leq .01$). Таким образом, мальчики при выполнении этого задания недостаточно внимательны и аккуратны. В пробах на «торможение» со стрелками у мальчиков оказалось больше как общее число ошибок (соответственно 10,6 и 6,8; $p \leq .04$), так и количество неисправленных ошибок (соответственно 8,2 и 4,3; $p \leq .04$). Поскольку это последнее задание, выполняемое в данной методике, то большее число ошибок может свидетельствовать о том, что мальчики быстрее утомляются; следствием этого является увеличение числа как допускаемых, так и неисправленных ошибок.

При выполнении серии заданий на распознавание эмоций (методики «Affect Recognition») был выявлен ряд характерных различий. В этих заданиях требовалось выбрать фотографии детей, испытывающих ту же эмоцию, что и ребенок на исходной фотографии. Среди девочек заметно выше, чем среди мальчиков, доля тех, кто успешно определяет эмоцию печали (соответственно 94,7 и 73,9%; $p \leq .04$) и нейтральное эмоциональное состояние (соответственно 89,5 и 52,2%; $p \leq .01$). Среди мальчиков же заметно выше доля тех, кто распознает эмоцию злости, гнева (соответственно 60,9 и 31,6%; $p \leq .03$).

Полученные различия можно объяснить культурно заданными особенностями воспитания детей разного пола: традиционно считается, что мальчикам не следует показывать, что они расстроены, тогда как для девочек проявление печали социально приемлемо [6]. Напротив, для девочки нежелательным является проявление гнева, в то время как для мальчиков, чаще участвующих в конфликтах и драках со сверстниками, подобное

переживание считается более естественным и даже иногда поощряемым.

Явные гендерные различия получены относительно успешности выполнения задания № 5 методики на социальный интеллект («Theory of Mind»). Чтобы справиться с этим заданием, испытуемому нужно дифференцировать различные контексты: сон, мечта, реальность. Результаты показали, что девочкам это удается лучше (соответственно 71,4 и 32,1%; $p \leq .01$).

Также девочки в среднем успешнее справляются и с заданием № 7 из этой методики, где от респондента требуется понять мотивы поступка ребенка, описанного в ситуации. Среди девочек доля тех, кто успешно смог объяснить поведение персонажа, заметно выше, чем среди мальчиков (соответственно 47,6 и 20,0%; $p \leq .05$). Результаты выполнения этого задания показывают, что девочки лучше способны определить причину негативного переживания другого человека.

В целом сопоставление успешности выполнения заданий мальчиками и девочками позволило выявить ряд характерных гендерных различий. Так, если у мальчиков выше способность к обучению, то у девочек лучше развиты произвольность и самоконтроль, они более внимательны при выполнении заданий, точнее следуют сложным правилам и дольше способны их удерживать, сохранять концентрацию. Помимо этого девочки обладают более высоким социальным интеллектом: лучше ориентируются в социальных контекстах, соответствующих различным ситуациям, и успешнее определяют причину негативных переживаний другого человека.

Состав родительской семьи (полнота/неполнота). Полученные результаты позволили выявить ряд характерных различий относительно успешности выполнения методик, входящих в разные блоки тестовой батареи.

Так, например, дети из неполных семей лучше выполняют методику на вербальную память («Sentence Repetition»), где ребенку надо повторять произнесенные экспериментатором предложения. Среди используемых в данной методике 17 предложений дети из неполных семей справились с третьим заданием

значительно лучше ($p \leq .05$) по сравнению с детьми из полных семей.

Напротив, в методике «Inhibition» дети из неполных семей гораздо реже исправляют ошибки, совершаемые ими при выполнении всех четырех заданий, чем дети из полных семей (эта тенденция проявляется во всех пробах: называние и торможение; $p \leq .05$). Это позволяет сделать вывод о более низком самоконтроле у детей, воспитывающихся в неполных семьях.

Неполнота семьи отражается и на особенностях развития эмоционального интеллекта ребенка. Так, по результатам методики «Theory of Mind» дети из неполных семей в среднем хуже выполнили задание № 1, где, чтобы ответить на вопрос, ребенок должен поставить себя на место другого человека. Среди детей из неполных семей значительно выше доля тех, кто не справился с заданием, по сравнению с теми, кто воспитывается в полной семье (соответственно 55,6 и 18,9%; $p \leq .03$).

Таким образом, полученные данные показывают, что отсутствие одного из родителей (отца) негативно влияет на развитие

произвольности и социального интеллекта ребенка-дошкольника.

Образовательный уровень матери. Сопоставление групп детей с различным образовательным статусом матерей позволило выделить принципиальное различие, связанное с количеством и интенсивностью страхов.

Так, у детей, чьи матери не имеют высшего образования, выявлено эмоциональное неблагополучие по Базельскому тесту (PAT): у них больше страхов и они сильнее выражены по сравнению с детьми, чьи матери имеют высшее образование (соответственно 19,1 и 10,7; $p \leq .02$). Помимо этого дети, чьи матери имеют низкий образовательный статус, более склонны избегать пугающих ситуаций (соответственно 17,5 и 8,9; $p \leq .01$).

Специально проведенный анализ позволил выявить те ситуации, которые дифференцируют интенсивность проявления страхов среди детей с разным уровнем образования матери. Так, у детей, чьи матери не получили высшего образования, выраженность страхов в ряде ситуаций значительно сильнее (табл.).

Таблица

Различия в интенсивности страхов у детей, чьи матери имеют разный уровень образования

Пугающая ситуация	Уровень образования матери		P
	высшее образование	среднее, среднее специальное, неоконченное высшее образование	
Прием у врача	0,5	1,4	$\leq 0,01$
Фейерверк	0,1	0,6	$\leq 0,03$
Переодетые люди	0,6	1,5	$\leq 0,02$
Поездки на лифте	0,3	1,4	$\leq 0,002$
Боязнь выступить перед группой детей	0,1	0,8	$\leq 0,001$
Страх перед общением с незнакомыми детьми на игровой площадке	0,1	0,6	$\leq 0,01$
Возможность справиться с трудными негативными мыслями	0,2	1,1	$\leq 0,002$
Потребность все делать правильно	0,3	0,9	$\leq 0,05$

Большинство описанных выше пугающих ситуаций связано с разнообразным социальным опытом ребенка. Можно предположить, что родители с высшим образованием помогают ребенку приобрести более богатый и позитивный опыт социального взаимодействия, поэтому перечисленные выше ситуации не так «непривычны» (тревожны) для него. Правомерным представляется и то, что высшее образование, определяя более высокий социальный статус матери, позволяет ей быть увереннее и спокойнее в разнообразных жизненных ситуациях, особенно тех, где она вместе со своим ребенком сталкивается с представителями различных социальных институтов (например, медицинские учреждения или детский сад). У матерей же, не получивших высшего образования, статусная позиция ниже, что вызывает их собственную неуверенность в ситуациях социального взаимодействия с другими людьми, которая передается и их детям.

Подводя итог обсуждению материалов этого раздела, отметим, что проведенное исследование позволило выявить целый ряд весьма содержательных тенденций, фиксирующих влияние социально-демографических и социально-стратификационных факторов на психическое развитие ребенка.

2. Связь психологических аспектов детско-родительских отношений с особенностями развития ребенка

Здесь мы проанализируем влияние таких социально-психологических аспектов материнской позиции, как эмоциональное самочувствие матери при общении с ребенком и реализуемый ею стиль воспитания, которые, согласно экологической концепции У. Бронфенбренера [23], соответствуют микроуровню социального взаимодействия. Помимо этого мы коснемся также особенностей влияния социального самочувствия матери на развитие ребенка.

Эмоциональная оценка жизненных перспектив (оптимизм/сомнение). Основные различия здесь касаются успешности выполнения заданий на торможение и понимание эмоций.

Так, дети, чьи матери сомневаются в своем будущем, чаще по сравнению с теми, чьи матери настроены оптимистично, *исправляют*

ошибки в задании на торможение по методике «Inhibition»: как в серии с фигурами (соответственно 3,6 и 1,7 ошибки; $p \leq 01$), так и в серии со стрелками (соответственно 3,8 и 2,3 ошибки; $p \leq 04$). Это свидетельствует о том, что у них лучше развит самоконтроль, поскольку, совершив ошибку, они склонны остановиться и исправить ее. В свою очередь, дети оптимистично настроенных матерей справляются с этим заданием заметно *быстрее* (соответственно 57,5 и 62,4 сек; $p \leq .05$), но, подчеркнем еще раз, не склонны исправлять свои ошибки. Они, по всей видимости, обладают большей уверенностью в себе, в своих силах.

Что касается успешности выполнения заданий на понимание эмоций (ТЕС), то здесь анализ результатов показал, что дети матерей, оптимистично воспринимающих свое будущее, склонны испытывать более позитивные чувства в ситуации соблюдения норм поведения и расстраиваться при их нарушении. Иной способ реакции на данные задания проявляется среди детей, чьи матери «сомневаются» в своем жизненном успехе: нарушая правила, они не испытывают негативных переживаний. Таким образом, эти результаты свидетельствуют о влиянии позитивной жизненной ориентации матери на развитие моральной регуляции поведения ребенка: дети оптимистичных матерей легче усваивают общественные нормы и, следуя им, испытывают положительные эмоции.

В целом исследование показало, что отношение матерей к успешности своего будущего оказывается тесно связанным как со стратегией выполнения ребенком тестовых заданий (саморегуляцией), так и с его отношением к соблюдению моральных норм (позитивная реакция по поводу их выполнения).

Эмоциональное самочувствие матери при общении с ребенком. В ходе анализа ответов матерей на предложенный в анкете вопрос о своем самочувствии при взаимодействии с ребенком было выделено две группы: позитивно оценивающие свое общение с ребенком и те, кто испытывает негативные эмоции.

Здесь также выявлены различия, связанные с успешностью выполнения ребенком заданий по методике «Inhibition». Те дети, чьи

матери позитивно воспринимают общение со своим ребенком, быстрее справляются с заданием на торможение с фигурами по сравнению с детьми, матери которых испытывают негативное эмоциональное состояние (соответственно 56,0 и 63,4 сек; $p \leq .01$). Скорость выполнения этого задания свидетельствует об уровне развития способности контролировать свои мыслительные процессы и тормозить произвольные реакции (когнитивная гибкость). В свою очередь, у детей, чьи матери негативно оценивают свое общение с ребенком, выше доля самоисправлений в серии со стрелками в пробе на торможение, чем у тех детей, матери которых оценивают общение с ребенком позитивно (соответственно 3,3 и 1,9; $p \leq .05$).

Материнский стиль воспитания (авторитарность/демократичность). В рамках данной статьи будут сопоставлены два стиля воспитания, которых придерживаются матери: *авторитарный и демократический*. Исследование показало различия в успешности выполнения детьми заданий на произвольность («Inhibition» и DCCS) в зависимости от материнского стиля воспитания.

При выполнении одного из заданий методики DCCS, где требовалось сортировать карточки по одному простому признаку, дети авторитарных матерей были более успешны по сравнению с теми, чьи матери придерживаются демократического стиля (соответственно 6,0 и 5,7; $p \leq .01$).

При выполнении задания на называние фигур методики «Inhibition» проявилась тенденция более быстрого его выполнения детьми, чьи матери придерживаются демократического стиля воспитания (соответственно 34,2 и 36,9 сек; $p \leq .02$). Вместе с тем эти дети оставляют больше неисправленных ошибок (соответственно 3,1 и 1,3 ошибки; $p \leq .05$). Та же тенденция проявилась и в пробе на торможение с фигурами.

Обнаруженные различия по этим двум методикам указывают на то, что дети матерей, применяющих демократический стиль воспитания, склонны проявлять большую импульсивность при выполнении задания; они стараются быстрее справиться с заданием и в то же время позволяют себе допускать ошибки.

Дети же матерей, ориентированных на авторитарный стиль воспитания, склонны исправлять допущенные ошибки, что сказывается на скорости выполнения задания. Это может свидетельствовать о более высокой эмоциональной значимости совершенной ошибки среди детей, чьи матери придерживаются авторитарного стиля («страх неудачи»).

Обобщая приведенные в этом разделе данные, заметим, что влияние всех рассмотренных здесь аспектов проявляется главным образом в успешности выполнения детьми методик на произвольность и саморегуляцию. Причем это проявляется в двух разных поведенческих стратегиях ребенка, связанных с выполнением заданий. Первая стратегия заключается в стремлении достичь максимально быстрого результата при меньшем внимании к качеству выполнения задания (отсутствие ошибок). Вторая выражается в стремлении к исправлению допускаемых ошибок и больших временных затратах на выполнение заданий.

В целом данные, представленные в этом разделе, позволяют сделать вывод о том, что более позитивный характер взаимоотношений (оптимизм, демократический стиль воспитания и положительный эмоциональный фон общения) может стать тем условием развития, которое способствует укреплению уверенности ребенка в себе, ориентации на быстрое достижение успеха. В свою очередь, негативный фон взаимодействия (сомнения матери в своем будущем, авторитарный стиль воспитания и негативные переживания при общении с ребенком) способствует формированию у ребенка мотивации избегания неудачи, развитию самоконтроля.

Выводы

Сегодня словосочетание «социальная ситуация развития ребенка» трактуется весьма широко, между тем, если следовать взглядам Л.С. Выготского, этот термин характеризует особое отношение ребенка с другими и в первую очередь – с окружающими его взрослыми. Проведенное нами исследование показало, что использование этого понятия требует учета влияния целого комплекса факторов, определяющих психическое развитие ребенка.

Полученные результаты свидетельствуют о важной роли разнообразных социально-стратификационных факторов (пол ребенка, образование матери, полнота семьи) в развитии ребенка. Принципиальное значение имеет обнаруженная связь между уровнем образования матери и спецификой и интенсивностью детских страхов.

Но, пожалуй, самое главное, на чем мы хотели бы сделать специальный акцент, – это особенности складывающихся детско-родительских отношений, где важную роль оказывают и ценностные установки матери, и ее эмоциональное самочувствие, и стилевые особенности взаимодействия с ребенком. Исследование показало взаимосвязь между этими характеристиками отношений между матерью и ребенком и стратегиями, которые дети используют при выполнении заданий на произвольность, которые выявляют

способность ребенка к самоконтролю и регуляции собственного поведения и когнитивных процессов. Более того, мы предполагаем, что здесь мы сталкиваемся с комплексом взаимосвязанных факторов, когда позиция родителя оказывает влияние на выбор стратегии поведения ребенка: стремление к успеху или избегание неудачи.

Результаты данного исследования согласуются с представлениями о том, что позитивная воспитательная позиция матери является одним из важных предикторов развития регуляторных функций ребенка. Высокая значимость полученных данных обусловлена тем, что как классические, так и современные исследования рассматривают развитие регуляторных функций в качестве одного из ключевых факторов, определяющих готовность ребенка к школе, а также важнейшей предпосылки будущей академической успешности.

Финансирование

Работа выполнена при поддержке гранта РНФ № 16-18-00073.

Литература

1. Андреева Т.Н. Когнитивные и личностные характеристики детей в многодетной семье: дисс. ... канд. психол. наук. М., 1994. 304 с.
2. Веракса А.Н., Якупова В.А., Мартыненко М.Н. Символизация в структуре способностей детей дошкольного и школьного возраста // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 2. С. 48–56.
3. Выготский Л.С. Собр. соч. В 6 т. Т. 4. Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
4. Думитрашку Т.А. Структура семьи и когнитивное развитие детей // Вопр. психологии. 1996. № 2. С. 104–112.
5. Кован Ф.А., Кован К.П. Взаимоотношения в супружеской паре, стиль родительского поведения и развитие трехлетнего ребенка // Вопр. психологии. 1989. № 4. С. 110–118.
6. Кон И.С. Ребенок и общество. М.: Академия, 2003. 336 с.
7. Кочетова Ю.А. Страхи современных дошкольников и их связь с особенностями детско-родительских отношений // Психологическая наука и образование. 2012. № 3. С. 77–87.
8. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. СПб: Питер, 2009. 318 с.
9. Психология личности и деятельности дошкольника / Под ред. А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина. М., 1965.
10. Смирнова Е.О. Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах. М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. 256 с.
11. Смирнова Е.О. Влияние общения со взрослым на эффективность обучения дошкольников: Автореф. дис. канд. психол. наук. М., 1977. 22 с.
12. Собкин В.С., Марич Е.М. Социология семейного воспитания: дошкольный возраст. Труды по социологии образования. Т. VII. Вып. XII. М.: Институт социологии образования РАО. 2002. 247 с.
13. Собкин В.С., Скобельщина К.Н. Игровые предпочтения современных дошкольников (по материалам опроса родителей) // Психологическая наука и образование. Проблемы современной игрушки: исследования и экспертиза. 2011. № 2. С. 56–67.
14. Собкин В.С., Скобельщина К.Н., Иванова А.И. Жизненные ориентации родителей детей дошкольного возраста // Социология образования. Труды по социологии образования. Т. XV. Вып. XXVI / Под ред. В.С. Собкина. М.: Институт социологии образования РАО, 2011. С. 87–105.
15. Социология дошкольного детства. Труды по социологии образования. Т. XVII. Вып. XXIX. / Собкин В.С., Скобельщина К.Н., Иванова А.И., Верясова Е.С. М.: Институт социологии образования РАО, 2013. 168 с.

16. Специфика эмоционально-личностной сферы дошкольников, живущих в неполной семье (на материале детских рисунков) / Смирнова Е.О., Собкин В.С., Асадулина О.Э., Новаковская А.А. // Вопросы психологии. 1999. № 6. С. 18–28.
17. Чернов Д.Н. Влияние стиля детско-родительских отношений на обучение младших школьников // Культурно-историческая психология. 2009. № 1. С. 74–84.
18. Эльконин Д.Б. Детская психология. М., 1960. 384 с.
19. A cross cultural investigation of inhibitory control, generative fluency, and anxiety symptoms in Romanian and Russian preschoolers/ Cheie L., Veraksa A., Zinchenko Yu., Gorovaya A., Visu-Petra L. // Child Neuropsychology. 2015. № 21 (2). P. 121–149.
20. Anastasy A. Intelligence and family size // Psychological Bulletin. 1956. Vol. 53. №3. P. 198–222.
21. Belmont L., Marolla F. Birth order, family size and intelligence // Science. 1973. Vol. 193. P. 1094–1101.
22. Bjorklund D.F., Kipp K. Parental investment theory and gender differences in the evolution of inhibition mechanisms // Psychological Bulletin. 1996. 120(2). P.163–188.
23. Bronfenbrenner U. The ecology of human development: Experiments by nature and design. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1979. 330 p.
24. Carlson S.M., Moses L.J. Individual differences in inhibitory control and children's theory of mind // Child Development. 2001. № 72(4). P. 1032–1053.
25. Dubi K., Schneider S. The Picture Anxiety Test (PAT): A new pictorial assessment of anxiety symptoms in young children // Journal of Anxiety Disorders. 2009. № 23. P. 1148–1157.
26. Dubi K., Schneider S., Lavallee K. The Picture Anxiety Test (PAT): Psychometric Properties in a Community Sample of Young Children // Swiss Journal of Psychology. 2012. № 71. P. 73–81.
27. Effects of anxiety on memory storage and updating in young children / Visu-Petra L., Cheie L., Benga O., Alloway T.P. // International Journal of Behavioral Development. 2011. № 35(1). P. 38–47.
28. Family socioeconomic status and child executive functions: The roles of language, home environment, and single parenthood / Sarsour K., Sheridan M., Jutte D., Nuru-Jeter A., Hinshaw S., Boyce W.T. // Journal of the International Neuropsychological Society. 2010. № 17(1). P. 120–132.
29. Goodman R., Slobodskaya H., Knyazev G. Russian child mental health A cross-sectional study of prevalence and risk factors // European Child & Adolescent Psychiatry. 2005. № 14 (1). P. 28–33.
30. Investigating the links between the subcomponents of executive function and academic achievement: A cross-cultural analysis of Chinese and American preschoolers / Lan X., Legare C.H., Ponitz C.C., Li S., Morrison F.J. // Journal of Experimental Child Psychology. 2011. № 108(3). P. 677–692.
31. Korkman M., Kirk U., Kemp S.L. NEPSY II. Administrative manual. San Antonio, TX: Psychological Corporation. 2007. 228 p.
32. Korkman M. Applying Luria's diagnostic principles in the neuropsychological assessment of children // Neuropsychology Review. 1999. № 9(2). P. 89–105.
33. Pons F., Harris P.L. TEC (Test of Emotion Comprehension). Oxford: Oxford University Press. 2000.
34. Pons F., Harris P.L., de Rosnay M. Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization // European Journal of Developmental Psychology. 2004. № 1. P. 127–152.
35. Raven J., Raven J.C., Court J.H. Manual for Raven's progressive matrices and vocabulary scales. Section 2, Coloured progressive matrices. Oxford: Oxford Psychologists Press. 1991. 44 p.
36. The influence of the parents' educational level on the development of executive functions / Ardila A., Rosselli M., Matute E., Guajardo S. // Developmental Neuropsychology. 2005. № 28 (1). P. 539–560.
37. The structure of executive functions in preschoolers: An investigation using the NEPSY battery / Visu-Petra L., Cheie L., Benga O., Miclea M. // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2012. № 33. P. 627–631.
38. Theory of mind and inhibitory control in three cultures: Conflict inhibition predicts false belief understanding in Germany, Costa Rica and Cameroon / Chasiotis A., Kiessling F., Hofer J., Campos D. // International Journal of Behavioral Development. 2006. № 30(3). P. 249–260.
39. Zelazo P.D. The Dimensional Change Card Sort (DCCS): a method of assessing executive function in children // Nat. Protocols. 2006. Vol. 1. P. 297–301.

Role of Social Demographic Factors and Parental Position in the Development of Preschool Child

Sobkin V. S.*,

Institute of Management of Education of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia
sobkin@mail.ru

Veraksa A. N.**,

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,
veraksa@yandex.ru

Bukhalenkova D. A.***,

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,
d.bukhalenkova@inbox.ru

Fedotova A. V.****,

Institute of Management of Education of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia
alexandrafedotova@rambler.ru

Khalutina U. A.*****,

Institute of Management of Education of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia
khalutinajulia@mail.ru

Yakupova V. A.*****,

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,
vera.a.romanova@gmail.com

The research aims at studying the connection between the child's mental development and socio-demographic factors and socio-psychological aspects of parent – child relationships. The article is based upon the results obtained through testing of 59 children between 5 and 7 years old, as well as the results of a special sociological questionnaire presented to their mothers. The data show that boys have higher

For citation:

Sobkin V.S., Veraksa A.N., Bukhalenkova D.A., Fedotova A.V., Khalutina Yu.A., Yakupova V.A. Role of Social Demographic Factors and Parental Position in the Development of Preschool Child. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017, vol. 22, no. 2, pp. 5–16 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2017220201

* *Sobkin Vladimir Samuilovich*, PhD in Psychology, professor, academician RAE, head of the Centre for Sociology of Education of Institute of Management of Education of the RAE, Moscow, Russia. E-mail: sobkin@mail.ru

** *Veraksa Alexander Nikolaevich*, PhD in Psychology, acting head of the Department of Psychology of Education and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, corresponding member of the RAE, Moscow, Russia. E-mail: veraksa@yandex.ru

*** *Bukhalenkova Daria Alexeevna*, PhD candidate in Psychology, Department of Developmental Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: d.bukhalenkova@inbox.ru

**** *Fedotova Alexandra Vladimirovna*, researcher, Centre for Sociology of Education of Institute of Management of Education of the RAE, Moscow, Russia. E-mail: alexandrafedotova@rambler.ru

***** *Khalutina Uliya Andreevna*, researcher, Centre for Sociology of Education of Institute of Management of Education of the RAE, Moscow, Russia. E-mail: khalutinajulia@mail.ru

***** *Yakupova Vera Anatol'evna*, PhD in Psychology, researcher, Department of Methodology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: vera.a.romanova@gmail.com

results at visual memory, girls scored better at tests for self-regulation and social intelligence. Children from single-parent families had better results at verbal memory tests, but lower level of development of executive functions and deceleration ability. Mothers' educational level influence the amount and intensity of children's fears, as well as their inclination to avoid fearsome situations. The parenting position features analysis shows it's connection to executive functions development (all differences are significant $p \leq 0.05$). The present research showed a considerable amount of essentially interpreted connections between socio-demographic factors and parent – child relationships to the specifics of a child's mental development.

Keywords: child's mental development, social situation of development, preschool age, parent – child relationships, executive functions, social intelligence.

Funding

This work was supported by grant RFH № 16-18-00073.

References

1. Andreeva T.N. Kognitivnye i lichnostnye kharakteristiki detei v mnogodetnoi sem'e. Diss. kand. psikholog. nauk. [Cognitive and personal characteristics of the children in a large family. Ph. D. (Psychology) diss.]. Moscow, 1994. 304 p.
2. Veraksa A.N., Yakupova V.A., Martynenko M.N. Symbolization in the Structure of Abilities in Children of Preschool and School Age. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2015, vol. 11, no. 2, pp. 48–56. doi:10.17759/chp.2015110205. (In Russ., abstr. in Engl.)
3. Vygotskii L.S. Sobranie sochinenii: V 6-ti t. T.4. Detskaya psikhologiya [Collected works: in 6 vol. Vol.4. Child psychology]. In El'konin D.B. (ed.) Moscow: Pedagogika, 1984, 432 p.
4. Dumitrashku T.A. Struktura sem'i i kognitivnoe razvitie detei [Family structure and the cognitive development of children]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 1996, no. 2, pp. 104–112.
5. Kovan F.A., Kovan K.P. Vzaimootnosheniya v supruzheskoi pare, stil' roditel'skogo povedeniya i razvitie trekhletnego rebenka [Relationship in a married couple, parental behavior style and the development of a three year old child]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 1989, no. 4, pp. 110–118.
6. Kon I.S. Rebenok i obshchestvo [Child and Society]. Moscow: Akademiya, 2003, 336 p.
7. Kochetova Y.A. Fears of modern pre-schoolers and their connection with peculiarities of child-parent relations. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2012, no. 3, pp. 77–87.
8. Lisina M.I. Formirovanie lichnosti rebenka v obshchenii [Formation of child's personality through communication]. Sankt-Peterburg: Publ. Piter, 2009, 318 p.
9. Psikhologiya lichnosti i deyatel'nosti doshkol'nika [Psychology of personality and activity of pre-schooler]. Zaporozhets A.V. (eds.) Moscow, 1965.
10. Smirnova E.O. Razvitie voli i proizvol'nosti v rannem i doshkol'nom vozrastakh [Development of will and arbitrariness in early and preschool age]. Moscow: Publ. «Institut prakticheskoi psikhologii»; Voronezh: NPO «MODEK», 1998, 256 p.
11. Smirnova E.O. Vliyaniye obshcheniya s vzroslym na effektivnost' obucheniya doshkol'nikov. Avtoref. diss. kand. psikholog. nauk. [Influence of communication with an adult on the efficiency of preschool education. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 1977, 22 p.
12. Sobkin V.S., Marich E.M. Sotsiologiya semeinogo vospitaniya: doshkol'nyi vozrast. *Trudy po sotsiologii obrazovaniya*. [Sociology of family education: pre-school age. Works on the sociology of education. Vol. VII. No. XII.]. Moscow: Publ. Institut sotsiologii obrazovaniya RAO, 2002. 247 p.
13. Sobkin V.S., Skobel'tsina K.N. Igrovye predpochteniya sovremennykh doshkol'nikov (po materialam oprosa roditelei) [Game preferences of modern preschool children (based on a survey of parents)]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. Problemy sovremennoi igrushki: issledovaniya i ekspertiza [Psychological Science and Education. Problems of modern toys: research and expertise]*, 2011, no. 2, pp. 56–67.
14. Sobkin V.S., Skobel'tsina K.N., Ivanova A.I. Zhiznennyye orientatsii roditel' detei doshkol'nogo vozrasta [Life orientation of preschool children's parents]. In Sobkin V.S. (ed.) *Sotsiologiya obrazovaniya. Trudy po sotsiologii obrazovaniya. T. XV. Vyp. XXVI [Sociology of education. Works on the sociology of education. Vol. XV. No. XXVI]*. Moscow: Publ. Institut sotsiologii obrazovaniya RAO, 2011, pp. 87–105.
15. Sobkin V.S., Skobel'tsina K.N., Ivanova A.I., Veryasova E.S. *Sotsiologiya doshkol'nogo detstva. Trudy po sotsiologii obrazovaniya. T. XVII. Vyp. XXIX. [Sociology of pre-school childhood. Works on the sociology of education. Vol. XVII. No. XXIX]*. Moscow: Publ. Institut sotsiologii obrazovaniya RAO, 2013, 168 p.
16. Smirnova E.O., Sobkin V.S., Asadulina O.E., Novakovskaya A.A. Spetsifika emotsional'no-lichnostnoi sfery doshkol'nikov, zhivushchikh v nepolnoi sem'e (na materiale detskikh risunkov) [Specificity of emotional-personal sphere of preschool children living in single-parent family (based on children's drawings)]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 1999, no. 6, pp. 18–28.

17. Chernov D.N. Vliyaniye stilya detsko-roditel'skikh otnosheniy na obucheniye mladshikh shkol'nikov [Influence of parent-child relationship style on education of younger pupils]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2009, no. 1, p. 74–84.
18. El'konin D.B. Detskaya psikhologiya [Child psychology]. Moscow, 1960. 384 p.
19. Cheie L., Veraksa A., Zinchenko Yu., Gorovaya A., Visu-Petra L. A cross cultural investigation of inhibitory control, generative fluency, and anxiety symptoms in Romanian and Russian preschoolers. *Child Neuropsychology*, 2015, no. 21 (2), pp. 121–149.
20. Anastasy A. Intelligence and family size. *Psychological Bulletin*, 1956, vol. 53, no. 3, pp. 198–222.
21. Belmont L., Marolla F. Birth order, family size and intelligence. *Science*, 1973, vol. 193, pp. 1094–1101.
22. Bjorklund D.F., Kipp K. Parental investment theory and gender differences in the evolution of inhibition mechanisms. *Psychological Bulletin*, 1996, no. 120(2), pp. 163–188.
23. Bronfenbrenner U. The ecology of human development: Experiments by nature and design. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979, 330 p.
24. Carlson S.M., Moses L.J. Individual differences in inhibitory control and children's theory of mind. *Child Development*, 2001, no. 72(4), pp. 1032–1053.
25. Dubi K., Schneider S. The Picture Anxiety Test (PAT): A new pictorial assessment of anxiety symptoms in young children. *Journal of Anxiety Disorders*, 2009, no. 23, pp. 1148–1157.
26. Dubi K., Schneider S., Lavallee K. The Picture Anxiety Test (PAT): Psychometric Properties in a Community Sample of Young Children. *Swiss Journal of Psychology*, 2012, no. 71, pp. 73–81.
27. Visu-Petra L., Cheie L., Benga O., Alloway T.P. Effects of anxiety on memory storage and updating in young children. *International Journal of Behavioral Development*, 2011, no. 35(1), pp. 38–47.
28. Sarsour K., Sheridan M., Jutte D., Nuru-Jeter A., Hinshaw S., Boyce W. T. Family socioeconomic status and child executive functions: The roles of language, home environment, and single parenthood. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 2010, no. 17(1), pp. 120–132.
29. Goodman R., Slobodskaya H., Knyazev G. Russian child mental health A cross-sectional study of prevalence and risk factors. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 2005, no. 14 (1), pp. 28–33.
30. Lan X., Legare C.H., Ponitz C.C., Li S., Morrison F.J. Investigating the links between the subcomponents of executive function and academic achievement: A cross-cultural analysis of Chinese and American preschoolers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 2011, no. 108(3), pp. 677–692.
31. Korkman M., Kirk U., Kemp S.L. NEPSY II. Administrative manual. San Antonio, TX: Psychological Corporation, 2007. 228 p.
32. Korkman M. Applying Luria's diagnostic principles in the neuropsychological assessment of children. *Neuropsychology Review*, 1999, no. 9(2), pp. 89–105.
33. Pons F., Harris P.L. TEC (Test of Emotion Comprehension). Oxford: Oxford University Press, 2000.
34. Pons F., Harris P.L., de Rosnay M. Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 2004, no. 1, pp. 127–152.
35. Raven J., Raven J.C., Court J.H. Manual for Raven's progressive matrices and vocabulary scales. Section 2, Coloured progressive matrices. Oxford: Oxford Psychologists Press, 1991. 44 p.
36. Ardila A., Rosselli M., Matute E., Guajardo S. The influence of the parents' educational level on the development of executive functions. *Developmental Neuropsychology*, 2005, no. 28 (1), pp. 539–560.
37. Visu-Petra L., Cheie L., Benga O., Miclea M. The structure of executive functions in preschoolers: An investigation using the NEPSY battery. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2012, no. 33, pp. 627–631.
38. Chasiotis A., Kiessling F., Hofer J., Campos D. Theory of mind and inhibitory control in three cultures: Conflict inhibition predicts false belief understanding in Germany, Costa Rica and Cameroon. *International Journal of Behavioral Development*, 2006, no. 30(3), pp. 249–260.
39. Zelazo P.D. The Dimensional Change Card Sort (DCCS): a method of assessing executive function in children. *Nat. Protocols*, 2006, vol. 1, pp. 297–301.

Новые подходы к построению и реализации основной профессиональной образовательной программы магистратуры по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Воспитатель)

Девяткина Т. В.*,

ФГБОУ ВО УлГПУ, Ульяновск, Россия,
rector@ulspu.ru

Ильина Н. А.**,

ФГБОУ ВО УлГПУ, Ульяновск, Россия,
n-ilina@mail.ru

Захарова Л. М.***,

ФГБОУ ВО УлГПУ, Ульяновск, Россия,
ulseagull@mail.ru

Силакова М. М.****

ФГБОУ ВО УлГПУ, Ульяновск, Россия,
silakova.marina@gmail.com

Рассматриваются основные подходы к проектированию содержания практико-ориентированной основной профессиональной образовательной программы магистратуры. Раскрывается новый подход в обучении магистрантов через овладение профессиональными действиями в квазипрофессиональной деятельности. В основу проектирования положены профессиональные действия

Для цитаты:

Девяткина Т. В., Ильина Н. А., Захарова Л. М., Силакова М. М. Новые подходы к построению и реализации основной профессиональной образовательной программы магистратуры по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Воспитатель) // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 2. С. 17–26. doi: 10.17759/pse.2017220202

* *Девяткина Тамара Владимировна*, кандидат экономических наук, доцент, ректор Ульяновского государственного педагогического университета (ФГБОУ ВО УлГПУ), Ульяновск, Россия. E-mail: rector@ulspu.ru

** *Ильина Наталья Анатольевна*, доктор биологических наук, профессор, проректор по научной работе, Ульяновский государственный педагогический университет (ФГБОУ ВО УлГПУ), Ульяновск, Россия. E-mail: n-ilina@mail.ru

*** *Захарова Лариса Михайловна*, доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой дошкольного и начального образования, Ульяновский государственный педагогический университет (ФГБОУ ВО УлГПУ), Ульяновск, Россия. E-mail: ulseagull@mail.ru

**** *Силакова Марина Михайловна*, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии, Ульяновский государственный педагогический университет (ФГБОУ ВО УлГПУ), Ульяновск, Россия. E-mail: silakova.marina@gmail.com

воспитателя-методиста, необходимые ему для выполнения сопровождения образовательного процесса в детском саду. Содержанием профессиональной подготовки воспитателя-методиста по новой программе является овладение им спецификой сопровождения образовательного процесса в детском саду: проведением педагогического мониторинга, анализом его результатов, проектированием педагогического процесса с учетом особенностей детей, воспитывающихся в данном образовательном учреждении. В статье описываются условия подготовки студентов в практико-ориентированной магистратуре (сетевое взаимодействие с детскими садами при реализации содержания программы и наличие педагогов-супервизоров, выполняющих определенные функции), способствующие подготовке специалистов в современных условиях.

Ключевые слова: профессиональная образовательная программа, квазипрофессиональная деятельность, трудовые действия, модуль, сетевое взаимодействие.

Модернизация системы педагогического образования, связанная с введением профессионального стандарта педагога, потребовала от педагогических коллективов вузов усилий по совершенствованию процесса профессиональной подготовки, приведению его в соответствие с современными требованиями общества к профессиональным качествам педагогов; вызвала необходимость приближения процесса обучения к реальной профессиональной деятельности.

Решению поставленных задач во многом способствовало участие Ульяновского государственного педагогического университета им. И.Н. Ульянова в реализации педагогического лота по разработке и апробации новых модулей основной профессиональной образовательной программы педагогической магистратуры по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Воспитатель).

Проект разрабатывался в рамках программы по модернизации педагогического образования с мая 2014 г. по декабрь 2015 г. За этот период были разработаны 6 модулей программы («Основы современной системы дошкольного образования», «Организация образовательного процесса в дошкольной организации», «Педагогический мониторинг освоения детьми дошкольной образовательной программы», «Индивидуализация и дифференциация образовательной работы с детьми дошкольного возраста», «Проектирование и сценарирование образовательной работы с дошкольниками», «Основы научно-исследовательской работы») и проведена их апробация.

Проектирование и реализация данной программы были связаны с решением задач, основанных на требованиях государственного контракта (модульность, практико-ориентированность и сетевое взаимодействие с дошкольными образовательными организациями) и концепции модернизации педагогического образования, одним из основных положений которой является деятельностный подход при реализации профессиональных образовательных программ. Решение этих задач позволило организовать процесс обучения студентов как *квазипрофессиональную* деятельность и в связи с этим целенаправленно формировать трудовые действия и профессиональную мотивацию.

Понятие «квазипрофессиональная деятельность», как деятельность, моделирующая условия и содержание будущей профессиональной деятельности, было введено А.А. Вербицким в рамках контекстного обучения и рассматривается в качестве связующего, переходного этапа между учебной деятельностью академического типа и учебно-профессиональной деятельностью, где студенты выполняют реальные исследовательские или практические действия. Для каждого из видов деятельности характерны свои формы, методы и приемы обучения, что позволяет студенту «двигаться» от учебной деятельности к профессиональной [2].

В исследовании Г.Х. Вахитовой квазипрофессиональная деятельность рассматривается как этап формирования профессионально-педагогических компетенций студентов, где теоретическое обучение сочетается с элементами практики, и во временном аспек-

те идет за учебным этапом, в котором дается теория. Подобная модель организации учебного процесса предполагает, что на первых курсах идет овладение теорией (осуществляется учебная деятельность), на последующих курсах «включаются» элементы «практики» в виде деловых игр, проектирования и т. д. и только на последних курсах предполагается практика [1]. Единицей квазипрофессиональной деятельности в данном случае является «ситуация», задаваемая в разной форме (кейс, проект, игра и т. д.) [4].

Анализ публикаций Гуружапова В.А., Марголиса А.А., Рубцова В. В., Макаровской З.В., Максимова Л.К., посвященных проектированию и разработке моделей подготовки педагогических кадров по программам бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов) и разработке новой модульной ОПОП исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании», дает основание говорить об ином подходе к организации и содержанию профессиональной подготовки студентов на разных этапах образования [3; 8]. В описываемых профессиональных программах в качестве основы для проектирования содержания образования была взята учебная деятельность учащихся: на уровне бакалавриата – организация учебной деятельности младших школьников, а на уровне магистратуры – изучение учебной деятельности учащихся. Сами образовательные программы построены по модульному принципу, где каждый модуль включает теорию и практику одновременно с последующей их рефлексией [7]. Подобная структура модуля позволяет рассматривать квазипрофессиональную деятельность не как переходный этап от учебной к учебно-профессиональной деятельности, а как специально организованную образовательную деятельность по овладению профессиональными компетенциями в условиях, имитирующих выполнение осваиваемой профессиональной деятельности. Таким образом, знание, а именно – его использование становится средством получения и регуляции профессиональных компетенций за счет проведения

рефлексии, заложенной в структуре модуля.

В предлагаемой нами модели подготовки воспитателей в практико-ориентируемой магистратуре процесс обучения строится как деятельность, *имитирующая* основные направления деятельности воспитателя-методиста по сопровождению образовательного процесса в детском саду: мониторинг и проектирование педагогического процесса, т. е. прохождение профессиональной образовательной программы, дает целостное представление о деятельности воспитателя-методиста.

Любая деятельность, в том числе и образование (ведущая социальная деятельность общества. – А.Г. Асмолов), направлена на результат как системообразующий *фактор деятельности*. Результат образовательной программы – это деятельность магистранта по пути овладения профессиональными компетенциями воспитателя-методиста, основанными на особенностях (функциях) данной деятельности; это стремление магистрантов к «идеальному» профессиональному образу, который «приземляется» в формулировках образовательных результатов модулей (рис. 1). Таким образом, основой для проектирования содержания основной профессиональной образовательной программы по подготовке воспитателя-методиста является специфика сопровождения образовательного процесса в детском саду воспитателем-методистом, основанная на его функциях (аналитическая, исследовательская, диагностическая, проектировочная, организаторская).

Построение образовательной программы «от результата» позволяет «наполнять» ее значимым содержанием и делает более прогнозируемой для магистрантов при освоении.

Одной из особенностей образовательной программы педагогической магистратуры «Воспитатель» является модульный характер ее построения. При этом модуль определяется нами как основная интегрированная, завершенная во времени образовательная единица программы, обеспечивающая готовность к выполнению трудовых функций воспитателя-методиста. Логика построения всей программы, так же как и содержание модулей, обеспечивает последовательное овладение трудовыми действиями; предполагает изучение ма-

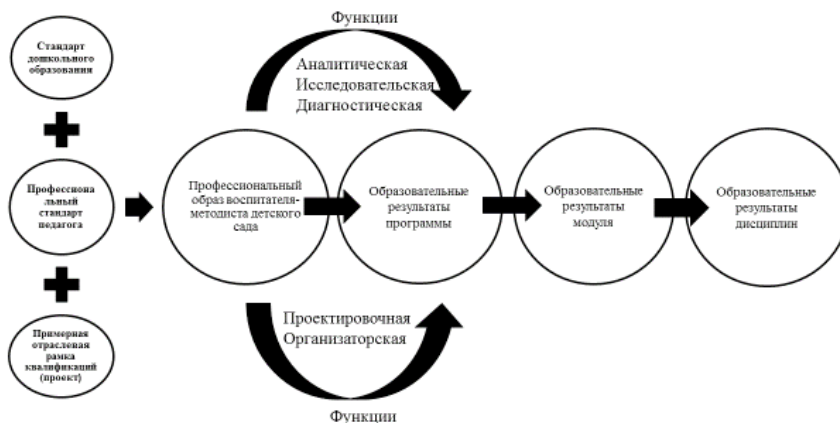


Рис. 1. Проектирование результатов образовательной программы

териала от общего видения к дальнейшей его конкретизации. Первые два модуля («Основы современной системы дошкольного образования», «Организация образовательного процесса в дошкольной организации») дают общее представление о дошкольном образовании, а последующие – связаны с *основными видами деятельности воспитателя-методиста*: изучение особенностей детей – мониторинг, проектирование и сценирование образовательной работы на основе принципов индивидуализации и дифференциации. Таким образом, последовательность прохождения модулей отражает и логику построения образовательного процесса в детском саду, и *деятельность воспитателя-методиста по его сопровождению*¹.

Структура модуля, включающая обязательное сочетание теории, практики, научно-исследовательской работы (НИР) и рефлексии, позволяет магистрантам осознанно овладевать профессиональными трудовыми действиями [7]. Каждый модуль связан с овладением содержания либо одного, либо нескольких трудовых действий воспитателя-методиста. Внутренняя логика разворачивания содержания модуля в нашей программе основана на принципе от общего к частному, т. е. в начале изучения модуля даются обще-

научные, методологические представления, связанные с темой модуля, а затем их конкретизация в профессиональной деятельности воспитателя-методиста. Подобное построение модуля делает его универсальным и позволяет встраивать в любую образовательную программу в качестве дополнительного или вариативного компонента.

Специфика деятельности воспитателя-методиста дошкольной организации определяется его готовностью к реализации функций, связанных с анализом, проектированием образовательного процесса в дошкольной организации; исследованием основных проблем воспитания. На их развитие в большей степени ориентирован модуль НИР, который структурно в нашей образовательной программе реализуется параллельно изучаемым модулям и осуществляется в форме научно-исследовательского семинара, а содержательно направлен на формирование навыков проведения научно-практического исследования и связан с заданиями исследовательского характера в модулях. Таким образом, НИР реализуется как распределенная и взаимосвязанная деятельность: изучение основ педагогического исследования на семинарах – изучение образовательного процесса в детских садах при прохождении прак-

¹ Все модули разработанной образовательной программы входят в блок 1, кроме модуля «Основы НИР», который входит в блок 2, ФГОС ВО по направлению подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование (уровень магистратуры) от 12.05.2016.

тики (мини-исследование) – рефлексия результатов проведенного мини-исследования на семинаре (рис. 2). Целесообразность включения НИР в практику с последующей ее рефлексией в разной форме описана в статье Рубцова В.В., Гуружапова В.А. и др. [8].

Практико-ориентированная направленность содержания новой модульной программы обеспечивается системой практик и практикумов. Практическая подготовка магистрантов характеризуется синтезом освоенных трудовых функций и профессиональных действий в единой профессиональной деятельности. Она способствует включению магистранта в реальную образовательную деятельность, в систему «сложных социальных взаимодействий в реальной образовательной организации» [7, с. 111].

Также практико-ориентированная подготовка педагогов связана с постепенным, поэтапным овладением профессиональными действиями на двух уровнях: модельном (на практикумах) и практическом (на практиках в дошкольной организации). Овладение профессиональными действиями в детском саду организовано как *совместная деятельность* студента и педагога-супервизора, где последний постепенно уменьшает степень своей включенности в выполнении действия.

Роль педагога-супервизора в профессиональной подготовке студентов была описана в статье Марголиса А.А., но мы расширили представления о его функциях [7].

Педагог-супервизор, по нашему представлению, – это прежде всего лицо, выполняю-

щее профессиональные действия на высоком уровне, обладающее определенными личностными качествами и способное выполнять следующие функции по отношению к студентам:

- образовательную (фокусирующуюся на дальнейшем овладении знаниями, навыками, развитии компетенций);
- поддерживающую (акцентирующую внимание на субъективных переживаниях, связанных с процессом становления профессиональной деятельности магистранта, работой с профессиональными трудностями и личностными ограничениями, профилактикой эмоционального выгорания будущего профессионала);
- направляющую (осуществляющую контроль над качеством учебной деятельности магистранта, выявление его сильных и слабых сторон).

Разрабатывая образ педагога-супервизора, мы опирались прежде всего на опыт супервизорской деятельности, применяемой в практической психологии, и американской модели оценивания, построенной на элементах учебной программы (Curriculum Based Assessment/Curriculum Based Measuring, CBA/CBM). Это основа компетентностного подхода в образовании (Competency Approach, CA) и образовательного подхода, основанного на ожидаемых результатах обучения (Outcome-based Education, OE).

Логика изучения профессиональной образовательной программы определена таким образом, что освоение трудовых действий воспитателя-методиста, содержатель-

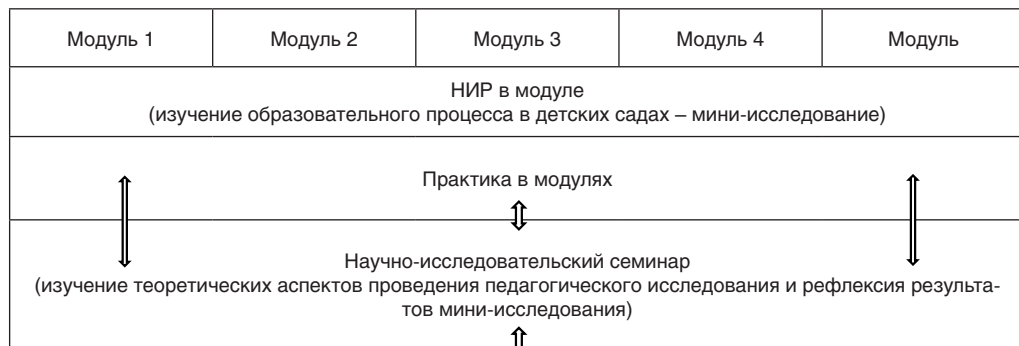


Рис. 2. Место научно-исследовательской работы в практико-ориентированной педагогической магистратуре «Воспитатель»

ное «наполнение» компетенций идет по нарастающей: от анализа образовательной деятельности в дошкольной организации – моделирования компонентов педагогической деятельности в учебной аудитории или детском саду (на практикуме, в ходе практических занятий) – к отработке отдельных трудовых действий в процессе практик (рис. 3).

Становлению профессиональной позиции будущих педагогов дошкольного образования в ходе апробации новой модульной программы, овладению трудовыми действиями, предусмотренными стандартом педагога и определенными в нашей программе в виде образовательных результатов, способствовал созданный при УлГПУ научно-образовательный центр (НОЦ). Он включает в себя детский сад «У-Знайки», центр раннего развития ребенка в системе дополнительного образования. Данный центр позволяет фокусировать профессиональное становление будущих педагогов дошкольного образования на его практической составляющей и решать разнообразные задачи всех видов практик с участием педагогов-супервизоров.

Одним из условий организации деятельностного подхода является индивидуализация процесса образования и связанная с ним индивидуальная траектория прохождения программы модуля, т. е., по сути дела, построение студентом *собственной программы профессионального развития*. Исходными точками для построения такой программы могут быть внешние основания (1 – наличие педагогического образования и построение индивидуальной траектории образования по дальнейшим научным и профессиональным интересам; 2 – наличие педагогического образования и построение индивидуальной траектории в зависимости от степени готовности к овладению новой профессиональной деятельностью) и внутренние основа-

ния, связанные с мотивацией по освоению деятельности и личностными смыслами студентов.

Пересечение этих двух линий (внешних и внутренних) дает отправную точку для профессионального развития, результатом которого может быть образ воспитателя-методиста, наделенного соответствующими компетенциями. Деятельность магистранта по приближению к этому образу-результату и есть индивидуальная траектория образования. Движение по данной траектории состоит в наращивании рефлексивной составляющей образовательной и квазипрофессиональной деятельности. Формы такого процесса могут быть разнообразны, например дневник рефлексии, который заполняется студентом еженедельно по двум направлениям: образовательной (познание) и профессиональной деятельности (трудовые действия). Рефлексия позволяет развивать аналитико-синтетические способности и приводит к формированию профессионального мышления. Разработка по данному типу индивидуальных траекторий требует изменений в организации образовательного процесса (выделение места и времени для рефлексии в учебном процессе, определение временных затрат преподавателя на этот вид деятельности) и наличия у преподавателей умения проводить подобную рефлексиию.

Еще одна особенность разработанной и апробированной новой модульной программы магистратуры связана с реализацией ее содержания в рамках сетевого взаимодействия. В законе об образовании в РФ (статья 15) подчеркивается возможность реализации образовательных программ с «использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность» [9, с. 53]. Нашими сетевыми партнерами в реализации содержания профессио-

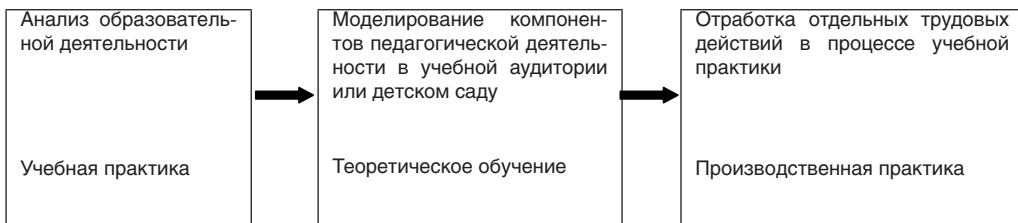


Рис. 3. Этапы освоения трудовых действий воспитателя-методиста

нальной образовательной программы выступили дошкольные организации города (муниципальные, частные), педагогические коллективы которых непосредственно включились в процесс профессиональной подготовки будущих воспитателей-методистов через различные формы взаимодействия и сотрудничества (см. табл.). Безусловно, мы и раньше уделяли особое внимание процессу практической подготовки наших студентов: проведение практик, практикумов на базе дошкольных организаций. Но новая концепция подготовки педагогических кадров, задачи модернизации педагогического образования ориентировали нас на более тесное взаимодействие с педагогическими коллективами дошкольных образовательных организаций, на распределение доли ответственности в профессиональном становлении наших выпускников. Выбор детских садов определялся рядом факторов: наличие опытных педагогов, участие в инновационной образовательной деятельности в нашей области, современное материально-техническое оснащение и т. д. Учитывалось и сотрудничество преподавателей кафедры дошкольной педагогики с дан-

ной организацией. Одной из форм сетевого взаимодействия с дошкольными организациями явилось создание базовых кафедр с определением и конкретизацией задач дошкольной организации в общем направлении практической подготовки магистров по нашей программе. В ходе разработки и апробации новой модульной программы были организованы четыре базовые кафедры.

Таким образом, на основании проведенной апробации разработанной основной профессиональной образовательной программы (педагогической) магистратуры в рамках укрупненной группы специальностей «Образование и педагогика» по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Воспитатель) можно сделать следующие выводы.

1. Структура и содержание разработанной программы (педагогической) магистратуры по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Воспитатель) заданы в логике проектирования образовательного процесса в детском саду и деятельности воспитателя-методиста по его сопровождению, т. е. подготовка воспитателей в практико-ориентируемой магистратуре стро-

Таблица

Основные направления взаимодействия вуза и дошкольной образовательной организации

Вид сотрудничества	Функции вуза	Функции дошкольной образовательной организации
Учебно-методическое	<ul style="list-style-type: none"> – проведение практических занятий и практики на базе ДОО под руководством педагогов-супервизоров; – совместная разработка и корректировка планов практик и практикумов; – совместное издание учебно-методических материалов 	<ul style="list-style-type: none"> – предоставление баз практик; – совершенствование образовательного процесса, проведение методических семинаров с участием педагогов вуза и магистрантов; – совместное издание учебно-методических материалов
Научно-методическое	<ul style="list-style-type: none"> – апробация разрабатываемых педагогами вуза технологий воспитания и обучения детей дошкольного возраста; – научно-методическая помощь в создании программы развития дошкольной организации; – концептуальное обоснование разрабатываемых педагогическим коллективом ДОО программ, рецензирование 	<ul style="list-style-type: none"> – участие в апробации разрабатываемых педагогами вуза технологий воспитания и обучения детей дошкольного возраста; – разработка авторских программ, технологий воспитания и обучения детей дошкольного возраста
Организационно-методическое	<ul style="list-style-type: none"> – проведение курсов повышения квалификации воспитателей ДОО и переподготовки; – проведение круглых столов, семинаров и т. д. 	<ul style="list-style-type: none"> – повышение статуса образовательной организации и привлечение новых клиентов; – повышение аттестационных и аккредитационных показателей

ится как деятельность, имитирующая основные направления деятельности воспитателя-методиста по сопровождению образовательного процесса в детском саду (квазипрофессиональная деятельность).

2. Предметом данной деятельности является проектирование образовательного процесса в детском саду на основе осуществленного анализа с учетом индивидуального и дифференцированного подходов в воспитании и обучении.

3. Все модули программы относятся к профессиональному циклу, но за счет универсальной структуры модуля, включающей дисциплины как общенаучного, так и профессионального цикла, модули могут использоваться в качестве вариативных или дополнительных модулей в программах других направлений.

4. Овладение профессиональными действиями происходит непосредственно в детском саду под руководством педагога-супервизора, основной задачей которого является создание безопасных условий супервизорских отношений для обеспечения профессионального и личностного развития магистрантов, а также для стимуляции развития их специальных навыков и компетенций.

5. Научно-исследовательская работа магистрантов осуществляется как распределен-

ная и взаимосвязанная деятельность, а ее формы и содержание максимально приближены к решению практических проблем детского сада.

6. Построение магистрантами индивидуальных образовательных траекторий связано с построением собственной программы профессионального развития, основанной на имеющемся (или заданном в начале обучения) профессиональном образе, наделенном определенными компетенциями. «Приближение» к данному образу происходит за счет постоянно проводимой рефлексии своей образовательной деятельности, что приводит не только к овладению профессиональными компетенциями, но и к формированию профессиональной мотивации.

7. Предложенные подходы к проектированию программы профессиональной (педагогической) магистратуры в рамках укрупненной группы специальностей «Образование и педагогика» по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Воспитатель) будут способствовать подготовке специалистов иного уровня, владеющими исследовательскими и проектировочными навыками изучения и построения образовательного процесса в их единстве.

Финансирование

Работа выполнена при поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации (Государственный контракт № 05.043.12.0024 от 16 мая 2014 г. на выполнение работ (оказание услуг) по проекту «Разработка и апробация новых модулей основной профессиональной образовательной программы профессиональной (педагогической) магистратуры в рамках укрупненной группы специальностей "Образование и педагогика" по направлению подготовки "Психолого-педагогическое образование" (Воспитатель) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и дошкольного общего образования, и предполагающей углубленную профессионально-ориентированную практику студентов».

Литература

1. Вахитова Г.Х. Квазипрофессиональная деятельность в подготовке будущих специалистов дошкольного образования // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2016. № 5(170). С. 64–66.
2. Вербицкий А.А. Контекстное обучение в компетентностном подходе // Высшее образование в России. 2006. № 11. С. 39–46.
3. Гуружалов В.А., Марголис А.А. Проектирование модели практико-ориентированной подготовки педагогических кадров по программам бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов) на основе сетевого взаимодействия

- образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и начального общего образования // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 143–159.
4. Захарова Т.В. Квазипрофессиональная деятельность в педагогическом образовании: проблемы и перспективы // Мир науки, культуры, образования. 2013. № 6(43). С. 215–217.
5. Захарова Л.М., Силакова М.М. Основные подходы к подготовке магистров дошкольного образования в контексте модернизации педагогического образования // Научное мнение. 2014. № 10. С. 9–13.
6. Захарова Л.М., Силакова М.М. Профессионально-ориентированная направленность подготовки будущих воспитателей дошкольных организаций // Научное мнение. 2015. № 1. С. 26–32.

7. Марголис А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 105–126.

8. Рубцов В.В., Гуружалов В.А., Макаровская З.В., Максимов Л.К. Компетентностно-деятельностный подход к проектированию и разработке новой модульной ОПОП исследовательской магистратуры

«Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании»: направление подготовки – Психолого-педагогическое образование // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 127–142.

9. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. URL: http://минобрнауки.рф/документы/2974/файл/1543/12.12.29-ФЗ_Об_образовании_в_Российской_Федерации.pdf (дата обращения: 02.01.2017)

New Approaches to the Design and Implementation of Basic Master's Programme in Educational Psychology (Kindergarten Teacher)

Devyatkina T. V. *,

Ulyanovsk State Pedagogical University, Ulyanovsk, Russia, rector@ulspu.ru

Ilyina N. A. **,

Ulyanovsk State Pedagogical University, Ulyanovsk, Russia, n-ilina@mail.ru

Zakharova L. M. ***,

Ulyanovsk State Pedagogical University, Ulyanovsk, Russia, ulseagull@mail.ru

Silakova M. M. ****,

Ulyanovsk State Pedagogical University, Ulyanovsk, Russia, silakova.marina@gmail.com

The paper reviews main approaches to the design of practice-oriented basic professional educational programme (master's degree). It describes a new approach to graduate training through the acquisition of professional actions in quasi-professional activity. This training is constructed around the professional actions of kindergarten teacher necessary for supporting the educational process in kindergarten. The content of professional training in compliance with the new programme involves mastering specific activities, such as carrying out educational monitoring, analyzing its outcomes and designing the educational

For citation:

Devyatkina T. V., Ilyina N. A., Zakharova L. M., Silakova M. M. New Approaches to the Design and Implementation of Basic Master's Programme in Educational Psychology (Kindergarten Teacher). *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017, vol. 22, no. 2, pp. 17–26 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2017220202

* *Devyatkina Tamara Vladimirovna*, PhD in Economics, Associate Professor, Rector, Ulyanovsk State Pedagogical University, Ulyanovsk, Russia. E-mail: rector@ulspu.ru

** *Ilyina Natalia Anatolievna*, PhD in Biology, Associate Professor, Vice-rector for Research, Ulyanovsk State Pedagogical University, Ulyanovsk, Russia. E-mail: n-ilina@mail.ru

*** *Zakharova Larisa Mihaylovna*, PhD in Pedagogics, Associate Professor, Head of the Department of Preschool and Primary education, Ulyanovsk State Pedagogical University, Ulyanovsk, Russia. E-mail: ulseagull@mail.ru

**** *Silakova Marina Mihaylovna*, PhD in Psychology, Associate Professor, Head of the Department of Psychology, Ulyanovsk State Pedagogical University, Ulyanovsk, Russia. E-mail: silakova.marina@gmail.com

process in accordance with features and needs of children of a particular educational institution. Finally, the paper outlines the factors which promote better practice-oriented graduate training in modern conditions (network interactions with kindergartens, availability of supervising educators).

Keywords: professional educational programme, quasi-professional activity, work actions, module, network interaction.

Funding

Supported by Ministry of Education and Science of the Russian Federation. Government contract # 05.043.12.0024 d.d. 16.05.2014 "The development and the testing of new modules of the basic professional educational program of professional (teaching) of Magistrates within the enlarged group of specialties "Education and Pedagogy" by direction "Psycho-pedagogical education (kindergarten teacher) through the organization of network interaction of educational institutions implementing programs of higher education and preschool general education, and involving in-depth professional-oriented students practice."

References

1. Vakhitova G.Kh. Kvaziprofessional'naya deyatel'nost' v podgotovke budushchikh spetsialistov predshkol'nogo obrazovaniya [Kvazi-professional activities in the preparation of the future preschool education experts]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Tomsk State Pedagogical University Bulletin], 2016, no. 5 (170), pp. 64-66. (In Russ., abstr. in Engl.).
2. Verbitskii A.A. Kontekstnoe obuchenie v kompetentnostnom podkhode [Contextual learning competence approach]. *Vyshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia], 2006, no. 11, pp. 39-46. (In Russ., abstr. in Engl.).
3. Guruzhapov V.A., Margolis A.A. Proektirovanie modeli praktiko-orientirovannoi podgotovki pedagogicheskikh kadrov po programmam bakalavriata po napravleniyu podgotovki «Psikhologo-pedagogicheskoe obrazovanie» (Uchitel' nachal'nykh klassov) na osnove setevogo vzaimodeistviya obrazovatel'nykh organizatsii, realizuyushchikh programmy vysshego obrazovaniya i nachal'nogo obshchego obrazovaniya [Designing Models of Practice-oriented Undergraduate Training Program in Psychological and Pedagogical Education (Primary school teacher) Based on Networking of Educational Institutions, Implementing Higher Education and Primary Education Programs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2014, vol. 19, no. 3, pp. 143-159. (In Russ., abstr. in Engl.).
4. Zakharova T.V. Kvaziprofessional'naya deyatel'nost' v pedagogicheskom obrazovanii: problemy i perspektivy [Kvazi-professional activities in the pedagogical education: the problems and the prospects]. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya* [The world of science, culture, education], 2013, no. 6 (43), pp. 215-217. (In Russ., abstr. in Engl.).
5. Zakharova L.M., Silakova M.M. Osnovnye podkhody k podgotovke magistrrov doshkol'nogo obrazovaniya v kontekste modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya [Basic approaches to the preparation of the pre-school education masters in the context of the pedagogical education modernization]. *Nauchnoe mnenie* [Scientific opinion], 2014, no. 10, pp. 9-13. (In Russ., abstr. in Engl.).
6. Zakharova L.M., Silakova M.M. Professional'no-orientirovannaya napravlennost' podgotovki budushchikh vospitatelei doshkol'nykh organizatsii [Professionally oriented focus of the preparation of the future teachers in the preschool institutions]. *Nauchnoe mnenie* [Scientific opinion], 2015, no. 1, pp. 26-32. (In Russ., abstr. in Engl.).
7. Margolis A.A. Trebovaniya k modernizatsii osnovnykh professional'nykh obrazovatel'nykh programm (OPOP) podgotovki pedagogicheskikh kadrov v sootvetstvii s professional'nym standartom pedagoga: predlozheniya k realizatsii deyatel'nostnogo podkhoda v podgotovke pedagogicheskikh kadrov [The Requirements for the Modernization of Basic Professional Education Program (BPEP) of Teachers Training in Accordance with the Professional Standard of the Teacher: Proposals for the Implementation of the Activity Approach in Teachers Training]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2014, vol. 19, no. 3, pp. 105-126. (In Russ., abstr. in Engl.).
8. Rubtsov V. V., Guruzhapov V. A., Makarovskaya Z. V., Maksimov L.K. Kompetentnostno-deyatel'nostnyi podkhod k proektirovaniyu i razrabotke novoi modul'noi OPOP issledovatel'skoi magistratury «Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya i deyatel'nostnyi podkhod v obrazovanii»: napravlenie podgotovki – Psikhologo-pedagogicheskoe obrazovanie [Competence-activity Approach to the Design and Development of New Modular Basic Professional Education Program of Research Master Program in Cultural-historical Psychology and Activity-based Approach in Education, with Major in Psychological and Pedagogical Education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2014, vol. 19, no. 3, pp. 127-142. (In Russ., abstr. in Engl.).
9. Federal'nyi zakon «Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii» ot 29 dekabrya 2012 g. No 273-FZ [Elektronnyi resurs] [Federal Law "On Education in the Russian Federation" dated 29 December 2012. № 273-FZ]. Available at: http://minobrnauki.rf/dokumenty/2974/fail/1543/12.12.29-FZ_Ob_obrazovanii_v_Rossiiskoi_Federatsii.pdf. (Accessed: 02.01.2017).

Организационное и методическое обеспечение педагогической практики учителей начальных классов в рамках модернизации педагогического образования

Уваровская О.В.*,

ФГБОУ ВО СГУ им. П. Сорокина, Сыктывкар, Россия,
ouvarovskaya@gmail.com

Габова М.А.**,

ФГБОУ ВО СГУ им. П. Сорокина, Сыктывкар, Россия,
magabova@narod.ru

Егорова Е.Л.***,

ФГБОУ ВО СГУ им. П. Сорокина, Сыктывкар, Россия,
egorova_e_l@mail.ru

Поберезкая В.Ф.***,

ФГБОУ ВО СГУ им. П. Сорокина, Сыктывкар, Россия,
violettaf@rambler.ru

Представлены результаты апробации разработанного авторами организационного и методического обеспечения педагогической практики будущих учителей начальных классов в рамках проекта «Модернизация педагогического образования» по реализации модуля, в котором предполагается формирование трудовых функций профессионального стандарта педагога. Обращается внимание на то, что педагогическая практика в подготовке учителей начальных классов не обеспечивает готовность выпускников педагогического вуза к выполнению выше названных трудовых действий. Это и

Для цитаты:

Уваровская О.В., Габова М.А., Егорова Е.Л., Поберезкая В.Ф. Организационное и методическое обеспечение педагогической практики учителей начальных классов в рамках модернизации педагогического образования // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 2. С. 27–39. doi: 10.17759/pse.2017220203

* Уваровская Ольга Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент, Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина (ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»), Сыктывкар, Россия. E-mail: ouvarovskaya@gmail.com

** Габова Марина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент, Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина (ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»), Сыктывкар, Россия. E-mail: magabova@narod.ru

*** Егорова Елена Леонидовна, кандидат педагогических наук, доцент, Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина (ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»), Сыктывкар, Россия. E-mail: egorova_e_l@mail.ru

**** Поберезкая Вита Федоровна, кандидат педагогических наук, доцент, Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина (ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»), Сыктывкар, Россия. E-mail: violettaf@rambler.ru

определило основную цель исследования, а именно – ориентировку студентов в профессии учителя начальных классов, становлении мотивационно-волевой готовности студентов к педагогической деятельности. В реализации проекта участвовало 54 студента, обучающихся на бакалавриате по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование». Основными методами исследования явились наблюдение за педагогической деятельностью обучающихся во время практики, анализ и обобщение отчетов обучающихся и супервизоров.

Авторами сформированы методические материалы и определены организационные механизмы для эффективного проведения педагогической практики в условиях сетевого взаимодействия. Утверждается, что полученные результаты свидетельствуют об успешности реализации выдвинутой для апробации цели.

Ключевые слова: педагогическая практика, организация, методическое обеспечение.

В 2014 г. стартовал проект по модернизации педагогического образования, замысел которого направлен на изменение содержания и моделей подготовки современных педагогов. Это связано с тем, что существующие и во многом устаревшие программы подготовки педагогов стали значительно отставать от целей и задач самой системы общего образования. Тем более что к этому времени был утвержден профессиональный стандарт педагога и школа уже три года в штатном режиме работала по новым ФГОС.

Главной особенностью проекта модернизации педагогического образования является его практико-ориентируемость в подготовке учителей начальных классов. В связи с этим здесь большое внимание уделено педагогической практике, так как профессиональный стандарт педагога предъявил новые требования к учителю, среди которых: систематический анализ эффективности учебных занятий и подходов к обучению, формирование универсальных учебных действий, развитие у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей, формирование гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современного мира, формирование у обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни, освоение и применение психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых для адресной работы с различными контингентами учащихся.

В связи с этим в системе подготовки будущих учителей возникла необходимость усиления

практической готовности педагога к выполнению трудовых действий, обозначенных в профессиональном стандарте педагога и, в частности, изменений в организации педагогической практики, которая, несомненно, обладает большим потенциалом для формирования профессиональных компетенций будущего педагога.

Для успешной профессиональной адаптации будущего педагога возникает необходимость пересмотра и других организационных механизмов и методического обеспечения педагогической практики. Последняя является тем связующим звеном, которое позволяет студенту реально осуществлять педагогическую деятельность непосредственно в образовательной организации и находиться во взаимодействии со всеми участниками педагогического процесса: учениками, учителями, родителями, руководителями школы, обслуживающим персоналом.

Анализ литературы и передового педагогического опыта организации и проведения педагогической практики студентов, а также собственный опыт авторов статьи позволили выявить ряд проблем, которые существенно снижают эффективность профессиональной подготовки студентов в период практики и в той или иной мере связаны с ее недостаточной эффективной организацией, отбором содержания, руководством и методическим обеспечением [6; 8; 9; 10]. Речь идет о следующем.

1. Позднее вхождение студентов бакалавриата в производственный (педагогический)

процесс (в основном 3–4-й курсы), что не позволяет в полной мере сформировать готовность к выполнению трудовых действий профессионального стандарта педагога.

2. Недостаточно тесное командное взаимодействие в деятельности кафедр при организации и проведении педагогической практики. Причем чаще всего кафедры, отвечающие за педагогическую практику, работают разрозненно. А это, естественно, нарушает целостность и системность в ее организации и проведении.

3. Отбор школ для прохождения практики не всегда соответствует современным требованиям, таким как реализация современных подходов к образовательному процессу, материально-техническая база (например, интернет есть, но слабый сигнал и т. д.) и др. Кроме того, идет столкновение традиционных и инновационных подходов к обучению современных школьников, к сожалению, в пользу первого.

4. Недостаточно реализуется связь между содержанием педагогической практики и научно-исследовательской работой студентов (НИРС).

Указанные проблемы часто приводят к определенной дезорганизации образовательной деятельности студента, к подавлению его инициативы, активности и самостоятельности. Выявленные проблемы свидетельствуют о необходимости новых акцентов и несколько другом наполнении содержания педагогической практики.

Изучение работ целого ряда авторов (В.А. Болотов, В.В. Рубцов, А.А. Марголис, В.А. Гуружапов и др.) показало необходимость организации педагогической практики будущих учителей на основе непрерывной педагогической практики в логике компетентностного подхода [1; 3; 4; 6; 7]. При этом ее содержание должно предусматривать формирование трудовых действий в соответствии с профессиональным стандартом педагога. С учетом современных тенденций развития образования в рамках проекта по модернизации педагогического образования специалистами МГППУ была разработана модель практико-ориентированной подготовки педагогических кадров по програм-

мам бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов) и разработаны подходы к реализации педагогической практики.

В модели отмечается, что важной составляющей подготовки учителя начальных классов является практико-ориентируемая готовность к выполнению трудовых функций профессионального стандарта педагога и его практическое владение методами психолого-педагогической поддержки учебной деятельности учеников начальных классов. Реализация такого подхода требует иных механизмов в организации, содержании и методическом обеспечении педагогической практики [7]. Эти механизмы состоят в следующем:

- модульное построение ОПОП, причем каждый модуль выступает как комплексная практико-ориентированная единица, направленная на формирование определенного набора профессиональных действий, соответствующих профессиональному стандарту педагога;

- модули дополнены существенной долей практики, которая рассредоточена и состоит из двух видов: учебно-ознакомительной, организуется перед реализацией модуля, и учебной, проходящей после изучения теоретического блока;

- во время практики студенты в обязательном порядке осуществляют НИРС;

- последний блок модуля – теоретико-рефлексивный, который направлен на формирование общего способа профессиональных действий на основе организации рефлексии как групповой, так и индивидуальной;

- сетевое взаимодействие вуза и школы с назначением учителей-супервизоров, которые оказывают методическую поддержку студенту и дают ему оценку на основании карты профессионального роста; организация и проведение профессиональных проб студентов.

Сыктывкарский госуниверситет им. Питирима Сорокина являлся соисполнителем проекта «Усиление практической направленности подготовки будущих педагогов в програм-

мах бакалавриата в рамках укрупненной группы специальностей "Образование и педагогика" по направлению подготовки "Психолого-педагогическое образование" (Учитель начальных классов) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и начального общего образования», который реализовывал Московский государственный психолого-педагогический университет.

В реализации данного проекта приняло участие 54 студента. Эта модель апробировалась в нашем университете по трем модулям: психология и педагогика развития детей, теоретические и экспериментальные основы психолого-педагогической деятельности, методология и методы психолого-педагогической деятельности.

При апробации проекта большое внимание было уделено организационному и методическому обеспечению педагогической практики студентов. Основная цель педагогической практики в модулях, которые апробировались в нашем университете, согласно предложенной модели, состояла в ориентировке в профессии и становлении мотивационно-волевой готовности студентов к педагогической деятельности.

При реализации модулей в университете практика организовывалась в соответствии с программами, предложенными МГППУ. Во время практики студенты осуществляли профессиональные пробы по трудовым функциям «обучение», «воспитательная деятельность», «развивающая деятельность», предусмотренным профессиональным стандартом педагога. Профессиональные пробы осуществлялись под руководством и при помощи преподавателей вуза, учителей-супервизоров и в коллективном взаимодействии студентов.

В содержание профессиональных проб входили направления деятельности, предложенные МГППУ [2; 3; 4; 6; 7]. Это:

- решение психолого-педагогических задач по обучению и развитию детей в локальных участках учебно-воспитательного процесса (проведение фрагментов уроков студентами, наблюдение и анализ уроков

учителей-супервизоров по отдельным направлениям деятельности: развитие мыслительной деятельности учащихся, контрольно-оценочная деятельность учителя и учащихся и др.);

- решение психолого-педагогических задач учебно-воспитательного процесса, связанных с реализацией целей конкретных мероприятий (обсуждение уроков и воспитательных мероприятий как учителя, так и студентов; проведение индивидуальных бесед с учеником, проектирование и проведение воспитательных мероприятий);

- решение психолого-педагогических задач учебно-воспитательного процесса, связанных с реализацией целей образовательной среды и психического развития детей (проведение диагностики по развитию психических процессов ученика: мышления, воображения, памяти, определение уровня сформированности личностных результатов, коммуникативных и регулятивных умений и т. д. и оформление результатов).

Педагогическая практика реализовывалась в трех школах г. Сыктывкара по согласованию с Управлением образования администрации города на основе сетевого взаимодействия. Все школы отвечали требованиям, предъявляемым ФГОС НОО и экспериментом, проводимым в рамках модернизации педагогического образования. Практику курировали учителя-супервизоры из числа наиболее опытных и передовых. С учителями-супервизорами были проведены консультации и организованы очно-заочные курсы повышения квалификации.

Для более качественного проведения педагогической практики и выполнения тех задач, которые были определены в экспериментальной модели, было спроектировано ее содержательное и методическое обеспечение – в частности, был спроектирован целый ряд заданий для выполнения профессиональных проб, подготовлены комплекты документов и методические материалы по выполнению плана практики и НИРС. В пакет документов входили: программа и план проведения практики, дневник по практике, путевка, протоколы анализов продуктов деятельности, форма отчета, темы сочинений-эссе.

Методические материалы включали в себя: фонд контрольно-измерительных материалов (программа наблюдения за оценочной деятельностью учителя и учащихся, последовательность действий по организации диагностики учебных достижений учащихся и др.); схемы анализа уроков с точки зрения развивающих эффектов, активизации мыслительной деятельности учащихся; методические указания по написанию эссе, схема сценария воспитательного мероприятия; методики по диагностике личностных результатов, коммуникативных и регулятивных универсальных действий и др. (Приложение № 1).

Все методическое сопровождение практики было доступно студентам в режиме онлайн на основе использования сервисов Google. Консультации с групповыми руководителями и учителями-супервизорами организовывались как очно, так и дистанционно с помощью электронной почты [2].

По итогам практики проходили итоговые конференции, где осуществлялся теоретико-рефлексивный анализ деятельности студентов на практике, а также заслушивались лучшие сочинения-эссе, что позволяло пронаблюдать, как формируются мотивационно-целевые установки студентов на дальнейшее обучение по выбранной специальности. К итоговой конференции все студенты готовили также презентации с фотографиями, на которых были изображены отдельные моменты их деятельности на практике.

Во время прохождения педагогической практики студенты выполняли различные виды заданий, которые были разработаны авторами данной статьи. Так, для формирования профессиональных действий трудовой функции «развивающее обучение» студенты наблюдали уроки математики, русского языка, литературного чтения и окружающего мира и совместно с супервизором проводили анализ контрольно-оценочной деятельности, развивающих эффектов, развития познавательной мотивации учащихся, учебной деятельности учащихся и деятельности учителя, аспектный анализ активизации мыслительной дея-

тельности учащихся на уроке. Следует отметить, что были предложены различные схемы анализа уроков в зависимости от модулей (Приложение № 2).

Для осуществления профессиональных проб, направленных на формирование трудовой функции «воспитательная деятельность», студенты организовывали совместную деятельность младших школьников во внеурочное время. Они были организованы в малые группы и совместно готовили воспитательные мероприятия под руководством учителя-супервизора и руководителя практики от университета. Во время педагогической практики студенты провели по два воспитательных мероприятия. Одно из них было направлено на развитие психических процессов ученика, второе было связано с 70-летием Великой Победы советского народа над фашизмом. Студентами были проведены беседы, викторины, игры по станциям со следующей тематикой: «Фронтные письма», «Дети войны», «Юный патриот», «Важность памяти и внимания в повседневной жизни», «Связанные единой целью», «Я знаю 5 профессий» и т. д.

Наблюдения руководителей практики за выполнением студентами профессиональных проб, самоанализ профессиональных проб со стороны студентов, анализ деятельности студентов на практике руководителями практики, контент-анализ сочинений-эссе и отчетов студентов свидетельствуют о том, что положено начало формированию готовности студентов к выполнению выше названных трудовых функций профессионального стандарта педагога и интереса к выбранной профессии. Об этом свидетельствуют и сочинения-эссе студентов (Приложение № 2).

Решение психолого-педагогических задач учебно-воспитательного процесса, связанных с реализацией целей образовательной среды и психического развития детей, было направлено на формирование таких умений, как владение стандартизированными методами психодиагностики личностных характеристик и возрастных особенностей обучающихся, оценка образовательных результатов, формируемых в преподаваемом предмете, предметных и метапредмет-

ных компетенций, применение современных психолого-педагогических технологий, основанных на знании законов развития личности и поведения в реальной и виртуальной среде.

Для реализации вышеназванных задач студентами был выполнен целый ряд заданий, среди которых: диагностики по развитию психических процессов ученика – мышления, воображения, памяти, определение уровня сформированности личностных результатов, коммуникативных и регулятивных умений; отработка способов, методов и приемов развития мышления детей младшего школьного возраста.

Для выполнения заданий по диагностике развития психических процессов студенты использовали методики, представленные в пособии «Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли» под ред. А.Г. Асмолова, такие как: «Кто я?» (модификация методики Куна), цель которой – выявление сформированности Я-концепции и социальной ориентации; «Кто прав?» (модифицированная методика Г.А. Цукерман и др.), цель – выявить действия, направленные на учет позиции собеседника (партнера); «Проба на внимание» (П.Я. Гальперин и С.Л. Кабыльницкая), цель – выявление уровня сформированности внимания и самоконтроля; «Опросник мотивации», цель – выявление мотивационных предпочтений в учебной деятельности и целый ряд других. [5]. Студентам было предложено продиагностировать одного из учеников класса, используя на выбор одну из этих методик. Анализ представленных студентами документов продемонстрировал начало формирования исследовательских компетенций студентов, умений выстраивать общение с ребенком, проектировать рекомендации для учителя, родителей и ученика.

Высказывания студентов о результатах практики в целом по всем трем модулям в сочинениях-эссе свидетельствуют о становлении мотивационной готовности к будущей педагогической деятельности. Выдержки из сочинений-эссе подтверждают вышесказанное утверждение.

Артеева Ольга: «Проходя практику, каждый раз сталкиваешься с трудностями, но, решая их, мы приобретаем опыт, учимся на своих ошибках и совершенствуем свою деятельность. Мне очень понравилось работать с детьми, особенно проводить мероприятие, это сильно сближает коллектив детей и дает возможность лучше всех узнать, оценить личностные качества, выявить общий уровень развития учащихся».

Бобрецова Настя: «В целом я оцениваю свою практику как успешную. Мне удалось реализовать все намеченные цели и задачи, углубить свои знания в психологии и педагогике; сформировать умения по организации продуктивного взаимодействия с классом вне урока (установление личных контактов, навыки общения и т. п.); развить умения выявлять, анализировать и учитывать результаты деятельности учащихся при организации учебно-воспитательного процесса, понять необходимость общих психологических закономерностей и их применения при воспитании, обучении и развитии учащихся».

С целью оценки качества сформированности компетенций у студентов во время педагогической практики учителя-супервизоры осуществляли постоянное наблюдение профессионального развития студентов (трудовых действий, необходимых умений и знаний) и фиксировали их в «Карте профессионального роста студентов» («Карта профессионального роста студентов» представлена вузом-оператором).

Данные результатов «Карты профессионального роста студентов» в целом свидетельствуют о том, что положено начало формированию профессиональных функций и трудовых действий, обозначенных в профессиональном стандарте педагога (см. табл. 1, 2).

По мнению независимых экспертов, это достаточно высокий уровень готовности к осуществлению профессиональной деятельности педагога начального общего образования. Преподаватели, работавшие с испытуемыми уже в течение продолжительного времени, отмечают заметный профессиональный рост студентов после прохождения педагогической практики.

Таблица 1

**Становление позиции учителя
(оценка учителем-супервизором профессионально-личностных характеристик
бакалавра по 5-балльной шкале)**

Характеристика	Средняя оценка
Педагогический гуманизм, толерантное отношение к учащимся	4,77
Знание предмета и общая эрудиция	4,6
Активность и целеустремленность в педагогической деятельности	4,7
Желание работать со школьниками	4,83
Педагогический артистизм (культура поведения и речи, дикция, эмоциональность)	4,81
Эмоциональная уравновешенность	4,81
Умение приобретать психолого-педагогические знания, получать новую информацию, выделять в ней главное	4,66
Способность к самооценке профессиональной деятельности и профессионального поведения	4,73
Умение выстроить контакт с классом, организовать работу с учениками, требовательность и объективность	4,69
Требовательность и объективность в оценке учеников	4,66
Умение организовать гармоничные взаимоотношения в системах:	
«педагог – ребенок»,	4,77
«педагог – родитель»	4,48
«педагог – коллеги»	4,52

Таблица 2

**Овладение профессиональными действиями
(оценка учителем-супервизором эффективности педагогической деятельности
бакалавров по 5-балльной шкале)**

Характеристика	Средняя оценка
Качество организации учебных занятий или внеурочных мероприятий	4,78
Степень формирования универсальных учебных действий:	
– познавательных учебных действий	4,61
– коммуникативных учебных действий	4,7
– личностных учебных действий	4,62
– контрольно-оценочных учебных действий	4,56
Рационализм и эффективность использования времени урока, оптимальность его темпа	4,64
Степень познавательной активности, творчества и самостоятельности учащихся на уроке	4,66
Степень целесообразности и эффективности использования наглядности на уроках	4,95
Рациональность и эффективность использования психолого-педагогических методов и организационных форм работы на уроке	4,63
Степень организованности учащихся на уроке	4,31
Степень стимуляции внутренней учебно-познавательной мотивации учеников (стремление больше узнать, радость от активности, интерес к изучаемому материалу)	4,50
Обратная связь с классом на уроке	4,59
Эффективность контроля за работой учеников	4,59
Анализ и рефлексия эффективности учебных занятий	4,45

Подводя итоги апробации новых подходов к организации и содержанию практики, можно констатировать, что педагогическая практика является эффективным механизмом становления профессиональной компетентности студентов при следующих условиях:

1) практико-ориентированный подход к организации педагогической практики в рамках модуля, при котором учебно-ознакомительная и педагогическая практики реализуют функции входного и итогового контроля по модулю. Это подтверждается результатами психологической диагностики и анализа «Карт профессионального роста студентов», а также позитивным содержанием сочинений-эссе студентов и качеством работ, представленных к отчету;

2) глубокое осмысление и проработка содержания практики с учетом современных тенденций развития образования;

3) разработка высокопрофессионального научно-методического обеспечения педагогической практики на основе нового практико-ориентированного подхода к реализации трудовых функций, предусмотренных профессиональным стандартом педагога;

4) координация разработки общих подходов и интеграция усилий преподавателей кафедр в подготовке учителя начальных классов и понимание необходимости тесного взаимодействия, солидарной ответственности за ее результативность.

Литература

1. Болотов В.А. К вопросам о реформе педагогического образования // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 32–40.
2. Габова М.А. Информационная компетентность преподавателей вуза в области сетевых технологий обучения: из опыта формирования // Политические, экономические и социокультурные аспекты регионального управления на Европейском Севере: материалы Итоговой (тринадцатой) Всероссийской научно-практической конференции (23–24 октября 2014 г., Сыктывкар): в 3 ч. Сыктывкар: ГОУ ВО КРАГСиУ, 2014. Ч. 3. С. 28–31.
3. Гуружапов В.А., Марголис А.А. Проектирование модели практико-ориентированной подготовки педагогических кадров по программам бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов) на основе сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и начального общего образования // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 143–159.
4. Рубцов В.В., Марголис А.А., Гуружапов В.А. О деятельности содержания современной подготовки педагогической подготовки современного учителя для новой школы // Культурно-историческая психология. 2010. № 4. С. 62–68.
5. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / Под ред. А.Г. Асмолова. М., 2010.
6. Марголис А.А. Требования к модернизации

- основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. № 2. С. 1–18. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.phtml> (дата обращения: 04.08.2014)
7. Марголис А.А. Модели подготовки педагогов в рамках программ прикладного бакалавриата и педагогической магистратуры // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 5. С. 45–64. doi: 10.17759/pse.2015200505
8. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 11–31.
9. Уваровская О.В. Организация педагогической практики в классическом университете на современном этапе // Инновационные формы студенческой практики в вузе: всероссийская научно-практическая конференция (7 июня 2012 г., Сыктывкар): материалы конференции / отв. ред. Т.А. Носова. Сыктывкар: Изд-во СыктГУ, 2012. С. 66–72.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (1–4-й кл.) [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/922> (дата обращения: 15.09.2016)

Organizational and Methodological Support of Teaching Practice in Primary School Teachers within the Framework of Modernisation of Teacher Education

Uvarovskaya O.V. *,

Syktvykar State University named after Pitirim Sorokin, Syktvykar, Russia, ouvarovskaya@gmail.com

Gabova M.A. **,

Syktvykar State University named after Pitirim Sorokin, Syktvykar, Russia, magabova@narod.ru

Yegorova E.L. ***,

Syktvykar State University named after Pitirim Sorokin, Syktvykar, Russia, egorova_e_l@mail.ru

Poberezkaya V.F. ****,

Syktvykar State University named after Pitirim Sorokin, Syktvykar, Russia, violettat@rambler.ru

This paper presents results of testing of the methodological and organisational support of teaching practice for future primary school teachers developed by the authors within the project "Modernisation of Pedagogical Education", particularly in the module aimed at the formation of work functions defined the Professional Standard for Teachers. Currently, the teaching practice provided by the universities is not sufficient to make students capable of carrying out these work functions. This condition has shaped the main goal of the research: promote the orientation in the profession of primary school teacher in students and assist them in developing motivational and volitional readiness for pedagogical activity. The project involved 54 undergraduate students of bachelor's programme in "Psychological and Pedagogical Education". The basic research methods were observations of students during their teaching practice and analysis of reports submitted by students and their supervisors. The authors propose methodological materials and define organizational mechanisms for providing effective teaching practice in the context of network interaction. It is argued that the outcomes of the research prove that the goals of the project were attained successfully.

Keywords: teaching practice, organization, methodological support.

For citation:

Uvarovskaya O.V., Gabova M.A., Yegorova E.L., Poberezkaya V.F. Organizational and Methodological Support of Teaching Practice in Primary School Teachers within the Framework of Modernisation of Teacher Education. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017, vol. 22, no. 2, pp. 27–39 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2017220203

* *Uvarovskaya Olga Valentinovna*, PhD in Pedagogics, Associate Professor, Syktvykar State University named after Pitirim Sorokin, Syktvykar, Russia, e-mail: ouvarovskaya@gmail.com

** *Gabova Marina Anatolyevna*, PhD in Pedagogics, Associate Professor, Syktvykar State University named after Pitirim Sorokin, Syktvykar, Russia, e-mail: magabova@narod.ru

*** *Yegorova Elena Leonidovna*, PhD in Pedagogics, Associate Professor, Syktvykar State University named after Pitirim Sorokin, Syktvykar, Russia, e-mail: egorova_e_l@mail.ru

**** *Poberezkaya Vita Fedorovna*, PhD in Pedagogics, Associate Professor, Syktvykar State University named after Pitirim Sorokin, Syktvykar, Russia, e-mail: violettat@rambler.ru

References

1. Bolotov V.A. K voprosam o reforme pedagogicheskogo obrazovaniya [To the Questions on the Reform of Pedagogical Education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2014. Vol. 19, no. 3, pp. 32–40.
2. Gabova M.A. Informatsionnaya kompetentnost' prepodavatelei vuza v oblasti setevykh tekhnologii obucheniya: iz opyta formirovaniya [Information competence of university teachers in the field of network technology training: the experience of forming]. *Politicheskie, ekonomicheskie i sotsiokul'turnye aspekty regional'nogo upravleniya na Evropeiskom Severe: materialy Itogovoi (trinadtsatoi) Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (23-24 oktyabrya 2014 g., Syktyvkar): v 3 t. T. 3.* [Proceedings of the Second All-Russian Scientific and Practical Conference «Political, economic and socio-cultural aspects of regional governance in the European North»: in 3 vol. Vol. 3]. Syktyvkar: Publ. GOU VO KRAGSiU, 2014. pp. 28–31.
3. Guruzhapov V.A., Margolis A.A. Proektirovanie modeli praktiko-orientirovannoi podgotovki pedagogicheskikh kadrov po programmam bakalavriata po napravleniyu podgotovki «Psikhologo-pedagogicheskoe obrazovanie» (Uchitel' nachal'nykh klassov) na osnove setevogo vzaimodeistviya obrazovatel'nykh organizatsii, realizuyushchikh programmy vysshego obrazovaniya i nachal'nogo obshchego obrazovaniya [Designing Models of Practice-oriented Undergraduate Training Program in Psychological and Pedagogical Education (Primary school teacher) Based on Networking of Educational Institutions, Implementing Higher Education and Primary Education Programs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2014. Vol. 19, no. 3, pp. 143–159. (In Russ., abstr. in Engl.).
4. Rubtsov V.V., Margolis A.A., Guruzhapov V.A. O deyatel'nostnom soderzhanii psikhologo-pedagogicheskoi podgotovki sovremennogo uchitelya dlya noi shkoly [On the Activity Content of Psycho Pedagogical Training of the Modern Teacher for the New School]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2010, no. 4, pp. 62–68.
5. Kak proektirovat' universal'nye uchebnye deistviya v nachal'noi shkole. Ot deistviya k mysli: posobie dlya uchitelya [How to design a universal educational activities in elementary school. From thought to action: A guide for teachers]. In Asmolov A.G. (ed.). Moscow, 2010.
6. Margolis A.A. Trebovaniya k modernizatsii osnovnykh professional'nykh obrazovatel'nykh programm (OPOP) podgotovki pedagogicheskikh kadrov v sootvetstvi s professional'nym standartom pedagoga: predlozheniya k realizatsii deyatel'nostnogo podkhoda v podgotovke pedagogicheskikh kadrov [Elektronnyi resurs] [Requirements for the Modernization of General Vocational Education Programs (GVEP) for Teachers' Training in Accordance with the Professional Standard of the Teacher: Proposals for the Implementation of the Activity Approach in Teachers' Training]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2014, no. 2, pp. 1–18. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.phtml> (Accessed: 04.08.2014). (In Russ., Abstr. in Engl.).
7. Margolis A.A. Modeli podgotovki pedagogov v ramkakh programm prikladnogo bakalavriata i pedagogicheskoi magistratury [Teacher Training Models in Applied Bachelor and Pedagogical Master Programs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2015. Vol. 20, no. 5, pp. 45–64. doi:10.17759/pse.2015200505. (In Russ., abstr. in Engl.).
8. Professional'nyi standart «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v doskol'nom, nachal'nom obshchem, osnovnom obshchem, srednem obshchem obrazovanii) (vospitateľ, uchitel')» [Professional Standard of "Teacher (Teaching Activities in Preschool, Primary General, Basic General, Secondary General Education)"]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2014. Vol. 19, no. 3, pp. 11–31.
9. Uvarovskaya O.V. Organizatsiya pedagogicheskoi praktiki v klassicheskoi universitete na sovremennom etape [Organization of teaching practice in classical university at the present stage]. *Innovatsionnye formy studencheskoi praktiki v Vuze: vserossiiskaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya (7 iyunya 2012 g., Syktyvkar): materialy konferentsii/ Nosova T.A. (eds.).* [Proceedings of the Second All-Russian Scientific and Practical Conference «Innovative forms of student practice in higher education»]. Syktyvkar: Publ. SyktGU, 2012, pp. 66–72.
10. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya (1–4 kl.) [Elektronnyi resurs] [Federal State Educational Standard primary education (1–4 classes)]. URL: <http://minobrnauki.rf/dokumenty/922> (Accessed 15.09.2016).

Приложение № 1

Таблица 1

Фрагмент дневника психолого-педагогической практики

Дата	Вид работы	Описание деятельности студента	Оценка и подпись руководителя	Подпись супервизора
	Посещение уроков и анализ мыслительной деятельности учащихся	<i>Описываем результаты применения одной из методик (приложение к методическим рекомендациям) Наблюдаем урок математики и русского языка</i>		
	Организация совместной деятельности младших школьников во внеурочное время	<i>Кратко описываем ход воспитательного мероприятия, даем самоанализ</i>		
	Совершенствование мышления путем решения задач	<i>Перечисляем задания (способы, методы и приемы), подобранные на развитие мышления в соответствии с результатами анализа уроков</i>		

Таблица 2

Критерии оценки эссе

	1	2	3	4	
СТРУКТУРА					
Эссе соответствует теме					Эссе не соответствует теме
Тема глубоко раскрыта					Тема раскрыта поверхностно
АРГУМЕНТАЦИЯ					
Аргументы логически структурированы					Аргументы разбросаны, непоследовательны
Факты представлены точно					Много сомнительных или неточных фактов
Строгий критический анализ ключевых понятий (концепций)					Недостаточное использование ключевых понятий (концепций)
НОВИЗНА					
Оригинально и творчески					Не очень оригинально
СТИЛЬ					
Аккуратное письмо					Неуклюжее письмо
Концентрированный текст					Излишние повторения
ОФОРМЛЕНИЕ					
Четко и хорошо оформленная работа					Неопрятная и трудночитаемая работа
Разумный объем					Слишком длинная/короткая работа
ГРАМОТНОСТЬ					
Грамматически правильные предложения					Много грамматических ошибок
Нет орфографических ошибок					Есть орфографические ошибки
Эффективное использование схем/таблиц для подтверждения аргументов					Неэффективное использование схем/таблиц для подтверждения аргументов
ИСТОЧНИКИ					
Адекватное использование источников					Плагиат

Таблица 3

Программа наблюдения за контрольно-оценочной деятельностью учителя и учащихся на уроке (Беланова Э.И.)

Вид контроля	Содержание контроля	Контрольно-оценочные средства (задания, задачи, вопросы, тест...)	Формы контроля (инд., фронт., взаимоконтроль)	Приемы организации самоконтроля и самооценки учащихся	Оценочные суждения учителя
1. Входной контроль а) формальный репродуктивный б) прогностический в) рефлексивный					
2. Пошаговый (пооперационный) а) формальный по факту выполнения действия б) анализ результата выполнения шага алгоритма в) наличие коррекционных действий					
3. Итоговый а) формальный – по факту реализации целей урока б) рефлексия учебной деятельности					

Приложение № 2

Касева Валя: «В этот день я проснулась очень рано. С самого утра меня переполняли эмоции, и нельзя было скрыть моего волнения. Практика у нас проходила в школе № 25 г. Сыктывкара. Встретили нас там очень хорошо, приветливо. Но впереди нас ждал наиболее волнующий момент – знакомство с классом. Пока мы искали нужный нам кабинет, чувство волнения, напряжения и даже страха не отпускало. Ведь это была другая школа, не та, в которой училась я, другие ученики и учителя. Я попала в совершенно новый, незнакомый мне круговорот школьной жизни. Но несмотря на все это, было безумно интересно попробовать себя в новой роли...

За 3 дня практики мы прослушали 4 урока. И хочу сказать, что мне очень понравилось. Дети активно отвечали на уроках, все хотели высказать свой вариант ответа. В конце урока они сами вместе с учителем подводили итог и оценивали себя, а иногда и соседа по парте, давали рекомендации...

Мне очень понравилась практика, хоть мы и были там всего несколько дней. Благодаря этой практике мы испробовали себя в новой роли – учителя начальных классов, и я думаю, что сделала правильный выбор, поступив учиться на данное направление бакалавриата».

Микуленко Люда: «В результате прохождения учебной практики мы приобрели следующие практические навыки и умения:

- под руководством педагога-наставника организовывать совместную внеурочную деятельность с коллективом младших школьников;
- в сотрудничестве с педагогом-наставником реализовывать развивающие возможности учебной и предметной деятельности;
- первичный навык анализа, самоанализа и рефлексии профессиональной психолого-педагогической деятельности;
- навык ведения текущей и подготовки отчетной документации по практике.

В ходе практики я еще раз убедилась в том, что сделала правильный выбор профессии. Мне приятно общаться с детьми, ведь общение с ними – одно удовольствие».

Слюсаренко Катя: «Данная практика для меня оказалась достаточно интересной и позитивной. Я попробовала себя в роли учителя начальных классов. Предстать перед классом и вести мероприятие в полной тишине, когда дети яркими глазами смотрят на тебя, желая узнать много нового и интересного на данном уроке, – это очень волнующе. Когда понимаешь, что ты ответственен за то, как пройдет урок, как дети тебя слушали и услышали ли тебя, поняли ли данный материал, усвоили ли его».

Калинина Зоя: «...необходимо было провести методику «Опросник мотивации», цель которой – выявление мотивационных предпочтений в учебной деятельности. Результаты, на мой взгляд, были очень интересные, так как у мальчиков почти на одном уровне были учебно-познавательные (23 б.) и внешние мотивы (24 б.). На мой взгляд, цели поставленной практики я добилась. Надеюсь, это опыт пригодится для моей дальнейшей профессиональной деятельности».

Прудников Андрей: «Была проведена методика «Изучение уровня внимания школьников» с учеником 4-го класса. По результатам методики было выявлено, что у данного ученика низкий уровень внимания, так как он не заметил более 5 ошибок. Пропустил такие ошибки, как пропуск букв, но заметил в тексте смысловые ошибки, вычеркнул предложения, которые не подходили по смыслу. Работал ученик уверенно, текст читал несколько раз вслух».

Кинева Ирина: «Мною была проведена методика А.Г. Цукерман «Кто прав?», целью которой является оценка действий, направленных на учет позиции собеседника. Ученик, с которым была проведена данная диагностика, показал высокий балл и вызвал только положительные эмоции своим ответом. Он активно шел на контакт и четко обосновывал свою позицию».

О повышении практической направленности теоретической подготовки учителей начальных классов в программах бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование»

Гуружапов В.А.*,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
otdel-m@yandex.ru

Рассматриваются примеры возможного повышения практической направленности теоретической подготовки учителей начальных классов по естественным наукам и математике по программам бакалавриата в рамках направления подготовки «Психолого-педагогическое образование». Показано, что ресурс повышения практической направленности теоретического обучения скрыт в той части учебной деятельности, где происходит преобразование чувственной формы объекта в модель, где выделяются существенные характеристики объекта, а также происходит преобразование модели для выявления общих законов явления. **Приведены примеры** возможной работы студентов над анализом принципов симметрии в диагностических заданиях для младших школьников, а также над анализом теоретико-множественных понятий в задачах для начальной школы по математике.

Ключевые слова: теоретическая подготовка учителей начальных классов, практическая направленность программ бакалавриата, моделирование, психолого-педагогическая подготовка учителей, принцип симметрии, теоретико-множественные понятия, диагностика метапредметных компетенций.

Для цитаты:

Гуружапов В.А. О повышении практической направленности теоретической подготовки учителей начальных классов в программах бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 2. С. 40–53. doi: 10.17759/pse.2017220204

* Гуружапов Виктор Александрович, доктор психологических наук, заведующий кафедрой педагогической психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогического университета», Москва, Россия. E-mail: otdel-m@yandex.ru

Введение

В 2014–2015 гг. был осуществлен проект «Усиление практической направленности подготовки будущих педагогов в программах бакалавриата в рамках укрупненной группы специальностей «Образование и педагогика» по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и начального общего образования» [6; 10; 12; 13].

Над совершенствованием методологических и педагогических подходов подготовки будущих педагогов посредством усиления практической направленности подготовки в программах бакалавриата трудились коллективы следующих вузов Российской Федерации:

- ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»;
- ФГБОУ ВПО «Набережночелнинский институт социально-педагогических технологий и ресурсов»;
- ФГБОУ ВПО «Омский государственный педагогический университет»;
- ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт»;
- ФГБОУ ВПО «Чеченский государственный педагогический институт»;
- ФГБОУ ВПО «Тюменский государственный университет»;
- ФГБОУ ВПО «Сыктывкарский государственный университет».

Опыт данной работы показал, что возможно усиление практической направленности подготовки будущих педагогов в программах бакалавриата в рамках укрупненной группы специальностей «Образование и педагогика» по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и начального общего образования. У студентов развивается интерес к педагогической деятельности, формируется мотивация к овладению профессиональными

компетенциями. Открывается перспектива развития педагогического образования на основе модульной образовательной программы [14; 20].

В процессе обсуждения с представителями оператора проекта и коллегами по апробации новых модулей на **Всероссийской конференции по обсуждению результатов проектов модернизации педагогического образования** (Москва, 18–20 ноября 2015 г.) определились возможные ресурсы усиления практической направленности подготовки будущих педагогов в программах бакалавриата в рамках укрупненной группы специальностей «Образование и педагогика» [2]. В соответствии с этим в проект ФГОС ВО 4 по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов) было предложено добавить следующее:

1. Увеличить общий объем практики до 90–100 зачетных единиц.

2. Предусмотреть, чтобы в каждом модуле не менее 50% объема теоретических разделов было отведено на практикумы и практико-ориентированные темы, развивающие способность к анализу, рефлексии и планированию способов реализации фундаментальных положений психологии и педагогики в содержании начального образования, и совершенствованию образовательных отношений (профессиональные пробы в форме анализа видеозаписей фрагментов уроков, анализа результатов диагностики образовательных результатов, проигрывание сценариев уроков и иных образовательных событий, освоение трудовых действий в каких-либо модельных формах или ситуациях, в том числе с использованием электронных симуляторов уроков).

Проблема. В ходе дискуссий наибольшее количество вопросов вызвало второе предложение. В данном случае это было связано с широко распространенным мифом о том, что якобы усиление практической направленности подготовки будущих педагогов может привести к потере фундаментальности педагогического образования.

В качестве гипотезы можем высказать предположение о том, что этот миф связан с невниманием широкой педагогической общественности к теории и практике развивающего обучения. Давно не переиздавался один из выдающихся трудов в данном направлении – монография В.В. Давыдова «Теория развивающего обучения», опубликованная еще в 1996 г. [8]. В этой книге показано, как фундаментальные положения психологии, педагогики, естественных и гуманитарных наук могут реализовываться в содержании и методах начального общего образования. Эти положения реализованы в программах и учебно-методических комплектах дидактической системы В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина для начальной школы, и сегодня существует достаточно большой объем методической литературы по данной теме.

Развивающее обучение занимает небольшую часть всей практики современной начальной школы. Вместе с тем в ряде современных учебно-методических комплектов идеи развивающего обучения вошли в содержание обучения младших школьников, но соответствующих авторитетных научно-методических трудов, где показано, как фундаментальные достижения наук и культуры воплотились в реалиях начального общего образования, мало. Такое же положение сложилось для методического обеспечения образования будущих учителей начальной школы: в основном создаются и издаются труды по методике преподавания конкретных дисциплин.

Опыт С.П. Саниной и М.В. Енжевской, участвовавших в нашем проекте, показал, что в рамках модуля «Введение в профессию» уже на 1-м курсе студенты-бакалавры могут анализировать способы реализации фундаментальных знаний о природе в содержании таких учебных дисциплин для младших школьников, как «Окружающий мир» [20]. По нашему замыслу этот модуль должна была поддерживать дисциплина «Естественно-научная картина мира», где у студентов формируются универсальные компетенции, обеспечивающие понимание фундаментальных основ детских представлений о мире. Но мы стол-

кнулись с тем, что в отечественной научно-методической литературе соответствующих работ нет. Поэтому для повышения практической направленности теоретической подготовки будущих учителей начальной школы актуально создание системы заданий для практикумов, развивающих способность студентов к анализу, рефлексии и планированию способов реализации фундаментальных положений естественных и гуманитарных наук в содержании начального общего образования.

Методические предложения для решения проблемы усиления практической направленности теоретического обучения студентов бакалавриата. Такую возможность мы видим в постановке студентам задач по обнаружению метапредметного содержания учебной деятельности младших школьников. С одной стороны, очевидна практическая направленность этих заданий, так как достижение метапредметных образовательных результатов является одним из требований ФГОС общего начального образования [3; 4; 17; 21; 22]. С другой – мы оказываемся в ситуации, аналогичной той, которая возникает в процессе решения так называемой учебной задачи в развивающем обучении, а именно необходимости выявления общих законов, определяющих данную предметную область, в чистом виде [5; 7; 9; 15; 19].

Пример 1. В дисциплине «Естественно-научная картина мира» большой раздел посвящен принципам симметрии в живой и неживой природе, а также в искусстве. Перевести общие знания в этой области в практику можно через анализ диагностического задания для выпускников начальной школы.

Задание студентам на самостоятельную работу: «Проанализируйте предложенные диагностические задачи для младших школьников. Определите, какой принцип симметрии использован в каждой задаче. Можете использовать книгу: Шубников А.В., Копчик В.А. *Симметрия в науке и искусстве*. М.: Наука. 1972, и другие пособия [1; 23].

Задача 1

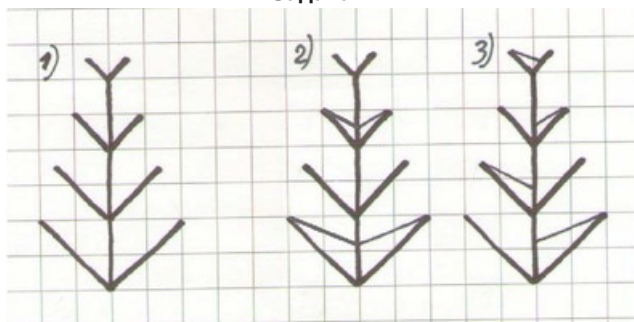


Рис. 1. Примеры построения узора на основе принципа зеркальной симметрии

На рисунке 1 пункт 1 изображена схема узора.

Надо было к схеме добавить четыре прямых отрезка любой длины по одному определенному принципу так, чтобы сохранилась вертикальность узора.

Наташа предложила два варианта (см. рис. 1, пункт 2 и 3). Выдержан или нет в каждом из рисунков один принцип для положения дополнительного отрезка? Выбери правиль-

ный ответ:

А) Принцип выдержан в каждом рисунке (см. рис. 1, пункт 2 и пункт 3).

Б) Принцип выдержан только в рисунке пункт 2.

В) Принцип выдержан только в рисунке пункт 3.

Г) Принцип не выдержан ни в одном рисунке,

(Правильным является ответ Б).

Задача 2

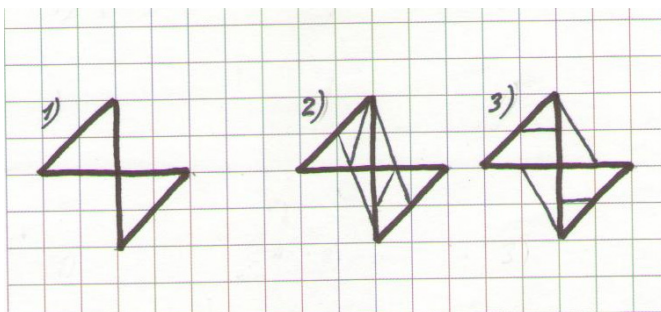


Рис. 2. Примеры построения узора на основе принципа симметрии вращения

На рисунке 2 пункт 1 изображена схема узора. Если его повернуть вокруг центральной точки в пол-оборота, то узор совместится сам с собой.

Надо было к схеме добавить четыре прямых отрезка любой длины так, чтобы сохранилось вращательное свойство узора. Миша предложил два варианта (см. рис. 2, пункт 2 и пункт 3). Выдержан или нет в каждом из рисунков один принцип вращательного узора?

Выбери правильный ответ:

А) Принцип выдержан в каждом рисунке (см. рис. 2, пункт 2 и пункт 3).

Б) Принцип выдержан только в рисунке пункт 2.

В) Принцип выдержан только в рисунке пункт 3.

Г) Принцип не выдержан ни в одном рисунке.

(Правильным является ответ В).

Задача 3

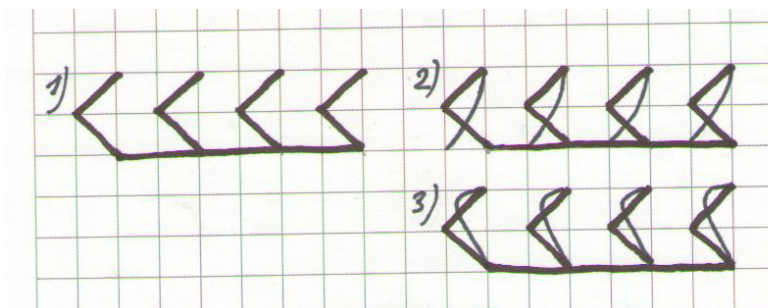


Рис. 3. Примеры построения узора на основе принципа симметрии перемещения

На рисунке 3 пункт 1 изображена схема узора.

Надо было к схеме добавить четыре изогнутых отрезка любой длины по одному определенному принципу так, чтобы сохранилась горизонтальность узора.

Таня предложила два варианта (см. рис. 3, пункт 2 и пункт 3). Выдержан или нет в каждом из рисунков один принцип для положения дополнительного отрезка?

А) Принцип выдержан в каждом рисунке (см. рис. 3, пункт 2 и пункт 3).

Б) Принцип выдержан только в рисунке пункт 2.

В) Принцип не выдержан ни в одном рисунке.

Г) Принцип выдержан только в рисунке пункт 3.

(Правильным является ответ Г).

На аудиторном занятии проводится обсуждение домашней работы. Студенты должны прийти к выводу, что в задаче 1 использована зеркальная симметрия, в задаче 1 – симметрия вращения, в задаче 3 – симметрия перемещения.

Следующие вопросы для коллективного обсуждения: «Могут ли эти задачи использоваться для диагностики метапредметных компетенций обучающихся? Каких именно? Для какого класса начальной школы?»

После обсуждения предлагаются данные экспериментальной проверки диагностических задач. После дискуссии сообщается, что задачи проходили экспериментальную проверку в числе других диагностических заданий на контингенте выпускников начальных классов школ Центрального административного округа Москвы.

В таблице представлены данные по результатам выполнения всех трех выше описанных задач.

Таблица

Распределение всех испытуемых по количеству успешно выполненных задач

Количество правильно решенных задач	Частота	Процент
0	237	16,2
1	522	35,6
2	500	34,1
3	207	14,1
Итого	Испытуемых: 1466	100,0

Данные эксперимента показывают, что часть выпускников начальной школы вполне могут решать задачи, основанные на действиях сравнения и анализа способов построения симметричных фигур. В принципе, эти действия (воображаемое зеркальное отображение, вращение, горизонтальное перемещение) необходимы для анализа различных учебных схем и моделей. Но, видимо, опыта

в решении таких задач достаточно не у всех младших школьников.

На гистограмме (см. рис. 4) видно, что распределение испытуемых по количеству решенных задач оказалось близким к нормальному. Следовательно, задачи такого типа можно использовать в пакете диагностических заданий для оценки метапредметных компетенций выпускников начальной школы.

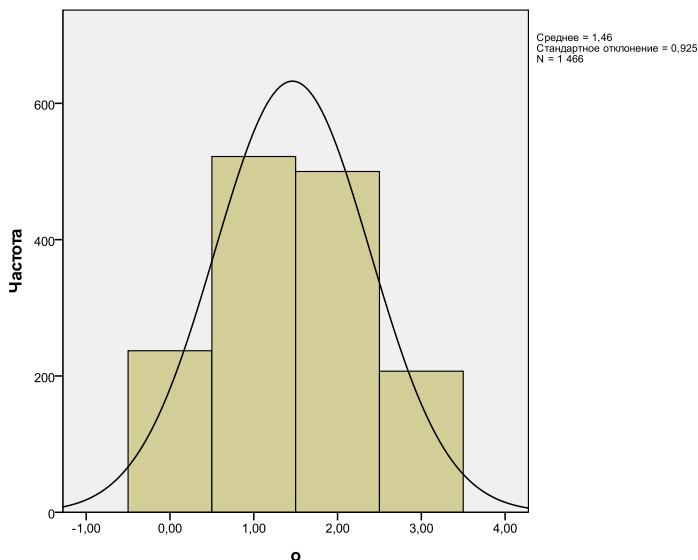


Рис. 4. Соответствие частот выполнения задач нормальному распределению

Предполагаемые выводы в конце группового обсуждения

Можно полагать, что задачи с использованием принципов симметрии вполне подходят для использования их в пакете методик диагностики метапредметных компетенций выпускников начальной школы. Дети этого возраста уже имеют элементарные представления о конструировании объектов на основе принципов симметрии. Удобство рассмотренных задач заключается в том, что на каждый принцип симметрии можно придумать много вариантов задач, не изменяя существенно их трудность. Это позволяет создавать компьютерные варианты методик для дистанционной диагностики образовательных результатов обучающихся.

Данное задание удобно еще и по той причине, что позволяет активизировать знания студентов по математической статистике.

Примеры 2. В рамках дисциплины «Естественно-научная картина мира» большое внимание уделяется методу анализа явлений на основе теоретико-множественных представлений. В частности, постоянно рассматриваются следующие понятия:

- существенные и несущественные признаки объектов;
- целое и часть;
- объект и его модель (отображение существенных признаков объекта в модели);
- множество и элемент множества;
- пустое множество;
- отношения множеств (больше, меньше, равно);
- равенство (тождественность) множеств, взаимно однозначное соответствие множеств;
- сложение (объединение) множеств;

- вычитание (удаление части) множеств;
- пересечение множеств;
- количество элементов множества;
- принадлежность элемента множеству.

На этих понятиях построена интерпретация большинства диаграмм.

Эти же понятия фактически присутствуют в современных учебниках математики для начальной школы, во многих задачах на моделирование ситуаций в сюжетных рисунках. По сути дела, большинство используемых моделей носит теоретико-множественный характер. А сами задачи формулируются как задания на выполнение следующих действий:

- действия по установлению существенных и несущественных признаков объектов;
- действия по определению целого и его части;
- действия моделирования (отображение существенных признаков объекта в некоторой модели);
- действия по установлению соответствия объекта и его модели;
- действия по сравнению множеств;
- действия по установлению тождественности множеств;
- действия сложения и вычитания множеств;
- действия по определению количества элементов множества;
- действия по определению принадлежности элемента множеству.

Поэтому будущим учителям надо понимать, какие понятия заложены в этих задачах.

Пример 2а.

Рассмотрим несколько задач из учебника математики для 1-го класса авторского коллектива Маро (см. рис. 5).

Возможны вопросы для коллективного обсуждения: «Какие задачи основаны на одних и тех же действиях с множествами? Какие задачи основаны на разных действиях с множествами? Какие признаки объектов являются существенными в задачах 5, 6, 7, а какие – несущественными? Есть существенная разница в моделях к задачам 5 и 6?» В ходе обсуждения студенты должны прийти к выводу, что задачи 6 и 7 основаны на действии сложения множеств, задача 8 основана на действии

вычитания множеств, а задача 5 может интерпретироваться в зависимости от выбранной модели действия. Существенным в задачах 5, 6, 7 является только количество элементов в множестве, остальное несущественно. Разницы в моделях к задачам 6 и 7 нет.

После этого уже можно обсуждать и психологические вопросы. Например, можно задать вопрос: «А как ученики 1-го класса могут ответить на эти вопросы?» Тогда у студентов возникнет потребность в знаниях о психологии младшего школьника.

Пример 2б.

Студентам предлагается проанализировать задачу с ласточками на с. 62 из учебника Маро (см. рис. 6). Вопрос студентам: «При какой интерпретации смысла сюжетной картинки возникает необходимость воспользоваться понятием сложения множеств, а при какой – вычитания множеств? Студенты легко отвечают на этот вопрос: «Например, когда две ласточки сядут на провод, то нужно воспользоваться объединением множеств, а если одна ласточка улетела с провода, то вычитанием множеств».

Тогда преподаватель может задать и творческий вопрос: «А как можно проинтерпретировать смысл картинки, чтобы появилась необходимость воспользоваться понятием пустого множества?» Предполагаемый ответ: «Ласточки пролетели мимо провода».

Пример 2в.

Студентам можно предложить проанализировать задачи на с. 52 (см. рис. 7). Вопрос: «В каких задачах мы можем однозначно определить принадлежность элемента к множеству, а в каких – не можем без введения дополнительных условий?» Эту задачу можно задать на самостоятельную работу. На первый взгляд, все однозначно. Но если внимательно проанализировать задачу с покраской забора, то возникнет вопрос о том, как интерпретировать наполовину покрашенную доску – как уже покрашенную или как незакрашенную. В данном случае мы входим в область определения соотношения объекта и его модели (отображение существенных признаков объекта в модели) – принципиальный вопрос в науке и философии.

5.



$$\square + \square = \square$$

$$\square - \square = \square$$



$$\square - \square = \square$$

$$\square + \square = \square$$

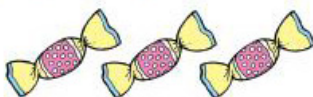
6. Пока Миша с мамой ждали свой поезд, прошло 3 товарных поезда и 2 скорых. Сколько всего поездов прошло?



7. В пруду купались 2 взрослых человека и двое детей. Сколько всего людей купалось в пруду?



8. У Вали было



Она съела 2 конфеты. Сколько конфет осталось у Вали?



Бабушка испекла такие печенья, как на картинке. Есть ли среди них 2 одинаковых? Назови их номера.

ЗАДАНИЕ
НА
СМЕКАЛКУ



75

КАКАЯ
ФИГУРА
СЛЕДУЮЩАЯ?

62

УВЕЛИЧИТЬ. УМЕНЬШИТЬ

$\square + \square = \square$
 $\square - \square = \square$

Увеличить.

$7 + 1 = 8$	$8 + 1 = 9$	$9 + 1 = 10$
$8 > 7$	$9 > 8$	$10 > 9$

Уменьшить.

$10 - 1 = 9$	$9 - 1 = 8$	$8 - 1 = 7$
$9 < 10$	$8 < 9$	$7 < 8$

$1 + 3$	$1 + 4$	$2 + 3$
$4 - 3$	$5 - 4$	$5 - 3$

Составь и запиши равенства и неравенства.

\square см $>$ \square см \square см $=$ \square см \square см $<$ \square см

Сравни длины отрезков.

Рис. 6. Страница № 62 учебника математики для 1-го класса авторского коллектива Н.И. Маро

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

НАЧЕРТИ
И
РАСКРАСЬ:

$7 + 1 = 8$
 $8 + 1 = 9$

$8 - 1 = 7$
 $9 - 1 = 8$

На сколько больше квадратов, чем треугольников?

$7 * 8$

$8 * 9$

$7 + 1 * 8$

$9 - 1 * 8$

$2 + 3 = \square$
 $5 - 3 = \square$

$1 + 4 = \square$
 $5 - \square = \square$

$3 + \square = \square$
 $5 - \square = \square$

$\square + \square = \square$
 $\square - \square = \square$

8888 8888

1,2,3,4,5,6,7,8

52

Рис. 7. Страница № 52 учебника математики для 1-го класса авторского коллектива Н.И. Маро

Выводы

Рассмотренные нами примеры можно рассматривать как тренировку профессионального мышления педагога. В ходе выполнения таких заданий у студента должна развиваться методическая зоркость будущего учителя, понимание им основ действий ученика при решении внешне простых и незамысловатых задач. Современный учитель должен понимать фундаментальную сущность элементарных математических знаний. Поэтому для будущих учителей нужны труды по математике, образцом которых может служить выдающаяся книга Ф. Клейна «Элементарная математика с точки зрения высшей», написанная еще в начале прошлого века. Аналогичные пожелания можно высказать к методическому обеспечению преподавания естествознания, экономики, философии и т. д.

Вместе с тем наши ограниченные примеры показывают, что, как только мы вводим студентов в область формирования у младших школьников метапредметных компетенций, сразу всплывают проблемы психологического и философского характера, причем на уровне интерпретации действий учеников. Это остро ставит проблему содержания общей научной и общей гуманитарной подготовки будущих учителей. Узел этих проблем и одновременно ресурс повышения практической направленности теоретического обуче-

ния скрыт в той части учебной деятельности, где происходит преобразование чувственной формы объекта в модель, где выделены существенные характеристики объекта, а также преобразование модели для выявления общих законов, определяющих данную предметную область. В.В. Давыдовым было показано, что способность к осуществлению действий моделирования развивается в процессе решения так называемых учебных задач, т. е. задач, которые вынуждают ученика искать общий способ решения всех задач данного типа.

Студенты должны понять, что логика формирования знаково-символических действий как познавательных универсальных учебных действий связана с общей логикой решения задач квазиисследовательского типа. В ходе решения таких задач ученик приобретает опыт осмысления выделения существенных отношений в условиях задач и построения на их основе модели изучаемого объекта. Будущий учитель должен понимать, что **переход от объекта к его модели не совершается сам по себе**, что нужно подумать, какие свойства объекта нужно моделировать и для чего.

В процессе обучения студентов необходимо преодолеть **традиционную школьную практику, когда учителя предлагают ученикам модель в готовом виде, не обсуждая условий и цели ее появления.**

Финансирование

Подготовлено в рамках работ по исполнению государственного контракта № 05.043.11.0010 от 12 мая 2014 г. «Усиление практической направленности подготовки будущих педагогов в программах бакалавриата в рамках укрупненной группы специальностей "Образование и педагогика" по направлению подготовки "Психолого-педагогическое образование" (Учитель начальных классов) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и начального общего образования»

Литература

1. Вейль Г. Симметрия. М.: Наука, 1968. 290 с.
2. Всероссийская конференция по обсуждению результатов проектов модернизации педагогического образования [Электронный ресурс]. URL: <http://педагогическоеобразование.рф/news/show/123> (дата обращения: 10.05.2016)
3. Гуружапов В.А. К вопросу о предметной диагностике теоретического мышления детей в развивающем обучении (система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова) // Психологическая наука и образование. 1997. № 4. С. 103–107.

4. Гуружапов В.А. К проблеме оценки метапредметной компетентности испытуемых [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2012. № 1. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru (дата обращения: 11:05 27.12.2012).
5. Гуружапов В.А. Учет множественности решений задач, направленных на развитие метапредметных компетенций в процессе сценирования учителем учебно-развивающих ситуаций // Психологическая наука и образование. 2012. № 1. С. 40–45.

6. *Гуружапов В.А., Марголис А.А.* Проектирование модели практико-ориентированной подготовки педагогических кадров по программам бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов) на основе сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и начального общего образования // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 143–159.
7. *Гуружапов В.А.* О логике формирования познавательных учебных действий (на материале знаково-символических действий) // Вестник практической психологии образования. 2012. № 3 (32). С. 30–33.
8. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: Интор. 1996.
9. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. 2-е изд. М.: Просвещение, 2010. 152 с.
10. *Каспржак А.Г., Калашников С.П.* Приоритет образовательных результатов как инструмент модернизации программ подготовки учителей // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3.
11. *Клейн Ф.* Элементарная математика с точки зрения высшей (Нем.: Elementarmathematik vom höheren Standpunkt, 3 Bde.). Т. 1. Арифметика. Алгебра. Анализ. М.: Наука. 1987. 432 с.
12. *Марголис А.А.* Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3.
13. *Марголис А.А.* Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 105–126.
14. *Марголис А.А.* Модели подготовки педагогов в рамках программ прикладного бакалавриата и педагогической магистратуры // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 5. С. 45–64. doi:10.17759/pse.2015200505
15. *Марголис А.А., Рубцов В.В.* Психолого-педагогическая подготовка учителя для новой школы // Образовательная политика. 2010. № 5–6 (43–44).
16. *Маро М.И., Волкова С.И., Степанова С.В.* Математика. 1-й класс: Учебник для общеобразовательных школ. Ч. 1. М., 2009.
17. *Нежнов П.Г., Хасан Б.И., Эльконин Б.Д.* и др. Мониторинг учебно-предметных компетенций в начальной школе. М.: Университетская книга. 2007. 210 с.
18. *Полуянов Ю.А.* Диагностика общего и художественного развития детей по рисунку. М.: Рига: Эксперимент, 2000.
19. *Рубцов В.В., Марголис А.А., Гуружапов В.А.* О деятельностином содержании психолого-педагогической подготовки современного учителя для новой школы // Культурно-историческая психология. 2010. № 4. С. 62–68.
20. *Санина С.П., Енжевская М.В.* Реализация деятельностного подхода в подготовке учителей начальных классов [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. Т. 7. № 3. С. 20–29. doi:10.17759/psyedu.2015070303. URL: <http://dx.doi.org/10.17759/psyedu.2015070303>
21. *Соколов В.Л.* Опыт диагностики анализа и рефлексии как универсальных учебных действий // Психологическая наука и образование. 2012. № 3. Стр. 29–33, электронная версия на сайте psyjournals.ru
22. Федеральный государственный образовательный стандарт общего (начального) образования, МОН РФ. М., 2009.
23. *Шубников А.В., Копцик В.А.* Симметрия в науке и искусстве. М.: Наука. 1972.

Promoting Practice-Oriented Training of Primary School Teachers in Bachelor's Programmes in Educational Psychology

Guruzhapov V. A. *,

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, otdel-m@yandex.ru

For citation:

Guruzhapov V.A. Promoting Practice-Oriented Training of Primary School Teachers in Bachelor's Programmes in Educational Psychology. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017, vol. 22, no. 2, pp. 40–53 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2017220204

*Guruzhapov Viktor Aleksnadrovich, PhD in Psychology, Head of the Chair of Pedagogical Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia. E-mail: otdel-m@yandex.ru

The paper considers possible examples of promoting practice-oriented training of primary school teachers studying natural sciences and mathematics in the bachelor's programme in Educational Psychology. The key to making theoretical education more practically oriented is hidden in the part of learning activity where the sensual form of object is transformed into the model; where the most important characteristics of the object become recognized; and where the model undergoes certain transformations for the general laws of phenomenon to become revealed. The paper provides some examples of how students can possibly work out the principles of symmetry in diagnostic tasks for primary school children as well as analyse set-theoretic concepts in mathematical tasks for primary schools.

Keywords: theoretical education in primary school teachers, practice-oriented bachelor's programmes, modelling, psychological and educational training for teachers, principle of symmetry, теоретико-множественные понятия, diagnostics of metasubject competencies.

Funding

This work is part of State Contract # 05.043.11.0010 of May 12, 2014 «Promoting Practice-Oriented Training in Future Teachers within Bachelor's Programme in Educational Psychology (Primary School Teacher) on the Basis of Network Interactions between Educational Institutions Implementing Programmes of Higher and Primary Education»

References

1. Veil' G. Simmetriya [Symmetry]. Moscow: Nauka, 1968. 290 p.
2. Vserossiiskaya konferentsiya po obsuzhdeniyu rezul'tatov proektov modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya [Conference on projects of modernization of ped.education] [Elektronnyi resurs]. URL: <http://pedagogicheskoeobrazovanie.rf/news/show/123> (Accessed 10.05.2016)
3. Guruzhapov V.A. K voprosu o predmetnoi diagnostike teoreticheskogo myshleniya detei v razvivayushchem obuchenii (sistema D.B. El'konina – V.V. Davydova) [To the problem of diagnosis of child's theoretic thinking in developmental training]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological science and education]*, 1997, no. 4, pp. 103–107.
4. Guruzhapov V.A. K probleme otsenki metapredmetnoi kompetentnosti ispytuemykh [To the problem of assessment of meta-competitions] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological science and education PSYEDU.ru]*, 2012, no.1. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru (Accessed: 11:05 27.12.2012).
5. Guruzhapov V.A. Uchet mnozhestvennosti reshenii zadach, napravlennykh na razvitie metapredmetnykh kompetentsii v protsesse stsenirovaniya uchitelem uchebno-razvivayushchikh situatsii [Taking account of multiplicity of solutions to problems on development of metasubject competences in the process of developing scenarios of educational situations by the teacher]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological science and education]*, 2012, no. 1, pp. 40–45.
6. Guruzhapov V.A., Margolis A.A. Proektirovanie modeli praktiko-orientirovannoi podgotovki pedagogicheskikh kadrov po programmam bakalavriata po napravleniyu podgotovki «Psikhologo-pedagogicheskoe obrazovanie» (Uchitel' nachal'nykh klassov) na osnove setevogo vzaimodeistviya obrazovatel'nykh organizatsii, realizuyushchikh programmy vysshego obrazovaniya i nachal'nogo obshchego obrazovaniya [Designing models of practice-oriented undergraduate training program in Psychological and Pedagogical Education (Primary school teacher) based on networking of educational institutions, implementing higher education and primary education programs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological science and education]*, 2014. Vol. 19, no. 3, pp. 143–159.
7. Guruzhapov V.A. O logike formirovaniya poznavatel'nykh uchebnykh deistvii (na materiale znakovosimvolicheskikh deistvii) [About logic of formation of cognitive learning acts]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya [Gerald of practical psychology of education]*, 2012, no. 3 (32), pp. 30–33.
8. Davydov V.V. Teoriya razvivay ushchego obucheniya [Theory of developmental teaching]. Moscow: Intor, 1996.
9. Asmolov A.G. (eds.) Kak proektirovat' universal'nye uchebnye deistviya v nachal'noi shkole. Ot deistviya k mysli: posobie dlya uchitelya [How to project universal learning acts in primary school / From acts to cognition]. 2-e izd. Moscow: Prosveshchenie, 2010. 152 p.
10. Kasprzhak A.G., Kalashnikov S.P. Prioritet obrazovatel'nykh rezul'tatov kak instrument modernizatsii programm podgotovki uchitelei [The priority of educational outcomes as a tool for modernization of teachers training programs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological science and education]*, 2014. Vol.19, no. 3.

11. Klein F. Elementarnaya matematika s tochki zreniya vysshei [Elementar matematik vom höheren Standpunkt, 3 Bde.]. Tom pervyi. Arifmetika. Algebra. Analiz. Moscow: Nauka. 1987.432 p. (In Russ.)
12. Margolis A.A. Problemy i perspektivy razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya v RF [Problems and prospects of the development of pedagogical education in the Russian Federation]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological science and education]*, 2014. Vol.19, no. 3, pp. 41–57.
13. Margolis A.A. Trebovaniya k modernizatsii osnovnykh professional'nykh obrazovatel'nykh programm (OPOP) podgotovki pedagogicheskikh kadrov v sootvetstvii s professional'nym standartom pedagoga: predlozheniya k realizatsii deyatel'nostnogo podkhoda v podgotovke pedagogicheskikh kadrov [The requirements for the modernization of basic professional education program (BPEP) of teachers training in accordance with the Professional standard of the teacher: proposals for the implementation of the activity approach in teachers training]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological science and education]*, 2014. T. 19, no. 3, pp. 105–126.
14. Margolis A.A. Modeli podgotovki pedagogov v ramkakh programm prikladnogo bakalavriata i pedagogicheskoi magistratury [Teacher training models in applied bachelor and pedagogical master programs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological science and education]*, 2015. T.20, no. 5, pp. 45–64. doi:10.17759/pse.2015200505
15. Margolis A.A., Rubtsov V.V. Psikhologo-pedagogicheskaya podgotovka uchitelya dlya novoi shkoly [Psycho-pedagogic training of teacher for new school]. *Obrazovatel'naya politika [Educational policy]*, 2010, no. 5–6, pp. 43–44.
16. Maro M.I., Volkova S.I, Stepanova S.V. Matematika. 1 klass [Math. First class]: Uchebnik dlya obshchego obrazovatel'nykh shkol. Ch. 1. Moscow, 2009.
17. Nezhnov P.G., Khasan B.I., El'konin B.D. i dr. Monitoring uchebno-predmetnykh kompetentsii v nachal'noi shkole [Monitoring of learning competences in primary school]. Moscow : Universitetskaya kniga, 2007. 210 p.
18. Poluyanov Yu.A. Diagnostika obshchego i khudozhestvennogo razvitiya detei po risunku [Diagnosis the art and common development of children by means of drawing]. Moscow : Riga: Eksperiment, 2000.
19. Rubtsov V.V., Margolis A.A., Guruzhapov V.A. O deyatel'nostnom sodержanii psikhologo-pedagogicheskoi podgotovki sovremennogo uchitelya dlya novoi shkoly [On the Activity Content of Psycho Pedagogical Training of the Modern Teacher for the New School]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2010, no. 4, pp. 62–68.
20. Sanina S.P., Enzhevskaya M.V. Realizatsiya deyatel'nostnogo podkhoda v podgotovke uchitelei nachal'nykh klassov [Elektronnyi resurs][The implementation of the activity approach in the primary school teachers training]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological science and education PSYEDU.ru]*, 2015. Vol.7, no.3, pp. 20–29. doi:10.17759/psyedu.2015070303.
21. Sokolov V.L. Opyt diagnostiki analiza i refleksii kak universal'nykh uchebnykh deistvii . *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological science and education]*, 2012, no. 3, pp. 29–33.
22. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart obshchego (nachal'nogo) obrazovaniya [Federal educational standard of overall starting education]. Moscow: MON RF, 2009.
23. Shubnikov A.V., Koptsik V.A. Simmetriya v nauke i iskusstve [Simmetry in science and arts]. Moscow: Nauka. 1972.

Особенности проявления креативности в ситуации ролевого конфликта в юношеском возрасте

Халифаева О.А.*, Астраханский государственный университет (ФГБОУ ВО АГУ), Астрахань, Россия, olha78@yandex.ru

Приводят данные эмпирического исследования по выявлению особенностей проявления креативности в ситуации ролевого конфликта в юношеском возрасте, в котором приняли участие 68 студентов Астраханского государственного университета пяти факультетов: психологии, геолого-географического, исторического, бизнеса и экономики, физико-технического. Использовался пакет методик и методы статистической обработки результатов. Приведены результаты, иллюстрирующие особенности возникновения внутреннего ролевого конфликта у юношей и девушек. Установлены достоверные различия в таких показателях креативности, как «любопытность», «воображение», «склонность к риску» у юношей и девушек. Выявлено, что у девушек креативность выше, чем у юношей, независимо от типа локуса ролевого конфликта, а также у людей с интернальным типом локуса ролевого конфликта креативность проявляется в большей степени, чем у лиц с экстернальным типом

Ключевые слова: креативность, ролевой конфликт, интернальный тип локуса контроля, экстернальный тип локуса контроля, склонность к риску, любопытность, воображение, юношеский возраст.

Введение

Современная жизнь в социуме – это постоянное взаимодействие, но к тому же это еще и столкновение идей, взглядов, мнений, позиций, в результате чего происходят межличностные и межгрупповые конфликты. Каждый

человек уникален и имеет свои представления о мире и о том, как нужно жить. Зачастую важным фактором в возникновении всех конфликтов является конфликт с самим собой. Одним из видов такого внутриличностного конфликта является ролевой конфликт, который заключается в возникновении у личности

Для цитаты:

Халифаева О.А. Особенности проявления креативности в ситуации ролевого конфликта в юношеском возрасте // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 2. С. 54–64. doi: 10.17759/pse.2017220205

* Халифаева Ольга Алексеевна, кандидат психологических наук, заведующая кафедрой общей и когнитивной психологии, Астраханский государственный университет (ФГБОУ ВО АГУ), Астрахань, Россия. E-mail: olha78@yandex.ru

необходимости одновременного выполнения своих разных ролей. В большинстве случаев они противоречат друг другу, и человек стоит перед выбором между ними. И тут необходимо выделить то, как ведут себя в конфликте люди: кто-то действует ригидно, консервативно, принимая решения привычным для них способом, а кто-то в ситуации неопределенности проявляет креативность, находит в ней новые идеи и альтернативы. Важно понять, каким образом креативность может проявляться в ситуации выбора той или иной роли.

Исследования ролевых конфликтов ведутся с разных позиций. В трудах О.А. Гаврилицы, Е.Е. Корнеевой изучались ролевые конфликты работающих женщин; А.А. Головачев исследовал ролевой конфликт мужчин, занятых на военной службе; В.О. Жданов, Н.В. Кулагина, О.В. Марфин – внутриличностный гендерный конфликт профессиональной роли; Ю.В. Двойникова – внутриличностный конфликт семейной роли; Л.Н. Ожигова – конфликт совмещения женщиной профессиональной и гендерной роли; Н.В. Чепалова, Н.И. Повякель, Е.Ф. Зеер, Е.Е. Симанюк, С.Б. Кузикова, Т.Ю. Левченко внутриличностный конфликт изучают в связи с проблемами профессионального становления личности.

В результате большинство ученых психологов называют противоречия между несовместимыми мотивами, целями, потребностями или другими мотивационными образованиями личности важнейшим фактором, который лежит в основе внутриличностного конфликта [12, с. 56].

Наряду с этим не менее важным остается рассмотрение понятия ролевого конфликта.

Андреева Г. М. под понятием «ролевой конфликт» предполагает ситуации, в которых индивид, имеющий определенный статус, сталкивается с несовместимыми ожиданиями, в результате оказывается не в состоянии выполнить предъявляемые ролью требования [1]. Ерина С.И. определяет ролевой конфликт как состояние, развивающееся у индивида в ходе выполнения социальной роли в условиях противоречивых или частично несовместимых требований, ожиданий к ролевому исполнителю [4]. Гришина Н.В. понимает ролевой конфликт как вид внутриличност-

ного, т. е. противоречивую проблему, затрагивающую деятельностную сферу. Поэтому она дает определение внутриличностному конфликту, которое тождественно определению ролевого конфликта. Внутриличностный конфликт, по Гришиной, определяется как противостояние двух начал в душе человека, воспринимаемое и эмоционально переживаемое человеком как значимая для него психологическая проблема, требующая своего разрешения и вызывающая внутреннюю работу, направленную на его преодоление [3].

По мнению Рубцовой О.В., в основе внутреннего ролевого конфликта лежат объективные противоречия, которые можно интерпретировать как столкновение личностного и социального, субъективного и объективного, воображаемого и действительного [11, с. 10].

Локус ролевого конфликта, по Горностаю П.П., – это интегральная характеристика личности, которая определяет не только доминирующую стратегию поведения человека в условиях ролевого конфликта, но и базовую тенденцию ролевого развития личности [2].

Итак, в результате анализа понятия «ролевой конфликт» можно сказать, что это противоборство различного набора ролей, выполняемых человеком (семейных, профессиональных). В процессе социализации человек осваивает все новые роли, в рамках которых есть свои функции и обязанности. И важно, чтобы они находились в балансе с его личными интересами, установками и ценностями. Но при этом возникает вопрос, как личность, находясь в ситуации ролевого конфликта, пытается его разрешить, какие качества и свойства проявляет. На наш взгляд, именно креативность является тем интегральным свойством личности, которое способствует снятию противоречий между ролями за счет использования новых идей и оригинальности их исполнения.

Актуальность проблемы развития исследований креативности с каждым годом растет. 2009-й был провозглашен в Европе годом креативности и инноваций [7]. На настоящий момент эта тематика за рубежом остается одной из самых востребованных. Если в 1998–2008 гг. в библиографической базе EBSCO было обнаружено около 400 публикаций, то уже с 2010 по 2015 г. на платформе

Web of Science присутствует более 500 научных статей, посвященных исследованию различных аспектов креативности в психологической науке [8, с. 8].

В исследованиях креативности можно выделить три основных направления. Одно из них включает главным образом анализ продуктов творчества. Другое объединяет исследования особенностей творческих личностей по сравнению с обычными («нетворческими») людьми. Его предлагается условно разделить на четыре области: изучение черт и мотивов творческих личностей, особенностей творческого «Я», креативности в контексте самоактуализации, а также психопатологические или близкие к ним исследования. Третье направление развивает когнитивные представления о креативности и в том числе о проявлениях креативности как показателя одаренности в детском и юношеском возрасте. В русле двух последних направлений наряду с описательным и экспериментальным методами широко используется и психодиагностический метод, позволяющий выявить и измерить некоторые личностные и когнитивные характеристики индивидуума, связанные с креативностью [14, с. 34].

Теоретический анализ понятия «ролевой конфликт» и подходов в изучении креативности позволил нам сделать предположение о наличии взаимосвязи между проявлением креативности и локусом ролевого конфликта в юношеском возрасте.

Многие исследования ученых отмечают, что юношеский возраст является сензитивным периодом развития креативности. Анализируя юношеский возраст, можно сказать, что это пора, когда человек предстает перед различными жизненными выборами, ориентациями направленности своей личности, т. е. именно в этот период большая вероятность возникновения ролевых конфликтов [10].

Подходящей, благоприятной порой для выработки креативной жизненной позиции является именно студенческая среда. Эта среда всегда насыщена массой новых и интересных идей. Развиваясь в этой среде и принимая активное участие в различных студенческих мероприятиях, человек при этом взаимодействует с другими людьми, у которых мо-

гут быть противоположные взгляды, мнения, ценности, установки. В этих ситуациях студент учится видеть другие взгляды, принимать их, при этом он сам социализируется, укрепляет свою жизненную позицию, свою идентичность. Такое усовершенствование себя способствует развитию креативного взгляда на ролевой конфликт, возникающий в этом возрасте, а значит, и развитию способности находить новые решения при нем, порождать необычные идеи, отклоняться от традиционных схем мышления в ситуации ролевой напряженности. Поэтому мы предполагаем, что очень важным является организация исследования по выявлению креативности в ситуации ролевого конфликта в юношеском возрасте. В 2009 г. Ериной С.И., Лисовенко Б.С. было организовано исследование на выявление связи между личностной креативностью, парадоксальностью и ролевым конфликтом у менеджеров разного уровня. В результате было выявлено, что между парадоксальностью и показателями отдельных видов креативности (вербальной, невербальной и личностной) отсутствует прямая связь с уровнем выраженности ролевого конфликта [4, с. 114].

Методика исследования

Цель исследования – выявление особенностей проявления креативности у юношей и девушек в ситуации ролевого конфликта.

Гипотеза исследования заключается в том, что существует взаимосвязь между проявлением креативности у экстерального и интернального типов локуса ролевого конфликта и биологическим полом в юношеском возрасте.

Для достижения поставленной цели и проверки гипотезы использовались эмпирические методы: опросник «Шкала локуса ролевого конфликта» (П.П. Горностай), «Определение социальной креативности личности» (А.В. Батаршев), «Диагностика личностной креативности» (Е.Е. Туник), математико-статистические методы обработки данных, включающие в себя вычисление дескриптивных статистик (средние арифметические значения), критерий Колмогорова – Смирнова для одной выборки, критерий Ливиня, однофакторный дисперсионный анализ для независи-

мых выборок, критерий Стьюдента для независимых выборок. Все расчеты выполнялись с помощью компьютерной программы IBM SPSS Statistics 21.

Исследование проводилось в несколько этапов.

На первом этапе был определен диагностический инструментарий и выбраны респонденты. Базой исследования выступил Астраханский государственный университет. В исследовании приняли участие 68 студентов в возрасте от 19 до 25 лет пяти факультетов: психологии, геолого-географического, исторического, бизнеса и экономики, физикотехнического. На втором этапе был проведен количественный и качественный анализ результатов с выявлением статистической значимости, разработка рекомендаций для ситуации ролевого конфликта.

Результаты исследования обсуждение

Согласно данным, полученным по методике «Шкала локуса ролевого конфликта», было выявлено, что преобладающим типом ролевого локуса контроля у юношей и у девушек является экстернальный тип, 41 и 35% соответственно. Как показано на рис. 1, интернальный тип у юношей составил 27%, а у девушек – 24%. Промежуточный тип выявлен и у юношей, и у девушек в равном процентном соотношении – 38%.

По результатам диагностики по методике «Социальная креативность» было выявлено, что социальная креативность у интернального типа выше, чем у экстернального. То есть можно предположить, что в нестандартных ситуациях или конфликтах испытуемые из данной выборки с интернальным локусом ролевого конфликта склонны более креативно мыслить, чем испытуемые с экстернальным локусом ролевого конфликта.

Рассмотрим показатели социальной креативности внутри каждого из типов локуса ролевого конфликта в зависимости от пола респондентов. На рис. 2 представлены показатели интернального и экстернального типов локуса ролевого конфликта у юношей и девушек. Девушки обоих типов имеют выше среднего уровень развития социальной креативности по сравнению с юношами, при этом показатели креативности интернального типа у девушек выше, что составляет 115 баллов, а девушек экстернального типа соответственно 107 баллов. У юношей показатели развития социальной креативности составляют ниже среднего, что выражается в баллах у интернального типа (104 балла), а у экстернального – 94 балла. Мы можем предположить, что в нестандартных ситуациях жизнедеятельности люди с интернальным типом локуса ролевого конфликта чаще находят выход из ситуаций неопределенности и конфликтности, применяя креативные идеи и решения.

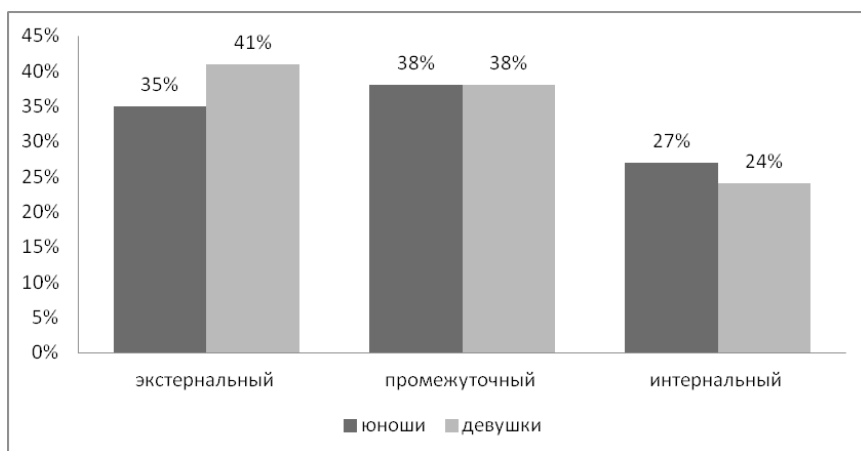


Рис. 1. Результаты диагностики по методике «Шкала локуса ролевого конфликта»

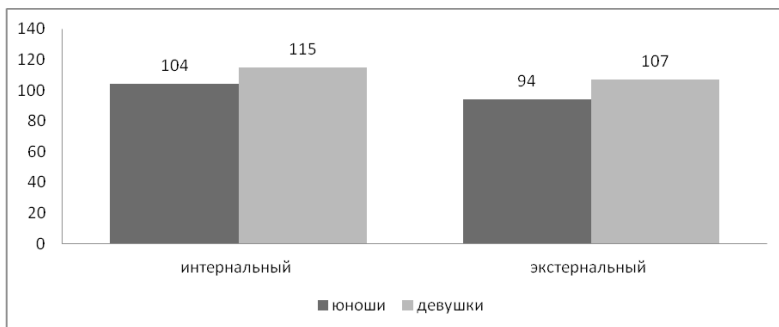


Рис. 2. Показатели по методике «Социальная креативность» у экстернальных и интернальных юношей и девушек

После анализа результатов диагностики по методике «Личностная креативность» было выявлено также, что у интернального типа преобладают показатели личностной креативности по сравнению с экстернальным типом. На рис. 3 представлены средние значения по данной методике, у интернального типа локуса ролевого конфликта личностная креативность составляет 52,3 балла, а у экстернального типа – 49,4 балла. Следовательно, есть основания предполагать, что люди из данной выборки с интернальным типом лучше справляются с конфликтами, оперируя в них своей креативностью с большей пользой, чем люди с экстернальным типом локуса ролевого конфликта

На рис. 4 мы наблюдаем показатели креативности по параметрам «склонность к риску», «любопытность», «сложность», «воображение» у интернального и экстернального типов локуса ролевого конфликта. В результате по фактору креативности «склонность к риску» у интернального типа среднее

значение составило 13,9 балла, а у экстернального – 14 баллов. По фактору «любопытность» интернальный тип имеет средние значения, равные 12 баллам, а экстернальный тип – 13 баллам. По фактору «сложность», наоборот, экстернальный тип имеет средние значения 13 баллов, а интернальный – 12 баллов. По фактору креативности «воображение» средние значения экстернального типа локуса контроля составили 10,4 балла, а у интернального – 10,8 балла. По результатам диагностики можно сделать вывод о том, что интернальный тип по показателям «сложность» и «воображение» имеет более высокий балл, хотя и на незначительную сумму, чем экстернальный. А экстернальный тип имеет более высокий балл в показателях «склонность к риску» и «любопытность». Таким образом, склонность к риску и любопытность проявляются в ситуации ролевого конфликта лучше у экстернального типа, сложность и воображение – у интернального типа.

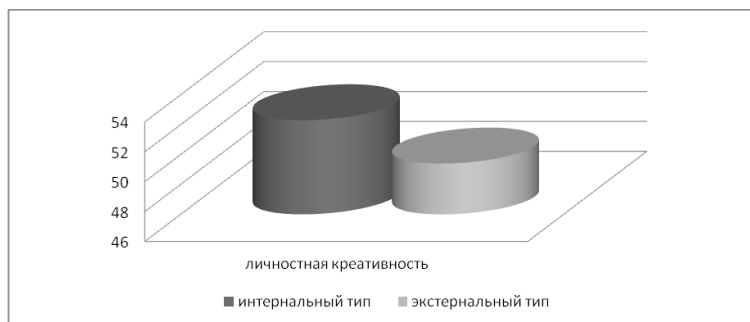


Рис. 3. Показатели по методике «Личностная креативность» у экстернального и интернального типов локуса ролевого конфликта

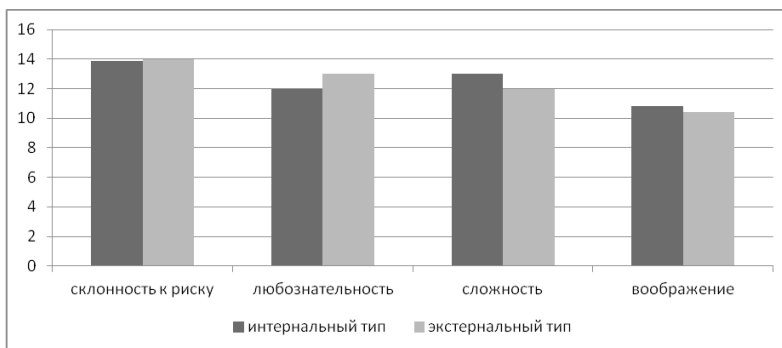


Рис. 4. Показатели по методике «Личностная креативность» у экстерального и интерального типов локуса ролевого конфликта

Теперь рассмотрим проявление креативности внутри каждого типа в зависимости от половых различий (рис. 5). Начнем с юношей и девушек интерального типа локуса ролевого конфликта. Результаты средних значений по факторам креативности оказались следующие: склонность к риску у юношей составила 13 баллов, у девушек – 15 баллов, любознательность у юношей – 8 баллов, у девушек – 15 баллов, сложность у юношей – 12 баллов, у девушек – 13 баллов, воображение у юношей – 9 баллов, у девушек – 12 баллов. Можно сделать вывод о том, что по всем факторам креативности девушки имеют преимущество над юношами. То есть в ролевом конфликте девушки интерального типа из данной выборки более склонны к риску, способны проявлять воображение и любознательность в большей мере, а также проявляют больший интерес к чему-то сложному.

Показатели «склонность к риску», «любопытность», «сложность», «воображение» по методике «Личностная креативность»

проявляются у юношей и девушек экстерального типа локуса ролевого конфликта. На гистограмме (рис. 6) можно увидеть результаты средних значений по факторам креативности у юношей и девушек экстерального типа. Склонность к риску у юношей составила 14 баллов, у девушек – 15 баллов, любознательность у юношей – 11 баллов, у девушек – 16 баллов, сложность у юношей – 12 баллов, у девушек – 12 баллов, воображение у юношей – 10 баллов у девушек – 11 баллов. Таким образом, девушки с экстеральным типом преобладают в значениях по среднему баллу во всех показателях юношей этого же типа. Поэтому мы предполагаем, что в ситуации ролевого конфликта девушки более любознательны, склонны к риску и обладают более богатым воображением. Тем не менее можно предположить, что юноши, как и девушки данного типа, проявляют интерес к чему-то сложному, вещам, идеям, склонны в равной степени ставить перед собой трудные задачи, что-то изучать без посторонней помощи.

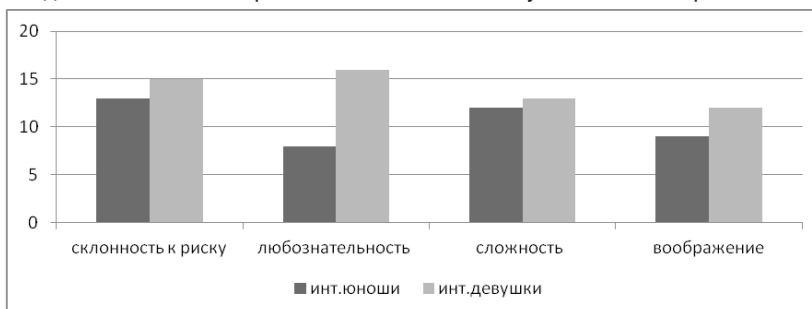


Рис. 5. Показатели по методике «Личностная креативность» у юношей и девушек интерального типа локуса ролевого конфликта

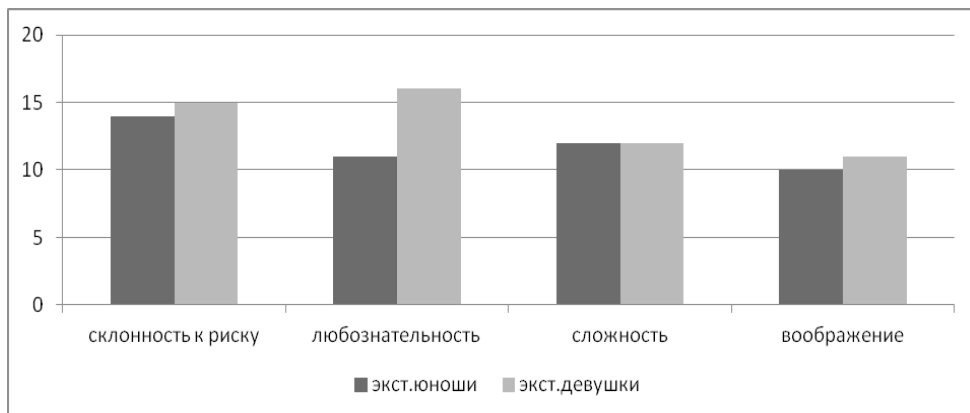


Рис. 6. Показатели по методике «Личностная креативность» у юношей и девушек экстерального типа локуса ролевого конфликта

Таким образом, проанализировав в целом личностную креативность у типов локуса ролевого конфликта, а также внутри каждого типа в зависимости от пола и показателей данной методики, можно сделать выводы, что в данной выборке испытуемых интернальные юноши (52,9 балла) и девушки (51,6 балла) обладают более высокой личностной креативностью, чем юноши (47 балла) и девушки (51,2 балла) экстерального типа. Самый низкий уровень личностной креативности выявлен у юношей экстерального типа, а самый высокий – у девушек интернального

типа. Из этого мы можем предположить, что и юноши и девушки интернального типа более склонны проявлять нестандартное поведение, прибегать к креативности в ролевом конфликте по сравнению с юношами и девушками экстерального типа локуса ролевого конфликта.

С помощью критерия Колмогорова – Смирнова для одной выборки мы проверили нормальность распределения количественных переменных (табл. 1). Распределение всех переменных соответствует нормальному закону.

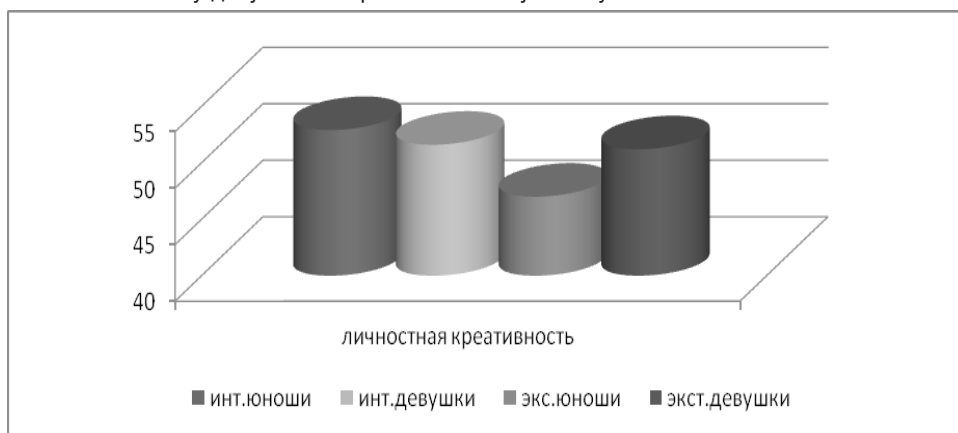


Рис. 7. Показатели по методике «Личностная креативность» у юношей и девушек экстерального и интернального типов локуса ролевого конфликта

Таблица 1

Проверка нормальности распределения

Переменные	Значение критерия	Уровень значимости
Социальная креативность	0,883	0,417
Склонность к риску	1,020	0,249
Любознательность	1,090	0,186
Сложность	1,313	0,064
Воображение	0,920	0,366
Личностная креативность	0,940	0,340
Локус ролевого конфликта	0,906	0,384

Критерий Ливиня позволил нам проверить гомогенность дисперсий в зависимости от локуса ролевого конфликта (табл. 2).

Таблица 2

Проверка однородности дисперсий

Переменные	Значение критерия	Уровень значимости
Социальная креативность	0,767	0,468
Склонность к риску	0,073	0,930
Любознательность	0,062	0,940
Сложность	0,885	0,417
Воображение	0,081	0,922
Личностная креативность	0,664	0,518

Далее для оценки достоверности различий в показателях креативности в зависимости от локуса ролевого конфликта мы использовали однофакторный дисперсионный анализ для независимых выборок. Наблюдается тенденция к достоверным различиям для переменной «социальная креативность» (табл. 3).

Таблица 3

Оценка достоверности различий в показателях в зависимости от локуса ролевого конфликта

Переменные	Значение критерия	Уровень значимости
Социальная креативность	3,032	0,055
Склонность к риску	0,092	0,912
Любознательность	0,800	0,454
Сложность	0,292	0,748
Воображение	0,124	0,883
Личностная креативность	0,288	0,751

С помощью критерия Стьюдента для независимых выборок мы оценили достоверность различий в показателях между юношами и девушками. В результате в группе респондентов с интернальным типом ролевого конфликта были выявлены достоверные различия для переменной «любопытность» ($t = -2,568$; $p = 0,030$). Аналогично в группе респондентов с экстернальным типом ролевого конфликта мы сравнили юношей и девушек, в результате были выявлены достоверные различия для переменных «воображение» ($t = -2,372$; $p = 0,026$), «склонность к риску».

Таким образом, в результате проведенного нами исследования установлено, что креативность у юношей и девушек различного типа локуса ролевого конфликта проявляется по-разному. Девушки более креативны, чем юноши. А также выявлено, что у девушек и юношей интернального типа креативность проявляется в ситуации ролевого конфликта сильнее, чем у юношей и девушек экстернального типа. Люди в ролевом конфликте прибегают к креативному мышлению по-разному – в зависимости от того, какой у них тип локуса ролевого конфликта.

Итоги

В исследовании по выявлению взаимосвязи креативности в ситуации ролевого конфликта в юношеском возрасте среди обследуемых оказалось больше человек с экстернальным типом локуса ролевого конфликта. При этом юношей с экстернальным типом меньше, чем девушек данного типа, а с интернальным типом юношей больше, чем девушек данного типа.

У юношей и девушек интернального типа социальная креативность выше, чем у юношей и девушек экстернального типа. Также было выявлено, что девушки экстернального типа обладают социальной креативностью выше в показателе «любопытность», чем юноши интернального типа. Тем не менее люди интернального типа способны более творчески подходить к решению сложных социальных проблем и задач, они ориентированы на поисково-потребностную деятельность для развития себя как личности, приобретения опыта, вследствие чего лучше адаптируются в ситуации ролевой неопределенности, могут

четко осознавать и дифференцировать свои значимые и второстепенные роли.

Практически по всем четырем шкалам личностной креативности (склонность к риску, любопытность, сложность, воображение) девушки имеют показатели выше по сравнению с юношами независимо от типа ролевого конфликта. Следовательно, мы можем сделать вывод о том, что девушки чаще ставят перед собой высокие цели, а также пытаются их осуществить (показатель «склонность к риску»). Они будут постоянно искать новые пути (способы) мышления, разные возможности решения задач (показатель «любопытность»). Девушки больше ориентируются на познание сложных явлений, любят ставить перед собой трудные задачи; проявляют настойчивость в достижении своей цели (показатель «сложность»). Они способны в большей степени придумывать новые, оригинальные решения, представлять их, обдумывать (показатель «воображение»).

Были установлены достоверные статистические различия у юношей и девушек в таких показателях креативности, как «любопытность», «воображение» и «склонность к риску». Люди с различным типом локуса ролевого конфликта склонны с разной степенью успешности использовать креативность как ресурс для разрешения ролевого конфликта.

Полученные данные позволили нам разработать ряд рекомендаций по оптимизации действий при решении ролевого конфликта в юношеском возрасте

Заключение

Исходя из полученных результатов, мы предлагаем рекомендации по оптимизации действий, которые помогут более успешно справиться с определением значимых ролей для предотвращения ролевых конфликтов, а также правильного поведения в них.

- «Рационализация ролей». Один из способов защиты против болезненного восприятия личностью какой-либо ситуации. Отчетливо необходимо идентифицировать и отделять роли друг от друга.

- «Разделение ролей». «Гардероб» ролевых причин, который позволяет надевать то одну, то другую из них в зависимости от ситуации, что способствует снижению ролевой напряженно-

сти путем временного изъятия из жизни одной из ролей и выключения ее из сознания индивида, но с сохранением реагирования на систему ролевых требований, присущих данной роли.

• «Разрушение ситуации». Уйти из группы, изменить социальное окружение и т. д. «Начать новую жизнь», следовало бы не только принять на себя новые роли, но и по возможности сменить группы общения, в которых сформировать новые ожидания по отношению к себе (зарекомендовать себя), расширить сферу увлечений и хобби.

Литература

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: Учебник для вузов. М.: Эксмо, 2011. 551 с.
2. Горноста́й П.П. Измерение локуса ролевого конфликта // Психологическая диагностика. 2004. № 3. С. 88–95.
3. Гришина Н.В. Психология конфликта: Учебник для вузов. 2-е изд. СПб: Питер, 2008. 544 с.
4. Ерина С.И., Лисовенко Б.С. Об особенностях проявления креативности в ситуации ролевого конфликта // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2009. Т. 15. № 3. С. 114–118.
5. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб: Питер Ком, 2009. 448 с.
6. Карабанова О.А. Возрастная психология. Лекции. М.: МГУ, 2011. 236 с.
7. Мороз В.В. Креативность преподавателя как условие развития креативности студентов университета // Перспективы науки. 2015. № 1 (64). С. 31–34.
8. Мешкова Н.В. Современные зарубежные исследования креативности: социально-психологический аспект // Социальная психология и

• «Принятие роли». Визуализировать роль, почувствовать, услышать.

• «Переговоры». Через выстраивание линии удовлетворения значимых ролей.

Данные рекомендации являются универсальными для всех людей, которые столкнулись с проблемой ролевого конфликта. Они позволят понять те стороны своего ролевого поведения, которые скрыты от личности в подсознании, а также увидеть себя и свою роль со стороны, изменить точку зрения, ракурс видения проблемы

общество. 2015. Т. 6. № 2. С. 8–21.

9. Николаева Е.И. Психология детского творчества. СПб: Питер, 2009. 240 с.

10. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб: Питер, 2000. 812 с.

11. Рубцова О.В. Ролевая идентичность как интегральная характеристика социальной ситуации развития подростка // Психологическая наука и образование. 2011. № 5. С. 5–13.

12. Султанова И.В., Султанов А.В. Проблема внутрличностного конфликта в трудах отечественных психологов // Материалы международной научно-практической конференции «Концепция устойчивого развития науки третьего тысячелетия» (Санкт-Петербург, 14 мая – 15 июля 2016 г.). СПб: Изд-во КультИнформПресс, 2016. С. 52–56.

13. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. 362 с.

14. Халифаева О.А. Психология творчества: учебно-методическое пособие. Астрахань: Изд. дом «Астраханский ун-т», 2009. 65 с.

15. Яголковский С.Р. Психология креативности и инноваций: учебно-методическое пособие. М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2007. 157 с.

Features of Display of Creativity in Role Conflict Situation in Early Adulthood

Khalifayeva O. A. *,
Astrakhan State University, Astrakhan, Russia,
olha78@yandex.ru

For citation:

Khalifayeva O.A. Features of Display of Creativity in Role Conflict Situation in Early Adulthood. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017, vol. 22, no. 2, pp. 54–64 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.20172220205

* Khalifayeva Olga Alekseyevna, PhD in Psychology, Head of the Chair of General and Cognitive Psychology, Astrakhan State University, Astrakhan, Russia. E-mail: olha78@yandex.ru

This paper presents data of an empirical research on display of creativity in situations of role conflict in early adulthood. The study involved 68 students of the Astrakhan State University, of the following 5 faculties: Psychology, Geology & Geography, History, Business & Economics, and Physics & Engineering. A series of techniques and methods of statistical data analysis were used. The outcomes demonstrate the specifics of internal role conflict occurrence in young males and females. Reliable differences between males and females were found in such indicators of creativity as curiosity, imagination, and risk taking. As compared to males, females are more creative regardless of the type of locus of control in role conflict. Also, it was found that individuals with internal locus of control in role conflicts display higher rates of creativity than individuals with external locus.

Keywords: creativity, role conflict, internal locus of control, external locus of control, risk taking, curiosity, imagination, early adulthood.

References

1. Antsupov A.Ya., Shipilov A.I. Konfliktologiya: Uchebnik dlya vuzov [Konfliktology]. Moscow: Jeksmo Publ., 2011. 551 p.
2. Gornostai P.P. Izmerenie lokusa rolevogo konflikta [Measurement of a locus of the role conflict]. Psihologicheskaja diagnostika [Psychological diagnostics], 2004, no. 3, pp. 88–95.
3. Grishina N.V. Psihologiya konflikta: Uchebnik dlya vuzov [Conflict psychology]. 2-e izd. Saint-Petersburg: Piter Publ., 2008. 544 p.
4. Erina S.I., Lisovenko B.S. Ob osobennostyakh proyavleniya kreativnosti v situatsii rolevogo konflikta [About features of manifestation of creativity in a situation of the role conflict]. Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sotsial'naya rabota. Yuvenologiya. Sotsiokinetika. [Bulletin of the Kostroma state university of N. A. Nekrasov. Series: Pedagogics. Psychology. Social work. Youth studies. Sotsiokinetika], 2009, Vol. 15, no. 3, pp. 114–118.
5. Il'in E.P. Psihologiya tvorchestva, kreativnosti, odarenosti [Psychology of creativity, creativity, Endowments]. Saint-Petersburg: Piter Publ., 2009. 448 p.
6. Karabanova O.A. Vozrastnaya psihologiya. Lektsii [Age psychology]. Moscow: MGU Publ., 2011. 236 p.
7. Moroz V.V. Kreativnost' prepodavatelya kak uslovie razvitiya kreativnosti studentov universiteta [Creativity's frost of the teacher as condition of development of creativity of students of university]. Perspektivy nauki [Prospects of science], 2015, no. 1 (64), pp. 31–34.
8. Meshkova N.V. Sovremennye zarubezhnye issledovaniya kreativnosti: sotsial'no-psihologicheskii aspekt [Modern foreign researches of creativity: social and psychological aspect]. Sotsial'naya psihologiya i obshchestvo [Social psychology and society], 2015, Vol. 6, no. 2, pp. 8–21.
9. Nikolaeva E.I. Psihologiya detskogo tvorchestva [Psychology of children's creativity]. Saint-Petersburg: Piter, 2006. 240 p.
10. Rais F. Psihologiya podrostkovogo i yunosheskogo vozrasta [Psychology of teenage and youthful age]. Saint-Petersburg: Piter Publ., Publ., 2000. 812 p.
11. Rubtsova O.V. Rolevaya identichnost' kak integral'naya kharakteristika sotsial'noi situatsii razvitiya podrostka [Role identity as integrated characteristic of a social situation of development of the teenager]. Psihologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological science and education], 2011, no. 5, pp. 5–13.
12. Sultanova I.V., Sultanov A.V. Problema vnurilichnostnogo konflikta v trudakh otechestvennykh psihologov [Problem of the intra personal conflict in works of domestic psychologists]. Materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Kontsepsiya ustoychivogo razvitiya nauki tret'ego tysyacheletiya» (g. Sankt-Peterburg 14 maya–15 iyulya 2016 g.) [Materials of the international scientific and practical conference “Concept of Sustainable Development of Science of the Third Millennium”]. Saint-Petersburg: Kultinforpress Publ., 2016, pp. 52–56.
13. Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manuilov G.M. Sotsial'no-psihologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malykh grupp [Social and psychological diagnostics of development of the personality and small groups]. Moscow: Instituta Psihoterapii Publ., 2002. 362 p.
14. Khalifaeva O.A. Psihologiya tvorchestva: uchebno-metodicheskoe posobie [Creativity psychology: educational and methodical grant]. Astrahan': Astrahanskii un-t Publ., 2009. 65 p.
15. Yagolkovskii S.R. Psihologiya kreativnosti i innovatsii: uchebno-metodicheskoe posobie [Psychology of creativity and Innovations]. Moscow: GU VShJe Publ., 2007. 157 p.

Шкалы внутренней и внешней академической мотивации школьников

Гордеева Т. О.*,

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВПО МГУ); НИУ «Высшая школа экономики», Москва, Россия,
tamgordeeva@gmail.com

Сычев О. А.**,

Алтайская государственная академия образования им. В.М. Шукшина (ФГБОУ ВПО АГАО), Бийск, Россия,
osn1@mail.ru

Гижицкий В. В.***,

Первый МГМУ им. И.М. Сеченова Минздрава России (Сеченовский университет) (ФГАОУ ВО Первый МГМУ), Москва, Россия,
viktor.gzhitsky@yandex.ru

Гавриченкова Т. К.****,

ГАОУ ВПО МИОО (СОШ № 179 МИОО); ГБОУ Центр педагогического мастерства, Москва, Россия,
tamara.gavrichenkova@gmail.com

Статья подготовлена в результате проведения исследования с использованием средств субсидии на государственную поддержку ведущих университетов Российской Федерации в целях повышения их конкурентоспособности среди ведущих мировых научно-образовательных центров, выделенной НИУ ВШЭ.

Для цитаты:

Гордеева Т.О., Сычев О.А., Гижицкий В.В., Гавриченкова Т.К. Шкалы внутренней и внешней академической мотивации школьников // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 2. С. 65–74. doi: 10.17759/pse.2017220206

**Гордеева Тамара Олеговна*, доктор психологических наук, доцент кафедры психологии образования и педагогики, факультет психологии, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВПО МГУ), Москва, Россия; ведущий научный сотрудник международной лаборатории позитивной психологии личности и мотивации, НИУ «Высшая школа экономики», Москва. E-mail: tamgordeeva@gmail.com

***Сычев Олег Анатольевич*, кандидат психологических наук, научный сотрудник, Алтайская государственная академия образования им. В.М. Шукшина (ФГБОУ ВПО АГАО), Бийск, Россия. E-mail: osn1@mail.ru

****Гижицкий Виктор Владимирович*, кандидат психологических наук, ассистент кафедры педагогики и медицинской психологии факультета высшего сестринского образования и психолого-социальной работы ГБОУ ВПО Первый МГМУ им. И.М. Сеченова (ФГАОУ ВО Первый МГМУ), Москва, Россия. E-mail: viktor.gzhitsky@yandex.ru

*****Гавриченкова Тамара Карэновна*, педагог-психолог ГАОУ ВПО МИОО (СОШ № 179 МИОО), психолог ГБОУ Центр педагогического мастерства, Москва, Россия. E-mail: tamara.gavrichenkova@gmail.com

Представлены результаты разработки опросника Шкалы академической мотивации школьников и учащихся колледжей (ШАМ-Ш) на основе предложенного ранее Т.О. Гордеевой, О.А. Сычевым и Е.Н. Осиним опросника для студентов. Теоретической основой методики выступают положения теории самодетерминации о внутренней и внешней мотивации деятельности и их источниках. С помощью конфирматорного факторного анализа подтверждается структура опросника из 8 шкал, характеризующих три тесно взаимосвязанных типа внутренней учебной мотивации (мотивы познания, достижения, саморазвития), четыре характерных типа внешней учебной мотивации (два типа экстернальной регуляции, интроецированная регуляция, мотивы самоуважения) и амотивацию. Все шкалы опросника обладают приемлемой надежностью ($0,72 < \alpha < 0,90$) и демонстрируют ожидаемые связи с показателями успешности учебной деятельности, настойчивости в учебе и психологического благополучия. С учетом выявленных гендерных различий мотивации представлены нормативные данные для юношей и девушек.

Ключевые слова: диагностика учебной мотивации, валидность, надежность, внутренняя мотивация, внешняя мотивация, академические достижения, школьники.

Интерес исследователей к учебной мотивации является исключительно стойким в последние десятилетия, и это объясняется той определяющей ролью, которую играет мотивация учащихся в эффективной учебной деятельности. Ее особенности являются предикторами учебных достижений учащихся, а также показателями эффективно построенного учебного процесса. Исследования, проведенные в последние десятилетия, позволили существенным образом продвинуться в понимании характерных типов учебной мотивации, а также их источников и последствий.

Изначальное противопоставление двух типов учебной мотивации, первый из которых основан на интересе к самой учебной деятельности (внутренняя мотивация), а второй – на стремлении к получению разного рода вознаграждений и поощрений, когда само выполнение деятельности выступает средством достижения внешних по отношению к ее содержанию целей (внешняя мотивация), было преодолено в теории самодетерминации. Как и многие отечественные психологи начиная с работ Л.И. Божович, авторы теории самодетерминации Э. Дисси и Р. Райан обращают внимание на неоднородность феномена внешней мотивации.

В рамках теории самодетерминации на едином теоретическом основании выделяется четыре качественно различающихся друг

от друга типа внешней мотивации [11; 12]. Авторами выделяются следующие типы регуляции (мотивов) учебной деятельности, характеризующиеся разной степенью фрустрации базовой потребности человека в автономии: экстернальная, интроецированная, идентифицированная и интегративная. Под потребностью в автономии авторы теории понимают стремление учащегося быть активным субъектом, источником собственной деятельности, самостоятельно инициирующим и управляющим своим поведением. При удовлетворении потребности в автономии со стороны социума (родителей, учителей) имеет место процесс интернализации внешних требований, при котором менее автономные формы мотивации постепенно становятся более автономными. На самой низкой ступени интернализации находится экстернальная регуляция, при которой поведение учащегося регулируется обещанными наградами и угрозой наказания, он ощущает контроль и фрустрацию своей потребности в автономии. На следующем уровне при интроецированной регуляции поведение ребенка начинает регулироваться посредством частично присвоенных правил и требований, связанных с чувствами вины и стыда, побуждающих его действовать так, а не иначе. Идентифицированная регуляция означает дальнейшее движение по пути интернализации внешних требований и ха-

рактируется пониманием важности выполняемой учебной деятельности для самого субъекта. При интегративной регуляции имеет место обобщение и интеграция всех текущих идентификаций, однако она, как правило, не оценивается в опросниках мотивации в силу сложности краткой вербализации данного феномена.

Наряду с внешней и внутренней мотивацией Э. Дисси и Р. Райан предложили третий мотивационный конструкт – амотивацию как наименее самодетерминированный тип мотивации, при переживании которой субъект не ощущает смысла (ни внутреннего, ни внешнего) выполняемой учебной деятельности и в основе которой лежат ощущения некомпетентности, беспомощности и ожидания неподконтрольности результатов деятельности [9].

Как показали исследования, проведенные в рамках теории самодетерминации на материале учебной деятельности, различные типы мотивации имеют разные следствия. Так, внешняя экстерналистная и интроецированная мотивация в отличие от идентифицированной и внутренней мотивации (так называемых автономных форм регуляции) связаны с меньшими академическими достижениями, менее продуктивными реакциями на трудности, тенденцией преждевременно бросать школу, а также сравнительно низким психологическим благополучием [7]. На российских выборках эти данные были подтверждены в серии проведенных нами исследований на студентах вузов [3; 4].

Развитие отечественных исследований учебной мотивации затрудняет отсутствие надежного методического инструментария, основанного на современных теориях мотивации деятельности, получивших обширную эмпирическую поддержку. Существующие методики позволяют оценивать лишь обобщенные показатели внутренней и внешней мотивации, которые противопоставляются друг другу (методика Т.Д. Дубовицкой). Методики, построенные на основе теории самодетерминации, позволяют оценивать различные типы внутренних и внешних мотивов, побуждающих учебную деятельность. Наиболее известными и часто используемыми являются две шкалы, диагностирующие учеб-

ную мотивацию школьников, – SRQ-A и AMS. Шкала SRQ-A, разработанная Р. Райаном и Дж. Коннелом [11], предназначена для оценки мотивации учащихся младших и средних классов, она не включает показатель амотивации. Методика AMS, разработанная Р. Валлерандом с коллегами [13] для оценки внутренней и различных типов внешней мотивации старшеклассников, является наиболее популярной методикой диагностики учебной мотивации в Канаде, США, Франции и других странах Европы. Специфической особенностью AMS является выделение в ней трех типов внутренней мотивации – мотивации познания, достижения/совершенствования и переживания потока / стимуляции. Однако валидность последней субшкалы оказалась невысокой, что привело к тому, что большинством исследователей используется лишь одна шкала внутренней мотивации (мотивации познания). Кроме того, на разных выборках было показано, что надежность шкалы идентифицированной регуляции в AMS недостаточна [6; 13]. Другая проблема данной методики заключается в том, что она опирается на несколько отличное от общепринятого в рамках теории самодетерминации понимание интроецированной и экстерналистной форм внешней регуляции.

Из полученных на сегодняшний день данных в области учебной мотивации ясно, что выделение типов внешней мотивации по параметру автономии является полезным для описания характерных типов регуляции учебной деятельности и понимания их механизмов [13]. Однако выделенные типы не исчерпывают всего многообразия учебных мотивов. Одним из наиболее характерных внешних мотивов учебной деятельности является стремление повысить уровень своего самоуважения благодаря приложению усилий и достижению высоких результатов. В основе данного типа мотивации лежит базовая потребность в уважении, подробно описанная А. Маслоу в его потребностной концепции мотивации. Роль мотивов самоуважения в регуляции учебной деятельности была продемонстрирована нами ранее на материале различных студенческих выборок [4].

Целью настоящего исследования стало создание новой шкалы академической мотивации школьников с опорой на предыдущие разработки в этой области с учетом их специфики, преимуществ и недостатков.

Методика

Участники исследования. В исследовании приняли участие старшеклассники (10–11-й классы, N = 394) и учащиеся колледжей (N = 189), обучающиеся на 1–3-м курсах. Среди испытуемых было 307 юношей, 222 девушки, 54 учащихся пол не указали. Средний возраст респондентов – 16,65 года (от 15 до 20 лет, SD = 0,87).

Методики. Для диагностики мотивации учебной деятельности была разработана Шкала внутренней и внешней академической мотивации (ШАМ-Ш). Она соответствует формату разработанной Т.О. Гордеевой, О.А. Сычевым и Е.Н. Осиним Шкалы академической мотивации для студентов (ШАМ) [5] и школьной версии опросника академической мотивации (AMS-C) Р. Валлеранда с коллегами [13]. Испытуемым предлагается по 5-балльной шкале оценить различные варианты ответа на вопрос «Почему вы в настоящее время ходите на занятия в школу?». В ходе модификации методики ШАМ текст 5 из 28 утверждений был скорректирован с учетом особенностей обучения в школе (или колледже), а также добавлены 4 утверждения, образующие шкалу мотивации уважения родителями как характерный вариант экстернальной мотивации в школьном возрасте. Полученная в итоге методика включает 8 шкал по 4 пункта в каждой: 3 шкалы внутренней мотивации (мотивация познания, достижения и саморазвития), 4 шкалы внешней мотивации (мотивация самоуважения, интроецированная и две шкалы экстернальной регуляции) и шкалу амотивации.

Шкалы внутренней мотивации разрабатывались с опорой на современные исследования в области внутренней мотивации [2]. Шкала познавательных мотивов направлена на диагностику стремления узнавать новое, понимать изучаемый предмет связанного с переживанием интереса, радости и удовольствия (пример задания: «Мне интерес-

но учиться»). Шкала мотивов достижения измеряет интерес к решению трудных задач, стремление прикладывать интеллектуальные усилия и учиться как можно лучше («Мне нравится решать трудные задачи и прикладывать интеллектуальные усилия»). Шкала мотивов саморазвития измеряет выраженность стремления к развитию своих способностей в рамках учебной деятельности, достижению ощущения мастерства и компетентности («Мне приятно осознавать, как растет моя компетентность и мои знания»).

Шкалы внешних мотивов соответствуют типам внешней мотивации в теории самодетерминации, за исключением не показавшей достаточной надежности шкалы идентифицированной регуляции. Вместо нее была введена шкала мотивов самоуважения, оценивающая желание учиться ради ощущения собственной значимости и повышения самооценки за счет достижений в учебе («Потому что, когда я хорошо учусь, я чувствую себя значимым человеком»). Шкала интроецированных мотивов измеряет побуждение к учебе, обусловленное ощущением стыда, вины и чувства долга перед собой и другими значимыми людьми («Потому что мне стыдно плохо учиться»). С опорой на исследования А.Ассора и его коллег [7], рекомендующих дифференцированно подходить к диагностике различных типов внешней мотивации, было выделено два типа экстернальной регуляции. Шкала позитивных экстернальных мотивов оценивает стремление школьника добиться уважения и принятия со стороны родителей за счет старания и хорошей учебы («Потому что хочу оправдать ожидания своих родителей»). Шкала негативных экстернальных мотивов оценивает ситуацию вынужденности учебной деятельности, обусловленную необходимостью для учащегося следовать требованиям социума: он учится, чтобы избежать возможных проблем, при этом потребность в автономии максимально фрустрируется («У меня нет другого выбора, если я буду прогуливать, у меня будут проблемы»). Шкала амотивации измеряет отсутствие интереса и ощущения осмысленности учебной деятельности («Хожу по привычке, зачем, откровенно говоря, точно не знаю»).

В ходе исследования проверялись следующие гипотезы.

1. Эмпирическая структура методики, образованная из восьми коррелирующих факторов, обладающих высокой внутренней согласованностью, соответствует теоретической модели, в которой выделяются три типа внутренней мотивации, четыре типа внешней мотивации и амотивация.

2. Внешняя валидность шкал академической мотивации характеризуется связями с настойчивостью в учебе, учебными достижениями и психологическим благополучием учащихся. В частности, предполагается, что максимальные связи с указанными показателями будут демонстрировать шкалы внутренней мотивации.

Для измерения исследуемых переменных использовались следующие методики и показатели.

- Для оценки психологического благополучия школьников были использованы две шкалы из многомерной шкалы удовлетворенности жизнью С. Хуэбнера (перевод Е.Н. Осина): отношения к школе и отношения к себе [10]. Примеры утверждений: «Утром мне хочется идти в школу» (шкала отношения к школе), «Большинству людей я нравлюсь» (шкала отношения к себе).

- Для диагностики учебной настойчивости использовался опросник, разработанный на основе одной из субшкал шкалы упорства А. Даквортс [1]. Он состоит из 6 утверждений, оценивающих стремление индивида прикладывать усилия и проявлять упорство.

- В качестве поведенческого показателя настойчивости и заинтересованности учебной деятельностью использовалось время, затрачиваемое на выполнение домашних заданий. Респонденты оценивали по 6-балльной шкале время, посвящаемое обычно выполнению домашних заданий (от 30 минут до более 3 часов).

- Академические достижения оценивались с помощью средних оценок, полученных в конце года (по дисциплинам русский язык, литература, алгебра, геометрия, физика, биология, иностранный язык), также использовались усредненные баллы ЕГЭ по двум базовым предметам – русскому языку и математике.

Результаты

Соответствие структуры методики теоретической модели проверялось при помощи конфирматорного факторного анализа. Модель, в которой каждый пункт опросника был отнесен к одному из 8 коррелирующих факторов (см. рис.), соответствующих шкалам опросника, оценивалась в программе MPLUS 7. В результате анализа были получены приемлемые показатели соответствия модели исходным данным: $\chi^2 = 1080,11$; $df = 442$; $p < 0,001$; $RMSEA = 0,050$; 90%-ный доверительный интервал для $RMSEA (0,046-0,054)$; $CFI = 0,931$; $TLI = 0,922$ ($N = 583$). Эти значения свидетельствуют о том, что теоретическая модель опросника хорошо согласуется с эмпирическими данными. О хорошей внутренней согласованности шкал академической мотивации свидетельствуют высокие значения коэффициентов надежности (см. табл. 1).

Интеркорреляции шкал предложенной методики (см. табл. 1) хорошо соответствуют теоретическим представлениям о структуре и соотношении внутренней и различных типов внешней мотивации. В соответствии с ожиданиями три типа внутренних мотивов (познавательных, достижения и саморазвития) демонстрируют весьма тесные прямые связи между собой. Шкалы внешней мотивации также положительно коррелируют между собой, однако величина этих связей ниже. Наименьшие корреляции с другими шкалами внешних мотивов при тесной взаимосвязи со шкалами внутренних мотивов показывает шкала мотивов самоуважения, которая представляет собой автономный и достаточно продуктивный тип внешней мотивации.

В ходе анализа валидности шкал были вычислены коэффициенты корреляции различных типов академической мотивации с показателями продуктивности учебной деятельности и психологического благополучия (см. табл. 2). Все три типа внутренней мотивации показали прямую связь с успеваемостью школьников, в то время как связь мотивов самоуважения с успеваемостью была значительно слабее. Кроме того, выявлена слабая обратная связь успеваемости с экс-

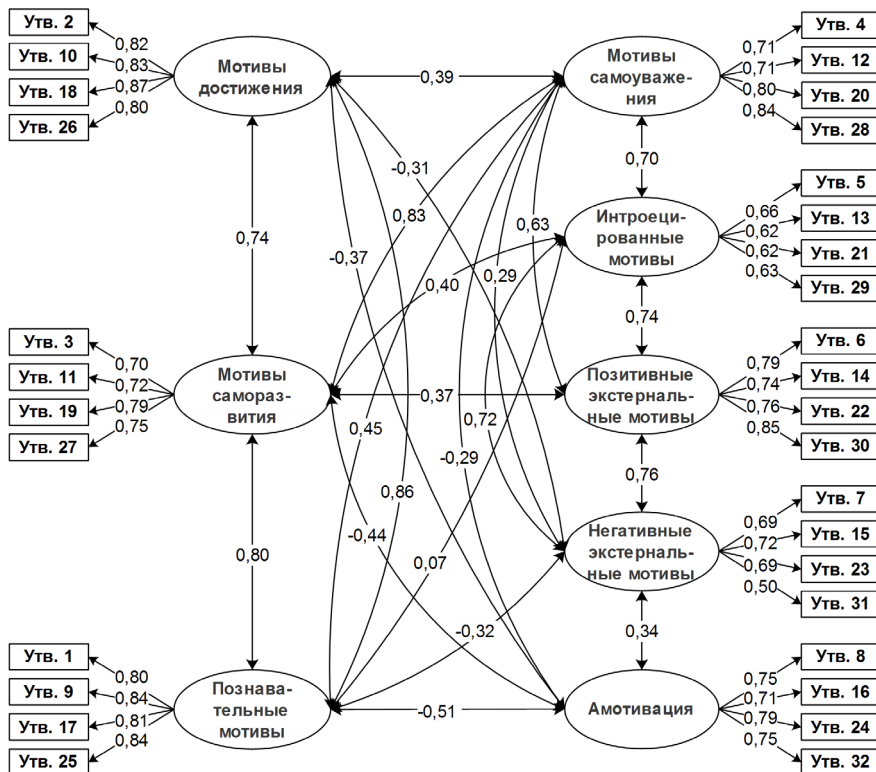


Рис. Факторная модель методики ШАМ-Ш. Все приведенные коэффициенты значимы при $p < 0,05$, ошибки измерения опущены для упрощения рисунка

Таблица 1

Интеркорреляции шкал академической мотивации школьников

	Внутренняя мотивация			Внешняя мотивация			AM	
	ПМ	МД	МСр	МСу	ИМ	ЭМ-п		ЭМ-н
Познавательные мотивы	-							
Мотивы достижения	0,78***	-						
Мотивы саморазвития	0,72***	0,67***	-					
Мотивы самоуважения	0,46***	0,41***	0,73***	-				
Интроецированные мотивы	0,14**	0,07	0,33***	0,56***	-			
Экстернальные мотивы позит.	0,08*	0,08*	0,33***	0,55***	0,58***	-		
Экстернальные мотивы негат.	-0,26***	-0,25***	-0,06	0,19***	0,50***	0,57***	-	
Амотивация	-0,47***	-0,34***	-0,42***	-0,31***	-0,10*	-0,07	0,25***	-
Надежность шкал (α Кронбаха)	0,90	0,90	0,84	0,85	0,72	0,86	0,73	0,84

Примечания. Значимость коэффициентов: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$ ($N = 583$). Названия шкал: ПМ – познавательные мотивы, МД – мотивы достижения, МСр – мотивы саморазвития, МСу – мотивы самоуважения, ИМ – интроецированные мотивы, ЭМ-п – экстернальные мотивы позитивные (уважения родителями), ЭМ-н – экстернальные мотивы негативные, AM – амотивация.

Таблица 2

Корреляции шкал академической мотивации с показателями базовых потребностей, настойчивости, учебной успешности и благополучия

	Внутренняя мотивация			Внешняя мотивация				AM	<i>α</i> Крон- баха
	ПМ	МД	МСр	МСу	ИМ	ЭМ-п	ЭМ-н		
Настойчивость	0,40***	0,43***	0,40***	0,27***	0,13**	0,11*	-0,12*	-0,22***	0,75
Время на дом. задания	0,17**	0,18***	0,23***	0,24***	0,17**	0,14*	0,01	-0,20***	-
Благополучие (Школа)	0,57***	0,49***	0,48***	0,28***	0,02	0,05	-0,25***	-0,50***	0,87
Благополучие (Я сам)	0,20***	0,17***	0,20***	0,16***	0,09	0,11*	-0,03	-0,09	0,84
Средний ЕГЭ	0,19**	0,26***	0,22**	0,20**	0,16*	-0,08	-0,01	-0,04	-
Успеваемость (школа)	0,28***	0,29***	0,25***	0,17***	0,08	-0,03	-0,14**	-0,13*	-

Примечания. Значимость коэффициентов: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$ ($N = 583$).
Расшифровку сокращений см. в примечании к табл. 1.

термальными мотивами и амотивацией. Для баллов ЕГЭ были получены аналогичные значения корреляций, свидетельствующие о наиболее тесной связи продуктивности с внутренней мотивацией. Настойчивость также продемонстрировала ожидаемые связи: наиболее тесные – с внутренней мотивацией, менее тесные – с внешней автономной и обратные – с негативной экстеральной мотивацией и амотивацией. Время, затрачиваемое на выполнение домашнего задания, связано как с внутренними мотива-

ми, так и с внешними, за исключением экстеральной негативной мотивации и ожидаемой отрицательной связи с амотивацией. Корреляции благополучия с мотивационными шкалами полностью соответствуют основанным на теории самодетерминации предположениям.

С целью стандартизации методики для каждой из шкал были вычислены средние значения и стандартные отклонения в целом по выборке и отдельно для юношей и девушек (см. табл. 3).

Таблица 3

Описательная статистика и гендерные различия по шкалам академической мотивации школьников

	Внутренняя мотивация			Внешняя мотивация				AM
	ПМ	МД	МСр	МСу	ИМ	ЭМ-п	ЭМ-н	
Общее среднее ($N = 583$)	3,57	3,17	3,46	3,39	3,21	2,78	2,92	1,80
Стд. отклонение	0,98	1,08	0,99	1,09	1,00	1,13	1,04	0,91
Среднее у девушек ($N = 307$)	3,64	3,12	3,57	3,61	3,32	2,82	2,89	1,71
Стд. отклонение (девушки)	0,94	1,07	0,96	1,00	0,99	1,07	1,13	0,88
Среднее у юношей ($N = 222$)	3,47	3,28	3,34	3,07	3,05	2,73	2,99	1,88
Стд. отклонение (юноши)	1,03	1,09	1,02	1,13	1,01	1,03	1,13	0,94
t-критерий	1,96	-1,74	2,72	5,81	3,10	0,91	-1,03	-2,13
p-уровень	н/з	н/з	< 0,05	< 0,001	< 0,01	н/з	н/з	< 0,05
Размер эффекта пола (d-Козна)	0,17	0,15	0,24	0,51	0,27	0,08	0,09	0,19

Примечание. Расшифровку сокращений см. в примечании к табл. 1.

В сравнении с девушками для юношей характерна относительная слабость мотивации саморазвития, самоуважения и интроецированной мотивации при большей величине амотивации. Отметим, что эти различия в профиле учебной мотивации хорошо объясняют, почему академические достижения девушек в среднем выше, чем у юношей. С учетом ярких гендерных различий по отдельным шкалам при оценке результатов диагностики желательно опираться на нормативные данные для соответствующего пола.

Обсуждение результатов

Результаты подтвердительно-факторного анализа свидетельствуют о том, что выделение в структуре методики восьми взаимосвязанных шкал не только обосновано теоретически, но и подтверждается эмпирическими данными. Можно констатировать, что полученные данные о валидности и надежности методики ШАМ-Ш соответствуют и даже превышают аналогичные показатели методики, разработанных зарубежными исследователями учебной мотивации [13]. Триада внутренних мотивов – познания, достижения и саморазвития – демонстрирует высокую степень близости друг к другу, при этом показывая, что внутренняя мотивация представляет собой достаточно богатое структурное образование, не сводимое лишь к мотивам познания.

Литература

1. Гижицкий В.В., Гордеева Т.О., Гавриченко Т.К. Разработка опросника учебной настойчивости и постоянства учебных интересов // Современная психодиагностика России. Преодоление кризиса: сборник материалов III Всероссийской конференции по психологической диагностике. Челябинск, Издательский центр ЮУрГУ, 2015. Т. 1. С. 66–74.
2. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. М.: Смысл, 2015. 336 с.
3. Гордеева Т.О., Гижицкий В.В., Сычев О.А., Гавриченко Т.К. Мотивация самоуважения и уважения другими как факторы академических достижений и настойчивости в учебной деятельности // Психологический журнал. 2016. Т. 7. № 2. С. 57–68.
4. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: ее источники и влияние на психологическое благополучие // Вопросы психологии. 2013. № 1. С. 35–45.

Валидность методики подтверждается тем, что результаты анализа связи шкал академической мотивации с показателями продуктивности учебной деятельности, настойчивости и психологического благополучия хорошо соответствуют предположениям, основанным на теоретических данных и предшествующих исследованиях [3; 4; 5; 8; 9]. Наибольшее значение для продуктивности в учебе имеют внутренние мотивы, а также мотивы самоуважения, наиболее выраженные у девушек. Интроецированные мотивы выступают характерными мотивами, запускающими учебную деятельность школьников, однако их роль в ее результативности неоднозначна. Негативную роль в системе побуждений к учебной деятельности играют экстерналистская мотивация и амотивация.

Таким образом, восемь шкал методики ШАМ-Ш позволяют получить подробную и дифференцированную информацию о выраженности различных форм внутренней и внешней мотивации учебной деятельности. Методика может быть рекомендована исследователям в области мотивации и школьным психологам для оценки индивидуальных различий в мотивации, выявления мотивационно одаренных детей, а также оценки эффективности различных образовательных программ. Методика предоставляется всем желающим исследователям и практикам по запросу.

5. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Опросник «Шкалы академической мотивации» // Психологический журнал. 2014. Т. 35. № 4. С. 96–107.
6. Application of Exploratory Structural Equation Modeling to Evaluate the Academic Motivation Scale / F. Guay, A.J.S. Morin, D. Litalien, P. Valois, R.J. Vallerand // The Journal of Experimental Education. 2015. Vol. 83(1). P. 51–82. doi: 10.1080/00220973.2013.876231.
7. Assor A., Vansteenkiste M., Kaplan A. Identified versus introjected approach and introjected avoidance motivations in school and in sports: The limited benefits of self-worth strivings // Journal of Educational Psychology. 2009. Vol. 101(2). P. 482. doi: 10.1037/a0014236.
8. Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis / C.F. Ratelle, F. Guay, R.J. Vallerand, S. Larose, C. Senécal // Journal of Educational Psychology. 2007. Vol. 99(4). P. 734–746. doi: 10.1037/0022-0663.99.4.734.
9. Deci E. L., Ryan R. M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum, 1985. 371 p.

10. Huebner E.S. Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children // Psychological Assessment. 1994. Vol. 6. № 2. P. 149–158. doi: 10.1037/1040-3590.6.2.149.

11. Ryan R.M., Connell J.P. Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains // Journal of Personality and Social Psychology. 1989. Vol. 57. P. 749–761. doi: 10.1037/0022-3514.57.5.749.

12. Ryan R.M., Deci E.L. Intrinsic and extrinsic

motivations: Classic definitions and new directions // Contemporary Educational Psychology. 2000. Vol. 25. № 1. P. 54–67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020.

13. The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education / Vallerand R.J., Pelletier L.G., Blais M.R., Briere N.M., Senecal C., Vallieres E.F. // Educational and Psychological Measurement. 1992. Vol. 52. P. 1003–1017. doi: 10.1177/0013164492052004025.

Intrinsic and Extrinsic Academic Motivation Scale for Schoolchildren

Gordeeva T.O.**,

*Lomonosov Moscow State University; National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia,
tamgordeeva@gmail.com*

Sychev O.A.**,

*Shukshin Altai State Academy of Education, Biysk, Russia,
osn1@mail.ru*

Gizhitskii V.V.***,

*I.M. Sechenov First Moscow State Medical University, Moscow, Russia,
viktor.gizhitsky@yandex.ru*

Gavrichenkova T.K.****,

*Moscow Institute of Open Education (State Comprehensive School #179);
Center for Pedagogical Skills, Moscow, Russia,
tamara.gavrichenkova@gmail.com*

The paper focuses on the development of the questionnaire Scales of Academic Motivation in School-Age Children based on the Academic motivation questionnaire for university students previously developed by T. Gordeeva, O. Sychev and E. Osin. The theoretical foundation of this

For citation:

Gordeeva T.O., Sychev O.A., Gizhitskii V.V., Gavrichenkova T.K. Intrinsic and Extrinsic Academic Motivation Scale for Schoolchildren. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017, vol. 22, no. 2, pp. 65–74 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/ pse.2017220206

* *Gordeeva Tamara Olegovna*, PhD in Psychology, Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Psychology of Education and Pedagogics, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University; Leading Research Fellow, International Laboratory of Positive Psychology of Personality and Motivation, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia. E-mail: tamgordeeva@gmail.com

** *Sychev Oleg Anatolyevich*, PhD in Psychology, Research Fellow, Shukshin Altai State Academy of Education, Biysk, Russia. E-mail: osn1@mail.ru

*** *Gizhitskii Viktor Vladimirovich*, PhD in Psychology, Assistant Professor, Department of Pedagogics and Medical Psychology, Faculty of Higher Nursing Training, Psychology and Social Work, I.M. Sechenov First Moscow State Medical University, Moscow, Russia. E-mail: viktor.gizhitsky@yandex.ru

**** *Gavrichenkova Tamara Karenovna*, Educational Psychologist, State Comprehensive School №179, Moscow Institute of Open Education; Psychologist, Center for Pedagogical Skills, Moscow, Russia. E-mail: tamara.gavrichenkova@gmail.com

questionnaire is the self-determination theory and its subtheory of intrinsic and extrinsic motivation. Confirmatory factor analysis proved the 8-scale structure of the questionnaire defining three closely related types of intrinsic motivation (learning, achievement and self-development motivation), four typical types of extrinsic motivation in learning activity (self-respect motivation, introjected motivation, two types of external motivation), and amotivation. All scales demonstrate acceptable reliability ($0,72 < \alpha < 0,90$) and expected correlations with indicators of persistence in learning, subjective well-being and academic achievement. Basing on the revealed gender differences in motivation the paper presents normative data both for adolescent girls and boys.

This research was carried out with the support of state subsidies allocated to the National Research University Higher School of Economics within the programme of state support of Russia's leading universities in order to enhance their competitiveness among major global scientific and educational centers.

Keywords: diagnostics of learning motivation, validity, reliability, internal motivation, external motivation, academic achievements, school-aged children.

References

1. Gizhitskii V., Gordeeva T., Gavrichenkova T. Razrabotka oprosnika uchebnoi nastoichivosti i postoyanstva uchebnykh interesov [Elaboration of questionnaire of grit and stability of learning interests]. *Sovremennaya psikhodiagnostika Rossii. Preodolenie krizisa: sbornik materialov III Vserossiiskoi konferentsii po psikhologicheskoi diagnostike* [Proceedings of the Third Conference on Psychological Testing "Modern Psychodiagnosics in Russia: Overcoming the Crisis"]. Chelyabinsk: Publ. Izdatel'skii tsentr YuUrGU, 2015. Vol. 1, pp. 66–74.
2. Gordeeva T.O. Psikhologiya motivatsii dostizheniya [Psychology of achievement motivation]. Moscow: Smysl. 2015. 336 p.
3. Gordeeva T.O., Gizhitskii V.V., Sychev O.A., Gavrichenkova T.K. Motivatsiya samouvazheniya i uvazheniya drugimi kak faktory akademicheskikh dostizhenii i nastoichivosti v uchebnoi deyatel'nosti [Motivation of self-respect and respect by others as factors of academic achievements and persistence in educational activity]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological Journal]*, 2016, no. 2(37), pp. 57–68.
4. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Osin E.N. Vnutrennyaya i vneshnyaya uchebnaya motivatsiya studentov: ee istochniki i vliyanie na psikhologicheskoe blagopoluchie [Intrinsic and extrinsic academic motivation in university students: its sources and impact on psychological well-being]. *Voprosy psikhologii [Voprosy psikhologii]*, 2013, no. 1, pp. 35–45.
5. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Osin E.N. Oprosnik «Shkaly akademicheskoi motivatsii» [The Questionnaire «Academic motivation scales»]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological Journal]*, 2014, no. 4(35), pp. 96–107.
6. Guay F., Morin A.J.S., Litalien D., Valois P., Vallerand R.J. Application of Exploratory Structural Equation Modeling to Evaluate the Academic Motivation Scale. *The Journal of Experimental Education*, 2015. Vol. 83, no. 1, pp. 51–82. doi: 10.1080/00220973.2013.876231.
7. Assor A., Vansteenkiste M., Kaplan A. Identified versus introjected approach and introjected avoidance motivations in school and in sports: The limited benefits of self-worth strivings. *Journal of Educational Psychology*, 2009. Vol. 101, no. 2, pp. 482. doi: 10.1037/a0014236.
8. Ratelle C.F., Guay F., Vallerand R.J., Larose S., Senécal C. Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology*, 2007. Vol. 99, no. 4, pp. 734–746. doi: 10.1037/0022-0663.99.4.734.
9. Deci E., Ryan R.M. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press, 1985. 371 p.
10. Huebner E.S. Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment*. 1994. Vol. 6, no. 2, pp. 149–158. doi: 10.1037/1040-3590.6.2.149.
11. Ryan R.M., Connell J.P. Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1989. Vol. 57, pp. 749–761. doi: 10.1037/0022-3514.57.5.749.
12. Ryan R.M., Deci E.L. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*. 2000. Vol. 25, no. 1, pp. 54–67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020.
13. Vallerand R.J., Pelletier L.G., Blais M.R., Briere N.M., Senécal C., Vallières E.F. The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*. 1992. Vol. 52, pp. 1003–1017. doi: 10.1177/0013164492052004025.

Социальные отношения подростков-сирот с разным опытом жизни в семье

Савченко Д. Д.*,

Международная лингвистическая школа
(ENS), Москва, Россия,
savchenko.psy@gmail.com

Шульга Т. И.**,

Московский государственный областной университет, Москва, Россия,
shulgatiana@gmail.com

Представлены результаты исследования социальных отношений подростков, которые имеют опыт жизни в семье и не имеют такого опыта. В фокусе работы были затруднения в социализации при переходе в замещающие семьи, а также причины, приводящие к нарушению в их поведении. Описаны факторы, препятствующие установлению позитивных социальных отношений подростков в разных семьях. Обращается внимание на то, что полученные материалы способствуют реализации задач Национальной стратегии действий в интересах детей на 2017–2020 гг., они актуальны в сфере оказания услуг уязвимым группам (подросткам и их семьям). Понимание особенностей социальных отношений подростков-сирот с разным уровнем жизни в семье имеет практическое значение для специалистов организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Результаты исследования могут быть использованы специалистами служб сопровождения замещающих семей, воспитателями организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, наставниками, которые оказывают поддержку воспитанникам, а также замещающим родителям. Полученные данные помогут создавать системы воспитания, позволяющие минимизировать негативные аспекты адаптации детей, оставшихся без попечения родителей, позволят более качественно готовить ребенка к устройству в замещающую семью, осуществлять поддержку и сопровождение в период адаптации в семье, готовить кандидатов в замещающие родители к принятию подростков.

Ключевые слова: социальные отношения, социализация, уязвимые категории, тотальная депривированные, семейная депривация, негативные последствия.

Для цитаты:

Савченко Д. Д., Шульга Т. И. Социальные отношения подростков-сирот с разным опытом жизни в семье // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 2. С. 75–86. doi: 10.17759/pse.2017220207

* Савченко Дарья Дмитриевна, психолог по работе с семьей, частное учреждение образовательная организация «Международная лингвистическая школа» (ENS), Москва, Россия. E-mail: savchenko.psy@gmail.com

** Шульга Татьяна Ивановна, доктор психологических наук, профессор кафедры социальной психологии факультета психологии ГОУ ВО МГОУ МО, Московский государственный областной университет, Москва, Россия. E-mail: shulgatiana@gmail.com

Реализация Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 гг. вызвала необходимость изменить отношение к наиболее уязвимым группам – подросткам, которые воспитываются в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Следует учесть, что подростки, воспитывающиеся в условиях институционализации, относятся к категории, которая с трудом подлжет семейному устройству. Среди них есть те, кто имеет опыт жизни в семье, и те, кто с рождения попал в организации. Каждая стадия взросления вне семьи проходит искаженно и может привести к появлению негативной специфики новообразований. В исследованиях ряда отечественных специалистов (Е.В. Куфтяк, Ю.А. Михайлова, Г.В. Семья, Д.Д. Татаренко, М.А. Чупрова, Т.И. Шульга и др.) показаны причины появления негативного поведения, нарушения эмоциональной регуляции, нарушения интерперсональных отношений, трудностей поведения детей с ОВЗ, особенности подростков, не имеющих опыта жизни в семье, в отношении к себе, другим, к семье [6; 7; 12; 14; 16]. Очень большое количество проблем и трудностей при устройстве детей в семьи приходится на период подросткового возраста [15; 20]. Это связано с двумя причинами. Первая – недостаточное развитие умения подростком выстраивать социальные отношения, а вторая – обусловлена тем, что замещающие родители испытывают трудности в связи с проявляющимися особенностями поведения подростка [8; 9; 11; 14; 17]. Сотрудники служб сопровождения (социальные работники, психологи) не всегда знают, как оказать им эффективную социально-психологическую поддержку [3; 8; 10; 13].

По данным отечественных психологов, у детей и подростков, подвергшихся семейной депривации, имеется ряд негативных особенностей, таких как тревожность и враждебность по отношению к взрослым и низкий социометрический статус в коллективе сверстников [10; 20], нарушения эмоционально-волевой сферы [4], затрудненное формирование навыков самоконтроля [5; 7; 12] и социально приемлемого поведения [11; 15; 21], искаженный образ семьи [9; 13; 15; 16].

Зарубежные психологи также указывают на нарушения общения и задержки психического развития детей-сирот: J. Bowlby, N. Fox, A. Levin, Ch. Nelson; N.Fox, Ch. Nelson, Ch. Zeanah [1; 13; 18; 22].

Анализ исследований показал, что в психологии сложилось понимание роли социальной ситуации развития в психическом благополучии подростков. При этом авторы подчеркивают, что в случае сиротства потенциал естественной социальной ситуации развития становится недоступным и развитие ребенка происходит качественно иным путем, появляется ряд особенностей, что приводит к необходимости их учета при организации замещающего воспитания [2; 3; 4; 9; 12; 17].

Цель исследования – выявить особенности социальных отношений подростков, имеющих разный опыт жизни в семье.

Гипотеза исследования заключалась в предположении, что социальные отношения подростков могут быть обусловлены отсутствием опыта жизни в семье и детерминировать их негативное развитие. При этом тотальная семейная депривация может оказывать более негативное воздействие на формирование сферы социальных отношений в подростковом возрасте.

Основными задачами исследования являлись выделение критериев оценки социальных отношений подростков-сирот и подростков, не имеющих опыта жизни в семье, и описание их особенностей.

Методики

Сфера социальных отношений исследовалась с помощью опросника Лири (Т. Лири, Г. Лефорж, Р. Сазек) на выявление представлений субъекта о себе и идеальном «Я», взаимоотношениях в малых группах, на определение преобладающего типа отношений к людям, методики Р. Жилия на определение межличностных отношений, САТ для определения межличностных отношений и выявления тревоги в детско-родительских отношениях, способов защиты от нее; «Незаконченные предложения» – определение системы отношений к семье, к своему или противоположному полу, друзьям, отцу, матери (Сакс – Сидней в адаптации Бехтерева); методики «Пиктограмма» для

выявления отношений к отцу, матери, своему и противоположному полу, социальному взрослому (А.Р. Лурия, С.В. Лонгинова, С.Я. Рубинштейн, методики REP (в модификации А.Г. Лидерса), цветового теста отношений для изучения межличностных отношений (Е.Ф. Бажин, А.М. Эткинд).

Эмпирическая база исследования составила 142 человека, в нее входили подростки от 12 до 15 лет из 3 детских домов и 3 школ-интернатов, 1 реабилитационного центра и 3 общеобразовательных школ, расположенных в разных районах Москвы и Подмосковья. Подростки экспериментальной группы в младенческом и раннем возрасте принимали участие в исследовании Ю.А. Михайловой (2004), а в дошкольном и младшем школьном – в исследовании М.А. Чупровой (2007). Все подростки были разделены на три группы. I группа – подростки-сироты, не имеющие опыта жизни в семье (17 человек), II группа – подростки, воспитывающиеся в условиях институционализации (49 человек), III группа – подростки, воспитывающиеся в кровной семье (56 человек), а также 20 взрослых (воспитатели, педагоги, психологи).

Результаты исследования

Социальные отношения подростков трех групп изучались по следующим критериям: отношение к окружающим, отношение к сво-

ему и противоположному полу, семейные отношения, отношение к матери, отцу, отношению к другим, к родительским функциям, к сиблингам.

Изучение отношения к окружающим у подростков трех групп показало, что здесь выявляет экстремальная форма альтруистического и авторитарного типов. Наиболее высокий уровень авторитаризма и альтруизма в отношении к другим людям отмечается у подростков из семей (97 и 95 баллов). У подростков-сирот без опыта жизни в семье и у воспитанников детских домов и интернатов данные показатели выражены в меньшей степени.

Альтруистический тип выявлен у подростков, имеющих опыт семейной жизни (90 баллов), на более высоком уровне, чем у подростков, проживающих в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с рождения (76 баллов). Авторитарный тип по-разному проявляется у воспитанников, имеющих или не имеющих опыт жизни в семье. Частично депривированные подростки в большей степени склонны авторитарно относиться к окружающим (84 балла), чем тотально депривированные (62 балла). Дружелюбный тип у подростков из семей проявляется на высоком уровне (70 баллов), у воспитанников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (64 балла) (см. рис. 1).

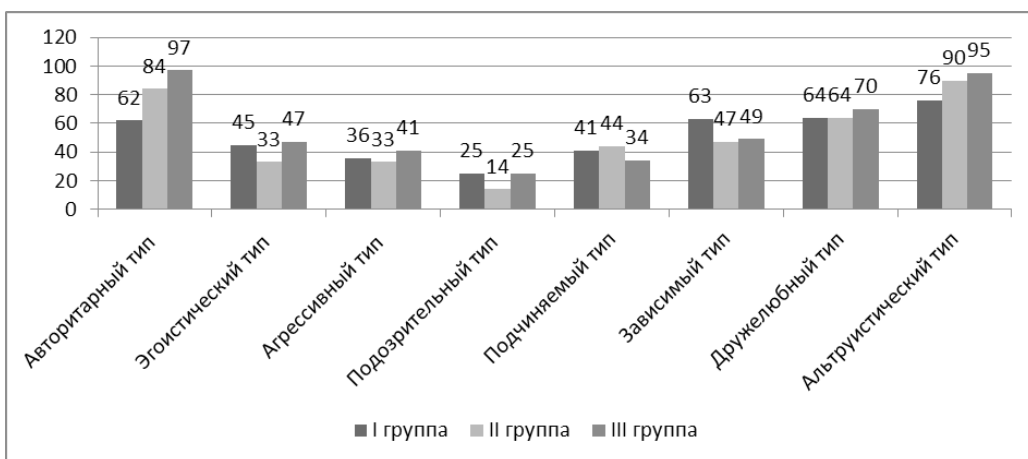


Рис. 1. Отношение подростков к окружающим (в баллах)

Наиболее высокий уровень зависимого типа отношения выявлен у тотально депривированных подростков (63 балла). Подростки, имеющие опыт жизни в семье, и их сверстники, проживающие с кровными родителями с рождения, менее зависимы от окружающих (47 и 49 баллов). При этом воспитанники организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в большей степени склонны демонстрировать подчиняемый тип отношения к окружающим, чем их семейные сверстники (I группа – 41 балл, II группа – 44 балла, III группа – 34 балла).

Исследование **сферы социальных отношений** (см. рис. 2) позволило выявить специфику I группы: высокий уровень зависимого типа отношения к окружающим, низкий уровень доминирования, невыраженное отношение к сексуальной сфере, к семье в целом и ее членам (матери, отцу, родительской чете, сиблингам, бабушкам и дедушкам), негативное представление о детско-родительских отношениях и о детских функциях, выраженное отношение к социальным взрослым (воспитателям и другим сотрудникам организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей), наиболее низкий уровень сложности системы межличностных отношений.

Подростки II группы склонны в большей степени проявлять дружелюбие по отношению к окружающим. Они настроены на общение с

членами расширенной семьи и привязаны к сиблингам. Система их межличностных отношений отличается сложностью, что в большей степени достигается за счет присутствия сказочных персонажей (популярные общественные лица, герои телесериалов и проч.).

III группе в большей степени свойственно доминировать, демонстрировать авторитарный тип отношения к окружающим. По сравнению с подростками I и II групп они более позитивно настроены по отношению к мужчинам и женщинам и более ориентированы на сверстников.

Результаты диагностики социальной адекватности поведения позволили выделить особенности тотально депривированных подростков:

- низкий уровень общительности;
- конфликтность;
- пассивно-страдательный тип реагирования на конфликтные социальные ситуации.

Частично депривированные подростки демонстрируют наиболее высокий уровень социальной адекватности и нейтральный тип реагирования на конфликты. При этом подростки, воспитывающиеся в семье, склонны проявлять активно-агрессивный тип реагирования на конфликтные ситуации в наибольшей степени, реже – нейтральный, а пассивно-страдательный – в исключительных случаях.

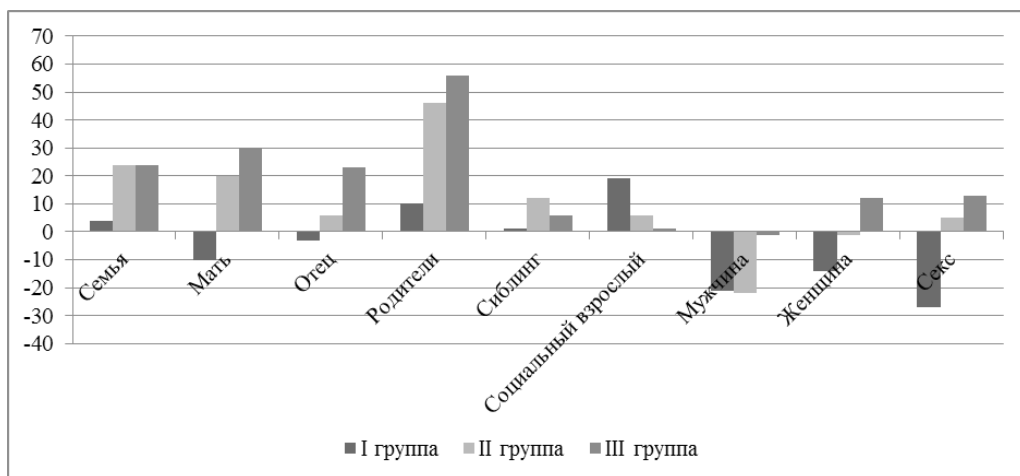


Рис. 2. Сфера социальных отношений подростков трех групп (в баллах)

Изучение отношения к своему и противоположному полу показало, что женщины воспринимаются всеми подростками более положительно. Отношение к мужчинам по сравнению с отношением к женщинам выражено в меньшей степени у всех трех групп, и оно менее положительное. Отношение к сексуальной сфере также выражено и превалирует у подростков, воспитывающихся в условиях институционализации, но имеющих опыт жизни в семье, и подростков из семей (56 баллов).

Исследование семейных отношений позволило выявить положительное отношение к семье у частично депривированных подростков и подростков, не подвергшихся депривации (34 и 31 балл). У подростков, с рождения воспитывающихся в условиях институционализации, показатель – 17 баллов, что практически в 2 раза ниже. Отношение к матери развито у подростков, имеющих опыт семейной жизни, в большей степени (II группа – 23 балла, III группа – 24 балла) по сравнению с их

тотально депривированными сверстниками (14 баллов). Отношение к отцу в большей степени представлено у подростков, имеющих опыт жизни в семье, и воспитывающихся в условиях институционализации, и семейных подростков (II группа – 13 баллов, III группа – 18 баллов). У подростков, никогда не живших в семье, отношение к отцу практически не выражено (2 балла). При этом отношение к матери выражено более положительно, чем к отцу, у всех трех групп (I группа – 2 балла, II группа – 13 баллов, III группа – 18 баллов).

Сравнение типов отношения к матери и отцу трех групп подростков показало, что воспитанники, с рождения лишенные семьи, демонстрируют нейтральное отношение к матери и отцу чаще других (88% – к отцу, 62% – к матери). В наименьшей степени его проявляют подростки из семей, для которых в большей степени характерно положительное отношение и к матери, и к отцу. В группе подростков, проживающих в условиях институци-

Таблица 1

Отношение к отцу подростков

% within группа

		Группа			
		сироты без опыта	сироты с опытом	семейные	всего
Отец	негативное отношение	5,9%	18,8%	18,7%	14,3%
	нейтральное отношение	88,2%	50,0%	25,0%	55,1%
	позитивное отношение	5,9%	31,2%	56,3%	30,6%
	всего	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Таблица 2

Отношение к матери подростков

% within группа

		Группа			
		сироты без опыта	сироты с опытом	семейные	всего
Мать	негативное отношение	0,0%	6,3%	0,0%	2,1%
	нейтральное отношение	62,5%	43,7%	18,8%	41,7%
	позитивное отношение	37,5%	50,0%	81,2%	56,2%
	всего	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

анализации с рождения, положительное отношение к отцу незначительно и соответствует уровню негативного отношения. Стоит отметить, что негативное отношение к отцу выражено у сирот, имеющих опыт жизни в семье, и подростков из семей на одном уровне (18,8%), а у сирот без опыта жизни – на более низком (5,9%). Однако положительное отношение и к отцу, и к матери в большей степени характерно для подростков из семей и имеющих опыт жизни в семье подростков.

Подростки, которые никогда не жили с родителями, склонны проявлять нейтральное отношение к ним гораздо чаще, чем другие, и в большей степени, чем положительный или негативный типы отношений, или не упоминать о родителях. Они реже других считают мать и отца в качестве значимых для себя людей: 94% не упоминают об отце, а 87% – о матери. По сравнению с ними процент упоминаний в других группах очень высок (упоминания о матери 56% — II группа, 81% — III группа; упоминания об отце 37% — II группа, 68% — III группа), что позволяет проследить увеличение значимости родителей для подростков из семей.

Наиболее высокий уровень отношения к матери и отцу как родительской чете проявляется у подростков, имеющих опыт семейной жизни (II группа – 27 баллов, II группа – 29 баллов), тотально депривированные подростки имеют низкий уровень (14 баллов).

Стоит отметить высокую степень выраженности положительного представления о детско-родительских отношениях у подростков, имеющих опыт семейной жизни, но воспитывающихся в условиях институционализации (69 баллов). В группе подростков из семей оно проявляется в меньшей степени (49 баллов) и еще более снижено у тотально депривированных подростков (29 баллов).

Выявлено положительное представление о родительских функциях, при этом подростки всех трех групп демонстрируют его на высоком уровне. Однако наивысшая степень характерна для тотально депривированных воспитанников (95 баллов). Подростки из семей склонны считать родителей реализующими позитивные функции в меньшей степени (90 баллов). У воспитанников организаций

для детей-сирот, имеющих опыт жизни в семье, данный показатель выявлен на более низком уровне (84 балла).

Отрицательное представление о родительских функциях выражено на низком уровне у всех групп. Стоит отметить, что подростки из семей и частично депривированные подростки имеют одинаковое отрицательное представление (40 баллов). При этом подростки, с рождения воспитывающиеся в условиях институционализации, демонстрируют отрицательное представление в большей степени (44 балла).

Отрицательное представление о детских функциях более выражено у подростков, с рождения воспитывающихся в условиях институционализации (130 баллов). Подростки из семей представляют детские функции менее негативно (80 баллов). При этом данный показатель проявился в наименьшей степени у воспитанников детского дома, имеющих опыт жизни в семье (37 баллов). Наиболее высокий уровень положительного представления о детских функциях выявлен у тотально депривированных подростков (70 баллов). У подростков, проживающих в семьях, он снижается (61 балл) и достигает своего минимума у воспитанников детского дома, имеющих опыт жизни в семье (52 балла).

Результаты показывают негативное отношение к расширенной семье, характерное для тотально депривированных подростков (5 баллов), в то время как их сверстники, имеющие опыт жизни в семье, но воспитывающиеся в условиях институционализации, проявляют данный показатель на одном уровне с семейными подростками (II группа – 12 баллов, III группа – 11 баллов).

Показано, что наиболее высокий уровень отношения к сиблингам выявлен у подростков, имеющих опыт жизни в семье, но воспитывающихся в условиях институционализации (18 баллов). Подростки из семей и тотально депривированные подростки в меньшей степени ориентированы на отношения с братьями и сестрами (III группа – 10 баллов, I группа – 7 баллов).

Результаты диагностики отношения к другим людям позволили выявить наиболее высокий уровень ориентированности на

сверстников у подростков из семей (27 баллов), воспитанники детского дома в меньшей степени ориентированы на сверстников (I группа – 19 баллов, III группа – 20 баллов). Важно отметить, что отношение к социальному взрослому в наибольшей степени проявляется у totally депривированных подростков (20 баллов). У подростков, имеющих опыт семейной жизни, данный показатель существенно снижен (II группа – 12 баллов, III группа – 11 баллов).

Воспитанники организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, ориентированы на сказочных персонажей, известных публичных личностей (звезд эстрады и кино, популярных спортсменов и пр.), при этом выраженность данного показателя превалирует у частично депривированных подростков (I группа – 2 балла, II группа – 7 баллов).

Наиболее низкий уровень сложности системы межличностных отношений выявлен у подростков, с рождения воспитывающихся в условиях институционализации (43 балла).

Социальная адекватность поведения превалирует в группе подростков, имеющих опыт семейной жизни, но воспитывающихся в условиях институционализации (61 балл). Данная особенность в двух других группах выявляется на одном уровне (48 баллов). Изучение конфликтности показало, что наиболее низкий уровень свойственен частично депривированным подросткам (11 баллов). В двух других группах конфликтность проявляется значительно выше (I группа – 40 баллов, III группа – 42 балла).

Отгороженность семейных и totally депривированных выражена на схожем уровне (I группа – 14 баллов, III группа – 13 баллов). При этом воспитанники детского дома, имеющие опыт жизни в семье, проявляют данный показатель в меньшей степени (8 баллов). Нейтральный тип поведенческого реагирования является распространенным и выражен у подростков, воспитывающихся в условиях институционализации, но имеющих опыт жизни в семье (41 балл). У подростков, воспитывающихся в условиях институционализации с рождения, и подростков из семей данный показатель на одном уровне (33 и 31 балл).

Активно-агрессивный тип преимущественно характерен для подростков из семьи (33 балла), проявляясь у воспитанников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в меньшей степени (I группа – 28 баллов, II группа – 25 баллов).

Анализ результатов

Исследование **сферы социальных отношений** позволило также выявить специфику *totalно депривированных подростков*:

- высокий уровень зависимого типа отношения к окружающим;
- низкий уровень доминирования;
- невыраженное отношение к сексуальной сфере;
- невыраженное отношение к семье в целом и ее членам (матери, отцу, родительской чете, сиблингам, бабушкам и дедушкам);
- негативное представление о детско-родительских отношениях и о детских функциях;
- выраженное отношение к социальным взрослым (воспитателям и другим сотрудникам интерната);
- наиболее низкий уровень сложности системы межличностных отношений.

Частично депривированные подростки склонны в большей степени проявлять дружелюбие по отношению к окружающим. Они настроены на общение с членами расширенной семьи и привязаны к сиблингам. Система их межличностных отношений отличается сложностью, что в большой степени достигается за счет присутствия сказочных персонажей (популярные общественные лица, герои телесериалов и пр.).

Подростки, воспитывающиеся в условиях институционализации, вне зависимости от наличия или отсутствия у них опыта жизни в семье склонны к подчинению, в меньшей степени – по сравнению с семейными подростками – ориентированы на общение со сверстниками и более отрицательно относятся к мужчинам.

Подростки, проживающие в семьях, в большей степени склонны доминировать, демонстрировать авторитарный тип отношения к окружающим. По сравнению с депривированными подростками они более позитивно

настроены по отношению к мужчинам и женщинам и более ориентированы на сверстников.

Диагностика социальной адекватности поведения выявила такие особенности *тотально депривированных подростков*, как низкий уровень общительности, конфликтность и пассивно-страдательный тип реагирования на конфликтные ситуации. *Частично депривированные подростки* демонстрируют наиболее высокий уровень социальной адекватности и нейтральный тип реагирования на конфликты.

При этом *подростки из семей* склонны проявлять активно-агрессивный тип реагирования на конфликтные ситуации в наибольшей степени, реже – нейтральный, а пассивно-страдательный – в исключительных случаях.

Выявлено, что социальные отношения подростков-сирот, имеющих опыт жизни в семье и не имеющих опыта жизни в семье, детерминируют формирование негативных характеристик, оказывают влияние на развитие сферы социальных отношений, выражающееся в склонности к подчинению, низкой ориентированности на общение со сверстниками и отрицательном отношении к мужчинам, негативно отражаются на способности к анализу ситуаций межличностного взаимодействия и приводят к неэффективной адаптации во взаимоотношениях между людьми.

Социальные отношения подростков, подвергшихся тотальной семейной депривации, отличаются высоким уровнем зависимости, искаженным отношением к семье в целом и ее членам, негативным представлением о детско-родительских отношениях и о детских функциях, выраженным отношением к социальным взрослым (воспитателям и другим сотрудникам организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей), уплотненной системой межличностных отношений, низким уровнем общительности и склонностью к пассивно-страдательному типу реагирования на конфликтные ситуации. Частично депривированные подростки в большей степени настроены на общение с членами расширенной семьи и привязаны к сиблингам.

Специфика социальной сферы отношений подростков, не имеющих опыта жизни в

семье и воспитывающихся в условиях институционализации, по сравнению с частично депривированными и подростками, воспитываемыми в кровной семье, проявляется в большей ориентированности на социального взрослого, уплотненной системе их межличностных отношений, высоком уровне зависимо-го типа отношения к окружающим, склонности к пассивно-страдательному типу реагирования на конфликтные ситуации. Частично депривированные подростки в большей степени настроены на общение с членами расширенной семьи и сиблингами, отличаются развитыми механизмами компенсации.

Подростки-сироты, не имеющие опыта жизни в семье, обладают социальными отношениями, не характерными для подростков-сирот, имеющих опыт семейной жизни, и подростков, с рождения воспитываемых в кровной семье. Особенности проявляются в сфере социальных отношений и обусловлены типом эмоциональной регуляции, сформировавшимся на ранних этапах развития: условная «детдомовская» норма, неустойчивость высших форм эмоциональной регуляции, преобладание задержки и недоразвития эмоциональной регуляции (классификация Ю.А. Михайловой и М.А. Чупровой). Дети из группы условной «детдомовской» нормы характеризуются более высокими показателями эмоционального и интеллектуального развития при выраженных нарушениях представлений о взаимоотношениях «ребенок – взрослый». Дети с неустойчивостью отличаются низкими показателями интеллектуального и эмоционального развития и активным поиском объекта привязанности. Детям с недоразвитием эмоциональной регуляции свойственно наиболее адекватное представление о детско-родительских отношениях.

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы:

1. Сфера социальных отношений подростков, подвергшихся тотальной семейной депривации, определяется изменениями механизма формирования доверия к миру, что приводит к высокому уровню зависимости, проявляется в искаженном отношении к семье и ее членам, приводит к негативному

представлению о детско-родительских отношениях и о детских функциях, выраженному положительному отношению к социальным взрослым (воспитателям и другим сотрудникам организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей).

2. У подростков-сирот без опыта жизни в семье выявлена уплотненная система межличностных отношений, что способствует низкому уровню общительности и склонностью к пассивно-страдательному типу реагирования на конфликтные ситуации.

3. Частично депривированные подростки в большей степени настроены на общение с членами расширенной семьи, они более привязаны к сиблингам, меньше ориентированы на социальных взрослых, имеют адекватное представление о детско-родительских функциях.

4. Подростки, с рождения проживающие в семьях, настроены на постоянное общение с членами семьи, сиблингами, расширенной семьей. Они позитивно относятся к другим, обладают системой межличностных отношений, позитивно оценивают детско-родительские отношения.

5. Подростки, лишённые родительской любви с рождения, склонны идеализировать образ родителей, что может отражаться на

высоком уровне чувства вины за распад семьи, которую они берут на себя. При попадании в замещающие семьи подростки данной группы испытывают амбивалентные чувства, их эмоции быстро меняются и приводят к неустойчивости в поведении, проявлению отдельных проступков, что свидетельствует о сложностях их переживаний и неумении справиться с собой, затруднению восприятия предъявляемых к ним требований.

6. Специалистам, работающим с подростками-сиротами, необходимо учитывать их опыт проживания в семье или его отсутствие. Подростки отдают себе отчет в том, что их шансы на устройство в семью невысоки, однако испытывают обостренную потребность в привязанности к взрослому, вниманию, ощущении своей нужности, уникальности для воображаемого или полуреального близкого. Многие подростки склонны надеяться на взрослых, окружающих их (педагогов, воспитателей, психологов), характеристиками воображаемых родителей, обращаться к ним в соответствии с той или иной семейной ролью. Наблюдается дефицит знаний о семье (семейных ролях, функциях, методах и приемах воспитания), что отражается в неадекватных ожиданиях в каждой из вышеперечисленных характеристик.

Литература

1. Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей. М.: Академический проект. 2006. 232 с.
2. Карбанова О.А. Социальная ситуация развития как преодоление дихотомии «личность – среда» // Психологические исследования. 2014. Т. 7 № 36. 10 с.
3. Карбанова О.А., Татаренко Д.Д. Адаптация детей и родителей в замещающих семьях: психологическая готовность к принятию. Саарбрюккен. 2012. 172 с.
4. Карнаух И.С. Психологические особенности подростков – воспитанников детского дома: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М. 2006. 28 с.
5. Кольтинова В.В. Психическая депривация детей в учреждении для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Материалы I Международной научно-практической конференции «Психическая депривация детей в трудной жизненной ситуации: образовательные технологии профилактики, реабилитации, сопровождения» (Москва, 14–15 ноября 2013 г.)

М.: МГППУ, 2013. С. 158–163.

6. Куфтяк Е.В. Факторы становления совладающего поведения в детском и подростковом возрасте // Психологические исследования. 2012. № 2(22). С. 4. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 12.10.2016)
7. Михайлова Ю.А. Развитие эмоциональной регуляции у воспитанников дома ребенка с рождения до 4 лет: дисс. ... канд. психол. наук. М. 2004. 221 с.
8. Ослон В.Н. Репрезентации родителей и себя в картине мира ребенка-сироты [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2012. № 4. URL: <http://psyedu.ru/journal/2012/4/3147.phtml> (дата обращения: 14.08.2016)
9. Печникова Л.С. Восприятие семьи и самоотношение у детей и подростков с различным ранним опытом эмоциональной депривации. / Проблема сиротства в современной России. Психологический аспект. М.: Институт психологии Российской академии наук, 2015. С. 500–517.
10. Прихожан А.М. Психология сиротства / А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. Изд. 2-е. СПб: Питер. 2005. 400 с.

11. *Семья Г.В., Телицына А.Ю.* Роль некоммерческих организаций и института добровольчества в реализации Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 1. С. 168–183.
12. *Чупрова М.А.* Нарушения интерперсональных отношений и эмоционального развития у детей-сирот без опыта жизни в семье: дис. ... канд. психол. наук. М. 2007. 194 с.
13. *Шведовская А.А., Загвоздкина Т.Ю.* Социально-экономический статус семьи и психическое развитие ребенка: зарубежный опыт исследования // Психологическая наука и образование. 2013. № 1. С. 65–76.
14. *Шульга Т.И., Семья Г.В.* Особенности сопровождения замещающих семей, воспитывающих детей с ОВЗ: методические рекомендации. М.: ИУУ МГОУ, 2015. 204 с.
15. *Шульга Т.И.* Особенности подготовки детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей с ОВЗ, к передаче в замещающие семьи // Вестник МГОУ Серия: Психологические науки. 2016. № 1. С. 72–88. DOI:10.18384/2310-7235-2016-1-72-88
16. *Шульга Т.И., Татаренко Д.Д.* Психологические особенности подростков-сирот, не имеющих опыта социализации в семье [Электронный ресурс]// Психологическая наука и образование www.psyedu.ru. 2013. № 2. С. 203–213. URL: http://psyedu.ru/jornal/2013/2/Shulga_Tatarenko.phtml (дата обращения: 27.07.2016)
17. *Шульга Т.И., Антипина М.А.* Эмоционально обогащенная и обедненная среда как фактор развития личности ребенка в замещающей семье // Вестник МГОУ. Серия: Психологические науки. М.: Изд-во МГОУ. 2012. № 4. С. 32–40.
18. *Almas A., Degnan K., Fox N., Radulescu A., Zeanah Ch.* Effects of Early Intervention and the Moderating Effects of Brain Activity on Institutionalized Children's Social Skills at Age 8 / Alisa N. Almas et al. in Proceedings of the National Academy of Sciences USA. Vol. 109. no. 2. 2012.
19. *Nelson Ch., Fox N., Zeanah Ch. Jr.* Anguish of the Abandoned Child. Scientific American. 2013. pp. 62–67.
20. *Shulga T., Savchenko D., Filinkova F.* Psychological characteristics of adolescents with different experience of living in a family. The international journal of environmental and science education (электронный журнал). Vol. 11, 2016. pp. 10493–10504. URL: <http://www.ijese.net/arsiv/146>
21. Trends in Attitudes About Marriage, Childbearing, and Sexual Behavior: United States, 2002, 2006–2010, and 2011–2013 / Jill Daugherty, Ph.D., and Casey Copen, Ph.D., Division of Vital Statistics. MD. 2016.

Social Relationships in Orphan Adolescents with Different Experiences of Living in Families

Savchenko D. D. *,

*English Nursery & Primary School, Moscow, Russia,
savchenko.psy@gmail.com*

Shulga T. I. **,

*Moscow State Regional University, Moscow, Russia,
shulgatiana@gmail.com*

The paper presents outcomes of a research on social relationships of teenagers with and without experience of living in families. The research particularly focused on difficulties with socialization and causes of behaviour disorders in adolescents going into foster families. The paper describes the factors interfering with the formation of positive social relationships between adolescents and families. The outcomes of the research also contribute to the implementation of the 2017–2020 National Action Plan for Children as they are of much use to social services

For citation:

Savchenko D.D., Shchulga T.I. Social Relationships in Orphan Adolescents with Different Experiences of Living in Families. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017, vol. 22, no. 2, pp. 75–86 (InRuss., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2017220207

* *Savchenko Daria Dmitriyevna*, Psychologist, English Nursery & Primary School, Moscow, Russia. E-mail: savchenko.psy@gmail.com

** *Shulga Tatiana Ivanovna*, PhD in Psychology, Professor, Chair of Social Psychology, Department of Psychology, Moscow Region State University, Moscow, Russia. E-mail: shulgatiana@gmail.com

rendering assistance to vulnerable groups (adolescents and their families). Understanding the specifics of social relationships in orphan teenagers living in families with different incomes is important for specialists working with orphan children and children without parental care. The research outcomes may as well be used by specialists supporting foster families, tutors, teachers working in institutions for orphans and children without parental care, and by foster parents themselves. Besides, the obtained data may contribute to the establishment of a theoretical foundation of upbringing that would help minimize negative aspects in adaptation of orphan children; assist them in getting more prepared for life in foster families; provide careful support to children and families during adaptation; and help future foster parents accept their future child.

Keywords: social relations, socialization, totally deprived, family deprivation, negative consequences.

References

1. Boubli Dzh. Sozdanie i razrushenie emocional'nyh svyazey [The creation and destruction of emotional bonds]. Moscow: Akademeskii proekt, 2006. 232 p.
2. Karabanova O.A. Sotsial'naya situatsiya razvitiya kak preodolenie dihotomii «lichnost' – sreda» [The social situation of development as overcoming the dichotomy of "identity-environment"]. *Psikhologicheskie issledovaniya [Psychological studies]*, 2014. Vol. 7, no. 36. 10 p.
3. Karabanova O.A., Tatarenko D.D. Adaptatsiya detei i roditel'ei v zameshchayushchikh sem'yakh: psihologicheskaya gotovnost' k prinyatiyu [Adaptation of children and parents in foster families: psychological readiness to adoption]. Saarbrücken, 2012. 172 p.
4. Karnauh I.S. Psikhologicheskie osobennosti podrostkov-vospitannikov detskogo doma: avtoref. diss. ... kand. psikhol. nauk. [Psychological characteristics of adolescents-orphans at children's home Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 2006. 28 p.
5. Kol'tinova V.V. Psihicheskaya deprivatsiya detei v uchrezhdenii dlya detei-siroty i detej, ostavshikhsya bez pomecheniya roditel'ei [Psychological deprivation of children at the institutions for orphans and children left without parental care]. Materialy Vtoroi Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii "Psikhicheskaya deprivatsiya detei v trudnoi zhiznennoi situatsii: obrazovatel'nye tekhnologii profilaktiki, reabilitatsii, soprovozhdeniya" (g. Moskva, 14–15 noyabrya 2013 g.) [Proceedings of the First International Scientific and Practical Conference "Psychological deprivation of children in difficult life situations: educational of prevention technologies, rehabilitation, support"]. Moscow: Publ. MGPPU, 2013, pp. 158–163.
6. Kuflyak E.V. Faktory stanovleniya sovladayushhego povedeniya v detskom i podrostkovom vozraste [Factors of formation of coping behavior in childhood and adolescence]. *Psikhologicheskie issledovaniya PSYEDU.ru [Psychological studies PSYEDU.ru]*, 2012. No. 2(22). 4. p. URL: <http://psystudy.ru> (Accessed: 12.10.2016).
7. Mikhaylova Yu.A. Razvitiye emotsional'noi regulyatsii u vospitannikov doma rebenka s rozhdeniya do 4 let: diss. ... kand. psikhol. nauk. [Development of emotional regulation of the orphans at children's home from birth to 4 years (Thesis)]. Moscow, 2004. 221 p.
8. Oslon V.N. Rerezentatsii roditel'ei i sebya v kartine mira rebenka-siroty [Elektronnyi resurs] [Representations of parents and themselves in the world's image of an orphaned child]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological science and education PSYEDU.ru]*. 2012. No. 4. URL: <http://psyedu.ru/journal/2012/4/3147.phtml> (Accessed: 14.08.2016)
9. Pechnikova L.S. Vospriyatie sem'i i samootnosheniye u detei i podrostkov s razlichnym rannim opytom emotsional'noy deprivatsii [Family and Self-perception of Children and Adolescents with Different Early Experience of Emotional Deprivation]. *Problema sirotstva v sovremennoy Rossii [The problems of orphaned child in Russia]*. Psikhologicheskii aspekt. Moscow: Institut Psikhologii Rossiiskoi akademii nauk, 2015, pp. 500–517.
10. Prihozhan A.M., Tolstyh N.N. Psihologiya sirotstva [Orphanhood Psychology]. Saint-Petersburg: Piter, 2005. 400 p.
11. Sem'ya G.V., Telitsyna A.Yu. Rol' nekommercheskikh organizatsiy i instituta dobrovol'chestva v realizatsii Nacional'noi strategii deistvii v interesah detey na 2012–2017 gody [The Role of Non-profit Organizations and Volunteering Institution in the Implementation of the National Action Strategy for Children for 2012–2017]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education. PSYEDU.ru]*, 2016. Vol. 21. no. 1, pp. 168–183.
12. Chuprova M.A. Narusheniya interpersonal'nykh otnoshenii i emotsional'nogo razvitiya u detei-siroty bez opyta zhizni v sem'e. Diss. kand. psikhol. nauk. [Disorders of Interpersonal Relationships and Emotional Development of Children-Orphans, Who Have No Experience of Living in the Family. Ph.D. (Psychology) diss.]. Moscow, 2007. 194 p.

13. Shvedovskaya A.A., Zagvozdina T. Yu. Sotsial'no-ekonomicheskiy status sem'i i psikhicheskoe razvitiye rebenka: zarubezhnyi opyt issledovaniya [The concept «socio-economic status of a family» (SES): A review of international research]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education. PSYEDU.ru]. Moscow, 2013, no. 1, pp. 65–76.
14. Shul'ga T.I., Sem'ya G.V. Osobennosti soprovozhdeniya zameshchayushchikh semei, vospityvayushchikh detei s OVZ: metodicheskie rekomendatsii [Peculiarities of Support of foster family-penetration of children with disabilities]. Moscow: IUU MGOU, 2015. 204 p.
15. Shul'ga T.I. Osobennosti podgotovki detei-sirot i detei, ostavshikhnya bez popecheniya roditelei s OVZ, k peredache v zameshchayushchie sem'i [Peculiarities of training of orphans and children left without parental care with disabilities, to prepare to foster families placement]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. Seriya: «Psikhologicheskie nauki» [Bulletin of Moscow State Regional University. Series «Psychological science»]. Moscow: Publ. MGOU, 2016, no. 1, pp. 72–88. DOI:10.18384/2310-7235-2016-1-72-88.
16. Shul'ga T.I., Tatarenko D.D. Psikhologicheskoe osobennosti podrostkov-sirot, ne imeyushchikh opyta sotsializatsii v sem'e [Elektronnyi resurs] [Psychological features of teenagers-orphans who do not have experience of socialization in the family], 2013, no. 2, pp. 203–213. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological science and education PSYEDU.ru]. Available at: http://psyedu.ru/jornal/2013/2/Shulga_Tatarenko.phtml (Accessed: 27.07.2016)
17. Shul'ga T.I., Antipina M.A. Emotsional'no obogashchennaya i obednennaya sreda kak faktor razvitiya lichnosti rebenka v zameshchayushchei sem'e [Emotionally enriched and depleted environment as a factor of the child personal development in the foster family]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. Seriya: «Psikhologicheskie nauki» [Bulletin of Moscow State Regional University. Series «Psychological science»]. Moscow: Publ. MGOU, 2012, no. 4, pp. 32–40.
18. Almas A., Degnan K., Fox N., Radulescu A., Zeanah Ch. Effects of Early Intervention and the Moderating Effects of Brain Activity on Institutionalized Children's Social Skills at Age 8 / Alisa N. Almas et al. in Proceedings of the National Academy of Sciences USA, 2012. Vol. 109, no. 2.
19. Nelson Ch., Fox N., Zeanah Ch. Jr Anguish of the Abandoned Child. *Scientific American*. 2013, pp. 62–67.
20. Shulga T., Savchenko D., Filinkova F. Psychological Characteristics of Adolescents with Different Experience of Living in a Family. *The international journal of environmental and science education (elektronnyi zhurnal)*, 2016. Vol. 11, no. 17, pp. 10493–10504 <http://www.ijese.net/arsiv/146>
21. Trends in Attitudes About Marriage, Childbearing, and Sexual Behavior: United States, 2002, 2006–2010, and 2011–2013 / Jill Daugherty, Ph.D., and Casey Copen, Ph.D., Division of Vital Statistics. MD, 2016.

Концептуальные подходы к проектированию ключевых направлений организации обучения лиц с нарушением слуха по программам бакалавриата по области образования «Инженерное дело, технологии и технические науки»

Станевский А. Г. *

МГТУ им. Н.Э. Баумана, Москва, Россия,
stan@bmstu.ru

Храпылина Л. П. **

РАНХиГС при президенте РФ, Москва,
Россия,
khrapylina@mail.ru

Авторами изложены концептуальные подходы к интеграции учебного и реабилитационного процессов в вузовском техническом образовании, развитию специальной технологической базы обучения инвалидов по слуху в системе непрерывного интегрированного высшего образования, организационной деятельности технического вуза по реализации специальных образовательных программ для данной категории инвалидов. Указанные области проектирования рассматриваются как ключевые направления организации обучения лиц с нарушением слуха по программам бакалавриата по области образования «Инженерное дело, технологии и технические науки».

Ключевые слова: инвалид, индивидуальная программа реабилитации или абилитации, инклюзивная среда, интеграция учебного и реабилитационного процессов, электронная информационно-образовательная среда вуза.

Для цитаты:

Станевский А. Г., Храпылина Л. П. Концептуальные подходы к проектированию ключевых направлений организации обучения лиц с нарушением слуха по программам бакалавриата (на примере направления «Инженерное дело, технологии и технические науки» // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 2. С. 87–96. doi: 10.17759/pse.2017220208

*Станевский Александр Григорьевич, кандидат технических наук, доцент, директор головного учебно-исследовательского и методического центра профессиональной реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья (инвалидов), Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет), Москва, Россия. E-mail: stan@bmstu.ru

**Храпылина Любовь Петровна, доктор экономических наук, профессор, кафедра труда и социальной политики Института государственной службы и управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при президенте Российской Федерации, Москва, Россия. E-mail: khrapylina@mail.ru

Концептуальные подходы к интеграции учебного и реабилитационного процессов в вузовском техническом образовании

Необходимость включения реабилитационных мероприятий в учебно-образовательный процесс технического вуза определяется положениями Федерального закона «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации». Особое место отводится индивидуальной программе реабилитации или абилитации инвалида (ИПРА). ИПРА рассматривается как комплекс оптимальных для инвалидов реабилитационных мероприятий, представляющих собой совокупность медицинских, психологических, педагогических, образовательных и социально-экономических акций.

Система вузовского образования инвалидов по слуху призвана комплексно решать следующие задачи:

- реализацию образовательных профессиональных программ, что с точки зрения социальной защиты инвалидов можно рассматривать как процесс их профессиональной реабилитации через профессиональное образование;

- реализацию собственно реабилитационных мероприятий как создание системы мер, направленных на устранение или возможно более полную компенсацию ограничений жизнедеятельности в области образования и трудовой деятельности, вызванных нарушением здоровья со стойким расстройством функций организма.

Для координации действий по решению указанных задач необходимо создание базы данных значимых параметров студентов с инвалидностью как субъектов образовательно-реабилитационного процесса – своеобразных «паспортов/портфолио», позволяющих формировать оптимальную индивидуальную образовательно-реабилитационную траекторию студента – инвалида по слуху в инклюзивном образовательном пространстве технического вуза, оценивать ее эффективность и планировать ее ресурсное обеспечение.

Для формирования образовательно-реабилитационного процесса в рамках системы непрерывного интегрированного профессионального образования инвалидов по слуху требуют решения следующие вопросы:

- включение студентов с инвалидностью в активную образовательно-реабилитационную деятельность;

- наличие интеллектуальной составляющей среды вуза как области профессиональной деятельности;

- ротация субъектов педагогического, реабилитационного и научного процессов;

- достижение консенсуса интересов личности в удовлетворении ее профессиональных, культурных, нравственных и реабилитационных амбиций, вуза – в возможностях предоставления условий для их реализации и общества – в реализации эффективной социальной политики в отношении инвалидов и подготовки высококвалифицированных специалистов-профессионалов из их числа.

Интеграция учебного и реабилитационного процессов позволяет изменить отношение студентов-инвалидов к образовательным и реабилитационным услугам, делая их активными, сознательными и квалифицированными субъектами образования, способными творчески применять специальные знания и методы для продуктивной деятельности, направленной на снятие (уменьшение) ограничений в образовательной, профессиональной и иных сферах жизнедеятельности.

Механизм интеграции включает следующие технологии:

- нормативно-правовые, реализующиеся через регулирование, предусматривающее приведение в соответствие действующего законодательства и нормативных актов образовательных организаций;

- организационно-управленческие, предусматривающие изменение организационной структуры и штатного расписания образовательной организации, создание условий для обеспечения доступности объектов и образовательных услуг, а также внешнюю кооперацию для выстраивания непрерывной системы «школа – вуз – профессиональная деятельность»;

- учебно-методические, предусматривающие наличие у образовательной организации компетенций по адаптации реализуемых ими образовательных программ (ОПОП) с учетом потребностей инвалидов, а также разработку необходимых универсальных комплектов учеб-

ной и методической литературы для студентов-инвалидов и сотрудников организации;

- информационные, ориентированные на создание развитой информационной инфраструктуры, направленной на индивидуальное социально-психологическое сопровождение инвалидов по слуху, включая создание порталов, внедрение информационных систем, проведение профильных мероприятий;

- финансово-экономические, обеспечивающие финансовые и материальные гарантии путем утверждения статей в бюджетах федерального и регионального уровней в соответствии с повышенными нормативами подушевого финансирования.

Обратим внимание на некоторые особенности организации инклюзивного обучения лиц с нарушением слуха:

- необходимость подготовки их к постепенной интеграции в общие группы из отдельных групп для инвалидов или учащихся с ограниченными возможностями здоровья на первых курсах, формируемых в соответствии с действующими для таких учащихся особыми нормативами, учитывающими повышенную трудоемкость освоения дисциплин учебного плана в рамках адаптированных образовательных программ;

- организацию индивидуального обучения и прохождения дополнительной подготовки учащихся из числа инвалидов по слуху в *специальных* ресурсных центрах в силу ярко выраженных особенностей их развития (в частности, для одаренных учащихся);

- создание специализированных структурных подразделений для координации деятельности университета по разработке и реализации адаптированных ПОГОП, а также программ социально-психологического сопровождения и улучшения материально-технической базы организаций, обучающихся лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Концептуальные подходы к проектированию информационного пространства высшего образования инвалидов по слуху

Информационное пространство – естественная или искусственно созданная среда, подстроенная под индивидуальные особенности объекта к восприятию, посредством кото-

рой осуществляется передача знаний, фактических данных и зависимостей между ними. Отсутствие, неполнота или искажение информации приводят к трансформации действительности, замедлению темпов развития на различных уровнях. Создание искусственных учебных информационных пространств в учебном процессе направлено на усиление активности обучающихся [2]. Для инвалидов по слуху это можно реализовать с помощью современных мультимедийных аппаратных комплексов, программных продуктов и специальных сурдотехнических средств.

При формировании *универсального* информационного образовательного пространства и организации учебного процесса для лиц с ограниченными возможностями здоровья по слуху в условиях инклюзивного обучения необходимо обеспечить следующие условия:

- здоровьесбережение и безопасность жизнедеятельности (исключение рисков, реализация которых вызывает усугубление инвалидизирующих факторов);

- доступность и соответствующую возможностям обучающихся трудоемкость освоения программы;

- применение гибридных технологий, системную интеграцию технологий доступности, ассистивных технологий и универсально-го дизайна.

Наибольшие надежды в мировой практике в сфере инженерного образования связываются с глобальной визуализацией учебного материала, применением интерактивных методов наложения текста на учебный видеоматериал, а также с использованием систем распознавания речи, разработкой и внедрением систем текстового сопровождения речи преподавателя в реальном масштабе времени, интерактивными мультимедиапрезентациями, максимальным озвучиванием образовательного процесса и т. п. Такие информационные технологии становятся активным инструментом в образовательной среде [3; 4].

Целенаправленное озвучивание учебного процесса вместе с активным (обязательным) использованием слуховых аппаратов, имплантов и других вспомогательных реабилитационных устройств индивидуального и груп-

пового назначения нового поколения (цифровая и программируемая техника) в совокупности с широким набором традиционных мультимедиасредств также имеют хорошие перспективы. Созданный в МГТУ им. Н.Э. Баумана программно-аппаратный комплекс для специализированных аудиторий и мобильные комплексы, широко используемые в практике интегрированного обучения, показывают высокую эффективность [1].

С другой стороны, визуализации и озвучивания, очевидно, недостаточно для обеспечения качества образования лиц с нарушенным слухом. Остановимся на возможностях и особенностях современного информационного пространства, появляющихся благодаря развитию информационно-коммуникационных и ассистивных технологий во всем мире.

Для современного информационного пространства становится характерно наличие интеллектуальной составляющей технических средств обучения (ТСО) и технических средств реабилитации (ТСР). Бурное развитие технологий и появление современных устройств, снижающих трудоемкость обучения для людей с инвалидностью, органично вписываются в общий курс на информатизацию образования. Последняя выражается в разработке и применении новых методик, организационных форм обучения, во внедрении более эффективных механизмов управления системой образования, интеллектуализацией деятельности обучаемого и обучающего, применении комплексных методик контроля и оценки уровня знаний и пр.

За счет повышения эффективности разработок и применения информационных технологий в инклюзивном образовании в целом достигается адресность и индивидуализация образовательных услуг для людей с инвалидностью, что, в свою очередь, обеспечивает достижение ими необходимых показателей функционирования и развития как студентов и будущих специалистов. Это обуславливает необходимость учета индивидуальных особенностей и ограничений функций жизнедеятельности объекта образовательной деятельности и требует индивидуализированного характера образования, который учитывает возможности и способности каждого обу-

чаемого, помогая его самореализации и саморазвитию.

Происходит интеграция ТСР в электронную информационно-образовательную среду (ЭИОС) вуза. Современный образовательный контент, разрабатываемый по принципам универсального дизайна, должен естественным образом предусматривать совместимость с используемыми в учебном процессе ТСО и ТСР. Для студентов с нарушенным слухом появляются интерактивные тренажеры слухоречевого развития, восстанавливающие остаточный слух путем увеличения ассоциативных связей между слуховыми и иными анализаторами (визуальные, тактильные и другие рецепторы).

Электронное обучение (e-learning), которое набирает все большую популярность в мире, не только снимает физические барьеры между обучаемым с инвалидностью и учебным заведением, но и позволяет «переместиться» в лабораторный комплекс или на производственную площадку, организовать совместные с зарубежными коллегами учебные занятия и пр. Причем реализация удаленного подключения к учебному процессу возможна не только через уже ставшие привычными системы для проведения вебинаров, телеконференции, IP-телефонию, но и, например, с помощью роботов телеприсутствия, которые позволяют студенту удаленно взаимодействовать с окружающими (перемещаться в пространстве, коммуницировать с другими участниками учебного процесса). Несмотря на большие надежды, практика показывает, что дистанционное образование так и не вытеснило классическое, вместо этого набирает популярность смешанное обучение (blended learning), когда совмещаются онлайн- и офлайн-форматы: студенты изучают теоретический материал самостоятельно (по записям занятий или иными путями), а во время встреч преподаватель и студенты решают практические задачи, обсуждают возникшие вопросы и т. д. Особую ценность в данном подходе представляет проектный вид деятельности, который показывает свою высокую эффективность на всех этапах образования, в том числе инвалидов и ЛОВЗ.

Применение этих технологий может иметь далекоидущие последствия как в создании

безбарьерного внутривузовского пространства, так и в организации эффективного дистанционного обучения.

В целом для всех создаваемых образовательных информационных сред независимо от их конкретной архитектуры и конфигурации обязательным условием эффективности является учет индивидуальных и групповых психофизиологических особенностей контингента и использование компенсационных, коррекционных и замещающих механизмов реабилитации, а также наличие интеллектуальной составляющей.

Концептуальные подходы к проектированию специальной технологической базы обучения инвалидов по слуху в системе непрерывного интегрированного высшего образования

Проблема специальных образовательных и реабилитационных технологий является одной из основных проблем при разработке системы непрерывного интегрированного высшего образования инвалидов по слуху. Проектирование специальной технологической базы обучения этого контингента в вузе не может происходить без учета основных тенденций развития образовательных технологий.

Специальные образовательные и реабилитационные технологии, которые необходимы для ЛОВЗ с нарушением слуха в процессе их инклюзивного обучения в вузе, представляют собой совокупность мероприятий, системных средств, методов и материалов, которые оптимально обеспечивают реализацию и усвоение ОПОП в объеме и качестве, предусмотренных ФГОС, а также формирование методов познания и деятельности, позволяющих функционировать на общем заданном уровне с учетом повышенной трудоемкости освоения программ, абилитацию личности в конкретной интегрированной среде обучения с учетом действующих ограничений по срокам обучения, состоянию материально-технической базы, квалификации персонала, интеллектуального, образовательного и реабилитационного потенциала обучаемых лиц и их специальных образовательных потребностей.

Образовательные технологии в техническом вузе должны соответствовать принципам универсальности (статья 2 «Конвенции о правах инвалидов») и отвечать следующим требованиям: включенности в установившуюся нормативную (в том числе педагогическую) практику технического вуза; принципам интегрированности в национальную систему технического образования; органической связи и взаимодополнительности образовательных и реабилитационных технологий, т.е. обеспечения единства образовательных и реабилитационных процессов; преемственности технологических стандартов.

Современная отечественная и зарубежная методология образования применительно к инвалидам по слуху строится на принятии в качестве определяющего того факта, что основными ограничениями для этой категории граждан в условиях инклюзии являются коммуникация, доступ к информации и их когнитивные особенности. Очевидно, что эти проблемы приобретают решающее значение и в профессиональной деятельности на общем рынке труда, в науке и инженерии.

Общепризнанными в педагогической практике технологий обучения инвалидов по слуху являются сурдоперевод, технологии распознавания и синтеза речи в режиме онлайн, записывание лекций, использование надписей на экране (титров), а также интерактивного презентационного оборудования и др. Применение этих технологий частично облегчает решение проблемы доступа к информации для лиц с дефектами слуха, но не решает ее принципиально, не решает проблему профессиональной коммуникации и не учитывает когнитивные особенности контингента, поскольку они не обеспечивают минимизации трудоемкости освоения программ, существенного повышения качества обучения при заданном в техническом вузе уровне, темпе подачи и освоения знаний. В этой связи существенную роль в создании безбарьерной образовательной среды призваны выполнять следующие технологии: информационно-коммуникационные и мобильные технологии; технологии проблемной ориентации; электронные образовательные ресурсы; технологии тотальной индивидуализации и др.

Особое место в обеспечении высокого качества образовательных и реабилитационных услуг для контингента со специальными потребностями должны занять такие универсальные технологии, которые оптимальным образом обеспечивают формирование у проблемных обучаемых лиц с дефектами слуха императива генерирования и воспроизводства новых знаний, т. е. таких профессиональных качеств, которые наиболее востребованы на рынке интеллектуального труда. К этой группе прежде всего относятся интеллектуальные технологии обучения, из которых наиболее перспективными в условиях рассматриваемой проблемы, по нашему мнению, являются: технологии дифференциации содержания обучения в потоках эксклюзивной подготовки студентов со специальными потребностями во внутренней структуре технического вуза; технологии, которые повышают соотношение формализованных и неформализованных знаний, используют дедуктивные, индуктивные и системно-структурные методы подачи и изложения материала, ориентированные на психофизиологические особенности контингента обучающихся; интерактивные технологии, реализуемые на основе специально структурированных баз данных, электронных пособий и учебников и адаптированного программно-аппаратного обеспечения и периферии; мультимедиа-технологии в живом контакте педагога и студента (голос, жест, тактильное общение). Будущее информационных технологий в инклюзивном образовании инвалидов и ЛОВЗ заключается в обеспечении доступности с помощью гибридных технологий, искусственного интеллекта, роботизации, включения виртуальной и дополненной реальности как элементов универсального дизайна ЭИОС.

Формируя технологическую базу вузовской системы непрерывного многоуровневого интегрированного образования инвалидов по слуху, необходимо отдать предпочтение интеллектуальным информационным технологиям, которые в наиболее полной мере соответствуют сформированному выше требованиям, предъявляемым к специальным образовательным технологиям, и в той или иной мере используются в большинстве перечисленных технологий обучения.

Первоочередным становится определение тех задач, которые должны решать информационные компьютерные технологии в образовательной и профессиональной деятельности ЛОВЗ с нарушением слуха на настоящий момент и на обозримое будущее. По своему специальному функциональному назначению эти технологии призваны обеспечивать:

- решение широкого круга задач, из которых наиболее важными являются: физический доступ к персональным компьютерам как к инструменту профессиональной (и образовательной) деятельности;

- возможность эффективного использования современных (в том числе интеллектуальных) технологий обучения и коммуникации в тех случаях, когда доступ к ним затруднен или невозможен в силу конкретных ограничений жизнедеятельности;

- выполнение таких видов деятельности, которые труднодоступны или вообще недоступны инвалидам в силу конкретных ограничений жизнедеятельности и которые не являются утилитарными функциями для персональных компьютеров;

- возможно более полную коррекцию и компенсацию (и/или замещение) ограниченной жизнедеятельности, вызванных утратой или нарушением функций организма (процессоры «искусственного уха», программируемые и цифровые слуховые аппараты, импланты и др.).

Несмотря на очевидное многообразие в назначении, содержании и реализации, безусловным требованием достижения реального и долговременного прогресса в использовании специальных образовательных и реабилитационных технологий является их системная интеграция в единую технологическую базу обучения технического вуза. В этой связи обязательным условием такой интеграции является универсальность вузовской технологической базы по отношению к ЛОВЗ. Пренебрежение к их специальным потребностям может привести к технологической дискриминации и, как следствие, к ограничению в образовательной и профессиональной дееспособности этой категории учащихся и работающих граждан, особенно в условиях глобализации образования и интеллек-

туальной деятельности. Специально организованный информационно-образовательный интерфейс в наиболее полной мере отвечает основным целям применения специальных технологий обучения плохослышащих студентов в техническом вузе – служить инструментом интеграции и повышения качества образования при всем многообразии возможных форм организации учебного процесса: общие группы, специальные группы, специальные аудитории, необорудованные аудитории, лекции, семинары и т. д.

Кроме того, именно такой подход позволяет наилучшим образом установить баланс интересов студентов, преподавателей и администрации вуза, поскольку успех имеют только те технологии, которые понятны, востребованы и удобны для всех участников учебного процесса.

Организационные основы деятельности технического вуза по реализации специальных образовательных программ для инвалидов по слуху

Изучение отечественного и зарубежного опыта организации профессионального образования инвалидов по слуху позволило сделать ряд принципиальных выводов относительно организационно-правовых форм и содержания деятельности вузов в части реализации специальных образовательных программ для этого контингента студентов.

Создание системы непрерывного интегрированного высшего образования лиц с нарушением слуха подразумевает:

- организацию довузовского образовательного цикла, включающего: создание и сопровождение базы данных об обучающихся в специализированных и обычных школах с целью формирования контингента будущих абитуриентов в базовых школах, с одной стороны, а с другой – с целью формирования собственной учебно-методической и материально-технической базы приема выпускников школ, относящихся к указанной категории, для профессионального обучения;

- участие в работе уполномоченных учреждений медико-социальной экспертизы по разработке индивидуальных программ

реабилитации или абилитации инвалидов по слуху как в части определения их собственных возможностей обучения в интегрированной среде, так и в части нормирования необходимого комплекса условий реализации такого обучения;

- разработку специальных индивидуализированных программ и учебных планов, обеспечивающих возможность выбора образовательных траекторий;

- создание специальной учебно-реабилитационной технологической базы, содержащей: средства мониторинга, обеспечивающие входной, текущий и выходной контроль психофизиологического состояния и степени усвоения учебного материала обучающимся (коррекционная лаборатория и лаборатория психолого-педагогического сопровождения); специальные средства технической поддержки учебного процесса в виде системы сопрягаемых средств аудиовизуального обеспечения; систему и технические средства тьютинга;

- подготовку квалификационных требований к персоналу вуза, задействованному в работе с ЛОВЗ с нарушением слуха, и тарифов оплаты его труда;

- формирование номенклатуры специалистов специальных структурных подразделений вуза, уполномоченных на осуществление работы с инвалидами и их социально-психологическое сопровождение;

- определение базовых соотношений численности студентов из числа ЛОВЗ с нарушением слуха, приходящихся на одного преподавателя, сотрудника, специалиста;

- разработку нормативов финансирования образовательно-реабилитационного процесса по всем статьям расходов;

- организацию консультационного пункта для учащихся и их родителей;

- совместную работу с ответственными службами заинтересованных ведомств по созданию регламентирующих перечней специальностей и нормативных документов по организации рабочих мест;

- содействие трудоустройству выпускников и их дальнейшее сопровождение с целью создания условий последующего повышения квалификации и переподготовки;

- сетевое взаимодействие с родственными вузами в регионах на основе ресурсного центра.

Из перечисленного следует, что решение комплекса задач в реализации профессионального образования инвалидов по слуху в вузе возможно только при наличии в нем должного уровня ресурсного обеспечения (кадрового, материально-технического, учебно-методического и др.), посредством которого возможно обеспечение высокого уровня доступности обучения по широкому спектру дисциплин фундаментальной и специальной подготовки.

При этом реализации образовательных программ для лиц со специальными потребностями в условиях инклюзивного, интегрированного обучения требует не только обязательной сертификации специальных технических средств, используемых для этих целей, но и лицензирования и сертификации соответствующего образовательного учреждения.

Реализация интегрированного метода обучения инвалидов по слуху в техническом вузе требует обязательной организации в его структуре специального подразделения, обеспечивающего системные решения комплекса задач не только внутри вуза, но и при непосредственном взаимодействии с региональными органами исполнительной власти по направлениям образования, здравоохранения, социальной защиты, труда и занятости.

Как указывалось выше, в организации образования инвалидов задающие функции несет ИПРА, реализация которой имеет как федеральную, так и региональную составляющие ресурсного обеспечения.

В региональную составляющую ИПРА входят медицинская реабилитация (включая слухопротезирование, сурдологическую помощь и вспомогательные технические средства реабилитации), профессиональная реабилитация (профессиональная адаптация, профессиональное образование, рациональное трудоустройство и эффективная занятость), а также социальная реабилитация (социально-бытовая адаптация и социально-средовая ориентация). В этой связи становится очевидной прямая заинтересованность администрации регионов в развитии сотрудничества с государственными вузами в проведении своей

социальной политики в отношении инвалидов путем размещения в них адресных социальных заказов на подготовку высококвалифицированных специалистов из числа лиц с ограниченными возможностями по слуху.

Для более успешного решения проблемы профессиональной реабилитации, социальной, в том числе трудовой, адаптации лиц с нарушением слуха необходимо решать вопросы, связанные с повышением их образовательного и профессионального уровня, подготовкой специальных кадров для работы с ЛОВЗ, организацией системы комплексной реабилитации инвалидов. Также требует особого внимания сопровождение трудоустройства выпускников вузов из числа этих лиц. Разработка и реализация практико-ориентированных образовательных программ и индивидуального социально-психологического сопровождения для инвалидов по слуху в вузе диктуется реальной потребностью в объединении усилий государственных органов высшего и послевузовского профессионального образования и администраций регионов в совместном решении социальных и экономических задач государства с участием в этом технических вузов.

Обобщая вышеизложенные подходы, предлагаем вузам учитывать в своей деятельности для повышения результативности организации обучения лиц с нарушением слуха по рассматриваемым программам бакалавриата следующие обстоятельства.

1. Интеграция учебного и реабилитационного процессов в вузовском техническом образовании должна быть основана на индивидуальной программе реабилитации или абилитации инвалида. ИПРА содержательно представляется как комплекс оптимальных для конкретных инвалидов с нарушением слуха реабилитационных мероприятий, которые следует осуществлять в рамках полномочий вуза.

2. Проектирование информационного пространства высшего образования инвалидов по слуху предназначено обеспечить создание образовательной среды, ориентированной на повышение коммуникативных способностей и возможностей, с учетом индивидуальных особенностей студента как субъекта и объекта восприятия профессиональных знаний, навыков и умений.

3. Проектирование специальной технологической базы обучения инвалидов по слуху в системе непрерывного интегрированного высшего образования связано с материально-техническим обеспечением деятельности вуза и организацией учебного места инвалида с нарушенным слухом. Это предполагает пространственную организацию, позволяющую создать безбарьерную среду, модернизировать инфраструктуру вуза, а также применять индивидуальные и групповые технические средства, которые в любом учебном помещении создают условия комфортного обучения учащихся с разными возможностями по слуху.

4. Организационная деятельность техни-

ческого вуза по реализации специальных образовательных программ для инвалидов по слуху предполагает приоритетную направленность на учебно-методическое обеспечение и ориентацию на оптимизированную организацию учебного процесса (включая регулирование учебных нагрузок, предоставление сурдоперевода, проведение мониторинга и формирование портфолио студентов, осуществление контроля успеваемости, обеспечение учащихся доступными для них учебно-методическими материалами и учебной литературой). Также она должна обеспечить внутривузовскую и внешнюю координацию взаимодействия с заинтересованными субъектами.

Финансирование

Работа выполнена в рамках государственного контракта № 05.P03.11.0001 от 17 августа 2016 г.

Литература

1. Кулешов Д.С., Мозговой М.В., Назаренко А.П. Использование специальных мультимедийных комплексов при обучении инвалидов по слуху в МГТУ им. Н.Э. Баумана // ООИ в России. № 1 (86). Январь – февраль 2013. 16 с.
2. Медведева Л.В. Структура образовательно-информационного пространства современной высшей школы // Человек и образование. № 16.

№ 1(46). С. 85–87.

3. Мешкова Л.М., Винокуров А.В. Применение мультимедийных технологий как один из способов активизации познавательного интереса студентов // Наука и современность. 2015. № 36. С. 60–64.
4. Пугачев В.М., Газенаур Е.Г. Роль информационных технологий в науке и образовании // Вестник Кемеровского государственного университета. Выпуск № 3. 2009. С. 31–34.

Conceptual Approaches to the Design of Key Elements of Bachelor's Programmes in “Engineering, Technologies and Technical Sciences” for Persons with Hearing Impairments

Stanevsky A. G. *,

*Bauman Moscow State Technical University, Moscow, Russia,
stan@bmstu.ru,*

Khrapylina L. P. **,

*Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration,
Moscow, Russia,
khrapylina@mail.ru*

For citation:

Stanevsky A.G., Khrapylina L.P. Conceptual Approaches to the Design of Key Elements of Bachelor's Programme in Engineering, Technologies and Technical Sciences for Persons with Hearing Impairments. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017, vol. 22, no. 2, pp. 87–96 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2017220208

* Stanevsky Aleksander Grigoryevich, PhD in Engineering Science, Associate Professor, Head of the Core Research and Methodological Center for Professional Rehabilitation of Persons with Disabilities, Bauman Moscow State Technical University, Moscow, Russia, E-mail: stan@bmstu.ru.

** Khrapylina Lyubov Petrovna, PhD in Economics, Professor, Chair of Work and Social Politics, Institute of Public Administration and Civil Service, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia, E-mail: khrapylina@mail.ru

The paper presents conceptual approaches to the integration of learning and rehabilitation in higher education in engineering. It focuses on the establishment of a special technological base for teaching students with hearing impairments in the system of continuous integrated higher education and on the organization of activities in technical universities aimed at implementing special educational programmes for these students. The outlined areas are considered the key elements in the organization of bachelor's programmes in Engineering, Technologies and Technical Sciences for persons with hearing impairments.

Keywords: disabled person, individual programme of rehabilitation and adaptation, inclusive environment, artificial information space, integration of education and rehabilitation.

Funding

The work was carried out within the State Contract No. 05.R03.11.0001 of August 17, 2016.

References

1. Kuleshov D.S., Mozgvoi M.V., Nazarenko A.P. Ispol'zovanie spetsial'nykh mul'timediinykh kompleksov pri obuchenii invalidov po slukhu v MGTU im. N.E. Baumana [The usage of special multimedia classrooms for the training of people with hearing impairments in Bauman University]. *OON v Rossii* [United Nations in Russia], 2013, no. 1 (86), p. 16.
2. Medvedeva L.V. Struktura obrazovatel'no-informatsionnogo prostranstva sovremennoi vysshei shkoly [Structure of the educational and information space of the modern higher school]. *Chelovek i obrazovanie* [Human and education], 2016, no.1(46), pp. 85–87.
3. Meshkova L.M., Vinokurov A.V. Primenenie mul'timediinykh tekhnologii kak odin iz sposobov aktivizatsii poznavatel'nogo interesa studentov [The usage of multimedia technologies as one of the ways to activate cognitive interest of students]. *Nauka i sovremennost'* [Science and modernity], 2015, no. 36, pp. 60–64.
4. Pugachev V.M., Gazenaur E.G. Rol' informatsionnykh tekhnologii v nauke i obrazovanii [The role of information technology in science and education]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Kemerovo State University], 2009, no. 3, pp. 31–34.