

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

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА
И ОБРАЗОВАНИЕ**

**PSYCHOLOGICAL SCIENCE
AND EDUCATION**

№ **3**

2017



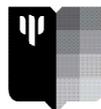
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

2017 • Том 22 • № 3

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

ОТ РЕДАКЦИИ	4
-------------------	---

Психология образования

Умняшова И.Б.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЭКСПЕРТИЗА В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И ПОДХОДЫ	5
---	---

Цукерман Г.А., Клец Н.А.

ПОНИМАНИЕ ПОНЯТИЙНОГО ТЕКСТА И ВЛАДЕНИЕ ПОНЯТИЯМИ	19
---	----

Кузнецова О.Е.

АНАЛИЗ ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЫ	28
---	----

Емельянова И.Н.

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ	37
---	----

Зайцев С.В.

СОЗДАНИЕ ВАРИАТИВНЫХ РАЗВИВАЮЩИХ СИТУАЦИЙ НА УРОКАХ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	46
---	----

Психология развития

Тихомирова Т.С., Кочетков Н.В.

МОТИВАЦИЯ К ОБУЧЕНИЮ И ЛИЧНОСТНАЯ РЕФЛЕКСИЯ: ОСОБЕННОСТИ И ВЗАИМОСВЯЗЬ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ	53
--	----

Вартанова И.И.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ И ЦЕННОСТЕЙ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ РАЗНОГО ПОЛА	63
---	----

Митина О.В., Низовских Н.А., Шарафутдинова М.Н.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К УПРАВЛЕНИЮ КАК ОСНОВА ПОТЕНЦИАЛЬНОЙ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ	71
---	----

Психология семьи

Ослон В.Н.

МОДЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ-СИРОТ СЛОЖНЫХ КАТЕГОРИЙ	82
--	----

FROM THE EDITORS 4

Psychology of education

Umnyashova I.B.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL EXPERTISE IN EDUCATION: MAIN AREAS AND APPROACHES 5

Tsukerman G.A., Kleshch N.A.

UNDERSTANDING CONCEPTUAL TEXT AND MASTERING CONCEPTS 19

Kuznetsova O.Ye.

ANALYSIS OF FOREIGN RESEARCH ON ORGANISATIONAL CULTURE IN SCHOOLS 28

Yemelyanova I.N.

A MODEL FOR DEVELOPING SCIENTIFIC RESEARCH COMPETENCIES IN GRADUATE STUDENTS 37

Zaitsev S.V.

CREATING VARIABLE DEVELOPMENTAL SITUATIONS IN PRIMARY SCHOOL LESSONS 46

Psychology of development

Tikhomirova T.S., Kochetkov N.V.

LEARNING MOTIVATION AND PERSONAL REFLECTION IN STUDENTS: FEATURES AND RELATIONSHIP 53

Vartanova I.I.

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF MOTIVATION AND VALUES IN HIGH SCHOOL STUDENTS OF DIFFERENT SEXES 63

Mitina O.V., Nizovskikh N.A., Sharafutdinova M.N.

PSYCHOLOGICAL READINESS FOR MANAGEMENT AS A BASIS FOR POTENTIAL COMPETITIVENESS IN PROSPECTIVE MANAGERS 71

Family psychology

Oslon V.N.

MODEL PROGRAMMES OF SUPPORT FOR FAMILIES RAISING 'DIFFICULT' ORPHAN CHILDREN 82

Психолого-педагогическая экспертиза в системе образования: основные направления и подходы

Умняшова И. Б.*,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
umnjashovaib@mgppu.ru

Представлен анализ научных подходов к организации экспертной деятельности в российской системе образования. Изучены характеристики основных направлений психолого-педагогической экспертизы: экспертиза образовательной среды, образовательных технологий, комфортности и безопасности образовательной среды, профессиональной деятельности педагогических работников, инновационных процессов, качества образовательных услуг, программ и учебных пособий. Полученные данные показывают, что существует множество разнообразных трактовок целей и задач экспертной деятельности в сфере образования. Можно утверждать, что отсутствует единый научный подход к организации психолого-педагогической экспертизы. Результаты проведенного исследования открывают перспективы для разработки модели (концепции) психолого-педагогической экспертизы в системе образования.

Ключевые слова: экспертиза в образовании, психолого-педагогическая экспертиза, модель (концепция) психолого-педагогической экспертизы.

В связи с распространением и востребованностью научной и практической психологии в различных областях общественной жизни (культурной, социальной, экономической, политической и т. д.) все больше внимания в научной литературе в последние годы уделяется вопросам экспертной деятельности психолога. Понятие «экспертиза» широко применяется в различных отраслях

научного и практического знания и не имеет единой трактовки. Как указывают Д.А. Леонтьев и Г.В. Иванченко, в общем виде экспертиза – форма человеческой деятельности, применяемая к решению различных задач, способ анализа причинно-следственных связей по отношению к тому, что уже произошло, или тому, что еще может произойти [10].

Для цитаты:

Умняшова И. Б. Психолого-педагогическая экспертиза в системе образования: основные направления и подходы // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 3. С. 5–12. doi: 10.17759/pse.2017220301

* Умняшова Ирина Борисовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», Москва, Россия. E-mail: umnjashovaib@mgppu.ru

Психологическая экспертиза возникла на стыке юриспруденции и психологии, но в настоящее время значительно расширился предмет, формы и направления данного вида деятельности специалистов [20]. Вместе с тем стоит отметить, что наиболее разработанной моделью экспертной деятельности остается концепция судебно-психологической экспертизы, включающая организационно-правовые, теоретические, методологические и этические основы данного направления экспертизы [24].

Экспертная деятельность в сфере образования является одной из форм сопровождения, способствующая реализации психолого-педагогических условий ФГОС общего образования. Перед образовательными организациями, реализующими программы основного и дополнительного общего образования, стоит задача организации и проведения данного вида экспертизы [16; 17; 18].

Проведенный в 2016 г. анализ нормативных правовых актов и других документов, регламентирующих деятельность специалистов системы образования РФ (Умняшова И.Б., Егоров И.А.), показал, что в российском законодательстве употребляются различные виды экспертиз: психологическая экспертиза, социально-психологическая экспертиза, педагогическая экспертиза. При этом в нормативной документации отсутствует единое четкое определение понятия «психолого-педагогическая экспертиза» [28].

В научной литературе под психолого-педагогической экспертизой, осуществляемой в системе образования, понимается вид комплексной гуманитарной экспертизы, направленный на изучение влияния процессов, происходящих в системе образования, на участников этого образовательного процесса и влияния участников на эти процессы [27]. Психолого-педагогическая экспертиза включает широкий спектр методов анализа объектов, значимых в социальной и педагогической практике (экспертная оценка учебников и учебных пособий, художественных произведений, игр и игрушек, образовательной среды, инновационной деятельности, безопасности образовательного пространства, методического обеспечения и т. д.), по определе-

нию их педагогической ценности и соответствия психологическим требованиям, законам и закономерностям, включая выявление психологических закономерностей обучения и воспитания ребенка, возникновения педагогической запущенности, интеллектуального развития ребенка, возможностей родителей (одного или обоих) по воспитанию и обучению ребенка и др. [20, с. 156].

Психолого-педагогическая экспертиза проводится с участием специалистов – экспертов, обладающих специальными познаниями в области экспертизы. Выбор форм и методов экспертизы определяется специалистами в зависимости от целей и задач экспертизы [27].

Анализ научной литературы позволил нам выделить следующие направления экспертной деятельности в области образования:

- экспертиза образовательной среды;
- экспертиза образовательных (педагогических) технологий;
- экспертиза комфортности и безопасности образовательной среды;
- экспертиза профессиональной деятельности педагогов, общественно-профессиональная система оценки и сертификации квалификаций;
- экспертиза инновационных процессов;
- экспертиза качества образовательных услуг;
- экспертиза образовательных программ и учебных пособий.

Рассмотрим каждое направление экспертизы в системе образовании подробнее.

I. Экспертиза образовательной среды

В психолого-педагогической литературе [14; 25; 31] описано пять основных моделей образовательной среды:

- 1) эколого-личностная модель (Ясвин В.А.);
- 2) коммуникативно-ориентированная модель (Рубцов В.В.);
- 3) антрополого-психологическая модель (Слободчиков В.И.);
- 4) психодидактическая модель (Лебедева В.П., Орлов В.А., Ясвин В.А. и др.);
- 5) эконпсихологическая модель (Панов В.И.).

Авторы каждой модели дают собственное определение образовательной среды и выделяют критерии для экспертной оценки этой среды. Обобщенный анализ экспертных подходов моделей образовательной среды позволил выделить основные параметры оценки образовательной среды:

- пространственно-предметный компонент – анализ архитектурных возможностей образовательной среды;

- психодидактический компонент – содержание и методы обучения, обусловленные психологическими целями построения образовательного процесса, психологическая организация передачи знаний;

- направленность образовательной организации, отраженная в ее миссии и структуре ее деятельности;

- психологическая атмосфера в образовательной организации, в том числе характер взаимоотношений всех субъектов образовательного процесса (учащихся, педагогов, родителей (законных представителей), администраторов, социальных партнеров образовательной организации);

- ресурсы образовательной организации (кадровые, материально-технические, финансовые), способствующие развитию данной образовательной организации (анализ программы развития).

В данном виде экспертизы могут принимать участие как педагоги, так и педагог-психологи (психологи образования). Каждый специалист оценивает компоненты образовательной среды с точки зрения научных представлений, принятых в профессиональном сообществе, представителями которых являются специалисты-эксперты.

II. Экспертиза образовательных (педагогических) технологий

Педагогическая технология – это набор операций по конструированию, формированию и контролю знаний, умений и навыков и отношений к поставленным целям [7, с. 150]. Описание процесса экспертизы образовательных технологий представлено в трудах В.А. Гуружапова, где основной акцент сделан на экспертизе как оценке качества учебного процесса (1996) и анализе условий обучения

и воспитания (1999). В середине 90-х гг. XX в. практика развивающего обучения (система Эльконина–Давыдова) только становилась «заметным явлением» в системе образования. Сейчас, спустя 20 лет, система развивающего обучения – явление не только заметное, но и нормативно закрепленное в Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования [16; 17; 18]. Поэтому экспертиза образовательных (педагогических) технологий сегодня по-прежнему актуальна и значима.

Экспертиза как форма оценки качества учебного процесса в практике развивающего обучения (Гуружапов В.А., 1996) предполагает объективную характеристику учебного процесса на основе всестороннего анализа разумного объема материала и минимума требований к качеству преподавания предметов развивающего обучения (РО). Как и в 1996 г., современные учителя нуждаются в консультативной и методической поддержке со стороны экспертов по вопросам реализации и совершенствования практики РО в конкретном классе или школе. Экспертиза учебного процесса должна осуществляться специалистами (экспертами-методистами), которые имеют расширенное представление о практике реализации РО; эксперты должны познакомиться с профессиональной деятельностью учителя и ее результатами до начала процедуры экспертизы и установить с ним доверительные отношения; экспертиза должна быть всесторонней, предмет экспертизы – соответствие учебно-воспитательного процесса на уроках по конкретному предмету минимуму требований к качеству внедрения РО в практику, а не оценка квалификации учителя [3].

Экспертиза как форма психологического анализа условий обучения и воспитания (Гуружапов В.А., 1999) рассматривается автором как деятельность по оценке образовательных технологий на основе анализа методов их проектирования и условий распространения в практике. Под образовательной технологией (ОТ) понимается вся совокупность методов обучения, позволяющая при выполнении определенных условий достичь заданного образовательного эффекта [2, с. 6]. В.А. Гуружапов выделяет семь ключевых понятий, ис-

пользуемых при анализе (экспертизе) ОТ: социальная (социокультурная) ситуация развития ребенка; образовательная идея; образовательный миф; позиция субъекта образования; возможные ресурсы образования; воспроизводство образовательных услуг; образовательная перспектива [2, с. 4–5]. Предметом экспертизы могут выступать следующие аспекты ОТ:

– соответствие декларируемых целей реальному содержанию обучения;

– степень реализации научно-методических принципов обучения в конкретной методике;

– возможности использования технологии для обучения детей конкретного возраста и конкретного уровня предварительной подготовки в учебном заведении определенного типа;

– затраты (финансовые, организационные, материально-технические, временные) на внедрение технологии в конкретном учебном заведении [2, с. 6]. В данном виде экспертизы наиболее востребовано участие опытных педагогов, реализующих на практике принципы развивающего обучения; именно такие специалисты способны оказать эффективную консультативную и методическую поддержку педагогам, применяющим в своей профессиональной деятельности принципы РО.

Педагог-психолог (психолог образования) может выступать в роли эксперта в другом виде экспертной деятельности, направленной на анализ технологии обучения, – *психолого-педагогическом анализе урока*. Данный вид экспертизы описан в концепции коммуникативно-ориентированной модели образовательной среды (Рубцов В.В. и др.). В фокусе внимания экспертизы, с точки зрения авторов данной модели, находится наличие в образовательной среде условий для становления и проявления самостоятельности учащегося в любых видах деятельности, т. е. для становления ученика как субъекта деятельности (В.В. Рубцов, 2002). Одно из средств создания развивающей среды урока – *учебная коммуникация*: обмен действиями между учителем и/или общающимися на основе учебного (предметного) содержания (В.В. Рубцов,

2010). Экспертиза развивающей среды урока проводится с помощью технологии оценки учебной коммуникации на основе схемы анализа урока (И.М. Улановская, Н.И. Поливанова, И.В. Ривина) [25]. Цель данного вида экспертизы – анализ учебной коммуникации как средства, с помощью которого учитель достигает развивающего эффекта. Экспериментальным материалом является бланк схемы анализа урока, содержащий основные стороны учебного взаимодействия: предметно-содержательную, организационную, личностную. Во время проведения экспертизы каждый параметр фиксируется в соответствии с его появлением в определенном момент времени урока. Анализ проводится по двум направлениям: количественному (подсчет количества меток на бланке и сопоставление полученных чисел с ожидаемыми учителем в зависимости от цели урока) и качественному (анализ характера учебной коммуникации во время урока).

Хочется особо отметить ресурсы данной экспертной технологии, которые заключаются в создании ситуаций, в которых учитель, участвующий в этой процедуре, имеет возможность:

– рефлексировать по поводу своих профессиональных действий по созданию развивающей среды на уроке;

– уточнить собственный репертуар психолого-педагогических умений;

– провести анализ используемых профессиональных возможностей и более эффективно распределить их в процессе планирования следующих уроков;

– совместно с педагогом-психологом спроектировать развивающую среду урока с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся и др.

III. Экспертиза комфортности и безопасности образовательной среды

Рабочей группой под руководством И.А. Баевой и Е.Б. Лактионовой разработана концептуальная модель психологической экспертизы образовательной среды, включающая в себя методологические основы, принципы, цели, функции, содержание, объект, предмет, критериальные показатели, характери-

ки экспертов, методы, диагностические методики, формы представления результатов. Данный вид экспертизы строится на принципах комплексной гуманитарной экспертизы и является необходимым условием для полноценного личностного развития всех субъектов образовательного процесса (Баева И.А., Лактионова Е.Б., 2013). Предметом выступают субъективные (психологические) условия и предпосылки для личностного развития участников образовательного процесса. Авторы подхода вводят понятие «социальная ситуация развития в образовательной организации», характеризующее отношение индивида с образовательной средой, выступающей для него в качестве условия и фактора развития [1, с. 7].

Авторы подхода вслед за В.А. Ясвиним, В.В. Рубцовым, В.И. Пановым и другими исследователями рассматривают образовательную среду как многоуровневое взаимодействие между субъектами образовательной среды. Такой подход позволяет определить качество психических явлений, которые опосредуются этим взаимодействием, и оценить психологическое качество образовательной среды, которая будет либо способствовать позитивному развитию личности своих субъектов, либо порождать деформации, отклонения или препятствия на пути реализации их личностного потенциала. Психологическое качество образовательной среды определяется прежде всего через систему отношений ее субъектов и является важным фактором развития личности. Важнейшими психологическими характеристиками образовательной среды являются комфортность и безопасность [1, с. 7]. К основным принципам психологической экспертизы образовательной среды авторы подхода относят принципы событийной общности, субъектности, диалогичности, гуманитарной сообразности, психологической культуры и безопасности, полисубъектности [1, с. 8–9].

В процессе апробации модели экспертизы комфортности и безопасности образовательной среды было установлено, что существуют множественные взаимосвязи между показателями структурных компонентов образовательной среды. Наиболее значимыми (систе-

мообразующими) являются показатели, отражающие качество процессов взаимодействия и характер взаимоотношений субъектов образовательного процесса. Также выявлено наличие тесной взаимосвязи психологической комфортности образовательной среды и показателей организационно-управленческого компонента образовательной среды. По результатам анализа выделено четыре фактора: организационная стратегия школы, понимание возможностей и ресурсов среды, стабильность образовательной среды и эмоциональный комфорт [1, с. 9].

Данный вид экспертизы относится к комплексной, поэтому в экспертной деятельности могут принимать участие и педагоги, и педагоги-психологи (психологи образования). С нашей точки зрения, доминирующая роль в данном процессе отводится психологам, так как интерпретация данных по большинству мониторинговых параметров требует специальных знаний и компетенций в области различных отраслей психологии (возрастной, педагогической, социальной).

IV. Экспертиза профессиональной деятельности педагогов

С точки зрения Р.В. Овчаровой, автора многочисленных работ, посвященных организации деятельности психологической службы в системе образования, психолого-педагогическая экспертиза – это процесс экспертного анализа и оценочных суждений о профессиональной компетентности педагога и рефлексии им собственной деятельности, общения с позиций результативности. Данный вид экспертизы не является самоцелью, а служит условием для дальнейшего личностного роста педагога, его профессионального самосовершенствования и может выступать фактором повышения профессиональной компетентности педагога, если наряду с диагностической выполняет позитивно-стимулирующую, прогностическую и конструктивную функции. Психолого-педагогическая экспертиза рассматривается в данном подходе как процесс, процедура, способ, метод и результат оценивания профессионально-педагогической деятельности [13].

Как считает Р.В. Овчарова, психолог принимает участие в процедуре экспертизы на всем ее протяжении. Его функции заключаются в диагностике личности педагога (личностные качества, структура интеллекта и способностей, типы поведенческих реакций, умение самомотивации и саморегуляции, мотивы и ценностные ориентации), его профессиональной деятельности (мотивы обучения, психологические центрации педагогической деятельности, стиль педагогического общения, уровень коммуникативных и организаторских способностей); анализе педагогической деятельности по результативно-личностному аспекту, конкретным форм работы с детьми (психологический анализ урока, воспитательного занятия) и обратной связи (психологический анализ отношений «педагог–ребенок», личности и деятельности педагога глазами ребенка) [13].

Автору настоящего исследования **не близка данная позиция**. Мы считаем, что психолог не может и не должен принимать участие в такого рода экспертизе, так как это противоречит этическим принципам службы практической психологии образования [30]. Мы считаем, что эксперт-психолог может принимать участие в оценке психологической компетентности педагогических работников в процедуре аттестации педагогов, анализируя уровень психологических знаний аттестуемого, а также частоту и эффективность применения знания различных отраслей психологии (возрастной, социальной, педагогической и т. д.) в процессе своей профессиональной деятельности. Также стоит отметить, что современные подходы к аттестации педагогических работников обозначают данный процесс как процедуру проверки соответствия уровня знаний, умений и навыков, результатов деятельности работника, а также его профессионально важных качеств требованиям, предъявляемым к какой-либо должности [4, с. 5]. Такая процедура не предполагает оценку личностных качеств и когнитивных способностей педагогических работников.

Содержание материалов, представленных педагогическими работниками на различные конкурсы профессионального мастерства, также можно отнести к эксперти-

зе профессиональной деятельности педагогических работников. Конкурсы, проводимые в профессиональном сообществе, направлены на обобщение передового опыта в сфере образования и позволяют участникам значительно повысить уровень своей профессиональной компетентности. В настоящее время в РФ существует огромное количество профессиональных конкурсов, проводимых как на уровне образовательной организации, так и на муниципальном, региональном и федеральном уровнях. Предметом психолого-педагогической экспертизы в различных конкурсах выступают:

- профессиональные достижения педагогических работников (как личные, так и педагогических коллективов);
- авторские разработки (программы, методические пособия и т. д.), имеющие опыт успешной апробации в сфере образования;
- творческие работы педагогических работников (эссе, художественные произведения и т. д.).

В работе жюри профессиональных конкурсов принимают участие и педагоги, и педагоги-психологи образовательных организаций, а также представители научного профессионального сообщества (преподаватели и руководители вузов и НИИ), представители работодателей (управленцы системы образования), представители родительской общности (главных партнеров системы образования), а в ряде конкурсов – представители обучающихся (например, конкурс «Учитель года России»).

Автор данного исследования с 2003 г. принимает участие в работе жюри конкурсов профессионального мастерства различной направленности и на собственном опыте убедилась, что экспертиза профессиональной деятельности и/или продуктов данной деятельности, проводимая экспертным профессиональным и общественным сообществами, способствует повышению профессиональной компетентности всех участников конкурсного движения (и конкурсантов, и членов жюри), а также развитию более объективных представлений о целях, задачах, ресурсах и рисках, существующих в современной системе образования.

V. Экспертиза инновационных процессов

В научной литературе инновация рассматривается как целенаправленное изменение, вносящее в среду новые стабильные элементы (новшества), вызывающие переход системы из одного состояния в другое. Основные признаки инновационных процессов: качественные изменения в целях, содержании, ценностях, деятельности и мышлении участников процессов, наличие определенного проекта или плана реализации изменений в данных условиях [5, с. 284–286].

Инновационный процесс предполагает четыре фазы. Жизненный цикл инновации включает возникновение (зарождение), освоение (внедрение), распространение (диффузия) и институализацию (завершение). Каждая из них предполагает определенные организационные действия и промежуточный результат, а вместе они обеспечивают качество инновации в целом. Экспертиза инновационных процессов может проводиться на каждом этапе как анализ проекта инновации, хода реализации и результатов инновации [5, с. 290, 300–301].

Не менее важным видом экспертизы является экспертно-консультативное сопровождение школ, функционирующих в режиме инновационного развития. С.Н. Рыбинская (2009) описывает психолого-социальную технологию такого вида консультирования, включающую в себя функции, содержание, механизмы и этапы консалтинга школьных организаций, планирующих и/или реализующих инновационные проекты. Консультирование в области организационного развития автор рассматривает как направление менеджмент-консалтинга (консультирование по вопросам управления), в основе которого лежит методология гуманитарной экспертизы. Содержание экспертно-консультативного сопровождения инновационного развития образовательной организации заключается в обеспечении согласованности между их образовательными, организационными и социальными подсистемами, а также в обеспечении соответствия каждой подсистемы заявленной миссии школы [23].

С точки зрения Г.А. Мкртычяна (2002), психолого-педагогическая экспертиза инно-

вационных процессов является одним из видов профессиональной деятельности практического психолога образования. Г.А. Мкртычян определяет психолого-педагогическую экспертизу как междисциплинарный метод специальной психодиагностики в сфере образования, предназначенной для изучения и поддержки явлений и процессов инновационного образования с целью выявления в них психологической целесообразности и потенциала развития. К частным видам экспертизы в образовании автор относит экспертизу результатов опытно-экспериментальной работы и применение метода групповых экспертных оценок в ходе аттестации педагогических работников. Психолого-педагогическая экспертиза включает в себя следующие взаимосвязанные компоненты: информационно-аналитический, рефлексивный, прогностический и коммуникативный, причем ведущим является рефлексивный компонент. Для участия в экспертной деятельности специалист (педагог-психолог) должен пройти профессиональную подготовку в рамках повышения квалификации и профессиональной переподготовки практических психологов образования. Необходимым условием профессионализации экспертной деятельности является создание многоуровневой системы психолого-педагогической экспертизы в региональной психологической службе образования [12].

Экспертиза инновационных процессов может выступать как мониторинг итогов внедрения норм и ценностей саморазвивающейся организационной культуры (Умняшова И.Б., Сашенкова Н.С., 2012). При этом происходит анализ выполнения нормативных документов, достигнутых результатов, психологической атмосферы образовательной организации и изменений в организации. При проведении экспертизы итогов внедрения инноваций важно опираться на проверку эффективности произведенных организационных изменений и анализ результативности основных направлений изменений организационной культуры. В экспертном заключении необходимо сформулировать предложения по корректуре дальнейших изменений в организационной культуре, а также предложения к про-

грамме развития образовательной организации на следующий период [29].

В экспертной деятельности, направленной на анализ инновационных процессов в образовательной организации, равнозначно могут принимать участие административные и педагогические работники образовательных организаций (заместитель директора, педагог, педагог-психолог и т. д.). Большинство параметров инновационного проекта может оцениваться специалистами коллегиально, но при этом у каждого специалиста есть своя «зона ответственности» в данном виде экспертизы. Для педагогов на первый план выступают вопросы эффективности введения инноваций для достижения обучающимися образовательных результатов, для психолога – безопасность введения инноваций для всех участников образовательного процесса.

VI. Экспертиза качества образовательных услуг

В указе президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761 «доступность качественного обучения и воспитания» определена как одно из направлений реализации национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 гг. [26].

Федеральная служба государственной статистики утвердила в 2012 г. индикаторы (показатели) эффективности мероприятий по реализации Национальной стратегии действий в интересах детей для оценки доступности качественного обучения и воспитания, где основной акцент сделан на анализ:

– доступности получения образовательных услуг различными категориями обучающихся: детьми дошкольного возраста, детьми с особыми возможностями здоровья, в том числе детьми-инвалидами; обучающимися на ступенях основного общего (начального, общего, среднего (полного) и профессионального (начального, среднего) образования;

– процента посещаемости дополнительных образовательных (развивающих) занятий для детей в возрасте 3–16 лет;

– оценки качества образовательных услуг родителями (законными представителями) обучающихся [19].

Автор исследования принимала участие в экспертизе итогов I этапа реализации указа президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761 и проводила анализ ситуации по реализации направления II «Доступность качественного обучения и воспитания, культурное развитие и информационная безопасность детей» Национальной стратегии действий в интересах детей. В целях доработки и уточнения формулировок показателей автор исследования внесла предложение относительно оценки качества образовательных услуг, проводимых органами исполнительной власти и отраженных в мониторинге оценки качества образовательных услуг, предоставляемых образовательными организациями. Пример такого мониторинга оценки качества образовательных услуг представлен в регионе Москва рейтингом вклада школ в качественное образование московских школьников, который проводится с 2012 г. Ежегодный рейтинг образовательных организаций столицы составляется на основе данных о результатах деятельности школ, содержащихся в информационных системах Департамента образования г. Москвы и поэтому не требует дополнительного сбора информации. Критерии рейтинга ежегодно утверждаются экспертным советом по государственной программе г. Москвы на среднесрочный период (2012–2016 гг.) «Развитие образования г. Москвы («Столичное образование»)». Все критерии рейтинга делятся на несколько блоков, отражающих показатели эффективности работы образовательной организации: по обеспечению качественного массового среднего образования; по созданию условий по развитию талантов максимального количества учащихся; по обеспечению качества знаний, подтверждаемого внешней оценкой; анализ деятельности дошкольных отделений; по профилактике правонарушений; по работе с обучающимися, имеющими особые образовательные потребности; по использованию социокультурных ресурсов города в обучении [21].

Е.Б. Лактионовой (2013) была разработана модель психологической экспертизы образовательной среды, позволяющая осуществить комплексную оценку психологического качества образовательной среды и опре-

делить характер условий, влияющих на личностное развитие ее субъектов. Объектом психологической экспертизы является образовательная среда (в психологическом аспекте), целью – анализ образовательной среды с точки зрения предоставляемых ею условий и возможностей для личностного развития субъектов образовательной среды (через создание устойчивых механизмов сотрудничества, закрепленных в организационной культуре школы, и форм взаимодействия), гуманизация средств и способов воспитательного воздействия на развивающуюся личность и ее защита от деструктивного воспитательного (социального) и психологического влияния (через выработку единого взгляда на природу детства, роль взрослых в развитии ребенка, цели образования) [9].

Н.Ю. Конасова представила в своей монографии теоретическую модель *общественной экспертизы* уровня подготовленности школьников. Автор модели подчеркивает, что оценка результатов образовательной деятельности должна производиться экспертами (физическими лицами и организациями), не подчиненными тем лицам и структурам, по инициативе которых проводится экспертиза. Критерии результатов образовательной деятельности определяются экспертами, которые проводят общественную экспертизу [8].

Е.Г. Матвиевская (2008) предлагает проводить экспертизу качества образования во время процедуры аттестации образовательной организации. Аттестационная экспертиза рассматривается автором как средство измерения качества подготовки выпускников школ и получения информации о результатах деятельности педагогических коллективов. Такой вид экспертизы способствует формированию единого подхода к управлению качеством образования, обеспечивая обратную связь, уведомляющую о соответствии фактических результатов деятельности педагогической системы ее конечным целям, ориентирован на стимулирование и повышение мотивации педагогов. Реализацию настоящей процедуры должны осуществлять подготовленные к ней специалисты – педагоги-эксперты, главная задача которых – оказание помощи образовательному учреждению в решении выяв-

ленных задач. Функция экспертов состоит не в контроле и инспектировании, а в экспертно-методической поддержке, анализе ресурсов образовательной организации в области качества образования. Аттестационная экспертиза проводится с соблюдением основных принципов: научности, эффективности, иерархической организации, гласности, доступности информации, демократичности, объективности. Основные функции данного вида экспертизы – информационно-диагностическая, аналитическая, коррекционно-методическая, стимулирующая [11].

Итак, мы видим, что экспертиза в образовании может быть направлена на определение качества образовательных услуг. При этом виде экспертизы основной акцент делается на анализе результатов образовательной деятельности (прежде всего образовательных результатов обучающихся), что дает возможность экспертам проанализировать основные характеристики образовательной программы и эффективность использования ресурсов образовательной организации, а также сформулировать рекомендации по дальнейшему развитию этих ресурсов для реализации поставленных перед организацией задач. Поэтому в данном виде экспертизы могут принимать участие (преимущественно) специалисты в области управления и организационного консультирования. Данные компетенции редко входят в перечень основных профессиональных компетенций психологов образования.

VII. Экспертиза образовательных программ и учебных пособий

Экспертиза программ и учебных пособий, реализуемых в системе образования, – один из распространенных и широко используемых видов экспертной деятельности в сфере образования. Образовательные программы и проекты программ оцениваются на предмет их реализуемости, эффективности, актуальности для системы образования, целесообразности ресурсного обеспечения (кадрового, финансового, материально-технического), безопасности для всех участников образовательного процесса (как в процессе реализации, так и после его заверше-

ния, оценка отсроченного эффекта действия проекта или программы). С точки зрения Е.С. Романовой и Л.В. Макшанцевой, психолого-педагогическую экспертизу образовательных программ дошкольного и общего образования должна проводить аттестационная комиссия (экспертная комиссия по аттестации образовательной организации). Цель данного вида экспертизы состоит в регуляции качества образовательных услуг, защите обучающихся от некомпетентного педагогического воздействия [22].

З.А. Каргина отмечает, что с принятием в 2014 г. концепции развития дополнительного образования детей (утверждена распоряжением правительства РФ от 4 сентября 2014 г. № 1716-р) актуальным становится проведение профессионально-общественной экспертизы рабочих программ и курсов внеурочной деятельности и дополнительных общеобразовательных программ, предполагающей научно-педагогическое исследование, направленное на выявление качества программ и имеющее результатом описание уникальности и специфичности экспертируемого документа, а также разработку предложений по корректировке выявленных недостатков [6].

При экспертизе образовательных программ или их проектов проводится содержательный анализ текста представленного на экспертизу документа. Специалист или орган, проводящий экспертизу, должны разработать критерии, по которым будет проводиться экспертиза документа. Перечень критериев экспертной оценки должен быть обоснован с точки зрения нормативно-правовой документации, принятой в системе образования РФ, и иметь научные основания, принятые в экспертном профессиональном сообществе. Исходя из перечисленных критериев экспертной оценки, специалист, осуществляющий экспертизу, проводит анализ текста документа, результаты которого описывает в своем заключении.

Реализуемость программы (проекта) также зависит от умения управлять реализацией программы или проекта, поэтому важно оценить компетентность организаторов программы (проекта) в области управленческой (организаторской) деятельности.

Экспертиза учебников и учебных пособий регламентируется приказом Минобрнауки России от 2013 г. В процессе данного вида экспертизы оцениваются общая характеристика и содержание учебника, экспертиза текстового материала и дополнительных к учебнику материалов [15].

Цель психолого-педагогической оценки учебной литературы – анализ соответствия содержания, методов и организационных форм возрастным нормам и особенностям развития человека в его онтогенезе [22]. Экспертиза учебных пособий и программ может осуществляться как педагогами, так и педагогами-психологами (психологами образования).

Заключение

Проведенный нами анализ основных направлений и видов экспертизы в системе образования показал, что в психолого-педагогической научной литературе достаточно широко освещаются темы экспертизы: образовательной среды (в том числе ее комфортности и безопасности); инновационных процессов и образовательных технологий, применяемых для достижения образовательных результатов (в том числе экспертиза программ и пособий); профессиональной деятельности педагогов и качества образовательных услуг. В то же время мы отмечаем, что в научно-практической литературе незначительно освещена проблема экспертизы социальных рисков (в том числе рисков образовательной среды как социальной ситуации развития ребенка) и экспертная функция психолого-педагогического (междисциплинарного) консилиума образовательной организации. Целесообразным и актуальным, с нашей точки зрения, является описание модели (концепции) психолого-педагогической экспертизы в системе образования, где объектом экспертизы может выступать среда психического развития ребенка, а предметом – психологическая атмосфера образовательной организации и/или психические процессы ребенка, препятствующие его развитию, обучению и проявлению просоциального поведения. Данная тема будет рассмотрена нами в последующих публикациях.

Литература

1. Баева И.А., Лактионова Е.Б. Экспертная оценка состояния образовательной среды на предмет комфортности и безопасности // Психологическая наука и образование. 2013. № 6. С. 5–13.
2. Гуружалов В.А. Вопросы экспертизы образовательных технологий и сред: метод. пособие к практикуму по экспертизе образовательных технологий и сред. М.: Международный образовательный и психологический колледж «Центр “Развивающее образование”», 1999. 88 с.
3. Гуружалов В.А. Вопросы экспертизы учебного процесса развивающего обучения (Система Эльконина–Давыдова) // Психологическая наука и образование. 1996. № 1.
4. Долгоаршинных Н.В., Семенова И.И. Аттестация педагогических работников. Нормативные акты и процедура экспертизы профессиональной деятельности: метод. пособие. М.: УЦ «Перспектива», 2016. 188 с.
5. Иванов Д.А. Экспертиза в образовании: учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 336 с.
6. Каргина З.А. Концептуальные основы профессионально-общественной экспертизы (оценки) программ внеурочной деятельности и дополнительного образования детей // Международный научный журнал «Символ науки». 2015. № 10. С.165–169.
7. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий: пособие для преподавателей. СПб: КАРО, 2008. 368 с.
8. Конасова Н.Ю. Общественная экспертиза качества школьного образования [Электронный ресурс] // URL: http://fictionbook.ru/author/n_yu_konasova/obshhestvennaya_yekspertiza_kachestva_shkolnoy_obrazovaniya.html (дата обращения: 03.03.2017).
9. Лактионова Е.Б. Модель психологической экспертизы образовательной среды и ее эмпирические показатели [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu. ru. 2013. № 1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/1/Laktionova.phtml> (дата обращения: 03.03.2017).
10. Леонтьев Д.А., Иванченко Г.В. Комплексная гуманитарная экспертиза: методология и смысл. М.: Смысл, 2008. 135 с.
11. Матвиевская Е.Г. Аттестационная экспертиза качества подготовки выпускников школ // Сибирский педагогический журнал. 2008. № 13. С. 361–370.
12. Мкртычян Г.А. Психология экспертной деятельности в образовании: Теория. Методология. Практика. Н. Новгород, 2002. 182 с.
13. Овчарова Р.В. Технологии работы школьного психолога с педагогическим коллективом. Курган: изд-во Курганского гос. ун-та, 2006. 187 с.
14. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб: Питер, 2007. 352 с.: ил. (Серия «Практическая психология»).
15. Приказ Минобрнауки России от 05.09.2013 № 1047 «Об утверждении порядка формирования федерального перечня учебников, рекомендуемых к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования» (ред. от 14.08.2015) // Российская газета. № 247, 01.11.2013.
16. Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (ред. от 31.12.2015) // Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти. № 12, 22.03.2010.
17. Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования» (ред. от 31.12.2015) // Российская газета. № 139, 21.06.2012.
18. Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (ред. от 31.12.2015) // Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти. № 9, 28.02.2011.
19. Приказ Федеральной службы государственной статистики от 28.12.2012 № 662 «Об утверждении системы индикаторов для мониторинга эффективности мероприятий по реализации Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 гг. (с изменениями на 25 декабря 2015 г.) [Электронный ресурс] // Мониторинг реализации национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы. URL: <http://мониторингнсид.pdf/indicators> (дата обращения: 03.03.2017).
20. Психологическая экспертиза: современность и тенденции развития: монография / О.А. Белобрыкина, В.Л. Дресвянников, Л.Б. Шнейдер, И.Е. Валитова, К.Л. Лидин, Г.А. Вартанян; под науч. ред. О.А. Белобрыкиной, В.Л. Дресвянникова. Новосибирск: Издательство ООО «Немо Пресс», 2016. 180 с.
21. Рейтинг вклада школ в качественное образование московских школьников по итогам 2014/15 учебного года. Развитие рейтинга [Электронный ресурс]. URL: <http://dogm.mos.ru/rating/the-development-of-rating.php> (дата обращения: 03.03.2017).
22. Романова Е.С., Макшанцева Л.В. Основы психологической экспертизы в педагогической области: монография. М.: МГПУ, 2015. 180 с.
23. Рыбинская С.Н. Экспертно-консультативное сопровождение инновационного развития школьных организаций [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu. ru. 2009. № 2. URL: <http://psyedu.ru/journal/2009/2/Rybinskaya.phtml> (дата обращения: 03.03.2017).

24. Сафуанов Ф.С. Судебно-психологическая экспертиза: учебник для академического бакалавриата. М.: Издательство Юрайт. 2014. 421 с. Серия: Бакалавриат. Академический курс.
25. Технология оценки образовательной среды школы: учеб.-метод. пособие для школьных психологов / Под ред. В.В. Рубцова, И.М. Улановской. М.; Обнинск, 2010. 256 с.
26. Указ президента Российской Федерации от 1 июня 2012 г. № 761 «Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012–2017 гг.» [Электронный ресурс] // Официальный сайт Президента России. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/35418> (дата обращения: 03.03.2017).
27. Умняшова И.Б. Научные основания психолого-педагогической экспертизы в системе образования // Психология образования: научный альманах / Отв. ред. Р.Е. Барабанов; Московский финансово-юридический университет МФЮА. М.: МФЮА, 2016. С.123–132.
28. Умняшова И.Б., Егоров И.А. Нормативные основания организации психолого-педагогической экспертизы в системе образования Российской Федерации [Электронный ресурс] // Психология и право. 2016. Т. 6. № 3. С. 162–177. doi:10.17759/psylaw.2016060312
29. Умняшова И.Б., Сашенкова Н.С. Саморазвивающаяся среда в школе: алгоритм создания // Директор школы. 2012. № 5. С. 29–33.
30. Этический кодекс педагога-психолога Службы практической психологии образования [Электронный ресурс]. Практический психолог. URL: <http://practic.childpsy.ru/document/detail.php?ID=22885> (дата обращения: 03.03.2017).
31. Ясвин В.А. Образовательная среда: от проектирования к моделированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.

Psychological and pedagogical Expertise in Education: Main Areas and Approaches

Umnyashova I. B. *,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
umnjashovaib@mgppu.ru

The paper provides a review of research approaches to the organization of expert activity in the Russian system of education. Among the studied areas of psychological and pedagogical expertise were: educational environment; educational technologies; comfort and safety of educational environment; professional activities of teachers; innovative processes; quality of educational services, programmes and coursebooks. The data shows that there are many different interpretations of aims and tasks of expertise in education, so it is not possible to speak of an integrated scientific approach to the organization of psychological and pedagogical expertise. The outcomes of this study reveal perspectives for developing a model (concept) of psychological and pedagogical expertise in the system of education.

Keywords: expertise in education, psychological and pedagogical expertise, model (concept) of psychological and pedagogical expertise.

For citation:

Umnyashova I.B. Psychological and Pedagogical Expertise in Education: Main Areas and Approaches // *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017, vol. 22, no. 3, pp. 5–18. doi: 10.17759/pse.2017220301 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Umnyashova Irina Borisovna, PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia. E-mail: umnjashovaib@mgppu.ru

References

1. Baeva I.A. Laktionova E.B. Ekspertnaya otsenka sostoyaniya obrazovatel'noi sredy na predmet komfortnosti i bezopasnosti [Expert assessment of the educational environment for comfort and safety]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2013, no. 6, pp. 5–13. (In Russ., abstr. in Engl.)
2. Guruzhapov V.A. Voprosy ekspertizy obrazovatel'nykh tekhnologii i sred: Metodicheskoe posobie k praktikumu po ekspertize obrazovatel'nykh tekhnologii i sred [Questions of examination of educational technologies and Wednesdays: A methodical grant to a workshop on examination of educational technologies and Wednesdays]. Moscow: Mezhdunarodnyi obrazovatel'nyi i psikhologicheskii kolledzh Tsentra «Razvivayushchee obrazovanie», 1999. 88 p.
3. Guruzhapov V.A. Voprosy ekspertizy uchebnogo protsessa razvivayushchego obucheniya (Sistema El'konina – Davydova) [Questions of examination of educational process of the developing training (Elkonin's System – Davydova)]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 1996, no. 1.
4. Dolgoarshinnikh N.V., Semenova I.I. Attestatsiya pedagogicheskikh rabotnikov. Normativnye akty i protsedura ekspertizy professional'noi deyatel'nosti [Certification of pedagogical workers. Regulations and procedure of examination of professional activity]. Metodicheskoe posobie. Moscow: UTs «Perspektiva», 2016. 188 p.
5. Ivanov D.A. Ekspertiza v obrazovanii: ucheb. posobie dlya stud. vysshikh ucheb. Zavedenii [Examination in education]. Moscow: Publ. Akademiya, 2008. 336 p.
6. Kargina Z.A. Kontseptual'nye osnovy professional'no-obshchestvennoi ekspertizy (otsenki) program vneurochnoi deyatel'nosti i dopolnitel'nogo obrazovaniya detei [Conceptual bases of professional and public examination (assessment) of programs of extracurricular activities and additional education of children]. *Mezhdunarodnyi nauchnyi zhurnal «Simvol nauki» [Science symbol]*, 2015, no. 10, pp. 165–169.
7. Kolechenko A.K. Entsiklopediya pedagogicheskikh tekhnologii: Posobie dlya prepodavatelei [Encyclopedia of pedagogical technologies]. Saint-Petersburg: KARO, 2008. 368 p.
8. Konasova N.Yu. Obshchestvennaya ekspertiza kachestva shkol'nogo obrazovaniya [Elektronnyi resurs] [Public examination of quality of school education]. URL: http://fictionbook.ru/author/n_yu_konasova/obshchestvennaya_yekspertiza_kachestva_shk/read_online.html (Accessed 03.03.2017).
9. Laktionova E.B. Model' psikhologicheskoi ekspertizy obrazovatel'noi sredy i ee empiricheskie pokazateli [Elektronnyi resurs] [A model of psychological evaluation of educational environment and its empirical indicators]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru* [Psychological Science and Education psyedu.ru], 2013, no. 1 (In Russ., abstr. in Engl.). URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/1/Laktionova.phtml> (Accessed 03.03.2017).
10. Leont'ev D.A., Ivanchenko G.V. Kompleksnaya gumanitarnaya ekspertiza: metodologiya i smysl [Complex humanitarian examination: methodology and sense]. Moscow: Smysl, 2008. 135 p.
11. Matvievskaya E.G. Attestatsionnaya ekspertiza kachestva podgotovki vypusnikov shkol [Certification examination of quality of training of graduates of schools]. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal [Siberian pedagogical magazine]*, 2008, no. 13, pp. 361–370.
12. Mkrtychyan G.A. Psikhologiya ekspertnoi deyatel'nosti v obrazovanii: Teoriya. Metodologiya. Praktika [Psychology of expert activity in education: Theory. Methodology. Practice]. Nizhniy Novgorod, 2002. 182 p.
13. Ovcharova R.V. Tekhnologii raboty shkol'nogo psikhologa s pedagogicheskim kollektivom [Technologies of work of the school psychologist with pedagogical collective]. Kurgan: Publ. Kurganskogo gos. un-ta, 2006. 187 p.
14. Panov V.I. Psikhodidaktika obrazovatel'nykh sistem: teoriya i praktika [Psychodidactics of educational systems: theory and practice]. Saint-Petersburg: Piter, 2007. 352 p.: il. (Seriya «Prakticheskaya psikhologiya»).
15. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 05.09.2013 N 1047 «Ob utverzhdenii Poryadka formirovaniya federal'nogo perechnya uchebnikov, rekomenduemykh k ispol'zovaniyu pri realizatsii imeyushchikh gosudarstvennyu akkreditatsiyu obrazovatel'nykh programm nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya» (red. ot 14.08.2015) [Order of the Russian Ministry of 05.09.2013 N 1047 «On approval of the formation of a federal list of textbooks recommended for use in the implementation of state-accredited educational programs of primary general, basic general, secondary education» (ed. by 08.14.2015)]. *Rossiiskaya gazeta [Russian new paper]*. No. 247, 01.11.2013.
16. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 06.10.2009 № 373 «Ob utverzhdenii i vvedenii v deistvie federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshchego obrazovaniya» (red. ot 31.12.2015) [Order of the Russian Ministry of 06.10.2009 number 373 «On approval and enactment of the federal state educational standard primary education» (ed. by 31.12.2015)]. *Byulleten' normativnykh aktov federal'nykh organov ispolnitel'noi vlasti*. № 12, 22.03.2010.
17. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 17.05.2012 № 413 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta srednego (polnogo) obshchego obrazovaniya» (red. ot 31.12.2015) [Order of the Russian Ministry of 17.05.2012 number 413 «On approval of the federal state educational standards of secondary (full) general education» (ed. by 31.12.2015)]. *Rossiiskaya gazeta*. № 139, 21.06.2012.

18. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 17.12.2010 № 1897 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshchego obrazovaniya» (red. ot 31.12.2015) [Order of the Russian Ministry of 17.12.2010 number 1897 "On approval of the federal state educational standard of general education" (ed. by 31.12.2015)]. Byulleten' normativnykh aktov federal'nykh organov ispolnitel'noi vlasti. № 9, 28.02.2011.
19. Prikaz Federal'noi sluzhby gosudarstvennoi statistiki ot 28.12.2012 № 662 «Ob utverzhdenii sistemy indikatorov dlya monitoringa effektivnosti meropriyatiy po realizatsii Natsional'noi strategii deistvii v interesakh detei na 2012–2017 gg. (s izmeneniyami na 25 dekabrya 2015 g.) [Elektronnyi resurs] [The order of Federal State Statistics Service from 12/28/2012 No. 662 "About the statement of system of indicators for monitoring of efficiency of actions for realization of National strategy of actions for the benefit of children for 2012 – 2017 (with changes for December 25, 2015)]. Monitoring realizatsii nacional'noj strategii deystvii v interesakh detej na 2012-2017 gody [Monitoring of realization of national strategy of actions for the benefit of children for 2012-2017]. URL: <http://мониторингсид.рф/indicators> (Accessed 03.03.2017).
20. Psikhologicheskaya ekspertiza: sovremennost' i tendentsii razvitiya: monografiya [Psychological examination: present and tendencies of development]. Belobrykina O.A. (eds). Novosibirsk: Publ. OOO «Nemo Press», 2016. 180 p.
21. Reiting vклада shkol v kachestvennoe obrazovanie moskovskikh shkol'nikov po itogam 2014-15 uchebnogo goda. Razvitie reitinga. [Elektronnyi resurs] [The rating of a contribution of schools to quality education of the Moscow school students following the results of 2014/15 academic years. Development of rating]. URL: <http://dogm.mos.ru/rating/the-development-of-rating.php> (Accessed 03.03.2017).
22. Romanova E.S., Makshantseva L.V. Osnovy psikhologicheskoi ekspertizy v pedagogicheskoi oblasti: monografiya [Bases of psychological examination in pedagogical area]. Moscow: MGPU, 2015. 180 p.
23. Rybinskaya S.N. Ekspertno-konsul'tativnoe soprovozhdenie innovatsionnogo razvitiya shkol'nykh organizatsii [Elektronnyi resurs] Expert and advisory maintenance of innovative development of the school organizations [Expert and advisory maintenance of innovative development of the school organizations]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru* [Psychological Science and Education psyedu.ru], 2009, no. 2. URL: <http://psyedu.ru/journal/2009/2/Rybinskaya.phtml> (Accessed 03.03.2017).
24. Safuanov F.S. Sudebno-psikhologicheskaya ekspertiza: uchebnik dlya akademicheskogo bakalavriata [Judicial and psychological examination]. Moscow: Publ. Yurait. 2014. 421 p. Seriya: Bakalavriat. Akademicheskii kurs.
25. Tekhnologiya otsenki obrazovatel'noi sredy shkoly: Uchebno-metodicheskoe posobie dlya shkol'nykh psikhologov [Technology of assessment of the educational environment of school]. Rubtsov V.V. (eds). Moscow., Obninsk, 2010. 256 p.
26. Ukaz prezidenta Rossiiskoi Federatsii ot 1 iyunya 2012 g. № 761 «Natsional'naya strategiya deistvii v interesakh detei na 2012–2017 gg.» [Elektronnyi resurs]. [The decree of the President of the Russian Federation of June 1, 2012 No. 761 "The national strategy of actions for the benefit of children for 2012 – 2017"]. Oficial'nyj sajt Prezidenta Rossii [Official site of the President of Russia]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/35418> (Accessed 03.03.2017).
27. Umnyashova I.B. Nauchnye osnovaniya psikhologo-pedagogicheskoi ekspertizy v sisteme obrazovaniya [The scientific foundation of psychological and pedagogical expertise in the education system]. *Psikhologiya obrazovaniya: nauchnyi al'manakh* [Education psychology]. Barabanov R.E. Moscow: MFYuA, 2016, pp.123–132.
28. Umnyashova I.B., Egorov I.A. Normativnye osnovaniya organizatsii psikhologo-pedagogicheskoi ekspertizy v sisteme obrazovaniya Rossiiskoi Federatsii [Elektronnyi resurs]. [Normative base of organization of psychological and pedagogical expertise in the educational system of the Russian Federation]. *Psikhologiya i pravo* [Psychology and Law], 2016. Vol. 6, no. 3, pp. 162–177. doi:10.17759/psylaw.2016060312. (In Russ., abstr. in Engl.)
29. Umnyashova I.B., Sashenkova N.S. Samorazvivayushchaya sreda v shkole: algoritm sozdaniya [The self-developing environment at school: creation algorithm]. *Direktor shkoly* [Director of school], 2012, no. 5, pp. 29–33.
30. Eticheskii kodeks pedagoga-psikhologa Sluzhby prakticheskoi psikhologii obrazovaniya [Elektronnyi resurs] [Ethical code of the educational psychologist of Service of practical psychology of education]. *Prakticheskii psikholog* [Practical psychologist]. URL: <http://practic.childpsy.ru/document/detail.php?ID=22885> (Accessed 03.03.2017).
31. Yasvin V.A. Obrazovatel'naya sreda: ot proektirovaniya k modelirovaniyu [Educational environment: from design to modeling]. Moscow: Smysl, 2001. 365 p.

Понимание понятийного текста и владение понятиями

Цукерман Г. А. *,

ФГБНУ ПИ РАО, Москва, Россия,
galina.zuckerman@gmail.com

Клещ Н. А. **,

ГБОУ Школа № 91, Москва, Россия,
naklesch@gmail.com

Отмечается, что вопрос о связи между понятийным мышлением и пониманием понятийных текстов рассматривается авторами лишь с одной стороны: может ли педагогическая работа над углубленным пониманием текстов, описывающих понятия, способствовать применению этих понятий в нестандартных задачах. С помощью методов классической статистики и факторного анализа сравниваются метапредметные результаты начального обучения в двух выборках, различавшихся одним педагогическим фактором: в экспериментальных классах велась последовательная работа над созданием и использованием понятийных текстов. Обращается внимание на то, что принцип этой работы – при введении понятий создать ситуацию двуязычия: записывать новые свойства предмета изучения на языке графических схем и в словесной форме и переводить высказывания о предмете с одного языка на другой. Обнаружено, что при специально организованной работе с понятийными текстами: 1) повышается уровень владения понятиями, уже освоенными в обучении, если эти понятия представлены в словесной форме, 2) улучшается понимание информационных текстов с незнакомым понятийным содержанием, т. е. складывается одно из центральных условий самообучения.

Ключевые слова: младшие школьники, учебная деятельность, учебные модели, понятийное мышление, понятийные тексты, диагностика метапредметных результатов начального обучения.

Введение в проблему понимания понятийных текстов

«Он отлично знает ответ. Он просто не прочел вопрос». Такие анекдотические высказывания нередки, когда учителя объясняют неудачи своих питомцев в самостоятельных работах. Вдумываясь в словосочетание

«просто не прочел», понимаешь, насколько **непроста** работа читателя текста, пусть даже самого короткого, но насыщенного понятиями, каждое из которых известно читателю лишь в какой-то мере. Таковы, к примеру, определения в учебниках, инструкции к заданиям в контрольных работах, алгоритмы действий.

Для цитаты:

Цукерман Г. А., Клещ Н. А. Понимание понятийного текста и владение понятиями // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 3. С. 19–27. doi: 10.17759/pse.2017220302

* * Цукерман Галина Анатольевна, доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Психологического института Российской академии образования (ФГБНУ ПИ РАО), Москва, Россия. E-mail: galina.zuckerman@gmail.com

** Клещ Нина Андреевна, школьный психолог, школа № 91, Москва, Россия. E-mail: naklesch@gmail.com

Узнавание и применение знакомого понятия в новой формулировке, установление новых, определенных логикой текста отношений между понятиями – все это зачастую вызывает затруднение даже у опытных читателей. Здесь речь пойдет о начинающих читателях понятийных текстов¹ – о младших школьниках. Обсуждение связи между понятийным мышлением и пониманием понятийных текстов – задача нашего исследования, материалом для которого послужили результаты диагностики метапредметных достижений учеников 4-х классов [4].

Методы исследования

В табл. 1 представлены основные содержательные характеристики использованных методик.

Характеристика участников эксперимента

Диагностика по этому пакету методик проводилась в конце 4-го класса и подводила итоги обучения в начальной школе. Начальная школа № 91 г. Москвы, где наша диагностика проходила в течение пяти лет, работает по системе Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова [1]; образовательная среда в обследованных десяти классах была относительно однородной. В двух классах на протяжении всего начального обучения проходил эксперимент, направленный на формирование читательской грамотности младших школьников [7]. Далее эти классы будут называться экспериментальными. В остальных восьми классах такого эксперимента не проводилось; далее эти классы будут называться кон-

Таблица 1

Методы диагностики метапредметных достижений четвероклассников

Название методики	Авторы методики	Предмет диагностики	Материал диагностики
Художественный текст	Г.Н. Кудина З.Н. Новлянская [2]	Понимание художественного текста	1. Лирический текст. 2. Эпический текст. 3. Детали текста, из которых конструируется цельный текст с заданными эмоционально-смысловыми характеристиками
Информационный текст	О.Л. Обухова [3]	Понимание информационного текста	Объемный текст, понятийное содержание которого не изучается в начальной школе; содержание представлено в смешанной словесно-схематической форме
МАТ	С.Ф. Горбов О.В. Савельева Н.Л. Табачникова	Рефлексивный уровень владения понятиями	Математические задачи, условия которых описаны: 1) словами и схемами; 2) невербально – с помощью геометрических фигур
Недоопределенные задачи	Г.А. Цукерман [8]	Умение отделять известное от неизвестного и запрашивать недостающую информацию	Легкие арифметические текстовые задачи: 1) имеющие решение; 2) с недостающими данными
Всегда-никогда-иногда	Г.А. Цукерман [6]	Умение оценить истинность, ложность или частичную правильность понятийного утверждения	Короткие словесные утверждения о свойствах лингвистических и математических понятий, изученных в начальной школе
Конфликт	Н.И. Поливанова И.В. Ривина И.М. Улановская [5]	Умение строить совместное действие	Комбинаторные невербальные задачи (матрицы), не основанные на понятийном содержании обучения

¹ Понятийные тексты – это подкласс информационных текстов, или текстов, которые читаются для получения информации.

трольными. Для сравнения двух выборок мы выделили 150 учеников, которые выполняли задания всех шести диагностических методик. В экспериментальных классах таких учеников было 43 (17 девочек и 26 мальчиков). В контрольных классах таких учеников было 107 (62 мальчика и 45 девочек). Гендерные различия в выборке школы № 91 были обнаружены только по одному показателю – по уровню понимания лирических текстов.

Статистика и анализ результатов диагностики

В самом общем виде результаты диагностики метапредметных достижений выпускников начальной школы № 91 представлены на рис. 1. Вычислив для каждого из 150 четвероклассников итоговый балл по шести диагностическим методикам, мы выделили четыре уровня метапредметных достижений:

1) высокий уровень (результат ученика выше, чем среднее по выборке **плюс** стандартное отклонение);

2) уровень выше среднего (результат ученика выше, чем среднее по выборке в пределах стандартного отклонения);

3) уровень ниже среднего (результат ученика ниже, чем среднее по выборке в пределах стандартного отклонения);

4) низкий уровень (результат ученика ниже, чем среднее по выборке **минус** стандартное отклонение).

В графике на рис. 1 указано число детей (в % от общего количества учеников в экспериментальных и контрольных классах), достигших каждого из четырех уровней метапредметных достижений. По числу учеников высокого уровня выборки различаются значительно (по критерию χ^2). Можно ли это и другие (табл. 2) преимущества экспериментальных классов над контрольными относить за счет того фактора, который различал учебную деятельность в двух выборках? Такое заключение всегда проблематично в многолетних формирующих экспериментах, проходящих в стихии школьной жизни с ее неконтролируемыми условиями. Например, конфликты между одноклассниками, между учителями и родителями, продолжительные болезни или уход учителей и прочие кризисные события, не относящиеся к тонким материям развития детей средствами учебной деятельности, могут существенно влиять на успешность обучения. Для относительно достоверного заключения об эффектах формирующего эксперимента необходимо разобраться в деталях. Более подробно результаты формирующего эксперимента представлены в табл. 2.

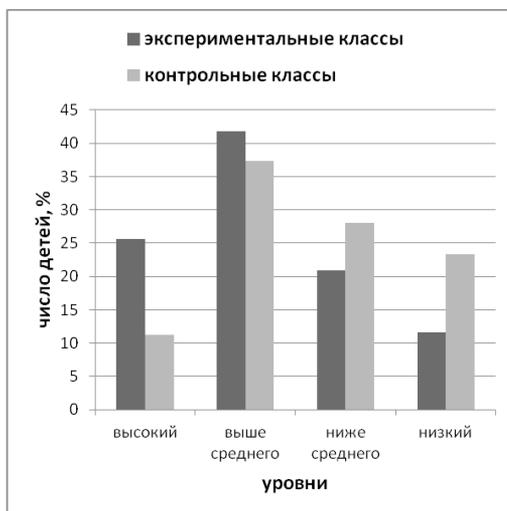


Рис. 1. Уровни метапредметных достижений четвероклассников (итоговый балл по шести диагностическим методикам)

Таблица 2

**Результаты диагностики метапредметных достижений четвероклассников
 (в процентах от максимально возможного балла)**

Диагностическая методика	Измеренный показатель	Экспериментальные классы	Контрольные классы
Итоговые показатели шести методик			
Художественный текст		54	53
* Информационный текст		50	42
* МАТ		74	69
* Неопределенные задачи		77	71
* Всегда–никогда–иногда		61	47
* Конфликт		52	68
Отдельные шкалы			
Художественный текст	Понимание лирического текста	48	50
	Понимание эпического текста	58	55
	Конструирование художественного текста	44	47
Информационный текст	* Вычитывание информации, сообщенной в явном виде	69	61
	* Интеграция и интерпретация информации текста	40	33
	* Использование информации текста в новых ситуациях	47	36
МАТ	* Вербальные задачи	85	78
	Невербальные задачи	60	58
Неопределенные задачи	* Задачи, имеющие решение	76	65
	Задачи, требующие доопределения	77	77
Всегда–никогда–иногда ²	* Лингвистические утверждения	34	18
	* Математические утверждения	66	44
Конфликт	Индивидуальное решение	29	26
	* Групповое решение	52	68

Примечание: * По критерию χ_2 различия между экспериментальными и контрольными классами значимы с вероятностью не менее 95%.

Итак, экспериментальные классы значительно уступают контрольным в методике «Конфликт», оценивающей умение действовать сообща при решении интеллектуальной задачи. Напомним, что это невербальные задачи, содержание которых не связано с содержанием обучения. Невербальный характер задачи в индивидуальной серии методики, устный характер обсуждения решения в групповой серии – все это не предполагает ни опоры на письменный текст, ни влияния формирования умений работать с информационным текстом. Важно то, что наши выборки не различаются по показателю «индивидуальное решение задачи». Так как задачи этой методики напоминают за-

дачи из «свободных от культуры» тестов невербального интеллекта, то отсутствие различий между выборками может служить косвенным указанием на сходство выборок по IQ.

Методика «Художественный текст» не выявила никаких различий между контрольными и экспериментальными классами. Это также ожидаемый результат: мы не предполагали, что специально формируемые умения реконструировать понятийные отношения, описанные в информационных текстах, будут перенесены на эмоционально-смысловые отношения, составляющие основу художественных текстов. Отсутствие различий между выборками может служить косвенным указани-

² Здесь и далее указывается наиболее информативный показатель методики – доказательство утверждений, правильных частично.

ем на сходство выборок в тех показателях речевого развития детей, которые существенны для чтения, но неспецифичны для понимания информационных текстов.

Отсутствие различий между выборками при чтении художественных текстов и значимые преимущества при чтении информационных текстов можно было бы объяснить классически: чему учили, то и получили. Однако методика «Информационный текст» предполагает понимание объемного текста, основанного на неизвестных детям понятиях, тогда как в формирующем эксперименте использовались короткие тексты, основанные на изученных понятиях. Выявленные преимущества экспериментальных классов при выполнении заданий методики «Информационный текст» говорят не столько о прямых результатах формирующего эксперимента, сколько о переносе опыта работы с понятийными текстами, полученного в формирующем эксперименте, в новую предметность.

Результаты, полученные с помощью методики «Всегда–никогда–иногда», также говорят о переносе опыта формирования в новую предметность. Эта методика предполагает вдумчивое чтение понятийных чрезвычайно кратких высказываний о хорошо знакомых понятиях. Формирование работы с подобными текстами ученики приобрели на лингвистическом материале. Однако в экспериментальных классах значимо более высокие результаты достигнуты не только в лингвистическом, но и в математическом материале.

Результаты методики МАТ двойственны: экспериментальные классы справляются с невербальными задачами так же, как контрольные, и обнаруживают некоторые преимущества при решении вербальных задач. Возможны два основных объяснения этого результата. 1. Понятия «отрезок» и «треугольник», которыми нужно оперировать при решении невербальных задач методики МАТ, освоены в экспериментальных классах хуже, чем понятие «часть и целое», лежащее в основе вербальных задач. 2. На полученный результат влияет фактор понимания текста, усиленный в экспериментальных классах средствами формирующего эксперимента.

Столь же двойственны результаты методики «Недоопределенные задачи»: экспери-

ментальные классы справляются с задачами, требующими доопределения, так же, как контрольные, и обнаруживают некоторые преимущества при решении задач, имеющих решение. И та и другая группа задач основаны на чтении условий задачи и их анализе в рамках известных детям математических отношений.

Попытки интерпретировать результаты диагностики метапредметных образовательных достижений четвероклассников вновь и вновь ставят нас перед вопросом о причинах успешности или неуспешности детей при выполнении тестовых заданий. В первую очередь нас интересуют две причины: владение понятиями, необходимыми для решения диагностических задач, и компетентность читателя информационных текстов.

Для того чтобы взвесить влияние каждой из этих причин, был использован метод факторного анализа данных. В первую очередь нас интересовала структура собранных данных, в связи с чем мы ограничились наиболее грубым вариантом факторного анализа – методом главных компонент. Полученная структура была преобразована с помощью варимакс-вращения. В результате шести итераций было выделено четыре фактора (табл. 3), которые объясняют 60% дисперсии. Кроме удобства содержательной интерпретации это решение обосновывается критерием Г. Кайзера: у четырех компонент собственное значение было больше 1.

В первый фактор (информативность – 22%) входят три из шести диагностических методик: МАТ, «Недоопределенные задачи», «Всегда–никогда–иногда». Эти методики оценивают рефлексивное владение известными детям математическими и лингвистическими понятиями, которые предъявляются в словесной или в смешанной словесно-схематической форме. Также в этот фактор входит часть методики «Художественный текст», оценивающая понимание эпического текста. Осмысление этого текста требует рефлексии иного рода – понимания позиций героев рассказа. Иными словами, этот фактор объединяет задачи, требующие рефлексии способов действия и позиций действующих лиц. По самым влиятельным переменным мы назвали этот фактор «*владение понятиями*». Заметим, что в этом факторе показатель «невербальные

задачи» из методики МАТ имеет второстепенную нагрузку, основную нагрузку имеют все остальные показатели, отражающие вербально сформулированные задачи. По всем показателям, имеющим основную нагрузку в данном факторе, за исключением показателя

«Понимание эпического текста», экспериментальные классы имеют значимое преимущество над контрольными.

Во второй фактор (информативность – 17%) входят все показатели методики «Информационный текст» и часть методики «Художе-

Таблица 3

Результаты факторного анализа данных диагностики метапредметных достижений четвероклассников (матрица повернутых компонент)

Диагностическая методика	Измеренный показатель	ФАКТОРЫ			
		1	2	3	4
Художественный текст	понимание лирического текста	0,189	0,447	0,141	0,437
	понимание эпического текста	0,608	0,178	0,020	0,369
	конструирование художественного текста	0,194	0,138	0,109	0,707
Информационный текст	вычитывание информации, сообщенной в явном виде	0,239	0,780	-0,002	-0,108
	интеграция и интерпретация информации текста	0,268	0,775	0,125	0,113
	использование информации текста в новых ситуациях	0,185	0,775	-0,062	0,220
МАТ	вербальные задачи	0,775	0,100	0,152	0,141
	невербальные задачи	0,475	0,157	0,312	-0,527
Недоопределенные задачи	задачи, имеющие решение	0,696	0,310	-0,053	-0,103
	задачи, требующие доопределения	0,581	0,302	0,018	0,151
Всегда – никогда – иногда	лингвистические утверждения	0,498	0,359	0,224	0,007
	математические утверждения	0,790	0,138	0,038	0,028
Конфликт	индивидуальное решение	0,084	0,095	0,851	-0,149
	групповое решение	0,047	-0,038	0,765	0,294

Примечание. Темно-серым цветом выделены основные нагрузки переменных, светло-серым – второстепенные.

ственный текст», оценивающая понимание лирического текста. Объединяет эти две методики читательское умение реконструировать за текстовую картину мира. Условное название этого фактора – «информационный текст». По всем показателям, имеющим основную нагрузку в данном факторе, за исключением показателя «Понимание лирического текста», экспериментальные классы имеют значимое преимущество над контрольными.

Третий фактор (информативность – 11%) определяют индивидуальное и групповое решения задач методики «Конфликт». Это невербальные комбинаторные задачи, не связанные напрямую с освоенностью понятий какой-либо предметной области. Этот фактор далее рассматриваться не будет, так как он не имеет отношения к вопросу, на который мы пытаемся получить ответ: каково отношение между пониманием понятийного текста и владением предметными понятиями, используемыми в этом тексте?

Четвертый фактор (информативность – 11%) также далее рассматриваться не будет, так как его материал не содержит никаких понятийных текстов. Положительный полюс этого фактора определяется задачей конструирования художественного текста, а отрицательный – невербальными геометрическими задачами.

Обсуждение

Мы сравнили метапредметные результаты начального обучения в двух выборках, различавшихся одним педагогическим условием: в экспериментальных классах велась последовательная работа над созданием и использованием понятийных текстов. Принцип этой работы: организация перевода содержания изучаемых понятий с языка учебных моделей, в которых это содержание исходно фиксируется, на язык письменных текстов. Язык учебных моделей в психолого-педагогической системе Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова является «родным языком» понятийного мышления: с помощью моделей записываются мысли детей о содержании понятий, к моделям обращаются дети для разъяснения своих мыслей – как взрослые обращаются к словесному тексту в поисках точной цитаты. Язык моделей присутствовал и в контрольных, и в эксперимен-

тальных классах в равной мере и в одинаковых функциях. В экспериментальных классах к языку моделей добавлялся вербальный язык текстов о том же самом понятийном содержании. Организованная таким образом работа с понятийными текстами велась на протяжении трех лет начального обучения (со 2-го по 4-й класс) только на уроках русского языка. Таким образом, содержанием учебных текстов были только лингвистические понятия.

Заметим, что именно показатель «лингвистические утверждения» из методики «Всегда–никогда–иногда» представлен в первых двух факторах: его основная нагрузка связана с фактором «владение понятиями», его второстепенная нагрузка связана с фактором «информационный текст». Это единственный показатель, относящийся к обоим данным факторам, и в то же время это центр нашего формирующего эксперимента.

Диагностика метапредметных результатов начального обучения показала, что специально организованная работа с понятийными текстами имеет как минимум два результата:

1) повышается уровень владения понятиями, уже освоенными в обучении, если эти понятия представлены в словесной форме – в виде текстовых задач, логических рассуждений или утверждений (фактор 1);

2) улучшается понимание информационных текстов с незнакомым понятийным содержанием, т. е. складывается одно из центральных условий самообучения (фактор 2).

Мы не задаемся неразрешимым вопросом о яйце и курице: о том, что первично – владение понятием или понимание текста об этом понятии. Наши эксперименты позволяют утверждать лишь одно: если тексты создаются детьми для прояснения понятия, рожденного в предметном действии, если тексты функционируют для развития и связывания понятий, то это положительно сказывается и на понимании понятий, и на читательской компетентности при работе с понятийными текстами. При этом в наибольшем выигрыше оказываются ученики с высоким уровнем образовательных достижений: они начинают осваивать письменную речь – культурное средство, которое гораздо теснее связано с мышлением (в частности – с понятийным мышлением), чем речь устная [9].

Литература

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
2. Кудина Г.Н., Новлянская З.Н. Тест грамотности чтения художественных текстов // Диагностика учебной успешности в начальной школе / Под ред. П.Г. Нежнова. М.: Открытый институт «Развивающее образование», 2009. С. 75–85.
3. Обухова О.Л. Диагностика понимания информационных текстов // Диагностика метапредметных результатов начального образования [Электронный ресурс] / Под ред. И.М. Улановской. М., 2013 // Портал психологических изданий PsyJournals.ru URL: <http://psyjournals.ru/authors/67578.shtml> (дата обращения: 21.11.2016).
4. Оценка метапредметных компетенций выпускников начальной школы. Коллективная монография / Под ред. И.М. Улановской. М.: МГППУ, 2015. 169 с.
5. Поливанова Н.И., Ривина И.В., Улановская И.М. Выявление умения учащихся начальной школы действовать совместно в условиях социокогнитивного конфликта [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2013. № 4. URL: http://psyedu.ru/journal/2013/4/Polivanova_Rivina_Ulanovskaya.shtml (дата обращения: 21.11.2016).
6. Цукерман Г.А., Митина О.В. Диагностика критического мышления // Вопросы психологии. 2015. № 3. С. 15–29.
7. Цукерман Г.А., Обухова О.Л. Развитие письменной речи младших школьников средствами обучения // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10. № 1. С. 34–42.
8. Цукерман Г.А., Чудинова Е.В. Что такое умение учиться и как его измерять? // Вопросы психологии. 2015. № 1. С. 3–14.
9. Эльконин Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся. М.: ИНТОР, 1998. 112 с.

Understanding Conceptual Texts and Mastering Concepts

Tsukerman G. A. *,

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, galina.zuckerman@gmail.com

Kleshch N. A. **,

School № 91, Moscow, Russia, naklesch@gmail.com

We address the issue of the relationship between conceptual thinking and understanding of conceptual texts only from the following angle: whether or not can working towards a profound understanding of texts that describe concepts promote the use of these concepts in unusual tasks. Employing the methods of classical statistics and factor analysis, we compare the metasubject outcomes of primary education in two samples of children that differ only in one teaching factor: the experimental classes were consistently working on creating and using conceptual texts. The principle of this teaching work was to establish a situation of bilingualism when introducing new concepts: to write down new characteristics of the studied subject in the language of graphical schemes and at the same time in verbal form and to translate sentences about this subject from one language into another. As it was revealed, this specially organized work with conceptual texts results in the following: (1) an increase in the level of mastery of learnt concepts if these concepts are presented in verbal form; (2) a better understanding of information texts with unfamiliar conceptual content, that is, one of the key elements in self-learning emerges.

Keywords: primary schoolchildren, learning activity, learning models, conceptual thinking, conceptual texts, measuring metasubject outcomes in primary education.

For citation:

Tsukerman G. A., Kleshch N. A. Understanding Conceptual Texts and Mastering Concepts. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017, vol. 22, no. 3, pp. 19–27. doi: 10.17759/pse.2017220302 (In Russ., abstr. in Engl.).

*Tsukerman Galina Anatolyevna, PhD in Psychology, Professor, Leading Research Fellow, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia. E-mail: galina.zuckerman@gmail.com

**Kleshch Nina Andreyevna, School Psychologist, School №91, Moscow, Russia. E-mail: naklesch@gmail.com

References

1. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya [The theory of developmental education]. Moscow: INTOR, 1996. 544 p.
2. Kudina G. N., Novlyanskaya Z. N. Test gramotnosti chteniya khudozhestvennykh tekstov [Test of reading competence for literary text]. Diagnostika uchebnoi uspešnosti v nachal'noi shkole [Diagnosis of educational success in elementary school]. Nezhnova P.G. (eds.). Moscow: Otkrytyi institut «Razvivayushchee obrazovanie», 2009, pp. 75 – 85.
3. Obukhova O.L. Diagnostika ponimaniya informatsionnykh tekstov. [Diagnosis of understanding of informational texts]. Diagnostika metapredmetnykh rezul'tatov nachal'nogo obrazovaniya [Elektronnyi resurs] [Diagnosis metasubject results of the elementary school]. Ulanovskaya I.M. (eds.) Moscow, 2013. *Portal psikhologicheskikh izdaniy PsyJournals.ru* [Portal psychological publications PsyJournals.ru]. Available at: <http://psyjournals.ru/authors/67578.shtml> (Accessed: 21.11.2016).
4. Otsenka metapredmetnykh kompetentsii vypusknikov nachal'noi shkoly. Kollektivnaya monografiya. [Evaluation of metasubject competencies in primary school students]. Ulanovskaya I.M. (eds.). Moscow: MGPPU, 2015. 169 p.
5. Polivanova N.I., Rivina I.V., Ulanovskaya I.M. Vyyavlenie umeniya uchashchikhsya nachal'noi shkoly deistvovat' sovместno v usloviyakh sotsio-kognitivnogo konflikta [Elektronnyi resurs] [Identify skills of elementary school students to collaborate in conditions of socio-cognitive conflict], *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2013, no. 4. Available at: http://psyedu.ru/journal/2013/4/Polivanova_Rivina_Ulanovskaya.phtml (Accessed: 21.11.2016).
6. Tsukerman G.A., Mitina O.V. Diagnostika kriticheskogo myshleniya. [Diagnosis of critical thinking]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2015, no. 3, pp. 15-29.
7. Tsukerman G.A., Obukhova O.L. Razvitie pis'mennoi rechi mladshikh shkol'nikov sredstvami obucheniya. [Development of written speech in elementary school through teaching.]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2014. Vol. 10, no. 1, pp. 34–42.
8. Tsukerman G.A., Chudinova E.V. Chto takoe umenie učit'sya i kak ego izmeryat'? [What is the ability to learn and how to measure it?]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2015, no.1, pp. 3–14.
9. El'konin D.B. Razvitie ustnoi i pis'mennoi rechi uchashchikhsya. [Development of oral and written speech of pupils], Moscow: INTOR, 1998. 112 p.

Анализ зарубежных исследований организационной культуры школы

Кузнецова О.Е.*,

САФУ имени М.В. Ломоносова, Архангельск, Россия,
kuznetsovaolga1@yandex.ru

Представлены теоретические и эмпирические исследования зарубежных психологов, посвященные организационной культуре школы. Выделена основная проблематика: определение, парадигма, методология, типологии, влияние на эффективность школы. Показаны основные противоречия данных проблем и варианты их решения с точки зрения зарубежных исследователей. Проанализированы функционалистская и динамическая парадигмы исследования организационной культуры и возможности их интеграции. Выделены типологии, разработанные с учетом специфики образовательной организации. Эмпирические исследования в основном посвящены изучению влияния организационной культуры на эффективность школы, формированию и изменению культуры.

Ключевые слова: организационная культура школы, школьный климат, типологии организационной культуры, эффективность школы.

Современная школа вынуждена меняться в соответствии с новыми задачами и требованиями общества. Изменения в учебно-воспитательном процессе, эффективность введения инноваций невозможны без серьезного анализа организационной культуры школы, определяющей поведение и деятельность участников этого процесса. Такая культура отличается от культуры организации других сфер деятельности. В связи с этим данный феномен предполагает специальное изучение с учетом специфики, характерной не только для образовательных учреждений в целом, но и для средних образовательных учреждений в частности.

Для цитаты:

Кузнецова О.Е. Анализ зарубежных исследований организационной культуры школы // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 3. С. 28–36. doi: 10.17759/pse.2017220303

* Кузнецова Ольга Евгеньевна, кандидат психологических наук, доцент, Северный арктический федеральный университет имени М.В. Ломоносова (САФУ), Архангельск, Россия. E-mail: kuznetsovaolga1@yandex.ru

Целью данной статьи является анализ теоретических и эмпирических зарубежных исследований организационной культуры школы и выявление основных направлений ее изучения.

Интерес к изучению организационной культуры образовательных учреждений появился с середины 70-х гг. XX в. Исследователи столкнулись с теми же проблемами, что и при изучении организационной культуры в целом: множественность понятия «организационная культура школы», соотношение терминов «организационная культура», «организационный климат», междисциплинарный характер феномена, проблемы методологии изучения, типологий.

Проблема понятия. За рубежом принят термин «организационная культура школы», однако единого определения на данный момент нет. Анализ определений позволяет условно разделить их на несколько групп: 1) определения с перечислением элементов организационной культуры; 2) определения, отражающие воздействие на деятельность школы, учителей и учащихся; 3) определения, подчеркивающие целостность феномена.

Соотношение понятий «организационная культура» и «климат» имеет различное толкование. Согласно М. Ван Хутту (M. Van Houtte), организационная культура и климат не взаимозависимы. Климат – более широкое понятие, включающее организационную культуру [26]. Также Андерсон (Anderson) выделяет четыре компонента климата школы, одним из них является культура:

- 1) экология (физический и материальный аспект);
- 2) среда (индивиды и группы);
- 3) социальная система (правила и стандарты действий и взаимодействий);
- 4) культура (верования, установки, ценности, нормы и смыслы, отраженные в поведении) [22].

Другая точка зрения предполагает, что климат – это подструктура организационной культуры. Так, Л. Шен и К. Теддли (L. Schoen, C. Teddlie) создали новую интегральную модель организационной культуры школы из четырех измерений:

- 1) профессиональное (деятельность и установки, характеризующие степень профессионализма);

- 2) организационная структура (стиль лидерства, коммуникации, образовательные процессы);

- 3) качество образовательной среды (интеллектуальные достижения учащихся);

- 4) ориентация на ученика (коллективные усилия и программы поддержки достижений учащихся).

В данной концепции под климатом понимается второй уровень, т. е. организационная структура [21].

Теоретические парадигмы. Применительно к образовательной организации наиболее интересна точка зрения М. Уилсона (M.D. Wilson), который анализирует парадигмы с учетом ее специфики и выделяет три цели теоретического анализа организационной культуры школы: определиться с парадигмами исследования (функционалистской или динамической), с возможностью их интеграции, проведение исследования и внедрение результатов [28].

В функционалистской парадигме акцент делается на единстве и согласии, организационная культура одновременно выполняет функции оценки реальности и решения проблем [9]. Директора школ могут проводить аудит и предсказуемые, рациональные изменения организационной культуры, поддерживать ее ценности, нормы, традиции, создавать сильную культуру, нацеленную на долгосрочный успех [20]. Для диагностики используются количественные методы, позволяющие выявить те элементы культуры, которые надо совершенствовать [14]. К основным ограничениям данной парадигмы относятся невозможность измерить глубинные уровни организационной культуры: влияние личностных особенностей, структурных противоречий, деструктивное воздействие субкультур и микропроцессы в крупных школах [10]. Кроме того, пропагандируется единая сильная культура, достижение которой в крупных школах вряд ли возможно.

В динамической парадигме акцент делается на постоянно изменяющейся природе организационной культуры. Руководство шко-

лы гибко управляет ею, учитывая сложность и нестабильность, возникающие вследствие изменений во внешней среде (глобализация, реформы, социальные изменения, связанные с мультикультурализмом и миграцией). Организационная культура понимается как гетерогенная, как сложный комплекс субкультур и множественных взаимодействий между индивидами и подразделениями [17]. Исследования базируются на качественных методах, использующихся для более глубокого анализа данного феномена по трем основаниям: школьная архитектура (влияние здания на взаимоотношения и образовательную среду), пространство (учительская, учебные классы, взаимоотношения, субкультуры учеников и учителей, территориальность, буллинг), обучение и воспитание (наблюдение уроков и взаимоотношений посредством видеオフィсации) [18]. К основным ограничениям парадигмы относится отсутствие какого-либо шаблона или стандартов для измерения школьной эффективности и определения приоритетов при изменениях.

На наш взгляд, данная точка зрения интересна тем, что М. Уилсон предлагает создать комплексный подход и для изучения организационной культуры, и для эффективного руководства школой. Сравнение двух парадигм позволяет сделать вывод о возможности их интеграции так, что ограничения одной парадигмы будут компенсироваться другой парадигмой [28]. Например, для оценки эффективного руководства в функционалистской парадигме применяются традиционные теории лидерства (нормативный подход), которые не учитывают специфики разнообразной и непредсказуемой школьной образовательной и организационно-культурной среды. Согласно динамической парадигме, руководитель должен обладать дополнительными качествами: умением управлять и проводить изменения в неопределенной и мультикультурной среде. С целью интеграции двух подходов С. Чен и Е. Ван Велсор (С. Chen, E. Van Velsor) предлагают модель компетентности эффективного руководства и говорят о необходимости развития трех ключевых типов взаимосвязанных лидерских умений:

1) мотивационные: ориентация на других и желание работать над созданием гармоничных взаимоотношений;

2) когнитивные: приобретение знаний и понимание культурных ценностей и норм различных групп;

3) поведенческие: умения работать с разными людьми [3].

Таким образом, директор школы должен быть гибким и уметь работать с людьми на индивидуальном и групповом уровнях, помогая подчиненным эффективно работать вместе с разными людьми. Данная концепция применима для обучения и поддержки будущих директоров школ.

Методология исследования. Для диагностики «организационной культуры школы» применяется и количественный, и качественный дизайн. Однако опыт показывает, что эффективным является комбинация дизайнов. Так, П. Алусуутари (P. Alusuutari) выделяет три исследовательских подхода к изучению организационной культуры школы:

1) качественный – антропологическое и социологическое изучение, этнографическое наблюдение, символический интеракционизм и интервьюирование;

2) психолингвистический – семиотика, нарративный анализ, дискурс-анализ и конверсионный анализ;

3) количественный – установление статистических взаимосвязей между переменными, что дает возможность постановки новых вопросов [1].

В рамках количественного подхода были созданы опросники для измерения организационной культуры школы. Самым известным считается опросник School Culture Survey (SCS), включающий 35 вопросов, объединенных в шесть факторов: взаимодействие руководства, взаимодействие учителей, профессиональное развитие, поддержка коллег, единство целей, обучающее партнерство. Второй опросник был разработан в 2006 г. на основе типологии Д. Харгривза (D. Hargreaves) и К. Питерсона (K. Peterson) [25].

Выделены измерения для анализа организационной культуры школы. Так, Л. Шен и К. Теддли выделили четыре измерения: профессиональная направленность, организационная структура, качество образовательной среды, центрирование на учащихся [21]. Р. Ли-Пиггот (R. Lee-Piggott) предложил объе-

динить третье и четвертое измерения под названием «качество образовательной среды и обучения» и выделил собственное четвертое измерение – «направленность учащихся»:

1) профессиональная направленность: установки, практики, взаимоотношения, поддержка учителей;

2) организационная структура: руководство, социальная структура, управленческая структура;

3) качество образовательной среды и обучения: инструкции и расписание, возможности обучения и оценка, центрирование на учащихся;

4) направленность учащихся: этика, установки и взаимоотношения учащихся [13].

Также создан метод оценки организационной культуры School Culture Audit – инструмент, объединяющий как количественный, так и качественный подход, включающий пять шагов оптимизации деятельности школы: интервью, наблюдение, опросник, оценка, представление [27]. Интерес представляет техника критических событий для понимания оргкультуры школы и роли в ее совершенствовании. Это качественное исследование, основывающееся на наблюдении за критическими событиями и их обсуждении [2].

Для составления схемы обсуждения возможные исследовательские вопросы задаются по четырем категориям:

1) почему? Вопросы связаны с целью исследования: направленные изменения по улучшению или управление взаимодействием культуры с окружающей средой;

2) что? Вопросы, связанные с фокусом исследования: история, ценности, нормы, ритуалы и т. д.;

3) как? Вопросы, связанные: а) с вопросами методологии, применение возможного разнообразия методов (от интервью и анализа документов до тестов); б) с вопросами управления организационной культурой школы;

4) кто? Вопросы, связанные с тем, кто будет включен в исследование, кто его контролирует, этические вопросы.

Таким образом, применение количественной и качественной исследовательской парадигмы эффективно для изучения данного феномена в условиях школы.

Типологии. Зарубежными исследователями разработаны специальные типологии для изучения организационной культуры в условиях образовательной организации с учетом ее специфики. К наиболее известным относятся типология Д. Харгривза (D. Hargreaves) и модель Л. Столл и Д. Финка (L. Stoll, D. Fink).

Типология Д. Харгривза основывается на двух факторах: инструментальном (социальный контроль и ориентация на задачу) и экспрессивном (социальная связь через поддержку позитивных взаимоотношений). Соответственно, этим факторам выделяется пять типов организационной культуры: «оранжерея», «всеобщее благосостояние», «традиционная», «бесцельная», «идеальная» [9].

В модели Л. Столл и Д. Финка типы организационной культуры школы выделяются на основании двух факторов: ориентация на текущую эффективность школы и скорость проводимых изменений. В связи с проводимыми изменениями школы либо способны совершенствоваться, либо нет. В соответствии с этим положением выделяются два измерения – эффективность/неэффективность и совершенствование/спад – и пять типов организационной культуры: «движущаяся вперед», «крейсирующая», «странствующая», «борющаяся», «тонушая» [23; 24].

К. Питерсон выделяет два типа культур: токсичные и позитивные. Для токсичных культур характерно обвинение учащихся в отсутствии достижений, враждебность среди педагогов и отсутствие сотрудничества. Для позитивных культур характерно поощрение успехов, развитие сотрудничества между педагогами, а также между педагогами и учащимися [16].

Другой вариант типологии оргкультуры школы был создан С. Грюнерт и Дж. Валентайн в 2006 г. на основе типологии Д. Харгривза и К. Питерсона. Авторы выделяют шесть типов культур: токсичная, фрагментированная, балканизированная, коллегиальная, совместная работа и сотрудничество. Диагностика типов осуществляется по 12 измерениям: достижения учащихся, совместные награды, разделяемые ценности, приня-

тие решений, риск, доверие, открытость, взаимоотношения с родителями, руководство, коммуникации, социализация и история организации [25].

Несмотря на то что организационная культура школы рассматривается как целостный концепт, внутри нее могут существовать разные субкультуры. Большинство исследователей выделяют ученическую, учительскую, родительскую субкультуры, а также субкультуры руководства и вспомогательного персонала. Больше внимания уделяется учительской субкультуре, так как она влияет на изменения в школе. Так, Д. Харгривз выделяет четыре типа учительской субкультуры:

1) индивидуализм – классная комната рассматривается как «замок», доминируют автономия и изолированность, любая поддержка избегается;

2) сотрудничество – учителя спонтанно и произвольно объединяются для совместной работы без внешнего контроля. Характерны комфортная деятельность (делиться идеями и материалами) и постоянное наблюдение друг за другом;

3) коллегиальность – рабочие взаимоотношения строятся на основе сотрудничества с фиксированным временем и местом встреч;

4) балканизация – учителя не изолированы, но и не работают как единая школа. Создаются отдельные группы, методические объединения и т. д. [8].

Данный опыт разработки типологий организационной культуры школы интересен тем, что они соответствуют специфике образовательной организации, соответственно, диагностический материал можно будет эффективно применять для совершенствования школы.

Основная проблематика исследований. Одной из главных проблем исследований является влияние элементов организационной культуры школы на ее эффективность.

Так, в исследовании Л. Голдринг (L. Goldring) выделено шесть основных особенностей организационной культуры, которые влияют на высокие достижения: 1) общее

видение¹; 2) традиции школы; 3) сотрудничество; 4) общее принятие решений; 5) новшества; 6) коммуникации [7].

Л. Столл и Д. Финк выделяют 10 культурных норм, которые ведут к эффективности деятельности: 1) разделяемые цели; 2) ответственность за успех; 3) коллегиальность; 4) постоянное улучшение; 5) постоянное обучение; 6) принятие риска; 7) поддержка; 8) взаимоуважение; 9) гласность; 10) юмор и поздравления [16; 23].

Выявлена связь силы/слабости организационной культуры школы (переменные: руководство, структура, взаимодействие учителей) с ее эффективностью. Школы с сильной организационной культурой значительно отличаются от школ со слабой организационной культурой по трем уровням: 1) организационный – поведение руководителя, формализация, участие и социальные нормы учителей; 2) установки учителей на организационное поведение, социальная удовлетворенность работой, внутренняя удовлетворенность работой, влияние удовлетворенности работой; 3) эффективность – воспринимаемая эффективность, академическая эффективность. Предикторами сильной культуры и эффективности являются харизматическое лидерство и общий дух [4].

Также существуют мнения, что на эффективность влияют такие элементы организационной культуры, как академические вызовы, чувство общности, признание достижений и восприятие школьных целей, общее видение, сильное руководство, единство моральных целей, сильная положительная корреляция между переменными «здоровая культура» и высокими оценками успеваемости учащихся [1; 17; 24].

Данная проблема является фундаментальной в исследовании организационной культуры в целом и до сих пор не решена. Вероятно, это связано с индивидуальностью каждой организации и невозможностью выделения нормативных элементов, связанных с эффективностью.

¹ *Общее видение* – одинаковое и точное понимание устремлений друг друга: чего каждый из членов команды действительно хочет достичь в будущем и чем он руководствуется при выборе того или иного пути.

Также проводятся корреляционные исследования, направленные на изучение взаимосвязи организационной культуры школы и организационных процессов и явлений школьной жизни.

Так, было выявлено, что ключевые элементы организационной культуры школы (готовность к инновациям, гибкая организация времени, интенсивность учительской кооперации, стиль руководства) тесно взаимосвязаны с развитием образовательной программы и возможностями для обучения в школе продленного дня [11].

Результаты исследования взаимосвязи организационного цинизма и организационной культуры школы показали сильную негативную взаимосвязь между цинизмом и культурой, между успеваемостью и поведенческим аспектом цинизма, доказано влияние цинизма и культуры на успеваемость [12; 15].

Выявлена взаимосвязь школьной успеваемости с просоциальным и асоциальным поведением учащихся. Школы с организационной культурой, направленной на достижения, имеют высокий уровень просоциального поведения, и, наоборот, школы с культурой, не поддерживающей достижения, имеют высокий уровень асоциального поведения учащихся [22].

Большое количество работ посвящено проблеме изменения организационной культуры школы, авторы предлагают разные варианты и модели изменения [5; 6; 8; 24]. Наиболее часто предлагается создание коллаборативной культуры, т. е. культуры тесного взаимодействия на всех уровнях. Исследования показали, что такая культура имеет много преимуществ по сравнению с традиционной культурой – она предполагает обучение способности жить вместе с другими: понимать других, их традиции, историю, религию, учиться мирно разрешать конфликты, создавать гармоничные взаимоотношения и создавать на этой основе дух кооперации. Это приводит к улучшению атмосферы школы и повышению эффективности учеников и учителей [19].

Проблема изменения, улучшения и совершенствования организационной культуры

школы представлена настолько широко, что требует отдельного аналитического исследования.

Выводы. Подводя итог, следует отметить, что, несмотря на большое количество теоретических и эмпирических исследований, проблема понятия «организационная культура школы» не решена. Большинство определений не операционализированы и мало чем отличаются от определений организационной культуры в целом. Также существуют разные точки зрения на соотношение понятий «культура» и «климат».

Несмотря на различие теоретических подходов к изучению данного феномена в образовательной организации, многие исследователи сходятся во мнении о необходимости объединения функционалистской и динамической парадигм.

Исследовательский опыт зарубежных ученых показал, что при изучении такого сложного феномена недостаточно только количественных методов. Чтобы изучить глубинные уровни и индивидуальные особенности, важно применение качественной исследовательской парадигмы. Разработанные методики и схемы исследования возможны для апробации на российской выборке. Несомненный интерес для российских исследователей представляют типологии организационной культуры, разработанные специально для школы, и методики их диагностики.

Эмпирические исследования в основном посвящены изучению влияния организационной культуры на эффективность школы, на различные организационные процессы и взаимоотношения. Большое количество исследований касается формирования и изменения организационной культуры школы в современном изменяющемся обществе с акцентом на коллаборативной культуре как базовой культуре школы будущего.

Таким образом, полученные данные имеют большое теоретическое и практическое значение для изучения организационной культуры школы в российской действительности.

Литература

1. *Alusuutari P.* Researching Culture: Qualitative method and cultural studies. London: Sage, 1995. 208 p.
2. *Angelides P., Ainscow M.* Making sense of the role of culture in school Improvement // School effectiveness and school improvement. 2000. Vol. 11(2), P.145–163. doi: 10.1076/0924-3453(200006)11:2;1-Q;FT145
3. *Chen C.C., Van Velsor E.* New directions for research and practice in diversity leadership // The leadership quarterly. 1996. Vol. 7(2). P. 285–302. doi:10.1016/S1048-9843(96)90045-4; 1048-9843
4. *Cheng Y. Ch.* Profiles of organizational culture and effective schools // Journal: school effectiveness and school improvement. 1993. Vol. 4(2). P. 85–110 doi:10.1080/0924345930040201
5. *Deal T., Peterson K.* Shaping school culture. San Francisco: Jossey-Bass, 1996. 140 p.
6. *Fink D., Stoll L.* School Culture: Black hole or fertile garden for school improvement? // School culture edited by Jon Prosser. L.: Paul Chapman Publishing Ltd., 1999. 179 p.
7. *Goldring L.* The power of school culture // Leadership. 2002, Vol. 32. P. 32–35. ERIC Document Reproduction Service No: EJ659104.
8. *Hargreaves A.* Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age. London: Cassell, 1994. 272 p.
9. *Hargreaves D.* School culture, school effectiveness and school improvement // School effectiveness and school improvement. 1995. Vol. 6(1). P. 23–46. doi:10.1080/0924345950060102
10. *Holmwood J.* Functionalism and its Critics // in Harrington, A. (ed.) Modern social theory: An introduction. Oxford: Oxford University Press, 2005. P. 87–109.
11. *Holtappels H.G., Lossen K., Rollett W.* Implementation and development of all-day-schools in Germany – Impacts of school concepts, organisational culture and school development strategies // Conference: ECER 2011, Urban Education Network: 11. Educational Effectiveness and Quality Assurance 2011 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/5/contribution/19414/> (дата обращения: 23.05.2016).
12. *Karadaga E., Kiliziglib G., Yilmaz D.* Organizational cynicism, school culture, and academic achievement: the study of structural equation modeling // Educational sciences: theory & practice. 2014. Vol. 14(1). P. 102–113. doi: 10.12738/estp.2014.1.1640
13. *Lee-Piggott R.* New principals' negotiation of school culture university of Nottingham // BELMAS 2014 Conference – July 11–3 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.belmasannualconference.org.uk/wpcontent/uploads/2014/07/Rinelle-Lee-Piggott-Principals- negotiation.pdf> (дата обращения: 23.05.2016).
14. *Maslowski R.* A review of inventories for diagnosing school culture // Journal of educational administration. 2006. Vol. 44(1). P. 6–35. doi: 10.1108/09578230610642638
15. *Pramudjono.* The influences of organizational culture, moral hierarchy level, and motivation towards the teacher's commitment // American journal of educational research. 2015. Vol. 3(1). P. 20–24. doi: 10.12691/education-3-1-5
16. *Peterson K.* Positive: a school's culture is always at work, either helping or hindering adult learning. Here's how to see it, assess it, and change it for the better // Journal of staff development. 2002. Vol. 23(3). P. 10–14.
17. *Prosser J.* School Culture. London: Paul Chapman. 1999. 182 p.
18. *Prosser J.* Visual methods and the visual culture of schools // Visual studies. 2007. Vol. 22 (1). P.13–30. doi:10.1080/14725860601167143
19. *Psunder M.* Collaborative Culture as a Challenge of Contemporary schools // Problems of education in the 21st century. 2009. Vol. 14. P. 84–93.
20. *Reeves D.* How do you change school culture? // Educational leadership. 2006. Vol. 64 (4). P. 92–94.
21. *Schoen L., Teddlie C.* A new model of school culture: a response to a call for conceptual clarity // School effectiveness and school improvement. 2008. Vol. 19 (2). P. 129–153. doi:10.1080/09243450802095278
22. *Shann M. H.* Academics and a culture of caring: The relationship between school achievement and prosocial and antisocial behaviors in four urban middle schools // School effectiveness and school improvement. 1999. Vol. 10(4). P. 390–413. doi:10.1076/sesi.10.4.390.3490
23. *Stoll L., Fink, D.* Changing our schools: Linking school effectiveness and school improvement. Buckingham: Open University Press, 1996. 292 p.
24. *Stoll L.* School culture // School improvement network's bulletin. 1998. № 9, Autumn. P. 8–14.
25. *Valentine J.* A Collaborative Culture for School Improvement: Significance, Definition, and Measurement Research Summary Middle Level Leadership Center Jerry Valentine, Director June 2006 [Электронный ресурс]. URL: <http://wvde.state.wv.us/schoolimprovement/school-culture-survey.html> (дата обращения: 23.05.2016).
26. *Van Houtte M.* Climate or culture, a plea for conceptual clarity in school effectiveness research // School effectiveness and school improvement. 2005. Vol. 16(1). P. 71–89. doi:10.1080/09243450500113977
27. *Wagner C., Masden-Copas P.* An audit of the culture starts with two handy tools // Journal of staff development. 2002. Vol. 23(3). P.42–53.
28. *Wilson M.D.* Managing Organisational Culture, Managing Change: Towards an Integrated Framework of Analysis // A Research Seminar at the University of Bath. School of Education University of Leeds. 13-14.06.2007 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.education.leeds.ac.uk/assets/files/staff/papers/Wilson-Managing-organisational-culture.doc> (дата обращения: 23.05.2016).

Analysis of Foreign Research on Organisational Culture in Schools

Kuznetsova O. Ye. *,

Northern (Arctic) University named after M.V. Lomonosov, Arkhangelsk, Russia, kuznetsovaolga1@yandex.ru

The paper reviews theoretical and empirical research of foreign psychologists on organizational culture in schools. The key problematics is as follows: paradigm, methodology, typologies, impact on school effectiveness. The paper reveals basic contradictions of these problems and outlines possible solutions proposed by foreign researchers. It analyses functional and dynamic paradigms of research on organizational culture and perspectives of their integration; describes the typologies developed according to the specifics of educational organization. Empirical studies focus mainly on the impacts of organizational culture on school effectiveness, as well as on the development and transformation of culture.

Keywords: organizational culture in schools, school climate, typologies of organizational culture, school effectiveness.

References

1. Alusuutari P. Researching Culture: Qualitative method and cultural studies. London: Sage, 1995. 208 p.
2. Angelides P., Ainscow M. Making sense of the role of culture in school improvement. *School effectiveness and school improvement*, 2000. Vol. 11(2), pp. 145–163. doi: 10.1076/0924–3453(200006)11:2;1–Q;FT145
3. Chen C.C., Van Velsor E. New directions for research and practice in diversity leadership. *The leadership quarterly*, 1996. Vol. 7(2), pp.285–302. doi:10.1016/S1048–9843(96)90045–4; 1048–9843
4. Cheng Y. Ch. Profiles of organizational culture and effective schools. *Journal: school effectiveness and school improvement*, 1993. Vol. 4 (2), pp. 85–110 doi:10.1080/0924345930040201
5. Deal T., Peterson K. Shaping school culture. San Francisco: Jossey–Bass. 1996. 140 p.
6. Fink D., Stoll L. School culture: Black hole or fertile garden for school improvement? In School Culture edited by Jon Prosser. London: Paul Chapman Publishing Ltd., 1999. 179 p.
7. Goldring L. The power of school culture. *Leadership*, 2002. Vol. 32, pp. 32–35. (ERIC Document Reproduction Service No: EJ659104)
8. Hargreaves A. Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age. London: Cassell, 1994. 272 p.
9. Hargreaves D. (1995) School culture, school effectiveness and school improvement. *School effectiveness and school improvement*, 1995. Vol. 6(1), pp. 23–46. doi:10.1080/0924345950060102
10. Holmwood J. Functionalism and its Critics. In Harrington, A. (ed.) Modern social theory: An introduction. Oxford: Oxford University Press, 2005, pp. 87–109.
11. Holtappels H.G., Lossen K., Rollett W. Implementation and development of all-day-schools in Germany – Impacts of school concepts, organisational culture and school development strategies. Conference: ECER 2011, Urban Education Network: 11. Educational Effectiveness and Quality Assurance 2011 [Elektronnyi resurs]. Available at: <http://www.eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/5/contribution/19414/> (Accessed 23.05.2016).
12. Karadaga E., Kiliziglib G., Yilmaz D. Organizational cynicism, school culture, and academic achievement: the study of structural equation modeling. *Educational sciences: theory & practice*, 2014. Vol. 14(1), pp. 102–113. doi:10.12738/estp.2014.1.1640
13. Lee–Piggott R. New principals' negotiation of school culture university of Nottingham. BELMAS 2014 Conference – July 11–13 [Elektronnyi resurs]. Available at: <http://www.belmasannualconference.org.uk/wpcontent/uploads/2014/07/Rinelle-Lee-Piggott-Principals-negotiation.pdf> (Accessed 23.05.2016).
14. Maslowski R. A review of inventories for diagnosing school culture. *Journal of educational administration*, 2006. Vol. 44(1), pp. 6–35. doi: 10.1108/09578230610642638

For citation:

Kuznetsova O.Ye. Analysis of Foreign Research on Organisational Culture in Schools. *Psikhologicheskayanauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017, vol. 22, no. 3, pp. 28–36. doi: 10.17759/pse.2017220303 (In Russ., abstr. in Engl.).

*Kuznetsova Olga Yevgenyevna, PhD in Psychology, Associate Professor, Northern (Arctic) University named after M.V. Lomonosov, Arkhangelsk, Russia, kuznetsovaolga1@yandex.ru

15. Pramudjono. The influences of organizational culture, moral hierarchy level, and motivation towards the teacher's commitment. *American journal of educational research*, 2015. Vol. 3(1), pp.20–24. doi: 10.12691/education–3–1–5
16. Peterson K. Positive: a school's culture is always at work, either helping or hindering adult learning. Here's how to see it, assess it, and change it for the better. *Journal of staff development*, 2002. Vol. 23 (3), pp. 10–14.
17. Prosser, J. *School Culture*. London: Paul Chapman. 1999. 182 p.
18. Prosser J. Visual methods and the visual culture of schools. *Visual studies*, 2007. Vol. 22 (1), pp.13–30. doi:10.1080/14725860601167143
19. Psunder M. Collaborative Culture as a Challenge of Contemporary schools. *Problems of education in the 21st century*, 2009. Vol. 14, pp. 84–93.
20. Reeves D. How do you change school culture? *Educational leadership*, 2006. Vol. 64 (4), pp. 92–94.
21. Schoen L., Teddlie C. A new model of school culture: a response to a call for conceptual clarity. *School effectiveness and school improvement*, 2008. Vol. 19 (2), pp.129–153. doi:10.1080/09243450802095278
22. Shann M. H. Academics and a culture of caring: The relationship between school achievement and prosocial and antisocial behaviors in four urban middle schools. *School effectiveness and school improvement*, 1999. Vol.10(4), pp.390–413. doi:10.1076/sesi.10.4.390.3490
23. Stoll L., Fink, D. *Changing our schools: Linking school effectiveness and school improvement*. Buckingham: Open University Press.1996. 292 p.
24. Stoll L. School culture. *School improvement network's bulletin*. 1999, no. 9, Autumn, pp. 8–14.
25. Valentine J.A. Collaborative Culture for School Improvement: Significance, Definition, and Measurement Research Summary Middle Level Leadership Center Jerry Valentine, Director June 2006 [Elektronnyi resurs]. Available at: <http://wvde.state.wv.us/schoolimprovement/school–culture–survey.html> (Accessed 23.05.2016).
26. Van Houtte M. Climate or culture. a plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School effectiveness and school improvement*, 2005. Vol. 16(1), pp. 71–89. doi:10.1080/09243450500113977
27. Wagner C., Masden–Copas P. An audit of the culture starts with two handy tools. *Journal of staff development*, 2002. Vol. 23 (3), pp.42–53.
28. Wilson M.D. *Managing Organisational Culture, Managing Change: Towards an Integrated Framework of Analysis*. A Research Seminar at the University of Bath. School of Education University of Leeds. 13–14.06.2007 [Elektronnyi resurs]. Available at: <http://www.education.leeds.ac.uk/assets/files/staff/papers/Wilson–Managing–organisational–culture.doc> (Accessed 23.05.2016).

Модель формирования научно-исследовательских компетенций у студентов магистратуры

Емельянова И. Н.*,

ФГАОУ ВО ТюмГУ, Тюмень, Россия
matra2005@yandex.ru

Описана модель формирования исследовательской компетенции в системе педагогического образования, которая прошла апробацию в ходе реализации образовательной программы «Методология и методика социального воспитания» в Тюменском государственном университете. В основу модели положена специфика научно-исследовательской деятельности в контексте профессионального стандарта «Педагог». Доказывается, что условием эффективности формирования исследовательских компетенций у студентов являются: выделение в составе образовательной программы научно-исследовательского модуля, соответствующего профилю образовательной программы и специфике педагогического исследования; использование исследовательского потенциала всех учебных дисциплин и практик с целью погружения студентов в завершённый исследовательский цикл; обеспечение реальной профессиональной пробы в сфере научного исследования через получение заказа на исследование от работодателей; создание условий для апробации результатов научного исследования в научно-педагогической среде вуза.

Ключевые слова: профессиональная проба, научно-исследовательская компетенция, образовательная программа, модуль, контент-анализ.

Социальный заказ на исследовательские компетенции у выпускников вузов четко обозначен в нормативных документах по образованию. Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации», интеграция образовательной и научно-исследовательской деятельности в высшем образовании является условием обеспечения «качества подготовки обучающихся по образовательным программам» [11]. Концепция федеральной целе-

вой программы развития образования на 2016–2020 гг. устойчиво связывает развитие инновационной экономики знаний с вовлечением студентов в исследовательскую деятельность [5].

Федеральные государственные образовательные стандарты в системе высшего педагогического образования 44.04.01 «Педагогическое образование (уровень магистратуры)» выделяют исследовательскую деятельность как одну из основных в системе профессио-

Для цитаты:

Емельянова И. Н. Модель формирования научно-исследовательских компетенций у студентов магистратуры // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 3. С. 37–45. doi: 10.17759/pse.2017220304

* Емельянова Ирина Никитична, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры общей и социальной педагогики ФГАОУ ВО ТюмГУ, Тюмень, Россия. E-mail: matra2005@yandex.ru

нальной подготовки наряду с педагогической, проектной, культурно-просветительской, методической, управленческой [10]. Магистр педагогики должен быть способен самостоятельно осуществлять научное исследование для решения конкретных задач в сфере науки и образования. Следовательно, модуль, направленный на формирование исследовательских компетенций, необходимо должен присутствовать в образовательных программах педагогической магистратуры.

Приступая к разработке модели формирования исследовательской компетенции, необходимо соотнести Федеральный государственный образовательный стандарт с профессиональным стандартом и спецификой исследовательской деятельности.

На данный момент мы руководствуемся профессиональным стандартом «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [9]. Для того чтобы определить содержание и место научно-исследовательских компетенций в обозначенном профессиональном стандарте, мы провели контент-анализ. Исследование за-

ключалось в соотнесении трудовых действий, знаний и умений, необходимых для реализации функции обучения, воспитания, развития (выделены в профстандарте «Педагог»), с видами деятельности, необходимой для овладения педагогической профессией (выделены в образовательном стандарте педагогической магистратуры по направлению подготовки 44.04.01) (рис. 1).

Исследование показало: научно-исследовательская деятельность не нашла отражения в реализации функций обучения и развития; в воспитательной функции представлена, но не выражена (3,5%). Разрыв между профессиональным и образовательным стандартами очевиден. Расхождение вполне обоснованно по следующим причинам:

— Отправной точкой в структурировании профессиональных стандартов являются трудовые функции и вытекающие из данных функций трудовые действия. В образовательных стандартах исходным структурным элементом являются виды деятельности и согласующиеся с данными видами компетенции. Очевидно, что функции значительно уже деятельности; овладение деятельностью не может сводить-

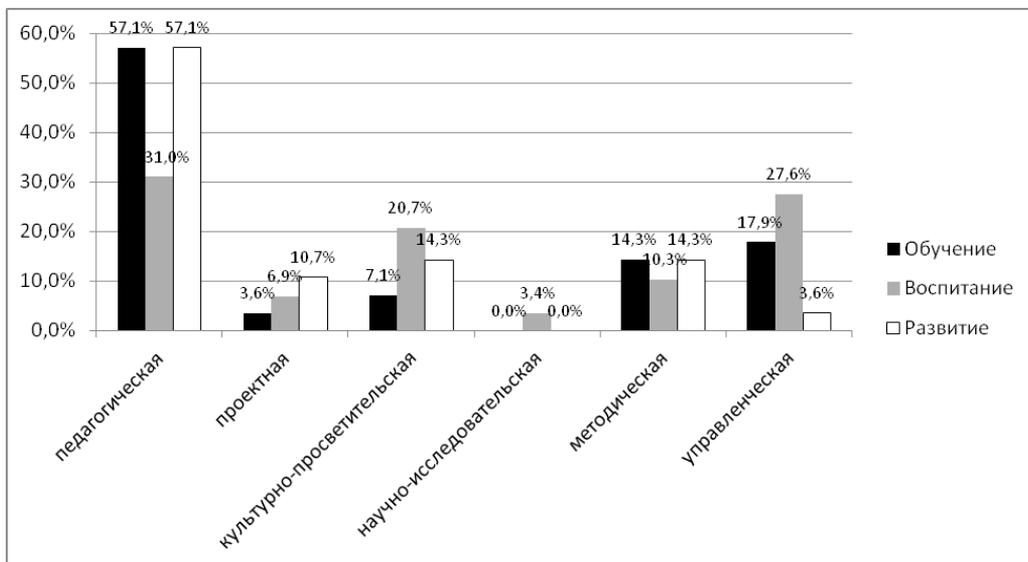


Рис. 1. Соотнесение видов деятельности с трудовыми функциями

- ся к трудовым действиям. Деятельность, по Д. Ломову, имеет сложную структуру, которая включает в себя «... мотив, цель, планирование деятельности, переработку текущей информации, оперативный образ (концептуальная модель), принятие решений, действия, проверку результатов, коррекцию действий» [6, с. 216]. Данная структура убедительно показывает, что деятельность не начинается и не заканчивается действием. Сведение образовательных результатов к трудовым действиям – это упрощенный подход, который, безусловно, вреден, поскольку «не гарантирует превращения выпускника педагогической программы в успешного педагога», вызывает к жизни такого рода риски, как «фельдшеризм», «натаскивание» на правильное выполнение отдельных профессиональных действий [7].
- Назначение профессиональных и образовательных стандартов различное. Выделение трудовых функций и трудовых действий в профессиональных стандартах позволяет формализовать трудовые отношения, конкретизировать профессиональные нормативы. Образовательный стандарт ориентирован на разноплановое профессиональное развитие личности. Так, например, научно-исследовательские компетенции в структуре педагогической деятельности предполагают усвоение теоретического знания по методологии и методике проведения педагогического исследования; овладение отдельными элементами исследовательской деятельности; понимание смысла проводимого исследования в контексте образовательной ситуации; осознание ответственности за результаты внедрения того или иного исследования.
 - Ориентиром для разработки профессиональных стандартов являются требования к должности. Образовательные программы могут предполагать различные должности в результате своей подготовки, которые, как правило, сложно подвести под один знаменатель. Например, получая диплом магистра по программе «Методология и методика социального воспитания», можно получать работу в сфере молодежной политики, социальной реабилитации, досуговой деятельности. Поэтому сведение подготовки к узкой профессии будет непродуктивно для системы высшего образования. Такой подход более соответствует системе среднего профессионального образования.
 - Несмотря на то что «профессиональные стандарты должны лежать в основе учебных программ педагогических специальностей и использоваться при оценке профессиональных качеств учителя» [2; 33], это не догма, они должны творчески осваиваться педагогами исходя из назначения образовательной программы.
 - Научно-исследовательская деятельность имеет определенную специфику, которая должна учитываться при разработке системы работы по формированию исследовательской компетенции у обучающихся по программам психолого-педагогического направления.
 - Многоплановость предмета исследования делает «невозможным его непосредственное познание как целого». В данных условиях целесообразно «выделение определенных позиций, аспектов» того или иного явления или процесса [3; 21]. Одно и то же явление – к примеру, познавательный интерес – может быть рассмотрено через методический аспект, коммуникативный, управленческий, личностно-развивающий, аксиологический и др. *Поэтому овладение исследовательской компетенцией должно начинаться с выделения области исследования, соответствующей профилю подготовки, исходя из существующих проблем современной теории и реальной педагогической практики.*
 - Исследовательская деятельность предполагает овладение всей «логикой научного поиска», а не отдельными элементами. [4; 50], Исследовательский поиск включает в себя последовательные шаги, которые начинаются с определения противоречий реальной практики и заканчи-

ваются внедрением результатов исследования в практику. Поэтому овладение исследовательской компетенцией не может ограничиться знакомством с отдельными элементами исследования, студент должен пройти весь исследовательский цикл.

- Психолого-педагогическое исследование происходит в сложной системе связей и отношений в области обучения, воспитания и развития личности. «При этом сам растущий и развивающийся человек входит в этот предмет как субъект воспитания» [4; 50] Все это предъявляет высокие нравственные требования к организации, проведению и внедрению результатов исследования. Поэтому научное исследование в области педагогики и психологии не может быть обосновано интересом обучающегося, оно должно иметь социальный заказ, обоснованный задачами образовательного учреждения.

На основе обозначенных теоретических положений разработана модель формирования исследовательской компетенции, которая прошла апробацию в ходе реализации магистерской программы «Методология и методика социального воспитания» в Тюменском государственном университете (рис. 2).

Общая идея – приближение образовательной ситуации к реальной практике через профессиональные пробы. Как известно, профессиональные пробы «могут осуществляться в следующих формах: пробы в реальном учебно-воспитательном процессе; пробы в имитационном учебном процессе; пробы в коммуникации» [1; 14]. Пробы в области исследовательской деятельности в рамках реализации магистерской программы уровня магистратуры могут и должны осуществляться в реальном воспитательном или образовательном процессе.

Наша идея заключается в том, чтобы, дополняя и обогащая исследовательский модуль возможностями всех дисциплин образовательной программы и научно-исследовательской среды вуза, включить студентов в целостный исследовательский цикл.

Для формирования у студентов исследовательских компетенций необходимо наличие в образовательной среде вуза нескольких взаимосвязанных компонентов.

Первый компонент – дисциплины исследовательского модуля. В рамках образовательной программы «Методология и методика социального воспитания» в исследовательский модуль включены следующие учебные дисциплины: «Методология и методика научного исследования», «Деловой ино-



Рис. 2. Модель формирования исследовательской компетенции

странный язык». «Опытно-экспериментальная работа в социально-педагогической деятельности», «Мониторинг развивающей среды», научно-исследовательская практика.

Осваивая исследовательский модуль, студенты овладевают теорией и методикой педагогического исследования в совокупности его основных элементов (табл. 1). Образовательным результатом исследовательского модуля является разработка проекта исследовательской деятельности. В качестве оценочных средств используются защита темы и проблемы исследования, разработка индивидуальной программы, моделирование проекта исследования.

В рамках дисциплин модуля невозможно

развернуть на все 360 градусов овладение компетенцией. Следовательно, для овладения полным циклом исследования нужны дополнительные ресурсы и условия.

Второй компонент – все учебные дисциплины образовательной программы и практики, в рамках которых может проводиться исследование.

Каждая учебная дисциплина имеет свой содержательный и организационный ресурс (задания, контрольные, курсовые). Использование данных ресурсов позволяет выстроить целостный исследовательский цикл, завершая который студенты смогут овладеть логикой проведения самостоятельного исследования.

Таблица 1

Уровни овладения компетенциями исследовательского модуля

Проверяемая компетенция	Уровни сформированности компетенции		
	Минимальный	Базовый	Повышенный
УК-1 – способен осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, выработать стратегию действий	Способен видеть проблемную ситуацию	Способен, исходя из проблемной ситуации, определить исследовательскую задачу	Способен выработать общую стратегию решения проблемы
УК-2 – способен управлять проектом на всех стадиях его жизненного цикла	Знает этапы работы над проектом	Разрабатывает самостоятельный исследовательский проект	Осуществляет апробацию исследовательского проекта
УК-4 – способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном языке, для академического и профессионального взаимодействия	Имеет ссылки на зарубежные исследования	Аннотирует одну и более статей	Осуществляет обзор иностранных статей по теме исследования
УК-6 – способен определить и реализовать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на основе самооценки	Имеет индивидуальный план научно-исследовательской работы	Способен реализовывать план под руководством научного руководителя	роявляет самостоятельность, научную активность и инициативу
ОПК-6 – способен проектировать педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний и результатов исследований	Знает основные требования к результатам исследования	Оформляет собственные результаты в соответствии с требованиями	имеет внедрение результатов научного исследования в деятельность образовательной организации

Задания, которые получают студенты в ходе овладения той или иной образовательной дисциплиной, должны как мозаика дополнять фрагменты проведенного исследования, складывая его в законченный рисунок. Примером может служить разработанная в рамках реализации программы «Методология и методика социального воспитания» кафедрой общей и социальной педагогики ТюмГУ циклограмма исследовательской деятельности

студентов (табл. 2). Образовательный результат каждой дисциплины соотносится с элементами научного исследования.

Третий компонент – научная среда, которая создана в вузе. Данный компонент открывает ресурсы, связанные с апробацией исследования, овладением новыми формами исследовательской деятельности. Имеются в виду работа по грантам, выступление на конференциях, публикация статей, участие в научно-

Таблица 2

**Циклограмма реализации научно-исследовательского модуля
в рамках образовательной программы
«Методология и методика социального воспитания»**

Се- местр	Содержание исследовательской деятельности	Учебная дисциплина, практика	Образовательный результат
1	Определение актуальности темы и проблемы исследования, обозначение противоречий; знакомство с базовыми документами	Современные проблемы науки и образования	Определение проблемы и темы исследования; формирование источниковой базы
1	Обучение методике научного поиска и анализа собранного материала	Методология и методы научного исследования	Определение объекта, предмета исследования, определения процедуры исследования; составление индивидуального плана НИР
	Анализ реальной образовательной ситуации по обозначенной проблеме исследования	Педагогическая практика	Определение противоречий реальной практики в контексте исследуемой проблемы
1, 2	Обзор иностранной литературы по теме исследования	Деловой иностранный	Аннотации иностранных статей по теме исследования
2	Организация и проведение педагогического эксперимента или описание опыта работы	Педагогический эксперимент	Планирование констатирующего и формирующего эксперимента
	Изучение особенностей организации и проведения исследования в образовательной организации (в зависимости от типа организации)	Педагогическая практика	Проведение пилотажного исследования по теме магистерской диссертации
3	Диагностика состояния отдельной области образования или воспитания	Мониторинг развивающей среды	Подбор диагностических методик по теме исследования
	Оформление исследовательских материалов; подготовка презентации; обсуждение результатов исследования	Научно-педагогическая практика	Проведение констатирующего эксперимента
4	Оформление концепции; выявление научной новизны и практической значимости исследования	Иновационные процессы в образовании	Формулирование научной новизны и практической значимости исследования
	Проведение формирующего и итогового эксперимента	Преддипломная практика	Презентация материалов
5	Оформление научных результатов	Предзащита	Оформление научных результатов; подготовка текста магистерской диссертации

исследовательских конкурсах. Опыт работы показал, что студенты, обучающиеся по программе магистратуры, в состоянии участвовать в грантовой деятельности, готовить научные статьи и побеждать на олимпиадах и конкурсах.

Подтверждением этому служат победы в региональном конкурсе студенческих научных работ, успехи на областной и всероссийских олимпиадах по педагогике, выигранные гранты. Так, студентка 1-го курса Василиса Тепчук в 2016 г. стала лауреатом грантового конкурса молодых учителей и студентов-педагогов на лучший инновационный проект в педагогике в номинации «Будущее рядом». На данный момент три студента магистратуры получают стипендию В. Потанина, которую выиграла, защищая программу своего научного исследования.

Для достижения образовательного результата по данному компоненту (выигранный грант, сертификат участия в конференции, победа в научно-творческом конкурсе) необходимо совершенствовать формы помощи студентам и стимулы, чтобы обучающиеся по педагогическим программам уровня магистратуры стремились решать разноплановые научно-исследовательские задачи, проявляли научно-творческую инициативу.

Четвертый компонент – ресурсы внешней среды (социальный заказ, запросы работодателей)

Следует отметить, что сложившиеся традиции профессиональной подготовки ограничиваются номинальным участием работодателей в разработке программ. Новые положения по итоговой аттестации, обозначенные в приказе Минобрнауки от 29 июня 2015 г. № 636 [8], требуют, чтобы половина численности ГЭК составляли работодатели.

Получение заказа от работодателя на разработку и апробацию проекта – одно из основных условий утверждения темы магистерской диссертации. Повышенный уровень овладения образовательной программой связан с внедрением результатов исследования (методика, программа, метод, технология) в деятельность образовательной организации.

По завершении программы к защите предоставляется справка о внедрении результатов исследования. Так, по результатам выпуска 2016 г. по очной и заочной формам обучения в педагогической магистратуре справку о внедренных исследованиях предоставили 77,8%.

Опыт работы по реализации образовательной программы уровня магистратуры по направлению «Педагогическое образование» показал, что формирование исследовательской компетенции у студентов будет эффективно, если:

- исследовательский модуль, выделенный в составе образовательной программы, будет направлен на овладение основными элементами научного исследования, которое согласуется с особенностями педагогической деятельности;
- образовательная программа в совокупности всех учебных дисциплин и практик обеспечит включение студентов в завершённый исследовательский цикл, что позволит им овладеть логикой педагогического исследования;
- выбор направления и темы исследования будет осуществляться на основе получения заказа от работодателей и станет для студентов реальной профессиональной пробой;
- научная среда вуза будет создавать условия для апробации результатов исследования, позволяя овладеть дополнительными (не предусмотренными образовательной программой), специфическими формами научно-исследовательской деятельности.

При соблюдении данных условий включение студентов в научное исследование поднимет исследовательскую подготовку в системе педагогического образования до уровня формирования педагога-исследователя, обладающего умениями, способностью и готовностью вести научное исследование; обладающего сформированным научно-исследовательским интересом к явлениям профессиональной жизни и деятельности.

Финансирование

Работа выполнена в рамках государственного контракта от 14.06.2016 г. № 05.015.11.0010 по проекту «Шифр: 2016-01.01-05-015-Ф-77.009 – Внедрение компетентного подхода при разработке и апробации основных профессиональных образовательных программ высшего образования по УГСН «Образование и педагогические науки (уровень образования бакалавриат, магистратура и аспирантура, профиль «Педагог начального общего образования)»».

Литература

1. 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.
2. Забродин Ю.М., Гаязова Л.А. Стандарт профессиональной деятельности педагога: проблемы общественно-профессионального обсуждения [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. № 3. URL: http://psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2013_3_3379.pdf (дата обращения: 01.10.2016)
3. Загвязинский В.И. Методология и методика социально-педагогического исследования. М.: Изд-во АСОПИР, 1995. 195 с.
4. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 208 с.
5. Концепция федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы [Электронный ресурс] // Гарант.ру. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70736882/> (дата обращения: 13.10.2016).
6. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 226 с.
7. Марголис А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельности педагога в подготовке педагогических кадров [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. № 2. URL: http://psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2014_2_Margolis.pdf (дата обращения: 01.10.2016)
8. Об утверждении Порядка проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам бакалавриата, программам специалитета и программам магистратуры. Приказ Минобрнауки России от 29.06.2015 № 636 [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. URL: http://edu.ifmo.ru/file/pages/207/law194952_0_20160223_142547_54385.pdf (дата обращения: 01.10.16).
9. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования)». Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н. [Электронный ресурс] // Гарант.ру URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70435556/> (дата обращения: 01.10.2016). Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование (уровень магистратуры)» (зарегистрировано в Минюсте России 19.12.2014 № 35263 [Электронный ресурс] / КонсультантПлюс. URL: http://www.lunn.ru/sites/default/files/media/sveden/obr-standarts/44-04-01_po_mag.pdf (дата обращения: 01.10.2016).
10. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 30.12.2015) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] / КонсультантПлюс. URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=201339#0> (дата обращения: 13.10.2016).

A Model for Developing Scientific Research Competencies in Graduate Students

Yemelyanova I. N. *,

Tyumen State University, Tyumen, Russia,
matra2005@yandex.ru

The paper describes a model for developing scientific research competency within the system of teacher education that was tested in the course of implementation of a training programme in Methodology and Technique of Social Upbringing in Tyumen State University. This model is based on the specifics of research activity in the context of the professional standard for teachers. It is argued that effective development of research competency in students depends on the following: establishing a research module within the training programme according to the academic major and specifics of educational research; employing the research potential of all academic disciplines and practices in order to let the students experience a full research cycle; providing a real professional

For citation:

Yemelyanova I.N. A Model for Developing Scientific Research Competencies in Graduate Students. *Psikhologicheskayanauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017, vol. 22, no. 3, pp. 37–45. doi: 10.17759/pse.2017220304 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Yemelyanova Irina Nikitichna, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor, Department of Psychology and Social Pedagogics, Tyumen State University, Tyumen, Russia, e-mail: matra2005@yandex.ru

try-out in research for students through research requests made by employers; creating conditions for testing research outcomes in research educational environment of university.

Keywords: professional try-out, scientific research competence, educational programme, module, content analysis.

Funding

This work was carried out within the State Contract № 05.015.11.0010 dated 14.06.2016, project "Code: 2016-01.01-05-015-Ф-77.009 Implementing Competency-Based Approach in Development and Testing of Main Training Programmes in Higher Education in Education and Pedagogical Sciences (Undergraduate, Graduate and Postgraduate Levels, Major in Primary Education)."

References

1. 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 [The model of practice-oriented teacher training program Bachelor 'Psycho-pedagogical education (primary school teacher)' based on the networking of universities]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2014, vol. 19, no. 3, pp. 143–159 (In Russ., abstr. In Engl.)
2. Zabrodin Yu.M. Gayazova L.A. Standart professional'noi deyatel'nosti pedagoga: problemy obshchestvenno-professional'nogo obsuzhdeniya [Elektronnyi resurs] [Professional educator standards: public and professional discussion]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2013, no. 3, URL: http://psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2013_3_3379.pdf (Accessed: 01.10.16).
3. Zagvyazinskii V.I. Metodologiya i metodika sotsial'no-pedagogicheskogo issledovaniya [Methodology and methods of social and pedagogical research]. Moscow: Publ. ASOP IR, 1995. 195 p.
4. Zagvyazinskii V.I., Atakhanov R. Metodologiya i metody psikhologo-pedagogicheskogo issledovaniya [Methodology and methods of social and pedagogical research]. Moscow: Publ. Akademiya, 2006. 208 p.
5. Kontseptsiya federal'noi tselevoi programmy razvitiya obrazovaniya na 2016–2020 gody [Elektronnyi resurs] [The concept of the federal target program of education development for 2016-2020]. *Informacionno-pravovoj portal Garant.ru. [Garant.ru. Legislation with comments]* URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70736882/> (Accessed: 13.10.2016)
6. Lomov B. F. Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psikhologii [Methodological and theoretical problems of psychology]. Moscow: Publ. Nauka, 1984. 226 p.
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 [Elektronnyi resurs] [Modernization of the training programs of teachers on the basis of professional teacher standards: the implementation of the activity approach in teacher training]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2014, no. 2. URL: http://psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2014_2_Margolis.pdf (Accessed: 01.10.16).
8. Ob utverzhenii Poryadka provedeniya gosudarstvennoi itogovoi attestatsii po obrazovatel'nykh programmam bakalavriata, programm spetsialiteta i programmam magistratury. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 29.06.2015. № 636. [Elektronnyi resurs] [The procedure for state attestation for the Bachelor's program, Specialist's programs and Master programs]. *Konsul'tantPlyus [ConsultantPlus]* URL: http://edu.ifmo.ru/file/pages/207/law194952_0_20160223_142547_54385.pdf (Accessed: 01.10.16).
9. Ob utverzhenii professional'nogo standarta «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya)». Prikaz Ministerstva truda i sotsial'noi zashchity RF ot 18 oktyabrya 2013 g. № 544n. [Elektronnyi resurs] [Professional standard "The teacher (preschool, primary, secondary education)". Order of the Ministry of Labour and Social Protection of the Russian Federation dated 18.10.2013 № 544n]. *Informacionno-pravovoj portal Garant.ru. [Garant.ru. Legislation with comments]* URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70435556/> (Accessed: 01.10.16).
10. Ob utverzhenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 44.04.01 Pedagogicheskoe obrazovanie (uroven' magistratury). (Zaregistrovano v Minyuste Rossii 19.12.2014 № 35263) [Elektronnyi resurs] [On approval of the federal state educational standard of higher education in the direction of preparation 44.04.01 Teacher education (Master's level). (Registered with the Russian Ministry of Justice 19/12/2014 number 35263)]. *Konsul'tantPlyus [ConsultantPlus]* URL: http://www.lunn.ru/sites/default/files/media/sveden/obr-standarts/44-04-01_po_mag.pdf (Accessed: 01.10.16).
11. Federal'nyi zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ (red. ot 30.12.2015) «Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii» [Elektronnyi resurs] [Federal Law of 29.12.2012 number 273-FZ "On Education in the Russian Federation"]. *Konsul'tantPlyus [ConsultantPlus]* URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=201339#0> (Accessed: 13.10.2016).

Создание вариативных развивающих ситуаций на уроках в начальной школе

Зайцев С. В. *,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
loo-site@rambler.ru

Отмечается, что реализация нового государственного стандарта начального общего образования обнажила противоречие между его требованиями – формировать у младших школьников умение учиться, обеспечивая при этом учет их индивидуальных особенностей, – и традиционно сложившимися образовательными практиками. Представлен процесс моделирования новой образовательной ситуации, которая бы стимулировала формирование у младших школьников умения учиться в соответствии с их индивидуальными особенностями. Проводится анализ научных исследований в области изучения индивидуальных особенностей школьников, констатируется широкое разнообразие подходов к их пониманию, выделению критериев и типологий индивидуальных различий. Делается вывод о необходимости определенным образом доопределить это понятие, чтобы сделать его пригодным для применения в реальном учебном процессе. В результате определяется инструментальное понятие «индивидуальные особенности учения», предлагаются четкие критерии для их дифференциации и типологизации, формулируются условия построения вариативной развивающей образовательной ситуации. Описывается пример такой ситуации на уроках в начальной школе.

Ключевые слова: индивидуальные особенности учения, вариативная развивающая ситуация, регулятивные учебные действия, способы выполнения учебных действий.

Среди основных результатов, сформулированных в требованиях нового государственного стандарта начального обучения, одно из ведущих мест занимает воспитание у младших школьников основ умения учиться как способности к самоорганизации с целью

решения учебных задач. Кроме того, от учителя теперь требуется уметь учитывать индивидуальные особенности обучающихся в образовательном процессе, а также обеспечивать формирование их индивидуальных образовательных траекторий.

Для цитаты:

Зайцев С. В. Создание вариативных развивающих ситуаций на уроках в начальной школе // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 3. С. 46–52. doi: 10.17759/pse.2017220305

* Зайцев Сергей Викторович, кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: loo-site@rambler.ru

Очевидно, что для эффективной реализации нового стандарта необходимы иные, нетрадиционные образовательные практики, способные отвечать новым требованиям. В этой статье мы попытаемся смоделировать образовательную ситуацию, которая бы стимулировала формирование у младших школьников умения учиться, опираясь при этом на индивидуальные особенности каждого из них.

Постановка проблемы

Разные исследователи (В.А. Крутецкий, Е.С. Рабунский, И.Э. Унт) имеют нетождественные представления о понятии «индивидуализация обучения». Тем не менее все они сходятся в одном: речь идет об особой организации обучения в соответствии с *индивидуальными особенностями учащихся*. Значит, прежде чем заниматься индивидуализацией, мы должны ясно определить для себя, что же такое эти индивидуальные особенности учащихся.

Анализ научной литературы убедительно показывает, что это понятие трактовалось разными исследователями по-разному. Например, в отечественной педагогической психологии известен подход (Н.А. Менчинская, З.И. Калмыкова и др.), в котором под индивидуальными особенностями учащихся подразумеваются их *способности к обучению*. По мнению Н.А. Менчинской, все многообразие индивидуальных различий школьников в процессе усвоения учебного материала стоит объединить в рамках одного общего свойства – обучаемости, которое не сводится к сумме предметных знаний, умений и навыков школьников, а носит скорее характер способности к их усвоению. В русле данного подхода индивидуальные особенности учащихся понимаются как особенности усвоения ими учебного материала, причем не всякие, а только такие особенности, которые влияют на быстроту и качество этого усвоения, т. е. на успешность обучения ученика или его «*обучаемость*».

Другой концептуальный подход (И.С. Якиманская) трактует индивидуальные особенности учащихся как *способы их учебной работы*. Они представляют собой устойчивые индиви-

дуальные образования, включающие в себя мотивационную и операциональную стороны познавательной деятельности и характеризующие индивидуальную избирательность ученика к содержанию, виду и форме учебного материала, устойчивость его предпочтений, продуктивность использования знаний.

В западной психологии индивидуально-типологические особенности людей в процессе познания понимаются как *когнитивные стили* (R.W. Gardner, J. Kagan, H.A. Witkin и др.), т. е. индивидуально-своеобразные способы переработки информации о своем окружении в виде индивидуальных различий в восприятии, анализе, структурировании, категоризации, оценивании происходящего. Со временем из понятия «когнитивный стиль» произошло близкое ему понятие «*стиль учения*» (D.A. Kolb, P. Honey, Б. Лу Ливер). По аналогии с когнитивным стилем стиль учения характеризует индивидуально-своеобразные способы усвоения и переработки информации учащимися в процессе учебной деятельности.

В зависимости от того, как понимались индивидуальные особенности учащихся, выделялись и критерии для их различения. Очевидно, что как сами критерии, так и фиксируемые ими индивидуальные различия оказались очень разнородными. Одни исследователи дифференцировали учащихся по свойствам мыслительной деятельности, другие – по их отношению к учению, третьи – по совокупности усвоенных программных и внепрограммных знаний, умений и навыков, сформированных учебных умений и познавательных интересов.

Мало того, индивидуальные особенности учащихся изучались различными исследователями в совершенно разных условиях и ситуациях. Одни выявляли индивидуальные различия школьников в процессе усвоения ими учебного материала: при решении арифметических задач, при написании школьных изложений, при чтении и понимании научно-популярных текстов, при запоминании учебного материала в условиях различных учебных задач и т. д. Другие изучали поведение учащихся в ситуации решения логических и перцептивных задач, например, при классификации объектов на груп-

пы или при восприятии соотношений «фигура–фон» и «часть–целое».

Наконец, еще одно обстоятельство, порождающее широкое разнообразие толкований индивидуальных особенностей учащихся, заключается в их изменчивости под влиянием как внешних условий деятельности, так и внутренних процессов созревания, развития ученика. В результате всякая типологизация учеников в живом учебном процессе становится неустойчивой и неудобной для практического использования.

Доопределение понятия «индивидуальные особенности учащихся»

Описанное выше положение вещей, в общем обычное для науки, оказывается совершенно неприемлемым для образовательной практики. Для того чтобы школьный учитель имел возможность осуществлять индивидуальный подход, необходимо определенным образом ограничить, *доопределить* ключевое понятие «индивидуальные особенности учащихся», сделать его инструментальным.

Во-первых, не все индивидуальные особенности учащихся имеют для нас значение, а только те из них, которые обуславливают или характеризуют особенности их деятельности учения. Итак, произведем первое ограничение – **среди всех индивидуальных особенностей учащихся мы будем рассматривать только особенности их учения**. Иными словами, от понятия «индивидуальные особенности учащихся» перейдем к понятию «индивидуальные особенности учения».

Во-вторых, основными составляющими учебной деятельности выступают учебные действия. Действия являются необходимыми элементами любых человеческих деятельностей; именно действие может выступать единицей психологического анализа деятельности, поскольку воспроизводит ее структуру; наконец, действие, как и деятельность, субъектно, т. е. всегда выступает как активность конкретной личности. Поэтому мы можем еще более конкретизировать наше понятие. Теперь под индивидуальными особенностями учения мы будем понимать **индивидуальные особенности выполнения учебных действий**.

Учебные действия могут рассматриваться с разных точек зрения, с разных позиций. С позиции субъекта деятельности в учении прежде всего выделяются действия целеполагания, программирования, планирования, исполнительские действия, действия контроля (самоконтроля), оценки (самооценки). Каждое из них соотносится с определенным этапом учебной деятельности и реализует его. Эти учебные действия принято называть основными, или *регулятивными*. Индивидуальные особенности младших школьников при выполнении именно этих учебных действий мы и будем держать в центре внимания.

В-третьих, нам необходимо наполнить конкретным содержанием собственно понятие «индивидуальные особенности». Прежде всего индивидуальные особенности выполнения школьниками учебной деятельности не должны обуславливаться, характеризоваться ее результативностью, поскольку это неминуемо приведет к их уровневому распределению. Неизбежно появятся индивидуальные особенности «успешные» и «неуспешные», «высшего» и «низшего» порядка. Применительно к школьной практике это означает, что иной учитель будет приписывать индивидуальным особенностям ученика свое собственное отношение, считать их положительными или отрицательными. Такой оценочный и потому весьма субъективный подход может стать серьезным препятствием на пути подлинной индивидуализации. Следуя своей привычной роли учить детей установленной сумме знаний, умений и навыков, формировать в них «нужные» личностные качества, учитель по привычке станет выделять и развивать у своих учеников только «полезные» индивидуальные особенности (т. е. способствующие «высокому уровню усвоения» учебного материала). Все же остальные их особенности учения будут им игнорироваться или преодолеваются как «ненужные» и «мешающие» учиться хорошо. В результате, имея высокое намерение «индивидуализировать» свою работу с учениками, учитель придет к ее полной противоположности – вновь станет стричь всех детей под одну гребенку.

На самом деле индивидуальные особенности не описываются через результат де-

тельности, но ярко проявляются и раскрываются в ее процессе. Индивидуальные особенности учения характеризуют именно *процесс* выполнения учебных действий *безотносительно к его непосредственной результативности*. В этом процессе проявляются индивидуально своеобразные средства, *способы* выполнения учеником учебных действий. Описания индивидуальных особенностей конкретного ученика отвечают на вопрос, каким образом (способом) он действует в процессе осуществления своей учебной деятельности на всех ее этапах – от планирования и целеполагания до контроля и оценки своих учебных достижений. Теперь мы можем еще более конкретизировать понятие индивидуальных особенностей, произвести его ограничение – под индивидуальными особенностями выполнения учебных действий мы будем подразумевать **индивидуальные способы выполнения учебных действий**.

Многие исследователи признают, что индивидуальные особенности учащихся нельзя ограничивать изучением только интеллектуальных свойств. В процессе выполнения учебных действий личность ученика проявляется во всей совокупности ее свойств и отношений – как когнитивных, так и аффективных.

Говоря об индивидуальных особенностях учения, мы также будем иметь в виду целостную личностную характеристику, в которой проявляются присущие учащимся характерные особенности как умственных действий и операций, так и мотивов, интересов, чувств и желаний, выражающих их отношение к обучению. Это отношение в концентрированном виде выражается в *предпочтениях* ученика к целям, средствам и способам обучения, а также формам контроля и оценки достигнутых результатов. В нашем случае это предпочтения ученика к выполнению соответствующих учебных действий.

Таким образом, еще более конкретизируя наше рабочее понятие, мы можем заключить, что под индивидуальными особенностями учения мы будем подразумевать **предпочитаемые учащимися индивидуальные способы выполнения учебных действий**.

В процессе выполнения учебных действий одновременно проявляются как когнитивные, так и аффективные индивидуальные особенности ученика. И наша задача – дать им проявиться, обнаружить себя перед взором наблюдателя. Чтобы это случилось, мы должны соблюсти ряд условий. Во-первых, мы будем рассматривать способы выполнения учебных действий в единстве операциональной и эмоциональной сторон действия. Во-вторых, мы будем ставить ученика в *ситуацию выбора*, в которой, выбирая для себя те или иные способы действия, он одновременно выражает и свои предпочтения, а значит, и свое личностное отношение. А в том, что младшие школьники способны к такому выбору, мы могли убедиться в ходе собственных исследований [1; 2].

Наконец, для окончательного определения понятия «индивидуальные особенности» нам осталось сделать еще одно важное уточнение. О наличии тех или иных индивидуальных особенностей учения можно говорить только тогда, когда доказана определенная временная *устойчивость* в проявлении этих особенностей конкретным учеником. Таким образом, под индивидуальными особенностями учения мы будем понимать лишь **устойчиво предпочитаемые учащимися индивидуальные способы выполнения учебных действий**.

В-четвертых, важно рассматривать индивидуальные особенности учения школьников строго в контексте определенной образовательной ситуации. По нашему убеждению, не существует индивидуальных особенностей учения вообще, но существуют индивидуальные особенности учения в той или иной образовательной ситуации. При этом ситуации должны быть в известном смысле однотипными, или *типовыми*. Теперь в результате проведенного анализа мы можем дать окончательное определение понятия «индивидуальные особенности учения». **Индивидуальные особенности учения – это устойчиво предпочитаемые учащимися индивидуальные способы выполнения учебных действий в типовых образовательных ситуациях**.

Таким образом, нам необходимо теперь задать, описать, конкретизировать ту ситу-

ацию, в которой мы будем фиксировать индивидуальные особенности учения младших школьников.

Как мы уже упоминали, одной из важнейших задач нового госстандарта начального образования является формирование у учащихся умения учиться, т. е. умения произвольно (самостоятельно и осознанно) осуществлять учебные действия. Этот процесс требует от детей довольно высокого уровня рефлексии, развитие которой лучше происходит в условиях их учебного сотрудничества (В. В. Рубцов, Г. А. Цукерман и др.).

Итак, нам нужна **развивающая образовательная ситуация**, т. е. такая ситуация, которая бы стимулировала младших школьников самостоятельно и осознанно осуществлять регулятивные учебные действия при взаимодействии с другими детьми. Иными словами, развивающая образовательная ситуация должна отвечать следующим условиям:

а) способствовать формированию у младших школьников умения учиться, а следовательно, должна основываться на новом для учащихся учебном материале;

б) стимулировать учащихся к выполнению всех основных регулятивных учебных действий: целеполагания, планирования – поиска способов и средств учения, контроля и оценки;

в) обеспечивать условия для активного взаимодействия учащихся между собой.

Мало того, нам нужна образовательная ситуация, в которой каждый ученик на основании своих индивидуальных предпочтений имел бы возможность выбора тех или иных способов выполнения учебных действий. Мы создадим такую образовательную ситуацию, в которой способы и средства выполнения учебных действий уже заранее определены, заданы, подготовлены. Назовем такую ситуацию обусловленным выбором, или *вариативной образовательной ситуацией*.

Выше мы уже кратко охарактеризовали создаваемую нами образовательную ситуацию как развивающую. Дополним теперь эту ситуацию новыми свойствами и назовем ее **вариативной развивающей ситуацией**. Настало время охарактеризовать ее более подробно.

Урок «Самоучка» как вариативная развивающая ситуация

Модель вариативной развивающей ситуации должна соответствовать ряду условий:

1. Работа учащихся в этой ситуации строится на основании программного учебного материала.

2. Содержанием учебной деятельности учащихся выступает новый для них учебный материал.

3. Работа над новым учебным материалом предусматривает последовательное выполнение учащимися всех основных учебных действий: целеполагания, планирования, учения, контроля и оценки результатов научения.

4. Каждому ученику в классе предоставляются на выбор различные средства и способы выполнения учебных действий, в том числе предусматривающие активное взаимодействие учащихся между собой.

5. Вариативные развивающие ситуации должны быть типовыми, т. е. предполагать возможность для их использования в усвоении различных тем на разных учебных предметах, оставаясь при этом тождественными по форме организации работы учащихся.

Приведем теперь пример построения вариативной развивающей ситуации (ВРС) на уроке в начальной школе. Мы назвали такой урок «Самоучка». Кратко опишем его последовательные этапы, связанные с выполнением учащимися основных учебных действий, а также предлагаемые им на выбор средства и способы их выполнения.

Целеполагание. Это единственное из основных учебных действий, по которому учащимся не предлагается сделать выбор. Цель учения определяет учитель, исходя из учебной программы. Однако существует одно важное ограничение: целью нашей ВРС не может быть закрепление или обобщение уже пройденного материала. В ее основу должны быть положены только новые для учащихся знания и умения, которыми они еще не овладели.

Планирование. Поскольку самостоятельное планирование своих учебных действий является для младших школьников еще довольно сложным, мы предложили им в образовательной ситуации выбрать для себя одну из предложенных стратегий учения, т. е. выбрать определен-

ные учебные средства и способ учения. Определяя исходный набор предлагаемых детям на выбор способов учения, мы опирались на данные ряда научных исследований [3; 4]. В результате проведенного анализа мы сформулировали несколько способов, которые могут использовать младшие школьники в наших ВРС:

а) *практическое пробование*. Выбирая этот способ, ученик самостоятельно выполняет несколько аналогичных заданий на формирование заданного умения. В качестве учебных средств ученик получает набор практических заданий, выполнение которых требует заданного умения;

б) *теоретический анализ*. Выбирая этот способ, ученик изучает общие правила и принципы выполнения заданий на формирование заданного умения. В качестве учебных средств ученик получает текст с описанием принципов овладения заданным умением, общих правил и алгоритмов выполнения соответствующих заданий, а также иллюстрирующие их схематические изображения и знаково-символические выражения;

в) *активное сотрудничество*. Выбирая этот способ, ученик совместно с одноклассниками выполняет несколько аналогичных заданий на формирование заданного умения. В качестве учебных средств ученик и его партнеры получают набор практических заданий, выполнение которых требует заданного умения, текст с описанием принципов овладения заданным умением, общих правил и алгоритмов решения соответствующих заданий, а также иллюстрирующие их схематические изображения и знаково-символические выражения;

г) *пассивное восприятие*. Выбирая этот способ, ученик слушает объяснения учителя о том, как нужно правильно выполнять задания на формирование заданного умения. Учитель в лекционной форме излагает учебный материал. Дети могут только смотреть, слушать и записывать за учителем.

Учение. На этом этапе учащиеся пытаются овладеть заданным умением в соответствии с выбранными ими учебными средствами и способами учения.

Контроль. После выполнения учебной работы по овладению заданным умением младшим школьникам предлагается выбрать сред-

ство и способ контроля ее успешности.

Средства контроля:

а) *контрольное задание*. Выбрав это средство контроля, ученик выполняет контрольное задание, позволяющее проверить, овладел ли он заданным умением. Контрольное задание представляет собой набор из нескольких учебных заданий;

б) *тест*. Выбрав это средство, ученик отвечает на вопросы теста, адресованные к различным аспектам заданного умения. Тест представляет собой набор вопросов с готовыми вариантами ответов, среди которых есть как практические, так и теоретические вопросы о принципах построения заданного умения.

Способы контроля:

а) *самоконтроль*. Выбрав этот способ контроля, ученик сам сверяет свою контрольную работу с предоставленным ему образцом;

б) *контроль одноклассника*. Выбрав этот способ контроля, ученик передает свою контрольную работу на проверку однокласснику, который сверяет ее с предоставленным ему образцом;

в) *контроль учителя*. Выбрав этот способ контроля, ученик передает свою контрольную работу на проверку учителю.

Оценка. Поскольку контроль тесно связан с оценкой, то в нашей ВРС способ оценивания определялся тем, какой способ контроля до этого выбрал ученик. Если ученик выбрал внешний контроль (контроль одноклассника или учителя), то оценивание производит внешний эксперт (одноклассник или учитель). Если ученик выбрал самоконтроль, то тогда и оценивание производит он сам, т. е. он производит самооценивание. Оценивание производится по ряду критериев, отражающих успешность овладения учеником заданным умением.

Используемые в типовой ВРС способы и средства учения, контроля и оценивания составлены так, что могут аналогичным образом использоваться на различных учебных предметах и на различном учебном содержании. Кроме того, все они основаны на широко распространенных в массовой школе видах, формах и методах работы учителя. При определенной подготовке школьный учитель вполне в силах самостоятельно разработать для таких уроков необходимые средства и материалы и активно использовать их в обучении.

Литература

1. Зайцев С.В. Ситуация выбора как средство диагностики учебной мотивации и самооценки у младших школьников // Вопросы психологии. 2009. № 5. С. 54–64.
2. Зайцев С.В., Добрякова О.И. Особенности изменения индивидуальных предпочтений младших школьников в процессе обучения [Электронный

- ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2014. №1. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2014/n1/68102.shtml (дата обращения: 30.05.2014).
3. Калмыкова З.И. Психологические принципы развивающего обучения. М.: Знание, 1979. 48 с.
 4. Kolb D.A. Learning Style Inventory: Technical manual. N.Y.: Prentice-Hall, 1976.

Creating Variable Developmental Situations in Primary School Lessons

Zaitsev S. V. *,

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
loo-site@rambler.ru

Implementation of the new Federal State Educational Standard of Primary Education revealed the contradiction between its requirements (developing learning ability in primary school children and taking into account their individual characteristics) and existing practices in education. The paper describes the process of modelling a new educational situation that would stimulate the formation of the ability to learn in primary school children in accordance with their individual characteristics. A review of studies on individual characteristics of school-age children shows a wide variety of approaches and typologies of individual differences based on different criteria. There is an obvious need to redefine this concept so as to make it applicable in real educational process. The paper defines the instrumental concept of 'individual characteristics of learning' and proposes clear criteria for differentiation and classification. It describes the conditions for designing variable developmental situations in education and provides an example of such situation in primary school lessons.

Keywords: individual characteristics of learning, variable developmental situation, regulatory learning action, means of accomplishing learning actions.

References

1. Zaitsev S.V. Situatsiya vybora kak sredstvo diagnostiki uchebnoy motivatsii i samootsenki u mladshikh shkol'nikov [The situation of choice as a means of diagnosing educational motivation and self-esteem in younger schoolchildren]. *Voprosy psikhologii [Issues of Psychology]*, 2009, no. 5, pp. 54–64.
2. Zaitsev S.V., Dobryakova O.I. Osobennosti izmeneniya individual'nykh predpochtenii mladshikh shkol'nikov v protsesse obucheniya [Elektronnyi resurs] [Features of changing individual preferences

- of younger schoolchildren in the learning process]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2014, no. 1. Available at: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2014/n1/68102.shtml (Accessed 30.05.2014). (In Russ., Abstr. in Engl.).
3. Kalmykova Z.I. Psikhologicheskie printsipy razvivayushchego obucheniya [Psychological principles of developmental learning]. Moscow: Publ. Znanie, 1979. 48 p.
 4. Kolb D.A. Learning Style Inventory: Technical manual. New-York: Prentice-Hall, 1976.

For citation:

Zaitsev S.V. Creating Variable Developmental Situations in Primary School Lessons. *Psikhologicheskayanauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017, vol. 22, no. 3, pp. 46–52. doi: 10.17759/pse.2017220305 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Zaitsev Sergey Viktorovich, PhD in Psychology, Associate Professor, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia. E-mail: loo-site@rambler.ru

Мотивация к обучению и личностная рефлексия: особенности и взаимосвязь у студентов вузов

Тихомирова Т. С.*,

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
t_tatyana_92@list.ru

Кочетков Н. В.**,

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
nkochetkov@mail.ru

На широком эмпирическом материале показывается выраженность составляющих мотивации к обучению студентов различных форм и ступеней образования, разных курсов обучения, а также их взаимосвязь с личностной рефлексией. Результаты дают возможность утверждать, что адекватность учебной мотивации студентов магистратуры выше, чем у студентов бакалавриата очной формы, причем у последних этот параметр максимален на 1-м курсе и минимален на 3-м. У бакалавров очно-заочной формы обучения наблюдается тенденция снижения показателей мотивации к обучению от 1-го курса к 3-му и увеличения – на 4-м. Также дается сравнение учебной мотивации респондентов с различным уровнем рефлексии. Показано, что у высокорефлексивных студентов мотив овладения профессией и адекватность мотивации выше, чем у низко- и среднерефлексивных учащихся. Кроме того, демонстрируется, что самые высокие показатели рефлексии у тех учащихся, которые собираются работать по выбранной профессии и при этом знают, в какой именно области, а самые низкие – у студентов, которые не представляют, будет их будущая профессия соответствовать той, что они получают в вузе, или нет.

Ключевые слова: высшее образование, учебная деятельность, новые социально-экономические условия, мотивация к обучению, адекватность мотивации, рефлексия.

Для цитаты:

Тихомирова Т. С., Кочетков Н. В. Мотивация к обучению и личностная рефлексия: особенности и взаимосвязь у студентов вузов // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 3. С. 53–62. doi: 10.17759/pse.2017220306

* Тихомирова Татьяна Сергеевна, тьютор Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройством аутистического спектра, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: t_tatyana_92@list.ru

** Кочетков Никита Владимирович, кандидат психологических наук, доцент кафедры теоретических основ социальной психологии факультета социальной психологии ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: nkochetkov@mail.ru

В XXI в. Россия шагнула масштабной социально-экономической перестройкой, которая затронула в том числе и систему образования. Основными факторами, влияющими на изменение этого социального института, стали подписание Болонской декларации, переход на новые стандарты образования, появление новых форм оценки знаний, введение новой системы оплаты труда и т. п. Очевидно, что внешние изменения не могли не затронуть как личностные, так и социально-психологические характеристики субъектов образовательного процесса. Не учитывая их динамику, невозможно построить эффективную систему обучения, соответствующую современным социальным реалиям.

Фокус нашего исследовательского интереса приходится на наиболее важную в рассматриваемом ключе психологическую переменную – мотивацию к обучению, так как она наиболее уязвима для внешних воздействий, а также лежит в основе любой деятельности. С позиций отечественной психологической школы мотивы лежат за целью и, как правило, не осознаются человеком. Задача осознания мотивов порождается в ходе социализации, когда развивающаяся личность начинает стремиться к нахождению своего места в системе межличностных отношений. В свою очередь, осознание невозможно без процессов рефлексии как одной из фундаментальных психологических категорий.

Гипотезами нашего исследования выступили предположения о том, что мотивация к обучению в вузе и выраженность ее составляющих зависят от уровня рефлексии и различаются на разных курсах и ступенях высшего образования.

Теоретическая новизна данного исследования обусловлена следующими моментами. Во-первых, уже упомянутым динамичным изменением образовательной среды, что делает актуальным почти любые мониторинговые исследования в этой области. И хотя с 2000 г. по проблематике мотивации учебной деятельности защищены десятки диссертаций, большая часть из них представляет собой исследование особенностей формирования и развития учебной мотивации (Н.А. Башаева, Н.Ю. Воронкова, Н.С. Киселева, Н.И. Мешков, Е.В.

Романова и др.), а также взаимосвязей учебной мотивации с различными психологическими переменными (А.Г. Бугрименко, К.О. Меджидова, О.И. Пантюшина, О.М. Сер-геева, Л.М. Хабаева и др.), что не снижает актуальность срезовых, констатационных исследований мотивации к обучению в вузе в условиях меняющейся социальной ситуации. Во-вторых, настоящая работа обладает социально-психологической спецификой, поскольку в ней рассматривается выраженность составляющих мотивации через призму различных ступеней образования и курсов обучения. В-третьих, в данном исследовании прослеживается связь мотивации к обучению с личностной рефлексией, что обеспечивает ему практический выход.

Для доказательства справедливости наших гипотез мы использовали методику диагностики мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной [6], а также методику определения уровня индивидуальной меры рефлексивности А.В. Карпова, В.В. Пономаревой [7]. Эмпирическое исследование проводилось нами в 2014–2016 гг. на базе девяти московских вузов (МАДИ, МАИ, МГГУ имени М.А. Шолохова, МГОУ, МГППУ, МГУПИ, МФТИ, РАНХиГС, РГУФКСМиТ). Общее число испытуемых – 313 человек, из них 93 мужчины и 220 женщин в возрасте от 17 до 47 лет.

Прежде чем мы перейдем к рассмотрению эмпирической части работы, скажем об основных направлениях изучения мотивации и рефлексии как психологических категорий. Одна из основных теорий, на которой мы строили свое исследование, – деятельностный подход в психологии А.Н. Леонтьева – С.Л. Рубинштейна. Исходя из него мотив деятельности возникает, когда потребность запускает определенное поисковое поведение, по завершении которого она приобретает свой предмет, происходит опредмечивание потребности. Можно сказать, что мотивом выступает отражаемый предмет, образ некоторого предметного содержания [9]. Надо заметить, что большинство проявлений поведения человека не определяется одним конкретным мотивом, а является полимотивированным – имеет сложную мотивацию, т. е. опосредуются действием нескольких мотивов, которые находятся в определенных иерархических отношениях.

По отношению к понятию мотива еще более широким является определение мотивации. Для нас представляет интерес узкое направление изучения мотивации – мотивация к обучению. Учебная деятельность направляется несколькими мотивами, которые имеют иерархическую структуру. Одни мотивы будут доминирующими – они определяют учебную деятельность, структуру учебных целей и их место в системе ценностей человека. Другие мотивы занимают подчиненное положение и лишь создают дополнительные стремления к учению. В процессе обучения может происходить смена доминирующего мотива. Это связано с преобразованием учебной деятельности и изменением отношения к ней [10].

Теоретический анализ литературы показал, что на разных этапах образовательного процесса у обучающихся прослеживаются различия в иерархии учебных мотивов [11]. Кроме того, можно отметить, что среди поступающих в вузы мало абитуриентов, которые четко представляют конечные цели обучения, поэтому будущая профессия не связывается с конкретными условиями работы, что создает некоторое поверхностное восприятие самой профессии в целом и процесса обучения в частности [8]. Если цели не ставятся, следовательно, либо мотивы учения не были сформированы, либо их не удалось актуализировать. Таким образом, изучение целей и их направленности, а также сам процесс целеобразования становится важным для развития учебной деятельности [1]. На мотивацию к обучению влияет и организация учебного процесса: выявлено, что когда преподаются общие предметы без установления метапредметных связей и связей с получаемой специальностью, то это приводит к снижению учебной мотивации [8]. Также И.А. Зимней отмечается, что важнейшим фактором создания положительной учебной мотивации является организация учебной деятельности через целеполагание [5].

Рефлексия как психологическая категория является многоплановым понятием. Рассмотрим в общих чертах некоторые подходы к ее изучению. Как и в случае с мотивацией, начнем с деятельностного подхода. В его рамках рефлексия – это деятельность, ко-

торая направлена на понимание себя и своего места в определенных социальных обстоятельствах. Рефлексия будет развиваться с увеличением разнообразия деятельностей личности [4]. Л.С. Выготский утверждал, что рефлексия формируется у ребенка в младшем школьном возрасте в процессе школьного обучения и основана на механизмах интериоризации, т. е. усвоения новых для себя форм социальной деятельности. С появлением рефлексии происходят обобщение внутренних форм психической деятельности, а также переход к овладению и регуляции собственного поведения.

И.Н. Семенов и С.Ю. Степанов в своих работах описывают метадеятельностный и личностно-смысловой механизмы рефлексии. Метадеятельностный механизм базируется на контрольной функции рефлексии и осуществляется посредством осознания норм и исходных абстракций либо путем выявления ориентиров и инвариантов деятельности. Личностно-смысловой механизм рефлексии опирается на конструктивную функцию, способствующую преобразованию субъективной реальности, и определяется как переоценка и перестройка индивидом предмета своего сознания, своей деятельности, отношения к окружающему миру, взаимодействия и общения с другими людьми. Переосмысление происходит в условиях проблемно-конфликтной ситуации и способствует реализации потенциала личности [14].

Метакогнитивный подход представляют такие исследователи, как А.В. Карпов, И.М. Скитяева, М.А. Холодная. Рефлексивность в нем выступает как некая метаспособность, которая выполняет регулятивную функцию, и является способом выхода психики за собственные пределы.

Рефлексия в рамках акмеологического подхода рассматривается как психологический механизм становления и самоопределения человека в различных жизненных обстоятельствах, в процессе реализации которого прорабатывается ценностно-смысловая сфера личности, организуется система возможных границ взаимодействия личности с миром людей и вещей (В.Г. Асеев, В.П. Зинченко, И.С. Кон, А.С. Шаров). Рефлексия – это меха-

низм, обеспечивающий как дифференциацию различных подструктур «Я», так и их объединение в неповторимую целостность, она является важнейшим средством самопознания и необходимым условием самореализации.

Генетическое направление исследования рефлексии осуществлялось при участии таких ученых, как В.В. Барцалкина, Ю.В. Громыко, Н.И. Люрья, Ж. Пиаже, В.И. Слободчиков. Осмысление содержания рефлексии предполагает знание механизмов ее развития и становления в процессе онтогенеза. Подходы к изучению генезиса и развития рефлексии можно разделить на две группы: рассмотренные рефлексивности в структуре мыслительных процессов и ее образование как составляющая в структуре личности.

В русле жизнедеятельностного подхода рефлексия определяется как механизм отслеживания внутренних процессов, величина сформированности которого определяет «уровень проживания жизни» субъектом (Ф.Е. Василюк, М.Р. Гинзбург, Н.И. Гуткина, А.Ф. Лазурский).

Результаты исследования

Вначале рассмотрим выраженность составляющих мотивации к обучению в вузе у студентов различной формы и различных ступеней образования. Понятно, что с психологической точки зрения эти три группы будут различаться. Бакалавры очного отделения в

большинстве своем приходят, как говорится, со школьной скамьи. Они самые младшие по сравнению с представителями других двух групп и не имеют опыта трудовой деятельности. Бакалавры вечернего отделения отличаются от них тем, что их средний возраст чуть больше, а главное – что почти все они втянуты в трудовую деятельность. Магистранты отличаются еще более старшим возрастом, наличием трудовой деятельности и еще одним принципиальным моментом – наличием базового образования (уровня бакалавриата или специалитета). Напомним, что для диагностики мотивации к обучению в вузе нами была использована методика Т.И. Ильиной, которая включает в себя три шкалы: «приобретение знаний», «овладение профессией», а также «получение диплома». Адекватным автор считает такое количественное значение показателя мотивации, при котором сумма баллов, набранных по шкалам «приобретение знаний» и «овладение профессией», больше, чем по шкале «получение диплома». Исходя из полученных данных самые высокие показатели мотивации у студентов-бакалавров очно-заочной формы обучения и студентов магистратуры (табл. 1).

Статистическая проверка показала, что средние значения выраженности компонентов мотивации у представителей этих трех групп учащихся не различаются. Единственное достоверное различие оказалось по адекватно-

Таблица 1
Выраженность составляющих мотивации к обучению у студентов различной формы и ступеней образования

Группы учащихся \ Компоненты мотивации	Приобретение знаний	Овладение профессией	Получение диплома	Адекватность мотивации
Бакалавры очной формы	7,68	5,91	5,26	8,33
Бакалавры очно-заочной формы	8,05	6,41	5,83	8,64
Студенты магистратуры	8,03	5,97	5,34	8,66

сти мотивации между результатами у студентов бакалавриата очной формы и у студентов магистратуры (использовался U-критерий Манна–Уитни, $p \leq 0,05$). Объясняется этот факт легко: студенты магистратуры уже имеют базовое образование и, получая второе, они знают, зачем оно им. То есть цели получения образования отрефлексированы, и, соответственно, адекватность мотивации к обучению будет предельно высокой.

Очевидно, что отсутствие ярко выраженных различий по средним значениям объясняется, в частности, и тем, что происходит динамика мотивации к обучению и ее составляющих на протяжении всего образовательного процесса, поэтому представим еще один блок данных – описание динамики составляющих мотивации к обучению у студентов-бакалавров от курса к курсу (рис. 1). Сразу оговоримся, что статистически значимые различия обнаружены только у студентов бакалавриата дневного отделения, все остальные результаты мы опишем в логике тенденций.

Ориентация на приобретение знаний наиболее выражена у представителей 1-го и 2-го курсов обучения, что свидетельствует о преобладании познавательного мотива при поступлении в вуз. На 3-м курсе наблюдается спад мотивации, что может объясняться критическим периодом профессионального становления [3], а также тем, что в это время начинают занимать доминирующие позиции

коммуникативные мотивы и мотивы личностной самореализации [12].

Нацеленность на овладение профессией ярко представлена у учащихся на 1-м курсе, на 2-м и 3-м курсах показатели ниже и примерно равны между собой, на 4-м курсе наблюдается их небольшой рост. Полученные данные можно проинтерпретировать следующим образом: при поступлении в вуз учащиеся ориентированы в первую очередь на получение профессии, однако со временем подобная направленность угасает, так как на младших курсах читаются в основном пропедевтические и общие дисциплины, вхождение в профессиональную среду начинается ближе к концу обучения.

Интересная тенденция наблюдается при анализе значений по шкале «получение диплома»: здесь показатели растут с каждым курсом, достигая максимума на последнем, четвертом, году обучения. Это может быть связано с целым рядом причин: непрохождением большей частью студентов кризисных периодов обучения, что связано с несоответствием представлений об эталоне профессиональной деятельности, формируемом в процессе вузовского обучения, с требованиями работодателей [15], а также включением в рабочую (часто непрофессиональную) деятельность, которая требует формального подтверждения квалификации работника.

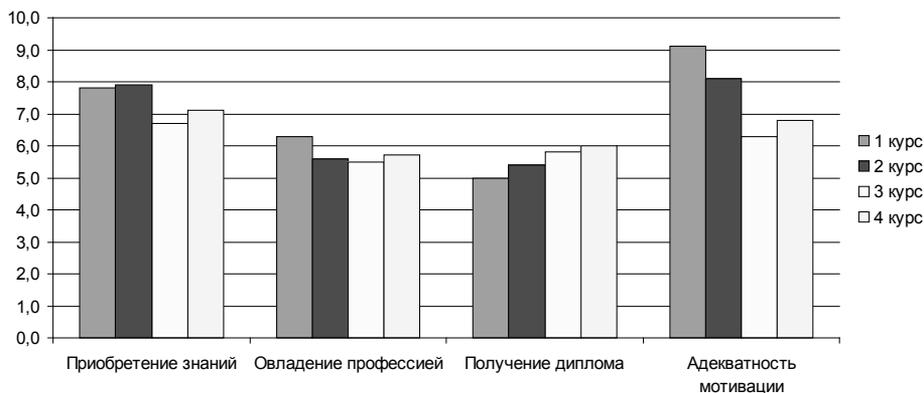


Рис. 1. Составляющие мотивации к обучению у студентов различных курсов очной формы обучения

Единственный статистически достоверный результат получился по параметру «адекватность мотивации» между показателями 1-го и 3-го курсов ($p \leq 0,05$). Снижение адекватности мотивации достигается в основном за счет увеличения мотивации получения диплома. Что касается студентов-магистрантов, то за два года обучения каких-то ярко выраженных изменений в мотивации к обучению нами обнаружено не было.

Студенты-бакалавры очно-заочной формы обучения по всем четырем переменным демонстрировали одну и ту же тенденцию – снижение числовых показателей от 1-го к 3-му курсу и резкое их повышение до уровня 1-го курса и выше на четвертом году обучения (рис. 2).

Такой артефакт можно объяснить спецификой студентов-вечерников: если студенты дневного отделения попадают в вуз из школы и в большинстве своем не имеют опыта трудовой деятельности, то когда она начинается в середине обучения (или любая другая референтная деятельность), она сильно меняет мотивацию к обучению. Как правило, это изменение отражается на ней негативно: учеба приобретает формальный характер, ухудшается посещаемость, общая успеваемость и, как следствие, студент не овладевает необходимыми компетенциями. Можно предположить, что на сегодняшний день именно

фактор трудовой непрофессиональной деятельности в процессе обучения является более важным с точки зрения влияния на мотивацию к обучению, чем описываемый в литературе «кризис 3-го курса». Студенты очно-заочной формы обучения уже при поступлении часто имеют за плечами стаж работы, соответственно, это обстоятельство не является причиной изменения учебной мотивации, и ее динамику можно легко просчитать. Однако, как известно, любая деятельность является полимотивированной, что допускает наличие закономерностей, подобных нашим. Для объяснения таких артефактов требуется отдельное, более углубленное исследование.

После описания мотивации у студентов различных курсов и ступеней обучения перейдем к исследованию ее взаимосвязи с уровнем рефлексии. На уровне обыденного сознания можно предположить, что высокорефлексивные студенты больше рассуждают, задумываются о конечных целях обучения, его смысле и т. п., что подтверждается и исследованиями в этой области [13]. Для того чтобы проверить гипотезу о наличии подобной взаимосвязи, мы перевели сырые баллы в стены, разбив всех респондентов на три группы: низкорефлексивные, среднерефлексивные и высокорефлексивные (табл. 2).

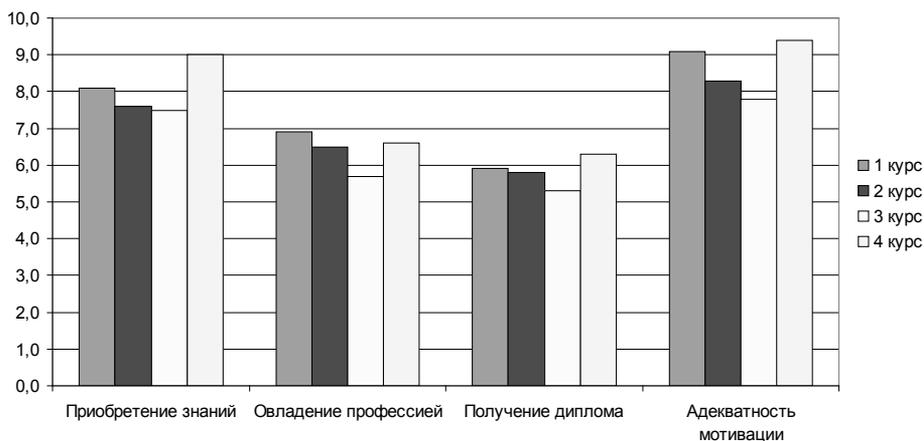


Рис. 2. Составляющие мотивации к обучению у студентов различных курсов очно-заочной формы обучения

Таблица 2

Выраженность составляющих мотивации к обучению у студентов различного уровня рефлексии

Компоненты мотивации Уровни рефлексии	Приобретение знаний	Овладение профессией	Получение диплома	Адекватность мотивации
Низкий	6,84	5,20	5,50	6,54
Средний	7,21	5,27	6,10	6,38
Высокий	7,58	5,99	5,77	7,79

Данные были проверены с помощью U-критерия Манна–Уитни. Статистическая проверка показала наличие достоверных различий по компонентам «овладение профессией» ($p \leq 0,05$) и «адекватность мотивации» ($p \leq 0,05$) между данными высокорефлексивных студентов и всех остальных.

Из приведенной таблицы (табл. 2) видно, что направленность на приобретение знаний и овладение профессией выше у высокорефлексивных студентов, далее по убыванию показателей следуют средне-, а затем низкорефлексивные учащиеся. Адекватность мотивации наиболее высокая также у высокорефлексивных учащихся. Таким образом, мы можем говорить о том, что для студентов с высоким уровнем развития рефлексии самым важным является не получение документа об образовании, а непосредственное приобретение знаний и навыков, овладение профессиональным инструментарием, что положительно сказывается на эффективности обучения по выбранной специальности.

Ориентация на получение диплома выше у студентов со средним уровнем рефлексии, у студентов с высоким и низким уровнями примерно одинаковые значения (5,50 и 5,77 соответственно), однако все эти различия не являются статистически достоверными.

Дополнительными данными, помогающими интерпретировать полученные закономерности, стала разбивка группы респон-

дентов на четыре подгруппы, исходя из того, насколько студент ориентирован на получаемую профессию: студенты, которые собираются работать по выбранной профессии и знают, чем хотят заниматься (группа 1); студенты, которые собираются работать по выбранной профессии, но не знают точно, чем хотят заниматься (группа 2); учащиеся, которые не определились с выбором будущей рабочей специальности (группа 3); студенты, которые не собираются идти в получаемую профессию, но при этом точно знают, где и кем будут работать (группа 4). Что касается мотивации к обучению этих четырех групп респондентов, то наше исследование подтвердило и дополнило результаты, полученные нами ранее [2]: направленность на знания, профессию и адекватность мотивации выше всего у тех респондентов, кто собирается и знает, где будет в дальнейшем работать.

Теперь через призму той же самой логики, в тех же самых группах посмотрим выраженность теоретически выделяемых компонентов рефлексии (табл. 3).

Самые высокие показатели по всем компонентам рефлексии у учащихся, которые собираются работать по выбранной профессии и знают, в какой области. Такие результаты можно связать с тем, что высокорефлексивные студенты осознанно выбрали профессию, по которой в данный момент обучаются, а также прорабатывают свой образова-

Таблица 3

Выраженность составляющих рефлексии у студентов в зависимости от ориентации на получаемую профессию

Компоненты рефлексии Группы студентов	Ретроспективная рефлексия деятельности	Рефлексия настоящей деятельности	Рефлексия будущей деятельности	Рефлексия общения	Интегральный показатель рефлексии
Группа 1	40,10	37,21	39,49	38,90	155,70
Группа 2	38,22	35,79	37,15	37,72	148,88
Группа 3	36,87	33,99	36,44	35,67	142,97
Группа 4	37,17	37,00	37,83	35,91	147,91

тельный маршрут в соответствии с будущим местом трудоустройства. И, наоборот, самые низкие баллы по всем компонентам рефлексии ожидаемо получились у студентов, которые не знают, оставаться им в профессии или искать какие-то другие варианты.

Учащиеся двух других групп имеют средние показатели компонентов рефлексии, которые близки по своим значениям. Различие можно отметить лишь в области рефлексии общения, которая у второй группы выражена в большей степени, что может объясняться тем, что отсутствие представлений о своем потенциальном месте работы порождает обсуждение этой темы с референтными чле-

нами учебной группы (а также за ее пределами), что, в свою очередь, приводит к большему развитию рефлексии в этой области.

Полученные в нашем исследовании данные могут лечь в основу программ, направленных на коррекционно-развивающую работу с учебной мотивацией. Именно рефлексия конечных целей своего обучения может стать тем инструментом, благодаря которому можно увеличивать адекватность мотивации к обучению студентов. Введение в образовательный процесс рефлексивных семинаров, практики рефлексии своей деятельности позитивно скажется на эффективности процесса обучения, успешности достижения его конечных целей.

Литература

1. Бахтина И.А. Мотивация учебной деятельности студентов ССУЗ: дисс. ... канд. психол. наук. Казань, 1997. 180 с.
2. Васькова О.В., Кочетков Н.В., Соловьев С.М. Особенности профессионального самоопределения современной учащейся молодежи [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2013. № 2. URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/2/Vaskova, Kochetkov, Solovyev.phtml> (дата обращения: 01.02.2017).
3. Григорович И.Е. Особенности профессиональной идентичности разностатусных студентов различных курсов обучения: дисс. ... канд. психол. наук. М., 2009. 189 с.
4. Дроздова С.А. Взаимосвязь содержательных

- характеристик рефлексии со структурными компонентами идентичности личности: дисс. ... канд. психол. наук. Хабаровск, 2011. 207 с.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. 2-е изд. доп., испр. и перераб. М.: Логос, 2005. 382 с.
6. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2011. 512 с.
7. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5. С. 45–57.
8. Котов С.С. Особенности мотивации учебной деятельности студентов, обучающихся в новых социально-экономических условиях: дисс. ... канд. психол. наук. Тверь, 2003. 138 с.

9. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии: учеб. пособие. М.: Смысл, 2000. 509 с.
10. Леонтьев В.Г. Психологические механизмы мотивации учебной деятельности: Учеб. пособие. Новосибирск: НГПИ, 1987. 89 с.
11. Марков Д.О. Социально-психологические аспекты мотивации учебно-профессиональной деятельности на разных этапах и уровнях обучения [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2016. Т. 8. № 4. С. 50—61 URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2016/n4/markov.shtml (дата обращения: 01.02.2017).
12. Меламед Д.Л. Особенности мотивации учебно-профессиональной деятельности разностатусных студентов вуза: дисс. ... канд. психол. наук. М., 2011. 127 с.
13. Ниязбаева Н.Н. Связь особенностей рефлексивно-феноменологических суждений с развитием рефлексивности у студентов магистратуры [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2016. Т. 8. № 4. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2016/n4/niyazbaeva.shtml (дата обращения: 01.02.2017).
14. Степанов С.Ю., Семенов И.Н. Психология рефлексии: проблемы и исследования // Вопросы психологии. 1985. № 3. С. 31—40.
15. Шевкиева Н.Б. Профилактика кризисов профессионального самоопределения психологов на этапе вузовского обучения: дисс. ... канд. психол. наук. Ставрополь, 2006. 282 с.

Learning Motivation and Personal Reflection in Students: Features and Relationship

Tikhomirova T. S. *,

*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
12345678@yandex.ru*

Kochetkov N. V. **,

*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
nkochetkov@mail.ru*

The paper discusses the intensity of learning motivation in university students of various forms, stages and courses of education and its relationship with personal reflection. Large amounts of empirical data obtained in this research allow us to assert that the adequacy of learning motivation is higher in graduate students than in undergraduate students, the latter demonstrating the highest rates in their first year of study and the lowest in the third. Motivation rates in part-time undergraduate students tend to decrease during the first three years at university; however, the rates increase in the fourth year. We also compared learning motivation in respondents with different levels of reflective thinking. As it was revealed, adequate motivation and motives for acquiring the profession were higher in students with high levels of reflection as compared to those displaying average and low levels. Moreover, the highest rates of reflection were found in students who planned to pursue their profession and knew exactly in which field, whereas the lowest rates were common for students who were not certain as to whether their work would correspond with their major discipline.

Keywords: higher education, learning activity, new socioeconomic conditions, learning motivation, adequacy of motivation, reflection.

For citation:

Tikhomirova T.S., Kochetkov N.V. Learning Motivation and Personal Reflection in Students: Features and Relationship. *Psikhologicheskayanauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017, vol. 22, no. 3, pp. 53–62. doi: 10.17759/pse.2017220306 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Tikhomirova Tat'yana Sergeevna, PhD in Psychology, Research Fellow, Centre for Applied Research in Educational Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: 12345678@yandex.ru

** Kochetkov Nikita Vladimirovich, PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of Theoretical Foundations of Social Psychology, Department of Social Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: nkochetkov@mail.ru

References

1. Bakhtina I.A. Motivatsiya uchebnoi deyatel'nosti studentov SSUZ: diss. ... kand. psikhol. nauk. [Motivation of educational activity of students of special educational institutions. Ph. D. (Psychology) diss.]. Kazan', 1997. 180 p.
2. Vas'kova O.V., Kochetkov N.V., Solov'ev S.M. Osobennosti professional'nogo samoopredeleniya sovremennoi uchashcheysya molodezhi [Elektronnyi resurs] [Features of professional self-determination of today's students]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2013, no. 2. Available at: http://psyedu.ru/journal/2013/2/Vaskova_Kochetkov_Solovyev.phtml (Accessed 01.02.2017). (In Russ., Abstr. in Engl.).
3. Grigorovich I.E. Osobennosti professional'noi identichnosti raznostatusnykh studentov razlichnykh kursov obucheniya: diss. ... kand. psikhol. nauk. [Peculiarities of professional identity of the different statuses of students of different courses of study. Ph. D. (Psychology) diss.]. Moscow, 2009. 189 p.
4. Drozdova S.A. Vzaimosvyaz' soderzhatel'nykh kharakteristik refleksii so strukturnymi komponentami identichnosti lichnosti: diss. ... kand. psikhol. nauk. [The relationship of content characteristics of reflection with the structural components of identity. Ph. D. (Psychology) diss.]. Khabarovsk, 2011. 207 p.
5. Zimnyaya I.A. Pedagogicheskaya psikhologiya: Ucheb. dlya VUZov. [Pedagogical psychology: Textbook for Universities]. Izd. 2-e, dop., ispr. i pererab. Moscow: Logos, 2005. 382 p.
6. Il'in E.P. Motivatsiya i motivy. [Motivation and motives]. Saint Petersburg: Piter, 2011. 512 p.
7. Karpov A.V. Refleksivnost' kak psikhicheskoe svoystvo i metodika ee diagnostiki [The reflexivity of mental property and methods of its diagnostics]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological journal], 2003. Vol. 24, no. 5, pp. 45–57.
8. Kotov S.S. Osobennosti motivatsii uchebnoi deyatel'nosti studentov, obuchayushchikhsya v novykh sotsial'no-ekonomicheskikh usloviyakh: diss. ... kand. psikhol. nauk. [Features of motivation of educational activity of students in the new socio-economic conditions. Ph. D. (Psychology) diss.]. Tver', 2003. 138 p.
9. Leont'ev A.N. Leksii po obshchei psikhologii. Uchebnoe posobie [Lectures on General psychology]. Moscow: Smysl, 2000. 509 p.
10. Leont'ev V.G. Psikhologicheskie mekhanizmy motivatsii uchebnoi deyatel'nosti: Ucheb. posobie [Psychological mechanisms of motivation of educational activity]. Novosibirsk: NGPI, 1987. 89 p.
11. Markov D.O. Sotsial'no-psikhologicheskie aspekty motivatsii uchebno-professional'noi deyatel'nosti na raznykh etapakh i urovnyakh obucheniya [Elektronnyi resurs] [Socio-psychological aspects of motivation of educational and professional activities at different stages and levels of education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2016. Vol. 8, no. 4, pp. 50–61 Available at: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2016/n4/markov.shtml (Accessed 01.02.2017). (In Russ., Abstr. in Engl.).
12. Melamed D.L. Osobennosti motivatsii uchebno-professional'noi deyatel'nosti raznostatusnykh studentov vuza: diss. ... kand. psikhol. nauk. [Features of motivation of educational and professional activity of the different statuses of high school students. Ph. D. (Psychology) diss.]. Moscow, 2011. 127 p.
13. Niyazbaeva N.N. Svyaz' osobennostei refleksivno-fenomenologicheskikh suzhdenii s razvitiem refleksivnosti u studentov magistratury [Elektronnyi resurs] [The connection features of reflexive phenomenological judgments with the development of reflexivity in students]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2016. Vol. 8, no. 4. Available at: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2016/n4/niyazbaeva.shtml (Accessed 01.02.2017). (In Russ., Abstr. in Engl.).
14. Stepanov S.Yu., Semenov I.N. Psikhologiya refleksii: problemy i issledovaniya [Psychology of reflection: problems and studies]. *Voprosy psikhologii* [Psychology questions], 1985, no. 3, pp. 31–40.
15. Shevkieva N.B. Profilaktika krizisov professional'nogo samoopredeleniya psikhologov na etape vuzovskogo obucheniya: diss. ... kand. psikhol. nauk. [Prevention of crises of professional identity of psychologists at the stage of University education. Ph. D. (Psychology) diss.]. Stavropol', 2006. 282 p.

Психологические особенности мотивации и ценностей у старшеклассников разного пола

Вартанова И. И. *

ФГБОУ МГУ имени М.В. Ломоносова,
Москва, Россия,
iivart@mail.ru

Представлено исследование половой специфики мотивационного и ценностно-смыслового отношения к учебе у старшеклассников. Обследованы школьники 9–11-го классов (от 15 до 17 лет) двух школ г. Москвы с традиционной парадигмой обучения. Мотивировки выявлялись факторным анализом ответов на 70 утверждений для групп юношей и девушек отдельно (опрошены 162 человека, в том числе 82 юноши и 80 девушек). Структура ценностных ориентаций исследовалась кластерным анализом ранжирования 10 общечеловеческих (Рокич) и 12 учебных ценностей (опрошено 109 человек, в том числе 60 девушек и 49 юношей). Выявлялись также корреляции между характером мотивации и ценностными ориентациями (39 юношей и 48 девушек опрошены одновременно по двум методикам). В итоге выявлено, что девушки видят возможность самореализации в познании, самосовершенствовании и преодолении препятствий, в то время как большинство юношей самореализуются в аффилиативной сфере. У девушек характер мотивации хорошо соответствует выбираемым ценностям, тогда как у юношей взаимосвязи мотивации и ценностей неоднозначны. Учет половой специфики подростков позволяет повысить эффективность учебной деятельности.

Ключевые слова: старшеклассники, ценности, мотивация, пол.

Введение

Наиболее важным условием эффективности школьного образования является воспитание необходимой мотивации учебной деятельности старшеклассников, которая в значительной степени определяется половой спецификой. В исследованиях [4; 10; 12] были

получены результаты, свидетельствующие о различиях психологических характеристик у подростков разного пола. Эта половая специфика распространяется как на когнитивную сферу, так и на сферу интересов [12]. Соответствующие психологические различия проявляются, в частности, в мотивационной сфере и в ценностно-смысловых установках.

Для цитаты:

Вартанова И.И. Психологические особенности мотивации и ценностей у старшеклассников разного пола // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 3. С. 63–70. doi: 10.17759/pse.2017220307

* Вартанова Ирина Ивановна, кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник факультета психологии, ФГБОУ МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия. E-mail: iivart@mail.ru

Как справедливо отмечал Б.Г. Ананьев [1], психологическое исследование мотивации поведения личности невозможно без социально-психологического изучения самих ценностей, именно в них сходятся различные психологические характеристики личности. В отличие от мотива, который всегда индивидуален и обособляет жизненный мир субъекта, ценность есть то, что, напротив, приобщает индивида к некоторой надиндивидуальной общности и целостности [8]. Проблему ценностей, однако, нельзя рассматривать отдельно от источников активности – потребности и мотивации. Д.А. Леонтьев [11] отмечает, что по функциональному месту и роли в структуре мотивации личностные ценности достаточно очевидным образом относятся к классу устойчивых мотивационных образований или источников мотивации. На рубеже развития личности, в переходный период ценностные ориентации школьников часто вступают в противоречие со сложившейся системой мотивов и потребностей, приводя их к качественной перестройке. При этом основным индикатором развития личности можно считать степень перехода изначально осознанных ценностей из разряда только известных в регуляторы поведения, степень интеграции их в общую систему мотивации. В связи с этим взаимосвязь текущих мотивов и усваиваемых ценностных ориентаций можно рассматривать в качестве одного из механизмов личностного роста и развития [5; 4].

Таким образом, выявление системы взаимосвязей мотивации и ценностей в старшем школьном возрасте представляется важной проблемой для понимания как структуры личности, так и механизмов ее развития в ходе школьного обучения. Но в этом комплексе условий необходимо учитывать также и пол детей – от этого существенно зависит не только специфика социальных ролей и обусловленность этим личностных планов и ценностей будущей активности, но и психологический возраст (имеется существенная гетерогенность в физическом и психологическом развитии юношей и девушек), а следовательно, и зрелость мотивационно-ценностных систем личности.

Цель данной работы – выявить половую специфику мотивации (мотивационного профиля) и ценностно-смыслового отношения старшеклассников к учебе.

Гипотеза исследования – существует связь между полом старшеклассников, с одной стороны, и мотивацией учения, ценностно-смысловым отношением старшеклассников к учебе – с другой.

Методика

Для исследования вариантов мотивировок (мотивации) учебной деятельности было разработано специальное опросник [6]. В исходном варианте в него вошло 70 утверждений, отражающих возможные варианты мотивировок учебы в школе в настоящем и отношении к профессиональному будущему путем оценки по 5-балльной шкале степени согласия с каждым утверждением.

Ценности изучались с помощью модифицированной методики Рокича [5; 7]. Иерархия 22 общечеловеческих и учебных ценностей определялась путем их ранжирования: названия соответствующих ценностей из общего перечня вписывались в бланк в порядке их важности.

В опросе добровольно (при согласии родителей) приняли участие школьники 9–11-х классов (возраст от 15 до 17 лет) двух школ г. Москвы с традиционной парадигмой обучения: по методике 1 опрошены 162 человека, в том числе 82 юноши и 80 девушек; по методике 2 опрошено 109 человек, в том числе 60 девушек и 49 юношей.

Результаты

В результате факторного анализа полученных ответов опросника по всей выборке в целом было выделено четыре фактора, которые получили следующую интерпретацию. Фактор 1 – мотивация самоопределения (учеба как долг, как необходимость для продолжения учебы и успешной карьеры в будущем). Фактор 2 – статусная мотивация, или мотивация признания в коллективе (признание, одобрение, авторитет). Фактор 3 – познавательная мотивация (ориентация на процесс познания, на решение сложных задач и преодоление трудностей). Фактор 4 – мотива-

ция общения. Факторный анализ, проведенный по двум группам – для юношей и девушек отдельно, показал определенную специфику. Так, для юношей уверенно выделяются только три фактора, четвертый оказался на уровне шума, тогда как на выборке девушек уверенно выделяются все четыре фактора. Интерпретация факторов по отдельным группам показала определенное сходство с общегрупповыми факторами: первые три фактора также можно в целом интерпретировать как факторы мотивации самоопределения (1), фактор признания в коллективе или статуса (2) и фактор познавательной мотивации (3). Четвертый же фактор – общение (ориентация на групповую работу), выделяемый по всей выборке, оказался характерным только для девушек. Для юношей же четвертый фактор отражает учебный процесс как долг. При этом содержание первых факторов наполнено несколько по-разному для юношей и девушек. Так, содержание мотивации самоопределения характеризуется не только общими высказываниями о пользе учебы для будущей карьеры, но для юношей дополняется высказываниями о достойном месте среди товарищей, тогда как девушки свое успешное будущее связывают еще и с необходимостью хорошо учиться. Для юношей в фактор признания в коллективе (2) кроме собственно престижных (связанных с авторитетом) входит много высказываний про одобрение родителей, учителей и одноклассников, т. е. признание в коллективе скорее связано с принятием и одобрением. У девушек же признание в коллективе связано только с престижем, желанием быть лучше остальных. Для них одобрение и принятие является скорее средством для дальнейшей успешной жизни, входит в фактор мотивации самоопределения (1). В содержании познавательной мотивации (фактор 3) существенных различий для юношей и девушек не обнаруживается.

Результаты ранжирования ценностей были проанализированы с помощью кластерного анализа внутри групп юношей и девушек по отдельности (табл. 1). Это позволило выделить четыре группы ценностей. Первые два кластера в большей степени связаны с уста-

новками, касающимися повседневной практики учебной деятельности, вторые два связаны с ценностями самоопределения и будущей жизни. В первый кластер вошли аффилиативные ценности, к которым юноши доверяют творчество и глубокие знания, тогда как девушки – успешную учебу. Во второй кластер – ценности самореализации – юноши дополнительно включают успешную учебу, свободу и уверенность в себе, а также наличие хороших друзей, а девушки – творчество, преодоление препятствий, красоту природы и искусства, а также глубокие и прочные знания и получение удовольствия. В третий кластер – ценностей, связанных с будущим, – у юношей дополнительно попали ценности получения удовольствия и преодоления препятствий, а также красота природы и искусства, в то время как девушки связывают свое будущее с ценностями свободы, уверенности в себе, активной жизни и наличием верных друзей. Четвертый кластер – любви, здоровья и счастливой семейной жизни – дополняется только юношами ценностью «активная, деятельная жизнь».

Далее с помощью корреляционного анализа проводилось сопоставление результатов ранжирования ценностей с выраженностью мотивации выявленных типов для групп юношей и девушек. Для первых (39 полных опросов по двум методикам) обнаружены следующие значимые ($p < 0,05$) корреляции:

1) выраженности мотивации самоопределения с уменьшением значимости ценности «творчество» ($r = -0,40$);

2) выраженности мотивации признания в коллективе с уменьшением значимости ценностей «интересный разговор» ($r = -0,47$) и «мой авторитет» ($r = -0,44$) и прямая связь на уровне тенденции ($r = 0,35$) с «признанием в коллективе»;

3) выраженности познавательной мотивации с увеличением значимости ценности «получение удовольствия» ($r = 0,48$);

4) выраженности мотивации социальной ответственности (учебы как долг и необходимость) с ранжированием важности ценности «здоровье» ($r = 0,57$) и уменьшением значимости ценности «интересный разговор» ($r = -0,51$).

Таблица 1

Результаты кластерного анализа ранжирования ценностей юношами и девушками

Юноши		Девушки	
Кластер 1			
1	Быть лучше других	1	Быть лучше других
2	Мой авторитет	2	Одобрение окружающих людей
3	Признание в коллективе	3	Успешная учеба
4	Интересный разговор	4	Мой авторитет
5	Одобрение окружающих людей	5	Признание в коллективе
6	Глубокие и прочные знания	6	Интересный разговор
7	Творчество		
Кластер 2			
8	Успешная учеба	7	Получение удовольствия
9	Самосовершенствование в учебе	8	Глубокие и прочные знания
10	Свобода	9	Самосовершенствование в учебе
11	Познание	10	Познание
12	Уверенность в себе	11	Преодоление препятствий
13	Наличие хороших и верных друзей	12	Творчество
		13	Красота природы и искусства
Кластер 3			
14	Получение удовольствия	17	Материально обеспеченная жизнь
15	Преодоление препятствий	18	Наличие хороших и верных друзей
16	Материально обеспеченная жизнь	19	Интересная работа
17	Красота природы и искусства	20	Свобода
18	Интересная работа	21	Уверенность в себе
		22	Активная, деятельная жизнь
Кластер 4			
19	Счастливая семейная жизнь	14	Счастливая семейная жизнь
20	Любовь	15	Любовь
21	Здоровье	16	Здоровье
22	Активная, деятельная жизнь		

В группе девушек (48 полных опросов по двум методикам) обнаружены следующие значимые ($p < 0,05$) корреляции:

1) выраженности мотивации самоопределения с увеличением значимости ценностей «любовь» ($r = 0,36$) и «счастливая семейная жизнь» ($r = 0,40$), а также с уменьшением значимости ценности «получение удовольствия» ($r = -0,36$);

2) выраженности мотивации признания в коллективе с увеличением значимости ценностей «признание в коллективе» ($r = 0,50$), «быть лучше других» ($r = 0,41$), «познание» ($r = 0,36$), а также с уменьшением значимости ценности «получение удовольствия» ($r = -0,51$);

3) выраженности познавательной мотивации с увеличением значимости ценностей

«красота природы и искусства» ($r = 0,49$), «познание» ($r = 0,40$), «самосовершенствование в учебе» ($r = 0,47$), «глубокие и прочные знания» ($r = 0,45$).

Для выраженности мотивации общения никаких значимых взаимосвязей с ранжированием ценностей не обнаружено.

Обсуждение

Как следует из полученных результатов, половая специфика затрагивает одновременно и мотивацию, и систему ценностей, а также взаимосвязи между ними. Так, в результате факторного анализа высказываний-мотивировок была выделена статусная мотивация, или, как она была условно обозначена, мотивация признания в коллективе. Однако в этот фактор входили высказывания,

связанные не только с самоутверждением, но и с потребностью принятия (аффилиацией). По мнению Е.Д. Божович [3], потребность в признании и потребность в самоутверждении – это две формы одной и той же социогенной потребности, потребности в аффилиации. Эти формы, однако, имеют определенные содержательные (лично-смысловые) различия. Потребность в признании проявляется в стремлении к взаимопониманию с другими, к уважению и интересу с их стороны. Потребность в самоутверждении проявляется в стремлении к престижу, желании заметно отличаться от других, привлекать к себе особое внимание. Сложный характер взаимосвязи признания и самоутверждения подтверждается и нашими результатами, которые также позволяют описать половую специфику сочетания этих форм мотивации. Содержательно у девушек в отличие от юношей в данном типе мотивации помимо наличия мотива уважения и признания преобладает мотив самоутверждения. Результаты ранжирования ценностей показывают, что у девушек признание в коллективе и престиж связаны с успехом в учебе. У юношей же потребность в уважении и признании связаны с ценностями творчества и наличием глубоких и прочных знаний. В литературе также отмечается, что у девушек подростков отношение к учебе обусловлено стремлением к успешности при изучении школьных предметов, а у юношей – внешней мотивацией (занять определенное положение, заслужить похвалу и уважение) [13]. Это можно объяснить разными социальными требованиями (установками и стереотипами) к юношам и девушкам, спецификой обратной связи, которую они получают от взрослых [9].

Зарубежные исследования полорольевых стереотипов также показывают, что различные ожидания учителей, родительские ожидания влияют на самовосприятие ребенка [2; 14]. Кроме того, как свидетельствуют полученные данные, у девушек в фактор мотивации самоопределения, включающий учебу как долг и необходимость для успешного будущего, входят высказывания о необходимости одобрения родителей, учителей и одноклассников, поскольку это для них является одним из средств обеспечения благополуч-

ного будущего. При ранжировании ценностей благополучное будущее у девушек также связано с наличием хороших и верных друзей, свободой и уверенностью в себе. Для юношей комплекс высказываний, характеризующий мотивацию самоопределения, включает помимо высказываний о необходимости хорошо учиться для будущей карьеры также утверждение о стремлении занять достойное место среди товарищей. У них будущее связано в большей степени со статусной мотивацией.

В понимании самореализации в данный период обучения в школе также наблюдаются существенные половые особенности. Юноши в своем ценностно-смысловом поле связывают успешную учебу с уверенностью в себе и эмоциональной поддержкой друзей. То есть для них успешная учеба и самосовершенствование в учебе в большей степени связаны с социальным контекстом (свобода, друзья). У девушек же самореализация связана с соответствующими этой мотивации ценностями – преодолением препятствий, творчеством, глубокими и прочными знаниями, самосовершенствованием в учебе. Это подтверждается и корреляционными связями выраженности данной мотивации с этими же ценностями. В целом в группе девушек аффилиативные, познавательные и прагматические мотивы связаны с соответствующими им ценностями, что свидетельствует о смысловом единстве их мотивационной системы и более зрелом восприятии процесса учения.

Таким образом, потребность в самореализации для юношей и девушек характеризуется различными системами ценностей. Это обусловлено половыми различиями в данной возрастной группе, которые усилены неравномерностью темпов возрастного развития у юношей и у девушек. Девушки видят возможность самореализации в познании, самосовершенствовании и преодолении препятствий, в то время как большинство юношей в подростковом возрасте самореализуются в аффилиативной сфере. У них успешная учеба при наличии свободы является средством повышения собственного самоуважения, уверенности в себе, а также получения признания, одобрения и уважения со стороны ближайшего окружения.

Заключение

Подводя итоги обсуждения, можно констатировать, что в результате организованного и проведенного нами исследования установлено следующее.

1. Выявлена половая специфика мотивационного отношения к учебе, которая заключается в том, что в состав мотивации самоопределения у юношей включаются еще желание занять достойное место среди товарищей, тогда как для девушек успешное будущее связано с необходимостью хорошо учиться, при этом учеба как долг дополняется мотивом самоутверждения.

2. Выявлена половая специфика ранжирования и систематизации ценностей, которая заключается в том, что потребность в самореализации для юношей и девушек характеризуется различными системами ценностей: девочки видят возможность самореализации в познании, самосовершенствовании и преодо-

лении препятствий, в то время как мальчики в подростковом возрасте самореализуются в аффилиативной сфере.

3. Выявлена половая специфика взаимосвязей мотивационного отношения к учебе и ранжирования ценностей, которая заключается в том, что у девушек ценности будущего (любовь, счастливая семейная жизнь) связаны с мотивацией самоопределения, при этом и другие виды мотивации – аффилиации, познавательная – четко связаны с соответствующими ценностями, тогда как у юношей взаимосвязи мотивации и ценностей неоднозначны: мотивация самоопределения противоположна творчеству, а мотивация признания – статусным ценностям.

Таким образом, выявленные закономерности позволят более дифференцированно и эффективно осуществлять психологическую поддержку воспитательной работы в школе, что обеспечит качество образовательного процесса.

Литература

1. *Ананьев Б.Г.* Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1980. 232 с.
2. *Берн Ш.* Гендерная психология: пер. с англ. М.: Прайм-Еврознак, 2004. 320 с.
3. *Божович Е.Д.* Психолого-педагогические проблемы развития школьника как субъекта учения: дидактическое пособие. Воронеж: МОДЭК; Москва: МПСИ, 2000. 192 с.
4. *Вартанова И.И.* Личность старшеклассника: мотивации и система ценностей // Вопросы психологии. 2012. № 3. С. 3–11. doi: WOS:00008838800072
5. *Вартанова И.И.* Мотивация и внутренние конфликты старшеклассников [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru .2012. № 2. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n2/53544.shtml (дата обращения: 16.04.2017).
6. *Вартанова И.И., Юдина А.В.* Особенности взаимосвязей учебной мотивации и локуса контроля в гимназии и школе // Ананьевские чтения – 2015 (20–22 октября 2015 г.) // Отв. ред. В.М. Аллахвердов. СПб: СПбГУ. Скифия-принт, 2015. С. 159–160.
7. *Вартанова И.И.* Система ценностей, мотивация и самоотношение: гендерная специфика старшеклассников // Национальный психологический журнал. 2016. № 4(24). С. 115–121.
8. *Василюк Ф.Е.* Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М.: Изд-во МГУ, 1984. 200 с.
9. *Карбанова О.А.* Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. М.: Гардарики, 2007. 240 с.
10. *Кудинов С.И.* Полоролевые аспекты любознательности подростков // Психологический журнал. 1998. Т. 19. № 1. С. 26–36.
11. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 3-е изд., доп. М.: Смысл, 2007. 511 с.
12. *Саулина Е.Б.* Особенности полового диморфизма когнитивных способностей и структуры интересов подростков с высоким уровнем интеллекта [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2015. Т. 7. № 1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2015/n1/Saulina.phtml> (дата обращения: 23.03.2017).
13. *Собкин В.С., Калашникова Е.А.* Динамика мотивационно-целевых трансформаций учебной деятельности у учащихся основной школы // Вопросы психологии. 2015. № 3. С. 3–15.
14. *Dweck C S., Bush E.S.* Sex differences in learned helplessness: I. Differential debilitation with peer and adult evaluators // Developmental Psychology. 1978. V. 11. P. 147–156.

Psychological Features of Motivation and Values in High School Students of Different Sexes

Vartanova I.I.*,

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,
iivart@mail.ru

This research focuses on sex-specific differences in motivational, meaning- and value-based attitudes to learning in high school students. The sample included students of 9-11 grades (aged 15-17 years) of two Moscow schools with traditional paradigm in education. Motivational attitudes were measured with factor analysis of the subjects' responses to 70 statements (different sets for male and female groups; the total number of respondents was 162, 82 males and 80 females). The structure of value orientations was studied with cluster analysis of ranking of 10 terminal human values (Rokeach) and 12 learning values (109 respondents, 60 females and 49 males). The correlation between the character of motivation and value orientations was also explored in the study (39 males and 48 females were presented with both surveys). The outcomes of the study show that young girls find opportunities for self-actualisation in knowledge and experience, in personal growth and overcoming difficulties in life, whereas young boys mostly associate self-actualisation with affiliative sphere. The character of motivation in young girls clearly corresponds with the values they choose, while in boys the relationship between motivations and values seems ambiguous. Taking into account sex specifics in adolescents may help raise the effectiveness of learning activity.

Keywords: values, motivation, sex, high school students.

References

1. Anan'ev B.G. Izbrannye psikhologicheskie trudy: V 2 t. T. 1. [Selected psychological works: in 2 vol. Vol. 2]. Moscow: Pedagogika Publ., 1980. 232p.
2. Bern Sh. Gendernaya psikhologiya: Per. s angl. [Gender Psychology]. Moscow: Praym-Evroznak, 2004. 320 p. (In Russ.).
3. Bozhovich E.D. Psikhologo-pedagogicheskie problemy razvitiya shkol'nika kak sub»ekta ucheniya: Didakticheskoe posobie [Psycho-pedagogical problems of the development of the student as a subject of teaching: Didactic manual]. Voronezh: MODEK Publ.; Moscow: MPSI Publ., 2000. 192 p. (In Russ.).
4. Vartanova I.I. Lichnost' starsheklassnika: motivatsii i sistema tsennosti [A school student's personality: motivation and system of values]. *Voprosy psihologii [Questions of psychology]*, 2012, no. 3, pp. 3–11. doi: WOS:000088388800072. (In Russ.; abstr. in Engl.).
5. Vartanova I.I. Motivatsiya i vnutrennie konflikty starsheklassnikov [Elektronnyi resurs]. [Motivation and internal conflicts of high school students]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2012, no. 2. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2012/n2/53544.shtml> (Accessed 16.04.2017). (In Russ., Abstr. in Engl.)
6. Vartanova I.I., Judina A.V. Osobennosti vzaimosvjazey uchebnoj motivatsii i lokusa kontrolja v gimnazii i shkole [Features of the interrelationships of educational motivation and locus in the gymnasium and school]. In V.M. Allahverdiv (ed.) *Anan'evskie chtenija – 2015 [Ananiev Readings – 2015] (20–22 October 2015 g.)*. Saint-Petersburg: SPbGU. Skifija–print Publ., 2015, pp. 159–160.
7. Vartanova I.I. Sistema tsennosti, motivatsiya i samootnoshenie: gendernaya spetsifika starsheklassnikov [The system of values, motivation and self-attitude: the gender specificity of high school students]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal [National Psychological Journal]*, 2016, no. 4(24), pp. 115–121. (In Russ., Abstr. in Engl.)

For citation:

Vartanova I.I. Psychological Features of Motivation and Values in High School Students of Different Sexes. *Psikhologicheskayanauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017, vol. 22, no. 3, pp. 63–70. doi: 10.17759/ pse.2017220307 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Vartanova Irina Ivanovna, PhD in Psychology, Associate Professor, Senior Research Fellow, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: iivart@mail.ru

8. Vasilyuk F.E. Psikhologiya perezhivaniya (analiz preodoleniya kriticheskikh situatsii) [Life experience (analysis of overcoming critical situations)]. Moscow: MGU Publ., 1984. 200 p. (In Russ.)
9. Karabanova O.A. Psikhologiya semeinykh otnoshenii i osnovy semeinogo konsul'tirovaniya [Family psychology and basics of family counseling]. Moscow: Gardariki Publ., 2007. 240 p. (In Russ.)
10. Kudinov S.I. Polorolevye aspekty lyuboznatel'nosti podrostkov [Sexual aspects of the curiosity of adolescents]. *Psikhoogichesky zhurnal [Psychological journal]*, 1998. Vol. 19, no. 1, pp. 26–36.
11. Leont'ev D.A. Psikhologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoi real'nosti [Psychology of meaning: the nature, structure and dynamics of the sense of reality]. Moscow: Smysl Publ., 2007. 511p. (In Russ.)
12. Saulina E.B. Osobennosti polovogo dimorfizma kognitivnykh sposobnostei i struktury interesov podrostkov s vysokim urovnem intellekta [Elektronnyi resurs] [Features of sexual dimorphism in cognitive abilities and structures of interests in teenagers with high level of intelligence]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2015, vol. 7, no. 1. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2015/n1/Saulina.shtml> (Accessed 23.03.2017). (In Russ., Abstr. in Engl.)
13. Sobkin V.S., Kalashnikova E.A. Dinamika motivatsionno–tselevykh transformatsii uchebnoi deyatel'nosti u uchashchikhsya osnovnoi shkoly [Dynamics of motivational–targeted transformation of educational activity of students of basic school]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2015, no. 3, pp. 3–15. (In Russ.; abstr. in Engl.)
14. Dweck C S., Bush E.S. Sex differences in learned helplessness: I. Differential debilitation with peer and adult evaluators. *Developmental Psychology*, 1978. Vol. 11, pp. 147–156.

Психологическая готовность к управлению как основа потенциальной конкурентоспособности будущих менеджеров

Митина О.В.*,

Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия,
omitina@inbox.ru

Низовских Н.А.**

Вятский государственный университет,
Киров (Кировская область), Россия, nina.
nizovskikh@gmail.com

Шарафутдинова М.Н.***,

Вятский государственный университет,
Киров (Кировская область), Россия,
marina-sharafutdinova@mail.ru

Представлены результаты исследования психологической готовности к управлению студентов – будущих менеджеров. Психологическая готовность к управлению трактуется как базирующаяся на системе релевантных ценностей общая предрасположенность человека к управлению собой и другими людьми. Выраженность компонентов психологической готовности к управлению рассматривается как основа потенциальной конкурентоспособности выпускников вуза. В эмпирическом исследовании в качестве респондентов выступили студенты, обучающиеся на управленческих специальностях ($n = 98$), в возрасте от 18 до 23 лет. Выявлены высокая значимость ценностей управления для респондентов и гендерные различия в иерархиях ценностей. Компоненты психологической готовности к управлению связаны с показателями временной перспективы, удовлетворенностью

Для цитаты:

Митина О.В., Низовских Н.А., Шарафутдинова М.Н. Психологическая готовность к управлению как основа потенциальной конкурентоспособности будущих менеджеров // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 3. С. 71–81. doi: 10.17759/pse.2017220308

* *Митина Ольга Валентиновна*, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник факультета психологии, доцент, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия. E-mail: omitina@inbox.ru

* *Низовских Нина Аркадьевна*, доктор психологических наук, профессор кафедры практической психологии, доцент, Вятский государственный университет, Киров (Кировская область), Россия. E-mail: nina.nizovskikh@gmail.com

* *Шарафутдинова Марина Николаевна*, магистрант кафедры практической психологии, профконсультант, Вятский государственный университет, Киров (Кировская область), Россия. E-mail: marina-sharafutdinova@mail.ru

жизнью и базисными ценностями студентов. Результаты исследования могут применяться в области высшего образования, менеджмента, профориентационной работы со студентами и школьниками.

Ключевые слова: конкурентоспособность, потенциальная конкурентоспособность, психологическая готовность к управлению выпускников вузов, эффективный менеджмент, профориентационная работа

Профессиональная подготовка в вузе в условиях современной социокультурной ситуации предполагает формирование у студентов целого ряда значимых качеств, особое место среди которых занимает конкурентоспособность. Высшее образование в настоящее время является инструментом личностного и профессионального развития студента, выступает «... одним из возможных путей осуществления личностью своих смыслов» [2, с. 11]. Реализация выпускником себя как конкурентоспособного специалиста рассматривается в качестве одной из задач высшей школы и относится к выпускникам всех специальностей.

Понятие «конкурентоспособность» трактуется в научной литературе неоднозначно. J.M. Houston, S.A. Mcintire, J. Kinnie, C. Terry [13] рассматривают конкурентоспособность как многоаспектное образование с двумя главными составляющими: «самовозвышение» («Self-Aggrandizement») и «межличностная успешность» («Interpersonal Success»). В отечественной психологии конкурентоспособность определяется как интегральное качество личности, представляющее собой совокупность профессионально и социально значимых личностных характеристик [12], способность личности к самоорганизации [5]. В модели В.И. Андреева качества конкурентоспособной личности объединены в восемь блоков: мотивы и ценностные ориентации, нравственные качества, гражданские качества, интеллектуальные и деловые качества, особенности характера и поведения, коммуникативные способности, организаторские способности, «само»-способности и «само»-процессы [1]. А.Л. Журавлев и Д.В. Ушаков наряду с актуальной конкурентоспособностью предлагают учитывать потенциальную конкурентоспособность, которая определяется как совокупность индивидуально-психологических

свойств, способствующих выработке актуальной конкурентоспособности личности [4].

Важной составляющей потенциальной конкурентоспособности студентов – будущих менеджеров является их психологическая готовность к управлению.

В проблематике психологической готовности к профессиональной деятельности [3] психологической готовности к управлению отводится значимое место. P. Tamkin, J. Hillage, R. Willison [14] описывают способность к управлению на основе ряда специальных показателей, таких как развитие управленческого потенциала, способность к управлению собой, применение управленческих способностей, деловой активности и результата. Психологическая готовность к управлению определяется и как интегративное системное качество [10], и как психодинамическое психолого-акмеологическое образование личности [6].

Для изучения психологической готовности к управлению как представленной в ценностях общей предрасположенности человека к руководству собой и другими разработан тест-опросник психологической готовности к управлению (ПГУ) [8]. Теоретической основой данного теста являются модель компетенций менеджера Л. и С. Спенсеров [9] и концепция жизненных принципов человека Н.А. Низовских [7]. Названия и последовательность шкал теста соответствуют названиям и иерархии 15 компетенций эффективных менеджеров, выявленных Спенсерами. Каждая из 15 шкал опросника представлена 10 пунктами. Например, шкала I «Воздействие и оказание влияния» представлена такими пунктами, как «уметь влиять на людей определенными словами или действиями», «стремиться достичь уважения и признания в коллективе» и др. Респонденты оценивают, насколько то или иное суждение подходит им как жиз-

ненный принцип. Заметим, что Л. и С. Спенсеры рассматривают компетенцию как «базовое качество индивидуума, имеющее причинное отношение к эффективному и/или наилучшему на основе критериев исполнению в работе или в других ситуациях» [9, с. 9], тогда как тест-опросник ПГУ нацелен на выявление ценностных установок, отражающих значимость для респондентов этих качеств. Мы разделяем идею о том, что «... соотнесение своего внутреннего мира, своих ценностей, мотивов, потребностей, особенностей, способностей, возмозможности с миром профессиональной деятельности» является залогом успешного самоопределения личности [11].

В данной статье представлены результаты исследования, в котором тест-опросник ПГУ был применен в модификации О.В. Митиной. В соответствии с инструкцией респонденты оценивали суждения по 7-балльной шкале с двух позиций: «насколько утверждение подходит мне в качестве жизненного принципа» и «насколько я следую данному принципу в реальной жизни» (где 1 балл означал «Имею противоположный принцип/ Никогда не следую», 7 баллов – «Очень сильно подходит/Следую всегда»). Первое основание оценки рассматривается как относящееся к Я-идеальному и обозначено нами как «идеальное решение». Второе основание относится к Я-реальному респондентов и было обозначено как «реальное следование».

Цель работы – изучение психологической готовности к управлению у студентов – будущих менеджеров как основы их потенциальной конкурентоспособности в профессии. Исследование проведено среди студентов – будущих менеджеров ($n = 98$) в возрасте от 18 до 23 лет (женщин – 72, мужчин – 26). Были применены методики: тест-опросник психологической готовности к управлению (ПГУ), опросник базисных ценностей Ш. Шварца, тест удовлетворенности жизнью Э. Динера с соавт., тест временной перспективы Ф. Зимбардо.

В ходе анализа данных было выявлено, что показатели психологической готовности к управлению в мужской и женской выборках имеют распределение, статистически значимо не отличающееся от нормального. Усредненные результаты первичных оценок по каж-

дой шкале в каждой подвыборке в позициях идеального решения и реального следования приведены в табл. 1.

Проверки на наличие сдвига между показателями идеального решения и реального следования в подгруппе юношей и девушек, а также различия между юношами и девушками на предмет расхождения между идеалом и реальностью были выполнены с помощью t -критерия Стьюдента. Во всех 15 шкалах в обеих подвыборках показатель идеальной ситуации значимо выше, чем ситуации реального следования. При этом различий между юношами и девушками при сравнении усредненных оценок по шкалам в обеих ситуациях, а также различий между оценками обеих ситуаций зафиксировано не было. Этот факт позволяет сделать предположение об относительно равномерной представленности всех компонентов психологической готовности к управлению у будущих менеджеров.

Как видно из табл. 1, все баллы достаточно высоки. В ситуации с менеджерами это понятно: ценности управления отражают профессионально желаемые качества. При этом в идеале качество оценивается всегда выше, чем оно представлено в реальном поведении. Это один из подтверждающих аргументов достоверности результатов исследования. Однако подобные результаты лучше сравнивать после ранжирования, которое позволяет расставить приоритеты респондента в отношении желаемых качеств (т. е. что-то желается немного больше, а что-то – немного меньше и ранжирование позволяет развести эти показатели). Поэтому все индивидуальные баллы по шкалам были переведены в ранги, а эти ранги уже сопоставлялись между собой. В табл. 2 представлены результаты средних выборочных значений, подсчитанных после ранговых преобразований.

Как видно из табл. 2, гендерные различия, отсутствовавшие при сравнениях шкальных показателей в силу их малой дифференцированности (в пределах 1 балла), проявились теперь в достаточной степени. В последнем столбце табл. 2 указаны выявленные статистически значимые различия при $p < 0,07$. В ряде случаев оказались значимыми различия в стандартных отклонениях.

Таблица 1

Описательная статистика распределения оценок значимости качеств психологической готовности к управлению в подвыборках юношей и девушек

Название шкалы	Женская выборка				Мужская выборка			
	Идеальное решение		Реальное следование		Идеальное решение		Реальное следование	
	М	σ	М	σ	М	σ	М	σ
Воздействие и оказание влияния	5,37	0,91	4,81	0,77	5,38	0,96	5,01	0,80
Ориентация на достижения	5,74	0,93	5,14	0,84	5,40	0,91	5,02	0,93
Командная работа и сотрудничество	5,46	0,97	4,86	0,84	5,31	0,91	4,97	0,73
Аналитическое мышление	5,51	1,01	4,97	0,82	5,36	0,88	4,91	0,96
Инициатива	5,58	1,05	4,99	0,90	5,33	0,98	4,89	0,85
Развитие других	5,29	1,00	4,70	0,86	5,10	1,01	4,72	0,88
Уверенность в себе	5,32	0,93	4,80	0,75	5,27	0,90	4,86	0,94
Межличностное понимание	5,58	0,99	5,12	0,83	5,32	0,93	4,95	0,81
Директивность/ Настойчивость	5,47	0,97	5,00	0,81	5,33	0,90	4,93	0,79
Поиск информации	5,48	0,97	4,99	0,83	5,42	0,81	5,03	0,79
Командное лидерство	5,36	1,05	4,86	0,85	5,36	0,96	4,90	0,88
Концептуальное мышление	5,41	1,08	4,79	0,91	5,41	0,87	4,98	0,86
Понимание компании и Построение отношений	5,46	0,98	5,05	0,79	5,26	0,85	4,80	0,77
Забота о порядке	5,43	1,05	5,03	0,95	5,28	1,02	4,97	0,95
Техническая экспертиза	5,42	1,01	4,99	0,78	5,50	0,81	5,06	0,79

Примечание: М – среднее значение; σ – стандартное отклонение.

Результаты позволяют констатировать, что разрыв между идеалом и реальностью у девушек больше, чем у юношей. Девушки в идеале хотя бы в большей степени быть ориентированы на достижения, проявлять большую инициативу, развивать концептуальное мышление, а юноши – воздействовать и оказывать влияние как в идеале, так и в реальной ситуации.

На рис. 1 и 2 представлены усредненные оценки ранжирования ценностей в обеих подвыборках. Данные представлены таким образом, что ценности упорядочены по убыванию их приоритета в случае идеального решения. Рисунки свидетельствуют о достаточной согласованности идеала и реальности –

рейтинги убывают достаточно синхронно, особенно у мужчин. График, построенный для женской выборки, показывает, что респондентки в меньшей степени «ценят то, что имеют». Так, ценности «Понимание компании и Построение отношений», «Забота о порядке» и «Техническая экспертиза» явно выделяются в реальной ситуации, а в идеальной оказываются менее предпочтительными. У мужчин только одна ценность – «Забота о порядке» – оказалась менее важной в случае «идеального решения». Мужчины в большей степени, чем женщины, нацелены на пополнение запаса своих знаний о мире, особенно в области своей профессиональной деятельности. Для них более характерно

Таблица 2

Средние выборочные значения, подсчитанные после ранговых преобразований

Название шкалы	Женская выборка (девушки)				Мужская выборка (юноши)				Наличие значимых различий
	Идеальное решение		Реальное следование		Идеальное решение		Реальное следование		
	М	σ	М	σ	М	σ	М	σ	
Воздействие и оказание влияния	6,68	3,79	6,40	3,72	8,54	3,53	8,73	3,37	И, Р: Ю/Д средние
Ориентация на достижение	11,01	3,61	9,56	4,22	8,58	4,48	8,75	4,95	И: Ю/Д средние, станд. откл., Д: И/Р средние
Командная работа и сотрудничество	7,87	4,44	7,26	4,44	8,33	4,20	7,87	4,19	
Аналитическое мышление	8,75	4,31	8,47	4,24	7,58	4,88	7,83	5,26	
Инициатива	9,34	3,57	8,46	4,05	9,25	4,03	8,83	4,05	Д: И/Р средние
Развитие других	5,78	4,20	5,54	4,03	5,08	4,14	5,56	3,41	
Уверенность в себе	6,63	3,99	6,69	4,17	7,37	4,82	7,46	5,06	
Межличностное понимание	9,36	4,18	9,88	4,10	7,94	4,85	7,79	4,50	Р: Ю/Д средние
Директивность/Настойчивость	8,37	4,25	8,76	3,89	7,67	3,89	7,67	3,92	
Поиск информации	8,24	3,84	8,60	3,74	9,25	4,11	9,31	3,76	
Командное лидерство	7,14	3,99	7,21	4,20	7,85	4,44	7,48	4,74	
Концептуальное мышление	7,67	4,37	6,73	3,84	8,56	3,79	8,60	3,84	Р: Ю/Д средние, станд. откл., Д: И/Р средние
Понимание компании и Построение отношений	7,96	4,00	9,28	4,22	6,85	3,84	6,29	3,86	Р: Ю/Д средние Д: И/Р средние
Забота о порядке	7,74	4,67	8,59	4,96	7,38	4,23	8,73	4,35	Д, Ю: И/Р средние
Техническая экспертиза	7,48	4,11	8,56	3,87	9,79	3,29	9,12	3,65	И: Ю/Д средние, станд. откл., Д: И/Р средние

Примечание: М – среднее значение; σ – стандартное отклонение; «И: Ю/Д средние» означает, что выявлены значимые различия при сравнении «идеальных решений между юношами и девушками»; «Р: Ю/Д средние» – то же самое относится к реальным решениям; аналогично «Д: И/Р средние» обозначает, что выявлены значимые различия между идеальным решением и реальным следованием для девушек, а «Ю: И/Р средние» указывает на соответствующие различия для юношей.

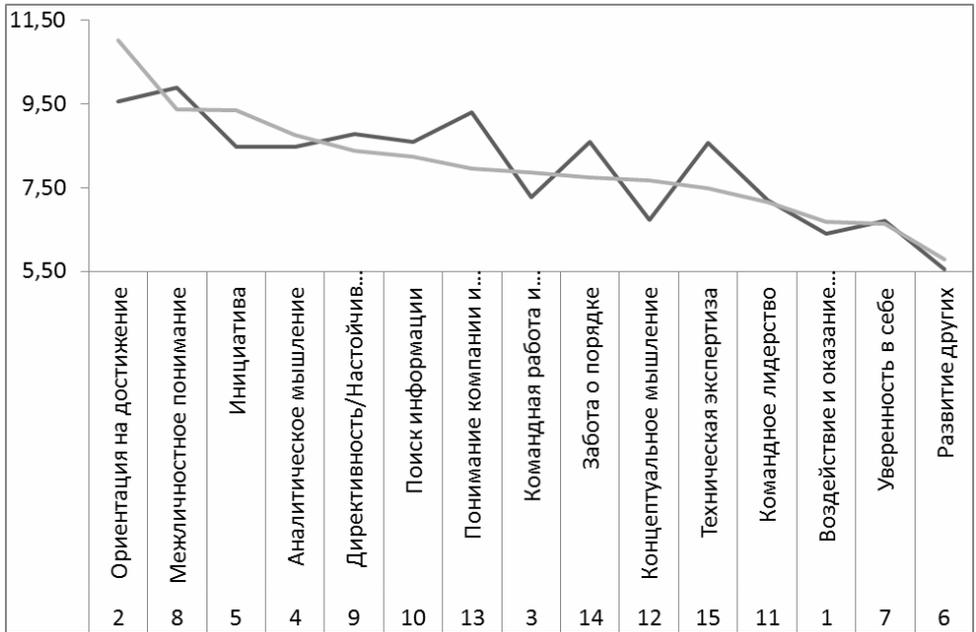


Рис. 1. Усредненные ранговые оценки в женской выборке:
 — реальное следование; — идеальное решение

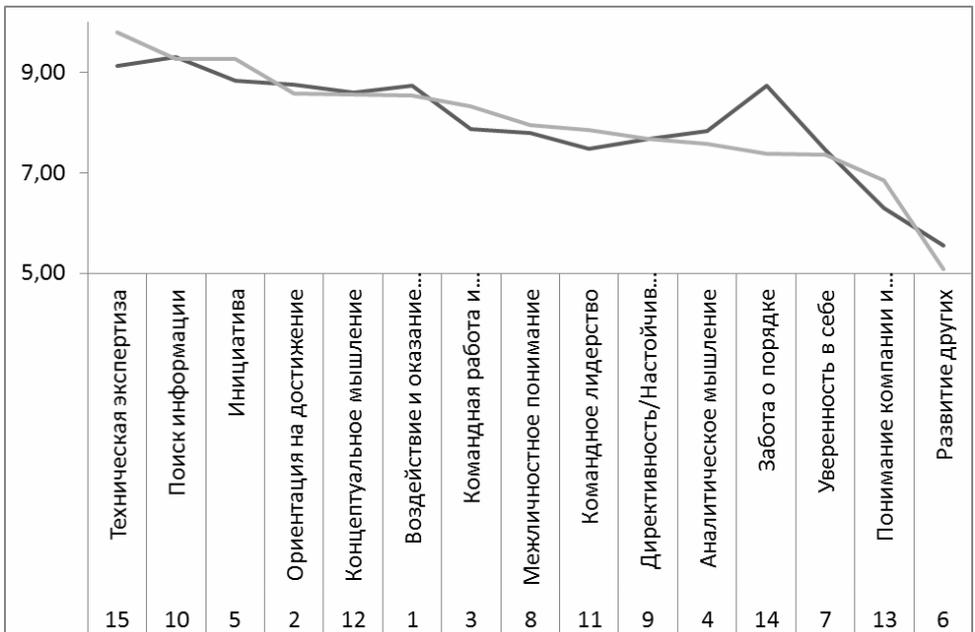


Рис. 2. Усредненные ранговые оценки в мужской выборке:
 — реальное следование; — идеальное решение

стремление оказывать влияние на других людей и анализировать жизненные ситуации и задачи целостно. Женщины прежде всего стремятся к реализации ценностей межличностного взаимодействия и понимания, построению адекватных, уважительных отношений с другими, а также к глубокому анализу своего поведения и поступков других людей, к упорядочиванию среды. Респондентки нацелены на открытость новым знаниям о мире, ориентированы на проявление инициативы и настойчивости, требовательности к себе и другим, что связано с особенностями положе-

ния современной женщины, которая не только является хранительницей домашнего очага, но и проявляет свою активность в различных сферах профессиональной и общественной деятельности. Отмеченные особенности ценностных установок дают основание констатировать некоторые различия мужского и женского подходов к управлению.

Далее представим взаимосвязи показателей психологической готовности к управлению с базисными ценностями, временной перспективой и удовлетворенностью жизнью респондентов (табл. 3).

Таблица 3

Значимые корреляции ценностей управления с ценностями Шварца, удовлетворенностью жизнью и показателями временной перспективы

Название шкалы	Идеальное решение	Реальное следование
1	2	3
Воздействие и оказание влияния	TR: -0,424 ж Б: 0,397 м UNC: -0,296	TR: -0,266 ж POD: 0,232
Ориентация на достижение	TR: 0,536 м HU: -0,548 м AC: 0,267	AC: 0,327 COI: -0,241 TR: 0,224 HU: -0,298 UNT: -0,294 ГН: 0,233
Командная работа и сотрудничество	COI: -0,328 ж SEP: 0,399 м UNN: -0,504 м BED: 0,253 Б: -0,209	BED: 0,322 ж ГН: 0,425 м
Аналитическое мышление		BED: -0,233 ж SES: 0,201 Б: 0,204 УЖ: -0,264
Инициатива		УЖ: 0,535 м BEC: 0,239 ПП: 0,243
Развитие других	BED: -0,238 ж SES: 0,227 SEP: -0,220, UNT: 0,256	TR: -0,410 м BED: -0,218

1	2	3
Уверенность в себе	COI: -0,444 м BEC: 0,297	SDT: 0,489 м FAC: -0,416 м COI: -0,473 м BEC: 0,223
Межличностное понимание	ПП: 0,336 ж УЖ: -0,593 м AC: -0,204 BED: 0,253	УЖ: -0,591 м BED: 0,223 UNN: -0,235
Директивность/Настойчивость	SEP: -0,406 м FAC: -0,220 UNC: 0,269 Б: -0,204	POD: 0,203 BED: 0,213 BEC: 0,206 UNT: -0,268
Поиск информации	УЖ: 0,427 м SDT: 0,199 COI: -0,205 BEC: -0,237 ФН: -0,216	SDT: 0,213 AC: -0,207 UNN: 0,276
Командное лидерство	TR: -0,437 м НП: -0,204	FAC: 0,498 м BEC: -0,265
Концептуальное мышление	UNT: -0,539 м AC: 0,200	POR: 0,273 COR: -0,229 УЖ: 0,200
Понимание компании и Построение отношений	POD: 0,500 м УЖ: 0,483 м SES: -0,207 SEP: 0,209	BEC: -0,433 м UNT: 0,457 м SDT: -0,243 SES: -0,248 SEP: 0,259 UNC: 0,207 Б: -0,201 ПП: 0,199
Забота о порядке	POD: 0,302 ж POD: -0,686 м AC: -0,568 м ST: -0,278 УЖ: -0,228 НП: 0,210	POD: 0,284 ж POD: -0,492 м ST: -0,222 УЖ: -0,235 ГН: -0,307
Техническая экспертиза		BED: -0,293 ж ST: -0,508 м ГН: -0,408 м SES: 0,233

Примечание: AC = достижение, BEC = благожелательность: забота, BED = благожелательность: чувство долга, COI = конформизм: межличностный, COR = конформизм: правила, FAC = регуляция, HE = гедонизм, HU = скромность, POD = власть: доминирование, POR = власть: ресурсы, SDA = самостоятельность: поступки, SDT = самостоятельность: мысли, SEP = безопасность: личная, SES = безопасность: общественная, ST = стимуляция, TR = традиция, UNC = универсализм: забота о других, UNN = универсализм: забота о природе, UNT = универсализм: толерантность. ГН – гедонистическое настоящее, ФН – фаталистическое настоящее, Б – будущее, НП – негативное прошлое, ПП – позитивное прошлое, УЖ – удовлетворенность жизнью.

Отметим, что ценности, диагностируемые с помощью опросника Ш. Шварца, были при обработке результатов ранжированы для каждого респондента аналогично тому, как мы ранжировали ценности готовности к управлению. Показатели ранговых корреляций Спирмена отдельно в подвыборке мужчин и женщин мы сравнили на предмет их статистической близости. В большинстве случаев значимых различий в этих корреляциях не было, следовательно, можно говорить о связи двух показателей в общей выборке. В ряде случаев оказалось, что корреляция в одной из подвыборок является значимой, а в другой – нет. Единственный случай, когда корреляции в подвыборках оказались значимо отличны от нуля, но противоположны по знаку, – это корреляции между ценностью «стремление к доминированию» и «стремлением к порядку»: у женщин корреляция положительная, у мужчин – отрицательная. По всей видимости, сработали представления женщин о том, что, «наводя порядок», можно добиться власти. У мужчин, возможно, стереотип иной: порядок (в прямом, не переносном смысле) наводят подчиненные, у руководителя (начальника) всегда есть секретарша, которой это можно поручить. Надо сказать, что данная установка проявилась не только для реального следования, но и для идеального стремления. Во втором случае значения корреляций по модулю выше, т. е. связь эта более отчетлива.

При корреляционном анализе было выявлено множество значимых связей показателей психологической готовности к управлению с базисными ценностями респондентов. В большинстве случаев различий в мужской и женской выборках нет. То, что ценности соблюдения традиций положительно кор-

релирует у мужчин с ценностями достижения, а у женщин – негативно с ценностью оказания влияния, соответствует представлениям о том, что «традиция» для женщин – это подчинение, а для мужчин – достижения. Заслуживает внимания связь показателей психологической готовности к управлению с удовлетворенностью жизнью и показателями временной перспективы.

Выводы

Психологическая готовность к управлению может рассматриваться как основа потенциальной конкурентоспособности студентов вуза, обучающихся менеджменту. Тест-опросник психологической готовности к управлению позволяет исследовать сравнительную выраженность у студентов «принимаемых» и «реализуемых в жизни» ценностей управления. Выраженные показатели психологической готовности к управлению позволяют выпускникам быть успешными в любой сфере жизни, конкурировать и одновременно кооперироваться с другими людьми, учитывая взаимную связь своих и чужих интересов. Выполнение теста имеет развивающий эффект, позволяя студентам задуматься о том, насколько они ориентированы на развитие в себе качеств эффективного менеджера.

Перспективы исследования связаны с проведением сравнительного анализа выраженности показателей психологической готовности к управлению у студентов, обучающихся по разным направлениям подготовки. Особый интерес представляет диагностика компонентов психологической готовности к управлению у старшеклассников, планирующих поступление в вуз для обучения по управленческим специальностям.

Финансирование

Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ № 16-36-00021.

Литература

1. Андреев В.И. Конкурентология. Учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности. Казань: Центр инновационных технологий, 2013. 468 с.
2. Горьковая И.А., Баканова А.А. Роль мотивационно-смыслового компонента получения образования в формировании компетентности магистров-психологов // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 1. С. 5–14.
3. Гудзовская А.А., Никитина Т.А. Психологические аспекты готовности к профессиональной деятельности: монография коллектива авторов. Самара: Изд-во «Самарская академия государственного и муниципального управления», 2010. 165 с.
4. Журавлев А.Л., Ушаков Д.В. Образование и конкурентоспособность нации: психологические аспекты // Наука. Культура. Общество. 2008. № 3.

5. Королева Л.Ю., Хайруллина Э.Р. Формирование конкурентоспособности студентов-дизайнеров технических вузов // Вестник Оренбургского государственного университета. 2014. № 5 (166). С. 245–250.
6. Менумеров А.В. Психолого-акмеологическая оценка психологической готовности государственных служащих к управленческой деятельности: автореферат дис. ... канд. психол. наук. СПб, 2011. 23 с.
7. Низовских Н.А. Жизненные принципы в личностном саморазвитии человека: дисс. ... докт. психол. наук / Московский педагогический государственный университет. Москва, 2010. 673 с.
8. Низовских Н.А., Митина О.В., Тюлькин М.С., Дровосеков С.Э. Психологическая готовность к управлению: методика исследования // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2012. № 4. С. 102–109.
9. Спенсер Л.М., Спенсер С.М. Компетенции на работе. пер. с англ. М.: НИРО, 2005. 384 с.
10. Фомин А.С. Проблемы формирования психологической готовности к управленческой деятельности (руководству организацией) // Современная социальная психология: теоретические подходы и прикладные исследования. 2011. № 2. С. 91–104.
11. Хаймовская Н.А., Бочарова А.Л. Социально-психологические аспекты профессионального самоопределения в современном обществе [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Т. 8. № 1. С. 105–113. doi:10.17759/psyedu.2016080110. URL: <http://dx.doi.org/10.17759/psyedu.2016080110> (дата обращения: 06.11.2016).
12. Ярошенко С.Н. Моделирование конкурентоспособности выпускников вуза // Вестник Южно-уральского университета. Серия: Образование. 2012. № 26. С. 77–81.
13. Houston J.M., McIntire S.A., Kinnie J., Terry C. A Factorial Analysis of Scales Measuring Competitiveness [Electronic resource] // Educational and Psychological Measurement. 2002. № 5. P. 284–298. URL: <http://mls.sagepub.com/content/36/4/319> (дата обращения: 29.10.2014).
14. Tamkin P., Hillage J., Willison R. Indicators of Management Capability: Developing a Framework. L.: Council for Excellence in Management and Leadership, 2002. 78 с.

Psychological Readiness for Management as a Basis for Potential Competitiveness in Prospective Managers

Mitina O.V. *,

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,
omitina@inbox.ru

Nizovskikh N.A. **,

Vyatka State University, Kirov (Kirov Region), Russia, nina.nizovskikh@gmail.com

Sharafutdinova M.N. ***,

Vyatka State University, Kirov (Kirov Region), Russia,
marina-sharafutdinova@mail.ru

The paper presents outcomes of a research on psychological readiness for management in students (future managers). Psychological readiness for management is understood as one's general predisposition towards administrating himself/herself and other people that is based on the system of relevant values. The extent of manifestation of the components of psychological readiness is considered as the basis of potential competitiveness in university

For citation:

Mitina O.V., Nizovskikh N.A., Sharafutdinova M.N. Psychological Readiness for Management as a Basis for Potential Competitiveness in Prospective Managers. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017, vol. 22, no. 3, pp. 71–81. doi: 10.17759/pse.2017220308 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Mitina Olga Valentinovna, PhD in Psychology, Associate Professor, Leading Research Fellow, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: omitina@inbox.ru

** Nizovskikh Nina Arkadievna, PhD in Psychology, Professor, Chair of Practical Psychology, Vyatka State University, Kirov (Kirov Region), Russia. E-mail: nina.nizovskikh@gmail.com

*** Sharafutdinova Marina Nikolaevna, Graduate Student, Chair of Practical Psychology, Career Counsellor, Vyatka State University, Kirov (Kirov Region), Russia. E-mail: marina-sharafutdinova@mail.ru

graduates. Our empirical research involved students majoring in management (n = 98) aged 18-23 years. The study revealed that management values are highly significant for the respondents and that there are gender differences in value hierarchies. The components of psychological readiness for management were found to be related with indicators of life satisfaction, time perspective and basic values in the students. The outcomes of this research may be applied in higher education, management and career counselling in schools and universities.

Keywords: competitiveness, potential competitiveness, psychological readiness for management in university graduates, effective management, career guidance.

Funding

This work was supported by grant RFH № 16-36-00021.

References

1. Andreev V.I. Konkurentologiya. Uchebnyi kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya konkurentosposobnosti [Konkurentologiya. Training course for creative self-development of competitiveness]. Kazan': Publ. Tsentr innovatsionnykh tekhnologii, 2013. 468 p.
2. Gor'kovaya I.A., Bakanova A.A. Rol' motivatsionno-smyslovogo komponenta polucheniya obrazovaniya v formirovani kompetentnosti magistrrov-psikhologov [The role of the motivational-semantic component of education in the formation of competency of masters psychologists]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2015, vol. 20, no. 1, pp. 5–14.
3. Gudzovskaya A.A., Nikitina T.A. Psikhologicheskie aspekty gotovnosti k professional'noi deyatel'nosti: monografiya kollektiva avtorov [Psychological aspects of readiness for professional activity: monograph of group of authors]. Samara: Publ. Samarskaya akademiya gosudarstvennogo i munitsipal'nogo upravleniya, 2010. 165 p.
4. Zhuravlev A.L., Ushakov D.V. Obrazovanie i konkurentosposobnost' natsii: psikhologicheskie aspekty [Education and competitiveness of the nation: psychological aspects]. *Nauka-Kul'tura-Obshchestvo [Science-Culture-Society]*, 2008, no. 3, pp. 99–108.
5. Koroleva L.Yu., Khairullina E.R. Formirovanie konkurentosposobnosti studentov-dizainerov tekhnicheskikh vuzov [Formation of competitiveness of students-designers of technical universities]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of Orenburg State University]*, 2014, no. 5 (166), pp. 245–250.
6. Menumero A.V. Psikhologo-akmeologicheskaya otsenka psikhologicheskoi gotovnosti gosudarstvennykh sluzhashchikh k upravlencheskoi deyatel'nosti: Avtoreferat dis. ... kand. psikhol. nauk [Psychological and acmeological assessment of the psychological readiness of civil servants to management activities. PhD. (Psychology) diss.]. Saint Petersburg, 2011. 23 p.
7. Nizovskikh N.A. Zhiznennye printsipy v lichnostnom samorazviti cheloveka.: diss. ... dokt. psikhol. nauk [Life principles in personal human self-development. Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Moskovskii pedagogicheskii gosudarstvennyi universitet. Moscow, 2010. 673 p.
8. Psikhologicheskaya gotovnost' k upravleniyu: metodika issledovaniya [Psychological readiness for management: research methodology]. Nizovskikh N.A., Mitina O.V., Tyul'kin M.S., Drovosekov S.E. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta [Bulletin of Vyatka State Humanities University]*, 2012, no. 4, pp. 102–109.
9. Spenser L.M., Spenser S.M. Kompetentsii na rabote [Competence at work]. Moscow: Publ. HIPPO, 2005. 384 p. (In Russ.).
10. Fomin A.S. Problemy formirovaniya psikhologicheskoi gotovnosti k upravlencheskoi deyatel'nosti (rukovodstvu organizatsiei) [Problems of formation of psychological readiness to management activities (leadership organization)]. *Sovremennaya sotsial'naya psikhologiya: teoreticheskie podkhody i prikladnye issledovaniya [Contemporary social psychology: theoretical approaches and applied research]*, 2011, no. 2, pp. 91–104.
11. Haimovskaya N.A., Bocharova A.L. Sotsial'no-psikhologicheskie aspekty professional'nogo samoopredeleniya v sovremennom obshchestve [Elektronnyi resurs] [Socio-psychological Aspects of Professional Identity in the Modern Society]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu. ru [Psychological Science and Education PSYEDU. ru]*, 2016, vol. 8, no. 1, p. 109. doi:10.17759/psyedu.2016080110. Available at: <http://dx.doi.org/10.17759/psyedu.2016080110> (Accessed: 06.11.2016).
12. Yaroshenko S.N. Modelirovanie konkurentosposobnosti vypusknikov vuzov [Modeling the competitiveness of graduates of the University]. *Vestnik Yuzhno-ural'skogo universiteta. Seriya: Obrazovanie [Bulletin of the South Ural University. Series: Education]*, 2012, no. 26, pp. 77–81.
13. Houston J.M., McIntire S.A., Kinnie J., Terry C. A Factorial Analysis of Scales Measuring Competitiveness [Electronic resource]. *Educational and Psychological Measurement*, 2002, no. 5, pp. 284–298. Available at: <http://mls.sagepub.com/content/36/4/319> (Accessed: 29.10.2014).
14. Tamkin P., Hillage J., Willison R. Indicators of Management Capability: Developing a Framework. London: Council for Excellence in Management and Leadership, 2002. 78 p.

Модельные программы сопровождения семей, воспитывающих детей-сирот сложных категорий

Ослон В.Н.*,
ФГБОУ ВО МГППУ, Россия,
osl-veronika@yandex.ru

Описана система организационных и технологических мероприятий, определяющих принципы, условия, порядок, формы и методы работы специалистов по сопровождению семей, воспитывающих детей-сирот сложных категорий, к которым относятся дети с инвалидностью, подростки, сиблинги. Отмечается, что данные категории детей-сирот имеют особые потребности в семейном жизнеустройстве; их интеграция в семье отличается более длительным континуумом, проходит значительно сложнее по сравнению с детьми-сиротами других категорий. Подчеркивается, что семьи опасаются принимать таких детей и значительно чаще отказываются от их воспитания. Обращается внимание на то, что ключевым условием эффективного семейного жизнеустройства данных категорий детей-сирот является специализированная система сопровождения. Делается вывод о том, что модельные программы, разработанные по заказу Министерства образования и науки РФ в 2016 г., можно рассматривать в качестве методологических и методических ориентиров формирующейся специализированной системы сопровождения семей, воспитывающих детей-сирот с особыми потребностями в семейном жизнеустройстве, а также профессиональной подготовки специалистов.

Ключевые слова: модельные программы, организация сопровождения, эколого - динамический подход, замещающие семьи, дети-сироты с ОВЗ, в т. ч. с инвалидностью, подростки-сироты, сиблинги, индивидуальная программа сопровождения.

Введение

Представленные здесь модельные программы направлены на решение важнейшей задачи социальной политики государства – «... усиление защиты прав и законных интересов детей, находящихся на воспитании в се-

мьях граждан» [6]. В настоящее время данная задача стоит особенно остро, что прежде всего обусловлено процессами реформирования системы жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, получившими нормативное закрепление в постановлении правительства РФ [5].

Для цитаты:

Ослон В.Н. Модельные программы сопровождения семей, воспитывающих детей-сирот «сложных» категорий // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 3. С. 82–92. doi: 10.17759/pse.2017220309

* Ослон Вероника Нисоновна, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник центра прикладных психолого-педагогических исследований, ФГБОУ ВО МГППУ, Россия. E-mail: osl-veronika@yandex.ru

Сегодня около 90% детей, имеющих статус сироты или оставшихся без попечения родителей, воспитывается в замещающих семьях. Еще около 60 000 детей нуждаются в семейном жизнеустройстве. В основном это дети, которых заместитель председателя правительства РФ Ольга Голодец назвала «трудноустроиваемой» категорией. Из них более 76,8% – подростки, 28,7% – дети с ОВЗ, в том числе с инвалидностью, более 52,2% – сиблинги. Они имеют особые потребности в семейном жизнеустройстве, сформировавшиеся вследствие нарушений онтогенеза, достаточно длительного негативного жизненного опыта, расстройств поведения и т. д. Их опасаются принимать в семью, а процесс адаптации имеет более длительный континуум, проходит значительно сложнее по сравнению с другими детьми-сиротами. Поэтому подготовка и сопровождение замещающих семей, воспитывающих данные категории детей, должны быть специализированы в соответствии с особыми потребностями семей, которые приняли их на воспитание, а специалисты – обладать необходимыми компетенциями. Однако проведенный в 2016 г. Всероссийский мониторинг эффективности деятельности школ приемных родителей и служб сопровождения замещающих семей показал, что особые потребности данных категорий семей практически не учитываются и специализированная работа с ними не проводится.

Сопровождение семей, принявших на воспитание детей-сирот, в том числе сложных категорий, на федеральном уровне стало легитимным благодаря вступлению в силу Федерального закона № 442-ФЗ [7] и постановлению правительства РФ № 481 [5]. Данные законодательные акты корреспондируют между собой при раскрытии сущности понятия «сопровождение», в определении направлений помощи (психологическая, педагогическая, медицинская, социальная, юридическая) и необходимости взаимодействия с различными ведомствами и организациями. В ФЗ № 442 показано, что для организации «социального сопровождения» необходимы особые обстоятельства, соответствующие «критериям нуждаемости в социальном обслуживании». В статье 28 ФЗ № 442 уточняется, что соци-

альное сопровождение осуществляется путем привлечения организаций, предоставляющих такую помощь, на основе межведомственного взаимодействия; в статье 22 – что мероприятия по социальному сопровождению отражаются в индивидуальной программе. В приказе Минтруда России № 889 от 18 ноября 2014 г. [2] в качестве основного механизма такого взаимодействия определяется межведомственный регламент, аккумулирующий для сопровождения ресурсы различных социальных ведомств. Основными требованиями к организации сопровождения семей на федеральном уровне являются междисциплинарный и межведомственный подходы.

В результате создания правового поля появилась реальная возможность систематизировать деятельность служб по сопровождению замещающих семей. Практически на протяжении 20 лет сопровождение семей, принявших детей-сирот на воспитание, осуществлялось либо в рамках точечного эксперимента, либо в рамках регионального правового поля. В результате каждый регион, каждая служба, занимающаяся сопровождением, отработывала свой уникальный опыт. С одной стороны, это способствовало созданию, развитию, обогащению деятельности по сопровождению, с другой – не гарантировало семьям его качество и преемственность на территории Российской Федерации.

Создание федерального правового поля способствовало значительной активизации деятельности по сопровождению замещающих семей в стране, что отразилось на росте числа организаций, его осуществляющих (число служб за два года выросло почти в 2 раза: с 1477 в 2014 г. до 2791 в 2016 г.), а также числа семей, включенных в мероприятия по сопровождению (с 32 490 семей в 2014 г. до 61 400 в 2016 г.).

Методологическим основанием систематизации и структурирования деятельности по сопровождению выступает экологодинамический подход [1], корреспондирующий с требованиями междисциплинарности и межведомственности в нормативных правовых актах по сопровождению. Экологодинамический подход позволяет учитывать изменяющиеся потребности семьи в процес-

се интеграции приемного ребенка, потребности развития самого ребенка, возможности замещающей семьи адекватно удовлетворять эти потребности, положительные и отрицательные влияния окружающей среды. Изменяющиеся потребности семьи, направленные на эффективность замещающей семейной заботы, и становятся предметом сопровождения. Эти потребности определяют содержание, характер, глубину и интенсивность сопровождения. Важнейшей задачей сопровождения является мобилизация, аккумуляция и оптимальная поддержка ресурсов замещающей семьи для полноценного развития приемных детей, укрепление ее жизнеспособности. Сопровождение всегда направлено на социализацию приемного ребенка независимо от состояния его психического, физического или психологического здоровья и, как правило, имеет реабилитационную направленность.

Технология организации системы сопровождения

В соответствии с изменяющимися потребностями семьи сопровождение осуществляется на трех уровнях: общем, или базовом, кризисном и экстренном. В основу дифференциации его уровней положены показатели степени риска отказа от воспитания приемного ребенка.

На **общем уровне** субъектами сопровождения становятся все замещающие семьи, кроме тех, которые нуждаются в кризисном или экстренном сопровождении. Основными задачами базового уровня являются: помощь семье в интеграции приемного ребенка в семью, образовательном пространстве и других институтах социализации, подготовке семьи и приемного ребенка к решению вопроса о его жизнеустройстве после завершения опеки, к самостоятельному или полунезависимому в случае ментальной инвалидности проживанию. Спектр решаемых на общем уровне проблем сопровождения очень широк. При эффективной его организации у семьи на протяжении всего периода замещающей семейной заботы уровень сопровождения не повышается.

На **кризисный уровень** сопровождения переводятся семьи, которые не могут самостоятельно выйти из кризиса. Основной задачей сопровождения становится удовлетворение по-

требности семьи в урегулировании семейной ситуации, разрешении семейного кризиса.

На **экстренный уровень** переходят семьи, находящиеся в ситуации острого конфликта с приемным ребенком, отказа опекуна от его воспитания, а также если ребенок переживает состояние «сверхсильной стрессовой нагрузки». Задачами сопровождения становятся предотвращение отказа от воспитания, восстановление способности опекуна к продолжению замещающей семейной заботы, разрешение и нивелирование последствий психической травмы у приемных детей. При успешном развитии сценария уровень сопровождения семьи переходит с экстренного на кризисный, с кризисного на общий. При неуспешном – опека прекращается и ребенок включается в систему реабилитации уже в специально созданных условиях организаций для детей-сирот.

В рамках общего и кризисного уровней определяется степень интенсивности сопровождения: высокая, средняя, низкая. Она зависит от степени влияния проблем семьи на ее функционирование в качестве замещающей, определяет временные затраты, уточняет мероприятия сопровождения.

Сопровождение семей со сложной категорией детей организуется по технологии «работы со случаем» независимо от уровня сопровождения, что позволяет выстроить поэтапную, пошаговую работу с семьей на протяжении всего континуума замещающей семейной заботы. Каждый случай ведет куратор, который назначается приказом руководителя службы.

Куратор подбирает команду сопровождения в соответствии с изменяющимися потребностями замещающей семьи и приемного ребенка, координирует деятельность, совместно с командой определяет потребность семьи в мероприятиях сопровождения, цели и ключевые задачи помощи, хронометраж работы каждого специалиста, определяет оптимальный набор мероприятий и обеспечивает участие в них семьи. Совместно с командой, опекуном ребенка и самим подопечным он составляет индивидуальную программу сопровождения и способствует ее реализации, проводит мониторинг и оценку результатов. Куратор выступает в роли медиатора

между семьей и различными службами, а также привлекает к сопровождению организации различных ведомств в соответствии с межведомственным регламентом. Команда является инструментом взаимодействия между многочисленными участниками процесса сопровождения. Она представляет собой совокупность экспертов из различных дисциплинарных областей (в соответствии с потребностями и направлениями помощи – психологической, педагогической, социальной, юридической, медицинской). Члены команды разделяют единый методологический подход к деятельности по сопровождению, понимают ее как совместную работу и профессионально отождествляют себя с ней. При этом каждый специалист по сопровождению замещающей семьи с детьми сложной категории не просто владеет методами по своей специальности, но и разбирается в социальных, психологических, медицинских, культурологических, педагогических, технических, правовых проблемах замещающей семьи, обладает знаниями по видам реабилитации детей с нарушениями развития. Командный подход имеет ряд преимуществ: уменьшается риск того, что какая-то проблема, нарушающая функционирование семьи, или проблема в развитии приемного ребенка будет пропущена; опекунам не приходится соотносить между собой рекомендации разных специалистов, часто противоречащих друг другу; исключается ситуация дублирования диагностических процедур, мероприятий, снижающих мотивацию семьи к общению со специалистами. Деятельность команды оказывает семье коллективную психологическую поддержку.

Важнейшей задачей работы с семьей является формирование у нее субъектной позиции, ответственности за успех сопровождения. С этой целью куратор семьи обсуждает, уточняет и согласовывает с опекуном и приемным ребенком результаты междисциплинарной диагностики, алгоритмы и процедуры сопровождения, его промежуточные и окончательные оценки. На протяжении всего континуума сопровождения все важнейшие решения (включение семьи в сопровождение, установление его уровня, степени интенсивности, промежуточные и окончательные оценки эффективности сопровождения, изменения в

индивидуальной программе сопровождения) утверждаются консилиумом организации.

Этапы процесса сопровождения

Процесс сопровождения состоит из шести основных этапов.

В рамках *первого этапа* назначается куратор семьи, который проводит первичную диагностику семейной ситуации, устанавливает рабочий альянс с опекуном, приемными детьми, членами замещающей семьи, определяет их нуждаемость в междисциплинарной диагностике и обеспечивает доступ к специалистам.

На втором этапе проводится диагностика семейной ситуации, личностного и средового потенциала приемного ребенка, потребностей семьи в конкретных мероприятиях по сопровождению, формируется команда.

На третьем этапе составляется проект индивидуальной программы сопровождения (ИПС) семьи. На основании оценки ресурсов различных организаций (одного или разных ведомств, социально ориентированных некоммерческих организаций, бизнеса и т. д.) куратор составляет карту инфраструктуры сопровождения. Алгоритмы, мероприятия, организации, процедуры, методы и формы работы согласуются и корректируются в рамках обсуждения с законным представителем и самим ребенком. ИПС утверждается на консилиуме организации.

Четвертый этап начинается с заключения двух неформальных соглашений. Первое – между куратором, опекуном и ребенком (даже если ребенок маленький или уровень актуального развития не позволяет ему до конца осознать суть договора) о распределении ответственности за реализацию ИПС. Второе – между членами семьи о правилах взаимодействия. Договоры подписываются всеми участниками и вывешиваются на видном месте в доме сопровождаемых. Куратор координирует деятельность команды сопровождения, проводит конференции специалистов, консультирует их по сложным проблемам взаимодействия с семьей, выступает в роли медиатора между семьей и различными организациями. На данном этапе реализуются мероприятия ИПС по основным направлениям помощи.

На пятом этапе куратор осуществляет мониторинг эффективности реализации программы. Количество «замеров» зависит от продолжительности ИПС. В рамках мониторинга проводится диагностика динамики семейной ситуации, социализации приемного ребенка, состояния его здоровья. Источниками информирования становятся включенное наблюдение и опросы: опекунов и приемных детей – об удовлетворенности ходом и результатами сопровождения, педагогов, специалистов по социальной работе – о динамике социализации ребенка.

Шестой этап – завершающий. Проводится оценка интегрированности ребенка (детей) в семье, а также оценка эффективности самой ИПС. На основании оценки на консилиуме принимается решение о нуждаемости семьи в дальнейшем сопровождении.

Структурно каждая модельная программа включает в себя:

- особенности организации сопровождения семей в соответствии с категорией детей, принятых на воспитание;

- проблемы их семейного жизнеустройства на протяжении всего континуума приема;

- индивидуальные программы сопровождения на трех уровнях, дифференцированных на основании степени риска отказа от воспитания ребенка (общем, кризисном, экстренном);

- заключение по результатам сопровождения, позволяющее сделать оценку эффективности реализации мероприятий индивидуальной программы;

- содержание, алгоритмы деятельности и временные затраты специалистов на каждом уровне сопровождения;

- рекомендации по учету мнения детей об условиях жизни в семье, а также рекомендации по оценке эффективности адаптации детей в новых семьях;

- формы и методы помощи семьям на различных уровнях сопровождения;

- примеры работы с семьями. ИПС разрабатывается в соответствии с категорией детей-сирот, воспитывающихся в семье, а также уровнем сопровождения семьи: общим, кризисным, экстренным. ИПС состоит из пяти блоков:

- 1) социально-демографический;

- 2) показатели нуждаемости семьи в сопровождении;

- 3) организация сопровождения;

- 4) планирование мероприятий сопровождения;

- 5) заключение по результатам сопровождения.

При разработке формы ИПС за основу была принята форма *Индивидуальной программы реабилитации/абилитации ребенка-инвалида*.

В первом блоке представляются общие сведения о семье, членах семьи, проживающих совместно с приемными детьми, сведения о каждом приемном ребенке, особенностях опыта его альтернативного воспитания, медицинского статуса, круге родственников и характере взаимоотношений с ними. Для сиблингов уточняется наличие совместного опыта жизни в одной семье. Для подростков – «родственная–неродственная опека». На общем уровне сопровождения для семей родственной–неродственной опеки составляются разные ИПС. Для детей-инвалидов отмечается степень утраты здоровья, а также наличие индивидуальной программы реабилитации/абилитации (ИПРА), использование ребенком (детьми) технических средств реабилитации.

Во втором блоке приводятся примерные перечни факторов, оказывающих негативное влияние на семейную ситуацию. Перечни составляются на основании результатов эмпирических исследований и многолетней практической работы с семьями и уточняются на основе результатов диагностики в соответствии с проблемами конкретной семьи.

Поскольку сложные категории детей-сирот были выделены на основании трудностей их семейного жизнеустройства, в группах детей-сирот с ОВЗ, инвалидностью, а также сиблингов оказались дети от 0 до 18 лет, в связи с чем при сопровождении необходимо учитывать потребности и задачи развития широкого возрастного спектра.

Примерный перечень факторов охватывает проблемы, которые возникают в семьях на протяжении всего временного континуума замещающей семейной заботы – от входа ребенка в семью до его выхода. Данные переч-

ни позволяют куратору и специалистам команды сопровождения идентифицировать проблемы семьи с уровнем сопровождения, определить нуждаемость семьи в конкретных мероприятиях. Каждый фактор может иметь определенную степень влияния на функционирование семьи и оценивается по 3-балльной шкале. Эта степень учитывается при расчете степени интенсивности сопровождения, которая определяется сугубо индивидуально в каждом отдельном случае и может сильно варьироваться в зависимости от ситуации в семье. Однако даже при низкой степени интенсивности опекуны должны обладать уверенностью в том, что в любой момент они могут обратиться в организацию, осуществляющую сопровождение. В ИПС определяется и степень «ресурсности» семьи для осуществления успешной замещающей семейной заботы на основании примерно перечня ее «ресурсов». Перечни «ресурсов» разработаны в соответствии с категорией семьи и уровнем сопровождения.

В третьем блоке приводится список и общие сведения о специалистах, осуществляющих сопровождение (куратор, члены команды), организаций, реализующих ИПС. Для организации преемственности сопровождения указывается, впервые или повторно разработана ИПС. Также указывается срок заключительного консилиума по реализации программы.

В четвертом блоке фиксируется ключевая цель сопровождения. Облегчить задачу выделения ключевой цели могут перечни «прогнозных показателей» для каждого направления помощи. Они представляют собой перечень задач сопровождения, сформулированных в форме свершившегося результата (метод разработки «Дерева проблем» и «Дерева целей»). Также обозначаются возможные риски. Например, «переезд ребенка (семьи) в другой город», «недостаточная заинтересованность семьи в сопровождении» или «невозможность обеспечить доступ семьи, приемного ребенка к необходимым программам» и т. д.

В данном блоке представлен перечень мероприятий по пяти направлениям помощи, из которого специалисты могут выбрать наиболее адекватные задачам сопровождения конкретной семьи на основании оценки ее нуждаемости. Определяются срок и конкретные исполни-

тели мероприятий. Прогнозируется возможная степень решения задач (полностью, частично).

В пятом блоке дается заключение о выполнении ИПС, делается оценка результатов реализации индивидуальной программы по каждому направлению помощи на основании сопоставления прогнозных показателей и полученных результатов. Указываются причины несоответствия. Оценивается степень достижения прогнозируемых результатов.

В табл. 1 в качестве примера [2] представлен перечень факторов (нарушений), которые затрудняют интеграцию детей-сирот с инвалидностью в семье, нарушают ее функционирование на общем, кризисном, экстренном уровнях сопровождения.

Как показано в табл. 1, на общем уровне сопровождения спектр мишеней значительно шире по сравнению с другими уровнями. Он отражает проблемы, которые характерны для разных этапов проживания детей с инвалидностью в семье – от приема до выхода из семьи. Проблемы, которые стоят перед семьями на кризисном и экстренном уровнях, более травматичны и разрушительны для семьи и приемного ребенка. С повышением риска отказа от воспитания детей повышается и степень интенсивности сопровождения. Влияние каждой выделенной проблемы оценивается по шкале от 0 до 3 баллов (0 – не влияет, 1 – низкая степень влияния, 2 – средняя степень влияния, 3 – высокая степень влияния, риск повышения уровня сопровождения). Степень интенсивности сопровождения рассчитывается как среднеарифметическое значение влияния проблем интеграции ребенка (детей) на эффективность замещающей семейной заботы. Данный показатель позволяет уточнить временные затраты специалистов и содержание мероприятий в рамках одного уровня сопровождения.

В качестве примера приводится перечень стандартных мероприятий (табл. 2) по основным направлениям помощи на общем уровне сопровождения семьи, воспитывающей детей с инвалидностью. Выбор мероприятий помощи определяется на основании заключений специалистов команды сопровождения о нуждаемости (ненуждаемости) семьи в их проведении [2].

Таблица 1

Примерный перечень проблем (нарушений) семей, воспитывающих детей с ОВЗ, инвалидностью, на различных уровнях сопровождения

<p>Общий, базовый уровень</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Реакция семьи на ограничение возможностей здоровья приемного ребенка, трудности эмоционального привыкания членов семьи к болезни ребенка. • Трудности привыкания приемного ребенка к изменению привычной среды; • неадекватное представление замещающих родителей и ребенка о внутренней картине болезни. • Недостаточная сформированность специальных родительских компетенций по воспитанию детей-сирот с ОВЗ, инвалидностью. • Недостаток согласия и родительской последовательности, изменение уровня сплоченности семьи, затрудняющие интеграцию приемного ребенка. • Трудности реинтеграции приемного ребенка в семью после длительной госпитализации. • Снижение уровня удовлетворенности отношениями в семье у ее членов. • Недостаток родительского авторитета и эмоциональной близости между замещающими родителями и приемным ребенком (детьми). • Трудности взаимодействия с членами семьи у приемного ребенка (детей). • Конкуренция приемного ребенка с кровными детьми или другими приемными детьми, неадекватные требования к приемному ребенку (заниженные, завышенные). • Недостаток положительного отношения к сверстникам у приемного ребенка (детей). • Трудности адаптации приемного ребенка с ОВЗ, инвалидностью в образовательном пространстве. • Несоответствие уровня развития основных навыков возрасту приемного ребенка и т. д.
<p>Кризисный уровень</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Убежденность опекуна в собственной невозможности справиться с воспитанием приемного ребенка с ОВЗ, инвалидностью. • Нарушения отношений замещающих родителей к приемному ребенку (детям): «инвалидизация»¹, «мистификация»². • Негативный эмоциональный фон отношений, закрепление за приемным ребенком с ОВЗ, инвалидностью роли «идентифицированного пациента» в семье. • Неэффективные жизненные стратегии приемного ребенка-инвалида («превращенность жизни», уход в фантазии, отрицание болезни, самоизоляция). • Эмоциональное выгорание опекуна (членов семьи). • Риск пренебрежения нуждами приемного ребенка с ОВЗ, инвалидностью, агрессия по отношению к нему. • Агрессивное поведение приемного ребенка. • Социальная изоляция семьи, приемного ребенка. • Необходимость принятия опекуном решения о сложном лечении ребенка с неизвестными последствиями. • Дезинтеграция приемного ребенка из образовательного пространства; нарушения поведения приемного ребенка (конфликт с законом, употребление ПАВ), иное
<p>Экстренный уровень</p>	<ul style="list-style-type: none"> • отказ опекуна от воспитания вследствие острого конфликта с приемным ребенком. • нарушение поведения приемного ребенка вследствие переживания «сверхсильных стрессовых нагрузок»

¹ Принудительное обесценивание точек зрения, склонность к чрезмерной опеке, противоречивость отношения к детям, трудности их принятия.

² Внушение родителями детям того, в чем они нуждаются, кем являются, во что верят (по Лидерсу).

Как показано в табл. 1, на общем уровне сопровождения спектр мишеней значительно шире по сравнению с другими уровнями. Он отражает проблемы, которые характерны для разных этапов проживания детей с инвалидностью в семье – от приема до выхода из семьи. Проблемы, которые стоят перед семьями на кризисном и экстренном уровнях, более травматичны и разрушительны для семьи и приемного ребенка. С повышением риска отказа от воспитания детей повышается и степень интенсивности сопровождения. Влияние каждой выделенной проблемы оценивается по шкале от 0 до 3 баллов (0 – не влияет, 1 – низкая степень влияния, 2 – средняя степень влияния, 3 – высокая степень влияния, риск повышения уровня сопровождения). Степень интенсивности сопровождения рассчитывается как среднеарифметическое значение влияния проблем интеграции ребенка (детей) на эффективность замещающей семейной заботы. Данный показатель позволяет уточнить временные затраты специалистов и содержание мероприятий в рамках одного уровня сопровождения.

В качестве примера приводится перечень стандартных мероприятий по основным направлениям помощи на общем уровне сопро-

вождения семьи, воспитывающей детей с инвалидностью. Выбор мероприятий помощи определяется на основании заключений специалистов команды сопровождения о нуждаемости (ненуждаемости) семьи в их проведении [2].

После определения целей сопровождения и нуждаемости семьи в мероприятиях из представленного перечня возможных «прогнозных показателей» по каждому направлению помощи выбираются те, которых можно достичь в результате реализации ИПС. Например, примерный перечень прогнозных показателей эффективности психологической помощи на общем уровне сопровождения семьи с приемным ребенком с инвалидностью включает в себя: «у членов семьи, в том числе и приемного ребенка, сформирована адекватная картина болезни; повышен уровень взаимной заботы в семье при соблюдении границ подсистем; укреплены связи семьи с ее окружением; повышен уровень стрессоустойчивости в семейной системе; повышено качество жизни и уровень самооценки приемного ребенка; определены сильные стороны ребенка; сформированы адекватные жизненные стратегии; родители обучены различным способам взаимодействия с приемным ребен-

Таблица 2

Перечень стандартных мероприятий по основным направлениям помощи на общем уровне сопровождения семьи, воспитывающей детей с ОВЗ, инвалидностью

Психологическая помощь	Семейное консультирование по проблемам интеграции приемного ребенка в семью, формирования адекватной картины болезни приемного ребенка у замещающих родителей, самого ребенка; группа психологической поддержки для членов семьи; программы раннего вмешательства; программы по формированию базовых социальных навыков у детей; курс образовательной кинезологии для опекуна и ребенка; тренинги для подростков и т. д.
Социально-педагогическая помощь	Программы по развитию специальных родительских компетенций у замещающих родителей; клуб опекунов; консультирование педагогов по вопросам интеграции приемного ребенка с ОВЗ, инвалидностью в образовательное пространство, организация наставничества (для семьи, ребенка); консультирование тьютора по сопровождению индивидуального образовательного маршрута приемного ребенка; организация сетевого взаимодействия замещающих родителей; включение детей в социальные проекты; организация трудовых проб и т. д.
Медицинская помощь	Курирование выполнения семьей медицинских программ приемного ребенка, в частности ИПРА
Социальная помощь	Помощь в оформлении документов, социальных льгот; помощь в организации дополнительного ухода за приемным ребенком с инвалидностью
Юридическая помощь	Юридическое консультирование

ком и специфическим методам его развития и т. д. Уточняется возможная степень достижения показателя на данном уровне: полностью, частично. Оценка эффективности сопровождения строится на сопоставлении прогнозных показателей и полученных результатов. На разных уровнях сопровождения ИПС имеется собственный временной континуум реализации: на общем уровне – 1 год, на кризисном – 6 месяцев, на экстренном – 3 недели. На общем уровне ИПС пересматривается не реже чем один раз в год. Продолжительность сопровождения семьи ограничивается временем проживания приемных детей сложной категории в замещающей семье.

На основании модельных программ разработана дополнительная профессиональная программа повышения квалификации «Под-

готовка и сопровождение замещающих семей, воспитывающих детей-сирот сложной категории (подростков, братьев и сестер, детей с ОВЗ и инвалидностью)» для специалистов школ приемных родителей и служб сопровождения замещающих семей (72 часа). Обучение по данной программе в 2016–2017 гг. прошли более 2000 специалистов из разных регионов Российской Федерации.

Таким образом, модельные программы являются инструментом, который позволяет четко организовывать и структурировать деятельность организаций и специалистов по сопровождению в соответствии с нуждаемостью семьи, мобилизовать ресурсы различных ведомств, организаций независимо от сектора экономики, а также добровольцев СО НКО для реализации мероприятий ИПС.

Литература

1. Ослон В.Н. Организационная модель психосоциального сопровождения замещающей семьи // PSYEDU.ru. Электронный журнал «Психологическая наука и образование», 2015. Том 7. № 2, С. 1–12 (дата обращения: 09.06.2017).
2. Ослон В.Н., Семья Г.В. Методические рекомендации «Модельные программы сопровождения семей, принявших на воспитание детей с ОВЗ, подросткового возраста, сиблингов» [Электронный ресурс]. URL: <http://iuorao.ru/wp-content/uploads/2017/0382-1f> (дата обращения: 05.04.2017).
3. Приказ Минтруда России № 889 от 18 ноября 2014 г. «Об утверждении рекомендаций по организации межведомственного взаимодействия исполнительных органов государственной власти субъектов Российской Федерации при предоставлении социальных услуг, а также при содействии в предоставлении медицинской, психологической, педагогической, юридической, социальной помощи, не относящейся к социальным услугам (социальном сопровождении)» [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_177202/ (дата обращения: 09.06.2017).
4. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 31 июля 2015 г. № 528н «Об утверждении Порядка разработки и реализации индивидуальной программы реабилитации или абилитации инвалида, индивидуальной программы реабилитации или абилитации ребенка-инвалида, выдаваемых федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизы, и их форм» [Электронный ресурс]. <http://base.garant.ru/71169212/> (дата обращения: 09.06.2017).
5. Постановление правительства РФ от 24 мая 2014 г. № 481 «О деятельности организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и об устройстве в них детей, оставшихся без попечения родителей» [Электронный ресурс]. <http://legalacts.ru/doc/postanovlenie-pravitelstva-rf-ot-24052014-n-481/> (дата обращения: 09.06.2017).
6. Протокол заседания правительства РФ от 24 ноября 2016 г. Доклад О. Васильевой на заседании [Электронный ресурс]. <http://government.ru/meetings/25384/> (дата обращения: 09.06.2017).
7. Федеральный закон от 28 декабря 2013 г. № 442-ФЗ «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. <http://dszn.mos.ru/activities/442-FZ/federal-law-materials/FZ-442.pdf> (дата обращения: 09.06.2017).

Model Programmes of Support for Families Raising Difficult Orphan Children

Oslov V. N. *,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
osl-veronika@yandex.ru

The paper describes a system of organizational and technological measures that shape the principles, conditions, procedure, forms and methods of supporting families raising so-called 'difficult' orphan children, i.e. disabled children, adolescents, siblings. These children have specific needs when it comes to living in a family; their integration into the family takes much longer and is usually more complicated as compared to other orphans. It is not uncommon for families to be afraid of such children and to refuse taking care of them. Still, the key factor of successful family integration of these children is a special system of support. Model programmes that were developed in 2016 at the request of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation can well be considered as methodological and procedural guidelines for the emerging system of support for families taking care of orphans with special family needs as well as for specialist training courses.

Keywords: model programs, organization of support and intervention, ecological dynamics approach, substitute families, orphans with special needs, teenager orphans, siblings, individual support program.

References

1. Oslov V.N. Organizatsionnaya model' psikhosotsial'nogo soprovozhdeniya zameshchayu [Elektronnyi resurs] [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], [The organizational model of psychosocial support of foster families]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education psyedu.ru], 2015. Vol. 7, no. 2, pp. 1–12. Available at: <http://psyedu.ru/journal> (Accessed: 09.06.2017). (In Russ., Abstr. in Engl.)
2. Oslov V.N., Sem'ya G.V. Metodicheskie rekomendatsii «Model'nye programmy soprovozhdeniya semei, prinyavshikh na vospitanie detei s OVZ, podrostkovogo vozrasta, siblingov» [Elektronnyi resurs] [Methodical recommendations "the Model program of support for families who foster children with special needs, adolescents, siblings"]. URL: <http://iuorao.ru/wp-content/uploads/2017/0382-1f>, 2016. (Accessed:

09.06.2017).

3. Prikaz Mintruda Rossii N 889 ot 18 noyabrya 2014 g. «Ob utverzhdenii rekomendatsii po organizatsii mezhdvedomstvennogo vzaimodeistviya ispolnitel'nykh organov gosudarstvennoi vlasti sub'ektov Rossiiskoi Federatsii pri predostavlenii sotsial'nykh uslug, a takzhe pri sodeistvii v predostavlenii meditsinskoi, psikhologicheskoi, pedagogicheskoi, yuridicheskoi, sotsial'noi pomoshchi, ne otosyashcheisya k sotsial'nym uslugam (sotsial'nom soprovozhdenii)». [Elektronnyi resurs] [The order of the Ministry of labor of Russia No. 889 of November 18, 2014 "On approval of recommendations on the organization of interdepartmental interaction of Executive bodies of state power of subjects of the Russian Federation in the provision of social services and assisted in providing medical, psychological, pedagogical, legal, social assistance, related social services (social support)"]. Available at: www.consultant.ru (Accessed: 09.06.2017).

For citation:

Oslov V.N. Model Programmes of Support for Families Raising Difficult Orphan Children. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017, vol. 22, no. 3, pp. 82–92. doi: 10.17759/pse.2017220309 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Oslov Veronika Nisonovna, PhD (Psychology), Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: oslveronika@yandex.ru

4. Prikaz Ministerstva truda i sotsial'noi zashchity RF ot 31 iyulya 2015 g. N528n "Ob utverzhenii Poryadka razrabotki i realizatsii individual'noi programmy reabilitatsii ili abilitatsii invalida, individual'noi programmy reabilitatsii ili abilitatsii rebenka-invalida, vydavaemykh federal'nymi gosudarstvennymi uchrezhdeniyami mediko-sotsial'noi ekspertizy, i ikh form [Elektronnyi resurs] [Order of the Ministry of labour and social protection of the Russian Federation from July 31, 2015 N528n "On approval of the Procedure of development and implementation of individual program of rehabilitation or habilitation of the disabled person, the individual program of rehabilitation or habilitation of the disabled child, issued by the Federal state institutions of medico-social examination and their forms"]. Available at: <http://base.garant.ru/71169212/> (Accessed: 09.06.2017).
5. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 24 maya 2014g. N481 "O deyatel'nosti organizatsii dlya detei-sirot i detei, ostavshikhся bez popecheniya roditelei, i ob ustroistve v nikh detei, ostavshikhся bez popecheniya roditelei" [Elektronnyi resurs] [The decree of the RF Government dated may 24, 2014. N481 "About the activities of organizations for orphans and children left without parental care, and about the device in children, left without parental care"]. Available at: <http://legalacts.ru/doc/postanovlenie-pravitelstva-rf-ot-24052014-n-481/> (Accessed: 09.06.2017).
6. Protokol zasedaniya pravitel'stva RF ot 24 noyabrya 2016 goda. Doklad O. Vasil'evoi na zasedanii. [Elektronnyi resurs] [The minutes of the meeting of the RF government dated 24 November 2016. Report O Vasilyeva at the meeting]. Available at: <http://government.ru/meetings/25384/> (Accessed: 09.06.2017).
7. Federal'nyi zakon ot 28 dekabrya 2013 g. № 442-FZ "Ob osnovakh sotsial'nogo obsluzhivaniya grazhdan v Rossiiskoi Federatsii" [Elektronnyi resurs] [Federal law of 28 December 2013 № 442-FZ "About bases of social service of citizens in the Russian Federation"]. Available at: <http://dszn.mos.ru/activities/442-FZ/federal-law-materials/FZ-442.pdf> (Accessed: 09.06.2017).