

ISSN (online): 2587-6139

э л е к т р о н н ы й   ж у р н а л

**Психолого-педагогические  
исследования**

**Psychological-Educational  
Studies**

e l e c t r o n i c   j o u r n a l

**2018. Том 10. № 1  
2018. Vol. 10, no. 1**

<i>Рубрики, авторы, названия статей</i>	<i>Страницы</i>
<b>ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ</b>	
<b>Шумакова Н.Б.</b> Специфика и проблемы развития одаренных детей в младшем школьном возрасте	1–7
<b>Арон И.С.</b> Готовность к профессиональному самоопределению подростков-сирот в контексте их социальной ситуации развития	8–19
<b>Кузнецова О.В., Петрушова И.В.</b> Взаимосвязь механизмов психологической защиты и временной перспективы в период средней зрелости	20–31
<b>Заречная А.А.</b> Особенности развития коммуникативной компетентности у детей с ЗПР	32–41
<b>Ермолаев Б.В., Ермолаева М.В., Лубовский Д.В.</b> Представления студентов об индивидуальном здоровье на протяжении жизни	42–50
<b>ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b>	
<b>Люкшина Д.С., Калита В.В.</b> Образ профессии у специалистов особых условий труда Приморского края	51–64
<b>ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ</b>	
<b>Огороднова О.В., Кукуев Е.А., Фроленкова А.Л.</b> Модернизация педагогического образования: мотивационный контекст	65–80
<b>Иванова Е.В., Нестерова О.В., Виноградова И.А.</b> Физические параметры и комфортность школьной среды в оценках обучающихся и педагогов	81–93
<b>Воронина Л.В., Бывшева М.В.</b> Опыт организации школьно-университетского партнерства при подготовке педагогов (бакалавриат с направленностью (профилем) «Педагог начального общего образования» в ФГБОУ ВО УрГПУ)	94–103
<b>Захарова И.М.</b> Опыт реализации модульного принципа в подготовке педагогов при реализации основной профессиональной образовательной программы по уровню образования магистратура с профилем «Педагог начального общего образования»	104–115
<b>Брук Ж.Ю., Патрушева И.В., Федина Л.В.</b> Профессиональная проба как способ подготовки учителя начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования	116–126
<b>Соколов В.Л.</b> Опыт использования симулятора уроков математики 1 класса в обучении бакалавров психолого-педагогического направления	127-135

## Contents of e-journal "Psychological-Educational Studies #1-2018

<i>Columns, Authors, Papers</i>	<i>Pages</i>
<b>DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY</b>	
<b>Shumakova N.B.</b> Specificity and Problems of Development of Gifted Children in Primary School Age	1–7
<b>Aron I.S.</b> Readiness to Professional Self-Determination of Orphaned Adolescents in the Context of their Social Situation of Development	8–19
<b>Kuznetsova O.V., Petrushova I.V.</b> Interrelation of Psychological Defense Mechanisms and Time Perspective during Middle Adulthood	20–31
<b>Zarechnaya A.A.</b> Features of Development of Communicative Competence in Children with Mental Retardation	32–41
<b>Ermolaev B.V., Ermolaeva M.V., Lubovsky D.V.</b> Students' Perceptions of Individual Health at Different Stages of Life	42–50
<b>PSYCHOLOGY OF PROFESSIONAL ACTIVITY</b>	
<b>Lyukshina D.S., Kalita V.V.</b> The Image of the Profession among the Specialists of the Special Working Conditions of Primorsky Region	51–64
<b>EDUCATIONAL PSYCHOLOGY</b>	
<b>Ogorodnova O.V., Kukuev E.A., Frolenkova A.L.</b> Modernization of Pedagogical Education: Motivational Context	65–80
<b>Ivanova E.V., Nesterova O.V., Vinogradova I.A.</b> Physical Parameters and Comfort of the School Environment in Assessments of Schoolchildren and Teachers	81–93
<b>Voronina L. V., Byvsheva M. V.</b> Experience of «USPU» in Organization of School and University Partnerships in Training Teachers (Basic Professional Educational Program «Teacher of Primary General Education»)	94–103
<b>Zakharova I.M.</b> Experience of Approbation of Scientific-Research Module in Magistracy Profile "Teacher of Elementary General Education"	104–115
<b>Bruk Zh.Y., Patrusheva I.V., Fedina L.V.</b> Professional Samples in the Training Process of Primary School Teachers for Working with Inclusion	116–126
<b>Sokolov V.L.</b> Simulation of Teaching Activities in the Training of Bachelors in Psychological-Pedagogical Direction	127-135

## Специфика и проблемы развития одаренных детей в младшем школьном возрасте

Шумакова Н.Б.,

доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Психологический институт РАО», профессор кафедры возрастной психологии им. Л.Ф.Обуховой, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (МГППУ), Москва, Россия, [n\\_shumakova@mail.ru](mailto:n_shumakova@mail.ru)

В статье рассматриваются особенности интеллектуального и личностного развития одаренных детей, проблемы, которые возникают в младшем школьном возрасте. Выделены наиболее распространенные трудности интеллектуально одаренных первоклассников, связанные с обучением в школе и взаимоотношениями со сверстниками. Уточняются истоки этих проблем – специфика развития в дошкольном детстве, не вполне адекватные условия семейного воспитания и обучения. Раскрывается значение творческого или исследовательского обучения для одаренных детей. Анализируется опыт создания и реализации в обучении одаренных детей специальной программы творческого междисциплинарного обучения «Одаренный ребенок», в основе которой лежат такие принципы развития творческой одаренности детей в обучении, как принцип системности, активности, ценности творчества, новизны, проблемности, мультимодальности, личностной заинтересованности, диалогичности и самостоятельности. Реализация этих принципов позволяет ребенку развить творческий потенциал.

**Ключевые слова:** младшие школьники, одаренность, интеллектуальное развитие, творческое развитие, личностное развитие.

### Для цитаты:

Шумакова Н.Б. Специфика и проблемы развития одаренных детей в младшем школьном возрасте [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 1. С. 1–7 doi: 10.17759/psyedu.2018100101

### For citation:

Shumakova N.B. Specificity and Problems of Development of Gifted Children in Primary School Age [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [Psychological-Educational Studies], 2018. Vol. 10, no. 1, pp. 1–7 doi: 10.17759/psyedu.2018100101. (In Russ., abstr. in Engl.)

Вопрос о развитии одаренных детей в младшем школьном возрасте остро встает в связи с тем, что за период обучения в начальных классах около 30% одаренных детей снижают свои показатели интеллектуального и творческого развития. Эти данные получены в исследованиях как отечественных, так и зарубежных психологов. Предполагается, что возможности интеллектуально одаренных младших школьников оказываются лишь частично востребованными при стандартном школьном обучении и именно это создает неблагоприятные условия для их развития.

### Особенности развития младших школьников

При изучении особенностей развития интеллектуально одаренных младших школьников было установлено, что в сравнении со сверстниками, имеющими нормативное интеллектуальное развитие, они:

- имеют более высокие показатели вербальной и изобразительной дивергентной креативности;
- обнаруживают более высокую чувствительность к условиям выполнения творческих заданий;
- проявляют высокую вовлеченность в интеллектуально-творческую деятельность [6].

Творческое развитие одаренных детей в младшем школьном возрасте также имеет свою специфику. Творческие идеи одаренных детей, по сравнению с таковыми у их сверстников, отличаются большим разнообразием и более глубокой вербальной разработанностью. Для развития одаренности в период школьного детства особенно большое значение приобретает исследовательская позиция ребенка. Изучение исследовательских позиций одаренных детей и детей с нормативным интеллектуальным развитием позволило установить, что уже в младшем школьном возрасте одаренные дети существенно превосходят своих сверстников по степени выраженности у них этой личностной диспозиции. Наиболее ярко это различие проявляется в такой ее особенности, как настойчивость в достижении познавательной цели, которая у одаренных детей выражена значительно сильнее. Различия между группами интеллектуально одаренных младших школьников и их сверстников с нормативным интеллектуальным развитием по степени выраженности исследовательской позиции в 7–8 и 9–10 лет статистически значимы (при  $p < 0,01$ ).

Полученные нами данные свидетельствуют о том, что развитие исследовательской позиции у школьников тесно связано с их творческим развитием. Возникновение у ребенка устойчивой, ярко выраженной исследовательской позиции является важнейшим фактором его дальнейшего творческого развития. Можно говорить о более благоприятном прогнозе развития одаренности ребенка в школьном возрасте в том случае, если у него к концу младшего школьного – началу подросткового возраста сформировалась данная личностная характеристика – «исследовательская позиция». Именно эта личностная характеристика, интенсивно развивающаяся на протяжении младшего школьного, а затем подросткового возраста, во многом определяет благоприятные перспективы развития одаренности в последующие возрастные периоды.

Результаты проведенного исследования отражают также существенные различия между интеллектуально одаренными детьми и их «обычными» сверстниками в эмоциональном развитии, проявляющиеся на протяжении всего младшего школьного возраста. Одаренным детям свойственны большая эмоциональная чуткость, более развитая способность к распознаванию и пониманию эмоциональных переживаний других людей.

Исследования С.А. Кочергиной, выполненные под нашим руководством, свидетельствуют и о более высокой эмоциональной отзывчивости интеллектуально одаренных детей 7–8 лет на музыку по сравнению с их сверстниками, отличающимися нормативным интеллектуальным развитием. Одаренные дети не просто владеют более обширным словарем эмоций, но и проявляют больший интерес и активность в ходе прослушивания музыки, точнее определяют и передают эмоциональный характер музыкального произведения [1]. Еще одно исследование, также выполненное под нашим руководством М.А. Чистиковой, свидетельствует о том, что уже в первом классе школы большинство одаренных детей отличаются выраженным полнезависимым когнитивным

стилем, что объясняет их легкость в оперировании пространством при создании новых образов и воплощении своих идей [4].

### **Истоки проблем: дошкольное детство**

У многих одаренных детей темп развития высок и одаренность проявляется до поступления в школу [2]. Чрезмерная интеллектуализация в развитии одаренного ребенка, во многом связанная с дефицитом игровой деятельности в дошкольном возрасте и избытком информационного потока, обусловленного ранним доступом к новым технологиям, способствует возникновению проблем, характерных для младшего школьного возраста. Прежде всего, одаренный ребенок, в силу опережающего развития, имеет предрасположенность к возникновению у него трудностей в общении со сверстниками. Чрезмерная загруженность дошкольника крайне привлекательными для него интеллектуальными занятиями приводит, в частности, к сокращению времени на игру и спорт, что, в свою очередь, способствует реализации этой предрасположенности и, в более широком плане, задержке социального развития.

Ещё одна опасность, которая стоит на пути развития одаренного ребенка, связана с родительским перфекционизмом и родительскими увлечениями, профессиональными предпочтениями и амбициями, способными отгораживать любящих и заботливых родителей от внутреннего мира ребенка и своеобразия его детской души. Еще К.Г. Юнг подчеркивал, что очень часто родители воплощают в своих одаренных детях те амбиции, которые они сами реализовать не смогли. В результате они либо изнеживают своего ребенка, «либо поощряют в нем виртуоза: иногда с ущербом для последующего развития, как это можно видеть на примерах некоторых вундеркиндов» [7].

### **Проблемы в младшем школьном возрасте**

Начало обучения в школе – переворот в жизни каждого ребенка, адаптирующегося к новому режиму, новому социальному окружению и деятельности. В то же время, у одаренных детей могут быть свои особые трудности и проблемы, связанные с обучением в школе и взаимоотношениями со сверстниками. Что является причиной этих трудностей и проблем? Опыт работы педагогов и психологов с одаренными детьми позволяет выделить несколько наиболее распространенных причин.

#### *1. Опережающее познавательное развитие одаренных детей.*

Большой проблемой для многих одаренных первоклассников становится скука, которая преследует их на уроках, так как они, с одной стороны, вынуждены часами выслушивать то, что им уже давно известно, а с другой – заниматься рутинной деятельностью, в которой они часто бывают неуспешны.

К этому следует добавить стремление таких детей поделиться своими знаниями, находками и идеями с другими детьми и взрослыми, в которых они хотят видеть единомышленников, а также их склонность к доминированию, лидерству в обсуждении тех вопросов и проблем, которые являются предметом их размышлений и самостоятельного изучения. Это может приводить к тому, что собственное мнение ребенка по тем или иным вопросам, его замечания и попытки высказаться будут восприниматься учителями и сверстниками как «всезнайство», «желание выделиться», «бунтарство» или неадекватное поведение.

Появившееся нежелание ходить в школу, в которой скучно или некомфортно, может свести на нет все предшествующие успехи в учении и познавательном развитии одаренного ребенка.

#### *2. Отсутствие достаточного опыта взаимоотношений со сверстниками.*

Если в дошкольном детстве чрезмерная интеллектуализация развития ребенка и связанная с этим его некоторая изолированность от общества сверстников воспринималась взрослыми как безобидная и даже положительная особенность, то с началом обучения в школе ситуация резко изменяется. Теперь уже ребенок не может практически все время находиться в ситуации общения «ребенок – все понимающий и принимающий взрослый», а попадает в сложный, не вполне понятный ему мир общения и межличностного взаимодействия – как с незнакомыми взрослыми, далеко не всегда готовыми адекватно воспринять индивидуальность ребенка, так и сверстниками.

### *3. Своеобразная избалованность.*

При поступлении в школу и интеграции в новую социальную группу ситуация может усугубляться тем, что одаренные дети часто избалованы вниманием взрослых и поэтому ожидают исключительного отношения к себе.

### *4. Социальная несамостоятельность.*

Социальная несамостоятельность, инфантильность одаренного ребенка как причина школьных трудностей тесно связана с последними двумя и, как все остальные, базируется на своеобразии интеллектуального и личностного развития ребенка.

Педагогов школы, в которой учится много одаренных детей, обычно не удивляет картина, когда уже большого мальчика, способного часами заниматься сложной интеллектуальной деятельностью и поражать взрослого своими увлечениями и глубиной познания того или иного предмета, в школу ведет за руку папа. Или другая картина – ребенок 8–9 лет не может зашнуровать ботинки, самостоятельно собрать вещи в школу, проверить, как застегнуты пуговицы и т.п. «Это же признаки рассеянности гения», – часто говорят с улыбкой взрослые. Но за такой «рассеянностью гения» стоит взрослый (как правило, мама или бабушка), который услужливо собирает разбросанные вещи, складывает портфель и завязывает шнурки, упреждая любые попытки ребенка к действию. Гиперопека в семье порождает инфантильность одаренных детей, усложняющую контакты со сверстниками и школьную жизнь в целом.

## **Характер обучения**

Трудности в социальных взаимоотношениях с одноклассниками не означают катастрофы, как это часто начинает восприниматься родителями и их одаренными детьми. Родители могут принять поспешное решение об уходе из школы и переходе на индивидуальное, фактически надомное обучение. Бывает, что это действительно является единственно приемлемым выходом, но в других случаях такое решение будет означать лишь дальнейшее усугубление проблемы, обреченность ребенка на социальную изоляцию и дезадаптацию.

Еще один важный вопрос: каким должно быть школьное образование – широким или более-менее узким, специализированным в зависимости от сферы интересов и проявлений одаренности ребенка? Большинство психологов подчеркивают приоритет широты над специализацией, во всяком случае, до 13–14 лет. Нельзя подавлять любознательность и широту познавательных интересов одаренных детей, которые обеспечивают создание своеобразной образовательной основы для творчества в разных областях.

Творческое или исследовательское обучение – обучение, основанное на самостоятельном приобретении ребенком знаний об окружающем мире – наиболее естественная и продуктивная форма учения для одаренных детей, которых отличает ненасыщаемая познавательная потребность и высокая исследовательская активность [3]. Готовность к поиску новой информации, знаний, новых способов мышления и поведения, столь характерная для одаренных детей, – это то, что, пожалуй, больше всего может помочь

человеку не просто выжить в современном мире, а реализовать себя, свой творческий потенциал. С этой точки зрения, воспитание у детей исследовательской установки по отношению к жизни является важнейшей задачей современной школы.

Развитие исследовательского отношения к миру непосредственно связано с развитием познавательных интересов у детей. Исследовательские способности и умения школьников интенсивно развиваются в процессе осуществления исследовательской деятельности, но при этом важно, чтобы ребенок сам хотел выполнить исследовательскую работу, чтобы у него были соответствующие познавательные интересы и высокая степень самостоятельности в исследовательской деятельности. Все этапы исследования, начиная с выбора темы, формулирования исследовательского вопроса, гипотезы и планирования этапов выполнения работы должны осуществляться в совместной деятельности и взаимодействии с ребенком, а не навязываться взрослым в виде готовых предписаний.

### **Обучение одаренных детей по специальной программе**

Исследования зарубежных авторов, выполненные в последние годы, убедительно показывают наличие множественных позитивных эффектов так называемых программ обогащения в отношении как интеллектуально-творческого, так и социального развития одаренных детей [8]. Примером такой программы является программа междисциплинарного обучения «Одаренный ребенок», разработанная нами на основе психологических представлений о специфике обучения и развития одаренных детей. Принципиально новым является внедрение данных принципов в контекст общеобразовательной программы обучения в школе с I по IX класс. Разработанная программа уже много лет реализуется на базе школ Москвы, Новоуральска, Самары, а также других городов России [5].

Эта программа обеспечивает возможность создания обогащенной, развивающей среды благодаря особому содержанию обучения (междисциплинарному), методу обучения, моделирующему процесс открытия ребенком новых знаний о мире и построению субъект-субъектных отношений, без которых невозможно сотрудничество, диалог и сотворчество в процессе познания. Творческое междисциплинарное обучение позволяет реализовать такие принципы развития творческой одаренности детей в школьном обучении, как принцип системности, активности, ценности творчества, новизны, проблемности, мультимодальности, личностной заинтересованности, диалогичности и самостоятельности. Принципиальное значение творческого междисциплинарного обучения определяется тем, что, во-первых, ребенок в учебном процессе занимает позицию исследователя, познающего окружающий мир, а во-вторых, высокий уровень сложности сочетается с широтой и гибкостью содержания обучения – то, что изучают дети, во многом определяется их вопросами, интересами, проблемами. Важно иметь в виду своеобразную двойственность программы междисциплинарного обучения «Одаренный ребенок». С одной стороны, она представлена в виде курсов междисциплинарного обучения, разработанных на основе одной из основополагающих глобальных тем для каждого возраста, класса, например, «происхождение», «изменение», «порядок». С другой стороны, творческое междисциплинарное обучение выступает как технология построения обучения нового типа и гибкой дифференциации учебных программ по отдельным предметам школьного курса. Именно это и позволяет учителям начальной школы перестроить весь учебный процесс и создать образовательную среду другого, творческого типа. Более того, технология творческого междисциплинарного обучения неизбежно влияет и на внеурочные виды деятельности учащихся. Своеобразный культ творческой активности ребенка, атмосфера ценности творчества создается не только в учебное, но и внеурочное время благодаря организации разных образовательных событий, определяемых на основе своеобразия



интересов детей, выявляемых на занятиях междисциплинарного обучения, предусмотренных программой «Одаренный ребенок».

Опыт работы по программе «Одаренный ребенок» показал, что в условиях ее осуществления в образовательном процессе школы решается ряд проблем, характерных для интеллектуально одаренных младших школьников при традиционном обучении.

## Литература

1. Кочергина С.Г. Связь эмоциональной отзывчивости на музыку с развитием интеллектуальных способностей и креативности у детей младшего школьного возраста // Теоретическая и экспериментальная психология. 2012. Т. 5. № 1. С. 36–43.
2. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия: Избранные психологические труды. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2003. 464 с.
3. Матюшкин А. М. Концепция творческой одаренности // Московская психологическая школа: История и современность: В 3 т. / под ред. В. В. Рубцова. Т. 1. Кн. 2. М.: ПИ РАО, МГППУ, 2004. С. 84–91.
4. Чистикова М.А. Когнитивный стиль и интеллектуально-творческое развитие первоклассников// Теоретическая и экспериментальная психология. 2017. Т. 10. № 3. С. 6–12.
5. Шумакова Н.Б. Междисциплинарный подход к обучению одаренных детей // Вопросы психологии. 1996. № 3. С. 34–43.
6. Шумакова Н.Б. Психологические особенности развития интеллектуально одаренных детей младшего школьного возраста [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2012. № 4. URL: <http://psyedu.ru/journal/2012/4/3220.phtml> (дата обращения: 30.03.2018)
7. Юнг К.Г. Феномен одаренности // Что такое одаренность: выявление и развитие одаренных детей. Классические тексты / под ред. А.М. Матюшкина, А.А. Матюшкиной. М.: ЧеРо; МПСИ, 2006. С. 41–54.
8. Kim M. A Meta-Analysis of the Effects of Enrichment Programs on Gifted Students // Gifted Child Quarterly. 2016. Vol. 60. №2. P.102–116.

# Specificity and Problems of Development of Gifted Children in Primary School Age

Shumakova N.B.,

*Doctor of Psychological Sciences, Leading Research Associate, Psychological Institute RAE, Professor, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, n\_shumakova@mail.ru*

---

The article considers the features of intellectual and personal development of gifted children, problems that arise in the younger school age. The most common difficulties of the intellectually gifted first-graders, connected with the instruction in the school and the interrelations with their peers are pointed. The origins of these problems are clarified - the specifics of development in preschool childhood, and not quite adequate conditions of family upbringing and education. The value of creative or research instruction for the gifted children is revealed. The experience of realization the special interdisciplinary curriculum "Gifted Child" for gifted children based on the

principles of systematic, activity, value of creation, novelty, problem finding, multimodality, personal interest, dialogical and independence are analyzed. These basic principles of formation of education allow the child to maintain the research position and develop the creative potential.

**Keywords:** junior schoolchildren, giftedness, intellectual development, creative development, personal development.

---

## References

1. Kochergina S.G. Svyaz' emocional'noi otzyvchivosti na muzyku s razvitiem intellektual'nyh sposobnostei i kreativnosti u detei mladshego shkol'nogo vozrasta [Relationship of emotional responsiveness to music with the development of intellectual abilities and creativity in children of primary school age]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psihologiya* [*Theoretical and experimental psychology*], 2012. Vol. 5, no. 1, pp. 36-43.
2. Leites N.S. Vozrastnaya odarennost' i individual'nye razlichiya: Izbrannye psikhologicheskie trudy [Age giftedness and individual differences. Selected psychological works]. Moscow: MPSI, Voronezh: MODEK, 2003. 464 p.
3. Matyushkin A. M. Kontseptsiya tvorcheskoi odarennosti [The concept of creative talent]. Publ. In Rubtsov V.V. (ed.), *Moskovskaya psikhologicheskaya shkola: Istoriya i sovremennost'* [*Moscow psychological school: History and modernity*]: v 3 t. Vol. 1. Book 2. Moscow: PI RAO, MGPPU, 2004, pp. 84–91.
4. Chistikova M.A. Kognitivnyj stil' i intellektual'no-tvorcheskoe razvitie pervoklassnikov [Cognitive Style and Intellectual and Creative Development of First-Graders] *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psihologiya* [*Theoretical and experimental psychology*], 2017. Vol. 10, no. 3, pp. 6-12.
5. Shumakova N.B. Mezhdistsiplinarnyi podkhod k obucheniyu odarennykh detei [Interdisciplinary approach to teaching gifted children]. *Voprosy psikhologii* [*Questions of Psychology*], 1996, no. 3, pp. 34-43.
6. Shumakova N.B. Psikhologicheskie osobennosti razvitiya intellektual'no odarennykh detei mladshego shkol'nogo vozrasta [Elektronnyi resurs] [Psychological peculiarities of development of intellectually gifted children at elementary school age]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [*Psychological Science and Education PSYEDU.ru*], 2012, no. 4. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2012/4/3220.phtml> (Accessed: 30.03.2018). (In Russ., Abstr. in Engl.)
7. Yung K.G. Fenomen odarennosti [The phenomenon of talent]. Publ. In Matyushkina A.M., Matyushkinoi A.A. (eds.). *Chto takoe odarennost': vyyavlenie i razvitie odarennykh detei. Klassicheskie teksty* [What is giftedness: identification and development of gifted children. Classical texts]. Moscow: CheRo; MPSI, 2006, pp. 41–54.
8. Kim M. A Meta-Analysis of the Effects of Enrichment Programs on Gifted Students. *Gifted Child Quarterly*, 2016. Vol. 60, no. 2, pp. 102–116.

# Готовность к профессиональному самоопределению подростков-сирот в контексте их социальной ситуации развития

**Арон И.С.,**

*кандидат психологических наук, доцент кафедры истории и психологии, ФГБОУ ВО «Поволжский государственный технологический университет» (ПГТУ), Йошкар-Ола, Россия, irinast62@gmail.com*

Обсуждены лично и социально значимая проблема профессионального самоопределения в контексте социальной ситуации развития самоопределяющейся личности. Выделены структурные компоненты социальной ситуации развития профессионально самоопределяющейся личности: объективные (социальный контекст) и субъективные (психологическая готовность к профессиональному самоопределению). Акцентируются важность психологической готовности (когнитивной, деятельностной, мотивационной и личностной) для успешного профессионального самоопределения и ее особая значимость для подростков с обостренными социальными ситуациями развития. Представлены результаты эмпирического исследования психологической готовности к профессиональному самоопределению 43 подростков-сирот, воспитывающихся в Волжской средней общеобразовательной школе-интернате для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, Республики Марий Эл. Было выявлено, что для подростков-сирот характерна недостаточная когнитивная, деятельностная, мотивационная и личностная готовность. Различия с группой сравнения (73 подростка, воспитывающиеся в семьях) по большинству показателей статистически значимы. Полученные данные могут служить основой для разработки концепции и специальных технологий психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения подростков-сирот.

**Ключевые слова:** профессиональное самоопределение, социальная ситуация развития, подростки-сироты, психологическая готовность к профессиональному самоопределению, сравнительное исследование.

## Для цитаты:

*Арон И.С. Готовность к профессиональному самоопределению подростков-сирот в контексте их социальной ситуации развития [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 1. С. 8–19 doi: 10.17759/psyedu.2018100102*

## For citation:

Aron I.S. Readiness to Professional Self-Determination of Orphaned Adolescents in the Context of their Social Situation of Development [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies]*, 2018. Vol. 10, no. 1, pp. 8–19\_ doi: 10.17759/psyedu.2018100102. (In Russ., abstr. in Engl.)

## Введение

В современных социально-экономических условиях развития общества актуализируется социальная и личностная значимость профессионального выбора и планирования профессионального будущего для активной адаптации человека на стремительно

развивающемся рынке труда, успешной социализации в изменяющемся мире, создания устойчивого материального, социального и эмоционального благополучия.

В ситуации изменения общей структуры занятости, повышения потребности в высококвалифицированных специалистах, значимости творческого труда, интеллектуализации профессиональной деятельности, необходимости в повышении мобильности профессионалов возрастает роль субъектности личности, осуществляющей профессиональный выбор.

Речь идет о необходимости осознанного, активного и самостоятельного выбора профессии, т.е. профессионального самоопределения, основанного не только на требованиях современного рынка труда и тем более не на случайных потребностях, а в первую очередь – на понимании и учете своих способностей, интересов, склонностей и стремлений.

В процессе профессионального самоопределения человек занимает активную позицию: он сам выбирает профессию и сам строит свою собственную профессиональную карьеру посредством реализации собственного личностного и интеллектуального потенциала, становясь потенциальным субъектом своей будущей профессиональной деятельности [9].

Проблема профессионального самоопределения является предметом многочисленных исследований отечественных и зарубежных психологов. Однако в связи с многоаспектностью, сложностью и неоднозначностью феномена профессионального самоопределения в современной психологии отсутствует устоявшаяся система научных представлений о его закономерностях, источниках, детерминантах формирования и критериях эффективности.

Нужно также отметить недостаток работ, основанных на интегрированном применении фундаментальных методологических подходов, представленных в науках о человеке. Мало внимания уделяется системному, целостному анализу проблемы профессионального самоопределения, при том что важность и необходимость именно такого анализа подчеркивается многими исследователями. Исследования нередко носят разрозненный частный характер, ограничены разработками практического плана. Психологи-практики обычно не обращаются к методологическим основам профессионального самоопределения при организации его изучения и сопровождения.

Анализ теоретических подходов современного человекознания в контексте проблемы профессионального самоопределения позволяет сделать вывод, что основные методологические принципы системного, деятельностного, динамического и человекоцентрического подходов предельно сконцентрированы в понятии «социальная ситуация развития», разработанном Л.С. Выготским [3]. Данное понятие обладает высоким уровнем эвристичности, методологической и практической ценности, в связи с чем оно не только сохраняет свою актуальность, но и обогащается новым содержанием, раскрывая свой научный и социально-культурный потенциал [2; 5; 6; 13].

Понятие «социальная ситуация развития» может служить методологической базой изучения проблемы профессионального самоопределения, где социальная ситуация развития самоопределяющейся личности рассматривается как источник профессионального самоопределения.

Соответственно, содержательную структуру социальной ситуации развития профессионально самоопределяющейся личности можно определить как систему объективных (социальный контекст) и субъективных (психологическая готовность к профессиональному самоопределению) компонентов [1].

Психологическая готовность к профессиональному самоопределению (когнитивная, мотивационная, деятельностная и личностная) является основой активно-действенного отношения личности к воздействию различных социальных контекстов. Поэтому формирование психологической готовности к профессиональному самоопределению можно считать ключевым направлением обеспечения успешности профессионального самоопределения [1].

Наибольшую значимость формирование психологической готовности к профессиональному самоопределению имеет для подростков, находящихся в особой социальной ситуации развития, у которых под влиянием специфических, часто негативных социальных контекстов возникают серьезные затруднения в осуществлении осознанного и самостоятельного профессионального выбора.

Понятие «особая социальная ситуация развития» было предложено В.В. Николаевой при изучении влияния хронической болезни на психику человека [8]. Как отмечает В.В. Николаева, «психическая деятельность человека при болезнях меняется не потому, что начинают действовать какие-то особые психические механизмы, а потому, что те же самые механизмы действуют в особых, вызванных и измененных болезнью условиях» [8, с. 123]. Любая хроническая болезнь создает особую объективную социальную ситуацию развития психики человека, ставит человека в психологически особые жизненные обстоятельства.

Особая социальная ситуация развития складывается и у подростков, оставшихся без попечения родителей, трудновоспитуемых подростков, у детей, находящихся в специализированных учреждениях (интернатах, колониях). Особая социальная ситуация развития формируется и у одаренных подростков. Особенности социальной ситуации развития обуславливаются также гендерными и индивидуальными различиями детей.

Вопросы профессионального самоопределения подростков, находящихся в особых социальных ситуациях развития, не достаточно изучены исследователями. Среди имеющихся работ наибольший интерес представляют исследования, в которых анализируются различные компоненты психологической готовности к профессиональному самоопределению.

Так, в работах Е.Ю. Пряжниковой, Д.И. Чистовского раскрыты вопросы формирования самосознания обучающихся с ОВЗ в процессе профессионального обучения [10]. В исследованиях Л.Г. Юрченко выявлены ценностно-мотивационные и деятельностные компоненты готовности к профессиональному самоопределению детей-сирот [12]. М.В. Данилова анализирует интеллектуально-личностные особенности подростков с разной семейной ситуацией развития в контексте их профессионального самоопределения [4]. Работы Л.В. Царьковой посвящены изучению профессионального самосознания несовершеннолетних осужденных [11].

Важные аспекты психологической готовности к профессиональному самоопределению подростков с особыми социальными ситуациями развития раскрыты в работах Ю.Д. Бабаевой, И.Ф. Исаева, Е.Н. Кондрат, Н.В. Лебедева, Е.В. Логутовой, Н.В. Матяш, Ю.А. Володиной, О.В. Писарь, В.Л. Савиных, О.С. Тоистевой, Т.В. Цубиной, В.С. Юркевич.

В течение ряда лет нами проводились эмпирические исследования психологической готовности к профессиональному самоопределению подростков, находящихся в особых социальных ситуациях развития: подростков-сирот, подростков с девиантным поведением и подростков с признаками одаренности. В данной статье остановимся на результатах изучения психологической готовности к профессиональному самоопределению подростков-сирот.

**Цель работы** – изучение психологической готовности к профессиональному самоопределению (когнитивной, деятельностной, мотивационной, личностной) подростков-сирот для определения направлений психологического сопровождения профессионального самоопределения данной категории подростков.

**Гипотеза исследования:** для подростков-сирот специфична недостаточная психологическая готовность к профессиональному самоопределению по всем компонентам: когнитивному, деятельностному, мотивационному и личностному.

### **Программа исследования**

Программа работы включала в себя исследование психологической готовности к профессиональному самоопределению подростков-сирот, воспитывающихся в Волжской средней общеобразовательной школе-интернате для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, Республики Марий Эл. В исследуемую выборку вошло 43 воспитанника интерната в возрасте 14–16 лет (16 девочек и 27 мальчиков).

Для повышения надежности и достоверности выводов в отношении специфики психологической готовности к профессиональному самоопределению подростков-сирот была сформирована группа сравнения, которую составили подростки, воспитывающиеся в семье, обучающиеся в общеобразовательной школе № 19 г. Йошкар-Олы Республики Марий Эл – 73 подростка в возрасте 14–16 лет (43 девочки и 30 мальчиков).

В качестве критериев подбора диагностических методик были определены следующие: диагностические возможности методики в изучении одного или нескольких компонентов психологической готовности к профессиональному самоопределению (когнитивного, деятельностного, мотивационного, личностного); наличие данных, подтверждающих валидность, надежность и прикладную функциональность методики; направленность методики на диагностику характеристик психологической готовности, чувствительных к воздействию коррекционно-развивающих психолого-педагогических методов.

Диагностический комплекс включал следующие методики:

- «Самоактуализация личности» (А. Шостром, адаптирована Ю. Е. Алешиной, Л.Я. Гозман, М. В. Загика, М. В. Кроз);
- «Мотивация профессиональной деятельности» (К. Замфир, модификация А. Реана);
- «Методика диагностики мотивации личности к достижению успеха» (Т. Элерс, модификация А.Г. Грецова);
- «Опросник социально-психологической адаптированности» (шкала СПА) (К. Роджерс, Р. Даймонд, адаптирована Т.В. Снегирёвой);
- «Методика изучения способностей к самообразованию и саморазвитию» (В.И. Андреев).

Изучение когнитивного компонента психологической готовности к профессиональному самоопределению проводилось с использованием шкал «Синергичность», «Познавательные потребности», «Креативность» методики «Самоактуализация личности».

Для изучения деятельностного компонента психологической готовности к профессиональному самоопределению использовались шкалы методики «Самоактуализация личности»: «Ориентация во времени», «Гибкость поведения», «Спонтанность», «Контактность»; шкалы методики «СПА»: «Ожидание внутреннего

контроля – ожидание внешнего контроля», «Доминирование – ведомость», «Уход» от проблем».

Мотивационный компонент психологической готовности к профессиональному самоопределению изучался на основе методик «Мотивация профессиональной деятельности», «Диагностика мотивации личности к достижению успеха», «Самоактуализация личности» (шкала «Ценностные ориентации»).

При исследовании личностного компонента психологической готовности к профессиональному самоопределению применялись шкалы «Приятие – неприятие себя», «Приятие других – конфликт с другими», «Эмоциональный комфорт – эмоциональный дискомфорт» методики СПА; шкалы «Сензитивность», «Самоуважение», «Самопринятие», «Принятие агрессии» методики «Самоактуализация личности»; методика «Изучение способностей к самообразованию и саморазвитию».

Психологическая диагностика проводилась в течение четырех недель преимущественно индивидуально с каждым подростком, за исключением отдельных случаев, когда тестирование осуществлялось в малых группах (3–5 человек). Продолжительность процедуры тестирования для каждого подростка составляла в среднем 80 минут и варьировалась от 60 минут до 100 минут.

Психологическую диагностику осуществляли педагоги-психологи соответствующего образовательного учреждения в кабинетах психолога в спокойной обстановке в период наименьшей учебной загруженности учащихся. Проведению диагностики предшествовал методический семинар для педагогов-психологов, направленный на знакомство с основными идеями и целями исследования, применяемыми методиками и процедурами их проведения.

Математическая обработка полученных результатов осуществлялась с использованием компьютерных программ MS Excel и SPSS Statistics 17.0. Подсчитывались средние значения по всем показателям ( $M$ ) и значения стандартных отклонений ( $\sigma$ ).

В соответствии с результатами проверки эмпирических распределений на нормальность (по критерию Колмогорова–Смирнова) для выявления значимости различий сравниваемых показателей психологической готовности к профессиональному самоопределению разных групп подростков использовался параметрический метод –  $t$ -критерий Стьюдента для независимых выборок.

### **Результаты и их интерпретация**

Как показало эмпирическое исследование, уровень развития психологической готовности к профессиональному самоопределению у воспитанников интерната значительно ниже, чем у их сверстников, воспитывающихся в семье, по всем компонентам готовности. По большинству показателей различия между результатами тестирования разных групп испытуемых статистически значимы. Результаты тестирования приведены в таблице.

Так, выявлены статистически значимые различия между исследуемыми группами по показателям когнитивной готовности к профессиональному самоопределению. В частности, уровень развития познавательных потребностей у 47% подростков, воспитывающихся в семье, может быть оценен как высокий и выше среднего, тогда как среди подростков-сирот проявили достаточно высокий уровень развития познавательных потребностей 30% опрошенных. Одновременно с этим уровень развития познавательных потребностей у 46% подростков школы-интерната можно оценить как ниже среднего и низкий. Различия между

результатами тестирования разных групп школьников статистически значимы ( $t = -3,00$ ;  $p = 0,004 < 0,01$ ).

Таблица

**Результаты сравнительной диагностики психологической готовности к профессиональному самоопределению подростков-сирот и подростков из семей**

Компоненты и показатели готовности	Средние по группе оценки		t-критерий Стьюдента
	Подростки-сироты	Подростки из семьи	
<i>Когнитивная готовность</i>			
Синергичность	2,91	3,90	<b>-2,50</b>
Познавательные потребности	3,28	5,17	<b>-3,00</b>
Креативность	2,77	4,83	<b>-3,38</b>
<i>Деятельностная готовность</i>			
Ожидание внутреннего контроля	6,58	10,90	<b>-4,49</b>
Доминирование	4,74	5,53	-1,68
«Уход» от проблем	3,40	2,93	1,31
Ориентация во времени	7,86	8,93	-1,43
Гибкость поведения	10,42	12,20	-1,85
Спонтанность	6,72	8,37	<b>-2,72</b>
Контактность	6,63	11,0	<b>-5,43</b>
<i>Мотивационная готовность</i>			
Мотивация к достижению успеха	12,05	19,07	<b>-4,64</b>
Внутренняя мотивация	3,07	6,26	<b>-6,64</b>
Ценностные ориентации	6,60	10,07	<b>-3,59</b>
<i>Личностная готовность</i>			
Приятие себя	5,91	10,57	<b>-5,99</b>
Приятие других	3,98	6,70	<b>-4,67</b>
Эмоциональный комфорт	4,40	8,80	<b>-7,19</b>
Самоуважение	7,23	9,23	<b>-3,32</b>
Самопринятие	8,65	12,73	<b>-5,36</b>
Способность к саморазвитию, самообразованию	18,81	35,83	<b>-7,00</b>
<i>Примечание.</i> Значимые различия выделены полужирным шрифтом			



Шкала «Синергичность» методики А. Шострома измеряет способность человека к целостному восприятию мира и людей, способность находить закономерные связи во всех явлениях жизни. Нужно заметить, что 32% подростков – воспитанников интерната продемонстрировали достаточно высокий уровень синергичности. Однако у большинства (59%) данная психологическая характеристика развита на низком уровне. В выборке подростков, воспитывающихся в семье, наоборот, у большинства (50%) – высокий показатель по шкале «Синергичность», у 30% – низкий. Различия статистически значимы ( $t = -2,51$ ;  $p = 0,014 < 0,05$ ).

Наиболее значимые различия были выявлены при диагностике подростков, воспитывающихся в разных социальных ситуациях развития, по шкале «Креативность», диагностирующей выраженность творческой направленности личности ( $t = -3,38$ ;  $p = 0,001 < 0,01$ ). Высокий уровень креативности выявлен у 40% подростков, воспитывающихся в семье, и у 23% учащихся интерната, низкий уровень – у 30% подростков, воспитывающихся в семье, и у 57% учащихся интерната.

Мотивационная готовность к профессиональному самоопределению подростков-сирот, как свидетельствует исследование, также существенно ниже, чем подростков из семьи по всем изучаемым показателям готовности. В первую очередь – по показателю «внутренняя мотивация». У большинства подростков-сирот (77%) преобладает внешняя мотивация к профессиональной деятельности, основанная на материальном вознаграждении за труд или стремлении избежать наказания, критики. В то время как у большинства подростков из семьи (57%) преобладающей является внутренняя мотивация, основанная на возможности самореализации. Различия статистически значимы ( $t = -6,64$ ;  $p = 0,000 < 0,01$ ).

Представленные выше результаты подтверждаются и данными, полученными при исследовании мотивации к достижению успеха двух групп подростков. Если для подростков из семей характерен высокий (20%) и выше среднего (40%) уровень мотивации к достижению успеха, то показатели мотивации к достижению успеха подростков-сирот находятся в рамках ниже среднего (37%) и низкого (35%) уровней, т.е. большинство воспитанников детского дома в своей деятельности ориентируются на избегание неудачи ( $t = -4,64$ ;  $p = 0,000 < 0,01$ ).

Недостаточно сформированными у подростков-сирот, согласно полученным результатам, являются и ценностные ориентации, которыми они руководствуются при взаимодействии с окружающими людьми и определении своих личных планов. У 59% подростков-сирот уровень развития данной группы ценностей ниже среднего и низкий; в сравнении – у 66% подростков из семьи выявлен средний и выше среднего уровень развития ценностных ориентаций, характерных для самоактуализирующейся личности ( $t = -3,59$ ;  $p = 0,001 < 0,01$ ).

В силу несформированности системы ценностных ориентаций подростки, оставшиеся без попечения родителей, не уверены в себе, редко руководствуются в жизни своими чувствами и желаниями, зависимы от окружающих, не доверяют собственным оценкам, противоречивы. Это отражается и на их профессиональном самоопределении, мотивах выбора профессиональной деятельности.

Результаты исследования психологической готовности к профессиональному самоопределению подростков-сирот по личностному компоненту готовности свидетельствуют о серьезных проблемах в их личностном развитии, затрудняющих успешность профессионального самоопределения воспитанников интерната.

Подростки-сироты значительно чаще сверстников из сравниваемой группы проявляют конфликтные отношения к окружающим, испытывают трудности в понимании других людей ( $t = -4,67; p = 0,000 < 0,01$ ), отличаются более низким уровнем самопринятия ( $t = -5,36; p = 0,000 < 0,01$ ), самоуважения ( $t = -3,32; p = 0,001 < 0,01$ ).

Особую обеспокоенность вызывают выявленные состояния эмоционального дискомфорта, тревожности, беспокойства, апатии подростков-сирот. По данным исследования, 88% подростков-сирот испытывают различные негативные эмоциональные состояния. Среди подростков из семей таких исследуемых значительно меньше – 17% ( $t = -7,19; p = 0,000 < 0,01$ ).

Также одним из наиболее значимых показателей личностной готовности к профессиональному самоопределению, существенно отличающих подростков сравниваемых групп, является способность к саморазвитию и самообразованию. В соответствии с результатами диагностики уровень развития обозначенной способности у 90% воспитанников интерната низкий и ниже среднего. Тогда как 60% подростков сравниваемой группы продемонстрировали в ходе исследования достаточно высокий уровень сформированности способности к саморазвитию и самообразованию ( $t = -7,00; p = 0,000 < 0,01$ ).

Анализ деятельностной готовности к профессиональному самоопределению воспитанников интерната свидетельствует о том, что этот компонент готовности подростков-сирот также не достаточно сформирован. При этом статистически значимые различия с группой подростков, воспитывающихся в семье, выявлены по таким показателям как спонтанность, контактность, ожидание внутреннего контроля. Так, 65% подростков-сирот ориентированы на внешний контроль своего поведения, рассчитывают преимущественно на поддержку извне, пассивны в решении жизненных задач. Подростки, воспитывающиеся в семье, значительно чаще (в 47% случаев) ориентированы на внутренний контроль поведения, осознают значимость личной ответственности ( $t = -4,49; p = 0,000 < 0,01$ ).

74% подростков-сирот, как свидетельствует исследование, испытывают трудности в установлении глубоких и тесных контактов с окружающими, их отношения с людьми являются поверхностными и неконструктивными по сравнению с подростками из семьи, которые в 47% случаев продемонстрировали высокий и выше среднего уровень контактности ( $t = -5,43; p = 0,000 < 0,01$ ).

### **Выводы**

1. Социальная и личностная значимость профессионального самоопределения в современном обществе и недостаточная представленность в отечественных и зарубежных исследованиях методологически обоснованных работ по проблеме профессионального самоопределения определяют актуальность ее дальнейшего изучения.
2. Методологической основой исследования проблемы профессионального самоопределения может служить понятие «социальная ситуация развития» Л.С. Выготского, в котором предельно сконцентрированы методологические принципы базовых теоретических подходов современного человекознания.
3. Содержательную структуру социальной ситуации развития профессионально самоопределяющейся личности можно определить как систему объективных (социальный контекст) и субъективных (психологическая готовность к профессиональному самоопределению) компонентов.

4. Психологическая готовность к профессиональному самоопределению (когнитивная, мотивационная, деятельностная и личностная) является основой активно-действенного отношения личности к воздействию различных социальных контекстов, позволяет быть реальным субъектом профессионального самоопределения, активно и самостоятельно принимать ответственные жизненные и профессиональные решения. Поэтому формирование психологической готовности к профессиональному самоопределению можно считать ключевым направлением обеспечения успешности профессионального самоопределения.
5. Наибольшую значимость развитие психологической готовности к профессиональному самоопределению приобретает для подростков, находящихся в особых, обостренных социальных ситуациях развития, личность которых формируется под влиянием специфических, часто негативных социальных контекстов. Среди них особое место занимают подростки-сироты, у которых под влиянием социальной депривации возникают серьезные затруднения в осуществлении осознанного и самостоятельного профессионального выбора.
6. Эмпирическое исследование, направленное на изучение особенностей психологической готовности к профессиональному самоопределению подростков-сирот, выявило их недостаточную психологическую готовность по всем изучаемым компонентам – когнитивному, деятельностному, мотивационному, личностному, что определяет необходимость комплексной коррекционно-развивающей психологической работы по формированию психологической готовности к профессиональному самоопределению подростков-сирот.
7. В теоретическом плане результаты проведенного исследования позволяют уточнить и обосновать содержательную структуру социальной ситуации развития в контексте профессионального самоопределения личности; акцентировать ведущую роль психологической готовности в успешности профессионального самоопределения; определить специфику психологической готовности к профессиональному самоопределению подростков, находящихся в особых социальных ситуациях развития; обосновать необходимость дифференцированного подхода к организации психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения данной категории подростков.
8. В практическом плане полученные результаты могут служить основой для разработки специальных технологий психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения подростков-сирот, учитывающих специфику их социальной ситуации развития и особенности психологической готовности к профессиональному самоопределению.
9. Перспективными направлениями дальнейших исследований проблемы являются следующие: изучение психологической готовности к профессиональному самоопределению в различных особых социальных ситуациях развития, обусловленных культурными, социальными и индивидуальными детерминантами; исследование феномена профессионального самоопределения и формирования психологической готовности к его осуществлению на разных этапах возрастного развития, начиная с дошкольного возраста. Существует необходимость в разработке динамической модели формирования психологической готовности к профессиональному самоопределению, учитывающей стремительно изменяющиеся реалии социально-экономической жизни общества.

## Литература

1. *Арон И.С.* Психологическая готовность к профессиональному самоопределению подростков, находящихся в разных социальных ситуациях развития//Вопросы психологии. 2016. №1. С.1–10.
2. *Волкова Е.Н.* Эвристичность культурно-исторической теории Л.С. Выготского и теории развития детского коллектива А.С. Макаренко для исследования школьного буллинга//Материалы XI научно-практической конференции «Психология образования: Модернизация психолого-педагогического образования» (г. Москва 19–20 мая 2015 г.). М.: Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», 2015. С. 32–34.
3. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т.4 Детская психология. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
4. *Данилова М.В.* Профессиональное самоопределение подростков в связи с интеллектуально-личностными особенностями и социально-семейной ситуацией развития: дисс. ... канд. психол. наук. СПб., 2009. 185 с.
5. *Дубровина И.В.* Идеи Л.С. Выготского о содержании детской практической психологии [Электронный ресурс]//Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. №3. URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/3/3432.shtml> (дата обращения: 07.05.2014).
6. *Карабанова О.А.* Понятие «социальная ситуация развития» в современной психологии //Методология и история психологии. М., 2007. Т. 2. Вып. 4. С. 40–56.
7. *Корнилова Д.С.* Формирование когнитивного компонента отношения к профессиональной деятельности в процессе обучения //Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. №2. С. 55–62. doi: 10.17759/pse.2015200206.
8. *Николаева В.В.* Влияние хронической болезни на психику. М.: Издательство МГУ, 1987. 168 с.
9. *Пряжникова Е.Ю., Егоренко Т.А.* Проблема профессионального становления личности [Электронный ресурс]//Современная зарубежная психология. 2012. Т. 1. № 2. С. 111–122. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2012/n2/52291.shtml> (дата обращения: 26.02.2016)
10. *Пряжникова Е.Ю., Чистовский Д.И.* Самосознание студентов с ОВЗ на этапе профессионального развития//Психологическая наука и образование. 2014. Т.19. №4. С. 81–91.
11. *Царькова Л.В.* Развитие профессионального самосознания осужденных несовершеннолетних делинквентов//Психология и психотехника. 2012. №4 (43). С. 84–91.
12. *Юрченко Л.Г.* Психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения детей-сирот: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2005. 28с.
13. *Karabanova O.A.* Social Situation of Child's Development – the Key Concept in Modern Developmental Psychology//Psychology in Russia: State of the Art. 2010. № 3. P.130–153.

## Readiness to professional self-determination of adolescents orphaned in the context of their social situation of development

Aron I.S.,

*PhD (Psychology), Volga state University of Technology, Yoshkar-Ola city, Mari El Republic, Russia, irinast62@gmail.com*

Discusses personal and socially significant problem of professional self-determination in the context of the social situation of development self-defining personality. Structural components of the social situation of development of professional self-defining of personality: objective (social context) and subjective (psychological readiness to professional self-determination). Emphasized the importance of psychological readiness (cognitive, activity, motivational and personal) for successful professional self-determination and its particular relevance for adolescents with sharpened social situations of development. The results of empirical research of psychological readiness to professional self-determination 43 adolescents-orphans, living in the Volga secondary boarding school for children-orphans and children left without parental care in the Republic of Mari El. With the help of specially selected complex of diagnostic methodologies for various components of psychological readiness to professional self-determination, it was found that for adolescent orphans may lack cognitive, activity, motivational and personal readiness. Differences with the comparison group (73 teenager placed with families) are statistically significant. The obtained data can serve as a basis for concept development and special technologies of psychological and pedagogical support of professional self-determination of adolescents-orphans.

**Keywords:** professional self-determination, social situation of development, orphans, psychological readiness for professional self-determination, comparative study.

## References

1. Aron I.S. Psikhologicheskaya gotovnost' k professional'nomu samoopredeleniyu podrostkov, nakhodyashchikhsya v raznykh sotsial'nykh situatsiyakh razvitiya [Psychological readiness for professional self-determination adolescents in different social situations of development]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2016, no. 1, pp.1-10.
2. Volkova E.N. Evristichnost' kul'turno-istoricheskoi teorii L.S.Vygotskogo i teorii razvitiya detskogo kollektiva A.S.Makarenko dlya issledovaniya shkol'nogo bullinga [Heuristic cultural-historical theory of Vygotsky's theory of child development and Makarenko's team for the study of school bullying]. *Materialy Odinnatzatoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Psikhologiya obrazovaniya: Modernizatsiya psikhologo-pedagogicheskogo obrazovaniya» (g. Moskva 19-20 maya 2015 g.)* [Materials of the Eleventh scientific and practical conference "Psychology of Education: Modernization of psycho-pedagogical education"]. Moscow: Publ. All-Russian public organization "Russian Federation Educational Psychology", 2015, pp. 32-34.
3. Vygotskii L.S. Sbranie sochinenii: v 6 t. T.4 Detskaya psikhologiya [Collected Works: in 6 vol. V. 4 Child Psychology]. Moscow: Pedagogy, 1984. 432 p.
4. Danilova M.V. Professional'noe samoopredelenie podrostkov v svyazi s intellektual'no-lichnostnymi osobennostyami i sotsial'no-semeinoi situatsiei razvitiya. diss. kand. psikhol. nauk. [Professional self-determination of teenagers in connection with intellectual and personal characteristics and social and family situation of. Ph. D. (Psychology) diss.]. Saint Petersburg, 2009. 185 p.
5. Dubrovina I.V. Idei L.S. Vygotskogo o sodержanii detskoi prakticheskoi psikhologii [Elektronnyi resurs] [Ideas LS Vygotsky on the content of children's practical psychology]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2013, no. 3. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2013/3/3432.shtml> (Accessed: 07.05.2014). (In Russ., abstr. In Engl.).

6. Karabanova O.A. Ponyatie «sotsial'naya situatsiya razvitiya» v sovremennoi psikhologii [The concept of "social situation of development" in modern psychology]. *Metodologiya i istoriya psikhologii* [Methodology and History of Psychology], 2007. Vol. 2, no. 4, pp. 40–56.
7. Kornilova D.S. Formirovanie kognitivnogo komponenta otnosheniya k professional'noi deyatel'nosti v protsesse obucheniya [Formation of cognitive components related to professional activities in the learning process]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2015. Vol. 20, no. 2, pp. 55–62. doi: 10.17759/pse.2015200206. (In Russ., abstr. In Engl.).
8. Nikolaeva V.V. Vliyanie khronicheskoi bolezni na psikhiku [The impact of chronic disease on the psyche]. Moscow: Pnul. MGU, 1987. 168 p.
9. Pryazhnikova E.Yu., Egorenko T.A. Problema professional'nogo stanovleniya lichnosti [Elektronnyi resurs] [Professional development of the individual problem]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya* [Modern foreign psychology], 2012. Vol. 1, no. 2, pp. 111–122. Available at: <http://psyjournals.ru/jmfp/2012/n2/52291.shtml> (Accessed: 26.02.2016). (In Russ., abstr. In Engl.).
10. Pryazhnikova E.Yu., Chistovskii D.I. Samosoznanie studentov s OVZ na etape professional'nogo razvitiya [Consciousness of students to the HIA at the stage of professional development]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2014. Vol. 19, no. 4, pp. 81–91. (In Russ., abstr. In Engl.).
11. Tsar'kova L.V. Razvitie professional'nogo samosoznaniya osuzhdennykh nesovershennoletnikh delinkventov [Development of professional identity of convicted juvenile delinquents]. *Psikhologiya i psikhotehnika* [Psychology and psychotechnics], 2012, no. 4 (43), pp. 84–91.
12. Yurchenko L.G. Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie professional'nogo samoopredeleniya detei-sirot. Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk. [Psycho-pedagogical support of professional self-determination of orphans. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 2005. 28 p.
13. Karabanova O.A. Social Situation of Child's Development - the Key Concept in Modern Developmental Psychology. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2010, no. 3, pp. 130–153.

## Взаимосвязь механизмов психологической защиты и временной перспективы в период средней зрелости

**Кузнецова О.В.,**

*кандидат психологических наук, доцент, кафедра возрастной психологии им. проф. Л.Ф. Обуховой, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (МГППУ), Москва, Россия, kseniko@mail.ru*

**Петрушова И.В.,**

*аспирант, кафедра возрастной психологии им. проф. Л.Ф. Обуховой, факультет психологии образования, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (МГППУ), Москва, Россия, gorani@mail.ru*

---

Данная работа посвящена выявлению и анализу взаимосвязи механизмов психологической защиты и временной перспективы в период средней зрелости. Исследование проводилось в свете современных представлений о механизмах психологической защиты и временной перспективе личности. В результате констатирующего эксперимента были получены данные, свидетельствующие о наличии взаимосвязи между механизмами психологической защиты, временной ориентацией, протяженностью перспективы будущего и событийной насыщенностью разных темпоральных периодов. Было выявлено, что сильная напряженность защит связана с ориентацией на негативное прошлое и фаталистическое настоящее; это сочетание может характеризовать личность, как недостаточно зрелую. Более примитивные защиты связаны с неблагоприятной временной ориентацией (негативное прошлое и фаталистическое настоящее), более зрелые – с благоприятной ориентацией (будущее). Полученные результаты могут быть использованы в психологическом консультировании по вопросам личностного развития и повышения социальной адаптации.

**Ключевые слова:** средняя зрелость, механизмы психологической защиты, напряженность психологических защит, временная перспектива, временная перспектива в период средней зрелости, психологическое время личности, восприятие времени.

---

**Для цитаты:**

*Кузнецова О.В., Петрушова И.В. Взаимосвязь механизмов психологической защиты и временной перспективы в период средней зрелости [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 1. С. 20–31 doi: 10.17759/psyedu.2018100103*

**For citation:**

Kuznetsova O.V., Petrushova I.V. Interrelation of Psychological Defense Mechanisms and Time Perspective during Middle Adulthood [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies]*, 2018. Vol. 10, no. 1, pp. 20–31 doi: 10.17759/psyedu.2018100103. (In Russ., abstr. in Engl.)

личности адаптироваться к новым условиям, умение строить и пересматривать свой жизненный план. В связи с глобализацией и информатизацией общества меняется привычный уклад жизни, что влечет за собой изменение отношений со временем. Знания о связи временной перспективы и механизмов психологической защиты необходимы для оказания психологической поддержки и помощи взрослым.

### **Механизмы психологической защиты**

Общепринятым является понимание психологической защиты как способа борьбы личности с неприятными и невыносимыми для сознания представлениями. Механизмы психологической защиты направлены на уменьшение тревоги, вызванной интрапсихическим конфликтом, и являются специфическими бессознательными процессами, при помощи которых «Я» пытается сохранить интегративность и адаптивность (А. Адлер, Э. Берн, Г. Келлерман, М. Кляйн, Н. Мак-Вильямс, Р. Плутчик, С. Салливан, З. Фрейд, А. Фрейд, Э. Фромм, Х. Хартманн, К. Хорни, К.Г. Юнг, Л.Р. Гребенников, Е.С. Романова и др.) [5; 7; 15].

Развитие учения о защитных механизмах шло по нескольким линиям: от узко интрапсихического понимания генеза и функций защитных механизмов до признания их принципиальной встроенности в пространство межличностных отношений, служащих их структурной организации в соответствии с жизненно важными потребностями «Я» в поддержании эмоциональных связей без потери индивидуальной целостности (Ч. Бренер, Дж. Брунер, Р. Лазарус, Л. Постман, Л.И. Вассерман, О.Ф. Ерышев, Б.Д. Карвасарский, Е.Б. Клубова, Э.А. Костандов, Н.Н. Петрова, М.И. Савельева, А.У. Хараш, А.В. Штрахова, А.М. Ялов и др.) [2; 7].

Существуют разные подходы к классификации защит по принципу их зрелости. Зрелость и эффективность защитных механизмов определяются взаимодействием в их составе разных по своей природе компонентов: от автоматических, бессознательных – до рефлексивных, осознаваемых и подконтрольных; от непосредственно чувственных, двигательных и аффективных – до рациональных и творчески-интуитивных (фантазии), опосредованных как содержанием культуры и нормативами общественного сознания, так и индивидуальной символикой (Н. Мак-Вильямс, Р. Плутчик, Р.М. Грановская, Л.Р. Гребенников, И.М. Никольская, В.Я. Сёмке и др.) [11].

Набор защитных механизмов является индивидуальным и определяет уровень адаптированности личности. Преобладание «примитивных», незрелых защит негативно влияет на развитие личности, приводит к дезадаптации и может свидетельствовать об общей незрелости личности. Нереализованные на определенных этапах развития базисные психологические потребности индивида блокируются и приводят к сверхинтенсивному использованию защитных механизмов (Д. Винникотт, О. Кернберг, М. Кляйн, С. Куллари, Н. Мак-Вильямс, М. Малер, З. Фрейд, А. Фрейд, Х. Хартманн, А.М. Богомолов, Р.М. Грановская, Л.Р. Гребенников, Е.С. Калмыкова, Е.С. Романова и др.) [4].

Стоит отметить, что многие исследования посвящены выявлению механизмов формирования защитных механизмов в детском онтогенезе. Изучению изменений в структуре психологической защиты в период зрелости посвящено не так много работ. Некоторые современные исследования показывают, что с возрастом увеличивается использование более зрелых и адаптивных защит (М. Диль (M. Diehl), Е.В. Лапкина и др.) [16].

### **Временная перспектива**

Изначально категория времени изучалась в философии, еще Платон выделил прошлое, настоящее и будущее как виды времени. Впоследствии к осмыслению этой темы



обращались философы Античности, Средневековья, эпохи Возрождения, представители немецкой классической философии, феноменологической философии, экзистенциалисты (Аристотель, Св. Августин, Бозэций, М. Бубер, Э. Гуссерль, Р. Декарт, В. Дильтей, Дионисий Ареопагит, И Кант, Дж. Локк, Плотин, Ж.-П. Сартр, И.Г. Фихте, И. Флорский, Фома Аквинский, М. Хайдеггер, Ф.В. Шеллинг)[3].

Временная перспектива стала предметом исследования для представителей различных психологических школ и направлений (А. Аал, Дж.М. Голдрич, Н. Израели, Р. Кастенбаум, К. Левин, М. Уоллас, Л.К. Франк, П. Фресс, Л. Хеймберг и др.)[14; 17].

Бельгийский психолог Ж. Нюттен рассматривает проблему времени в контексте действия и мотивации и предлагает четко разделять три разных аспекта психологического времени: временная перспектива, временная ориентация и временная установка. Временную перспективу характеризуют такие свойства, как протяженность, глубина, насыщенность, степень структурированности и уровень реалистичности. В основном, исследования Ж. Нюттена были сосредоточены на аспекте временной перспективы как мотивационной переменной. Поведение в настоящем имеет направленность на будущее и обусловлено потребностями (мотивами). Для него «будущее – это пространство мотивации» [12, с. 388]. Среди исследователей временной перспективы широко используется разработанный Ж. Нюттеном метод мотивационной индукции (ММИ).

Временная перспектива, по мнению Ф. Зимбардо, может быть ситуационно-детерминированной, а также может являться устойчивой личностной чертой. Исследователями проблемы временной перспективы установлено множество взаимосвязей между временной перспективой личности и другими личностными чертами (Ф. Анагностопулос (F. Anagnostopoulos), Т. Апостолидис (T. Apostolidis), Дж. Бойд, Ф. Грива (F. Griva), Дж. Хенсон (J. Henson), К. Кеох (K.A. Keough), Н. Маон (N.E. Mahon), Г. Потамианос (G. Potamianos), С. Рид (S.J. Read), С. Ротспан (S. Rothspan), А. Ярчески (A. Yarcheski), Т. Ярчески (T.J. Yarcheski), Ф. Зимбардо) [6; 18].

Присущий индивиду конструкт временной перспективы имеет решающее значение для его психологического благополучия, способности быть творцом своей жизни, выбирать и реализовывать планы собственного развития (Р.А. Ахмеров, А.К. Болотова, В.И. Ковалев, А.А. Кроник, О.В. Кузнецова, М.Р. Хачатурова)[1; 8; 9]. При неблагоприятной временной перспективе человек склонен излишне фиксироваться на негативных событиях прошлого, чувствует себя не способным повлиять на ход своей жизни.

Временная перспектива в зрелом возрасте связана с социальной ситуацией развития, с теми важными событиями в жизни человека, которые определяют ход его жизни и состав окружающих его людей, важным для построения образа будущего становится присутствие или отсутствие ощущения самореализованности (Дж. Бойд, К.Л. Фингерман, Э. Эрикссон, Е.А. Ипполитова, О.Г. Квасова, М.Ш. Магомед-Эминов, Е.А. Миско, О.В. Митина, А. Сырцова, Н.В. Тарабрина, А.Д. Тимофеев, К.Д. Чадаева)[6; 13].

Временная перспектива личности и присущие личности механизмы психологической защиты являются факторами, определяющими психологическое благополучие личности и способность адаптироваться к быстроизменяющимся условиям жизни. При этом особенности данных конструктов в период зрелости и их взаимосвязь являются недостаточно изученными. На первом этапе своего исследования мы ставим цель изучить особенности этих личностных факторов в период средней зрелости.

Данный исследовательский проект направлен на выявление и анализ взаимосвязи механизмов психологической защиты и показателей временной перспективы.

#### **Программа эмпирического исследования**

В исследовании участвовало 117 испытуемых в возрасте от 30 до 40 лет, из них 76 женщин и 41 мужчина. По результатам авторской анкеты была получена следующая характеристика выборки: в основном наши респонденты – это люди с высшим образованием (88%), состоят в семейных отношениях (59%), работают (88%), в том числе по своей профессии (56%), у них есть дети (69%). Также представлены владельцы собственного бизнеса (10%) и неработающие домохозяйки (9%).

Была выдвинута гипотеза о том, что существует взаимосвязь между механизмами психологической защиты и временной перспективой в период средней зрелости. При этом субъекты с более напряженными психологическими защитами могут иметь ярко выраженную ориентацию на негативное прошлое и фаталистическое настоящее.

При проведении констатирующего эксперимента применялся следующий диагностический инструментарий: методика «Индекс жизненного стиля» для диагностики типологий психологической защиты (Р.Плутчик, в адаптации Л.И.Вассермана, О.Ф.Ерышева, Е.Б.Клубовой и др.), опросник для изучения временной перспективы ZPTI (Ф.Зимбардо, Дж.Бойд, в адаптации А.Сырцовой, О.В.Митиной), метод мотивационной индукции (Ж.Нюттен, в адаптации Н.Н.Толстых), анкета участника исследования «Социальный статус, работа и увлечения» (И.В.Петрушова), программа LifeLine на основе методики каузометрия (А.А.Кроник, Р.Ахмеров) для описания кейсов.

#### Анализ и интерпретация результатов исследования

В ходе нашего исследования была выявлена напряженность психологических защит, из которых наиболее выраженной является отрицание. Затем, в порядке уменьшения, располагаются следующие защиты: компенсация, регрессия, замещение, вытеснение, интеллектуализация, реактивные образования, проекция. Степень выраженности отдельных психологических защит, выявленная в нашем исследовании, представлена на рис. 1.

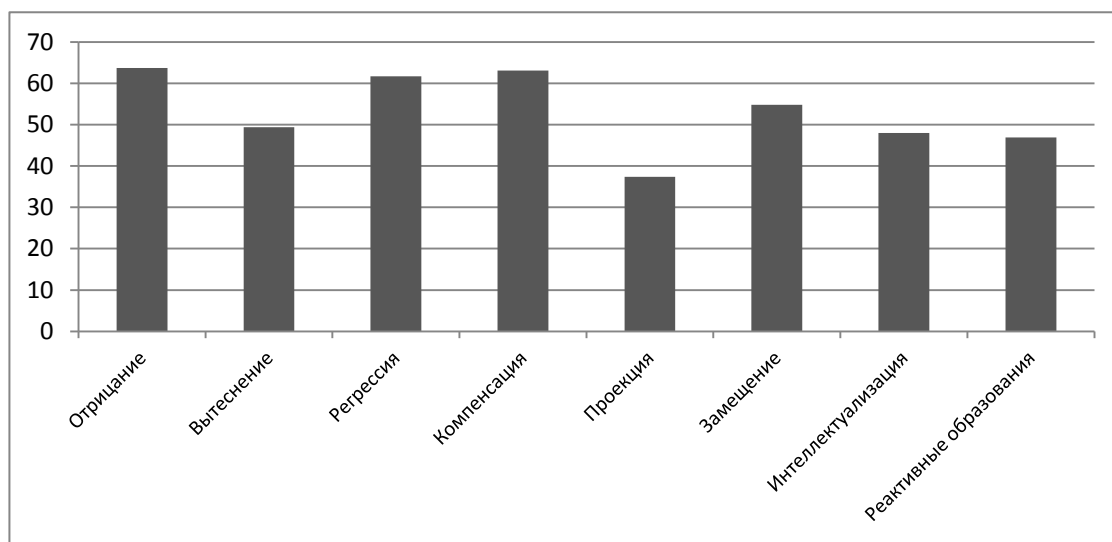


Рис. 1. Степень выраженности отдельных психологических защит в процентах

Можем отметить, что данные нашего исследования и данные авторов апробации методики для отдельных защит заметно различаются, в наибольшей степени это относится к защите «проекция». Указанное различие можно объяснить изменениями, произошедшими в обществе за последние 20 лет, так как основная работа по апробации методики и выделению нормативных данных для российской выборки проводилась в 1994–1996 гг. [2, с. 6]. Среднее значение такого интегрального показателя, как общая напряженность защит

(ОНЗ), составляет 36,9%, что несколько ниже нормативных значений 40–50%, определенных для россиян. В нашем исследовании количество респондентов с неявно выраженными психологическими защитами (ОНЗ менее 25%) составляет 12%, со средне выраженными защитами (ОНЗ от 25 до 40%) – 49,6%, сильно выраженные защиты (40–58%) выявлены у 38,4% респондентов.

Средние значения для показателей временной перспективы, полученные в нашем исследовании (рис. 2), близки к нормативным значениям авторов апробации методики ZPTI [13].

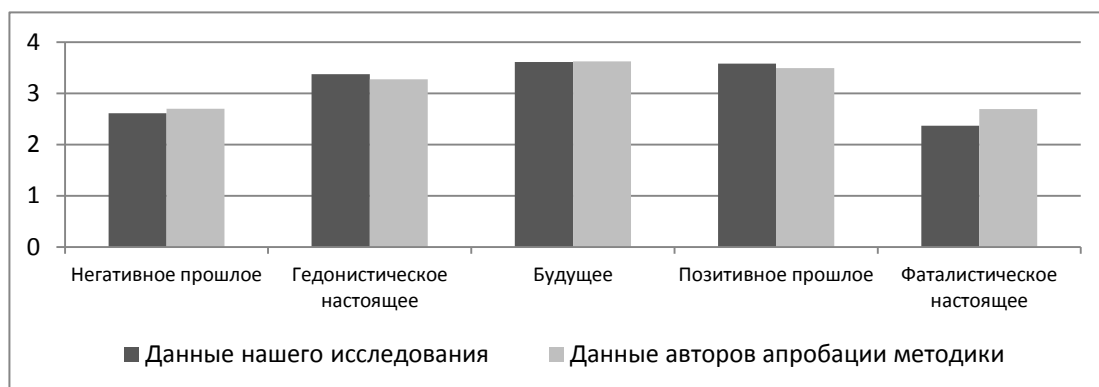


Рис. 2. Средние значения временной перспективы в сравнении с нормативными значениями

Выявление взаимосвязи механизмов психологической защиты и временной перспективы проводилось при помощи коэффициента  $r$  ранговой корреляции Спирмана. При проверке гипотезы о взаимосвязи между общей напряженностью защит и временной ориентацией были выявлены значимые связи. Существует положительная корреляция между ОНЗ и ориентацией на негативное прошлое ( $r=0,336$ , при уровне значимости  $p < 0,01$ ), а также корреляция с ориентацией на фаталистическое настоящее на уровне тенденции ( $r=0,283$ , при уровне значимости  $p < 0,01$ ) (рис. 3). Таким образом, можно предположить, что чем напряженнее работают защиты, тем больше человек ориентируется на неблагоприятную временную перспективу.

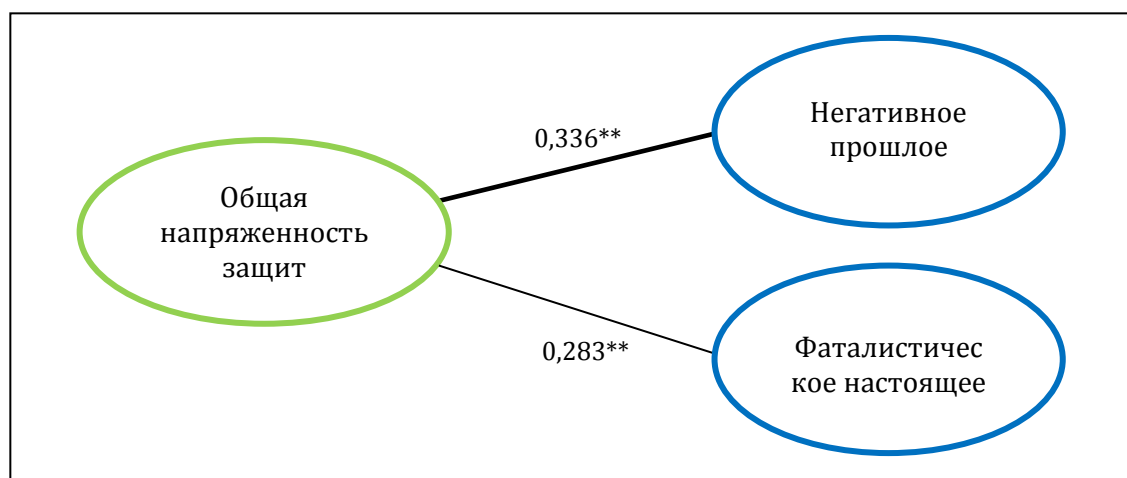


Рис. 3. Корреляционные связи между общей напряженностью защит и компонентами временной перспективы (\*\* – корреляция значима на уровне 0,01)

В ходе нашего исследования были выявлены следующие значимые корреляционные связи (на уровне отдельных механизмов психологической защиты): положительная корреляция между регрессией и ориентацией на негативное прошлое и фаталистическое настоящее; замещение положительно связано с негативным прошлым и фаталистическим настоящим; компенсация – с негативным прошлым (рис. 4). Отметим, что на уровне тенденции существует положительная взаимосвязь между проекцией и негативным прошлым. Также выявлена взаимосвязь на уровне тенденции между ориентацией на будущее и такими защитами, как проекция, интеллектуализация и реактивные образования.

На основе полученных коэффициентов корреляции мы можем сделать вывод о взаимосвязи примитивных, незрелых механизмов психологической защиты (на примере регрессии) с неблагоприятной временной перспективой. Возникающие на ранних этапах развития, некоторые на довербальных этапах, они оказывают неблагоприятное влияние на развитие личности и такого аспекта, как временная перспектива. При этом зрелые защитные механизмы связаны с перспективой будущего. Возникающие на более поздних стадиях развития интеллектуализация и реактивные образования влияют на формирование устремленности в будущее, постановку целей и создание стратегий развития.

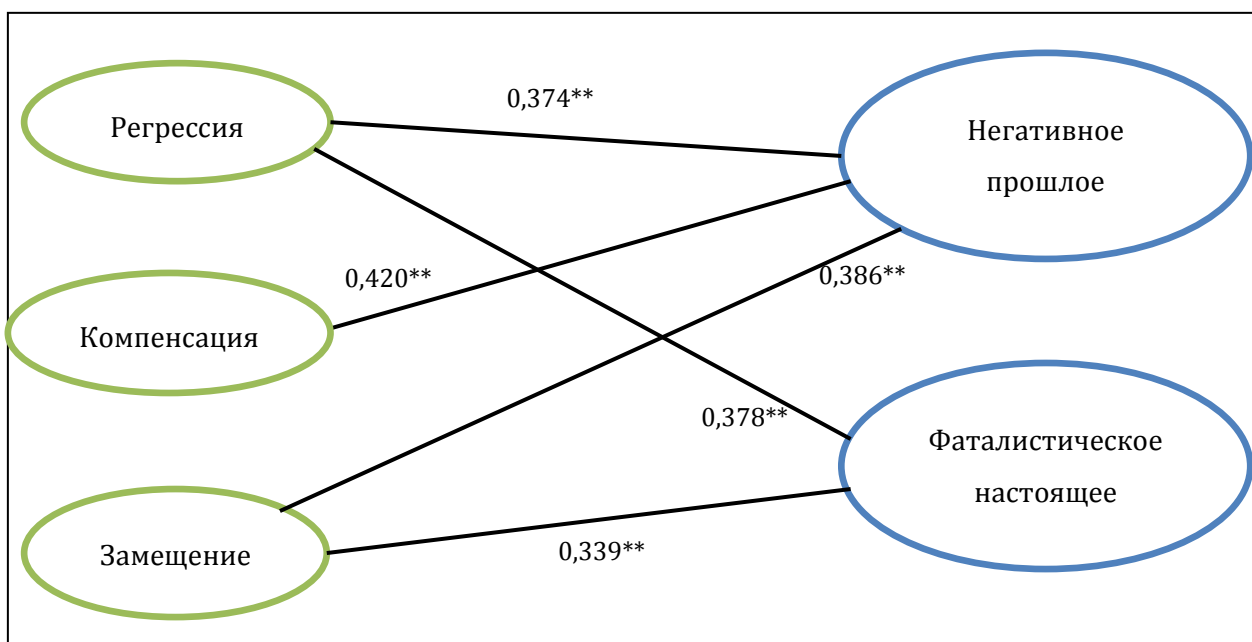


Рис. 4. Корреляционные связи между типами механизмов психологической защиты и факторами временной перспективы (\*\* – корреляция значима на уровне 0,01)

Выявленная в ходе исследования взаимосвязь замещения и временной ориентации на негативное прошлое и фаталистическое настоящее представляет большой интерес. Защитному поведению замещения свойственна импульсивность, раздражительность, грубость. Предполагаем, что во взрослом возрасте этот механизм психологической защиты может быть задействован сильнее при временной ориентации на фаталистическое настоящее. Чувство беспомощности, ощущение невозможности влиять на ход своей жизни, свойственное людям с ориентацией на фаталистическое настоящее, может усиливать раздражительность и вспыльчивость, активизировать механизм замещения.

Прямая взаимосвязь компенсации и ориентации на негативное прошлое, выявленная в ходе исследования, весьма любопытна и парадоксальна. Этот защитный механизм считается одним из самых зрелых, однако при этом является ведущей защитой для депрессивной диспозиции личности. Основной эмоцией для такого типа личности является печаль, сожаление о своем прошлом и защита по типу компенсации.

Отдельно стоит рассмотреть взаимосвязь временной перспективы и проекции. Защитные проявления проекции и параноидной диспозиции характера (высокая критичность, враждебность, обидчивость, высокая требовательность к себе и другим, стремление достичь высоких показателей), объясняют выявленные тенденции. Сосредоточенность на обидах и негативном опыте придает прошлому негативный оттенок, стремление же достичь высоких показателей и требовательность к себе формирует направленность в будущее.

Стоит отметить, что профиль эго-защит индивидуален. Также отметим, что общая напряженность защит может быть относительно невысока, но высокая выраженность отдельных защит вносит свой вклад в формирование личности.

Исследование различий в выраженности напряженности **механизмов психологической защиты и временной перспективы в зависимости от пола** позволило выявить некоторые тенденции. Сравнение распределения признаков между группой женщин и группой мужчин проводилось с помощью критерия *U* Манна-Уитни. Результаты по выраженности механизмов психологической защиты представлены на рис. 5, жирным шрифтом выделены значения по шкалам, разница в которых статистически значима.

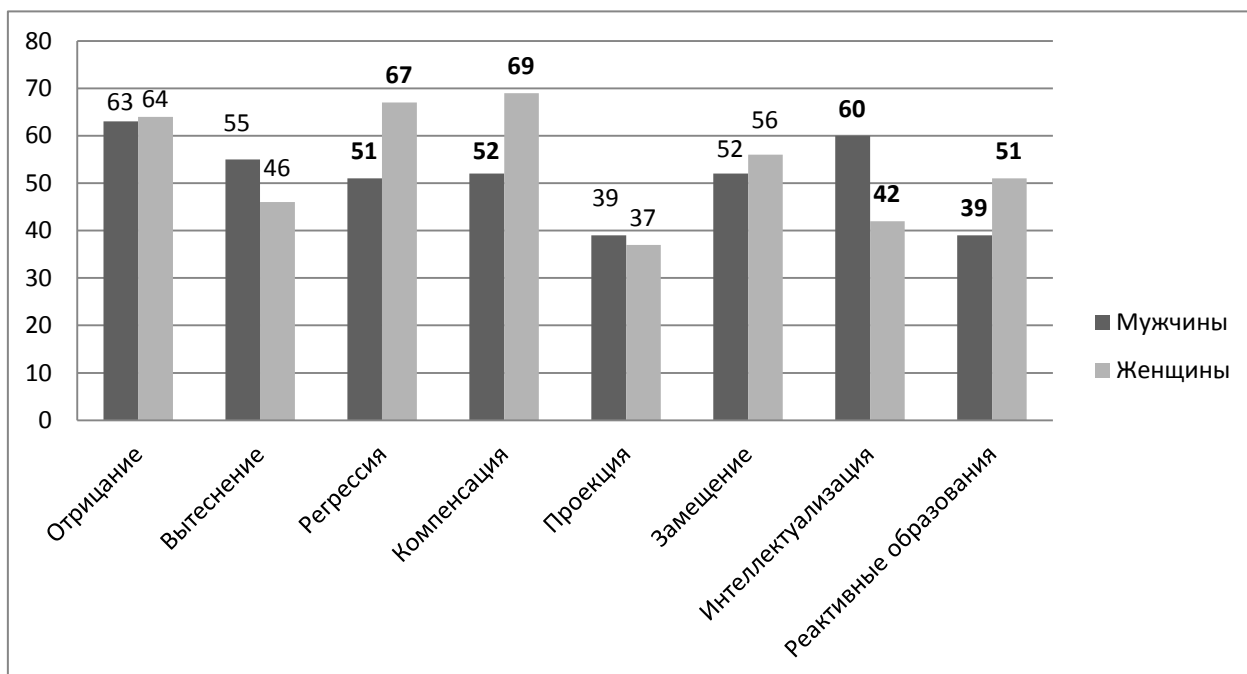


Рис. 5. Степень выраженности отдельных психологических защит в процентах у мужчин и женщин

Из диаграммы, приведенной на рис. 5, видно, что у мужчин выше напряженность защиты «интеллектуализация»; у женщин больше выражены регрессия, компенсация и реактивные образования. По остальным защитам статистически значимых различий нет, интегральный показатель общей напряженности защит также не отличается. Эту разницу

можно объяснить социальными установками. Мужчин учат сдерживать свои чувства и эмоции, с детства они впитывают ценность «быть умным» и «сдержанным». Использование защиты «интеллектуализация» является для мужчин социально одобряемым поведением и служит «пропуском» в мир взрослых мужчин. Женщинам в плане выражения эмоций позволено больше, с другой стороны, существует представление о социально приемлемом женском образе (общество ценит больше «позитивных», «всегда в хорошем настроении», «добрых», «любящих»), что и может быть реализовано при помощи таких защит, как регрессия, компенсация и реактивные образования.

В ходе сравнения результатов по выраженности временной перспективы у мужчин и женщин значимые различия (по критерию Манна–Уитни) выявлены только по фактору «фаталистическое настоящее», у женщин эта временная ориентация выражена более ярко, чем у мужчин. Для определения причин различия временной перспективы у мужчин и женщин мы провели контент-анализ высказываний респондентов (по ММИ Нюттена). Содержанием высказываний являются мотивационные объекты, которые мы рассматривали с точки зрения выраженности фактора фаталистического настоящего.

Обращает на себя внимание тот факт, что среди женщин с выраженной ориентацией на фаталистическое настоящее, большинство являются домохозяйками, матерями детей дошкольного и младшего школьного возраста. Их высказывания отражают инфантильные стремления, что можно объяснить усталостью от рутины и ответственности («Я буду очень рада, если... все, что я хочу, будет сбываться и происходить само собой, без моих на то усилий», «Я все делаю для того, чтобы... не работать», «Моя цель... не люблю ставить себе масштабные цели – никогда не достигаю», «Моя цель... живу сегодняшним днем, нет цели», «Я буду очень рада, если мне разрешат... лежать в кровати с чипсами»).

Многим из этих женщин, посвятивших себя детям, остро не хватает социальных контактов, профессиональная реализованность отсутствует или неудовлетворительна, как правило, они финансово зависимы от мужа или партнера, при этом полностью обеспечивают быт семьи и уход за детьми. Большая нагрузка, недооцененность их материнской работы и отсутствие признания социумом приносят женщинам неуверенность в себе и в завтрашнем дне, ощущение невозможности повлиять на свое будущее, построить его по своему желанию.

Мужчины с высокой ориентацией на фаталистическое настоящее чаще всего являются разведенными отцами, холостяками либо женатыми бездетными. В их высказываниях в целом меньше фатализма, чем у женщин. Несмотря на высокое значение фактора «фаталистическое настоящее» они создают впечатление уверенных в себе людей. Возможно, тут дело в социальных установках и ожиданиях от мужчин, которым они стремятся соответствовать, даже проходя психологический тест. Большая часть высказываний отражает желание меньше работать и быть богаче, что свидетельствует о противоречивости желаний респондентов («Я не хочу... быть бедным», «Я буду очень доволен, если... стану миллиардером», «Я все делаю для того, чтобы... побольше зарабатывать и поменьше делать!», «Я очень хочу... быть и успешным, и богатым, и незанятым, и не сволочью», «Мне очень понравилось бы... жить в клевом лофте в центре Москвы и иметь большую дачу в красивом месте с водоемом и лесом», «Я бы так хотел... иметь билет во все страны»).

Часть высказываний отражает неуспешность в личной или профессиональной жизни: «Я боюсь... что она не вернется», «Я стараюсь избежать... ответственности», «Я хочу... перестать лениться», «Я не хочу... ничего делать, и уже давненько» [10].

Мы предполагаем, что обнаруженные различия в выраженности фактора фаталистического настоящего в зависимости от пола могут быть объяснены особенностями

социальной ситуации у женщин в период средней зрелости, которые способствуют развитию фаталистического отношения к своей жизни и времени.

### **Выводы**

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы.

1. Такие личностные конструкты, как механизмы психологической защиты и временная перспектива, взаимосвязаны. Общая напряженность защит взаимосвязана с негативной временной ориентацией. Совокупность таких факторов, как выраженность психологических защит (ОНЗ) и временная ориентация на негативное прошлое и фаталистическое настоящее, отрицательно влияют на психологическое благополучие личности.

2. Некоторые примитивные психологические защиты связаны с неблагоприятной временной ориентацией (на примере регрессии). При этом более зрелые защиты связаны с благоприятной временной ориентацией. Таким образом, мы можем предположить, что неблагоприятное развитие защитных механизмов на ранних этапах онтогенеза негативно сказывается на психологическом благополучии личности, в том числе и на присущей индивиду временной ориентации.

3. Существует взаимосвязь между ведущей психологической защитой «замещение» и ориентацией на негативное прошлое и фаталистическое настоящее. Эти результаты могут говорить об особенностях отношения ко времени у людей с агрессивной личностной диспозицией. Особенно интересна взаимосвязь замещения с временной ориентацией фаталистического настоящего. Вероятно, что чувство беспомощности, свойственное людям с такой временной ориентацией, может служить усилению агрессивности.

4. Выявленная разница в напряженности защит у мужчин и женщин обращает наше внимание на желательный, социально приемлемый образ, диктуемый социумом. У женщин в период средней зрелости (30–40 лет) выше ориентация на фаталистическое настоящее, чем у мужчин в этот же период. Сами социальные ситуации мужчин и женщин могут существенно отличаться, так как многие женщины перестают работать ради семьи и маленьких детей, требующих много внимания, тем самым лишая себя возможностей самореализации. Ограничение социальных контактов, зависимость от партнера способствуют развитию фаталистического отношения ко времени.

Особенности временной перспективы и механизмов психологической защиты в период средней зрелости, а также выявленная взаимосвязь между этими конструктами определяют основные направления работы психолога в индивидуальном и групповом сессинге. Полученные результаты могут служить основанием для проведения дальнейших исследований, а также могут быть использованы в психологическом консультировании в целях личностного развития и повышения социальной адаптации. На основе результатов данного исследования могут быть разработаны программы, направленные на изменение временной перспективы на более сбалансированную.

### **Литература**

1. Болотова А.К., Хачатурова М.Р. Человек и время в ситуациях выбора совладающего поведения // Культурно-историческая психология. 2012. № 1. С. 69–76.
2. Вассерман Л.И., Ерышев О.Ф., Клубова Е.Б. Психологическая диагностика индекса жизненного стиля: метод. пособие. СПб.: Изд-во Психоневрол. ин-та им. В.М. Бехтерева, 2005. 49 с.

3. *Гайдено П.П.* Время. Длительность. Вечность. Проблема времени в европейской философии и науке. М.: Прогресс–Традиция, 2006. 464 с.
4. *Грановская Р.М., Никольская И.М.* Защита личности: психологические механизмы. СПб.: Знание, 1999. 352 с.
5. *Гребенников Л.Р.* Механизмы психологической защиты: генезис, функционирование, диагностика: дис. ... канд. психол. наук. М., 1994. 202 с.
6. *Зимбардо Ф., Бойд Дж.* Парадокс времени: Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь. СПб.: Речь, 2010. 352 с.
7. *Корытова Г.С.* Психологическая защита: концептуализация и понятийно-типологический анализ [Электронный ресурс] // Прикладная психология и психоанализ: электрон. науч. журн. 2015. № 2. URL: <https://ppip.idnk.ru/index.php/vypusk-2-2015/34-2011-02-24-12-27-14/nomer-2-2015/653-korytova-g-s-g-tomsk> (дата обращения: 03.09.2017)
8. *Кроник А.А., Ахмеров Р.А.* Каузометрия: методы самопознания, диагностики и психотерапии в психологии жизненного пути. М.: Смысл, 2003. 285 с.
9. *Кузнецова О.В.* Роль временной перспективы в личностном и профессиональном самоопределении подростков // Психологическая наука и образование. 2007. № 3. С. 5–15.
10. *Кузнецова О.В., Петрушова И.В.* Временная перспектива у мужчин и женщин в период средней зрелости // Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции «Интегративный подход к психологии человека и социальному взаимодействию людей: векторы развития современной психологической науки» (г. Санкт-Петербург, 12–14 апреля 2017 г.). Ч. 1. СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2017. С. 64–73.
11. *Мак-Вильямс Н.* Психоаналитическая диагностика: Понимание структуры личности в клиническом процессе. М.: Класс, 1998. 480 с.
12. *Нюттен Ж.* Мотивация, действие и перспектива будущего. М.: Смысл, 2004. 608 с.
13. *Сырцова А.* Возрастная динамика временной перспективы личности: дисс. ... канд. психол. наук. М., 2008. 317 с.
14. *Толстых Н.Н.* Хронотоп: культура и онтогенез: монография. Смоленск–Москва: Универсум, 2010. 312 с.
15. *Фрейд А.* «Эго» и механизмы защиты. М.: Эксмо, 2013. 252 с.
16. *Diehl M. et al.* Change in coping and defense mechanisms across adulthood: Longitudinal findings in a European American sample // *Developmental psychology*. 2014. Т. 50. № 2. doi:10.1037/a0033619
17. *Encyclopedia of Time / edited by Samuel L. Macey // Garland Reference Library of Social Science. Vol. 810. Routledge, 2013. 724 p.*
18. *Griva F., Tseferidi S.I., Anagnostopoulos F.* Time to get healthy: Associations of time perspective with perceived health status and health behaviors // *Psychology, health & medicine*. 2015. Т. 20. № 1. P. 25–33. doi:10.1080/13548506.2014.913798

## Interrelation of Psychological Defense Mechanisms and Time Perspective during Middle Adulthood

**Kuznetsova O.V.,**

*PhD (Psychology), associate professor of the Chair of age-related psychology at the faculty of educational psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, kseniko@mail.ru*



## Petrushova I.V.,

*Post-graduate Student, Chair of age-related psychology at the faculty of educational psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, gorani@mail.ru*

---

The article discloses the problem of connection of psychological defense mechanisms and time perspective during middle adulthood. The research was conducted considering the modern ideas of psychological defense mechanisms and time perspective of the personality. As a result of the stating experiment the data confirming existence of correlation between defense mechanisms, temporal orientation, extent of future perspective and event saturation of the different temporal periods have been obtained. High tension psychological defenses and some primitive psychological defenses are associated with a focus on the negative past and fatalistic present; this combination characterizes the personality as insufficiently mature. More primitive defenses are connected with adverse temporal orientation (the negative past and the fatalistic present), more mature - with favorable orientation (future). Results of the study can be used in psychological counseling in order to enhance personal development and social adaptation.

**Keywords:** middle adulthood, defense mechanisms, tension of defense mechanisms, time perspective, time perspective during middle adulthood, psychological time of personality, time perception.

---

## References

1. Bolotova A.K., Khachaturova M.R. Chelovek i vremya v situatsiyakh vybora sovladayushchego povedeniya [The Person and the Time: Choosing Coping Behaviours]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2012, no. 1, pp. 69–76. (In Russ., abstr. in Engl.).
2. Vasserman L.I., Eryshev O.F., Klubova E.B. Psikhologicheskaya diagnostika indeksa zhiznennogo stilya: metod.posobie [Psychological diagnostics of the life style index: methodical grant]. Saint-Petersburg: Publ. Psikhonevrol. in-ta im. V.M. Bekhtereva, 2005. 49 p.
3. Gaidenko P.P. Vremya. Dlitel'nost'. Vechnost'. Problema vremeni v evropeiskoi filosofii i nauke [Time. Duration. Eternity. Time problem in the European philosophy and science]. Moscow: Progress-Traditsiya, 2006. 464 p.
4. Granovskaya R.M., Nikol'skaya I.M. Zashchita lichnosti: psikhologicheskie mekhanizmy [Protection of the personality: psychological mechanisms]. Saint-Petersburg: Znanie, 1999. 352 p.
5. Grebennikov L.R. Mekhanizmy psikhologicheskoi zashchity: genezis, funktsionirovanie, diagnostika. Diss. kand. psikhol. nauk. [Psychological defense mechanisms: genesis, functioning, diagnostics. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 1994. 202 p.
6. Zimbardo F., Boid D. Paradoks vremeni: Novaya psikhologiya vremeni, kotoraya uluchshit vashu zhizn'[The time paradox: new psychology of time that will change your life]. Saint-Petersburg: Rech', 2010. 352 p. (In Russ.)
7. Korytova G.S. Psikhologicheskaya zashchita: kontseptualizatsiya i ponyatiino-tipologicheskii analiz [Psychological protection: conceptualization and conceptual – typological analysis]. *Prikladnaya psikhologiya i psikhoanaliz: elektron. nauch. zhurn. [Applied Psychology and Psychoanalysis]*, 2015, no. 2. URL: <https://ppip.idnk.ru/index.php/vypusk-2-2015/34-2011-02-24-12-27-14/nomer-2-2015/653-korytova-g-s-g-tomsk> (Accessed 03.09.2017).
8. Kronik A.A., Akhmerov R.A. Kauzometriya: metody samopoznaniya, diagnostiki i psikhoterapii v psikhologii zhiznennogo puti [Kauzometriya: methods of self-knowledge, diagnostics and psychotherapy in psychology of a lifespan]. Moscow: Smysl, 2003. 285 p.
9. Kuznetsova O.V. Rol' vremennoi perspektivy v lichnostnom i professional'nom samoopredelenii podrostkov [Time Perspective in Personal and Professional Self-Determination in Adolescents].

- Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2007, no. 3, pp. 5–15. (In Russ., abstr. in Engl.).
10. Kuznetsova O.V., Petrushova I.V. Vremennaya perspektiva u muzhchin i zhenshchin v period srednei vzroslosti [The time perspective of men and women during middle adulthood]. *Materialy VII Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii "Integrativnyi podkhod k psikhologii cheloveka i sotsial'nomu vzaimodeistviyu lyudei: vektory razvitiya sovremennoi psikhologicheskoi nauki"* (g. Sankt-Peterburg, 12-14 aprelya 2017 g.) [Proceedings of the Seventh All-Russian Scientific and Practical Conference "Integrative approach to psychology of the person and social interaction of people: vectors of development of modern psychological science"]. Chast' 1. Saint-Petersburg: Publ. RGPU im. A.I. Gertsena, 2017, pp. 64-73.
  11. Mak-Vil'yams N. Psikhoanaliticheskaya diagnostika: Ponimanie struktury lichnosti v klinicheskom protsesse [Psychoanalytic Diagnosis: Understanding Personality Structure in the Clinical Process]. Moscow: Klass, 1998. 480 p. (In Russ.)
  12. Nyutten Zh. Motivatsiya, deistvie i perspektiva budushchego [Motivation, Action and Future Time Perspective]. Moscow: Smysl, 2004. 608 p. (In Russ.)
  13. Syrtsova A. Vozrastnaya dinamika vremennoi perspektivy lichnosti. Diss. kand. psikhol. nauk. [Age dynamics of the temporal perspective of the person. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 2008. 317 p.
  14. Tolstykh N.N. Khronotop: kul'tura i ontogenez: monografiya [Chronotope: culture and history tool]. Smolensk–Moscow: Universum, 2010. 312 p.
  15. Freid A. «Ego» i mekhanizmy zashchity [Ego and Mechanisms of Protection]. Moscow: Eksmo, 2013. 252 p. (In Russ.)
  16. Diehl M. et al. Change in coping and defense mechanisms across adulthood: Longitudinal findings in a European American sample. *Developmental psychology*, 2014. Vol. 50, no. 2. doi:10.1037/a0033619
  17. Encyclopedia of Time. edited by Samuel L. Macey. Garland Reference Library of Social Science. Vol. 810. Routledge, 2013. 724 p.
  18. Griva F., Tseferidi S.I., Anagnostopoulos F. Time to get healthy: Associations of time perspective with perceived health status and health behaviors. *Psychology, health & medicine*, 2015. Vol. 20, no. 1, pp. 25-33. doi:10.1080/13548506.2014.913798

## Особенности развития коммуникативной компетентности у детей с задержкой психического развития

**Заречная А.А.,**

*старший преподаватель кафедры дошкольной педагогики и психологии факультета психологии образования, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (МГППУ), Москва, Россия, anego@bk.ru*

В статье приводятся данные исследования коммуникативной компетентности у детей с задержкой психического развития. Представлены экспериментальные данные о развитии коммуникативной компетентности у детей с задержкой психического развития, выполнен сравнительный анализ с данными нормально развивающихся детей. Эмпирически выявлена связь между видами коммуникативной компетентности у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, их умением сотрудничать в паре со сверстником: планировать, согласовывать и осуществлять совместные действия для достижения общей цели. Доказано, что коммуникативная компетентность как регуляторный механизм программы совместной деятельности у детей с задержкой психического развития формируется в задержанном темпе и требует дополнительных занятий в целях развития способности выполнять групповые задания. Экспериментальные данные позволяют разработать модель формирования коммуникативной компетентности у детей с задержкой психического развития на основе развития выделенных коммуникативных компетенций в процессе совместной деятельности со сверстником.

**Ключевые слова:** коммуникативная компетентность, социальное взаимодействие, дети дошкольного возраста, задержка психического развития, социально-коммуникативная сфера.

### Для цитаты:

*Заречная А.А. Особенности развития коммуникативной компетентности у детей с ЗПР [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 1. С. 32–41 doi: 10.17759/psyedu.2018100104*

### For citation:

Zarechnaya A.A. Features of Development of Communicative Competence in Children with Mental Retardation [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies]*, 2018. Vol. 10, no. 1, pp. 32–41 doi: 10.17759/psyedu.2018100104. (In Russ., abstr. in Engl.)

### Введение в проблему

Современное образование развивается в направлении гуманизации учебного и воспитательного процессов. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» гарантирует каждому гражданину создание необходимых условий для получения без дискриминации качественного образования. Особо в Законе оговариваются условия получения образования лицами с ограниченными возможностями здоровья: необходимость ранней психолого-педагогической помощи для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, в том числе посредством организации инклюзивного образования

[8, ст. 5, п. 5.1]. Требования Закона накладывают особую ответственность на образовательные организации за достижение компетенций, заданных Федеральным образовательным стандартом дошкольного образования (ФГОС ДО). Целевые ориентиры коммуникативного развития ребенка дошкольного возраста, согласно ФГОС ДО, представляют собой социально-нормативные возрастные характеристики возможных достижений ребенка. Дошкольнику необходимо овладеть навыками сотрудничества и взаимодействия со сверстниками и взрослыми, научиться проявлять инициативность и самостоятельность, играть в различные игры, подчинять свои действия игровым правилам и придумывать свои сюжеты. Вопросы изучения образовательных возможностей особых групп обучающихся, разработки и реализации адаптивных программ, индивидуализации обучения являются актуальными для инклюзивной образовательной практики [7]. Коммуникативная компетентность детей с задержкой психического развития (ЗПР) старшего дошкольного возраста стала предметом нашего исследования, результаты которого позволяют научно обосновать условия и содержание психолого-педагогической работы по развитию коммуникативных способностей.

Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья, к которым относятся дети с ЗПР, на этапе дошкольного детства должно быть направлено на формирование предпосылок учебной деятельности (психологических и коммуникативных) и строиться на принципах коррекционной педагогики и специальной психологии. Мы разработали модель коммуникативной компетентности, структура которой включает взаимосвязанные виды коммуникативных компетенций:

- 1) рече-лингвистическая компетенция как совокупность знаний, умений и личностных качеств, обеспечивающих точность и адекватность передачи и интерпретации информации (коммуникативная сторона общения);
- 2) оценочно-рефлексивная компетенция, отражающая способность детей к адекватному восприятию себя и партнера в процессе общения (перцептивная сторона общения);
- 3) социально-поведенческая компетенция как система знаний, умений и личностных качеств, обуславливающих возможность планирования, организации и осуществления эффективного взаимодействия с окружающими людьми (интерактивная сторона общения).

Специфика знаний, умений и личностных качеств, составляющих содержание каждой компетенции, определяется условно принятыми нормами развития ребенка. В дошкольном возрасте происходит активное развитие коммуникативной деятельности, в ходе которой ребенок учится совместно со сверстниками решать познавательные задачи (рече-лингвистическая компетенция), устанавливать личностные связи, понимать партнера, разрешать конфликты (оценочно-рефлексивная компетенция). Известно, что дошкольникам с ЗПР не удается достигнуть должного, по сравнению с нормой, уровня развития общения к моменту поступления в школу (социально-поведенческая компетенция). У них недостаточно сформированы представления об индивидуальных особенностях окружающих людей, страдает произвольная регуляция эмоциональной сферы и, в целом, выявлено запаздывание формирования социальных отношений. У детей с ЗПР снижена сама потребность в общении со сверстниками и со взрослыми, поэтому эффективность сотрудничества с ними мало результативна. Дети слабо ориентированы на оценку взрослых и на результаты своей деятельности. Они нуждаются в постоянной активизации со стороны педагога и помощи в виде дополнительных вопросов для конкретизации сообщения. Процесс взаимодействия в совместной деятельности может протекать успешно исключительно с партнером, который хорошо знаком и эмоционально совместим с ребенком [2, 3].

Анализ специальной тематической литературы позволил нам выделить у детей дошкольного возраста с ЗПР особенности социальных взаимодействий, которые с большой вероятностью обусловят в недалеком будущем «школьные трудности»:

- слабая потребность в общении, дезадаптивные формы взаимодействия (отчуждение, избегание, конфликтность контактов) и, как результат, – дезинтеграция в детском коллективе, разобщенность со сверстниками;
- эмоциональная поверхностность контактов, трудности в проявлении эмпатии; контакты таких детей мимолетны, ситуативны, неустойчивы;
- импульсивное поведение, провоцирующее конфликты;
- тенденция к зависимости и подчиненности более активным и волевым членам детского коллектива [4, 5].

В нашем исследовании мы подробно изучили коммуникативную компетентность детей 6–7 лет с ЗПР как необходимый для последующей учебной деятельности результат их развития в дошкольном учреждении (2014–2017 гг.). В ходе исследования были выделены коммуникативные компетенции, которые принципиально значимы для дальнейшего успешного социально-личностного развития ребенка и поэтому в первую очередь нуждаются в дополнительной развивающей работе.

**Результаты констатирующего исследования.** Диалогическое взаимодействие в коммуникативно-деятельностной ситуации детей дошкольного возраста с нормальным психофизическим развитием и детей с ЗПР экспериментально изучено под научным руководством О.П. Гаврилушкиной. Показано, что дети с ЗПР испытывают значительные трудности в процессе выполнения совместного задания (рисунка, конструирования, игры) [2]. У детей с ЗПР взаимодействие со сверстниками редко сопровождалось диалогами или же диалоги происходили в форме обмена малоинформативными сообщениями. Наблюдалось большое количество неразрешенных конфликтов [6]. У детей с нормальным психофизическим развитием было зафиксировано значительное количество просьб и вопросов к сверстнику, отмечалось более внимательное отношение к нему, конфликты чаще положительно разрешались. Данное исследование позволило уточнить особенности коммуникативной сферы детей с ЗПР: затруднения в речевом сопровождении своих действий, трудности при организации совместной игры, недостаточную сформированность воображения, что влияет на развернутость игрового сюжета. Сюжетно-ролевая игра не несет в полной мере развивающего эффекта, что характерно для нормально развивающихся детей. Коммуникативная сфера развивается в замедленном темпе, сдерживая как все психическое развитие, так и формирование образа сверстника и «Я». Важно, что без специальной психолого-педагогической работы дошкольникам с ЗПР трудно преодолеть все обозначенные трудности.

Исследование, проведенное под руководством Д.В. Лубовского (2015–2017гг.) в группе детей 6–7 лет с ЗПР, было направлено на изучение коммуникативных компетенций у детей с ЗПР, которые находятся в зоне риска по социально личностному и познавательному развитию и приоритетно нуждаются в коррекционно-развивающих занятиях.

В эксперименте участвовало две группы: 22 ребенка с ЗПР в возрасте 6–7 лет и 22 ребенка такого же возраста с нормальным психофизическим развитием. Исследование проведено на базе ГБОУ СОШ №1191 в дошкольном отделении для нормально развивающихся дошкольников, в котором также действует коррекционная группа для детей с ЗПР, имеющих заключение ПМПК.

Методический аппарат включал в себя наблюдение и диагностические методики: 1 – свободная сюжетно-ролевая игра (дети взаимодействовали в парах в специально

организованной предметной среде); 2 – конструирование по образцу в диаде (детям в паре предлагалось выполнить постройку «Мост», тогда как в наличии был лишь один набор конструктора); 3 – рисование по образцу в диаде (детям в паре предлагалось на одном общем листе нарисовать рисунок по образцу, в качестве которого предлагалась картинка «Дети помогают маме снимать урожай сливы с дерева» из логопедического пособия), а также количественный и качественный анализ полученных результатов.

Представленные методики направлены на изучение конкретных коммуникативных умений (универсальных учебных действий), которые необходимы для выполнения совместного задания, а именно:

- продуктивность совместной деятельности (оценивается по степени развернутости игры и реализации сюжета);
- умение детей договариваться, распределять роли, убеждать, аргументировать;
- взаимный контроль по ходу выполнения деятельности: замечают ли дети друг у друга отступления от первоначального замысла, как на них реагируют;
- взаимопомощь по ходу игры;
- эмоциональное отношение к совместной деятельности: позитивное (играют с удовольствием и интересом), нейтральное (взаимодействуют друг с другом в силу необходимости) или отрицательное (игнорируют друг друга, ссорятся);
- наличие конфликтов.

Именно по данным критериям было возможно определить, происходило ли подлинное сотрудничество в процессе совместной деятельности, способствовало ли такое общение организации собственных действий и действий партнера.

Результаты исследования в группе детей с ЗПР показали низкий уровень выполнения предложенных заданий по всем выделенным критериями (рис. 1). Такие данные подтверждаются сравнительным анализом с результатами исследования в группе детей с нормальным психофизическим развитием (табл. 1).

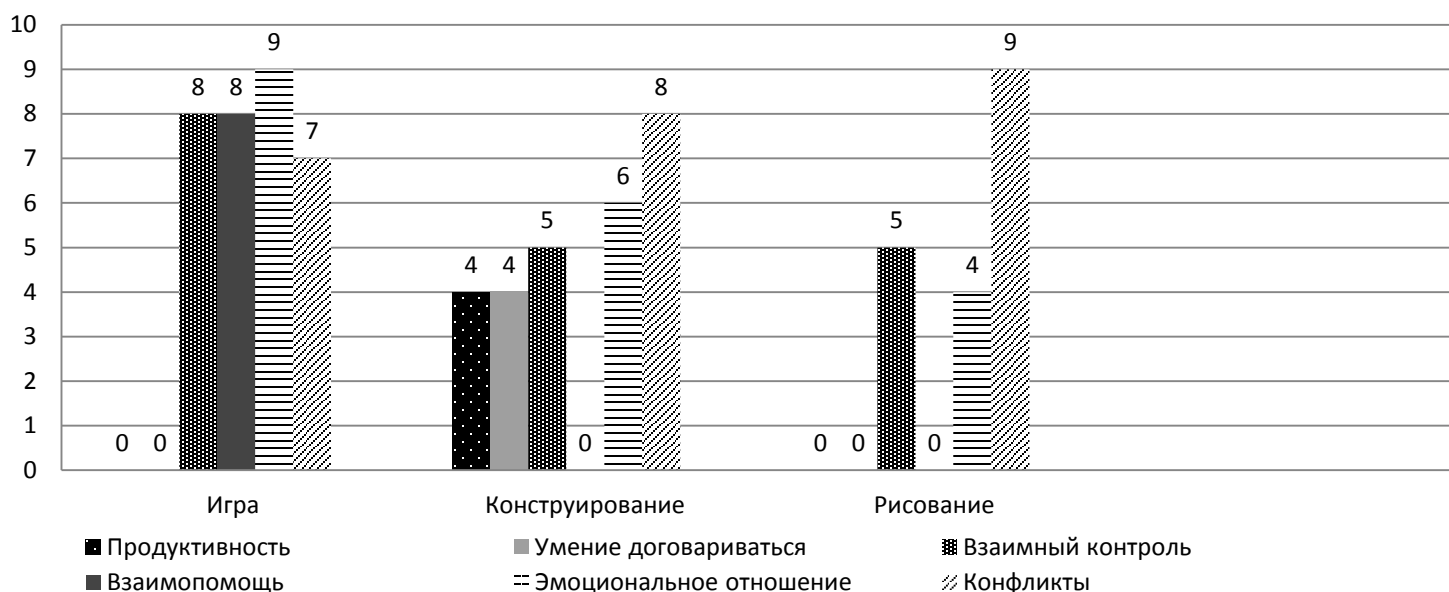


Рис. 1. Параметры выполнения задания в группе детей старшего дошкольного возраста с ЗПР

В табл. 1 продемонстрированы статистически значимые результаты сравнительного анализа показателей выполнения диагностических заданий в группе дошкольников с ЗПР и группе детей того же возраста с нормальным психофизическим развитием. Обработка результатов осуществлялись с помощью прикладного пакета SPSS 19.0, применялся критерий  $X^2$ .

Таблица 1

**Результаты сравнительного анализа показателей выполнения заданий детьми с задержанным и нормальным психическим развитием**

Серии экспериментального исследования	Параметры выполнения задания	Продуктивность	Умение договариваться	Взаимопомощь	Взаимоконтроль	Эмоциональное отношение	Конфликты
Сюжетно-ролевая игра		$X^2 = 3,653$ $p = 0,056$	$X^2 = 3,653$ $p = 0,056$	$X^2 = 9,707$ $p = 0,002$	$X^2 = 8,101$ $p = 0,004$	$X^2 = 9,707$ $p = 0,002$	$X^2 = 8,327$ $p = 0,003$
Рисование по образцу		$X^2 = 3,030$ $p = 0,082$		$X^2 = 3,653$ $p = 0,056$			
Конструирование по образцу				$X^2 = 3,030$ $p = 0,082$			

*Результаты методики «Свободная сюжетно-ролевая игра».* На рис. 1 видно, что все 11 пар испытуемых группы детей с ЗПР не смогли развернуть сюжетно-ролевую игру. Дети с удовольствием шли в игровую зону (у 9 пар было положительное эмоциональное отношение к заданию, что составило 81,82%), пытались контролировать действия партнера и помогали их осуществлять (8 пар, или 72,73%). Однако дети проявили неспособность договориться о распределении ролей и следовать игровому замыслу, что обусловило высокое количество неразрешенных конфликтов (7 пар, 63,64%) и разрушение игрового процесса фактически в самом начале. Как следствие, развернутой совместной игры не наблюдалось, присутствовали в основном предметные действия или одиночная сюжетная игра.

Статистически значимые различия между группой детей с ЗПР и детей с нормальным темпом психического развития обнаруживаются в процессе совместной игры по всем параметрам развития коммуникативной компетентности (см. табл. 1). Такие результаты можно объяснить с позиции понимания игры как социальной значимой и эмоционально окрашенной деятельности в дошкольном возрасте, в которой способность договариваться, распределять роли, удерживать замысел игры, разрешать конфликты – суть основные механизмы реализации игрового замысла. У детей с ЗПР социально-коммуникативная сфера является одной из наиболее трудно самостоятельно развивающихся. Решение проблемы нарушений в данной сфере у детей с атипичией развития должно быть первоочередным в основной коррекционно-развивающей работе педагога-психолога.

*Результаты методики «Рисование по образцу».* Совместного рисунка по образцу в группе детей старшего дошкольного возраста с ЗПР не получилось ни в одной паре. Дошкольники изначально не могли договориться и распределить изображаемые объекты. Пять пар испытуемых совершили попытку контролировать действия партнера, но взаимопомощи не оказывали (см. рис. 1). У 4 пар детей было эмоционально положительное

отношение к заданию, другие пары не хотели рисовать вместе. В 9 парах были зафиксированы конфликты, в результате на одном листе бумаги получались два рисунка, по своему содержанию часто не совпадающие с первоначальным замыслом образца. В группе детей с нормальным психофизическим развитием все испытуемые справились с поставленной задачей в каждом виде деятельности.

В табл. 1 указано, что в процессе совместного рисования значимые различия выявлены по таким параметрам, как «продуктивность выполнения задания» ( $X^2 = 3,030$ ,  $p = 0,082$ ) и «взаимопомощь» ( $X^2 = 3,653$ ,  $p = 0,056$ ). Известно, что рисование является продуктивным видом деятельности в дошкольном возрасте. Практически все дети любят рисовать, однако в группе детей с ЗПР задание нарисовать совместный рисунок было трудно выполнимым. Неспособность договориться, разделить пространство листа и элементов изображения приводили к тому, что на одном рисунке было представлено два сюжета. В иных случаях, при нежелании помочь партнеру, задание выполнялось одним ребенком; были и работы, не соответствующие теме задания.

*Результаты методики «Конструирование по образцу».* В процессе конструирования в диаде по образцу более трети пар (4 пары) дошкольников с ЗПР сумели договориться о ходе совместной постройки и справились с заданием (рис. 1). Остальные пары не выполнили инструкцию, дети делали свои конструкции индивидуально, а результаты получались далекими от образца. Лишь 2 пары испытуемых данной экспериментальной группы контролировали действия друг друга, но ни в одной диаде не была отмечена взаимопомощь. Несмотря на то, что у более чем половины пар (6 пар) детей было зафиксировано положительное эмоциональное отношение к поставленной задаче, у 73,74% пар (8 пар) встречались конфликтные ситуации.

В пробе на «конструирование по образцу» с помощью математического анализа полученных данных были выявлены значимые различия в параметре «взаимопомощь» (см. табл. 1). Дети с ЗПР испытывали трудности в распределении строительного материала. Отказ помогать друг другу и координировать свои действия с действиями партнера приводил к одиночным постройкам, не соответствующим поставленному образцу.

Результаты корреляционного анализа (коэффициент корреляции Спирмена) свидетельствуют о том, что в группе детей старшего дошкольного возраста с ЗПР все показатели уровня развития коммуникативной компетентности имеют достоверно значимые взаимосвязи с конкретными умениями согласовывать усилия при организации и осуществления совместной деятельности (рис. 2).

Из схемы, представленной на рис. 2, видно, что коммуникативное развитие детей с ЗПР осуществляется в процессе совместной со сверстником деятельности. Обучение таких детей навыкам выполнения совместных заданий является, таким образом, необходимым условием их коммуникативного развития, а следовательно, и преодоления тех нарушений, которые характерны для данного вида дизонтогенеза.

Приведенные данные эмпирического исследования свидетельствуют о трудностях во взаимоотношениях со сверстниками детей 6–7 лет с ЗПР. Исследование коммуникативных действий детей с ЗПР показало, какие именно стороны компетентности в общении страдают при данном виде нарушений развития: умение договариваться (речелингвистическая компетенция), умение слушать партнера, контроль действий (оценочно-рефлексивная компетенция), взаимопомощь, способность разрешать конфликты (социально-поведенческая компетенция).



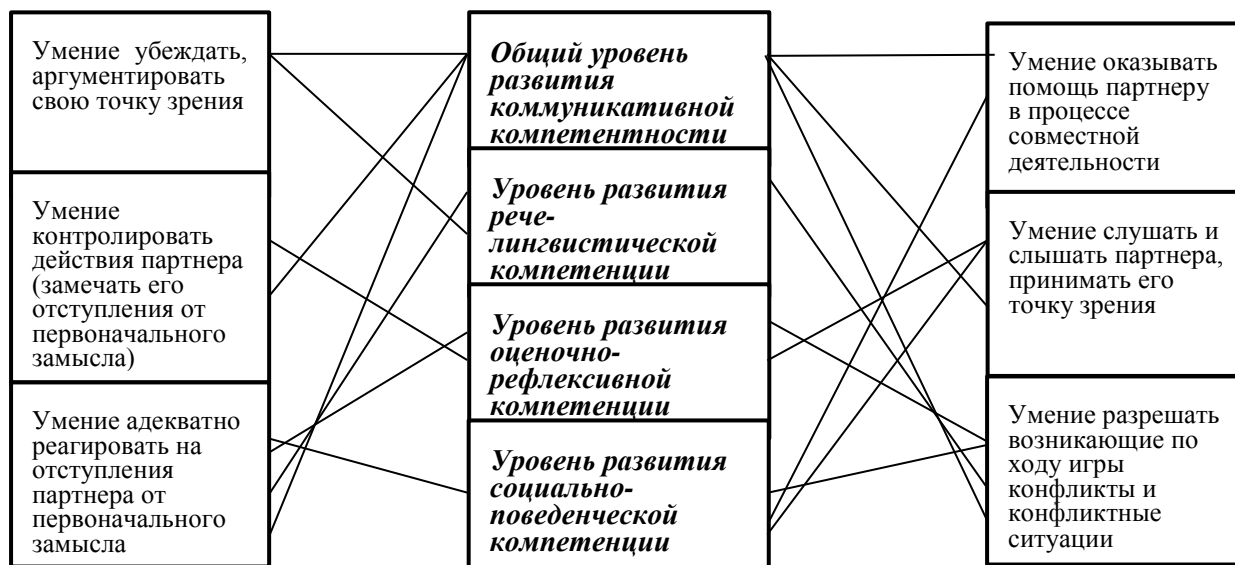


Рис. 2. Корреляционные связи между показателями уровня сформированности у детей 6 – 7 лет с ЗПР коммуникативных компетенций и их конкретных умений взаимодействовать с партнером в процессе совместной деятельности

Без специальной развивающей работы, направленной на формирование коммуникативных действий, дети 6–7 лет с ЗПР попадают в группу риска по развитию коммуникативного сотрудничества. Кроме того, коммуникативная компетентность как регуляторный механизм программы совместной деятельности формируется в задержанном темпе, а ее компонент «взаимопомощь» может и вовсе остаться на низком уровне развития. В свою очередь игра как ведущая деятельность дошкольного возраста у детей с ЗПР без развитой коммуникативной компетентности не реализуется и не несет развивающую функцию. Решение задачи развития эмоциональной сферы, навыков общения, взаимодействия и сотрудничества в процессе совместной деятельности детей с ЗПР первоначально должно осуществляться в программах дошкольного образования. Данные нашего исследования указывают те виды коммуникативных действий, которые, видимо, необходимо формировать у всех детей для развития коммуникативной компетентности: положительное отношение к процессу взаимодействия, помощь друг другу в процессе задания, умение договариваться с партнером, слушать собеседника, предупреждать и разрешать конфликтные ситуации.

### Выводы

Подводя итог, можно сказать, что при замедленном темпе психического развития наблюдаются трудности реализации продуктивной совместной деятельности со сверстником, а также в разворачивании сюжетно-ролевой игры. Результаты эмпирического исследования свидетельствуют о недоразвитии таких составляющих коммуникативной компетентности, как: умение договариваться, аргументировать свою точку зрения, слушать партнера по общению, контролировать его действия, помогать ему и разрешать конфликты. Данные результаты относят детей с ЗПР в группу социального риска по формированию рече-лингвистической, оценочно-рефлексивной и социально-поведенческой компетенций, что в целом обуславливает достижение высокого уровня сформированности коммуникативной компетентности как интегральной характеристики их личности, отражающей способность к эффективному общению. Таким образом, в результате

проведенных эмпирических исследований был сделан вывод о целесообразности разработки модели формирования коммуникативной компетентности у детей 6–7 лет с ЗПР, в основе которой будет обучение их навыкам совместной со сверстниками деятельности.

## Литература

1. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: В 6 т. Т.3. Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
2. *Гаврилушкина О.П., Заречная А.А.* Исследование социального взаимодействия дошкольников с нормальным и задержанным развитием. Другое детство // Сборник тезисов участников Второй Всероссийской научно-практической конференции по психологии развития. М.: МГППУ, 2009. С. 54–57.
3. *Гаврилушкина О.П., Малова А.А., Панкратова М.В.* Проблемы социальной и коммуникативной компетентности дошкольников и младших школьников с трудностями в общении [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2012. Т. 1. № 2. С. 5–16. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2012/n2/52248.shtml> (дата обращения: 30.03.2018).
4. *Гаврилушкина О.П., Егорова М.А.* Дети с особыми образовательными потребностями в начальной школе [Электронный ресурс]//Психологическая наука и образование. psyedu.ru. 2016. Т. 8. № 3. С. 141–152. doi: 10.17759/psyedu.2016080313.
5. *Дмитриева Е. Е.* Социально-личностная готовность детей с задержкой психического развития к обучению в школе // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2017. № 5. С. 33–38.
6. *Заречная А.А.* Анализ конфликтов в группе детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в совместной деятельности// Материалы XIII городской научно-практической конференции молодых ученых и студентов «Молодые ученые – столичному образованию». М.: МГППУ, 2009. С. 279–281.
7. *Коробейников И. А.* Дифференциация образовательных потребностей как основа дифференцированных условий образования детей с ЗПР// Дефектология. 2017. № 2. С. 3–13.
8. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями 2018 г.) [Электронный ресурс]. URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru> (дата обращения: 30.03.2018).

## Features of Development of Communicative Competence in Children with Mental Retardation

**Zarechnaya A.A.,**

*Senior Lecturer, , Chair of Preschool Education and Psychology, Department of Psychology in Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, anego@bk.ru*

---

The article presents the results of the study of communicative competence in children with mental retardation. Experimental data on the development of communicative competence in children with mental retardation are presented, a comparative analysis with the data of normally developing children is performed. The connection between types of communicative competence

in preschool children with mental retardation, their ability to cooperate with their peers: to plan, coordinate and carry out joint actions to achieve a common goal is empirically revealed. It is proved that communicative competence as a regulatory mechanism of the program of joint activity in children with mental retardation is formed at a delayed pace and requires additional training in order to develop the ability to perform group tasks. Experimental data allow to develop a model of communicative competence formation in children with mental retardation on the basis of the development of the allocated communicative competences in the course of joint activity with a peer.

**Keywords:** communicative competence, social interaction, preschool children, mental retardation, social and communicative sphere.

## References

1. Vygotskii L. S. *Sobranie sochinenii: V 6 t. T.3. Problemy razvitiya psikhiki* [Collected Works: in 6 vol. Vol. 3. Problems of development of the mind]. Moscow: Pedagogika Publ., 1983. 368 p.
2. Gavrilushkina O.P., Zarechnaya A.A. *Issledovanie sotsial'nogo vzaimodeistviya doshkol'nikov s normal'nym i zaderzhannym razvitiem* [A study of the social interactions of preschool children with normal and impaired development]. *Sbornik tezisov uchastnikov vtoroi Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii po psikhologii razvitiya "Drugoe detstvo"* (g.Moskva, 2009g.) [Proceedings of the Second all-Russian scientific-practical conference on developmental psychology "Another child"]. Moscow: Publ.: MGPPU, 2009, pp. 54–57.
3. Gavrilushkina O.P., Malova A.A., Pankratova M.V. *Problemy sotsial'noi i kommunikativnoi kompetentnosti doshkol'nikov i mladshikh shkol'nikov s trudnostyami v obshchenii* [Elektronnyi resurs] [Problems of social and communicative competence of preschool and primary school children with difficulties in communication]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya* [Modern foreign psychology], 2012. Vol.1, no. 2, pp. 5–16. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2012/n2/52248.shtml> (Accessed 30.03.2018).
4. Gavrilushkina O.P., Egorova M.A. *Deti s osobymi obrazovatel'nymi potrebnyami v nachal'noi shkole* [Electronic resource] [Children with special educational needs in the primary school]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru* [Psychological science and education], 2016. Vol. 8, no. 3, pp. 141–152 doi: 10.17759/psyedu.2016080313
5. Dmitrieva E. E. *Sotsial'no-lichnostnaya gotovnost' detei s zaderzhkoi psikhicheskogo razvitiya k obucheniyu v shkole* [Social and personal readiness of children with mental retardation to study at school]. *Vospitanie i obuchenie detei s narusheniyami razvitiya* [Upbringing and education of children with developmental disabilities], 2017, no. 5, pp. 33–38.
6. Zarechnaya A.A. *Analiz konfliktov v gruppe detei starshego doshkol'nogo vozrasta s zaderzhkoi psikhicheskogo razvitiya v sovmestnoi deyatel'nosti* [Analysis of conflict in a group of preschool children with delay of mental development in joint activities]. *Materialy trinadtsatoi gorodskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii molodykh uchenykh i studentov "Molodye uchenye – stolichnomu obrazovaniyu"* (g. Moskva, 2009 g.) [Proceedings of the thirteenth scientific-practical conference of young scientists and students "Young scientists – to the capital's education"]. Moscow: Publ.: MGPPU, 2009, pp. 279–281.
7. Korobeinikov I. A. *Differentsiatsiya obrazovatel'nykh potrebnostei kak osnova differentsirovannykh uslovii obrazovaniya detei s ZPR* [Differentiation of educational needs as the basis of differential terms of the education of children with mental retardation]. *Defektologiya* [Defectology], 2017, no. 2, pp. 3–13.

*Заречная А.А.* Особенности развития коммуникативной компетентности у детей с ЗПР  
Психолого-педагогические исследования  
2018. Том 10. № 1. С. 32–41.

*Zarechnaya A.A.* Features of Development of Communicative Competence in Children with Mental Retardation  
Psychological-Educational Studies  
2018. Vol. 10, no. 1, pp. 32–41.

8. Federal'nyi zakon «Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii» N 273-FZ ot 29 dekabrya 2012 goda s izmeneniyami 2017 goda [Federal law "On education in Russian Federation" N 273-FZ of December 29, 2012 with the changes in 2017] (accessed: 30.03.2018).

## Представления студентов об индивидуальном здоровье на протяжении жизни

**Ермолаев Б.В.,**

*доктор биологических наук, профессор, кафедра «Физическое воспитание», факультет базовых компетенций, ФГБОУ ВО «Московский политехнический университет» (МПУ), Москва, Россия, ermolaev-boris@mail.ru*

**Ермолаева М.В.,**

*доктор психологических наук, профессор, кафедра «Школьная психология», факультет психологии образования, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (МГППУ), Москва, Россия, tag-erm@mail.ru*

**Лубовский Д.В.,**

*кандидат психологических наук, доцент, кафедра «Школьная психология», заведующий кафедрой, факультет психологии образования, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (МГППУ), Москва, Россия, lubovsky@yandex.ru*

---

В статье проанализированы предшествующие исследования представлений подростков, юношества и молодежи о здоровьесбережении, показана необходимость изучения представлений студентов об индивидуальном здоровье и его сохранении на разных этапах жизни. В эмпирическом исследовании, проведенном с 522 студентами Московского политехнического университета (три возрастные группы, средний возраст 17 лет, 19 лет и 21 год), была использована авторская анкета, направленная на изучение их представлений о значении фактора здоровья на разных этапах жизненного пути от младенчества до долгожительства. Выявлена неблагоприятная тенденция снижения ценности индивидуального здоровья по отношению к возрасту, в котором появляются систематические проблемы со здоровьем. Выявлены гендерные различия отношения к индивидуальному здоровью (девушки придают ему большее значение для каждого периода жизни и более высокую значимость в раннем онтогенезе). У юношей выявлена неточность оценки ими возраста, в котором начинаются системные проблемы со здоровьем. Показаны возможности практического применения полученных данных.

**Ключевые слова:** ценность индивидуального здоровья, студенты, периоды жизненного пути, резервы здоровья, гендерные различия.

---

**Для цитаты:**

*Ермолаев Б.В., Ермолаева М.В., Лубовский Д.В.* Представления студентов об индивидуальном здоровье на протяжении жизни [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 1. С. 42–50 doi: 10.17759/psyedu.2018100105

**For citation:**

Ermolaev B.V., Ermolaeva M.V., Lubovsky D.V. Students' Perceptions of Individual Health at Different Stages of Life [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [Psychological-Educational Studies], 2018. Vol. 10, no. 1, pp. 42–50 doi: 10.17759/psyedu.2018100105. (In Russ., abstr. in Engl.)

В последние годы проводится все больше исследований, посвященных представлениям подростков, юношества и молодежи о здоровьесбережении и здоровом образе жизни (И.В. Журавлева, Т.Ю. Мысина, О.А. Сбитнева, В.С. Собкин и А.С. Буреломова и др.). Проблемы здоровьесбережения, формирования представлений о здоровьесберегающей активности и ценностного отношения к здоровью имеют междисциплинарный характер и активно изучаются психологами, педагогами, медиками, социологами. Объектами исследований становятся представления о факторах укрепления здоровья и факторах риска, о поведенческой активности, направленной на сохранение здоровья (двигательная активность, здоровое питание, отказ от вредных привычек, профилактика заболеваний и активность в сфере медицины, противодействие стрессам и т.д.) [3; 7; 9; 10; 12]. Проведение подобных исследований имеет большое значение, поскольку здоровьесберегающая активность населения выступает одним из важнейших факторов, определяющих демографическую ситуацию в стране [1].

Данные многих исследований позволяют сделать вывод о том, что индивидуальные стратегии здоровьесберегающего поведения оказывают существенное влияние на продолжительность жизни. Так, статистический анализ факторов, определяющих среднюю продолжительность жизни мужчин и женщин, показывает, что различия, обусловленные биологическими предпосылками, составляют по расчетам разных исследователей от 1,9 до 2,1 года [11]. Однако, по данным Росстата, ожидаемая продолжительность остальной части жизни в России для лиц, достигших 20-летнего возраста в 2016 году, составляет 47,4 лет для мужчин и 57,8 лет для женщин (в 2010 году эти показатели были равны 44,2 и 55,8 лет соответственно) [4]. Многочисленные исследования убеждают в том, что различия ожидаемой продолжительности жизни мужчин и женщин, превышающие десять лет, в значительной степени определяются особенностями отношения людей к собственному здоровью и здоровьесберегающей активностью [8; 9; 11; 12]. Л.С. Шилова подчеркивает, что такие различия возникают в результате действия социокультурных факторов, которые существенно различаются в разных этнографических и социальных общностях и группах [11].

В связи с этим возникает необходимость в изучении представлений обучающейся молодежи о здоровье и здоровьесбережении на разных этапах жизни. Однако до сих пор представления студентов о значении индивидуального здоровья и его сохранении на протяжении жизненного пути почти не изучены. Между тем исследования, посвященные ценности здоровья в сознании подростков и молодежи и изменениям представлений о здоровьесбережении во время обучения на разных уровнях системы образования, выявили ряд негативных тенденций. Так, в исследовании В.С. Собкина и А.С. Буреломовой [9] показано, что с 5-го по 7-й класс значимость здоровья как ценности для школьников резко снижается, обесценивание здоровья усиливается при переходе в 9-й класс; в 11-м классе обесценивание здоровья достигает максимума. Исследователи предполагают, что формы взрослости вступают в противоречие с декларируемой обществом ценностью здорового образа жизни, в связи с чем по мере взросления ценность здоровья в сознании школьников падает.

Исследования представлений молодежи и людей зрелого возраста о здоровьесбережении также обнаруживают наличие неблагоприятных тенденций в отношении здоровья. Так, Н.В. Яковлевой [12] были получены данные, согласно которым молодежь в возрасте 23 – 35 лет выше оценивает здоровье и успешнее занимается здоровьесбережением, в отличие от лиц в возрасте 36 – 56 лет, для которых характерен более низкий уровень целеполагания и программирования здоровьесберегающей активности. Правомерно предположить, что не вполне точные и адекватные представления о здоровьесбережении, сформировавшиеся в юности как один из аспектов мировоззрения, в

зрелости оказывают влияние на здоровьесберегающую активность, которая снижается именно в том возрасте, когда возрастает необходимость заботы о здоровье. На основе данных исследований прошлых лет [2] нами была сформулирована гипотеза о частичном несоответствии между значимостью здоровьесберегающей активности и демографическими данными о динамике интенсивности смертности на всем возрастном диапазоне. Предполагается, что в сознании студентов значимость индивидуального здоровья и здоровьесберегающей активности на протяжении жизни не соответствует периодам, в которых ослабевают адаптационные ресурсы организма и, следовательно, активность по сохранению здоровья становится более необходимой.

### **Проведение исследования и методика**

В соответствии с гипотезой цель работы заключалась в анализе представлений студентов об индивидуальном здоровье на протяжении жизненного пути и их совпадения с периодами снижения адаптационных ресурсов организма и возрастания риска смертности. В исследовании приняли участие 522 человека: 120 юношей ( $17,1 \pm 0,8$  лет) и 136 девушек ( $16,9 \pm 0,8$  лет), обучающихся на первом курсе; 55 юношей ( $19,1 \pm 0,8$  лет) и 92 девушки ( $19,0 \pm 0,6$  лет), обучающиеся на третьем курсе, и 41 юноша ( $21,3 \pm 0,8$  год) и 78 девушек ( $20,9 \pm 0,6$  лет), обучающихся преимущественно на пятом курсе на факультетах Московского политехнического университета. Исследование было проведено в феврале – марте 2015 года. Анкетирование проводилось в групповом формате во время аудиторных занятий. Как правило, заполнение анкет занимало 10 – 15 минут.

Методика исследования представляла собой анкету из восьми вопросов, направленных на исследование содержания понятия «здоровье» (вопрос № 1) и связей понятия «индивидуальное здоровье» с различными сферами культуры (нравственность, право, наука, искусство, религия и др.; вопрос № 4). В анкету были включены вопросы о влиянии различных социальных факторов на формирование здоровьесберегающей активности студентов (№ 2), о возрасте, в котором, по мнению участников исследования, у них могут возникнуть системные проблемы со здоровьем (№ 3), и об основных рисках для здоровья (№ 6). Отдельный вопрос (№ 5) был направлен на исследование представлений о наибольшей значимости здоровья на разных этапах жизненного пути от младенчества до долгожительства. Предлагалось отметить значимость индивидуального здоровья для каждого периода жизненного пути в соответствии с принятой возрастной периодизацией: младенчество (до 1 года); раннее детство (1 – 3 года); дошкольное детство (3 – 6 лет); младший школьный возраст (6 – 10 лет); подростковый возраст (10 – 15 лет); юность: первый период (15 – 17 лет), второй период (17 – 21 год); зрелый возраст: первый период (21 – 35 лет), второй период (35 – 60 лет); пожилой возраст (60 – 75 лет); старческий возраст (75 – 90 лет); долгожители (свыше 90 лет) [10]. Допускался многозначный ответ – испытуемый мог выбрать любое количество значимых периодов жизни (от 0 до 12 включительно). В анкету вошли также вопросы о методах, обеспечивающих рост и сохранение индивидуального здоровья (№ 7), и средствах, с помощью которых студенты укрепляют свое здоровье (№ 8). В таком виде анкета давала возможность оценить значимость индивидуального здоровья в разные периоды жизни и субъективную величину индивидуального резерва здоровья – аналога показателя «ожидаемой продолжительности здоровой жизни» (Healthy Life Expectancy), принятого Всемирной организацией здравоохранения и используемого в демографических исследованиях [7].

### **Анализ результатов исследования**

Исследование показало, что, несмотря на осведомленность о значимости здоровьесберегающей активности и о факторах, формирующих и определяющих индивидуальное здоровье, наблюдается существенное несоответствие между его

значимостью и периодами возрастания риска проблем со здоровьем. Соглашаясь с важностью фактора индивидуального здоровья, студенты неоднозначно относятся к его значимости на разных этапах жизненного пути.

На рис. 1 представлены данные о значимости индивидуального здоровья на разных этапах жизни для студентов со средним возрастом 17 лет. Распределения для 19- и 21-летних студентов аналогичны, с небольшим возрастанием значимости в период, соответствующий своему возрасту. Данные представляют собой асимметричное распределение с достаточно выраженными гендерными различиями. В целом девушки придают большее значение фактору индивидуального здоровья для каждого периода жизни. Кроме того, для девушек характерна более высокая значимость исследуемого фактора в раннем онтогенезе (особенно в младенчестве и раннем детстве). Выявленные различия совпадают с данными других исследований о более развитых представлениях девушек-студенток о здоровьесбережении [3]. Различия связаны, прежде всего, с системой социальных ожиданий и многими другими социокультурными факторами, определяющими психосоциальный статус женщины в обществе.

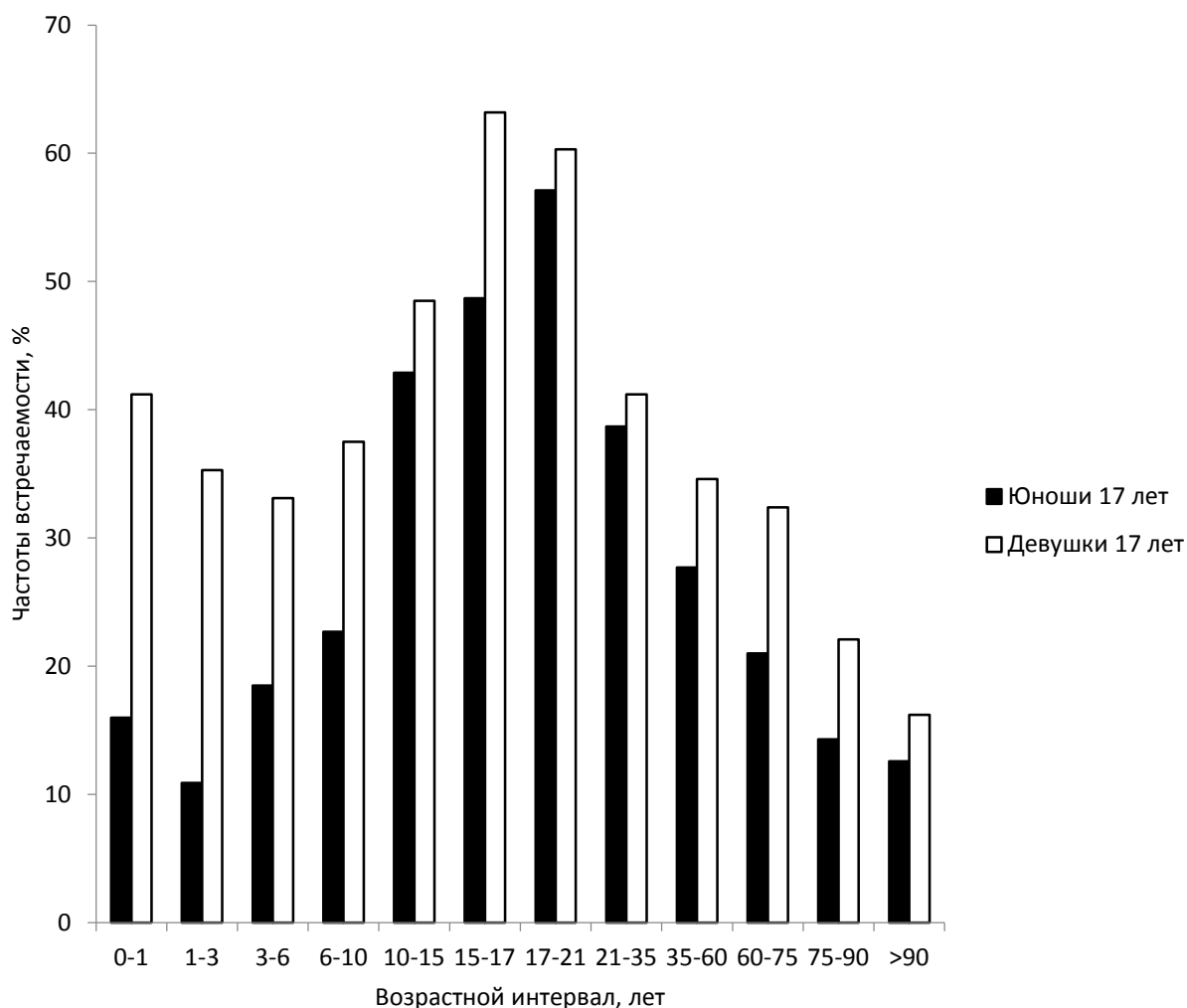


Рис. 1. Распределение значимости индивидуального здоровья по периодам жизни

Противоречивым результатом исследования является непрерывное снижение после пика, относящегося к юности, значимости фактора индивидуального здоровья для каждого



последующего периода жизни. В связи с этим особый интерес приобретает сопоставление данных, приведенных на рис. 1, с принятой в демографии периодизацией динамики численности однородной по времени рождения группы населения. Выделяют четыре характерных этапа: первый – от момента рождения до 10 лет, который характеризуется сравнительно более высокой смертностью в детском возрасте. На промежутке от 10 и до примерно 35–40 лет смертность сохраняется на небольшом и стабильном уровне и не связана с ухудшением функциональных возможностей организма, а обусловлена случайными факторами (несчастные случаи, тяжелые заболевания). С 35–40 лет начинается период старения организма и, как следствие, экспоненциальное нарастание интенсивности смертности в популяции, связанное со снижением функциональных возможностей организма к адаптации [5]. Максимальный уровень смертности наблюдается в возрасте 70–75 лет. Затем начинается четвертый этап, когда уровень смертности в исследуемой когорте снижается, а интенсивность смертности хоть и увеличивается, но это уже не экспоненциальный рост (скорость роста интенсивности смертности также постепенно снижается).

Сопоставление демографической периодизации и распределения, представленного на рис. 1, выявило соответствие их общих тенденций только для периода от рождения до подросткового возраста. В дальнейшем наблюдается несоответствие периодов снижения медико-биологических показателей индивидуального здоровья и ценности индивидуального здоровья в сознании студентов. Так, периоду, который наиболее благоприятен по медико-биологическим показателям здоровья, соответствует максимальная значимость индивидуального здоровья. Напротив, дальнейшему объективному повышению показателей смертности в возрастных когортах соответствует непрерывное снижение субъективной значимости фактора здоровья в сознании студентов. Другими словами, в сознании студентов максимальная значимость индивидуального здоровья относится преимущественно к периодам максимального «количества здоровья». Правомерно утверждать, что для студентов индивидуальное здоровье является своеобразным социальным ресурсом, не представляет самостоятельной жизненной ценности и, соответственно, не стимулирует здоровьесберегающую активность. Таким образом, современные данные также подтверждают вывод Л.С. Шиловой о том, что «Здоровье из терминальной превратилось в инструментальную ценность» [8, с. 135].

Итак, гипотеза исследования подтвердилась в отношении большей части этапов жизненного пути, в том числе для всех ожидаемых периодов жизни, и не подтвердилась лишь в отношении детского возраста. Такой результат может быть объяснен возможным различием ценности индивидуального здоровья в отношении прошлого и в отношении будущего. В ретроспективном плане индивидуальное здоровье предстает в сознании студентов как терминальная ценность, в перспективном плане – как инструментальная, т. е. как средство достижения жизненных целей.

Для уточнения выводов относительно гендерных различий в представлениях об индивидуальном здоровье были проанализированы субъективные оценки возраста, в котором участники исследования ожидают начало системных проблем со здоровьем, т. е. их представления об «ожидаемой продолжительности здоровой жизни». Данные, отображенные на рис. 2, показывают, что при достаточно высокой дисперсии результатов наблюдается отчетливая переоценка этого возраста у юношей по сравнению с девушками и намечающаяся от первого к пятому курсу тенденция к сокращению этого разрыва.

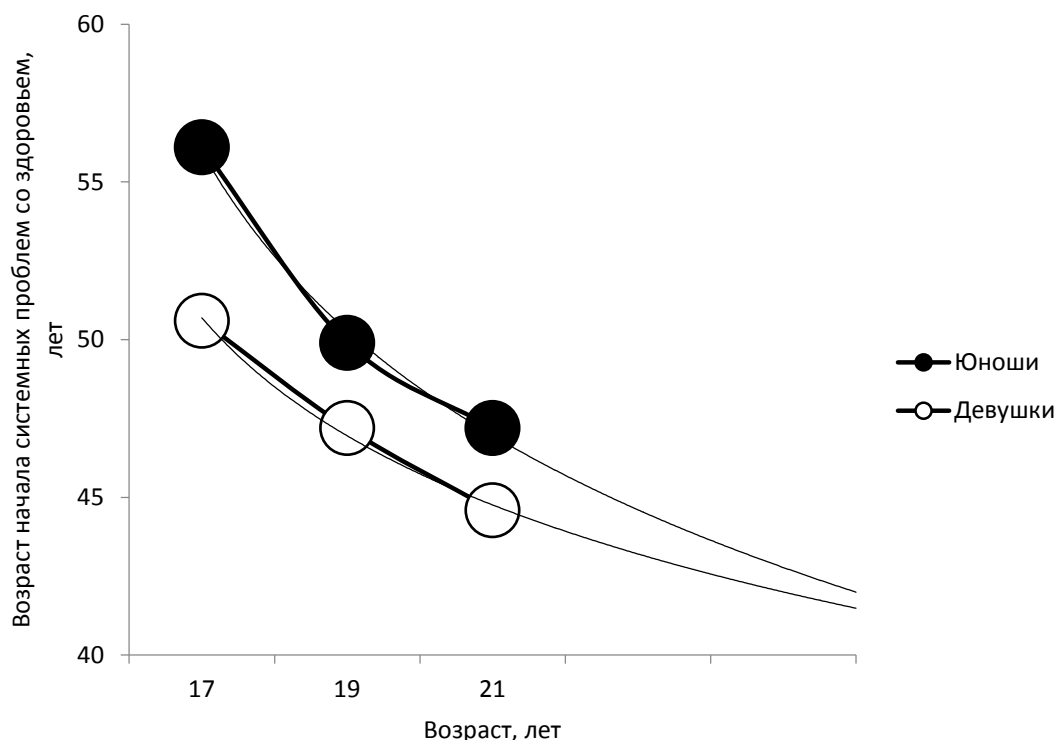


Рис. 2. Динамика прогнозирования продолжительности здоровой жизни

Выявленная у юношей неточность оценки возраста, в котором начинаются системные проблемы со здоровьем, является одним из самых существенных гендерных различий ценности индивидуального здоровья. Данная особенность отношения к индивидуальному здоровью выступает одной из предпосылок различий в продолжительности жизни мужчин и женщин. В целом результаты исследования не только дают представление о ценности индивидуального здоровья в сознании студентов, но и позволяют наметить пути работы по формированию у студентов ценностного отношения к здоровьесбережению.

### Выводы

Ценность индивидуального здоровья в сознании студентов является интегрированным показателем отношения к своему здоровью, оценки своих возможностей, осознания жизненных перспектив и выполняет регулятивную функцию [3]. Данные исследования отражают динамику мотивации здоровьесберегающей активности и показывают, что периодом, наиболее благоприятным для формирования у студентов представлений о здоровьесбережении, является период обучения на старших курсах, поскольку точность оценки возраста, в котором начинаются системные проблемы со здоровьем, возрастает от первого курса к пятому. Исследование выявило также важную проблему отношения студентов к своему здоровью, а именно снижение значимости фактора индивидуального здоровья для периодов жизни после юности. Выявленные проблемы требуют комплексного подхода к их решению. Наряду с развитием навыков здоровьесберегающей активности необходимо формирование адекватных представлений о снижении адаптационных ресурсов организма и своей активности по сбережению здоровья в период появления проблем со здоровьем. Представления о себе, как заботящихся о своем здоровье, должны встроиться во временную перспективу жизни студентов, и полученные в исследовании данные позволяют наметить пути и методы развития у студентов

ценностного отношения к индивидуальному здоровью и представлений о здоровьесбережении на протяжении жизненного пути.

## Литература

1. *Архангельский В.Н., Елизаров В.В., Зверева Н.В., Иванова Л.Ю.* Демографическое поведение и его детерминация (по результатам социолого-демографического исследования в Новгородской области). М.: ТЕИС, 2005. 352 с.
2. *Габриелян К.Г., Ермолаев Б.В., Кутателадзе И.О.* Особенности обучения основам здоровьесбережения в неспециализированном вузе // Теория и практика физической культуры. 2004. № 11. С. 42–43.
3. *Здоровье студентов: социологический анализ / отв. ред. И.В. Журавлева; Институт социологии РАН.* М., 2012. 252 с.
4. *Здравоохранение в России. 2017: Статистический сборник.* М.: Росстат, 2017. 170 с.
5. *Крутько В.Н., Славин М.Б., Смирнова Т.М.* Математические основания геронтологии. М.: Едиториал УРСС, 2002. 384 с.
6. *Мысина Т.Ю.* Формирование ценностного отношения к здоровью у студентов вуза // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». 2011. № 2(10). С. 46–57.
7. *Рамонов А.В.* Ожидаемая продолжительность здоровой жизни как интегральная оценка здоровья россиян // Экономический журнал Высшей школы экономики. 2011. Т. 15. № 4. С. 497–518.
8. *Сбитнева О.А.* Отношение студентов к здоровью как главной ценности жизни // Научный форум: педагогика и психология. Сборник статей по материалам V международной заочной научно-практической конференции. № 3 (5), 2017. С. 52–58.
9. *Собкин В.С., Буреломова А.С.* Ценностные ориентации современного подростка // Труды по социологии образования. Т. XVI, вып. XXVIII. М.: Институт социологии образования РАО, 2012. С. 47–55.
10. *Фельдштейн Д.И.* Психология развития человека как личности: Избранные труды: В 2 т. М.: Издательство МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2005. Т. 1. 568 с.
11. *Шилова Л.С.* Трансформация женской модели самосохранительного поведения // Социологические исследования. 2000. № 11. С. 134–140.
12. *Яковлева Н.В.* Исследование индивидуальных различий здоровьесберегающей деятельности личности // Экспериментальная психология. 2015. Т. 8. № 3. С. 202–214. doi:10.17759/exppsy.2015080317

## Students' Perceptions of Individual Health at Different Stages of Life

**Ermolaev B.V.,**

*Dr. Sc. in Biology, Professor, Physical Education Department, Faculty of Basic Competences, Moscow Polytechnic University, Moscow, Russia, ermolaev-boris@mail.ru*

**Ermolaeva M.V.,**

*Dr. Sc. in Psychology, Professor, School Psychology Department, Faculty of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, mar-erm@mail.ru*

**Lubovsky D.V.,**

*Ph.D. (Psychology), Head of the School Psychology Department, Faculty of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, lubovsky@yandex.ru*

---

The paper analyses the problem of how health preservation is perceived by teenagers, adolescents and youths, demonstrating the need for research of students' perceptions of individual health and its preservation at different stages of life. An empirical study conducted with 522 students of the Moscow Polytechnic University (3 age groups, average age 17, 19 and 21 years) used a custom questionnaire aimed at examining their perceptions regarding the greatest value of the health factor at different stages of life from infancy to elderly age. The study revealed an unfortunate downward trend of individual health value with respect to the age when systematic health problems appear. Some gender differences in attitude towards individual health were discovered; for instance, women place a higher value on it for every stage of life and attach greater importance to it in early ontogeny. Men were found to overestimate the age associated with the onset of system health issues. The paper shows the possibilities for practical application of obtained data.

**Keywords:** value of individual health, students, stages of life, health reserves, gender differences.

---

## References

1. Arkhangel'skii V.N., Elizarov V.V., Zvereva N.V., Ivanova L.Yu. Demograficheskoe povedenie i ego determinatsiya [Demographic Behaviour and its Determination]. Moscow: TEIS, 2005. 352 p.
2. Gabrielyan K.G., Ermolaev B.V., Kutateladze I.O. Osobennosti obucheniya osnovam zdorovyeberezheniya v nespetsializirovannom vuze [Special features in basic health preservation teaching in unspecialized higher education institutions]. *Teoriya i praktika fizicheskoy kultury* [Theory and practice of physical education], 2004, no. 11, pp. 42–43.
3. Zhuravleva I.V. (ed.), Zdorovye studentov: sotsiologicheskii analiz [Students' health: sociological analysis]. Moscow: Institute of sociology, Russian Academy of Sciences, 2012. 252 p.
4. Zdravookhranenie v Rossii. 2017: Statisticheskii sbornik [Healthcare in Russia. 2017: Statistical bulletin]. Moscow: Rosstat, 2017. 170 p.
5. Krut'ko V.N., Slavin M.B., Smirnova T.M. Matematicheskie osnovaniya gerontologii [Mathematical foundations of gerontology]. Moscow: Editorial URSS, 2002. 384 p.
6. Mysina T.Yu. Formirovanie tsennostnogo otnosheniya k zdorov'yu u studentov vuza [Formation of axiological attitude to health in students of higher education institutions]. *Vestnik Samarskoy gumanitarnoy akademii. Seriya "Psikhologiya"* [Bulletin of Samara Academy for the Humanities. Psychology series], 2011, no. 2(10), pp. 46–57.
7. Ramonov A.V. Ozhidaemaya prodolzhitel'nost' zhizni kak integral'naya otsenka zdorov'ya rossiyan [Healthy life expectancy as an integral measure of Russians' health]. *Ekonomicheskii zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki* [Higher School of Economics Economic Journal], 2011. Vol. 15, no. 4, pp. 497–518.
8. Sbitneva O.A. Otnoshenie studentov k zdorov'yu kak glavnoy tsennosti zhizni [Students' attitude to health as the primary value of life]. Scientific forum: *pedagogy and psychology*. Proceedings of the Fifth International in-absentia scientific and practical conference, 2017, no. 3(5), pp. 52–58.
9. Sobkin V.S., Burelomova A.S. Tsennostnye orientatsii sovremennovo podrostka [Value orientations of a modern adolescent]. *Trudy po sotsiologii obrazovaniya* [Studies on sociology

Ермолаев Б.В., Ермолаева М.В., Лубовский Д.В.  
Представления студентов об индивидуальном  
здоровье на протяжении жизни  
Психолого-педагогические исследования  
2018. Том 10. № 1. С. 42–50.

*Ermolaev B.V., Ermolaeva M.V., Lubovsky D.V.*  
Students' Perceptions of Individual Health at  
Different Stages of Life  
Psychological-Educational Studies  
2018. Vol. 10, no. 1, pp. 42–50.

- of education*]. Vol. XVI, issue XXVIII. Moscow: Institute of sociology of education, Russian Academy of Education, 2012, pp. 47-55.
10. Feldshtein D.I. Psikhologiya razvitiya cheloveka kak lichnosti: Izbrannye trudy [Psychology of human development as a personality: Selected works]. In 2 volumes. Moscow: MPSI publ.; Voronezh: NPO MODEK, 2005. Vol. 1. 568 p.
  11. Shilova L.S. Transformatsiya zhenskoy modeli samosokhranitel'nogo povedeniya [Transformation of the female model of self-preservation behaviour]. *Sotsiologicheskie issledovaniya* [*Sociological studies*], 2000, no. 11, pp. 134–140.
  12. Yakovleva N.V. Issledovanie individual'nykh razlichiy zdorovyeberegayuschey deyatel'nosti lichnosti [Investigation of individual differences of an individual's health-preserving activity]. In *Ekspperimental'naya psikhologiya* [*Experimental psychology*], 2015. Vol. 8, no. 3, pp. 202–214. doi:10.17759/exppsy.2015080317.

## Образ профессии у специалистов особых условий труда Приморского края

**Люкшина Д.С.,**

*старший преподаватель кафедры общепсихологических дисциплин ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный медицинский университет» Минздрава России (ТГМУ Минздрава России), Владивосток, Россия, danyasergeevna@gmail.com*

**Калита В.В.,**

*кандидат психологических наук, профессор департамента социальных и психологических наук Школы гуманитарных наук ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет» (ДВФУ), Владивосток, Россия, 700200@mail.ru*

Цель исследования – описание образа профессии у специалистов пограничной, полицейской и таможенной служб. Использована методика В.П. Серкина «Специализированный семантический дифференциал для оценки профессии». В исследовании приняли участие 100 сотрудников пограничной, 100 – полицейской и 100 сотрудников таможенной служб. Образ профессии в трех группах профессионалов особых условий труда представлен как «квалифицированная» и «высокоответственная». У сотрудников пограничной службы образ профессии представлен следующими характеристиками: сложная, активная, напряженная, востребованная, осмысленная; у сотрудников полицейской службы: развивающая, распространенная; у сотрудников таможенной службы: сложная, активная, напряженная, востребованная, коммуникабельная, хорошая. Полученные результаты могут быть использованы в консультативной работе с сотрудниками Пограничной службы ФСБ России по Приморскому краю, территориальных органов внутренних дел и таможенной службы Приморского края, а также руководителями и начальниками данных подразделений для увеличения эффективности и производительности профессионального труда.

**Ключевые слова:** образ профессии, психологические характеристики, семантический дифференциал, семантические универсалии, сотрудники пограничной, полицейской, таможенной служб.

### Для цитаты:

*Люкшина Д.С., Калита В.В.* Образ профессии у специалистов особых условий труда Приморского края [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 1. С. 51–64 doi: 10.17759/psyedu.2018100106

### For citation:

Lyukschina D.S., Kalita V.V. The Image of the Profession among the Specialists of the Special Working Conditions of Primorsky Region [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [Psychological-Educational Studies], 2018. Vol. 10, no. 1, pp. 51–64 doi: 10.17759/psyedu.2018100106. (In Russ., abstr. in Engl.)

Сложившаяся в современной России ситуация внешнеэкономического и внешнеполитического взаимодействия не становится проще. Угрозы терроризма и экстремизма, экономические санкции и технологическое отставание страны, депопуляция

постоянного населения периферийных регионов и политика исторического ревизионизма соседних государств – все это делает актуальным акцентирование внимания на особенностях профессиональной деятельности специалистов особых условий труда, занимающихся обеспечением государственной безопасности экономических и политических рубежей страны и правопорядка внутри государства. От степени психологической готовности, уровня профессиональных умений и квалификации специалистов пограничной, полицейской и таможенной служб, их способности решать задачи повышенной сложности во многом зависит будущее России сегодня [13].

Профессиональную специфичность образа мира изучали Е.Ю. Артемьева, Е.А. Климов, В.П. Серкин, Ю.К. Стрелков, В.В. Калита, Д.С. Корнилова, Д.С. Люкшина [1; 6; 7; 10; 12; 16; 17]. Зависимость специфики структурно-содержательных характеристик образа мира профессионала от типа профессии постулирована Е.А. Климовым, положившим начало традиции описания содержания образа мира разнотипных профессионалов [7].

Е.А. Климов определяет профессию как «необходимую для общества, социально ценную и ограниченную вследствие разделения труда область приложения физических и духовных сил человека, дающую ему возможность получать взамен затраченного труда необходимые средства его существования и развития» [5, с. 56]. К.А. Володина и Н.Н. Колмогорцева определяют образ профессии как «совокупность представлений человека о профессиональной деятельности и о себе как профессионале, включающая взаимодополняющие компоненты, отражающие знания о профессии, отношении к ней, к себе как профессионалу, профессиональную позицию личности и стремление стать профессионалом» [3, с. 110]. Изучая различные профессии в рамках собственной концепции образа мира, Е.Ю. Артемьева выделяет определенные семантические векторы, свойственные каждой из них и проявляющиеся в языке семантических структур: «сопоставление семантических типологий с профессиональной принадлежностью даст существенное предвидение в понимании проблемы соответствия человека профессии, глубины принятия профессии, разработке системы мероприятий, способствующих принятию профессии» [1, с. 243].

По мнению Ю.В. Богатырева, смысл профессии офицера отражает термин «профессиональная деятельность», в нем «обобщаются ее социально-экономические, медико-биологические, психолого-педагогические, санитарно-гигиенические признаки» [2, с. 33]. Рассмотрим специфику профессиональной деятельности специалистов особых условий труда на примере сотрудников пограничной, полицейской и таможенной служб.

«Пограничная служба ФСБ России – государственная военная организация, составляющая основу системы обеспечения безопасности личности, общества и государства в сфере защиты и охраны Государственной границы Российской Федерации, охраны внутренних морских вод, территориального моря, исключительной экономической зоны, континентального шельфа Российской Федерации и их природных ресурсов» [14].

Основными направления деятельности пограничной службы являются защита и охрана государственной границы от проникновения и пересечения ее нарушителями, а также защита и охрана экономических интересов Российской Федерации в пределах приграничной территории.

В профессиональные обязанности сотрудника пограничной службы входят: отражение вооруженного вторжения и пресечение незаконного пересечения государственной границы; контроль за соблюдением гражданами и организациями режима пограничной зоны; выполнение международных обязательств в вопросах охраны границ и пропускного режима [14].

По мнению Ю.В. Гурьянова, профессиональная деятельность специалистов пограничной службы характеризуется высокой общественной значимостью, ответственностью, высоким уровнем нервно-психического напряжения, возникновением стрессовых ситуаций и полифункциональностью служебных задач [4].

Сотрудником полиции является «гражданин Российской Федерации, осуществляющий служебную деятельность на должности федеральной государственной службы в органах внутренних дел и которому в установленном порядке присвоено специальное звание» [19].

Основная задача сотрудников полицейской службы – защита жизни, здоровья, прав и свобод граждан, противодействие преступности, охрана общественного порядка, собственности [19].

На основе теоретического анализа, проведенного И.В. Семчук, профессиональная деятельность сотрудников полиции характеризуется следующими психологическими особенностями: экстремальным характером условий труда, наличием перегрузок в работе в режиме дефицита времени, регламентацией профессионального поведения, высокой ответственностью, властным характером профессиональных полномочий и противодействием заинтересованных лиц. Деятельности сотрудников полиции присущи коммуникабельность и творческий характер труда [15].

Служба в таможенных органах – «особый вид государственной службы граждан Российской Федерации, осуществляющих профессиональную деятельность по реализации функций, прав и обязанностей таможенных органов, входящих в систему правоохранительных органов Российской Федерации» [8].

«Государственный таможенный служащий – лицо, занимающее за вознаграждение должность в таможенных органах, учреждениях и организациях, участвующее в осуществлении таможенного дела и обладающее определенным объемом прав и обязанностей» [8].

Функции работников таможенной службы включают обеспечение таможенно-тарифного регулирования внешней торговой деятельности, связанной с перемещением товаров и транспортных средств через таможенную границу [9].

По мнению А.В. Коростень, профессиональная деятельность специалистов таможенных органов характеризуется разнообразием, гетерохронностью, сложностью выполняемых задач, высоким уровнем нервно-психического напряжения, ответственностью, жесткими требованиями к личностно-профессиональным качествам сотрудников и творческим характером труда [11].

**Цель исследования** – описание образа профессии у сотрудников пограничной, полицейской и таможенной служб для повышения эффективности и производительности профессионального труда.

**Гипотеза исследования** – у специалистов особых условий труда – сотрудников пограничной, полицейской и таможенной служб Приморского края образ профессии представлен такими психологическими характеристиками, как квалифицированная и высокоответственная.

### Программа исследования

К исследованию были привлечены 100 сотрудников мужского пола пограничной службы, 100 – полицейской и 100 – таможенной службы Приморского края ДВФО в возрасте 27–54 года. Все сотрудники имели высшее образование и стаж работы от 10 до 34 лет.

Гомогенная мужская выборка обусловлена тем, что сотрудники пограничной и полицейской



служб Приморского края на момент проведения исследования были представлены в основном мужчинами (85% мужчин и 15% женщин), а в группе сотрудников таможенной службы женщины составляли около 50%. Это затрудняло процедуру формирования пропорциональных выборок по признаку «пол». В связи с этим было принято решение ограничиться мужской выборкой.

Для экспликации характеристик образа профессии была использована методика «Специализированный семантический дифференциал для оценки профессии» В.П. Серкина [18]. Для обработки результатов выбрана процедура расчета семантических универсалий, введенная Е.Ю. Артемьевой [1]. Семантические универсалии представляют собой согласованные суждения группы в отношении оцениваемого стимула (профессия). По мнению В.П. Серкина, описание объекта исследования, построенное методом семантических универсалий, шире, информативнее, валиднее факторной модели, так как на него не накладываются ограничения процедур математического моделирования [18]. Эксплицированные семантические универсалии для каждой из исследованных профессиональных групп были качественно проанализированы и описаны.

Испытуемым предлагался к оценке бланк «Специализированный семантический дифференциал для оценки профессии» В.П. Серкина. Испытуемым было предложено оценить свою профессию по 45 биполярным шкалам. Первичные данные заносились в электронную таблицу Excel. Алгоритм расчета семантических универсалий Е.Ю. Артемьевой позволил выявить оценки профессии, совпадающие в изучаемых группах на 80%-м и 90%-м интервалах оценок [1, 18]. На первом этапе анализа были качественно сопоставлены признаки при оценивании стимула «профессия», описанные на группах профессионалов при 80%-м интервале оценок, на втором этапе – при 90%-м интервале оценок.

### Результаты и их интерпретация

При оценивании стимула «профессия» в трех группах на 80%-м интервале оценок были получены совпадающие по всем трем группам дескрипторы, входящие в семантические универсалии (табл. 1).

Таблица 1

**Совпадающие признаки семантических универсалий (80%), полученные на группах сотрудников пограничной, полицейской и таможенной служб**

№	Характеристика профессии	Средние значения (вес дескриптора)		
		Пограничники	Полицейские	Таможенники
1	Квалифицированная	2,28	2,1	2,4
2	Сложная	2,11	1,58	2,43
3	Активная	2,25	1,52	2,58
4	Высокоответственная	2,29	1,88	2,81
5	Востребованная	2,16	1,57	2,65
6	Осмысленная	2,25	1,61	2,24
7	Современная	1,78	1,52	2,07
<b>Количество признаков</b>		<b>7</b>		

Образ профессии у всех трех исследуемых групп специалистов особых условий труда – сотрудников пограничной, полицейской и таможенной служб, представлен следующими характеристиками: **квалифицированная, сложная, активная, высокоответственная, востребованная, осмысленная, современная**; вес дескрипторов, входящих в семантические универсалии, достаточно высок: от 1,52 (активная, современная) до 2,81 (высокоответственная). Согласованно оценивая свою профессию как **квалифицированную**,

данные специалисты признают необходимость высокого уровня компетентности при получении профессионального образования и практических навыков в ее реализации. Оценивая свою профессию как **сложную, активную**, специалисты признают, что спектр их профессиональных обязанностей различен и многосторонен и им необходимо быть готовыми к различным ситуациям, как стандартным, так и нестандартным. Оценивая свою профессию как **высокоответственную**, они понимают, что от уровня выполнения их профессиональных обязанностей будут зависеть жизнь, здоровье, время, потраченное гражданами, и статус ведомств данных сотрудников. Сотрудники оценивают свою профессию как **востребованную, современную**: в настоящее время данные ведомства подвергаются изменениям, реорганизациям и находятся на особом контроле главы государства. Меняется статус, требования, оплата в вооруженных силах; произошло реформирование структуры милиции в полицию; в таможенный кодекс постоянно вносятся дополнения, вызванные экономическими и политическими изменениями в стране. Деятельность данных ведомств направлена на сохранение, укрепление, поддержание стабильности внутри государства и на его границах и является атрибутами престижа и значимости государства. Оценивая свою профессию как **осмысленную**, специалисты понимают важность и значимость принимаемых ими решений и зависимость статуса и роли их ведомства в жизни страны от поступков и поведения сотрудников данных структур.

При этом можно заметить, что в группе **сотрудников таможенной службы**, по сравнению с группами **сотрудников полицейской** и **пограничной службы**, наиболее выражены следующие признаки: **высокоответственная** и **востребованная**. Оценивая свою профессию как **высокоответственную**, сотрудники таможенной службы признают, что спектр их профессиональных обязанностей разнообразен и заключается как в работе с документами, пассажирами, в том числе и иностранными, грузами и товарами, так и в осмотре, досмотре, оформлении их при пересечении таможенной границы. На данные виды деятельности выделено ограниченное время организации работы, оформления и пропуска через таможенную границу. Сотрудники оценивают свою профессию как **востребованную**, количество пунктов пропуска не увеличивается, а количество граждан и грузов, их пересекающих, с каждым днем растет. С началом реализации положений Федерального закона «О свободном порте Владивосток» количество граждан и грузов увеличилось более чем на 50%, и существует вероятность перехода на круглосуточный режим работы таможни [20]. Оценка образа профессии и специфика фактической работы совпадают.

При оценивании стимула «профессия» в группах профессионалов на 80%-м интервале оценок остальные совпадающие признаки семантических универсалий выражены средне и низко (показатели ниже 1,5 мы охарактеризовали как низкие показатели по шкале) и при анализе профиля универсалий нами учтены не были.

При описании специфики каждой профессиональной группы, оценивающей стимул «профессия», показательными являются условно уникальные семантические универсалии, характерные только для одной из трех обследованных групп (табл. 2).

Таблица 2

**Уникальные признаки семантических универсалий (80%), полученные на группах сотрудников пограничной, полицейской и таможенной служб**

№	Характеристика профессии	Средние значения		
		Пограничники	Полицейские	Таможенники
1	Помогающая			2,12
2	Тяжелая			2,13
3	Престижная			1,55
4	Интересная			1,91

5	Одобрямая			1,68
6	Развивающая		1,58	
7	Перспективная	1,66		
8	Исполняющая	1,69		
9	Нормальная			1,51
10	Чистая			1,66
11	Распространенная		1,52	
12	Хорошая			1,97
13	Освоенная	1,83		
<b>Количество признаков</b>		<b>3</b>	<b>2</b>	<b>8</b>

Образ профессии **сотрудниками пограничной службы** охарактеризован как **перспективная, исполняющая, освоенная** при высокой (80%) согласованности оценок, выраженность оценок средняя: от 1,66 (перспективная) до 1,83 (освоенная). Профессия сотрудника пограничной службы является **освоенной**: «28.05.1918 Совнарком РСФСР принял декрет «Об учреждении пограничной охраны». Было создано Главное управление Пограничной охраны, в которое в полном составе перешли офицеры бывшего Управления отдельного корпуса Пограничной стражи России. Правопреемником этих структур стала Федеральная пограничная служба России, созданная Указом Президента России 30.12.1994» [14]. Профессия пограничника – всегда **исполняющая**, начиная от обучения в учебных заведениях и продолжая в местах несения службы, пограничники живут по приказу и действуют по команде вышестоящего начальства. Оценивая свою профессию как **перспективную**, пограничники знают, что при профессиональном уровне работы имеют возможность перевода в более благоприятное место несения службы. Им гарантирована возможность раннего выхода на пенсию по выслуге лет, приобретения недвижимости с поддержкой государства. Пограничникам предоставляется право ежегодного бесплатного проезда к месту отдыха на основании воинского перевозочного документа (данная льгота доступна только военнослужащим Дальневосточного Федерального округа).

Образ профессии **сотрудниками полицейской службы** охарактеризован как **развивающая и распространенная** при высокой (80%) согласованности оценок, показатели выражены средне: от 1,52 (распространенная) до 1,58 (развивающая). Оценивая свою профессию как **развивающую**, полицейские отмечают, что им всегда необходимо развиваться, повышать уровень профессиональной компетенции, стремиться к карьерному росту и получению очередного звания, всегда есть куда двигаться и им известно как. Оценивая свою профессию как **распространенную**, они признают, что территория нашей страны огромна, а регулировать и поддерживать правопорядок необходимо в каждом ее уголке.

У сотрудников полицейской службы минимально представлены уникальные семантические универсалии. Возможно, данный факт опосредован разнообразием спектра решаемых задач и разнотипностью контингента профессионалов. Чаще всего профессиональная деятельность полицейских связана с высокой долей ситуативности поставленных задач, в связи с их спецификой, разнородностью и необходимостью принятия решения в режиме дефицита времени. Это могло привести к высокой дисперсии результатов оценки своей профессии.

Образ профессии **сотрудниками таможенной службы** характеризуется как **помогающая и тяжелая** при высокой (80%) согласованности оценок и высоких показателях по обозначенным шкалам: 2,12 (помогающая) и 2,13 (тяжелая). Оценивая свою профессию как **тяжелую**, респонденты признают, что спектр их профессиональных обязанностей

многогранен и многосторонен и им необходимо быть подготовленными к различным ситуациям. Оценивая свою профессию как **помогающую**, они понимают, что находятся в сфере «человек–человек» и ориентированы на оказание помощи гражданам, как нашего государства, так и иностранным, пересекающим таможенную границу. В действительности из-за превышения норм проектно-пропускной способности пунктов пропуска на 40%, таможенникам приходится взаимодействовать с большим количеством граждан, пересекающих таможенную границу.

У сотрудников таможенной службы максимально представлены уникальные семантические универсалии. Это может быть объяснено гомогенностью привлеченной к исследованию группы профессионалов. Выборку составили специалисты нескольких отделов, выполняющие задачи досмотра товаров и грузов, пересекающих таможенную границу. Данный спектр задач формализован, алгоритмизирован, опосредован нормативной документацией и таможенным кодексом, стандартизирующим процедуру работы.

Образ профессии **сотрудниками таможенной службы** охарактеризован как **престижная, интересная, одобряемая, нормальная, чистая, хорошая** при высокой (80%) согласованности оценок, показатели выражены средне: от 1,51 (нормальная) до 1,97 (хорошая). Оценивая свою профессию как **престижную**, таможенники отмечают, что для ее получения необходимо иметь высокий проходной балл при поступлении в таможенные академии, обладать знаниями, умениями и навыками в приобретаемой деятельности, уметь достойно и с честью носить мундир. Оценивая свою профессию как **интересную и одобряемую**, вероятно, предполагают, что она насыщена разнообразными событиями, такими как провоз незаконных и редких товаров и грузов, нелегальное пересечение таможенной границы иностранными гражданами. Государство контролирует сохранение и возвращение редких ценностей на территорию РФ. Оценивая свою профессию как **нормальную, чистую и хорошую**, специалисты признают, что она востребована, приносит стабильный, постоянный, законный заработок самим сотрудникам и доход в казну государству, они стремятся быть подготовленными и соответствовать предъявляемым к ним требованиям.

При оценивании стимула «профессия» в трех группах специалистов на 90%-м уровне частоты встречаемости были получены совпадающие признаки семантических универсалий (табл. 3).

Таблица 3

**Совпадающие признаки семантических универсалий (90%), полученные на группах сотрудников пограничной, полицейской и таможенной служб**

№	Характеристика профессии	Средние значения		
		Пограничники	Полицейские	Таможенники
1	Квалифицированная	2,28	2,1	2,4
2	Высокоответственная	2,29	1,88	2,81
<b>Количество признаков</b>		<b>2</b>		

Образ профессии во всех трех группах специалистов особых условий труда – сотрудников пограничной, полицейской и таможенной служб, представлен двумя основными психологическими характеристиками: **квалифицированная** и **высокоответственная** при высокой (90%) согласованности оценок участников исследования, и характеризуется высокими показателями: от 1,88 до 2,81 (высокоответственная). Согласованно оценивая свою профессию как **квалифицированную**, респонденты признают необходимость высокого уровня профессиональной квалификации,

что может свидетельствовать о том, что они стремятся быть подготовленными и ценят это качество в своей профессиональной деятельности. Оценивая свою профессию как **высокоответственную**, респонденты тем самым подчеркивают важность исполнительного подхода к выполнению своих профессиональных обязанностей, стремятся рационально принимать решения.

В.П. Серкин в своей статье «Влияние профессиональной специфики образа мира и образа жизни на восприятие» выделяет 15 особенностей образа жизни профессионалов [17]. Сопоставляя полученные нами результаты с теоретической моделью В.П. Серкина, можно предположить, что характеристика профессии **квалифицированная** является *специфическим внутренним средством труда* и выступает обязательным условием вхождения в профессиональное сообщество. К тому же все три изучаемые группы профессионалов встроены в систему жесткого иерархического подчинения. Возможно, что ответственность – это понимание того, что за свою работу обязательно «спросят» и всегда есть руководитель, занимающий более высокую позицию в иерархии. **Ответственность** выступает *профессионально важным качеством* данных профессионалов.

При оценивании образа профессии **сотрудниками полицейской службы**, кроме выше обозначенных характеристик, совпавших во всех трех группах, больше не было получено ни одного дескриптора на 90%-м уровне согласования оценок.

У **сотрудников пограничной и таможенной служб** на 90%-м уровне частоты встречаемости были выявлены соответственно пять и шесть признаков семантических универсалий, из которых четыре признака – совпадающие (табл. 4).

Таблица 4

**Признаки семантических универсалий (90%), полученные на группах сотрудников пограничной, полицейской и таможенной служб**

№	Характеристика профессии	Средние значения		
		Пограничники	Полицейские	Таможенники
1	Сложная	2,11		2,43
2	Активная	2,25		2,58
3	Напряженная	2,31		2,64
4	Востребованная	2,16		2,65
5	Осмысленная	2,25		
6	Коммуникабельная			2,34
7	Хорошая			1,97
<b>Количество признаков</b>		<b>5</b>	<b>0</b>	<b>6</b>

Образ профессии **сотрудниками пограничной службы** охарактеризован как **сложная, активная, напряженная, востребованная, осмысленная** при высокой (90%) согласованности оценок, показатели высокие: от 2,11 (сложная) до 2,31 (напряженная). Оценивая свою профессию как **сложную, активную и напряженную**, пограничники признают, что спектр их профессиональных действий разнообразен, в них входят защита государственной границы, задержание правонарушителей, несение службы в пограничных нарядах, кинологическая деятельность с розыскными и сторожевыми собаками, охрана биоресурсов РФ, в любых погодных условиях и на различных территориях границы государства. Широкий спектр решаемых задач может свидетельствовать о высоком уровне профессиональной компетентности данных сотрудников.

Оценивая свою профессию как **востребованную и осмысленную**, пограничники отмечают, что для обеспечения безопасности территории такого большого государства, как РФ, необходимо быть подготовленными, обученными и готовыми выполнять приказы

командира по защите государственной границы на любых ее участках, в том числе труднодоступных. **Осмысленность** как характеристика образа профессии может быть объяснена меньшим количеством «двойных стандартов» в оценке своей деятельности, себя как профессионала и противопоставляемого ему правонарушителя (если какой-либо субъект нарушает целостность государственной границы, то он однозначно правонарушитель, а действия пограничника по его поимке всегда социально одобряемы).

Образ профессии **сотрудниками таможенной службы** охарактеризован как **сложная, активная, напряженная, востребованная, коммуникабельная** при высокой (90%) согласованности оценок, показатели высокие: от 2,34 (коммуникабельная) до 2,65 (востребованная). Оценивая свою профессию как **сложную, активную и напряженную**, респонденты признают, что спектр их профессиональных обязанностей многогранен и многосторонен и им необходимо быть подготовленными к различным ситуациям.

Оценивая свою профессию как **востребованную и коммуникабельную**, они понимают, что находятся в сфере «человек–человек» и ориентированы на оказание помощи гражданам, пересекающим таможенную границу. Им необходимо уметь продуктивно контактировать с сослуживцами, руководителями, а также профессионально общаться с нарушителями таможенной границы.

В соответствии с моделью В.П.Серкина характеристика образа профессии **коммуникабельная** является *специфической характеристикой межличностного общения и профессионально важным качеством*. Сотрудники таможенной службы работают в сфере «человек–человек», ориентированы на оказание помощи большому количеству граждан, пересекающих таможенную границу, численность которых превышает нормы проектно-пропускной способности пунктов пропуска.

Образ профессии **сотрудниками таможенной службы** охарактеризован как **хорошая** при высокой (90%) согласованности оценок, показатель выражен средне: 1,97 (хорошая). Характеристика образа профессии **хорошая** может свидетельствовать о понимании профессионалами важной функции – увеличении декларированных доходов, получаемых в казну государства, сохранении и преумножении реликтовых ценностей на территории страны.

Совпадающие у сотрудников пограничной и таможенной служб характеристики профессии **сложная** и **активная**, в соответствии с теоретической моделью В.П.Серкина, выступают как *специфические места осуществления профессиональной деятельности*. У сотрудников **пограничной** и **таможенной** служб происходит совпадение мест осуществления профессиональной деятельности: совпадают государственная и таможенная граница РФ, близко расположены их трудовые посты, места несения службы и выполнения профессиональных задач.

**Напряженная** как общая характеристика профессии, совпадающая у сотрудников пограничной и таможенной служб, в соответствии с теоретической моделью В.П.Серкина, относится к категории *специфический временной цикл профессиональной деятельности*. У данных сотрудников ненормированный график работы, определенная удаленность трудового поста от места проживания, специфические условия несения воинской и государственной службы; лучший отдых в условия их профессиональной деятельности – это смена спектра решаемых задач.

Характеристика профессии **востребованная** отражает внешнеэкономическую ситуацию и ситуацию государственного заказа для обеспечения государственной безопасности экономических и политических рубежей страны и повышает субъективное ощущение востребованности у данных профессионалов.

### Выводы

Образ профессии во всех трех группах специалистов особых условий труда – сотрудников **пограничной, полицейской и таможенной** служб Приморского края, представлен двумя основными характеристиками: **квалифицированная и высокоответственная** при высокой (90%) согласованности оценок. Согласованно оценивая свою профессию как **квалифицированную**, респонденты признают необходимость высокого уровня профессиональной квалификации, что может свидетельствовать о стремлении быть подготовленными и компетентными. Оценивая свою профессию как **высокоответственную**, респонденты подчеркивают важность исполнительного подхода к выполнению своих профессиональных обязанностей.

У **сотрудников полицейской службы** при описании образа профессии других дескрипторов, кроме совпавших во всех трех группах, на 90%-м уровне частоты встречаемости выявлено не было. На 80%-м уровне частоты встречаемости образ профессии охарактеризован как **развивающая и распространенная**.

Полученные результаты позволяют утверждать, что у сотрудников **пограничной и таможенной служб** когнитивно схожий образ профессии представлен такими характеристиками, как **сложная, активная, напряженная и востребованная**.

Дополнительно образ профессии сотрудниками **пограничной** службы характеризуется как **осмысленная**, а сотрудниками **таможенной службы** – как **коммуникабельная и хорошая**.

Сравнительный анализ образа профессии у специалистов пограничной, полицейской и таможенной служб позволил выявить пять следующих особенностей образа жизни профессионала в соответствии с моделью В.П. Серкина:

- специфические внутренние средства труда;
- профессионально важные качества;
- специфические характеристики межличностного общения;
- специфические места осуществления профессиональной деятельности;
- специфический временной цикл профессиональной деятельности.

Возможно, описанные совпадающие характеристики образа профессии (квалифицированная, высокоответственная) во всех трех группах специалистов особых условий труда Приморского края могут быть характерны для специалистов силовых ведомств других регионов и краев нашей страны. Однако такое обобщение результатов будет требовать расширения выборки и, как следствие, привлечения исследователей данных силовых ведомств из других регионов Российской Федерации.

Результаты исследования могут быть применены в консультативной работе с сотрудниками Пограничной службы ФСБ России по Приморскому краю, территориальных органов внутренних дел и таможенной службы Приморского края, а также руководителями и начальниками данных подразделений для увеличения эффективности и производительности профессионального труда. Зная смысловое содержание образа профессии, ведомственный психолог может более эффективно конструировать модели немонетарной системы мотивации сотрудников, предлагая менее конфликтные (более приемлемые) для сотрудника тренды профессионального развития.

Описанные образы профессии пограничника, полицейского и таможенника могут быть использованы в качестве дополнительного материала для решения задач профессиональной ориентации и выбора старшеклассниками своей будущей профессии.

## Литература

1. *Артемьева Е.Ю.* Основы психологии субъективной семантики. М.: Наука, 1999. 350 с.
2. *Богатырев Ю.В.* Мотивация профессиональной деятельности будущих офицеров-пограничников в контексте деятельностного подхода // Сборники конференций НИЦ Социосфера. Прага: Vedecko vydavatelske centrum Sociosfera-CZ s.r.o. 2013. № 7. С. 31–36.
3. *Володина К.А., Колмогорцева Н.Н.* Экспериментальное исследование образа профессии у студентов-психологов на начальных этапах обучения в вузе // Педагогическое образование в России. 2014. № 7. С. 109–113.
4. *Гурьянов Ю.В.* Психологическая работа в пограничном отряде: учебно-методическое пособие. М.: Фаст-принт, 2000. 340 с.
5. *Зеер Э.Ф.* Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. 2-е изд., перераб., доп. М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 336 с.
6. *Калита В.В., Бурик В.Н.* Представление о браконьере и его деятельности в групповом сознании. Владивосток: Изд-во Дальнаука, 2008. 162 с.
7. *Климов Е.А.* Образ мира в разнотипных профессиях: учеб. пособие. М.: Изд-во МГУ, 1995. 224 с.
8. Комментарии к таможенному кодексу Российской Федерации / Ю.Ф. Азаров [и др.] / под общ. ред. Ю.Ф. Азарова и Г.В. Баландиной. М.: Норма, 2004. 876 с.
9. *Корнилова Д.С.* Мотивация работников таможенной службы в кризисных ситуациях профессиональной деятельности // Личность в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности. 2012. № 2. С. 170–177.
10. *Корнилова Д.С.* Формирование когнитивного компонента отношения к профессиональной деятельности в процессе обучения // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 2. С. 55–62. doi:10.17759/pse.2015200206
11. *Коростень А.В.* Управление развитием нравственных качеств в профессиональной подготовке будущих государственных служащих: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Саратов, 2009. 23 с.
12. *Люкшина Д.С., Петрова Ю.И.* Отношение студентов медицинского вуза к профессиональной деятельности // Тихоокеанский медицинский журнал. 2016. Т. 61. № 3. С. 96–98.
13. *Люкшина Д.С.* Ценностные ориентации профессионалов особых условий труда (на примере сотрудников пограничной, полицейской и таможенной служб) // Вестник Кемеровского государственного университета. 2016. № 2. С. 102–108.
14. Пограничная служба Федеральной службы безопасности РФ [Электронный ресурс]. URL: <http://ps.fsb.ru/> (дата обращения: 10.10.2017).
15. *Семчук И.В.* Психологические аспекты формирования профессиональных качеств сотрудника ОВД // Профессионал. 2013. № 4 (114). С. 16–21.
16. *Серкин В.П.* Проблемы исследования и проектирования профессионального образа жизни // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. 2015. № 3 (74). С. 28–31.
17. *Серкин В.П.* Влияние профессиональной специфики образа мира и образа жизни на восприятие // Материалы международной научно-практической конференции «Психология развития человека как субъекта труда. Развитие творческого наследия Е.А. Климova» (г. Москва, 12–15 октября 2016 г.). М.: Акрополь, 2016. С. 68–78.
18. *Серкин В.П.* Психосемантика. Учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры. М.: Юрайт, 2016. 318 с.



19. Федеральный закон от 07.02.2011 № 3-ФЗ «О полиции» [Электронный ресурс]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_110165/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110165/) (дата обращения: 10.10.2017).
20. Федеральный закон от 13.07.2015 № 212-ФЗ «О свободном порте Владивосток» [Электронный ресурс]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_182596/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_182596/) (дата обращения: 10.10.2017).

## The Image of the Profession among the Specialists of the Special Working Conditions of Primorsky Region

*Lyukshina D.S.,*

*The Senior lecturer of the Department of general psychological disciplines Federal State Budget Educational Institution of Higher Education "Pacific State Medical University" of the Health Ministry of Russia, Vladivostok, Russia, danyasergeevna@gmail.com*

*Kalita V.V.,*

*PhD (Psychology), Professor of the Department of Social and Psychological Sciences, of the School of Humanities Far Eastern Federal University (FEFU) Campus, Vladivostok, Russia, 700200@mail.ru*

---

The aim of the research is to describe the image of the profession that the experts of the Border, Police and Customs services have. Today, the future of the Russian Federation mostly depends on these experts' rate of psychological readiness, level of professional skills and qualification, their ability to solve problems of high complexity. The technique of Serkin V.P. "Specialized semantic differential for the profession assessment" was used as the main technique. The research with participation of the employees of the Border (n = 100), Police (n = 100) and Customs services (n = 100) was carried out. The procedure of calculating of the semantic was selected for the processing of the results. Two common were revealed: the image of profession in three groups of experts working in special conditions is reconstructed, as "skilled" and "highly responsible". At the Border service the image of profession is characterized by the following psychological characteristics: complex, active, tense, demanded, comprehended. At the Police service the image of profession is described as educational, perspective, common. At the Customs service the image of profession is characterized as complex, active, tense, demanded, sociable. The achieved results can be used in consulting work with the employees Border service of the FSB Russia for the Primorye territory, of the territorial bodies of the Police and the Customs services of the Primorsky Region, as well as by the heads of the services and their divisions for increasing the efficiency and professional work productivity.

**Keywords:** image of the profession, psychological characteristics, semantic differential, semantic universals, employees of the Border, Police and Customs services.

---

### References

1. Artem'eva E.Yu. *Osnovy psikhologii sub"ektivnoi semantiki* [Fundamentals of psychology of subjective semantics]. Moscow: Nauka, 1999. 350 p.

2. Bogatyrev Yu.V. Motivatsiya professional'noi deyatel'nosti budushchikh ofitserov-pogranichnikov v kontekste deyatel'nostnogo podkhoda [Motivation of professional activity of future border officers in the context of the activity approach]. *Sborniki konferentsii NITs Sotsiosfera*. Praga: Publ. Vedecko vydavatelske centrum Sociosfera-CZ s.r.o., 2013, no. 7, pp. 31–36.
3. Volodina K.A., Kolmogortseva N.N. Eksperimental'noe issledovanie obraza professii u studentov-psihologov na nachal'nykh etapakh obucheniya v vuze [Experimental study of the image of the profession among students-psychologists at the initial stages of education in the university]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii [Pedagogical Education in Russia]*, 2014, no. 7, pp. 109–113. (In Russ., abstr. in Engl.).
4. Gur'yanov Yu.V. Psikhologicheskaya rabota v pogranichnom otryade: uchebno-metodicheskoe posobie [Psychological Work in the Border Detachment]. Moscow, 2000. 340 p.
5. Zeer E.F. Psikhologiya professii: uchebnoe posobie dlya studentov vuzov [Psychology of professions]. 2-e izd. Moscow: Publ. Akademicheskii Proekt; Ekaterinburg: Publ. Delovaya kniga, 2003. 336 p.
6. Kalita V.V., Burik V.N. Predstavlenie o brakon'ere i ego deyatel'nosti v gruppovom soznanii [The Idea of a Poacher and His Activity in the Group Consciousness]. Vladivostok: Publ. Dal'nauka, 2008. 162 p.
7. Klimov E.A. Obraz mira v raznotipnykh professiyakh: ucheb. posobie [The Image of the World in Various Professions]. Moscow: Publ. MGU, 1995. 224 p.
8. Azarov Yu.F. [i dr.] Kommentarii k tamozhennomu kodeksu Rossiiskoi Federatsii [Comments to the Customs Code of the Russian Federation]. Azarov Yu.F. i Balandin G.V. (eds.). Moscow: Norma; 2004, 876 p.
9. Kornilova D.S. Motivatsiya rabotnikov tamozhennoi sluzhby v krizisnykh situatsiyakh professional'noi deyatel'nosti [Motivation of customs officers in crisis situations of professional activity]. *Lichnost' v ekstremal'nykh usloviyakh i krizisnykh situatsiyakh zhiznedeyatel'nosti [Personality in Extreme Conditions and Crisis Situations of Life]*, 2012, no. 2, pp. 170–177.
10. Kornilova D.S. Formirovanie kognitivnogo komponenta otnosheniya k professional'noi deyatel'nosti v protsesse obucheniya [Formation of the cognitive component of the attitude to professional activity in the learning process]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2015. Vol. 20, no. 2, pp. 55–62. (In Russ., abstr. in Engl.). doi:10.17759/pse.2015200206 (Accessed 10.10.2017).
11. Korosten' A.V. Upravlenie razvitiem nraivstvennykh kachestv v professional'noi podgotovke budushchikh gosudarstvennykh sluzhashchikh. Avtopef. diss. kand. ped. nauk. [Management of the development of moral qualities in the training of future civil servants. Ph. D. (Pedagogy) Thesis]. Saratov, 2009. 23 p.
12. Lyukshina D. S., Petrova Iu. I. Otnoshenie studentov meditsinskogo vuza k professional'noi deiatel'nosti [Attitude of students of medical high school to professional activity]. *Tikhookeanskii meditsinskii zhurnal [Pacific Medical Journal]*, 2016. Vol. 61, no. 3, pp. 96–98.
13. Lyukshina D.S. Tsennostnye orientatsii professionalov osobykh uslovii truda (na primere sotrudnikov pogranichnoi, politseiskoi i tamozhennoi sluzhb) [Value orientations of professionals of special working conditions (on the example of employees of the border, police and customs services)]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of the Kemerovo State University]*, 2016, no. 2, pp. 102–108. doi: 10.1234/XXXX-XXXX-2016-2-102-108
14. Pogranichnaya sluzhba Federal'noi sluzhby bezopasnosti RF [Elektronnyi resurs] [Border Guard Service of the Federal Security Service of the Russian Federation]. URL: <http://ps.fsb.ru/>. (Accessed 10.10.2017).
15. Semchuk I.V. Psikhologicheskie aspekty formirovaniya professional'nykh kachestv sotrudnika OVD [Psychological aspects of forming the professional qualities of an ATS officer]. *Professional [Professional]*, 2013, no. 4 (114). pp. 16–21.

16. Serkin V.P. Problemy issledovaniya i proektirovaniya professional'nogo obraza zhizni [Problems of research and designing a professional way of life]. *Chelovecheskii faktor: problemy psikhologii i ergonomiki* [Human Factor: the Problems of Psychology and Ergonomics], 2015, no. 3 (74), pp. 28–31.
17. Serkin V.P. Vliyanie professional'noi spetsifiki obraza mira i obraza zhizni na vospriyatie [Influence of the professional specifics of the image of the world and the way of life on perception]. Materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «*Psikhologiya razvitiya cheloveka kak sub"ekta truda. Razvitie tvorcheskogo naslediya E.A. Klimova*» (g. Moskva, 12-15 oktyabrya 2016 g.) [Proceedings of the International Scientific and Practical Conference "Psychology of Human Development as a Subject of Labor. Development of the creative heritage of E.A. Klimova"]. Moscow: Publ. Akropol', 2016, pp. 68–78.
18. Serkin V.P. Psikhosemantika. Uchebnik i praktikum dlya bakalavriata i magistratury [Psychosemantics]. Moscow: Publ. Yurait, 2016. 318 p.
19. Federal'nyi zakon «O politsii» ot 07.02.2011 N 3-FZ [Elektronnyi resurs] [Federal Law "On Police" of 07.02.2011 N 3-FZ]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_110165/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110165/). (Accessed 10.10.2017).
20. Federal'nyi zakon « O svobodnom porte Vladivostok» ot 13.07.2015 N 212-FZ [Elektronnyi resurs] [Federal Law "About free port Vladivostok" of 13.07.2015 N 212-FZ]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_182596/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_182596/). (Accessed 10.10.2017).

## Модернизация педагогического образования: мотивационный контекст

**Огороднова О.В.,**

*кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой психологии и педагогики детства Института психологии и педагогики ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», Тюмень, Россия, o.v.ogorodnova@utmn.ru*

**Кукуев Е.А.,**

*кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики детства Института психологии и педагогики ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», Тюмень, Россия, e.a.kukuev@utmn.ru*

**Фроленкова А.Л.,**

*ассистент кафедры психологии и педагогики детства Института психологии и педагогики ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», Тюмень, Россия, a.l.frolenkova@utmn.ru*

В статье представлены результаты исследования показателей и динамики мотивационной сферы студентов Тюменского государственного университета, участвующих в федеральном проекте модернизации педагогического образования, актуализирующем практико-ориентированную составляющую подготовки учителя. Экспериментальную выборку составили 56 студентов, контрольную выборку – 62 студента, обучающихся на 2–4 курсах по направлению «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование». Для исследования мотивационной сферы студентов использовались: методика экспресс-диагностики педагогической направленности учителя (Ю.А. Кореляков), шкала самооценки профессионально-педагогической мотивации (Н.П. Фетискин), анкета исследования мотивов выбора профессии (А.В. Попова). Доказано, что мотивационная сфера студентов, участвующих в апробации практико-ориентированных модулей, изменилась в направлении статистически значимого усиления ряда профессионально значимых мотивов, внутреннего и внешнего положительного типов мотивации, формирования полинаправленности мотивов. Авторы обращают внимание на необходимость и возможность целенаправленной работы с мотивационной составляющей личности студентов.

**Ключевые слова:** педагогическое образование, модернизация, практико-ориентированность, мотив, педагогическая направленность, профессионально-педагогическая мотивация.

### Для цитаты:

*Огороднова О.В., Кукуев Е.А., Фроленкова А.Л. Модернизация педагогического образования: мотивационный контекст [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 1. С. 65–80 doi: 10.17759/psyedu.2018100107*

### For citation:

Ogorodnova O.V., Kukuev E.A., Frolenkova A.L. Modernization of Pedagogical Education: Motivational Context [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies]*, 2018. Vol. 10, no. 1, pp. 65–80 doi: 10.17759/psyedu.2018100107. (In Russ., abstr. in Engl.)

## Постановка и развитие проблемы

Участие Тюменского государственного университета в реализации проекта «Усиление практической направленности подготовки будущих педагогов в программах бакалавриата в рамках УГНС «Образование и педагогика» по направлению подготовки «Педагогическое образование» (Учитель начальных классов) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и начального общего образования» (2015 год) [6] рассматривалось нами не только как фрагментарная экспериментальная проверка образовательных новаций, но и как возможность перспективного видения целевых ориентиров современного российского образования.

Зафиксированный в Профессиональном стандарте педагога (2013) деятельностный подход к организации учебно-воспитательного процесса, в том числе в начальной школе, подразумевает актуализацию практико-ориентированной составляющей программы подготовки бакалавра [2; 4]. В своем выступлении на заседании УМО вузов РФ по психолого-педагогическому образованию В.В. Рубцов отметил, что в основу системы обучения будущего учителя «должно быть положено освоение методов и средств деятельностной подготовки. ... Она должна строиться по типу профессиональной деятельности. ... по типу решения профессиональных задач и выполнения профессиональных действий» [5].

Одной из проблем в высшем образовании является снижение мотивации студентов, которые нередко потенциально отстранены от результатов обучения. Смутное представление о профессии, профессиограмме, трудовых действиях находит свое негативное отражение в уровне мотивации учения. Отстраненность самого процесса учения от профессиональной действительности формализует его. Студенты учат, «сдают» предметы в иллюзорно-смоделированном виде, когда за учебной дисциплиной не улавливается ее практическая реализация в профессии. Необходимо максимально приблизить образовательный процесс к практике, обучать через практику и на основе практики, когда каждое знание, умение имеет непосредственную возможность оперативно включаться в профессиональную деятельность. Как отмечает Е.Г. Белякова: «Готовность к практической деятельности, означающая понимание будущим педагогом сущности образовательного процесса в единстве с умением решать реальные задачи и проблемы школьной действительности, должна обеспечиваться через системное взаимодействие теоретико-методологической, исследовательской и практико-ориентированной подготовки» [1].

Наиболее важным аспектом в данном случае является работа в образовательном процессе с мотивационной составляющей личности студентов. Образовательная деятельность должна строиться на основе образовательных потребностей студентов. И если понимать под мотивом определенную потребность (А.Н. Леонтьев), то деятельность студентов в образовательном учреждении должна быть мотивационно адекватной. Студент учится не ради самого процесса, он учится, чтобы стать профессионалом, он хочет овладеть реальной деятельностью, поэтому образовательный процесс должен быть четко ориентированным на профессиограмму. А.А. Марголис и В.В. Рубцов обращают внимание, что «особый акцент в готовности будущего учителя к профессиональной деятельности переносится со знания конкретного содержания образовательной программы на те компетенции, владение которыми учитель должен продемонстрировать в своей профессиональной деятельности» [3].

Понимание мотивации студентов позволяет качественно организовать образовательный процесс, выстраивая индивидуальную образовательную траекторию, с одной стороны, в соответствии с потребностно-мотивационной сферой студентов, и с другой, – с требованиями ФГОС и стандартом педагогической деятельности.

Анализ именно мотивационных составляющих образовательной деятельности студентов – участников эксперимента являлся центральным в связи с пониманием, что именно мотивация обуславливает индивидуальную направленность студента на профессию, а значит, и определяет характер образовательной деятельности.

### **Программа исследования**

Цель исследования состояла в анализе влияния практико-ориентированной направленности подготовки будущих педагогов на мотивационные составляющие образовательной деятельности студентов. Была выдвинута гипотеза то том, что усиление практической направленности подготовки будущих педагогов значимо влияет на формирование профессиональной мотивации образовательной деятельности студентов.

В рамках реализации проекта «Усиление практической направленности подготовки будущих педагогов в программах бакалавриата в рамках УГНС «Образование и педагогика» по направлению подготовки «Педагогическое образование» (Учитель начальных классов)» в Институте психологии и педагогики Тюменского государственного университета были скорректированы учебные планы студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование». Образовательная деятельность осуществлялась в соответствии со следующими модулями:

2 курс – Модуль «Теоретические и экспериментальные основы психолого-педагогической деятельности»;

3 курс – Модуль «Психология и педагогика развития детей»;

4 курс – Модуль «Методология и методы психолого-педагогической деятельности».

Эксперимент проводился с февраля по май 2015 г. Диагностика проводилась в два этапа: февраль 2015 г. – констатирующая; май 2015 г. – контрольная.

### **Описание выборки**

Экспериментальную выборку составили студенты 2–4 курсов в количестве 56 человек, обучавшиеся в головном вузе ТюмГУ (Тюмень) по направлению «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование», в том числе 32 студента обучались на втором, 12 – на третьем, 12 – на четвертом. Возраст – от 19 до 22 лет.

Контрольная выборка: студенты 2–4 курсов в количестве – 62 человек, обучавшиеся в филиале ТюмГУ в г. Ишим по направлению «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование», 25 – на втором курсе, 18 – на третьем, 19 – на четвертом.

Статистических различий в количестве, соотношению по возрасту, полу, успеваемости между выборками не выявлено.

### **Методы и методики исследования. Результаты и их интерпретация**

Методика экспресс-диагностики педагогической направленности учителя (МЭДПНАУ, Ю.А.Кореляков) позволяет выявить у студентов доминирующий тип

педагогической направленности. Выделяют четыре типа педагогической направленности личности учителя: «Предметник», «Коммуникатор», «Организатор», «Интеллигент». Шкала самооценки профессионально-педагогической мотивации (адаптирована Н.П. Фетискиным) диагностирует профессионально-педагогическую мотивацию по следующим показателям: профессиональная потребность; функциональный интерес; развивающаяся познавательная активность; «показная заинтересованность», которую точнее обозначать как ориентацию на требования образовательной программы; эпизодическое любопытство; «равнодушное отношение», которое точнее обозначать как отсутствие надситуативной активности. Анкета исследования мотивов выбора профессии (А.В. Попова) диагностирует следующие мотивы выбора профессии: желание членов семьи, родителей, близких; стремление проверить свои способности; надежда добиться материального благополучия; надежда обрести оптимальные условия для саморазвития и личностного роста; стремление овладеть престижной профессией; намерение приобрести психолого-педагогические знания; нравится проводить время с детьми; желание сделать общество более человечным, преобразовать условия жизни людей; желание быть похожим на своего учителя; случайный выбор.

Статистический анализ результатов диагностики проводился при помощи пакета статистических программ SPSS-17.0. Для статистического анализа использовался критерий ANOVA (однофакторный дисперсионный анализ для сравнения средних результатов методик, полученных на разных выборках). При подготовке данных к дисперсионному анализу была проведена проверка на нормальность распределения при помощи критерия Ливиня. Т-критерий Вилкоксона использовался для сравнения данных, полученных на одной выборке в двух разных условиях.

### Описание результатов

Методика экспресс-диагностики педагогической направленности учителя (МЭДПНАУ, Ю.А. Кореляков) позволила нам проанализировать распределение типов педагогической направленности, в том числе при экспериментальном воздействии (рис.1).

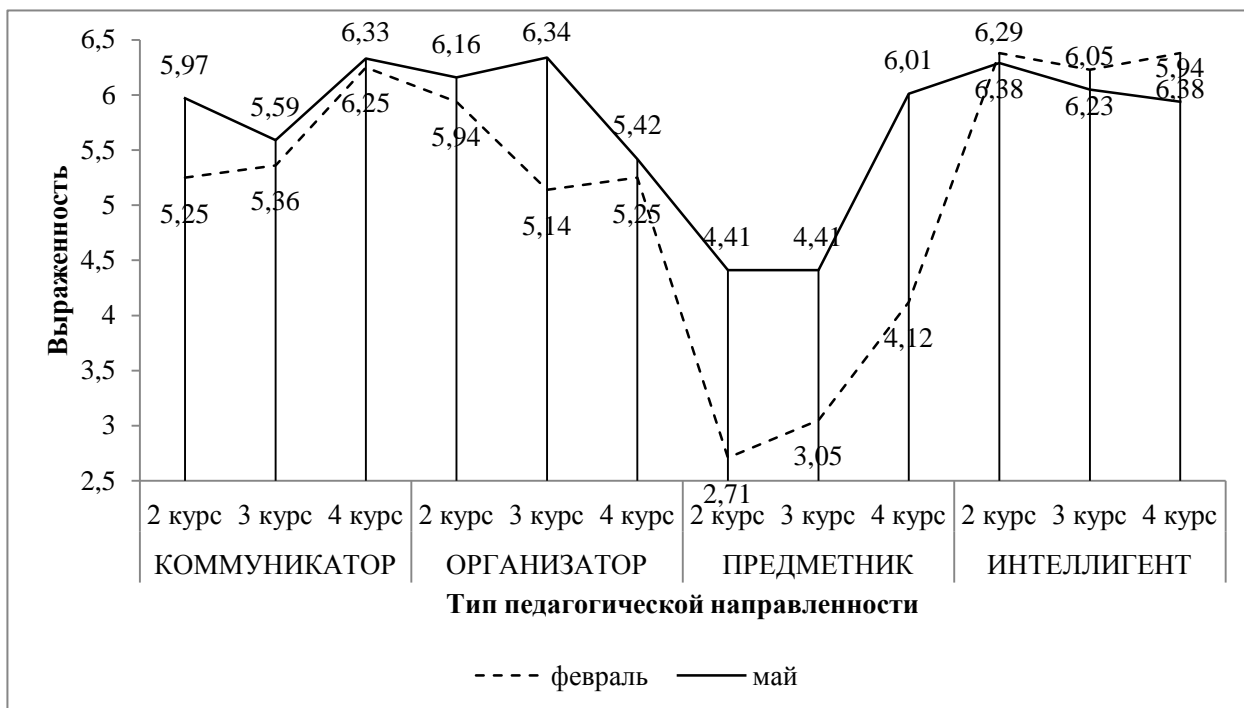


Рис.1. Тип педагогической направленности (экспериментальная группа, средние баллы)

Статистический анализ полученных результатов проводился по следующим направлениям:

- сравнение результатов экспериментальной и контрольной групп на констатирующем и контрольном этапах;
- равномерность распределения выраженности педагогической направленности студентов.

Для анализа первого направления выбран однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA) (табл. 1, 2).

Таблица 1

**Дисперсионный анализ экспресс-диагностики педагогической направленности студентов (экспериментальная и контрольная группы, констатирующий этап)**

Тип педагогической направленности	<i>F</i>	Знч
Коммуникатор	2,645	0,106
Организатор	0,078	0,781
Предметник	1,489	0,225
Интеллигент	0,718	0,398

Здесь и далее *F* – эмпирическое значение *F*-критерия Фишера (основной показатель ANOVA), Знч – показатель уровня значимости для полученного эмпирического значения.

Учитывая, что уровень статистической значимости не ниже 0,05, результаты экспресс-диагностики педагогической направленности студентов экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе статистически значимо не отличаются.

Таблица 2

**Дисперсионный анализ экспресс-диагностики педагогической направленности студентов (экспериментальная и контрольная группы, контрольный этап)**

Тип педагогической направленности	<i>F</i>	Знч
Коммуникатор	2,645	0,106
<b>Организатор</b>	<b>3,078</b>	<b>0,041</b>
<b>Предметник</b>	<b>4,489</b>	<b>0,005</b>
Интеллигент	0,718	0,398

Результаты экспресс-диагностики педагогической направленности студентов экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе статистически значимо отличаются. Отличия зарегистрированы по типам «Организатор» (0,041) и «Предметник» (0,005). У студентов экспериментальной группы в процессе усиления практико-ориентированной учебной деятельности статистически значимо повысился уровень направленности учителя по шкалам «Организатор», «Предметник».

Учитывая, что в методике экспресс-диагностики педагогической направленности учителя (МЭДПНАУ, Ю.А.Кореляков) дополнительным компонентом изучения является моно- и полинаправленность учителя, проведем статистический анализ этого аспекта.



Для данного вида анализа выберем  $\chi^2$ -критерий Пирсона, который позволяет, в частности, проанализировать равномерность распределения признака в выборке.

Проведем анализ результатов констатирующего этапа.

Экспериментальная группа:

$$\chi^2_{\text{эмп}} = 0,816 < \chi^2_{\text{кр}} = 4,227 \text{ при } \rho \leq 0,05.$$

Контрольная группа:

$$\chi^2_{\text{эмп}} = 0,922 < \chi^2_{\text{кр}} = 4,227 \text{ при } \rho \leq 0,05.$$

Здесь  $\chi^2_{\text{эмп}}$  – эмпирическое значение,  $\chi^2_{\text{кр}}$  – критическое значение  $\chi^2$ -критерия Пирсона.

Следовательно,  $H_0$  отвергается, принимается  $H_1$ . Здесь и далее  $H_0$  – нулевая статистическая гипотеза, предполагающая отсутствие статистически значимых различий;  $H_1$  – альтернативная статистическая гипотеза, предполагающая наличие статистически значимых различий;  $\rho$  – уровень статистической значимости.

Таким образом, распределение результатов экспресс-диагностики педагогической направленности студентов экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе статистически значимо отличаются от равномерного. Действительно, на данном этапе исследования у студентов достаточно высок процент мононаправленности, особенно типа «Интеллигент».

Проанализируем результаты контрольного этапа.

Экспериментальная группа:

$$\chi^2_{\text{эмп}} = 4,316 > \chi^2_{\text{кр}} = 4,227 \text{ при } \rho \leq 0,05.$$

Контрольная группа:

$$\chi^2_{\text{эмп}} = 0,987 < \chi^2_{\text{кр}} = 4,227 \text{ при } \rho \leq 0,05.$$

Таким образом, для контрольной группы  $H_0$  отвергается, принимается  $H_1$ , т. е. распределение результатов экспресс-диагностики педагогической направленности студентов контрольной группы на контрольном этапе статистически значимо отличаются от равномерного.

Для экспериментальной группы  $H_1$  отвергается, принимается  $H_0$ , т. е. результаты экспресс-диагностики педагогической направленности студентов экспериментальной группы на контрольном этапе статистически значимо не отличаются от равномерного распределения.

Действительно, как видно из рис. 1, изначально «спадающая» часть направленности типа «Предметник» повышается, педагогическая направленность приобретает характер полинаправленности, что свидетельствует о тенденции к сбалансированности всех типов направленности у студентов экспериментальной группы.

*Шкала самооценки профессионально-педагогической мотивации» (адаптация Н.П. Фетискина)* позволяет диагностировать профессионально-педагогическую мотивацию по следующим показателям (рис. 2): «Профессиональная потребность» (1); «Функциональный интерес» (2); «Развивающаяся познавательная активность» (3); «Ориентация на образовательную программу» (4); «Эпизодическое любопытство» (5); «Отсутствие надситуативной активности» (6).

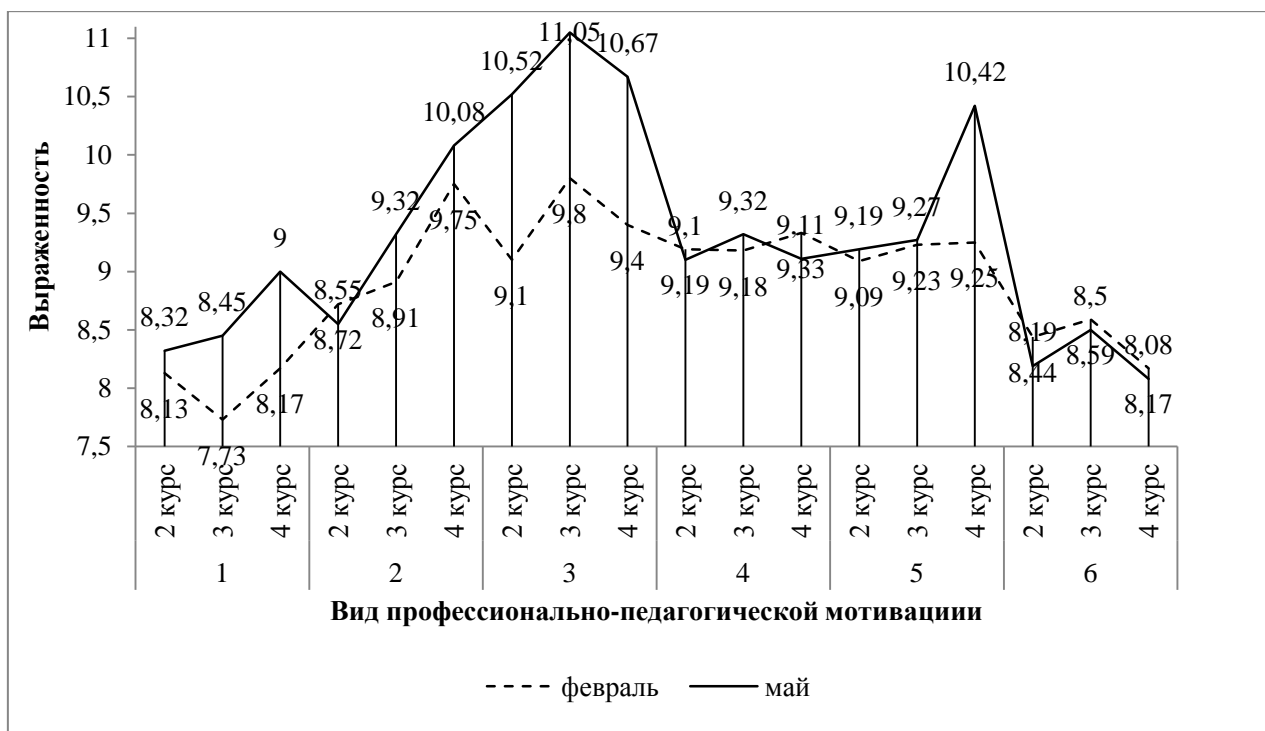


Рис. 2. Профессионально-педагогическая мотивация (экспериментальная группа, средние баллы)

Статистический анализ полученных результатов диагностики профессионально-педагогической мотивации проводился по следующим направлениям:

- сравнение результатов экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе;
- сравнение результатов контрольной группы на констатирующем и контрольном этапах;
- сравнение результатов экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах;
- сравнение результатов экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе.

Для анализа результатов выбран однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA) на основе сравнения средних баллов. Сравнение результатов экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе приведено в табл. 3.

Таблица 3

**Дисперсионный анализ самооценки профессионально-педагогической мотивации студентов (экспериментальная и контрольная группы, констатирующий этап)**

Показатели мотивации	F	Знч
Профессиональная потребность	0,292	0,590
Функциональный интерес	0,201	0,654

Развивающаяся любознательность	0,141	0,708
Ориентация на образовательную программу	0,743	0,390
Эпизодическое любопытство	0,951	0,331
Отсутствие надситуативной активности	0,259	0,612

Таким образом, выявлено, что результаты самооценки профессионально-педагогической мотивации студентов экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе статистически значимо не отличаются.

Результаты самооценки профессионально-педагогической мотивации студентов контрольной групп на констатирующем и контрольном этапах также статистически значимо не отличаются (табл. 4). В контрольной группе за исследуемый период статистически значимых изменений в уровне мотивации не произошло.

Таблица 4

**Дисперсионный анализ самооценки профессионально-педагогической мотивации студентов (контрольная группа, констатирующий и контрольный этапы)**

Показатели мотивации	F	Знч
Профессиональная потребность	0,411	0,488
Функциональный интерес	0,321	0,601
Развивающаяся любознательность	0,198	0,724
Ориентация на образовательную программу	0,846	0,338
Эпизодическое любопытство	0,978	0,334
Отсутствие надситуативной активности	0,297	0,642

Результаты самооценки профессионально-педагогической мотивации студентов экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах статистически значимо отличаются (табл. 5). Значимые различия достигнуты по следующим видам профессионально-педагогической мотивации: «Профессиональная потребность» (0,004) и «Развивающаяся любознательность» (0,024). Это может характеризовать процесс развития мотивации следующим образом: через любопытство развивается профессиональная потребность. Сравнение результатов экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе приведено в табл. 6.

Таблица 5

**Дисперсионный анализ самооценки профессионально-педагогической мотивации студентов (экспериментальная группа, констатирующий и контрольный этапы)**

Показатели мотивации	F	Знч
Профессиональная потребность	4,411	0,004
Функциональный интерес	0,112	0,971
Развивающаяся любознательность	3,798	0,024
Ориентация на образовательную программу	0,876	0,339
Эпизодическое любопытство	0,988	0,331

Отсутствие надситуативной активности	0,312	0,672
--------------------------------------	-------	-------

Таблица 6

**Дисперсионный анализ самооценки профессионально-педагогической мотивации студентов (экспериментальная и контрольная группы, контрольный этап)**

Показатели мотивации	<i>F</i>	Знч
Профессиональная потребность	5,425	0,000
Функциональный интерес	4,811	0,019
Развивающаяся любознательность	4,511	0,004
Ориентация на образовательную программу	0,846	0,338
Эпизодическое любопытство	3,178	0,041
Отсутствие надситуативной активности	0,297	0,642

Получены статистически значимые различия (при доминировании показателей экспериментальной группы) по следующим видам профессионально-педагогической мотивации: «Профессиональная потребность» (0,000), «Функциональный интерес» (0,019), «Развивающаяся любознательность» (0,004), «Эпизодическое любопытство» (0,041).

Таким образом, можно предположить следующую мотивационную систему в экспериментальной выборке: любопытство в отдельных педагогических ситуациях с развивающейся любознательностью определяют функциональный интерес, выражающийся в профессиональной потребности.

С помощью *анкеты исследования мотивов выбора профессии (А.В. Попова)* возможно диагностировать следующие мотивы выбора профессии (рис. 3): «Желание членов семьи, родителей, близких» (1); «Стремление проверить свои способности» (2); «Надежда добиться материального благополучия» (3); «Надежда обрести оптимальные условия для саморазвития и личностного роста» (4); «Стремление овладеть престижной профессией» (5); «Намерение приобрести психолого-педагогические знания» (6); «Нравится проводить время с детьми» (7); «Желание сделать общество более человечным, преобразовать условия жизни людей» (8); «Желание быть похожим на своего учителя» (9); «Случайный выбор» (10).

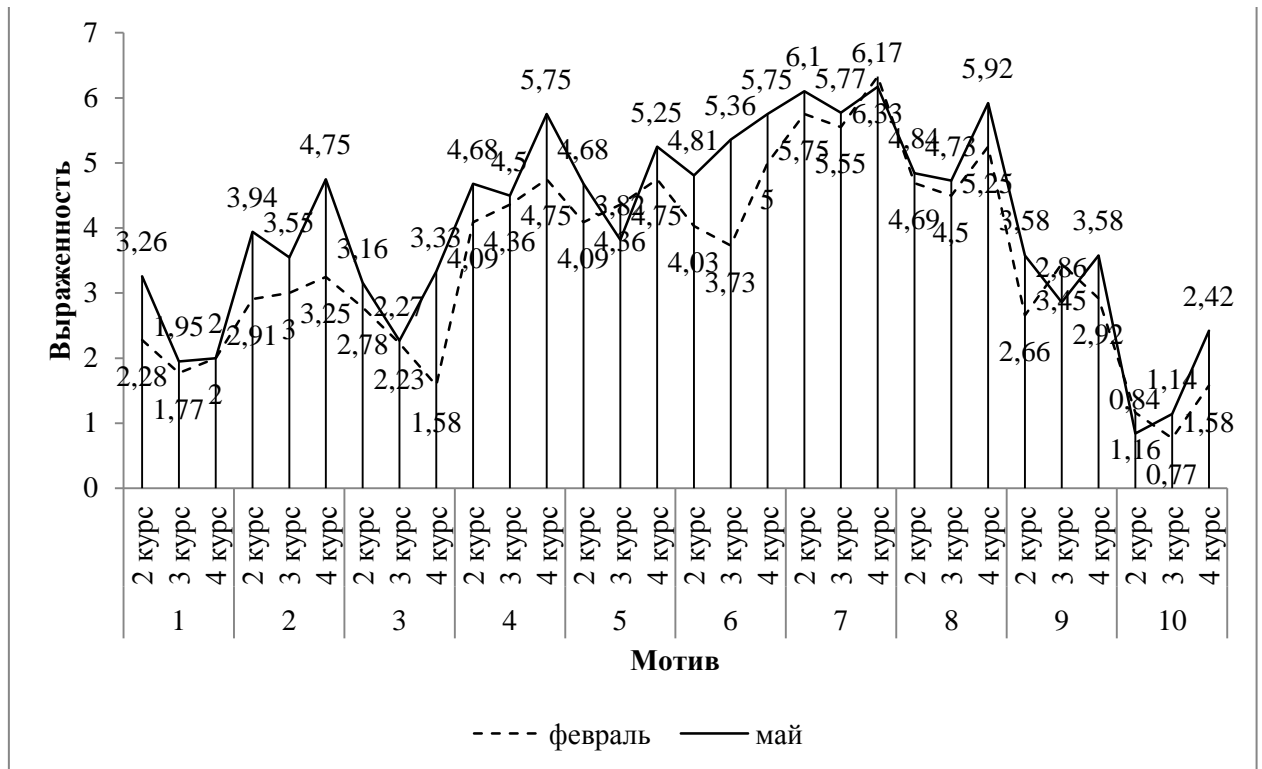


Рис.3. Мотивы выбора профессии (экспериментальная группа, средние баллы)

Анкета исследования мотивов выбора профессии А.В.Поповой позволяет анализировать не только мотивы выбора профессии, но и направленность мотивации: внутренняя мотивация, внешняя положительная мотивация, внешняя отрицательная мотивация (рис. 4).

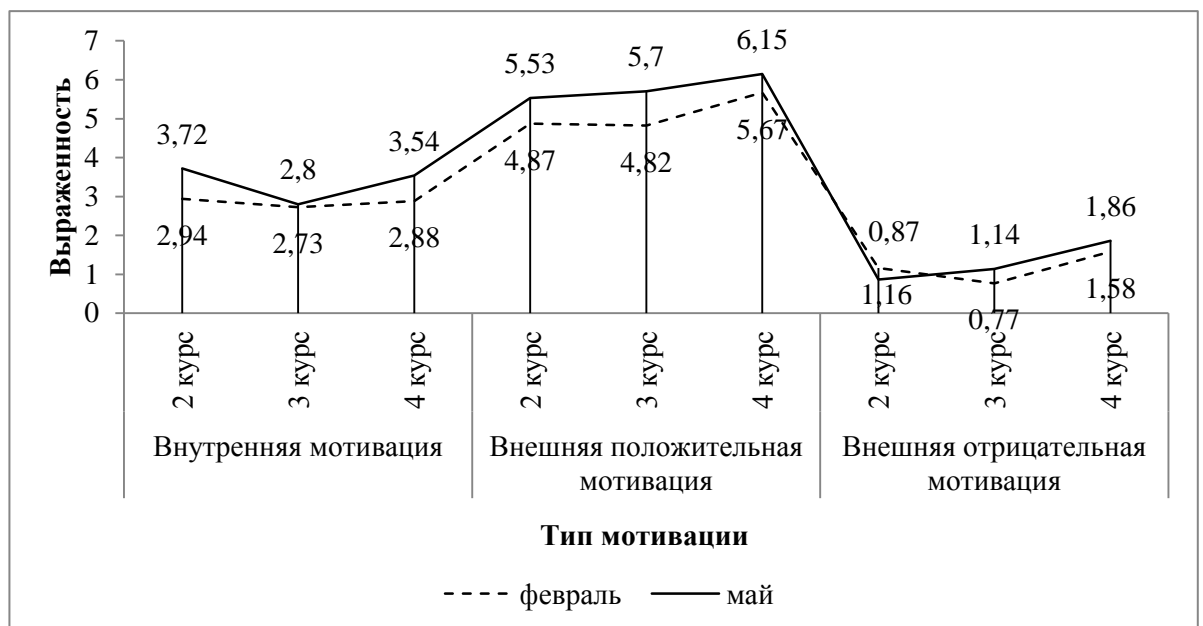


Рис. 4. Направленность мотивов выбора профессии (экспериментальная группа, средние баллы)

Статистический анализ результатов проведем по следующим направлениям:

- сравнение результатов экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе;
- сравнение результатов контрольной группы на констатирующем и контрольном этапах;
- сравнение результатов экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах;
- сравнение результатов экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе.

Для анализа результатов выбран однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA) на основе сравнения средних баллов.

Сравнение результатов экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе приведено в табл. 7.

Таблица 7

**Дисперсионный анализ выраженности мотивации студентов (экспериментальная и контрольная группы, констатирующий этап)**

Мотивация	<i>F</i>	Знч
Внутренняя	1,484	0,312
Внешняя положительная	0,759	0,552
Внешняя отрицательная	0,237	0,712

Таким образом, выраженность мотивации студентов экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе статистически значимо не отличаются.

Сравнение результатов контрольной группы на констатирующем и контрольном этапах приведено в табл. 8.

Таблица 8

**Дисперсионный анализ выраженности мотивации студентов (контрольная группа, констатирующий и контрольный этапы)**

Мотивация	<i>F</i>	Знч
Внутренняя	0,334	0,672
Внешняя положительная	0,239	0,712
Внешняя отрицательная	0,222	0,714

Таким образом, выраженность мотивации студентов контрольной группы на констатирующем и контрольном этапах статистически значимо не отличается.

Сравнение результатов экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах приведено в табл. 9.

Таблица 9

**Дисперсионный анализ выраженности мотивации студентов (экспериментальная группа, констатирующий и контрольный этапы)**

Мотивация	<i>F</i>	Знч
Внутренняя	3,859	0,049
Внешняя положительная	9,484	0,003
Внешняя отрицательная	0,137	0,712

Таким образом, выраженность мотивации экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах статистически значимо отличается.

Как видно из рис. 4, у экспериментальной группы повысилась «Внутренняя мотивация» (0,049) и «Внешняя положительная мотивация» (0,003). Это свидетельствует о том, что усиление практико-ориентированной направленности значимо отражается на мотивационной сфере студентов. Данная ситуация может быть интерпретирована как процесс интериоризации (Л.С. Выготский), через рост внешней положительной мотивации растет внутренняя мотивация.

Сравнение результатов экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе приведено в табл. 10.

Таблица 10

**Дисперсионный анализ выраженности мотивации студентов (экспериментальная и контрольная группы, контрольный этап)**

Мотивация	<i>F</i>	Знч
Внутренняя	4,484	0,041
Внешняя положительная	7,759	0,007
Внешняя отрицательная	0,114	0,832

Таким образом, мотивация студентов экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе статистически значимо отличается.

Значимые различия достигнуты по показателям «Внутренняя мотивация» (0,041) и «Внешняя положительная мотивация» (0,007). Учитывая, что до эксперимента статистически значимых различий не было выявлено, можно констатировать положительное воздействие эксперимента на мотивацию студентов.

### **Заключение**

Таким образом, в итоге статистического анализа были получены следующие результаты, относящиеся к каждому из примененных методов.

1. Методика экспресс-диагностики педагогической направленности учителя (МЭДПНАУ, Ю.А. Кореляков).

Результаты экспресс-диагностики педагогической направленности студентов экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе статистически значимо не отличаются.

Результаты экспресс-диагностики педагогической направленности студентов экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе статистически значимо отличаются. Отличия зарегистрированы по следующим типам: «Организатор» (0,041) и «Предметник» (0,005). Студенты экспериментальной группы в процессе усиления практико-ориентированности в рамках учебной деятельности статистически значимо повысили уровень направленности на организацию учебного процесса и предметный тип направленности учителя.

Распределение результатов экспресс-диагностики педагогической направленности студентов экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе статистически значимо отличается от равномерного. Действительно, как было показано, на данном этапе исследования у студентов достаточно высок процент мононаправленности, особенно типа «Интеллигент».

Результаты экспресс-диагностики педагогической направленности студентов экспериментальной группы на контрольном этапе статистически значимо не отличаются от равномерного распределения. Педагогическая направленность приобретает характер полинаправленности, что свидетельствует о тенденции к сбалансированности всех типов у студентов экспериментальной группы.

### 2. Шкала самооценки профессионально-педагогической мотивации (адаптация Н.П. Фетискина).

Результаты самооценки профессионально-педагогической мотивации студентов экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе статистически значимо не отличаются. В контрольной группе за исследуемый период статистически значимых изменений в уровне мотивации не произошло. Результаты самооценки профессионально-педагогической мотивации студентов экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах статистически значимо отличаются. Значимые различия достигнуты по следующим видам профессионально-педагогической мотивации: «Профессиональная потребность» (0,004) и «Развивающаяся любознательность» (0,024).

Результаты самооценки профессионально-педагогической мотивации студентов экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе статистически значимо отличаются. Статистически значимые различия получены по следующим видам профессионально-педагогической мотивации: «Профессиональная потребность» (0,000), «Функциональный интерес» (0,019), «Развивающаяся любознательность» (0,004), «Эпизодическое любопытство» (0,041).

Таким образом, мотивационная система в экспериментальной выборке характеризуется усилением любопытства в отдельных педагогических ситуациях с развивающейся любознательностью, что предопределяют повышение функционального интереса и профессиональной потребности.

### 3. Анкета исследования мотивов выбора профессии (А.В. Попова).

Выраженность мотивации студентов экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе статистически значимо не отличается. Выраженность мотивации студентов контрольной группы на констатирующем и контрольном этапах статистически значимо не отличается.

Выраженность мотивации экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах статистически значимо отличается.

У студентов экспериментальной группы повысились показатели внутренней мотивации (0,049) и внешней положительной мотивации (0,003), что свидетельствует о



том, что усиление практико-ориентированной направленности процесса обучения значимо отражается на мотивационной сфере студентов.

Выраженность мотивации студентов экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе также статистически значимо отличаются. Значимые различия достигнуты по показателям внутренней мотивации (0,041) и внешней положительной мотивации» (0,007). Учитывая, что до эксперимента статистически значимых различий не было выявлено, можно констатировать положительное воздействие эксперимента на мотивационный комплекс студентов.

Полученные результаты в целом характеризуют значимое повышение профессиональной мотивации в процессе практико-ориентированной подготовки, что подтверждает выдвинутую гипотезу. Таким образом, практико-ориентированную учебно-профессиональную деятельность в процессе педагогического образования необходимо рассматривать не просто как форму образования, не только как ресурс для становления профессиональных компетенций, не только как профориентационную составляющую образовательных программ, но и, что не менее важно, как средство повышения профессиональной мотивации. Выстраивание процесса профессионального становления студента в вузе на основе внутренней мотивации является и педагогически оправданным, и личностно-ориентированным процессом. Именно в этом случае образование становится интенциональным и предметно ориентированным. При этом предметом образования становятся именно профессиональные компетенции.

## Литература

1. *Белякова Е.Г.* Содержательные аспекты современной практико-ориентированной подготовки студентов будущих педагогов // Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования. 2014. № 9. С. 25–34.
2. *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.
3. *Марголис А.А., Рубцов В.В.* О стратегии и направлениях модернизации педагогического образования в России: анализ международного опыта подготовки учителя для новой школы // Психолого-педагогическое обеспечение национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». М.: Московский городской психолого-педагогический университет. 2010. С. 47–67.
4. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]: Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (дата обращения: 15.12.2017).
5. *Рубцов В.В.* Модернизация педагогического образования: психолого-педагогическое направление // Бюллетень Учебно-методического объединения вузов РФ по психолого-педагогическому образованию. 2012. № 2. С. 22–25.
6. *Сафронова М.А., Бысик Н.В.* Описание проекта модернизации педагогического образования // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 78–86.

# Modernization of Pedagogical Education: Motivational Context

## Ogorodnova O.V.,

PhD in pedagogical sciences, Head of the Chair of Child Psychology and Pedagogy, Institute of Psychology and Pedagogy 'University of Tyumen', Tyumen Russia, o.v.ogorodnova@utmn.ru

## Kukuev E.A.,

PhD in psychological sciences, associate professor of the Chair of Child Psychology and Pedagogy, Institute of Psychology and Pedagogy 'University of Tyumen', Tyumen Russia, e.a.kukuev@utmn.ru

## Frolenkova A.L.,

assistant of the Chair of Child Psychology and Pedagogy, Institute of Psychology and Pedagogy 'University of Tyumen', Tyumen Russia, a.l.frolenkova@utmn.ru

---

The article presents research results of dynamics for motivated sphere among Tyumen State University students. Participants took part in federal project for modernization of pedagogical education, which effectuates practical oriented motive of future teachers. There are 66 students in experiment and 62 students for control. They are 2 and 4 years students, future specialists in "Pedagogical education" and "Primary education". To access motivational sphere among students the authors use method of express diagnosis for pedagogical motivation (U.A. Korelyakova), scale of self-evaluation of pedagogical and professional motivation (N.H. Phetinskaya), survey of motives for profession choice (A.B. Popova). Research proved that motivated sphere of students who participated in testing for practical orientated modules moved towards statistically important strengthen of professionally significant motives, internal and external types of motivation, formation of multi-directed motives. Authors depict the importance and possibility of targeted strategy for student motivation.

**Keywords:** pedagogical education, modernization, Practical oriented motive, pedagogical focus, professional – pedagogical motivation.

---

## References

1. Belyakova E.G. Soderzhatel'nye aspekty sovremennoi praktikoorientirovannoi podgotovki studentov budushchikh pedagogov [Substantial aspects of modern practice-oriented training of students – future teachers]. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Sotsial'no-ekonomicheskie i pravovye issledovaniya* [Herald of Tyumen state University. Socio-economic and legal studies], 2014, no. 9, pp. 25–34.
2. Guruzhapov V.A., Margolis A.A. Proektirovanie modeli praktiko-orientirovannoi podgotovki pedagogicheskikh kadrov po programmam bakalavriata po napravleniyu podgotovki «Psikhologo-pedagogicheskoe obrazovanie» (Uchitel' nachal'nykh klassov) na osnove setevogo vzaimodeistviya obrazovatel'nykh organizatsii, realizuyushchikh programmy vysshego obrazovaniya i nachal'nogo obshchego obrazovaniya [Designing Models of Practice-oriented Undergraduate Training Program in Psychological and Pedagogical Education (Primary school teacher) Based on Networking of Educational Institutions, Implementing Higher Education and

- Primary Education Programs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2014. Vol.19, no. 3, pp. 143–159.
3. Margolis A.A., Rubtsov V.V. O strategii i napravleniyakh modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya v Rossii: analiz mezhdunarodnogo opyta podgotovki uchitelya dlya novoi shkoly [On the strategy and directions for the modernization of pedagogical education in Russia: an analysis of the international experience of preparing a teacher for a new school]. *Psikhologo-pedagogicheskoe obespechenie natsional'noi obrazovatel'noi initsiativy «Nasha novaya shkola» [Psychological and pedagogical support of the national educational initiative «Our new school»]*. Moscow: Moskovskii gorodskoi psikhologo-pedagogicheskii universitet, 2010, pp. 47–67.
  4. Rubtsov V.V. Modernizatsiya pedagogicheskogo obrazovaniya: psikhologo-pedagogicheskoe napravlenie [Modernization of teacher education: psychological-pedagogical direction]. *Byulleten' Uchebno-metodicheskogo ob"edineniya vuzov RF po psikhologo-pedagogicheskomu obrazovaniyu [Bulletin of Educational and methodical Association of universities of the Russian Federation on psychological and pedagogical education]*, 2012, no. 2, pp. 22–25.
  5. Professional'nyi standart "Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')" [Elektronnyi resurs]: Prikaz Ministerstva truda i sotsial'noi zashchity RF ot 18 oktyabrya 2013 g. No. 544n "Ob utverzhdenii professional'nogo standarta "Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')" [Elektronnyi resurs] [Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation of October 18, 2013. No. 544n "On Approval of the professional standard" teacher (teaching activities in the field of pre-school, primary general, basic general, secondary education) (teacher, teacher)"]. URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (Accessed 15.12.2017).
  6. Safronova M.A., Bysik N.V. Opisanie proekta modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya [Description of the Project of Modernization of Teacher Education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2014. Vol.19, no. 3, pp. 78–86.

## Физические параметры и комфортность школьной среды в оценках обучающихся и педагогов

**Иванова Е.В.,**

*кандидат психологических наук, доцент, заведующая лабораторией образовательных инфраструктур Института системных проектов, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (МГПУ), Москва, Россия. obrazpress@gmail.com*

**Нестерова О.В.,**

*кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории образовательных инфраструктур Института системных проектов, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (МГПУ), Москва, Россия. nesterova\_ov@mail.ru*

**Виноградова И.А.,**

*кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории образовательных инфраструктур Института системных проектов, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (МГПУ), Москва, Россия. nesterova\_ov@mail.ru*

---

Рассматривается проблема взаимосвязи физических параметров школьного пространства с состоянием комфорта обучающихся и педагогов в условиях различных типов образовательной среды: «обогащенной», «стандартной» и «обедненной». Гипотеза состояла в том, что оценка комфортности взаимосвязана с физическими параметрами среды (температура, качество воздуха, освещенность, акустика, мебель) и имеет значимые различия в оценках обучающихся и педагогов школ с различным типом образовательной среды. В исследовании приняли участие 416 обучающихся и 73 педагога трех московских образовательных комплексов. Использовались специально разработанные анкеты. В группе обучающихся выявлены значимые различия в оценках комфортности школьного пространства и его отдельных физических параметров в зависимости от типа образовательной среды и установлены значимые взаимосвязи между данными показателями. Состояние комфорта обучающихся определяется типом образовательной среды и ее физическими параметрами. Для педагогов комфортность, показатели которой выше по сравнению с оценками обучающихся, определяется благоприятным психологическим климатом и доброжелательными взаимоотношениями.

**Ключевые слова:** образовательная среда; физические параметры среды; «обогащенная» среда; «стандартная» среда; «обедненная» среда.

---

**Для цитаты:**

*Иванова Е.В., Нестерова О.В., Виноградова И.А. Физические параметры и комфортность школьной среды в оценках обучающихся и педагогов [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 1. С. 81–93 doi: 10.17759/psyedu.2018100108*

**For citation:**

Ivanova E.V., Nesterova O.V., Vinogradova I.A. Physical Parameters and Comfort of the School Environment in Assessments of Schoolchildren and Teachers [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies]*, 2018. Vol. 10, no. 1, pp. 81–93 doi: 10.17759/psyedu.2018100108. (In Russ., abstr. in Engl.)

## Введение

В ряде исследований физических параметров школьного пространства была выявлена связь между качеством воздуха, температурой, освещением, акустикой и поведением, мотивацией обучающихся, процессом обучения, мотивацией и сохранением кадров [2; 4; 5]. Еще в 80-х гг. прошлого столетия в исследовании поведения учителей и учеников в зависимости от степени комфорта и функциональности школьного класса учеными К. Вайнштейн и А. Вулфолк было выявлено, что в более комфортном и убранном помещении участники образовательного процесса воспринимаются друг другом как более добрые и более интеллектуальные [9].

В исследовании П. Баррет, Л. Баррет, Ф. Девис, Ю. Цянь показано влияние решений, применяемых при проектировании классных комнат, на результаты обучения. Авторами было доказано, что фактор «натуральность», характеризующий освещение, температуру в помещении, качество воздуха, оказывает влияние на успеваемость обучающихся в начальной школе. Для обучающихся и педагогов важны не только качество и количество воздуха, света, значение температуры, но и возможность регулирования этих параметров для обеспечения комфортного уровня [3].

Подтверждение влияния факторов физической среды на процесс обучения мы находим в экспериментальных исследованиях, доказывающих негативное влияние искусственного освещения на здоровье, концентрацию внимания и работоспособность детей [7; 10] и отрицательное воздействие шума на эмоциональное состояние учителей и учеников, вызывающего дискомфорт [6; 8].

Исследование, результаты которого представлены в данной статье, направлено на изучение состояния комфорта у основных участников образовательного процесса – обучающихся и педагогов, и его взаимосвязи с параметрами физической среды – температурой, качеством воздуха, освещенностью, акустикой, а также мебелью.

## Организация и методы исследования

В исследовании приняли участие 489 человек – обучающиеся и педагоги трех образовательных организаций, различающихся по характеристикам образовательной среды:

- образовательная организация с «обогащенной» средой, где имеются просторные пространства; созданы условия для активной деятельности обучающихся; имеется возможность трансформировать пространство и т.п.;
- образовательная организация со «стандартной» средой, где достаточно внешних и некоторых внутренних пространств для ежедневного использования (например, тренажерный зал, парк во дворе); имеется некоторое оборудование для активной деятельности в помещении или на открытом воздухе и т.п.;
- образовательная организация с «обедненной» средой, в которой отмечается недостаточное количество места и мебели для всех обучающихся, а также специализированных пространств (спортзал, тренажерный зал, волейбольная площадка, спортивное поле и т. д.); имеются проблемы с освещением, вентиляцией, контролем температуры в помещении и звукоизоляцией; помещения находятся в плохом состоянии и т.п.

В группу «обучающиеся» вошли учащиеся 6 – 8 классов в возрасте от 11 до 15 лет. Средний возраст испытуемых – 13,3 лет. Общее количество – 416 человек. В группе «педагоги» общее количество испытуемых – 73 человека. Средний возраст – 45,7 лет. Педагогический стаж от 0,5 года до 42 лет, в среднем по выборке – 19,6 лет.

Для того чтобы оценить, насколько комфортно учиться и работать в школах с разным типом образовательной среды, обучающимся и педагогам было предложено оценить свое состояние по семантической дифференциальной шкале «комфортно/некомфортно» [1].

Для более детализированного анализа состояния комфорта по отдельным параметрам физической (пространственной) среды образовательного комплекса участникам исследования необходимо было оценить, насколько комфортны температура, качество воздуха, освещенность, акустика, мебель.

Для оценки образовательной среды обучающимися и педагогами нами применялась авторская модификация методики «Незаконченные предложения» Сакса Леви. Испытуемым было предложено закончить следующие предложения:

- в группе «обучающиеся»: «Мне нравится в школе, потому что...», «Мне не нравится в школе, потому что...»;
- в группе «педагоги»: «В школе мне комфортно, потому что ...», «В школе мне не комфортно, потому что ...».

При обработке полученных данных использовались качественные методы (контент-анализ, позволяющий выделить наиболее значимые для испытуемых параметры пространства образовательной организации) и количественные методы (шкалирование, частотный анализ, методы описательной статистики). Результаты представлены в виде показателей среднеарифметической выраженности параметра. Для сравнения независимых групп по школам применялся однофакторный дисперсионный анализ ANOVA и тест Дункана, при сравнении ответов обучающихся и педагогов – *t*-критерий Стьюдента для независимых выборок. Для определения взаимосвязей между общей оценкой комфортности образовательного пространства и его физическими параметрами использовался коэффициент корреляций Пирсона.

### Результаты и их интерпретация

Остановимся на результатах исследования физических параметров и комфортности в разных типах образовательной среды.

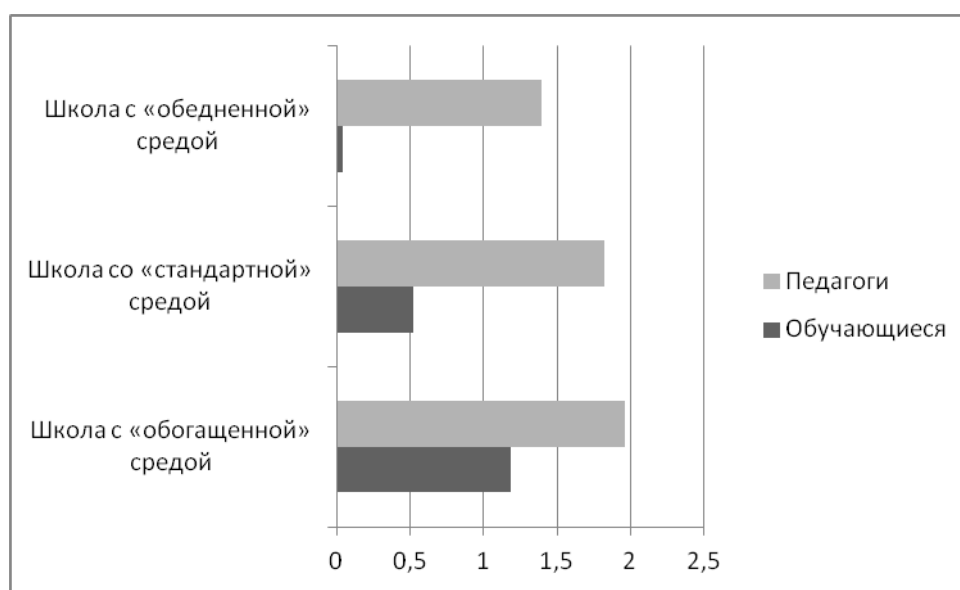


Рис. 1. Оценка комфортности образовательной среды обучающимися и педагогами

Результаты, представленные на рис. 1, отражают среднеарифметические значения по семантической дифференциальной шкале «комфортно/некомфортно». Педагоги, независимо от характеристик образовательного пространства, чувствуют себя более комфортно по сравнению с обучающимися. Выявленные различия здесь имеют высокий уровень значимости: максимальный ( $p < 0,001$ ) по выборке в целом и в школе со «стандартной» средой; более низкий ( $p < 0,01$ ) в условиях «обогащенной» и «обедненной» образовательной среды (табл. 1).

Педагоги достаточно высоко оценивают комфортность условий своей профессиональной деятельности независимо от характеристик образовательного пространства. Статистически значимых различий в ответах педагогов трех сравниваемых школ не выявлено.

Таблица 1

**Значимые различия в оценке комфортности в ответах обучающихся и педагогов**

Показатель	Школа	Обучающиеся	Педагоги	T-критерий Стьюдента	Значи- мость
Общая оценка комфортности	По выборке в целом	0,64	1,77	-5,446***	0,000
	С «обедненной» средой	0,04	1,39	-3,075**	0,003
	Со «стандартной» средой	0,52	1,82	-3,876***	0,000
	С «обогащенной» средой	1,18	1,96	-2,659**	0,009

*Примечание.* \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$ .

При этом данные, полученные по методике «Незаконченные предложения» и представленные на рис. 2 в виде частотных значений (возможное максимальное значение равно 1), показывают, что в условиях «обедненной» среды комфорт педагогов определяется особенностями коммуникативной среды, в которой они работают. Наиболее выраженные параметры в их ответах: «хороший/доброжелательный коллектив» и «хорошие коллеги/замечательные люди», «приятная атмосфера/хороший психологический климат», «понимание, поддержка/приношу пользу». В школе со «стандартной» средой педагоги также довольно часто выделяют приятную атмосферу, положительный психологический климат и хороший коллектив в качестве факторов, определяющих комфортное пребывание на рабочем месте. В группе учителей школы с «обогащенной» средой выражены характеристики, положительно оценивающие образовательную организацию: «мне нравится здесь работать/здесь хорошо», «удобно/комфортно», «привычная обстановка».

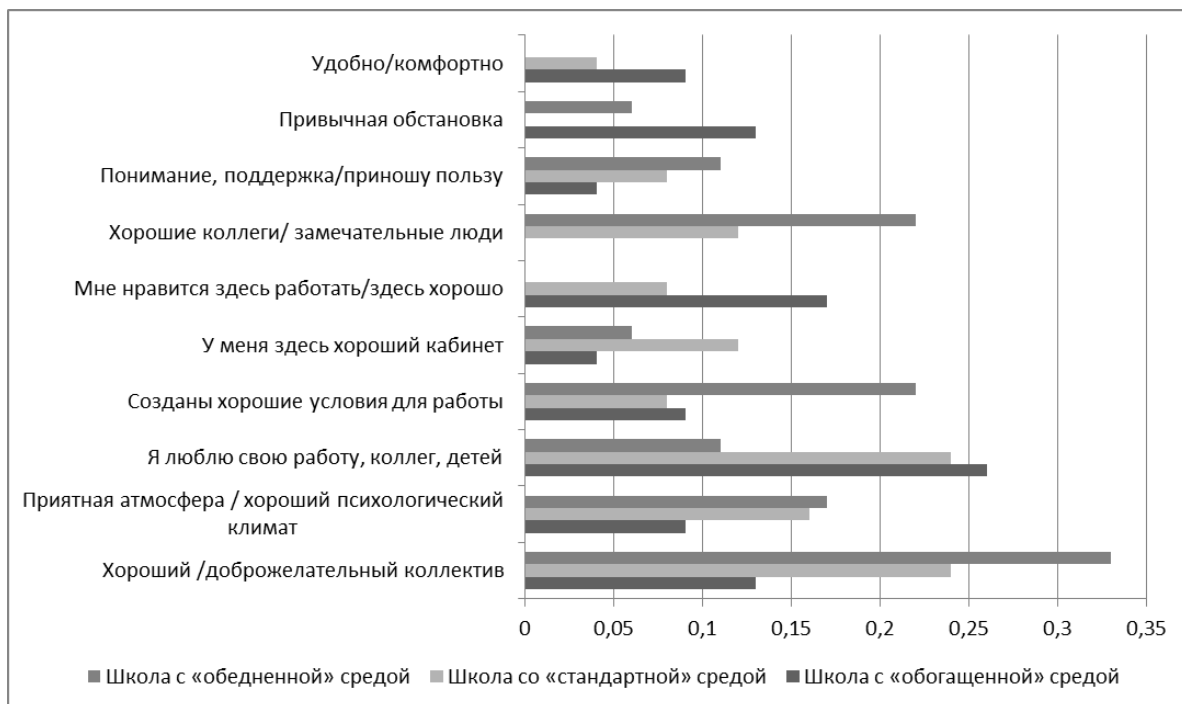


Рис. 2. Варианты ответов педагогов в предложении «В школе мне комфортно, потому что...»

В группе обучающихся оценки комфортности условий значительно различаются в зависимости от характеристик образовательной среды. Уровень значимости различий между тремя сравниваемыми группами максимальный –  $p < 0,001$  (табл. 2).

Таблица 2

**Значимые различия в оценке комфортности обучающимися школ с разным типом образовательной среды**

Показатель	ANOVA (дисперсионный анализ)		Результаты теста Дункана			
	F	Значимость	Школа	Выделенные группы, полученные при заданном уровне значимости 0,05		
				1-я	2-я	3-я
Общая оценка комфортности	15,484	0,000	С «обедненной» средой	0,04		
			Со «стандартной» средой		0,52	
			С «обогащенной» средой			1,18

Остановимся на анализе оценки комфортности отдельных параметров физической (пространственной) среды основными участниками образовательного процесса – обучающимися и педагогами.

Участникам исследования необходимо было оценить, насколько комфортны для них такие параметры, как температура, качество воздуха, освещенность, акустика, мебель. В данном случае нами применяется дихотомическая шкала «Да/Нет». Результаты, полученные



в группе обучающихся, в виде среднеарифметических значений, возможное максимальное значение которых равно 1, представлены на рис. 3.

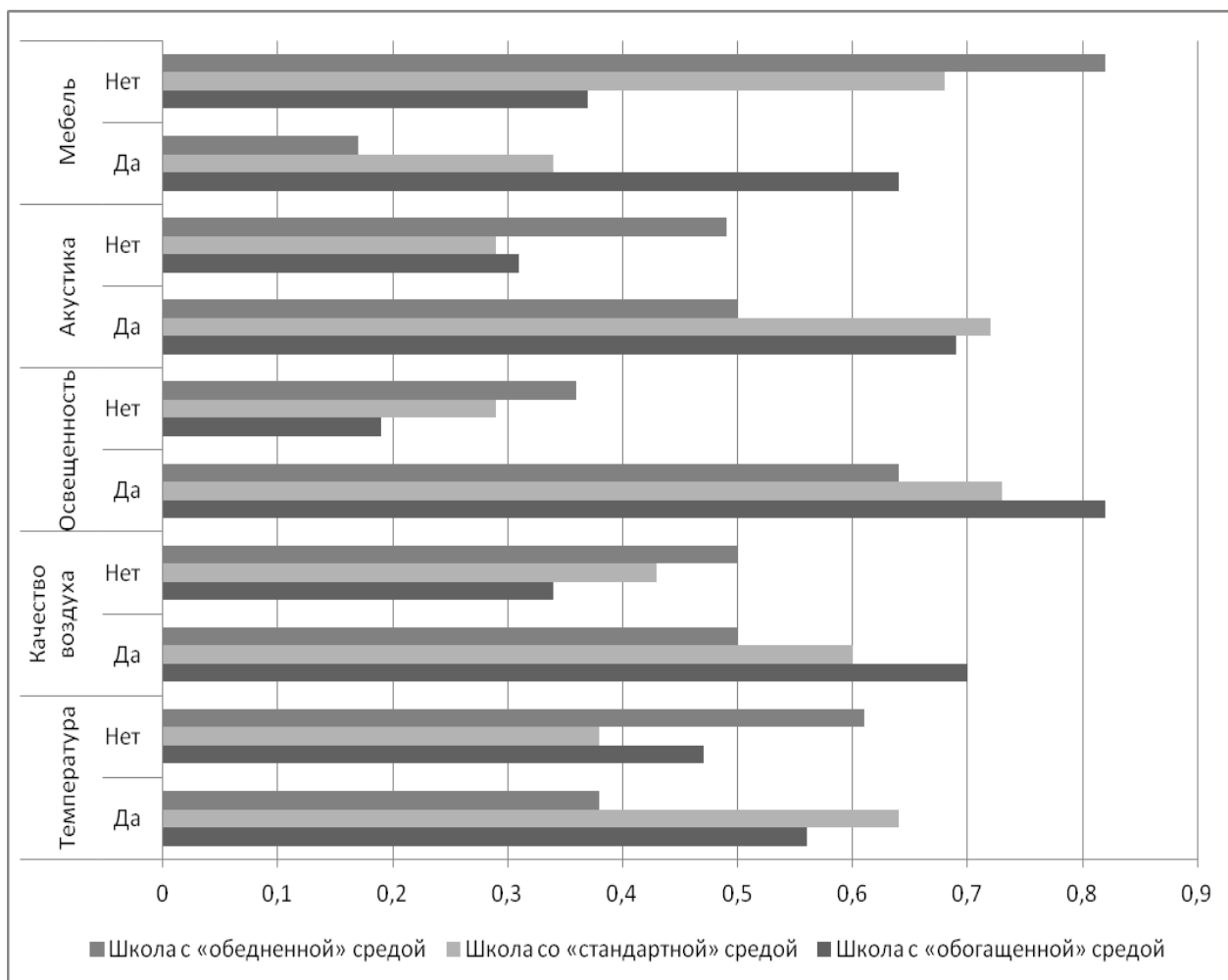


Рис. 3. Оценка комфортности физических параметров образовательной среды обучающимися

Независимо от типа образовательной среды в ответах обучающихся преобладают положительные ответы «Да» по большинству из параметров. Исключение составляет оценка комфортности школьной мебели, которую считают удобной только ученики школы с «обогащенной» средой. По параметрам «освещенность» и «акустика» получены более высокие оценки комфортности по сравнению с оценками по параметрам «качество воздуха» и «температура».

Как показывают результаты, представленные в табл. 3, по всем рассматриваемым характеристикам физической среды имеются статистически значимые различия между сравниваемыми образовательными комплексами (от  $p < 0,05$  до  $p < 0,001$ ) ( $p > 0,05-0,001$ ).

Таблица 3

**Значимые различия в оценке комфортности физических параметров образовательной среды обучающимися**

Показатель	ANOVA (дисперсионный анализ)	Результаты теста Дункана
------------	------------------------------	--------------------------

	F	Значимость	Школа	Выделенные группы, полученные при заданном уровне значимости 0,05		
				1-я	2-я	3-я
Температура – «Да»	9,200	0,000	С «обедненной» средой	0,38		
			С «обогащенной» средой		0,56	
			Со «стандартной» средой		0,64	
Температура – «Нет»	6,795	0,001	Со «стандартной» средой	0,38		
			С «обогащенной» средой	0,47		
			С «обедненной» средой		0,61	
Качество воздуха – «Да»	5,515	0,004	С «обедненной» средой	0,50		
			Со «стандартной» средой	0,60	0,60	
			С «обогащенной» средой		0,70	
Качество воздуха – «Нет»	3,142	0,044	С «обогащенной» средой	0,34		
			Со «стандартной» средой	0,43	0,43	
			С «обедненной» средой		0,50	
Освещенность – «Да»	5,073	0,007	С «обедненной» средой	0,64		
			Со «стандартной» средой	0,73	0,73	
			С «обогащенной» средой		0,82	
Освещенность – «Нет»	4,766	0,009	С «обогащенной» средой	0,19		
			Со «стандартной» средой	0,29	0,29	
			С «обедненной» средой		0,36	
Акустика – «Да»	7,245	0,001	С «обедненной» средой	0,50		
			С «обогащенной» средой		0,69	
			Со «стандартной» средой		0,72	
Акустика – «Нет»	6,096	0,002	Со «стандартной» средой	0,29		
			С «обогащенной» средой	0,31		
			С «обедненной» средой		0,49	
Мебель – «Да»	35,714	0,000	С «обедненной» средой	0,17		
			Со «стандартной» средой		0,34	
			С «обогащенной» средой			0,64
Мебель – «Нет»	33,343	0,000	С «обогащенной» средой	0,37		
			Со «стандартной» средой		0,68	
			С «обедненной» средой			0,82

В условиях обучения в школе с «обедненной» средой дети дают самые низкие по сравнению с обучающимися в двух других сравниваемых образовательных организациях оценки комфортности по всем применяемым в нашем исследовании параметрам: температуре, качеству воздуха, освещенности, акустики, мебели. Максимальный дискомфорт у детей вызывают нарушения температурного режима в помещениях школы и состояние школьной мебели. Наиболее комфортная температура выявлена в ответах обучающихся школы со «стандартной» средой. Также достаточно высоко они оценивают акустические характеристик школьных помещений. Обучающиеся школы с «обогащенной» средой дают наиболее высокие оценки комфортности окружающего пространства по параметрам «освещенность» и «качество воздуха».

Результаты оценки комфортности отдельных параметров образовательного пространства, полученные в группе педагогов, в виде среднеарифметических значений, возможное максимальное значение которых равно 1, представлены на рис. 4.

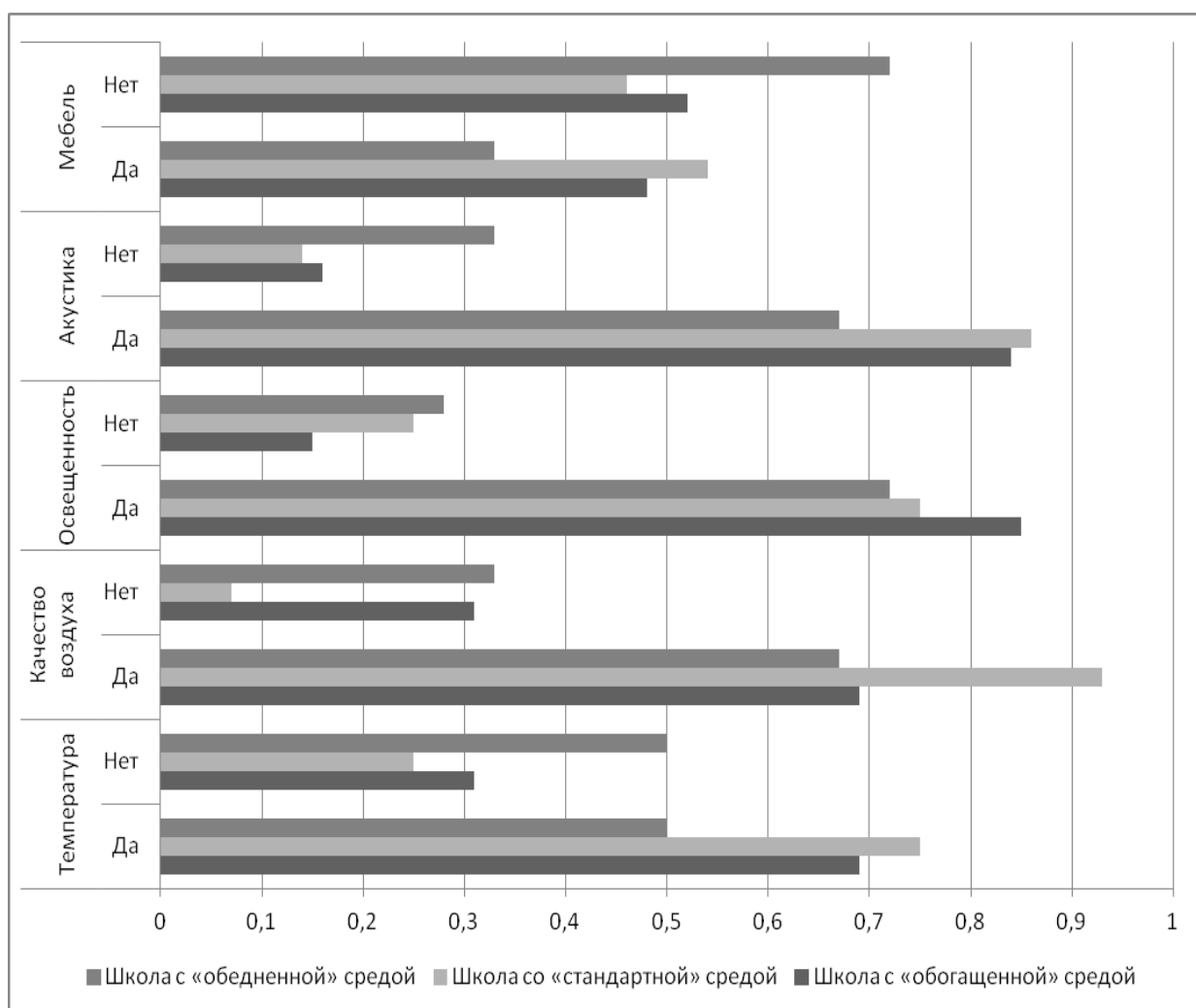


Рис. 4. Оценка комфортности отдельных параметров образовательной среды педагогами

Педагоги, работающие в школе с «обедненной» средой, так же как и их ученики, наиболее низкие оценки дают комфортности школьной мебели и температурному режиму в школьных помещениях. Кроме того, в данной группе участников исследования отмечаются

наиболее низкие по сравнению с другими образовательными комплексами оценки комфорта образовательного пространства по всем параметрам.

В условиях «стандартной» среды также отмечается согласованность оценок педагогов и учеников по параметрам «температура» и «акустика». При этом комфортность «качества воздуха» педагоги данной школы оценивают выше, чем их воспитанники и педагоги двух других образовательных организаций. Именно по данному показателю в группе педагогов выявлено единственно статистически значимое ( $p > 0,05$ ) различие между сравниваемыми образовательными комплексами (табл. 4).

Таблица 4

**Значимые различия в оценке комфортности отдельных параметров образовательной среды педагогами**

Показатель	ANOVA (дисперсионный анализ)		Результаты теста Дункана		
	F	Значимость	Школа	Выделенные группы, полученные при заданном уровне значимости 0,05	
				1-я	2-я
Качество воздуха – «Да»	3,175	0,048	С «обедненной» средой	0,67	
			С «обогащенной» средой	0,69	0,69
			Со «стандартной» средой		0,93
Качество воздуха – «Нет»	3,175	0,048	Со «стандартной» средой	0,07	
			С «обогащенной» средой	0,31	0,31
			С «обедненной» средой		0,33

В школе с «обогащенной» средой педагоги, как и обучающиеся, считают комфортной освещенность школьных помещений. При этом комфортность школьной мебели оценивается ими гораздо ниже по сравнению с оценками учеников.

Для определения взаимосвязей между общей оценкой комфортности образовательного пространства и его физических параметров использовался коэффициент корреляций Пирсона. Результаты корреляционного анализа, полученные в группе обучающихся, представлены в табл. 5.

Таблица 5

**Величина и значимость корреляций между показателями общей комфортности и физическими параметрами образовательной среды в группе обучающихся**

Показатель	Школа	Общая оценка комфортности
Температура – «Да»	С «обедненной» средой	0,502***
	Со «стандартной» средой	0,292***
	С «обогащенной» средой	0,346***

Температура – «Нет»	С «обедненной» средой	–0,464***
	Со «стандартной» средой	–0,303***
	С «обогащенной» средой	–0,324***
Качество воздуха – «Да»	С «обедненной» средой	0,401***
	Со «стандартной» средой	0,268***
	С «обогащенной» средой	0,466***
Качество воздуха – «Нет»	С «обедненной» средой	–0,389***
	Со «стандартной» средой	–0,237**
	С «обогащенной» средой	–0,433***
Освещенность – «Да»	С «обедненной» средой	0,280**
	Со «стандартной» средой	0,198*
	С «обогащенной» средой	0,211**
Освещенность – «Нет»	С «обедненной» средой	–0,280**
	Со «стандартной» средой	–0,167*
	С «обогащенной» средой	–0,210**
Акустика – «Да»	С «обедненной» средой	0,275**
	Со «стандартной» средой	0,227**
	С «обогащенной» средой	0,239**
Акустика – «Нет»	С «обедненной» средой	–0,274**
	Со «стандартной» средой	–0,246**
	С «обогащенной» средой	–0,239**
Мебель – «Да»	С «обедненной» средой	0,357***
	Со «стандартной» средой	0,340***
	С «обогащенной» средой	0,437***
Мебель – «Нет»	С «обедненной» средой	–0,349***
	Со «стандартной» средой	–0,341***
	С «обогащенной» средой	–0,437***

Примечание.\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$ .

В группе обучающихся во всех сравниваемых школах были выявлены статистически значимые взаимосвязи между оценками комфортности образовательного пространства в целом и его физическими параметрами. Наибольшая значимость корреляций ( $p < 0,001$ ) отмечается по параметрам «температура» и «мебель». Данные взаимосвязи проявляются во всех трех сравниваемых образовательных комплексах. На этом основании мы можем предполагать, что для комфортного пребывания для обучающихся наиболее важны температурные условия и удобство школьной мебели. Такие параметры образовательного пространства, как «качество воздуха», «освещенность» и «акустика» также связаны с

ощущение комфорта учеников, хотя сила связей в них варьируется в значении от  $p < 0,033$  до  $p < 0,001$ .

Результаты, полученные в группе педагогов, позволяют сделать вывод, что комфортность их состояния связана с иными факторами. Корреляционные связи между общей оценкой комфортности среды и ее отдельными параметрами почти не выявлены. Исключение составляет статистически значимые корреляции между показателем общей комфортности и оценкой акустических параметров школьных помещений в школе с «обедненной» средой ( $p < 0,05$ ). Данная характеристика образовательной среды непосредственно связана с характером педагогической деятельности, которая предполагает постоянную работу учителя с аудиторией. Вопрос о том, какие именно факторы определяют комфортность профессиональной деятельности современного педагога, требует дальнейших исследований.

### Выводы

Педагоги оценивают комфортность среды выше по сравнению с обучающимися. Данная тенденция проявляется относительно разных типов сред. Высокая оценка комфортности педагогами школьного пространства положительно влияет на удовлетворенность трудом, усиливает вовлеченность в работу и, как следствие, повышает эффективность их профессиональной деятельности. При этом может снижаться заинтересованность педагогов в изменениях пространства школы, что становится негативным фактором в условиях «обедненной» среды.

У обучающихся уровень комфортности определяется типом среды. Наиболее комфортно обучающиеся себя чувствуют в школе, где есть просторные пространства, которые позволяют ученикам спокойно передвигаться, созданы условия для активной деятельности без ограничения движения, обучающиеся с помощью мобильной мебели или оборудования могут самостоятельно организовать зоны уединения, организованы специализированные пространства для обеспечения различных видов обучения.

В группе обучающихся установлены взаимосвязи между оценками комфортности среды и ее физическими параметрами, что показывает их значимость в ощущении комфорта. В группе педагогов данные связи практически отсутствуют.

Ощущение комфорта у обучающихся достигается за счет физических параметров, таких как температура, качество воздуха, освещенность, акустика, в группе педагогов – за счет благоприятного психологического климата и доброжелательных взаимоотношений.

### Литература

1. Виноградова И.А., Иванова Е.В., Нестерова О.В. Система оценки эффектов редизайна пространств образовательных организаций [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 4. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26650> (дата обращения: 19.08.2017).
2. Нартова-Бочавер С.К. Физическая школьная среда как предиктор здоровья и благополучия субъектов образовательного процесса (обзор зарубежных исследований) [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2012. № 1. URL: <http://psyjournals.ru/psyclin/2012/n1/49968.shtml> (дата обращения: 09.08.2017).
3. Barrett P., Zhang Y., Davies F., Barrett L. Clever Classrooms [Электронный ресурс]. - URL: <http://img.eba.gov.tr/876/23f/892/7d1/9fb/ce4/323/823/> (дата обращения: 03.08.2017).
4. Blyth A. Modernising Secondary School Buildings in Portugal [Электронный ресурс]. URL: <http://oecd.org/Portugal/44247100.pdf> (дата обращения: 03.08.2017).

5. *Blyth A.* Upgrading School Buildings in Mexico with Social Participation The Better Schools Programme [Электронный ресурс]. URL: [http://oecd.org/edu/EDUCATIONPOLICY...MEXICO\\_EN.pdf](http://oecd.org/edu/EDUCATIONPOLICY...MEXICO_EN.pdf) (дата обращения: 03.08.2017).
6. *Enmarker I., Boman E.* Noise annoyance responses of middle school pupils and teachers // *Journal of Environmental Psychology*. 2004. Vol. 24. P. 527–536.
7. *Küller R., Lindsten C.* Health and behavior of children in classrooms with and without windows // *Journal of Environmental Psychology*. 1992. Vol. 12. P. 305–317.
8. *Lundquist P., Kjellberg A., Holmberg K.* Evaluating effects of the classroom environment: development of an instrument for the measurement of self reported mood among school children // *Journal of Environmental Psychology*. 2002. Vol. 22. P. 289–293.
9. *Weinstein C.S., Woolfolk A.E.* The classroom setting as a source of expectations about teachers and pupils // *Journal of Environmental Psychology*. 1981. Vol. 1. P. 117–129.
10. *Winterbottom M., Wilkins A.* Lighting and discomfort in the classroom // *Journal of Environmental Psychology*. 2009. Vol. 29. P. 63–75.

## Physical Parameters and Comfort of the School Environment in Assessments of Schoolchildren and Teachers

**Ivanova E.V.,**

*Ph.D. in Psychology, Associate Professor, Head of the Laboratory of Educational Infrastructures of the Institute of System Projects, The Moscow City Teachers' Training University, Moscow, Russia, obrazpress@gmail.com*

**Nesterova O.V.,**

*Ph.D. in Psychology, Senior researcher of the Laboratory of Educational Infrastructures of the Institute of System Projects, The Moscow City Teachers' Training University, Moscow, Russia, nesterova\_ov@mail.ru*

**Vinogradova I.A.,**

*Ph.D. in Psychology, Associate Professor, Leading Researcher of the Laboratory of Educational Infrastructures of the Institute of System Projects, Moscow City Teachers' Training University, Moscow, Russia, vinogradov.ir@yandex.ru*

---

The problem of interrelation of physical parameters of school space with the state of comfort of students and teachers in conditions of different types of educational environment is considered: "enriched", "standard" and "depleted". The hypothesis was that the assessment of comfort is interrelated with the physical parameters of the environment (temperature, air quality, illumination, acoustics, furniture) and has significant differences in the assessments of schoolchildren and teachers of schools with different types of educational environment. 416 schoolchildren and 73 teachers of three Moscow educational complexes took part in the study. Specially developed questionnaires were used. In the group of schoolchildren, significant differences in assessments of the comfort of the school space and its individual physical parameters were revealed depending on the type of educational environment and significant relationships were established between these indicators. The state of comfort of schoolchildren is determined by the type of educational environment and its physical parameters. For teachers,

comfort, which is higher in comparison with the assessments of children, is determined by a favorable psychological climate and benevolent relationships.

**Keywords:** educational environment; physical parameters of the environment; "enriched" environment; "standard" environment; "depleted" environment.

---

## References

1. Vinogradova I.A., Ivanova E.V., Nesterova O.V. Sistema otsenki effektivov redizaina prostranstv obrazovatel'nykh organizatsii [Elektronnyi resurs] [The system for evaluating the effects of the redesign of spaces of educational organizations]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education], 2017, no. 4. Available at: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26650> (Accessed: 19.08.2017).
2. Nartova-Bochaver S.K. Fizicheskaya shkol'naya sreda kak prediktor zdorov'ya i blagopoluchiya sub'ektov obrazovatel'nogo protsessa (obzor zarubezhnykh issledovaniy) [Elektronnyi resurs] [Physical environment as a predictor of teachers' and pupils' health and well-being (review)] *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya* [Clinical Psychology and Special Education], 2012, no. 1. Available at: <http://psyjournals.ru/psyclin/2012/n1/49968.shtml> (Accessed: 09.08.2017). (In Russ., Abstr. in Engl.).
3. Barrett P., Zhang Y., Davies F., Barrett L. Clever Classrooms [Elektronnyi resurs]. - Available at: <http://img.eba.gov.tr/876/23f/892/7d1/9fb/ce4/323/823/> (Accessed: 03.08.2017).
4. Blyth A. Modernising Secondary School Buildings in Portugal [Elektronnyi resurs]. Available at: <http://oecd.org/Portugal/44247100.pdf> (Accessed: 03.08.2017).
5. Blyth A. Upgrading School Buildings in Mexico with Social Participation The Better Schools Programme [Elektronnyi resurs]. Available at: [http://oecd.org/edu/EDUCATIONPOLICY...MEXICO\\_EN.pdf](http://oecd.org/edu/EDUCATIONPOLICY...MEXICO_EN.pdf) (Accessed: 03.08.2017).
6. Enmarker I., Boman E. Noise annoyance responses of middle school pupils and teachers. *Journal of Environmental Psychology*, 2004. Vol. 24, pp. 527–536.
7. Küller R., Lindsten C. Health and behavior of children in classrooms with and without windows. *Journal of Environmental Psychology*, 1992. Vol. 12, pp. 305–317.
8. Lundquist P., Kjellberg A., Holmberg K. Evaluating effects of the classroom environment: development of an instrument for the measurement of self reported mood among school children. *Journal of Environmental Psychology*, 2002. Vol. 22, pp. 289–293.
9. Weinstein C.S., Woolfolk A.E. The classroom setting as a source of expectations about teachers and pupils. *Journal of Environmental Psychology*, 1981. Vol. 1, pp. 117–129.
10. Winterbottom M., Wilkins A. Lighting and discomfort in the classroom. *Journal of Environmental Psychology*, 2009. Vol. 29, pp. 63–75.



## Опыт организации школьно-университетского партнерства при подготовке педагогов (бакалавриат с направленностью (профилем) «Педагог начального общего образования» в ФГБОУ ВО УрГПУ)

Воронина Л.В.,

*доктор педагогических наук, доцент, Институт педагогики и психологии детства, ФГБОУ ВО УрГПУ, Екатеринбург, Россия, voronina@uspu.me*

Бывшева М.В.,

*кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета педагогики и психологии дошкольного образования, Институт педагогики и психологии детства, ФГБОУ ВО УрГПУ, Екатеринбург, Россия, mbyvsheva@yandex.ru*

В статье представлен опыт участия Уральского государственного педагогического университета в проекте «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)». Раскрывается организация практики студентов на факультете педагогики и методики начального образования, описываются теоретические положения и особенности пилотного проекта «Модернизация практики будущих педагогов в условиях непрерывного образования в высшей школе». Выделены требования к отбору общеобразовательных учреждений в качестве сетевых партнеров. Раскрыты формы взаимодействия всех участников практики, положительно оцениваемые студентами, педагогами-наставниками и методистами вуза. Авторы отмечают, что немаловажными моментами в организации школьно-университетского партнерства являются целенаправленная подготовка и развитие профессионального мастерства педагогов-наставников для сопровождения студентов в процессе практики. В статье перечислены основные задачи деятельности Школы наставников.

**Ключевые слова:** педагогическое образование, бакалавриат, школьно-университетское партнерство, сетевое взаимодействие, модернизация практики в вузе, педагог-наставник.

### Для цитаты:

*Воронина Л.В., Бывшева М.В. Опыт организации школьно-университетского партнерства при подготовке педагогов (бакалавриат с направленностью (профилем) «Педагог начального общего образования» в ФГБОУ ВО УрГПУ) [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 1. С. 94–103 doi: 10.17759/psyedu.2018100109*

### For citation:

Voronina L. V., Byvsheva M. V. Experience of «USPU» in Organization of School and University Partnerships in Training Teachers (Basic Professional Educational Program «Teacher of Primary General Education») [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies]*, 2018. Vol. 10, no. 1, pp. 94–103 doi: 10.17759/psyedu.2018100109. (In Russ., abstr. in Engl.)

В настоящее время в рамках модернизации педагогического образования одной из задач вузов является усиление практической подготовки будущих педагогов на основе механизма сетевого взаимодействия образовательных учреждений (ОУ) общего и высшего образования – школьно-университетское партнерство. Образовательный процесс в вузе должен строиться на основе практико-ориентированного обучения, обязательным элементом которого является наработка практического опыта деятельности. Практико-ориентированная модель подготовки будущих учителей предполагает освоение студентами образовательной программы не столько в вузовской аудитории, сколько через профессиональные пробы на базе общеобразовательных учреждений. Усиление практической направленности подготовки будущих учителей в программах бакалавриата влечет за собой создание в вузе особых форм организации образовательного процесса, поиск новых подходов к организации практики в целях выполнения студентами реальных задач профессиональной деятельности

Целью данной статьи является представление опыта участия ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (УрГПУ) в проекте «Внедрение компетентностного 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)», разработанном ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет». Согласно договорам о сетевом взаимодействии между образовательными учреждениями высшего образования, Уральский государственный педагогический университет апробировал 5-й и 7-й модули для уровня образования бакалавриат. При апробации данных модулей на факультете возникла необходимость изменения действующей системы подготовки студентов. Это вызвано в том числе тем, что в последних научных исследованиях отмечается наличие дисбаланса в подготовке студентов: за счет превалирования академической составляющей происходит снижение вклада практики в формирование профессионально значимых компетенций будущих учителей. Такое положение дел обусловлено тем, что классически практика следует за теоретическими курсами и выступает как канал передачи традиций в обучении и воспитании подрастающего поколения. Сегодня, в эпоху интенсивных изменений образовательного процесса, широкого прироста инноваций в педагогической деятельности происходит динамичное изменение труда педагога. Однако, согласно данным А.А. Марголиса [3], программы подготовки педагогов в вузе по-прежнему в основном реализуются в рамках так называемого «академического подхода». В связи с этим в образовательной практике потребовался переход на модульное обучение. Основным принципом каждого модуля является ориентация на профессиональную деятельность, активные, интерактивные формы учебных занятий. Каждый модуль помимо теоретического блока существенно дополнен практикой, притом не столько для иллюстрации теории, сколько для постановки проблемы осуществления профессионального действия и его отработки в специально организованной среде (практикум) и на практической базе (в условиях реального образовательного учреждения).

В последнее время в научных исследованиях пристальное внимание уделяется вопросам изменения подготовки педагогов в вузе с учетом целенаправленной реорганизации практики студентов:

– разрабатываются подходы, принципы и модели подготовки педагогов с акцентом на практико-ориентированный характер обучения (А.А. Марголис, Ф.Ш. Мухаметзянова, Г.А. Шайхутдинова и др.);

– изучаются профессиональные и личностные характеристики обучающихся по программам подготовки педагогов при прохождении практики (В.Ф. Миронычева, И.В. Кузина, А.В. Марина и др.);

– определяются варианты разработки содержания и технологий практико-ориентированного обучения будущих педагогов различных предметных областей (А.А. Кутумова, М.Н. Мирнова, С.К. Ткалич и др.).

По нашему мнению, усиление практической подготовки в системе высшего образования возможно на следующих основаниях:

1) опора на системно-деятельностный подход при проектировании смежных образовательных программ подготовки педагогов, обеспечивающих формирование у них профессиональных компетенций в динамике развития, а также при моделировании образовательных ситуаций, направленных на углубление личностных и профессиональных достижений обучающихся;

2) применение модульного принципа в построении образовательных программ, что позволит формировать ориентировочную основу действий, которые в своей совокупности обеспечат эффективность профессиональной деятельности будущих педагогов в актуальных контекстах (обучение, воспитание, развитие, исследование и т.п.);

3) интеграция содержания образовательных программ в высшей школе с учетом инновационных педагогических разработок благодаря применению профессиональных проб, «наводящих» на исследование теоретических проблем с последующим углублением академической составляющей подготовки педагогов;

4) организация школьно-университетского партнерства путем сетевой формы реализации образовательных программ подготовки педагогов, что обеспечит не только практико-ориентированный характер образовательной программы, но и, что более важно, формирование у обучающихся и педагогов-практиков профессиональных ценностных ориентаций и педагогической рефлексии как стержня саморазвития профессиональных и личностных качеств.

На основе выдвинутых теоретических положений в Уральском государственном педагогическом университете реализуется пилотный проект «Модернизация практики будущих педагогов в условиях непрерывного образования в высшей школе». Основная направленность проекта – усиление практической подготовки будущих педагогов на основе преемственности образовательных программ многоуровневой системы высшего образования (бакалавриат – магистратура – аспирантура) по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогические науки» [2].

Основой организации практики является деятельностный подход, который позволяет формировать у будущих учителей такие профессиональные компетенции, которые обеспечат становление субъектных профессиональных качеств, станут основой для решения закономерно усложняющихся профессиональных задач. На наш взгляд, деятельностный подход позволяет добиться усиления практической подготовки педагогов не благодаря экстенсивному увеличению времени и объема работы на базе педагогической практики, а благодаря применению новых путей обучения студентов и способов организации практики.

В частности, включение в содержание практики некоторого объема незнакомого учебного материала позволяет усилить проблематизацию обучения и провести студента следующим путем: от встречи с инновацией в реальных условиях школы к ее рефлексии в историческом контексте с последующим концентрированным представлением педагогической технологии. В целом такой вариант позволяет формировать

*Воронина Л.В., Бышева М.В.* Опыт организации школьно-университетского партнерства при подготовке педагогов (бакалавриат с направленностью (профилем) «Педагог начального общего образования» в ФГБОУ ВО УрГПУ) Психолого-педагогические исследования 2018. Том 10. № 1. С. 94–103.

*Voronina L. V., Byvsheva M. V.* Experience of «USPU» in Organization of School and University Partnerships in Training Teachers (Basic Professional Educational Program «Teacher of Primary General Education») Psychological-Educational Studies 2018. Vol. 10, no. 1, pp. 94–103.

ориентировочную основу действий, которые в своей совокупности обеспечат эффективность профессиональной деятельности будущих педагогов в актуальных контекстах (обучение, воспитание, развитие, исследование и т.п.). Реализация данного метода возможна при условии высокой организации процесса практики и ее сопряжения с содержанием аудиторных занятий.

В рамках апробации модулей необходимо было отобрать общеобразовательные учреждения для организации практики студентов. В ходе анализа литературы [1; 5] нами были выделены требования к отбору общеобразовательных учреждений в качестве сетевых партнеров. Участниками отбора стали образовательные учреждения, имеющие лицензию на образовательную деятельность, аккредитацию и ориентированные на развитие.

Организационно-административные критерии позволили оценить, с одной стороны, возможности учреждения по организации совместной деятельности участников сети программ, а с другой – успешность образовательной деятельности и ориентированность учреждения на развитие. Возможность реализации сетевых программ определялась наличием лицензии и аккредитации. Успешность образовательной деятельности определялась как степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям и подтверждалась достижениями учеников в Олимпиадном движении, показателями единого государственного экзамена и результатами поступления в вузы. Уровень инновационности деятельности и ориентация на развитие определялся оценкой полноты и качества программы развития и модернизации образовательного учреждения.

Кадровые критерии позволили оценить потенциал педагогического коллектива ОУ: педагоги должны иметь высшее педагогическое или психолого-педагогическое образование и стаж педагогической работы не менее 4 лет, у руководителей и педагогов школ должно быть положительное отношение к инновационной и экспериментальной деятельности. В педагогическом коллективе должны быть открытость, педагогический оптимизм, высокая мотивация к профессиональной деятельности и желание осваивать новые педагогические позиции (сетевой педагог, тьютор).

Учебно-методические критерии позволили судить о разнообразии применяемых педагогических технологий, необходимых для успешной реализации требований ФГОС и обеспечения эффективности образовательного процесса. Кроме того, важным условием являлась реализация в образовательном учреждении передовых образовательных технологий деятельностного типа, что подтверждало инновационность деятельности ОУ.

Информационные критерии позволили оценить потенциал ОУ как центра информатизации образовательного пространства. Они характеризуются возможностью организации открытого доступа к сети Интернет для всех участников образовательных отношений, наличием компьютерных классов, оснащенностью кабинетов компьютерной техникой.

Материально-технические критерии включают наличие в ОУ достаточных материально-технических возможностей для обеспечения практики студентов на своей базе (площади, современные технические средства, библиотека и т.п.). Материально-техническая база должна соответствовать действующим санитарным и противопожарным нормам.

Резюмируя вышесказанное, выделим **основные требования** к отбору образовательных учреждений:

*Воронина Л.В., Бышева М.В.* Опыт организации школьно-университетского партнерства при подготовке педагогов (бакалавриат с направленностью (профилем) «Педагог начального общего образования» в ФГБОУ ВО УрГПУ) Психолого-педагогические исследования 2018. Том 10. № 1. С. 94–103.

*Voronina L. V., Byvsheva M. V.* Experience of «USPU» in Organization of School and University Partnerships in Training Teachers (Basic Professional Educational Program «Teacher of Primary General Education») Psychological-Educational Studies 2018. Vol. 10, no. 1, pp. 94–103.

- соответствие лицензионным требованиям;
- участие ОУ в инновационных процессах;
- стабильный руководящий состав ОУ;
- педагогический коллектив, ориентированный на единые профессионально-педагогические ценностные основания;
- позитивный морально-психологический климат в коллективе ОУ;
- современная материально-техническая база, в том числе выделенные помещения для работы с практикантами;
- готовность педагогов-наставников к работе с обучающимися педагогической профессии.

В основу модели школьно-вузовского партнерства была положена идея **паритетного сотрудничества** с определением зон ответственности каждой из сторон: представители вуза реализуют теоретическое обучение, осуществляют методическое руководство деятельностью студента, оказывают консультативную помощь; общеобразовательные учреждения обеспечивают сопровождение педагогами-наставниками деятельности студентов при прохождении практики.

Для реализации данной идеи необходимо было поэтапно организовать взаимодействие коллектива преподавателей вуза и педагогов-наставников:

– этап 1 – организационный. Проводятся отбор общеобразовательных учреждений и педагогов-наставников, информирование педагогов-наставников о содержании программы практики и формах работы студентов, распределение сфер ответственности педагогов-наставников и преподавателя вуза, совместная работа преподавателя вуза и педагогов-наставников по уточнению программы и составление плана работы студентов на практике;

– этап 2 – основной. Осуществляются методическая поддержка со стороны вуза деятельности педагогов-наставников в части реализации программы модуля, сопровождение педагогов-наставников деятельности студентов, оперативная обратная связь со стороны педагогов-наставников и преподавателей вуза для коррекции форм работы со студентами;

– этап 3 – рефлексивный. Подводятся итоги практики на круглом столе с участием студентов, преподавателей вуза, и педагогов-наставников, проводится итоговое совещание руководителя ОПОП, преподавателей вуза и руководителей образовательной организации, оформляются отчеты о реализации практики.

Перед выходом на практику студенты обеспечиваются рабочей программой и пакетом методических материалов к ней, где содержится развернутое изложение профессиональных задач, содержания и форм работы, схемы анализов разных видов уроков, различные диагностические методики, требования к содержанию и оформлению отчета по результатам практики, образцы оформления отчетных документов, критерии оценки всех видов деятельности.

Раскроем некоторые **формы взаимодействия** всех участников практики, которые положительно оцениваются как студентами, так и педагогами-наставниками, и методистами вуза.

1. Установочные трехсторонние (преподаватель вуза, педагог-наставник, студент) консультации позволяют сориентировать всех участников практики на единые задачи, обсудить условия проведения практики для группы студентов, а также наметить

индивидуальный маршрут для студентов, нуждающихся в адресных условия организации практики (студенты с ОВЗ, студенты – участники инновационных проектов и т.п.).

2. Методические совещания при руководителе образовательной организации с участием преподавателей вуза и педагогов-наставников, студентов выполняют организационную функцию и позволяют включить студентов в образовательную деятельность как деятельность профессиональную. На таких совещаниях студентов знакомят с уставными документами, правилами трудового распорядка, образовательными программами, режимом работы образовательной организации и т.п. Методические совещания целесообразны с точки зрения включения студентов и преподавателей вуза в официальные отношения с педагогическим коллективом общеобразовательного учреждения как базы практики.

3. Еженедельные рефлексивные круглые столы на базе практики с участием педагогов-наставников и преподавателей вуза. Такая форма взаимодействия активизирует механизм самоанализа и самооценки обучающихся, позволяет закрепить профессиональную мотивацию.

4. Патронаж деятельности практиканта со стороны преподавателей вуза интенсифицирует традиционное взаимодействие студентов и преподавателей за счет включения механизмов профилактики профессиональной дезадаптации и конфликтных ситуаций. Здесь применяется любой канал оперативной обратной связи (телефон, блог и т.п.), которым могут воспользоваться студенты, в то же время проводятся ситуативные беседы с администрацией и педагогами-наставниками общеобразовательного учреждения.

5. Бинарное проведение в естественных условиях школы мастер-классов (преподаватель вуза и учитель-наставник), демонстрирующих способы решения актуальных профессиональных задач (объективное оценивание достижений школьников, психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ, взаимодействие с родителями и т.п.). Это позволяет будущему педагогу ясно увидеть различные профессиональные позиции в едином контексте достижения целей и требований ФГОС общего образования [4].

На итоговых конференциях по практике учителя отмечают достаточно высокий уровень подготовки студентов – будущих учителей начальных классов. Учителя-наставники подчеркивают, что студенты умеют проектировать, проводить и анализировать уроки; проявляют способность видеть и использовать развивающий потенциал учебного материала, осознают, что обучение младших школьников на современном этапе развития школьного образования должно строиться не на передаче ребенку суммы знаний и формировании определенных умений, а на развитии самостоятельной деятельности детей, их инициативы, творчества; владеют основами профессионального мастерства учителя начальных классов, представляющими собой синтез необходимого уровня знаний научных основ предметов, изучаемых в начальной школе, желания обучать своих учеников и умения это делать; применяют в обучении детей интерактивные доски и компьютерные программы (информационно-обучающие, тестирующие и др.), что активизирует познавательную деятельность учащихся.

Реализация данного проекта показала, что у студентов формируется потребность в творчестве; открытость новому знанию, опыту; готовность к самообразованию; умение оценивать ситуацию и находить оптимальное решение, самостоятельно ставить цель, планировать и прогнозировать свою деятельность и деятельность учащихся; понимание того, что заинтересованное, комфортное состояние ребенка при выполнении учебных

*Воронина Л.В., Бывшева М.В.* Опыт организации школьно-университетского партнерства при подготовке педагогов (бакалавриат с направленностью (профилем) «Педагог начального общего образования» в ФГБОУ ВО УрГПУ) Психолого-педагогические исследования 2018. Том 10. № 1. С. 94–103.

*Voronina L. V., Byvsheva M. V.* Experience of «USPU» in Organization of School and University Partnerships in Training Teachers (Basic Professional Educational Program «Teacher of Primary General Education») Psychological-Educational Studies 2018. Vol. 10, no. 1, pp. 94–103.

заданий обеспечивается в том случае, если трудности, которые возникают в процессе деятельности, оказываются преодоленными, а поставленная цель – достигнутой.

Еще одним немаловажным моментом в организации школьно-университетского партнерства является целенаправленная подготовка и развитие профессионального мастерства педагогов-наставников для сопровождения студентов в процессе практики.

Для консолидации ресурсов партнеров, заинтересованных в подготовке педагогических кадров (вуз – общеобразовательные учреждения – работодатели), на базе Института педагогики и психологии детства УрГПУ была организована Школа наставников, которая стала частью региональной системы педагогического роста.

#### **Основные задачи деятельности Школы наставников:**

- участие педагогов-наставников (работодателей) в обновлении содержания и механизмов реализации образовательных программ подготовки педагогов в соответствии с положениями ФГОС ВО, ФГОС общего образования, профессионального стандарта педагога;
- формирование комплекса ресурсного обеспечения педагогической практики обучающихся по программам подготовки педагогов как компонента открытого образовательного пространства региона;
- обеспечение преемственности в подготовке педагогов и совершенствовании их профессиональной компетентности в соответствии с общественно-профессиональным заказом и положениями профессионального стандарта педагога;
- выявление, презентация и диссеминация лучших педагогических практик в системе общего образования, а также информирование общественности (в том числе родительской) о современных тенденциях развития системы образования в Уральском регионе и РФ.

Применение деятельностного подхода в организации практики позволяет формировать у будущих педагогов не только основные компетенции в области обучения, воспитания и развития детей, но и профессиональные ценностные ориентации, педагогическую рефлексию как стержень становления профессиональных и личностных качеств в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога. Вероятно, грамотно организованная практика как поле встречи настоящего и будущего педагогики может стать для молодых профессионалов стартом для достойного продвижения по карьерной лестнице в педагогической профессии.

Таким образом, опыт реализации сетевого взаимодействия в рамках проекта «Внедрение компетентностного 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)» позволяет заключить, что в условиях модернизации педагогического образования школьно-университетское партнерство обладает существенными ресурсными возможностями, обеспечивающими практико-ориентированную подготовку будущих учителей, выполнение студентами реальных задач профессиональной деятельности.

#### **Благодарности**

Авторы благодарят за помощь в проведении апробации преподавателей Института педагогики и психологии детства Е.А. Зайцеву, О.Н. Лазареву, В.П. Ручкину.

*Воронина Л.В., Бывшева М.В.* Опыт организации школьно-университетского партнерства при подготовке педагогов (бакалавриат с направленностью (профилем) «Педагог начального общего образования» в ФГБОУ ВО УрГПУ) Психолого-педагогические исследования 2018. Том 10. № 1. С. 94–103.

*Voronina L. V., Byvsheva M. V.* Experience of «USPU» in Organization of School and University Partnerships in Training Teachers (Basic Professional Educational Program «Teacher of Primary General Education») Psychological-Educational Studies 2018. Vol. 10, no. 1, pp. 94–103.

## Литература

1. *Белянкова Е. И.* Критерии отбора образовательных организаций при организации сетевого взаимодействия в рамках проведения апробации новых модулей основной образовательной программы бакалавриата по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 34. С. 161–165. [Электронный ресурс] //URL: <http://e-koncept.ru/2015/95715.htm>. (дата обращения: 22.09.17).
2. *Бывшева М.В., Томилова С.Д.* Проектирование практики студентов в непрерывной системе подготовки педагогических кадров // Педагогическое образование в России. 2016. № 8. С. 82–87.
3. *Марголис А.А.* Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. №3. С.105–126.
4. *Минюрова С.А., Леоненко Н.О., Багичева Н.В., Бывшева М.В.* Педагогическая интернатура как практико-ориентированная программа целевой подготовки педагогов // Вестник Мининского университета. 2017. № 2. [Электронный ресурс] //URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/348> (дата обращения: 22.09.17).
5. *Станулевич О.Е.* Вхождение образовательных учреждений в партнерскую сеть: критерии отбора // Среднее профессиональное образование. 2013. № 10. С. 6–7.

## Experience of «USPU» in Organization of School and University Partnerships in Training Teachers (Basic Professional Educational Program «Teacher of Primary General Education»)

**Voronina L. V.,**

*Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Head of the Chair of theory and methodology of teaching natural sciences, mathematic and informatics in the period of childhood, Department of pedagogy and psychology of childhood, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia. voronina@uspu.me*

**Byvsheva M. V.,**

*Ph.D, Associate Professor, Dean of the Faculty of Psychology and Pedagogy of Preschool Education, Department of pedagogy and psychology of childhood, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia. mbyvsheva@ya.ru*



Воронина Л.В., Бывшева М.В. Опыт организации школьно-университетского партнерства при подготовке педагогов (бакалавриат с направленностью (профилем) «Педагог начального общего образования» в ФГБОУ ВО УрГПУ) Психолого-педагогические исследования 2018. Том 10. № 1. С. 94–103.

Voronina L. V., Byvsheva M. V. Experience of «USPU» in Organization of School and University Partnerships in Training Teachers (Basic Professional Educational Program «Teacher of Primary General Education») Psychological-Educational Studies 2018. Vol. 10, no. 1, pp. 94–103.

The article presents the experience of participation of the Ural State Pedagogical University in the project «Implementation of the Competence Approach in the Development and Approbation of the Main Professional Educational Programs of Higher Education in the EGSD «Education and Pedagogical Sciences (Bachelor's, Master's and Postgraduate Education, «Primary General Education Teacher» profile)». The organization of students' practice at the faculty of pedagogy and methods of primary education is disclosed, the theoretical positions and features of the pilot project «Modernization of the practice of future teachers in conditions of continuing education in higher education» are described. The requirements for the selection of general education organizations as network partners have been singled out. The forms of interaction of all participants of the practice, positively evaluated by students, teachers-instructors, and methodologists of the university are revealed. The authors note that one of the important moments in the organization of the school-university partnership is the purposeful preparation and development of the professional skills of mentor teachers to accompany students in the practice. The main tasks of the School of Mentors are listed in the article.

**Keywords:** pedagogical education, bachelor's degree, school-university partnership, network interaction, modernization of practice in the university, teacher-mentor.

### Acknowledgements

The authors are grateful for their help in conducting the approbation of the teachers of the Institute of Pedagogy and Childhood Psychology Zaitseva E.A., Lazareva O.N., Ruchkina V.P.

### References

1. Belyankova E.I. Kriterii otbora obrazovatel'nykh organizatsii pri organizatsii setevogo vzaimodeistviya v ramkakh provedeniya aprobatsii novykh modulei osnovnoi obrazovatel'noi programmy bakalavriata po ukрупnennoi gruppe spetsial'nostei «Образование и педагогика» [Elektronnyi resurs] [Criteria for the selection of educational institutions in organization of network interaction in the framework of the testing of new modules of basic educational bachelor programs in the enlarged group of specialties "Education and pedagogy"]. *Nauchno-metodicheskii elektronnyi zhurnal «Kontsept» [Scientific-methodical electronic journal "Concept"]*, 2015, no. 34, pp. 161–165. Available at: <http://e-koncept.ru/2015/95715.htm>. (Accessed: 22.09.17).
2. Byvsheva M.V., Tomilova S.D. Proektirovanie praktiki studentov v nepreryvnoi sisteme podgotovki pedagogicheskikh kadrov [Designing practice for students in a continuous system of teacher training]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii [Pedagogical education in Russia]*, 2016, no. 8, pp. 82–87. (In Russ.; abstr. in Engl.).
3. Margolis A.A. Trebovaniya k modernizatsii osnovnykh professional'nykh obrazovatel'nykh programm (OPOP) podgotovki pedagogicheskikh kadrov v sootvetstvii s professional'nym standartom pedagoga: predlozheniya k realizatsii deyatel'nostnogo podkhoda v podgotovke pedagogicheskikh kadrov [The requirements for the modernization of the basic professional educational programs (OPOP) training of pedagogical staff in accordance with professional standard of the teacher: suggestions for implementation of activity approach in teacher training]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2014, t. 19, no. 3, pp. 105–126. (In Russ.; abstr. in Engl.).
4. Minyurova S.A., Leonenko N.O., Bagicheva N.V., Byvsheva M.V. Pedagogicheskaya internatura kak praktiko orientirovannaya programma tselevoi podgotovki pedagogov [Elektronnyi resurs] [Pedagogical internship as a practice-oriented program of targeted training of teachers]. *Vestnik Mininskogo universiteta [Bulletin of Minin University]*, 2017, no. 2. Available at:

*Воронина Л.В., Бывшева М.В.* Опыт организации школьно-университетского партнерства при подготовке педагогов (бакалавриат с направленностью (профилем) «Педагог начального общего образования» в ФГБОУ ВО УрГПУ) Психолого-педагогические исследования 2018. Том 10. № 1. С. 94–103.

*Voronina L. V., Byvsheva M. V.* Experience of «USPU» in Organization of School and University Partnerships in Training Teachers (Basic Professional Educational Program «Teacher of Primary General Education») Psychological-Educational Studies 2018. Vol. 10, no. 1, pp. 94–103.

<http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/348> (Accessed: 22.09.17). (In Russ.; abstr. in Engl.)

5. Stanulevich O.E. Vkhozhdenie obrazovatel'nykh uchrezhdenii v partnerskuyu set': kriterii otbora [Entering educational institutions in the partnership network: selection criteria]. *Srednee professional'noe obrazovanie [Vocational secondary education]*, 2013, no. 10, pp. 6–7. (In Russ.; abstr. in Engl.).

## Опыт подготовки педагогов в условиях супервизии по уровню образования магистратура с профилем «Педагог начального общего образования»

Захарова И.М.,

кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой теории и методики начального и дошкольного образования, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет» (НГПУ), г. Набережные Челны, Россия, zaharova-i@mail.ru

В статье представлен опыт апробации модуля основной профессиональной образовательной программы магистратуры по направлению подготовки «Педагог начального общего образования» в условиях сетевого взаимодействия вуза и школы (профессиональная магистратура). Определена необходимость изменения содержания и формы подготовки будущих учителей начальных классов в целях усиления практической направленности. Необходимость сетевого взаимодействия вуза и школы определяется новыми требованиями к уровню развития профессиональных компетенций магистра. Нормативно обосновывается изменение содержания, форм и методов работы с магистрантами в аспекте реализации деятельностно-компетентного подхода к их подготовке. Установлены направления сотрудничества супервизора и преподавателя вуза для оценки уровня сформированности трудовых действий магистранта. Описаны результаты апробации модуля; определены основные трудности магистрантов в плане применения деятельностных технологий в ходе выполнения практических заданий. Представлены рекомендации по результатам апробации модуля.

**Ключевые слова:** Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, Профессиональный стандарт педагога, профессиональные компетенции учителя начальной школы, трудовые действия педагога, модуль, педагог-супервизор, модернизация образования, магистратура, магистрант.

### Для цитаты:

Захарова И.М. Опыт реализации модульного принципа в подготовке педагогов при реализации основной профессиональной образовательной программы по уровню образования магистратура с профилем «Педагог начального общего образования» [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 1. С.104–115 doi: 10.17759/psyedu.2018100110

### For citation:

Zakharova I.M. Experience of Approbation of Scientific-Research Module in Magistracy Profile "Teacher of Elementary General Education" [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [Psychological-Educational Studies], 2018. Vol. 10, no. 1, pp. 104–115 doi: 10.17759/psyedu.2018100110. (In Russ., abstr. in Engl.)

**Проблема.** С внедрением Профессионального стандарта педагога изменяются методы работы учителя начальных классов, формы организации образовательного процесса, трудовые действия педагога. Следовательно, необходимо менять технологию подготовки будущих педагогов, исходя из требований к содержанию и структуре профессиональных компетенций, обеспечивающих реализацию Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) [11; 15]. Актуальной становится задача формирования у магистрантов компетенций по

*Захарова И.М.* Опыт реализации модульного принципа в подготовке педагогов при реализации основной профессиональной образовательной программы по уровню образования магистратура с профилем «Педагог начального общего образования»  
Психолого-педагогические исследования  
2018. Том 10. № 1. С. 104–115.

*Zakharova I.M.* Experience of Approbation of Scientific-Research Module in Magistracy Profile "Teacher of Elementary General Education"  
Psychological-Educational Studies  
2018. Vol. 10, no. 1, pp. 104–115.

проектированию деятельности учителя начальных классов на основе научного знания о разных образовательных потребностях младших школьников (методических приемах индивидуализации и дифференциации обучения; развития способностей обучающихся) [2].

В научной литературе представлены различные модели практико-ориентированной подготовки будущих учителей начальных классов [7; 8; 10; 12]. Одним из требований к обучению будущих педагогов является усиление практической направленности подготовки, что подразумевает модульный принцип проектирования основных профессиональных образовательных программ (ОПОП), сетевое взаимодействие вуза с образовательными организациями; направленность на образовательные результаты и формируемые компетенции [3; 4; 5; 6; 9].

Одним из новых путей в сфере профессиональной подготовки педагогов является разработка индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся в режиме супервизии [13; 14]. Данный подход позволяет магистрантам проектировать собственный профессиональный рост, интегрируя теоретическую и практическую подготовку. Возникает проблема накопления соответствующего опыта, его описания и проверка результативности.

**Описание опыта профессиональной подготовки педагогов в магистратуре в условиях супервизии.** В ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет» в сотрудничестве с ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» был реализован модульный принцип в подготовке магистров по программе «Психология и педагогика индивидуализации образования младших школьников» по направлению подготовки 44.04.02 «Педагог начального общего образования».

Кратко представим опыт апробации модуля «Научно-исследовательская деятельность в образовании». Он наиболее полно раскрывает особенности участия супервизоров в подготовке педагогов магистерского уровня. Модуль закладывает основы научно-исследовательской деятельности психолого-педагогического содержания, поэтому в его состав входят следующие дисциплины: научные методы и технологии в психолого-педагогических исследованиях (3 з.е., 108 часов) и научно-исследовательская практика (6 з.е., 216 часов). В апробации данного модуля приняли участие десять магистрантов, имевших базовое образование по направлению бакалавриата 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Начальное образование» и стаж работы учителем не более 2 лет. Особенностью подготовки явилось то, что магистранты обучались на заочной форме и работали в качестве учителя начальных классов, что позволяло им выполнять практические задания в реальном классе в процессе своей профессиональной деятельности. Ввиду небольшой группы испытуемых наше исследование носило качественный характер.

Теоретическая подготовка магистров заключалась в усвоении современной методологии педагогического исследования и проектирования. На установочной сессии магистрантам были предъявлены требования к уровню освоения знаний, умений, навыков и профессиональных действий. Тематика исследований определялась требованиями к трудовым действиям и умениям, указанным в Профессиональном стандарте педагога, например, «Система методической работы учителя начальных классов по мониторингу метапредметных результатов обучающихся», «Особенности реализации метода проектов в начальной школе», «Традиции и инновации в природоведческом образовании младших школьников», «Проектная деятельность как средство формирования познавательных УУД у младших школьников»; «Деятельностные технологии развития коммуникативных УУД в младшем школьном возрасте» и т.п.

*Захарова И.М.* Опыт реализации модульного принципа в подготовке педагогов при реализации основной профессиональной образовательной программы по уровню образования магистратура с профилем «Педагог начального общего образования»  
Психолого-педагогические исследования  
2018. Том 10. № 1. С. 104–115.

*Zakharova I.M.* Experience of Approbation of Scientific-Research Module in Magistracy Profile "Teacher of Elementary General Education"  
Psychological-Educational Studies  
2018. Vol. 10, no. 1, pp. 104–115.

В межсессионный период были также определены практические задания, которые включали вопросы для обсуждения на практических занятиях и для самостоятельной работы. Например, в качестве практических заданий для самостоятельной работы по апробируемому модулю магистрантам необходимо разработать (или подобрать) в контексте проблематики исследования инструменты диагностики и провести педагогический мониторинг. По результатам мониторинга провести статистическую обработку эмпирических данных и интерпретировать результаты в контексте исследуемой проблематики. В итоге магистрант производит не только анализ полученных результатов, но также и рефлексию собственной готовности к выполнению исследовательской части работы, дает оценку качества диагностического инструментария и организации исследования.

Супервизорами выступили учителя начальных классов, работающие по системе развивающего обучения, имеющие стаж педагогической деятельности более 20 лет и опыт проведения психолого-педагогических исследований. Они установили, что магистранты знают требования к формулировке темы исследования и определению объекта, предмета, цели и задач исследования, но при этом допускают ошибки при конкретизации их относительно собственной темы научного исследования. Три магистранта из десяти не смогли определить проблематику своего исследования и показали низкий уровень сформированности данной компетенции. Например, цель и предмет совпадали с темой исследования (у двух магистрантов) или с задачами (у одного обучающегося). Остальные магистранты допустили неточности в определении объекта и предмета и показали, по мнению супервизоров, средний уровень.

Для решения данной проблемы на кафедре были разработаны и обсуждены с магистрантами критерии оценки научно-исследовательской деятельности. Это позволило систематизировать допускаемые ошибки магистров при проектировании методологических основ исследования. Выполнение практической части самостоятельной работы, где нужно было исследовать конкретные проблемы своего класса и выделить стадии педагогического проектирования на реальной выборке, вызвало ряд затруднений. Например, умение определять цель и задачи проектирования педагогической деятельности исходя из условий педагогической ситуации в классе еще не было сформировано у половины магистрантов (пять человек), участвовавших в апробации. Данные трудности преодолевались в процессе Научно-исследовательской практики. Проводились бинарные семинары для магистрантов, когда два преподавателя на одном семинаре устраняют возникшие затруднения, взаимодействуя в ходе апробации.

Другим способом решения возникающих проблем является проведение семинаров в дистанционном режиме. Дело в том, что данная магистратура является заочной и поэтому не все вопросы можно решить в очной форме, в сессионный период. В межсессионный период с магистрантами были проведены семинары, где обсуждались результаты работы по выполнению практико-ориентированных заданий. Одним из примеров данных заданий явились кейсы, согласно которым магистрант должен определить актуальные проблемы реального класса и выработать решения с учетом конкретной педагогической ситуации в классе.

**Представим пример кейса.**

*Описание педагогической ситуации*

*Захарова И.М.* Опыт реализации модульного принципа в подготовке педагогов при реализации основной профессиональной образовательной программы по уровню образования магистратура с профилем «Педагог начального общего образования»  
Психолого-педагогические исследования  
2018. Том 10. № 1. С. 104–115.

*Zakharova I.M.* Experience of Approbation of Scientific-Research Module in Magistracy Profile "Teacher of Elementary General Education"  
Psychological-Educational Studies  
2018. Vol. 10, no. 1, pp. 104–115.

В начальной школе сложилось такое положение дел, при котором родителям и школьникам явно не хватает информации о целях, результатах и содержании образовательного процесса, участниками которого являются дети и учителя. Растет число морально-этических конфликтов, связанных с неинформированностью или недостаточной информированностью родителей. Директор вынужден решать многочисленные вопросы с родителями лично. Для изменения ситуации в школе решено создать Интернет-ресурс «Уроки доброты».

#### *Контекст ситуации*

Согласно ФГОС НОО одним из образовательных личностных результатов у школьников является нравственно-этическое оценивание, т. е. сформированность морально-этических принципов поведения и способов оценки своего «Я».

#### *Задания для кейса*

Разработайте структуру Интернет-ресурса для начальной ступени образования. Обоснуйте необходимость наличия там соответствующих разделов для достижения личностных образовательных результатов.

Студенту предлагается составить «карту образовательного ресурса», в которой представлена характеристика ресурса: название, для кого предназначен ресурс, структура ресурса, описание разделов и дидактические возможности.

Для того чтобы решить данный кейс, магистрант должен понимать, что развитие духовно-нравственных качеств личности опирается, во-первых, на знание возрастных особенностей развития школьников; во-вторых, знание морально-этических норм в обществе, смыслообразование и смыслопорождение; в-третьих, на знание методических приемов и способов нравственно-этического оценивания (т. е. магистрант должен знать ЧТО формировать и КАК формировать и оценивать формируемое качество).

Представим ответ магистранта, получившего высокую оценку супервизоров. Магистрант предложил следующие **разделы для Интернет-ресурса**:

– *«Им требуется помощь»* – в данном разделе предлагается описывать случаи, требующие содействия, начиная с самых простых (помочь библиотекарю перенести книги в книгохранилище) и заканчивая более социально значимыми и трудными, т. е. ученики включаются в акции помощи;

– *«Настоящий товарищ»* – описание детьми доброго поступка, который совершил их товарищ (одноклассник), есть возможность ставить лайки;

– *«Классная доска почета»* – фиксация онлайн активности детей в различных направлениях, самые активные номинируются детьми на размещение на недельной классной доске почета по различным направлениям;

– *«Мозаика добрых дел»* – содержит анонсы, приглашения к участию, фотоотчеты и описание результатов социальных проектов и прочих мероприятий нравственно-этической направленности, имеется возможность записи к участию и отзывов.

Как видим, представленные разделы позволяют решить поставленные в кейсе задачи. Все разделы практико-ориентированы, их содержание определяется конкретной целью формирования у учеников морально-этических принципов поведения.

*Захарова И.М.* Опыт реализации модульного принципа в подготовке педагогов при реализации основной профессиональной образовательной программы по уровню образования магистратура с профилем «Педагог начального общего образования»  
Психолого-педагогические исследования  
2018. Том 10. № 1. С. 104–115.

*Zakharova I.M.* Experience of Approbation of Scientific-Research Module in Magistracy Profile "Teacher of Elementary General Education"  
Psychological-Educational Studies  
2018. Vol. 10, no. 1, pp. 104–115.

Супервизоры дали следующую оценку решению подобных кейсов: высокий уровень показали два магистранта; пять магистрантов в основном справились с решением педагогической задачи, но допустили ошибки в выборе метода; остальные три магистранта продемонстрировали низкий уровень. Они не смогли выделить проблемы класса, например, низкая успеваемость школьника Н.; неверно выбран метод диагностики (почему ученик плохо учится, какие функции «западают»); не были определены пути коррекции неуспеваемости, какие рекомендации нужно разработать родителям.

Для решения данной проблемы на практическом занятии было проведено моделирование учебной ситуации, где магистрам нужно было самостоятельно определить педагогическую задачу с неуспевающим школьником Н., подобрать методы для диагностики неуспеваемости и выработать основные направления решения. Далее, после сессии, выработанную программу действий магистрант применял в классе, где он работает. Рефлексия полученных результатов происходила на следующей сессии, после завершения научно-исследовательской практики или в процессе работы в дистанционном режиме на платформе WebEX. Представим динамику результатов: высокий уровень показали шесть магистрантов (полностью соответствуют требованиям); средний – четыре (допустили неточности при подборе диагностических методик или неверно сформулировали методические рекомендации для учителя).

Научно-исследовательская работа явилась логическим завершением изучения теоретических дисциплин по модулю. Практика позволила закрепить теоретические знания, а также практические умения и навыки, полученные в ходе изучения курсов. В настоящий период актуальным является использование профессиональных проб в процессе подготовки учителей. Например, сценирование урока, его проведение и самоанализ выполненной работы. Основным требованием к таким заданиям является их соответствие по содержанию и форме реальным трудовым действиям педагога и формирование профессиональных компетенций в реальной практике выполнения данных трудовых действий [8]. Магистранты представили сценарии уроков, а супервизоры произвели их оценку.

Приведем удачный фрагмент **урока окружающего мира**.

*Тема:* Почва – важнейшая часть экосистемы. В конспекте представлено открытие новых знаний учениками.

«Почва возникает в результате разрушения горных пород под воздействием влаги, воздуха, тепла, холода и деятельности живых организмов. В почве живет множество микроскопических разрушителей органических веществ. Они перерабатывают остатки организмов в минеральные вещества, необходимые растениям. И сегодня на уроке я предлагаю вам выполнить несложные опыты, чтобы определить некоторые свойства почвы. Будем работать в группах. Готовы? Тогда начнем. Для начала выберите командира своей группы, он у нас и будет выступать с результатами опыта. При помощи опытов мы выведем свойства почвы.

#### *Опыт № 1*

Возьмите горсточку почвы и бросьте ее в стакан с водой. Что будет подниматься вверх? Определите, что содержится в почве. Запишите полученные сведения в карточку. Ключевые слова: пузырьки воздуха, воздух, мокрое пятно, вода, песок, глина, остатки живых организмов, мусор.

*Захарова И.М.* Опыт реализации модульного принципа в подготовке педагогов при реализации основной профессиональной образовательной программы по уровню образования магистратура с профилем «Педагог начального общего образования»  
Психолого-педагогические исследования  
2018. Том 10. № 1. С. 104–115.

*Zakharova I.M.* Experience of Approbation of Scientific-Research Module in Magistracy Profile "Teacher of Elementary General Education"  
Psychological-Educational Studies  
2018. Vol. 10, no. 1, pp. 104–115.

### *Опыт № 2*

Перелейте воду в горшок с цветком. Понаблюдайте, вытечет ли вода снизу. Сделайте вывод, удерживает ли почва воду».

В представленном фрагменте магистрант верно определяет место опыта для открытия нового знания младшими школьниками. Супервизоры оценили данное умение : девять из десяти магистрантов показали высокий уровень умения сценарировать урок. Такую оценку можно объяснить тем, что все обучающиеся являются реальными учителями начальных классов и закончили бакалавриат по данному профилю.

Один магистрант (по оценке супервизора) допустил неточности в постановке учебной задачи и продемонстрировал средний уровень сформированности компетенции. Приведем фрагмент **урока русского языка** по теме «Одушевленные и неодушевленные имена существительные», представленный этим магистрантом.

«Прочитайте слова: *друг, ветер, снег, слон.*

– Что объединяет эти слова?

– Распределите их в две группы.

– Как вы предполагаете, на какие?

– Подсказка: вспомните, на какие вопросы отвечают имена существительные.

– Сформулируйте основной вопрос урока.

– Как они называются?

– Прочитайте название параграфа на с. 13.

– Что вы представили, прочитав слова *одушевленные* и *неодушевленные*?

– Как вы думаете, что это за имена существительные? Приведите примеры таких слов».

Как видим из представленного фрагмента, магистрант не понимает сущности постановки учебной задачи.

Трудности при апробации заключались в том, что магистранты достаточно неплохо усваивали теоретические разделы, но не связывали их со своей педагогической работой. Разработка программ по самовоспитанию показала, что магистрантам необходимо совершенствовать умение проектировать ситуацию развития младших школьников исходя из актуальных проблем класса. Согласно требованиям были представлены, например, «Программа развития социально-значимых качеств личности младшего школьника»; «Нравственно-этическое оценивание в младшем школьном возрасте»; «Личностное развитие обучающихся в аспекте реализации ФГОС НОО»; «Использование компетентностных заданий при развитии оценочных умений» и др. В программе по самовоспитанию младших школьников требовалось описать следующие структурные компоненты: анализ и оценку сформированности качеств личности учеников; содержание и направление работы учителя по развитию данных качеств; методы воспитания и самовоспитания; показатели самоконтроля.

Приведем пример фрагмента **методических рекомендаций** (стилистика и орфография магистранта).



*Захарова И.М.* Опыт реализации модульного принципа в подготовке педагогов при реализации основной профессиональной образовательной программы по уровню образования магистратура с профилем «Педагог начального общего образования»  
Психолого-педагогические исследования  
2018. Том 10. № 1. С. 104–115.

*Zakharova I.M.* Experience of Approbation of Scientific-Research Module in Magistracy Profile "Teacher of Elementary General Education"  
Psychological-Educational Studies  
2018. Vol. 10, no. 1, pp. 104–115.

*«Методические рекомендации для учителя при формировании социально-значимых качеств личности ученика: В конечном итоге у обучающихся должно быть сформулировано одно (или несколько) типов самовоспитания. В своей программе я выделяю три типа:*

- 1) Интеллектуальное самовоспитание
- 2) Нравственное самовоспитание
- 3) Физическое самовоспитания

Для каждого обучающегося содержание программы должно быть понятным и введены с самого начала реализации программы. Вышеуказанные типы воспитания перефразированы на понятный «детский язык» соответственно:

- 1) Ум 2) Доброта 3) Здоровье

На первом году воспитания учителю необходимо обратить внимание на вовлечение ребёнка в школьную деятельность, формирование доверительных отношений между учеником и учителем. Главным итогом первого года воспитания должно стать осознания себя как ученика.

Мероприятия на втором году нацелены на коррекцию детской эгоистичности, стимулирование положительных черт характера. Большую помощь в этом могут оказать родители. Поэтому учителю надо более ответственно подойти к проведению родительских собраний и лекториев. Это родительские собрания «Трудовое воспитание в семье», «Воспитание созидательной дисциплины», «Как преодолеть застенчивость и неуверенность ребёнка», «Причины и последствия детской агрессии». Итогом второго года должно стать формирование устойчивых дружеских отношений.

Мониторинг ведет учитель

На третьем году обучения обучающиеся более сознательны, самоуправляемы, поэтому мониторинг ведется и обучающимися. Обучающиеся в состоянии с помощью учителя заняться строительством желаемого типа самовоспитания. Итогом третьего года является осознание детьми, что их класс – дружный коллектив, он член этого коллектива

Четвёртый год воспитания является наиболее ответственным. Дети должны самостоятельно принимать решения, анализировать свою деятельность, поступки. Итогом данного года и всей воспитательной программы является осознание обучающимся своих «сильных сторон», умение разрабатывать личностную программу роста, высокий уровень самостоятельности.

Таким образом, самовоспитание является неотъемлемой частью развития творческих способностей личности».

Супервизор отметила удовлетворительный уровень разработки, указав на то, что магистрант в целом представляет динамику формирования социально-значимых свойств личности младшего школьника, но совершенно не учитывает деятельностный принцип при разработке рекомендаций для учителя начальных классов.

Оценка разработанных программ выявила, что у трех магистрантов возникают трудности в выборе эффективных методов оценки и технологии формирования качеств младших. У четырех студентов затруднения возникают в реализации личностно-ориентированного подхода в обучении младших школьников. На данном этапе эти семь магистрантов показали удовлетворительный уровень сформированности умения

*Захарова И.М.* Опыт реализации модульного принципа в подготовке педагогов при реализации основной профессиональной образовательной программы по уровню образования магистратура с профилем «Педагог начального общего образования»  
Психолого-педагогические исследования  
2018. Том 10. № 1. С. 104–115.

*Zakharova I.M.* Experience of Approbation of Scientific-Research Module in Magistracy Profile "Teacher of Elementary General Education"  
Psychological-Educational Studies  
2018. Vol. 10, no. 1, pp. 104–115.

проектировать программы по самовоспитанию младших школьников. Для преодоления этой трудности предложено изучение индивидуальных особенностей и потребностей детей на практике, разработка разноуровневых заданий, индивидуальных и групповых проектных задач для младших школьников. Впоследствии, после проведения дистанционных вебинаров, после групповых и индивидуальных консультаций умение разрабатывать программы повысилось у всех десяти магистрантов.

Процесс практико-ориентированной подготовки магистров предполагает научную рефлексию учебной деятельности магистрантов. Как известно, сформированные профессиональные действия магистрантов анализируются ими в процессе НИР, обобщаются в процессе дальнейшего обучения, что позволяет сформировать рефлексивное отношение студента к данному действию. Обсуждение условий и способов осуществления профессионального действия позволяет вырабатывать индивидуальный стиль профессиональной деятельности [5]. Научные руководители учитывали умение магистрантов рефлексировать свои результаты по практике, и при анализе отчетов по практике восемь магистрантов получили оценку «хорошо», два – «отлично».

В целом мнения магистрантов по прохождению научно-исследовательской практики положительные. Практиканты положительной настрой связывают с личностным включением в научно-исследовательскую работу, четким построением образовательного маршрута, мотивацией получения новых профессиональных компетенций и полной готовностью руководителей практики и супервизоров оказывать методическую помощь в ходе прохождения практики.

НИР обучающихся, таким образом, является особым видом психолого-педагогического исследования, направленного не столько на получение новых научных данных и написание магистерской диссертации, сколько на решение конкретной педагогической проблемы в классе, развитие трудовых действий обучающегося и самой профессиональной деятельности педагога.

Следует отметить, что на данном этапе формирования заявленных компетенций магистранты научились выбирать методы мониторинга учебного процесса, критерии отбора ведущих методов и технологий оценки качества образования, способы формирования метапредметных результатов в аспекте реализации ФГОС НОО. Также обучающиеся в процессе прохождения научно-исследовательской практики освоили концепции научного поиска; правила формулирования проблемы, цели, гипотезы и задач исследования; принципы отбора методов научного исследования. По окончании модуля преподаватели кафедры и супервизоры следующим образом оценили итоги обучения по модулю: семь обучающихся получили оценку «отлично»; три – «хорошо». Анализ качественных показателей показал, что у магистрантов наблюдается положительная динамика в сформированности навыков анализа результатов научных исследований, применения их при решении конкретных научно-исследовательских задач в сфере современной начальной школы, самостоятельного осуществления научного исследования.

**Выводы.** Преподавателям кафедр и супервизорам, работающим в рамках одного модуля, необходимо совместно разрабатывать как содержание теоретической подготовки, так и практические задания в виде профессиональных проб, позволяющих оценить уровень сформированности конкретных трудовых действий обучающихся. Подобная систематическая работа позволяет магистрантам определить у себя уровень сформированности конкретного навыка, повышает мотивацию к ликвидации

*Захарова И.М.* Опыт реализации модульного принципа в подготовке педагогов при реализации основной профессиональной образовательной программы по уровню образования магистратура с профилем «Педагог начального общего образования»  
Психолого-педагогические исследования  
2018. Том 10. № 1. С. 104–115.

*Zakharova I.M.* Experience of Approbation of Scientific-Research Module in Magistracy Profile "Teacher of Elementary General Education"  
Psychological-Educational Studies  
2018. Vol. 10, no. 1, pp. 104–115.

профессионального дефицита. Для преподавательского состава подобная работа позволяет выявить «узкие» места или, наоборот, избыточность содержания дисциплины, повышает согласованность дисциплин, входящих в модуль и формирующих единые компетенции.

В практическом смысле полученные в ходе апробации результаты позволяют более четко определить процедуру и содержание подготовки будущего учителя начальной школы, разработать конкретные требования к конечному результату в плане формирования профессиональной компетентности учителей начальной школы, соответствующие требованиям ФГОС НОО и Профессиональному стандарту педагога.

**Финансирование.** Исследование выполнено в ходе выполнения работ по Государственному контракту от 14 июня 2016 года № 05.015.11.0010 по проекту: «Шифр: 2016-01.01-05-015-Ф-77.009 Внедрение компетентностного 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. *Байбородова Л.В.* Практико-ориентированный подход к подготовке будущих педагогов // Ярославский педагогический вестник. 2015. №1. Т. 2. С. 47–52.
2. *Болотов В.А., Рубцов В.В., Фрумин И.Д., Марголис А.А., Каспржак А.Г., Сафронова М.А., Калашников С.П.* Информационно-аналитические материалы по итогам первого этапа проекта «Модернизация педагогического образования» // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 5. С. 13–28. doi:10.17759/pse.2015200503
3. *Гуружапов В.А., Марголис А.А.* Проектирование модели практико-ориентированной подготовки педагогических кадров по программам бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов) на основе сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и начального общего образования // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. №3. С. 143–159.
4. *Заславская О.Ю., Корнилов В.С.* Методические аспекты апробации новых модулей программы магистратуры по направлению подготовки «педагогическое образование» (учитель среднего общего образования) в условиях сетевого взаимодействия // Вестник Российского университета дружбы народов. 2015. №2. С. 90–93.
5. *Землянская Е.Н., Ситниченко М.Я.* Модель углубленной профессионально-ориентированной практики магистрантов психолого-педагогического образования // Преподаватель XXI век. 2015. Ч. 1. №2. С. 107–138.
6. *Каспржак А.Г., Калашников С.П.* Приоритет образовательных результатов как инструмент модернизации программ подготовки учителей // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 87–104.
7. *Коршунова В.В., Смолянинова О.Г., Юдина Ю.Г.* Новая модель подготовки учителей начальных классов: Этап апробации – Сибирский вариант [Электронный ресурс] // Наука и школа. 2014. № 6. С. 34–48. URL: [http://psyedu.ru/journal/2015/4/Smolyaninova\\_Korshunova.phtml](http://psyedu.ru/journal/2015/4/Smolyaninova_Korshunova.phtml) (дата обращения: 15.03.2018).
8. *Марголис А.А.* Модели подготовки педагогов в рамках программ прикладного бакалавриата и педагогической магистратуры // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 5. С. 45–64. doi: 10.17759/pse.2015200505

*Захарова И.М.* Опыт реализации модульного принципа в подготовке педагогов при реализации основной профессиональной образовательной программы по уровню образования магистратура с профилем «Педагог начального общего образования»  
Психолого-педагогические исследования  
2018. Том 10. № 1. С. 104–115.

*Zakharova I.M.* Experience of Approbation of Scientific-Research Module in Magistracy Profile "Teacher of Elementary General Education"  
Psychological-Educational Studies  
2018. Vol. 10, no. 1, pp. 104–115.

9. *Марголис А.А.* Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. №3. С. 105–126.
10. *Павлова Л.А.* Модель подготовки будущего учителя начальных классов на основе практико-ориентированного подхода // Сибирский педагогический журнал. 2016. № 4. С. 95–102.
11. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс] // <https://минобрнауки.рф/> (дата обращения: 15.03.2018).
12. *Сафронова М.А., Бысик Н.В.* Описание проекта модернизации педагогического образования // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 78–86.
13. *Смолянинова О.Г., Коршунова В.В.* Деятельностный подход и практико-ориентированное обучение в подготовке учителя начальных классов: опыт Сибирского федерального университета [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. Т. 7. № 4. С. 149–162. doi: 10.17759/psyedu.2050704014
14. *Ушатикова И.И., Рахманова А.Р.* Реализация практико-ориентированного подхода к профессиональной подготовке будущего учителя на пропедевтическом этапе изучения педагогических дисциплин // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. №1. С. 31–36.
15. Федеральный государственный образовательный стандарт общего (начального) образования [Электронный ресурс]. М.: Просвещение, 2011. 32 с. URL: <https://минобрнауки.рф/> (дата обращения: 15.03.2018).

## Experience of Approbation of Scientific-Research Module in Magistracy Profile "Teacher of Elementary General Education"

*Zakharova I.M.,*

Ph.D., Associate Professor, Head of Department of Theory and Methodology of Preschool and Primary Education, Naberezhnye Chelny State Teachers' Training University, Naberezhnye Chelny, Russia, [zaharova-i@mail.ru](mailto:zaharova-i@mail.ru)

---

The article presents the experience of testing of the module of master's basic professional educational program in the direction of training "Teacher of primary general education" under network interaction between university and school (professional master's course). The necessity of content and form changing of future primary school teachers' training in the aspect of practical orientation strengthening is defined. The need for network interaction between university and school is determined by new requirements to the level of master's professional competencies' development. Changes in the content, forms and methods of work with students in the aspect of the activity-competence approach implementation to their training are normatively substantiated. The routes of cooperation between a supervisor and a teacher to assess the level

Захарова И.М. Опыт реализации модульного принципа в подготовке педагогов при реализации основной профессиональной образовательной программы по уровню образования магистратура с профилем «Педагог начального общего образования»  
Психолого-педагогические исследования  
2018. Том 10. № 1. С. 104–115.

Zakharova I.M. Experience of Approbation of Scientific-Research Module in Magistracy Profile "Teacher of Elementary General Education"  
Psychological-Educational Studies  
2018. Vol. 10, no. 1, pp. 104–115.

of labor actions' development of undergraduates are settled. The results of the module testing are described; the main difficulties of undergraduates in application of activity-based technologies at practical tasks fulfillment are determined. Recommendations on the results of the module testing are presented

**Keywords:** preschool, child. Key words: Federal state educational standard of primary general education; teacher's professional standard; professional competences of primary school teachers; teacher's activities; module; supervisor - teacher, education modernization; Master's degree program; Master's degree student.

## References

1. Baiborodova L.V. Praktiko-orientirovannyi podkhod k podgotovke budushchikh pedagogov [Practical-oriented approach to training future teachers]. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik* [*Yaroslavl Pedagogical Herald*], 2015. Vol.2, no.1, pp. 47–52.
2. Bolotov V.A., Rubtsov V.V., Frumin I.D., Margolis A.A., Kasprzhak A.G., Safronova M.A., Kalashnikov S.P. Informatsionno-analiticheskie materialy po itogam pervogo etapa proekta «Modernizatsiya pedagogicheskogo obrazovaniya» [Information and analytical materials on the results of the first stage of the project "Modernization of Teacher Education"]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [*Psychological Science and Education*], 2015. Vol 20, no. 5, pp. 13–28. (In Russ., abstr. in Engl.). doi:10.17759/pse.2015200503.
3. Guruzhapov V.A., Margolis A.A. Proektirovanie modeli praktiko-orientirovannoi podgotovki pedagogicheskikh kadrov po programmam bakalavriata po napravleniyu podgotovki «Psikhologo-pedagogicheskoe obrazovanie» (Uchitel' nachal'nykh klassov) na osnove setevogo vzaimodeistviya obrazovatel'nykh organizatsii, realizuyushchikh programmy vysshego obrazovaniya i nachal'nogo obshchego obrazovaniya. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [*Psychological Science and Education*], 2014. Vol19, no. 3, pp. 143–159. (In Russ., abstr. in Engl.).
4. Zaslavskaya O.Yu., Kornilov V.S. Metodicheskie aspekty aprobatsii novykh modulei programmy magistratury po napravleniyu podgotovki «pedagogicheskoe obrazovanie (uchitel' srednego obshchego obrazovaniya) v usloviyakh setevogo vzaimodeistviya [Methodical aspects of approbation of new modules of the master's program in the field of preparation "pedagogical education (teacher of secondary general education) in the conditions of network interaction]. *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov* [*Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia*], 2015, no. 2, pp. 90-93.
5. Zemlyanskaya E.N., Sitnichenko M.Ya. Model' uglublennoi professional'no-orientirovannoi praktiki magistrantov psikhologo-pedagogicheskogo obrazovaniya [Model of in-depth professional-oriented practice of undergraduates in psychological and pedagogical education]. *Prepodavatel' XXI vek* [*Teacher XXI century*], 2015, ch.1, no. 2, pp. 107–138.
6. Kasprzhak A.G., Kalashnikov S.P. Prioritet obrazovatel'nykh rezul'tatov kak instrument modernizatsii programm podgotovki uchitelei [Priority of educational outcomes as a tool for the modernization of teacher training programs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [*Psychological Science and Education*], 2014. Vol 19, no. 3, pp. 87–104. (In Russ., abstr. in Engl.).
7. Korshunova V.V., Smolyaninova O.G., Yudina Yu.G. Novaya model' podgotovki uchitelei nachal'nykh klassov: Etap aprobatsii – Sibirskii variant [A new model for the training of primary school teachers: The approbation phase - the Siberian version] [Elektronnyi resurs] *Nauka i shkola* [*Science and school*], 2014, no. 6, pp. 34–48. URL:—[http://psyedu.ru/journal/2015/4/Smolyaninova\\_Korshunova.phtml](http://psyedu.ru/journal/2015/4/Smolyaninova_Korshunova.phtml) (Accessed 15.03.2018).

Захарова И.М. Опыт реализации модульного принципа в подготовке педагогов при реализации основной профессиональной образовательной программы по уровню образования магистратура с профилем «Педагог начального общего образования»  
Психолого-педагогические исследования  
2018. Том 10. № 1. С. 104–115.

Zakharova I.M. Experience of Approbation of Scientific-Research Module in Magistracy Profile "Teacher of Elementary General Education"  
Psychological-Educational Studies  
2018. Vol. 10, no. 1, pp. 104–115.

8. Margolis A.A. Modeli podgotovki pedagogov v ramkakh programm prikladnogo bakalavriata i pedagogicheskoi magistratury [Models of teacher training in the framework of applied bachelor's and pedagogical magistracy programs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [*Psychological Science and Education*], 2015. Vol 20, no. 5, pp. 45–64. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2015200505.
9. Margolis A.A. Trebovaniya k modernizatsii osnovnykh professional'nykh obrazovatel'nykh programm (OPOP) podgotovki pedagogicheskikh kadrov v sootvetstvi s professional'nym standartom pedagoga: predlozheniya k realizatsii deyatel'nostnogo podkhoda v podgotovke pedagogicheskikh kadrov [Requirements for the modernization of the basic professional educational programs (OPOP) for the training of pedagogical personnel in accordance with the professional standard of the teacher: proposals for the implementation of the activity approach in the training of pedagogical personnel]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [*Psychological Science and Education*], 2014. Vol 19, no. 3, pp. 105–126. (In Russ., abstr. in Engl.).
10. Pavlova L.A. Model' podgotovki budushchego uchitelya nachal'nykh klassov na osnove praktiko-orientirovannogo podkhoda [Model for the preparation of the future primary school teacher on the basis of a practice-oriented approach]. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal* [*Siberian pedagogical journal*], 2016, no. 4, pp. 95–102.
11. Professional'nyi standart «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')» [Elektronnyi resurs] [*Professional standard "Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)"*]. Available at: <https://minobrnauk.rf/>. (Accessed 15.03.2018).
12. Safronova M.A., Bysik N.V. Opisanie proekta modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya [Description of the project for the modernization of teacher education] *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [*Psychological Science and Education*], 2014. Vol 19, no. 3, pp. 78–86. (In Russ., abstr. in Engl.).
13. Smolyaninova O.G., Korshunova V.V. Deyatel'nostnyi podkhod i praktiko-orientirovannoe obuchenie v podgotovke uchitelya nachal'nykh klassov: opyt Sibirskogo federal'nogo universiteta [Elektronnyi resurs] [*The activity approach and practical-oriented training in the preparation of the primary school teacher: the experience of the Siberian Federal University*]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [*Psychological Science and Education PSYEDU.ru*], 2015. Vol 7, no.4, pp. 149–162 doi: 10.17759/psyedu.2050704014. (In Russ., abstr. in Engl.).
14. Ushatikova I.I., Rakhmanova A.R. Realizatsiya praktiko-orientirovannogo podkhoda k professional'noi podgotovke budushchego uchitelya na propedevticheskom etape izucheniya pedagogicheskikh distsiplin [Realization of the practice-oriented approach to the professional preparation of the future teacher at the propaedeutic stage of the study of pedagogical disciplines]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [*Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University*], 2017, no. 1, pp. 31–36.
15. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart obshchego (nachal'nogo) obrazovaniya [Elektronnyi resurs]. Moscow.: Prosveshchenie Publ., 2011. 32 p. Available at: <https://minobrnauk.rf/>. (Accessed 15.03.2018).

## Профессиональная проба как способ подготовки учителя начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования

**Брук Ж.Ю.,**

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики детства, Институт психологии и педагогики, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (ТюмГУ), Тюмень, Россия, bruk\_882@mail.ru*

**Патрушева И.В.,**

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики, Институт психологии и педагогики, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (ТюмГУ), Тюмень, Россия, inga-p@mail.ru*

**Федина Л.В.,**

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики детства, Институт психологии и педагогики, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (ТюмГУ), Тюмень, Россия, l.v.fedina@utmn.ru*

В статье представлены результаты реализации одного из условий практико-ориентированного обучения – использования профессиональных проб в ходе апробации проекта, направленного на совершенствование подготовки будущих педагогов посредством усиления практической направленности в условиях инклюзивного образования. Описаны содержание и механизм профессиональной пробы в реальном учебно-воспитательном процессе при реализации модуля «Теоретико-методологические основы инклюзивного образования». Авторы пришли к выводу, что использование профессиональных проб в системе подготовки будущих педагогов позволяет значительно увеличить показатели методической готовности студентов. Тем не менее компетенции осуществления диагностики учебно-воспитательного процесса, умения вести наблюдения и анализировать увиденное, сформированы недостаточно. Включение в образовательный процесс метода профессиональных проб позволяет решать задачу связи теории с практической деятельностью педагога в условиях инклюзивного образования, развивать компетенции принятия обоснованных и эффективных решений, формировать опыт взаимодействия с особыми детьми, развивать личную ответственность и способность к саморефлексии.

**Ключевые слова:** профессиональная проба, инклюзивное образование, практико-ориентированное обучение, профессиональный стандарт педагога, трудовые действия, дети с ограниченными возможностями здоровья, особые образовательные потребности.

### Для цитаты:

*Брук Ж.Ю., Патрушева И.В., Федина Л.В. Профессиональная проба как способ подготовки учителя начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 1. С. 116–126 doi: 10.17759/psyedu.2018100111*

### For citation:

Bruk Zh.Y., Patrusheva I.V., Fedina L.V. Professional Samples in the Training Process of Primary School Teachers for Working with Inclusion [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies]*, 2018. Vol. 10, no. 1, pp. 116–126 doi: 10.17759/psyedu.2018100111. (In Russ., abstr. in Engl.)

## **Введение**

В проекте модернизации педагогического образования основополагающее значение придается практико-ориентированной подготовке педагогических кадров. По мнению разработчиков проекта, «нужна такая модель практико-ориентированного обучения, в которой основным образовательным результатом является способность строить будущую профессиональную деятельность в соответствии с выработанными профессиональным сообществом нормами – профессиональным стандартом, что обеспечивает, в свою очередь, возможность организации полноценной учебной деятельности учащихся в соответствии с ФГОС общего образования» [1].

Сущности практико-ориентированного обучения уделяется много внимания в современных педагогических и психологических исследованиях как отечественных ученых – Ю.Н. Галагузовой, Л.В. Собановой, В.Е. Мелеховой, В.И. Байденко, В.А. Болотникова, В.П. Борисенкова, В.В. Серикова и др., так и зарубежных – Д. Робинсон, М.А.Р. Лопез, М. Кёркко, О. Кырё-Аммала, Т. Турунен, Ел. Бурхан-Хорасанли, Д. Ортастепе (D. Robinson, M.A.R. López, M. Kõrkkö, O. Kyrö-Åmmälä, T. Turunen, El. Burhan-Horasanlı, D. Ortaçtepe). Большинство авторов считают, что направленность на развитие практических умений и готовности главным образом формируется через ориентацию содержания обучения на предметную и функциональную составляющие профессиональной деятельности; усвоение учебной информации посредством практического применения знаний и умений в типичных и нестандартных ситуациях при решении определенных задач; междисциплинарный характер обучения, ориентированный на решение учебных ситуаций, максимально приближенных к реальным, профессиональным [12]; формирование профессионального опыта студентов через их «погружение» в профессиональную среду в ходе практических занятий и разных видов практик (учебной, производственной и преддипломной) на протяжении всего периода обучения [2].

Как справедливо замечает А.А. Марголис, «освоить трудовую функцию и профессиональные действия учителя исключительно сложно в университетской аудитории. Аудиторная подготовка должна быть дополнена существенной долей практики, притом не столько для иллюстрации теории, сколько для постановки проблемы осуществления профессионального действия и его отработки через профессиональные пробы в специально организованной лабораторно-учебной среде и на практической базе (в условиях реальной образовательной организации)» [4].

Исследования характеристик, которые позволяют педагогу быть эффективным в условиях инклюзивного образования, проведенные Д. Робинсон, показали, что там, где образование включает теоретико-критическое, рефлексивное и научно-исследовательское сотрудничество профессионального образовательного сообщества, педагог реализует деятельность более уверенно и профессионально [11]. Современное Европейское пространство высшего образования требует создания новых моделей обучения и оценки студентов, где особое значение приобретает практика [10]. По мнению зарубежных ученых, поддержка рефлексивных умений студентов положительно сказывается на их профессиональном развитии [9]. Ел. Бурхан-Хорасанли, Д. Ортастепе в своих исследованиях доказали высокую эффективность практико-ориентированных кейсов, дискуссий в развитии рефлексивных навыков студентов как в индивидуальной, так и в групповой практике разрешения ситуаций [8].

## **Метод**

Институт психологии и педагогики Тюменского государственного университета с 2015 г. принимает участие в апробации проекта Министерства образования и науки РФ «Усиление практической направленности подготовки будущих педагогов в программах бакалавриата в рамках укрупненной группы специальностей «Образование и педагогика» по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» («Учитель начальных



классов») на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и начального общего образования» (оператор проекта – Московский государственный психолого-педагогический университет). Основная цель – совершенствование методологических и педагогических подходов подготовки будущих педагогов посредством усиления практической направленности на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и начального общего образования [5]

В рамках этого проекта Институтом психологии и педагогики ТюмГУ апробируются новые модульные элементы указанной выше образовательной программы на основе принципа практико-ориентированности. В данной статье представлены результаты реализации одного из условий практико-ориентированного обучения – использования профессиональных проб.

Профессиональная проба сегодня понимается как форма организации учебного процесса и метод обучения, направленный на овладение студентом специальными компетенциями в определенной области труда. В данном исследовании мы придерживаемся точки зрения В.А. Гуружапова, А.А. Марголиса, С.Н. Чистяковой, которые утверждают, что профессиональная проба – это специально организованное испытание (имитационная ситуация), моделирующее элементы конкретного вида профессиональной деятельности, приближенное к профессиональной реальности и способствующее сознательному освоению профессии [1; 7]. Причем реализовываться данный метод обучения может как в реальном учебно-воспитательном процессе, так и в имитационном, специально создаваемом в условиях аудиторных и внеаудиторных занятий. По содержанию профессиональная проба представляет собой решение задач организации процесса обучения и развития детей, конструирование и реализацию отдельных событий или технологий обучения и воспитания, анализ и оценку компонентов образовательной среды, а также диагностику личностного развития субъектов учебно-воспитательного процесса.

В сущности, профессиональная проба в образовательном процессе вуза предполагает отработку трудовых действий в условиях реальной или имитационной профессиональной среды. В ходе апробации студентами модели профессиональной ситуации осуществляется анализ освоенных умений, контроль результатов выполнения элементов профессиональной деятельности, оценка уровня сформированности компетенций и рефлексия личных и профессиональных достижений.

В рамках реализации модуля «Теоретико-методологические основы инклюзивного образования» преподавателями Института психологии и педагогики ТюмГУ была организована профессиональная проба студентов бакалавриата по направлению подготовки «Педагогическое образование» (профиль: Начальное образование) в реальном учебно-воспитательном процессе в условиях МБОУ для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья Начальная школа – детский сад № 76 г. Тюмени. В проекте принимали участие 66 студентов. Школа № 76 расположена в двух корпусах, где обучаются ученики одиннадцати классов начальной школы. В школе обучаются различные категории детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), имеющие особые образовательные потребности: с нарушениями зрения (незрячие и слабовидящие); с задержкой психического развития; с нарушениями эмоционально-волевой сферы; с нарушениями речи; с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата; с расстройствами аутистического спектра; с нарушениями интеллекта (умственно отсталые); с синдромом Дауна; с нарушениями поведения (с девиантным поведением).

Данная профессиональная проба носила характер учебной практики, целевые ориентиры которой сходились на освоении профессиональной компетенции, определяющей «способность к реализации программ формирования универсальных учебных действий, направленных на достижение метапредметных образовательных результатов обучающихся

в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования».

В содержание профессиональной пробы включались направления деятельности в соответствии с трудовыми действиями педагога (согласно профессиональному стандарту) [6]. Задания разработаны авторами данной статьи.

Для становления трудовых действий функции «Развивающая деятельность», предполагающих выявление в ходе наблюдения поведенческих и личностных проблем обучающихся, связанных с особенностями их развития, студентам предлагалось выполнить следующие задания:

- наблюдение за учащимися в инклюзивном классе, выявление их индивидуальных особенностей (интеллектуальных, эмоциональных, поведенческих);
- знакомство с документацией на детей с ОВЗ: представления специалистов (логопеда, дефектолога, психолога, классного руководителя), заключение психолого-медико-педагогического консилиума и комиссии (ПМПк и ПМПК), индивидуальный коррекционно-образовательный маршрут, индивидуальный план педагогической коррекции и др.;
- наблюдение особенностей обучения детей с нарушениями зрения (слабовидящие и тотально слепые), с задержкой психического развития, с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата (ДЦП), с расстройствами аутистического спектра, с нарушениями интеллекта (умственно отсталые) и др.

В результате студенты должны овладеть профессиональной установкой на оказание помощи любому ребенку вне зависимости от его реальных учебных возможностей, особенностей в поведении, состояния психического и физического здоровья; научиться понимать документацию специалистов (психологов, дефектологов, логопедов и т.д.); уметь составить (совместно с психологом и другими специалистами) психолого-педагогическую характеристику (портрет) личности обучающегося.

Обобщенная трудовая функция «Педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования» определяет умение учителя «использовать и апробировать специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе с особыми потребностями в образовании: обучающихся, проявивших выдающиеся способности; обучающихся, для которых русский язык не является родным; обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [6].

Для развития данных компетенций в рамках апробируемого модуля студентами осуществлялся анализ деятельности учителя в инклюзивном классе; применяемых им методов и приемов для решения задач обучения, воспитания и развития детей с особыми образовательными потребностями; анализ специфики инклюзивной образовательной среды в школе.

В ходе профессиональной пробы студенты вели записи наблюдения, осуществляли анализ адаптированной среды и организации пространства учебной аудитории, заполняли лист рассадки детей в классе, фиксировали индивидуальные особенности детей (интеллектуальные, эмоциональные, поведенческие); особое внимание студенты обращали на педагогические приемы, формы и методы организации работы учащихся на различных уроках, используемые учителем для обучения детей с особыми образовательными потребностями. Студенты устанавливали контакт с учащимися, внимательно изучали опыт психолого-педагогического сопровождения и коррекции детей с ОВЗ, анализировали документацию учителя начальных классов, которая используется при организации обучения и построения индивидуального образовательного маршрута учащихся с ОВЗ.

## Результаты и их обсуждение

Анализ результатов выполнения описываемой профессиональной пробы осуществлялся нами на основе критериев, отражающих сформированность исследуемой компетенции: умение вычленять и анализировать используемые учителем в учебном процессе формы и методы; способность выявлять и фиксировать особенности организации пространства учебной аудитории (адаптированной среды для обучения детей с ОВЗ); умение анализировать педагогические приемы, используемые учителем для решения задач обучения, воспитания и развития детей с особыми образовательными потребностями.

Наглядно результаты отражены на рис. 1.

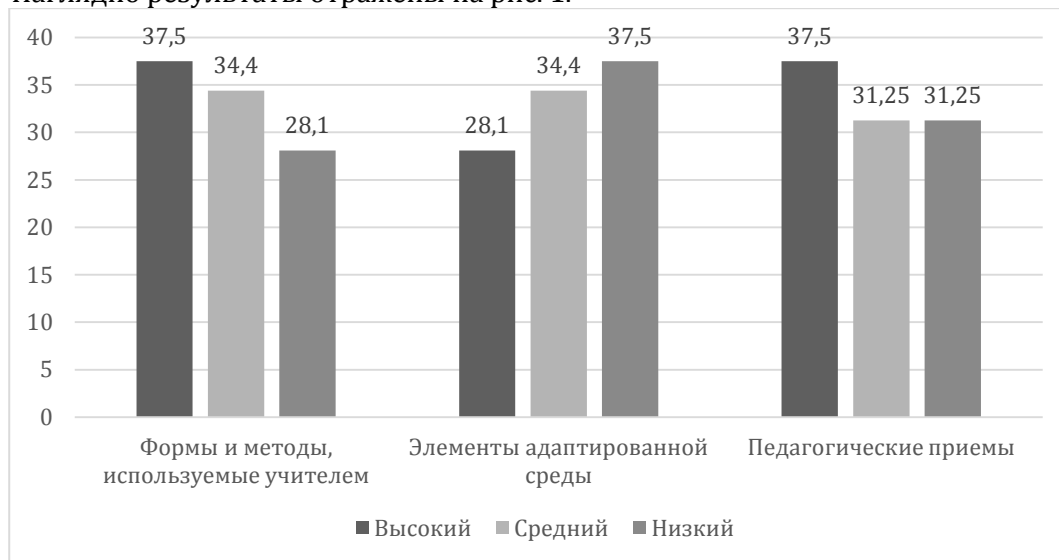


Рис. 1. Распределение уровней освоения компетенции анализа деятельности учителя в классе и элементов адаптированной образовательной среды (%)

Мы видим, что в целом студенты владеют способностью распознавать формы и методы, используемые учителем на уроке (37,5 % выполнили это задание на высоком уровне). Ими выделены такие формы обучения, как фронтальная, групповая и индивидуальная. В отчетах отмечается важность индивидуальной работы на уроке с детьми, имеющими особые образовательные потребности. Практикантами обозначены специальные методы индивидуальной работы с детьми с ОВЗ (работа по карточкам, объяснение задания каждому ребенку, испытывающему затруднения, создание «ситуации успеха»). Однако следует отметить, что только некоторые студенты обосновывают целесообразность использования тех или иных методов, 34,4 % только называют формы и методы: работа в парах, взаимопроверка, словесные, наглядные и т.п., но не конкретизируют и не поясняют, 28,1 % затрудняются с выполнением данного задания, называют только один-два метода, никак не комментируя увиденное. Полученные результаты демонстрируют, на наш взгляд, достаточную методическую готовность студентов, участвующих в апробации модуля. Тем не менее компетенции осуществления диагностики учебно-воспитательного процесса, умения вести наблюдения и анализировать увиденное сформированы недостаточно. Описываемая профессиональная проба, с нашей точки зрения, может способствовать развитию у студентов педагогической зоркости, способности дифференцировать элементы процесса обучения, соотносить их с образовательными задачами и полученными результатами.

По второму критерию (умение анализировать педагогические приемы, используемые учителем для решения задач обучения, воспитания и развития детей с особыми образовательными потребностями) ситуация аналогичная, 37,5 % справились с заданием достаточно хорошо. Они не только вычленили педагогические приемы, но и

смогли описать, с какой целью учитель их применяет. Чаще всего студентами описывались приемы «логопедическая разминка», «мозговая гимнастика», выделение интонацией, повторение инструкций, приемы активизации внимания детей. Большинство студентов смогли обозначить пять и более педагогических приемов.

В наименьшей степени в рамках данной профессиональной пробы студенты справились с выявлением особенностей пространства учебной аудитории. Перед практикантами стояла задача выделить элементы адаптированной образовательной среды, применительно для обучения детей с ОВЗ. Чаще всего в данном задании студенты выделяли наличие игровой зоны, рассадку детей – по одному человеку, тетрадь для письма по Брайлю, мультимедийное оборудование. Отдельные студенты также обращали внимание на эргономические особенности пространства (освещенность, окрас стен, наличие игр и развивающих игрушек и пр.). Но, к сожалению, только 28,1 % студентов справились с заданием на высоком уровне. В целом можно отметить недостаточность знаний студентов в отношении адаптированности образовательной среды для удовлетворения особых образовательных потребностей детей.

Для выявления результатов апробации было проведено тестирование, включавшее как тесты репродуктивного характера, так и тесты действий. Также студенты выполняли кейс, содержащий описание ситуации и задания по ней. В качестве ситуации выступало описание урока в 1 классе, где обучались дети с особыми образовательными потребностями. Задания к кейсу предполагали:

- выявление возможных трудностей, которые могут возникнуть у детей и педагога в ходе данного урока;
- анализ и дополнение приемов индивидуализации, которые учитель использует в работе с детьми;
- характеристику нормативных и программных документов, на основании которых осуществляет свою работу учитель начальных классов в таком классе (федеральных, региональных, локальных);
- разработку краткой инструкции для учителя по учету особых образовательных потребностей детей в процессе обучения и воспитания, опираясь на нормативные и программные документы (с указанием каких именно);
- разработку плана индивидуальной консультации родителей одного из детей с ОВЗ с рекомендациями по оптимизации процесса обучения на основе имеющихся документов.

В целом можно отметить, что апробация прошла успешно. Студенты включались в работу активно и выполняли ее продуктивно, сохраняя познавательный интерес и устойчивую мотивацию к изучаемой проблеме.

С тестом справились 100 % участников и показали достаточно высокое качество.

Кейс вызвал больше затруднений у студентов. Тем не менее со всеми заданиями справились 56 % («отлично»), допустили незначительные ошибки – 20 % студентов («хорошо»), недостаточно полно раскрыли требуемые вопросы, не на все задания дали ответы – 24 % («удовлетворительно»).

По итогам профессиональной пробы студентам было предложено написать эссе на тему «Успех в профессии – результат образования (мой взгляд на модернизацию профессионального педагогического образования)».

Качественный и количественный анализ эссе позволил выделить некоторые критерии, упоминаемые студентами как условие успешной модернизации образования. Количество и качество раскрытия критериев оценивается как уровень знаний о приоритетных направлениях модернизации образовательной системы Российской Федерации (рис. 2).

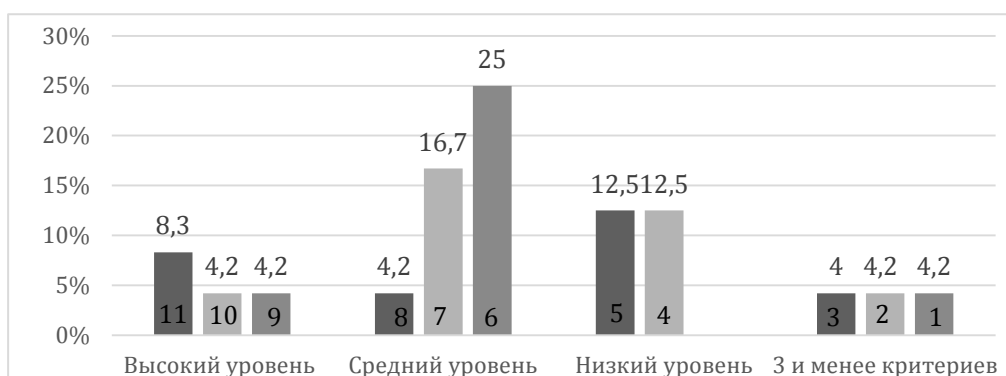


Рис. 2. Уровень знаний студентов о приоритетных направлениях модернизации образования: 1 – 11 – число раскрытых критериев

Общее число выделенных студентами критериев – 23, среднее число критериев, выделяемых студентом – 6 (25 % студентов), 8,3 % студентов формулируют и раскрывают 11 критериев успешной модернизации системы образования, 4,2 % описывают 10 и 9 критериев, демонстрируя высокий уровень теоретических знаний. Эссе 32 % студентов носят эмоционально-экспрессивный характер, не содержат качественного анализа условий модернизации образования. Студенты испытывают затруднения с практическим применением теоретических знаний, структурированием и систематизацией материала. Таким образом, 25 % студентов обнаруживают низкий уровень осведомленности, раскрывая 4–5 критериев. Не справились с заданием, выделив 3 критерия и менее, 12 % студентов. В целом можно констатировать средний и низкий уровень знаний студентов о приоритетных направлениях модернизации образования в Российской Федерации.

Самые популярные критерии успешной модернизации системы образования представлены на рис. 3.

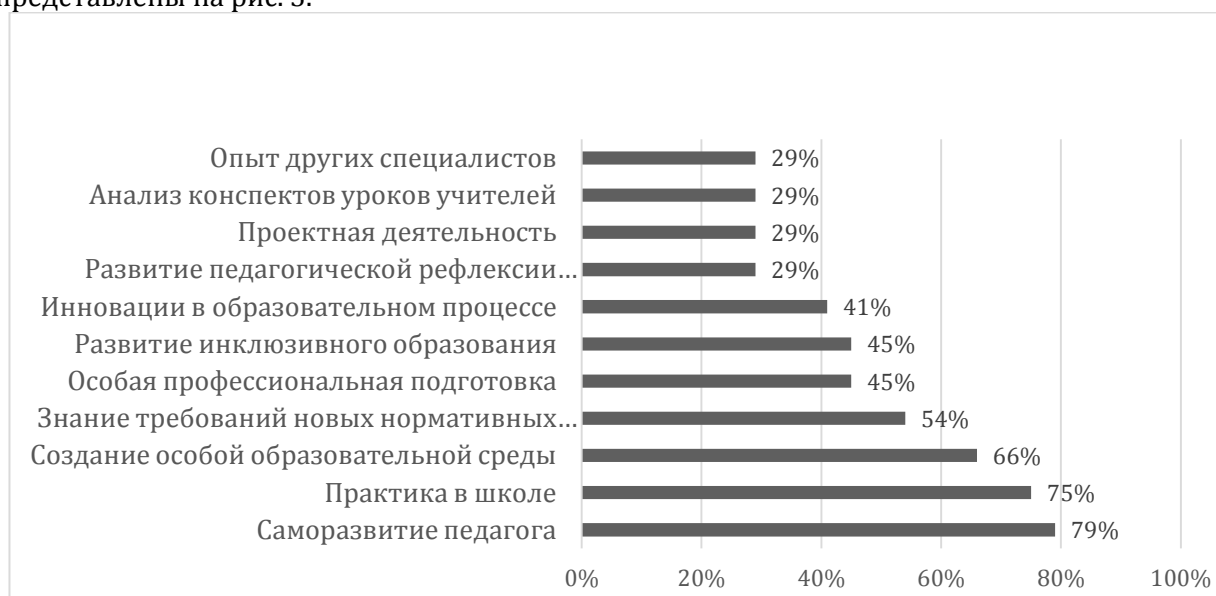


Рис. 3. Наиболее актуальные критерии успешной модернизации образования, называемые студентами, % упоминания

Одно из основных требований современного ФГОС НОО – это профессиональные кадры; в условиях модернизации образования педагогу предъявляются особые требования. Приоритетность данного направления развития образования отмечена в Стратегии развития российского образования до 2020 года, Национальной образовательной

инициативе «Наша новая школа», ФГОС НОО и актуализирована принятием «Комплексной программы повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций». Знание требований основных нормативных документов как условие успешной модернизации образования отмечают 54 % студентов – участников проекта, 45 % отмечают необходимость подготовки и переподготовки компетентных педагогов, грамотных специалистов, при этом 75 % опрошенных считают, что именно профессиональные пробы и практика в условиях школ позволяют эффективно решать задачи модернизации. Каждый ребенок может быть воспитан и подготовлен в условиях, которые соответствуют самым современным требованиям и с учителями, которые используют инновационные подходы, новые методики в процессе воспитания и обучения. Современный педагог должен уметь работать в условиях инклюзивного образования, отмечают 45 % студентов. В ходе профессиональных проб студенты получают уникальную возможность наблюдать работу опытных педагогов, тьюторов и других сопровождающих детей с ОВЗ специалистов, отмечают 29 % студентов в своих работах.

Отличительными чертами педагога, психологически готового к работе в новых условиях, являются стремление к постоянному самосовершенствованию, самокритичность, эрудиция и высокая культура труда. Профессиональный рост педагога и модернизация образования невозможны без самообразовательной потребности – это мнение 79 % студентов: «Педагоги, как грамотные творцы, готовы работать в ногу со временем...», «Педагогам необходимо всегда совершенствовать свои профессиональные умения и навыки, необходимо соответствовать нововведениям», «В такой среде должны работать люди, готовые меняться вместе с ребенком и ради ребенка», «Постоянно работая над собой, мы будем продвигаться к вершинам профессионального мастерства».

Ранжирование значимых условий модернизации системы образования показало (см. рис. 3), что студенты определяют решающими факторами те, что находятся в зоне влияния самого педагога. Так, наибольшее значение студенты придают саморазвитию педагога (79 %), практике в школе (75 %), знанию требований нормативных документов (54 %), профессиональной подготовке и переподготовке (45 %), развитию педагогической рефлексии (45 %). Наименее популярными стали критерии «Анализ видеоуроков» (13 %), «Наблюдение и анализ опыта педагогов» (13 %).

По итогам проведенного исследования мы видим, что при формировании способности к реализации программ обучающимся проще всего разобраться и определиться с терминологией и научиться ее применять в реальной ситуации. Наиболее сложной оказывается необходимость завершить построение профессиональной компетенции, увидев, как реально можно применить полученный опыт в условиях образовательного учреждения к конкретному ребенку.

Как считают сами студенты (75 %), «личное участие в профессиональных пробах способствует накоплению настоящего педагогического опыта, совершенно реального...». Профессиональная проба, по мнению студентов, помогает «осмысленному включению в образовательную практику», т. е. способствует развитию педагогической рефлексивности. «Принимая участие в профессиональных пробах, я развиваю умение оценивать ситуацию...», «важно анализировать допущенные ошибки и замечания опытных педагогов с целью их дальнейшей коррекции». «Участие в профессиональных пробах позволяет, в первую очередь, развить навыки коммуникации, ведь надо уметь договориться с учеником, за которым ты закреплен, взаимодействовать с учителем... Развиваются личностные качества: интерес к миру твоих учеников, вера в их силы и возможности, открытость к принятию позиции других... Ты учишься пересиливать свой страх и контактировать с особыми детьми, привлекать их внимание. А это совсем нелегко!». «Изменения в нашем обучении сделали жизнь более яркой, живой. Не хочется пропускать занятий, потому что можно упустить что-то очень важное...» (выдержки из рефлексивного эссе студентов – участников проекта).

### Заключение

Таким образом, практико-ориентированный подход к подготовке будущих педагогов, реализуемый посредством включения в образовательный процесс метода профессиональных проб, позволяет решать задачу связи теории с практической деятельностью педагога в условиях инклюзивного образования, развивать компетенции принятия обоснованных и эффективных решений в профессиональной деятельности, формировать опыт взаимодействия с особыми детьми, развивать личную ответственность и способность к саморефлексии.

### 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. *Козлова Н.В.* Личностно-профессиональное становление: психолого-акмеологический подход. Томск: Изд-во ТПУ, 2007. 201 с.
3. Концепция поддержки развития педагогического образования. [Электронный ресурс] // URL: [http://минобрнауки.рф/документы/3871/файл/2676/Концепция поддержки развития педагогического образования 11 12 13.doc](http://минобрнауки.рф/документы/3871/файл/2676/Концепция_поддержки_развития_педагогического_образования_11_12_13.doc) (дата обращения: 14.11.2017).
4. *Марголис А.А.* Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2014. № 2. С. 1–18. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.phtml> (дата обращения: 20.12.2017).
5. Проект модернизации педагогического образования [Электронный ресурс] URL: <http://педагогическоеобразование.рф> (дата обращения: 03.12.2017).
6. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]: Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (дата обращения: 03.12.2017).
7. *Чистякова С.Н., Родичев Н.Ф.* От учебы к профессиональной карьере. М.: Академия, 2012. 176 с.
8. *Burhan-Horasanlı El., Ortaçtepe D.* Reflective practice-oriented online discussions: A study on EFL teachers' reflection-on, in and for-action // Teaching and Teacher Education. Vol. 59. October 2016. P. 372–382.
9. *Körkkö M., Kyrö-Ämmälä O., Turunen T.* Professional development through reflection in teacher education // Teaching and Teacher Education. Vol. 55. April 2016. P. 198–206.
10. *López M.A.R.* European Higher Education Area-Driven Educational Innovation // Procedia – Social and Behavioral Sciences. Vol. 237. 21 February 2017. P. 1505–1512.
11. *Robinson D.* Effective inclusive teacher education for special educational needs and disabilities: Some more thoughts on the way forward // Teaching and Teacher Education. Vol. 61. January 2017. P. 164–178.

12. Shukshina T., Gorshenina S., Buyanova Ir., Neyasova Ir. Practice-Oriented Teachers' Training: Innovative Approach // International Journal of Environmental & Science Education. 2016. Vol. 11. № 16. P. 9125–9135.

## Professional Samples in the Training Process of Primary School Teachers for Working with Inclusion

**Bruk Zh.Y.,**

*Ph.D., associate professor, Department of Psychology and Pedagogy, Tyumen State University, Tyumen, Russia, bruk\_882@mail.ru*

**Patrusheva I.V.,**

*Ph.D., associate professor, Department of Psychology and Pedagogy, Tyumen State University, Tyumen, Russia, inga-p@mail.ru*

**Fedina L.V.,**

*Ph.D., associate professor, Department of Psychology and Pedagogy, Tyumen State University, Tyumen, Russia, l.v.fedina@utmn.ru*

---

The article presents the results of professional sample as one of the conditions of practice-oriented learning. The samples were carried out during the approbation of the project which is aimed at the improving of future teacher's training through strengthening of the practical orientation in the context of inclusive education. The authors describe the content and mechanism of a professional sample in the real teaching and educational process by the implementation of the module "Theoretical and methodological foundations of inclusive education". The authors came to the conclusion that the use of professional samples in the system of future teachers training can significantly increase the indicators of methodical readiness of students. Nevertheless, the competences of diagnosing the teaching and educational process, the ability to conduct observations are not sufficiently formed. The use of the professional samples method in the educational process helps to connect theory and the practical activity of the teacher in the context of inclusive education, to develop the competence of making informed and effective decisions, to form the experience of interaction with special children, and to develop personal responsibility and the ability to self-reflection.

**Keywords:** professional samples, inclusive education, practice-oriented training, professional teacher standard, labor actions, children with disabilities, special educational needs.

---

### 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 [Designing Models of Practice-oriented Undergraduate Training Program in Psychological and Pedagogical Education (Primary school teacher) Based on Networking of Educational Institutions, Implementing Higher Education and Primary Education Programs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2014. Vol. 19. no 3. pp. 143–159 (In Russ., abstr. in Engl.).



2. Kozlova N.V. Lichnostno-professional'noe stanovlenie: psikhologo-akmeologicheskii podkhod [Personal and professional development: psychological-acmeological approach]. Tomsk: TPU Publ., 2007. 201 p.
3. Kontseptsiya podderzhki razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya [The concept of support of development of pedagogical education]. [Elektronnyi resurs] Available at: [http://minobrnauki.rf/dokumenty/3871/fail/2676/Kontseptsiya\\_podderzhki\\_razvitiya\\_pedagogicheskogo\\_obrazovaniya\\_11\\_12\\_13.doc](http://minobrnauki.rf/dokumenty/3871/fail/2676/Kontseptsiya_podderzhki_razvitiya_pedagogicheskogo_obrazovaniya_11_12_13.doc) (Accessed 14.11.2017).
4. Margolis A.A. Trebovaniya k modernizatsii osnovnykh professional'nykh obrazovatel'nykh programm (OPOP) podgotovki pedagogicheskikh kadrov v sootvetstvi s professional'nym standartom pedagoga: predlozheniya k realizatsii deyatel'nostnogo podkhoda v podgotovke pedagogicheskikh kadrov [Elektronnyi resurs] [Requirements for the Modernization of General Vocational Education Programs (GVEP) for Teachers' Training in Accordance with the Professional Standard of the Teacher: Proposals for the Implementation of the Activity Approach in Teachers' Training]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological science and education PSYEDU.ru], 2014, no. 2, pp. 1–18. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.phtml> (Accessed 20.12.2017).
5. Proekt modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya [The project of pedagogical education modernization]. [Elektronnyi resurs] Available at: <http://pedagogicheskoeobrazovanie.rf> (Accessed 03.12.2017).
6. Professional'nyi standart "Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')": Prikaz Ministerstva truda i sotsial'noi zashchity RF ot 18 oktyabrya 2013 g. No. 544n "Ob utverzhdenii professional'nogo standarta "Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')" [Elektronnyi resurs] [Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation of October 18, 2013. No. 544n "On Approval of the professional standard" teacher (teaching activities in the field of pre-school, primary general, basic general, secondary education) (teacher, teacher)"]. URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (Accessed 03.12.2017).
7. Chistyakova S. N., Rodichev N. F. Ot ucheby k professional'noi kar'ere [From study to professional careers]. Moscow: Akademiya, 2012. 176 p.
8. Burhan-Horasanlı El., Ortaçtepe D. Reflective practice-oriented online discussions: A study on EFL teachers' reflection-on, in and for-action. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 59, October 2016, pp. 372–382.
9. Körkkö M., Kyrö-Ämmälä O., Turunen T. Professional development through reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 55, April 2016, pp. 198–206.
10. López M.A.R. European Higher Education Area-Driven Educational Innovation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2017. Vol. 237. 21 February, pp. 1505–1512.
11. Robinson D. Effective inclusive teacher education for special educational needs and disabilities: Some more thoughts on the way forward. *Teaching and Teacher Education*, 2017. Vol. 61. January, pp. 164–178.
12. Shukshina T., Gorshenina S., Buyanova Ir., Neyasova Ir. Practice-Oriented Teachers' Training: Innovative Approach. *International Journal of Environmental & Science Education*, 2016. Vol. 11, no. 16, pp. 9125–9135.

## Опыт использования симулятора уроков математики 1 класса в обучении бакалавров психолого-педагогического направления

**Соколов В.Л.,**

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ; учитель МАОУ «Гимназия № 10 г. Пушкино», Москва, Россия, [svladmir@yandex.ru](mailto:svladmir@yandex.ru)

В статье изложены результаты апробации инновационного продукта, разработанного в МГППУ, – симулятора педагогической деятельности учителя математики первого класса. Рассматриваются возможности использования симулятора для формирования трудовых функций у будущих учителей. Дается анализ места использования симулятора в контексте модульного принципа организации педагогического образования, совмещающего усвоение теоретических знаний с их применением на практике. Приводятся полученные в ходе проведенного исследования данные об изменениях в умении осуществлять содержательную рефлексию, о снижении внешней учебно-познавательной мотивации в экспериментальной группе студентов. На основе наблюдения дается качественный анализ отношения студентов к новому программному продукту и его роли в освоении содержания учебного модуля. Делается ряд выводов об эффектах и перспективах использования симулятора педагогической деятельности.

**Ключевые слова:** Педагогическое образование, симулятор, профессиональный стандарт педагога, модернизация программ подготовки педагогических кадров.

### Для цитаты:

Соколов В.Л. Опыт использования симулятора уроков математики 1 класса в обучении бакалавров психолого-педагогического направления [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 1. С. 127–135 doi: 10.17759/psyedu.2018100112

### For citation:

Sokolov V.L. Simulation of Teaching Activities in the Training of Bachelors in Psychological-Pedagogical Direction [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [Psychological-Educational Studies], 2018. Vol. 10, no. 1, pp. 127–135 doi: 10.17759/psyedu.2018100112. (In Russ., abstr. in Engl.)

**Актуальность темы исследования** обусловлена введением стандартов педагогической деятельности, предъявляющих конкретные требования к формированию трудовых действий [6]. Такие трудовые действия как планирование урока, учет индивидуальных особенностей класса, отбор предметного материала, выбор способа постановки учебной задачи – важнейшие элементы педагогического труда учителя. В этой связи большое значение имеет деятельностный подход в подготовке педагогических кадров [5; 7]. В частности, необходимо воспроизводить в работе со студентами ситуации решения профессиональных задач [1; 2, 8; 9].

Для обучения будущих педагогов начального общего образования в Московском государственном психолого-педагогическом университете (МГППУ) используются

электронный симулятор уроков математики в 1 классе. Использование симулятора в учебном процессе является инновационным проектом, реализуемым в МГППУ под руководством первого проректора МГППУ Марголиса А.А. Содержательная часть симулятора создавалась сотрудниками кафедры педагогической психологии факультета психологии образования МГППУ Гуружаповым В.А., Енжевской М.В., Саниной С.П., Соколовым В.Л. Компьютерная программа создавалась группой под руководством Тутаяева П.В.

В симуляторе педагогической деятельности учителя математики первого класса предусмотрена имитация основных действий, постоянно осуществляемых учителем при планировании и проведении уроков. Прежде всего, это составление тематического планирования, требующее учета последовательности изучения программного материала. При планировании каждого урока учителю постоянно приходится решать задачу отбора учебного содержания. Совершая это действие необходимо учитывать особенности как класса в целом, так и отдельных его учеников, необходимо оценивать возможности предметного содержания для развития метапредметных компетенций учащихся. После выбора предметного содержания не менее важно правильно поставить на его основе учебную задачу, побуждающую учащихся искать общий способ решения, а также продумать возможные способы ее решения, которые могут предложить дети, и ответную реакцию на них. При этом учитель должен учитывать, что в классе обучаются дети с различными индивидуальными особенностями. Необходимо своевременно предупреждать возможные трудности в усвоении учебного материала у таких детей. Важным действием учителя является организация обратной связи с классом – своевременная диагностика предметных и метапредметных результатов обучения, коррекция знаний с учетом результатов диагностики. Еще одним существенным моментом организации урока, особенно актуальным в начальной школе, является планирование использования на нем материально-технического оборудования.

Описанный нами примерный алгоритм действий учителя при подготовке и проведении урока реализован в симуляторе педагогической деятельности. Для каждого студента возникает возможность многократного воспроизведения данного алгоритма, позволяющего в виртуальной реальности совершать действия, видеть их последствия и под руководством преподавателя анализировать их эффективность. Анализ эффективности совершенных действий, осуществляемый как под руководством преподавателя, ведущего курс, так и самостоятельный, должны способствовать развитию рефлексивных действий у студентов.

Симулятор педагогической деятельности по существу устроен в виде компьютерной игры, имитирующей пространство класса. Большинству современных молодых людей находиться в виртуальном пространстве привычно и интересно. Предусмотренные в симуляторе игровые ситуации должны позволить, на наш взгляд, снизить напряжение процесса отработки навыков педагогического труда, в связи с чем можно ожидать возникновения некоторых дополнительных эффектов от использования симулятора в обучении студентов, которые в интегрированном виде могут быть зафиксированы в виде роста интереса к педагогической профессии.

**Проблема настоящего исследования.** Неизвестно, какое влияние на профессиональное развитие будущих учителей может оказать использование в образовательном процессе симулятора педагогической деятельности.

**Цель исследования:** проверить возможности использования симулятора педагогической деятельности для профессионального развития студентов будущих учителей начальной школы.

**Объект исследования:** профессиональное развитие студентов будущих учителей начальной школы.

**Предмет исследования:** формирование интереса к педагогической профессии у студентов и условиях использования в обучении симулятора педагогической деятельности.

**Гипотеза исследования:**

В условиях использования в обучении симулятора педагогической деятельности у студентов будет интенсивнее повышаться:

- интерес к педагогической профессии;
- уровень рефлексии теоретического содержания учебных задач, а именно, степень осознания их метапредметного содержания.

-

**Методы и методики исследования.**

1. «Мотивация учения студентов педагогического вуза» (Пакулина С.А., Кетько С.М.) [4].
2. Эссе: «Как я учился преподавать математику?».
3. Диагностика рефлексии. Методика 3.4. Совмещение-2 (Зак А.З.) [3].
4. Наблюдение.

**База исследования.**

Экспериментальная группа – студенты второго курса МГППУ дневного отделения психолого-педагогического направления в количестве 14 человек (1 юноша, 13 девушек).

**Сроки проведения исследования:** первый семестр 2016/17 учебного года.

**Этапы исследования**

1 этап: начало сентября 2016 г.

Проведение диагностики до начала эксперимента.

2 этап: сентябрь – ноябрь 2016 г.

Проведение формирующего эксперимента.

3 этап: конец ноября 2016 г.

Проведение диагностики после проведения эксперимента.

**Место симулятора педагогической деятельности в образовательной программе и реализации деятельностного подхода при подготовке учителя начальной школы**

В настоящее время модернизируются основные профессиональные программы подготовки педагогических кадров. Выпускник педагогического вуза должен быть подготовлен к профессиональной деятельности в соответствии с профессиональным стандартом педагога. Это означает готовность будущего педагога осуществлять профессиональную деятельность в различных социальных системах, в которые включен педагог. Такими системами являются педагогическое сообщество, педагогический коллектив, учащиеся, родители, администрация образовательной организации. Реализация данной цели возможна через группировку теоретического содержания учебных дисциплин

вокруг того или иного учебного модуля. В рамках каждого модуля должна быть обеспечена реальная практика будущего педагога как в модельной среде, так и непосредственно в образовательной организации. Практика должна обеспечивать знакомство с формируемым в рамках модуля трудовым действием и возможность осуществить самостоятельную профессиональную пробу данного действия. Кроме этого практика позволит сформулировать проблемные вопросы, ответы на которые могут быть найдены в рамках изучаемого в модуле теоретического содержания. Одним из этапов изучения модуля должен включать в себя отработку необходимых приемов, методов, методик, т.е. конкретных способов реализации осваиваемых профессиональных действий в условиях специально организованной учебно-лабораторной среды. Этот этап направлен, по сути, на моделирование профессионального действия, т.е. его изучение и освоение в модельной (и в этом смысле упрощенной по сравнению с реальной) ситуации.

На следующем этапе должна быть предусмотрена апробация осваиваемого действия в реальной образовательной организации и анализ проблем в реализации профессионального действия. Важным элементом реализации деятельностного подхода должен стать способ освоения теоретического материала. Прежде всего, это должна быть самостоятельная работа с учебным содержанием под руководством преподавателя, задающего методологический контекст изучаемого содержания. Выстроенная таким образом подготовка будущего педагога должна обеспечить сформированность способности к самостоятельному развитию своей профессиональной деятельности, способности находить общий способ профессионального действия [5].

Занятия с использованием симулятора педагогической деятельности проходили в рамках освоения студентами модуля «Психолого-педагогические основы современного начального общего образования. Основы предметного обучения. Математика. Родной русский язык». Целью преподавания модуля являлось формирование профессиональных компетенций, в частности способности к реализации программ формирования универсальных учебных действий, направленных на достижение метапредметных образовательных результатов обучающихся в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. Использование симулятора педагогической деятельности помогло достижению указанной цели в части решения следующих задач:

знать основные положения федерального государственного образовательного в части формирования метапредметных образовательных результатов;

знать пути достижения метапредметных образовательных результатов на уроках математики в начальной школе;

уметь анализировать учебные ситуации с точки зрения достижения метапредметных образовательных результатов;

уметь применять методы обучения, связанные с достижением метапредметных образовательных результатов на уроках математики в начальной школе;

владеть действиями (навыками) организации учебной деятельности на уроках достижение метапредметных образовательных результатов на уроках математики в начальной школе.

Безусловной сильной стороной модульной организации образовательного процесса является возможность погрузиться и сосредоточиться на вопросах теории и методики начального математического образования. Студенты получили возможность соединить в обучении теорию, практическое применение теории и собственную пробу практического воплощения на практике в школе.

Данное мнение подтверждается высказываниями студентов, которые отмечают практическую направленность занятий, возможность на занятиях с преподавателем рассмотреть математические задания с различных точек зрения, научиться их трансформировать с целью выделения в них метапредметного содержания. Отмечается также ценность возможности высказать свою точку зрения.

Начало работы с симулятором педагогической деятельности поставило перед студентами задачи составить тематическое планирование, составить план урока, найти в предметном математическом содержании метапредметное содержание. В рамках занятий с симулятором мы планомерно рассматривали все эти вопросы как это и было предусмотрено программой «Практикум по сценарированию уроков на электронном симуляторе».

В целом можно сказать, что идея использования симулятора педагогической деятельности для подготовки студентов себя оправдывает.

Первое занятие с симулятором показало, что для студентов нет психологического барьера в восприятии данного программного продукта. Они достаточно быстро сориентировались в интерфейсе программы и поняли правила, по которым нужно действовать. Первые 4 урока в виртуальном классе студенты провели при минимальном вмешательстве преподавателя в содержание планируемых уроков. Со стороны преподавателя основное внимание было уделено пояснениям по интерфейсу, содержанию разделов программы, правилам действия. Такой подход себя оправдал. За первое занятие студенты освоили основные правила действия в симуляторе.

Далее последовала планомерная содержательная работа. Необходимо было объяснить студентам базовые понятия, лежащие в основе педагогической деятельности: ФГОС, образовательная программа, рабочая программа по предмету, планируемые предметные и метапредметные результаты обучения. Содержание педагогической деятельности, реализованное в модели симулятора, развертывалось перед студентами последовательно и сопровождалось практическими пробами в планировании уроков на симуляторе. Отдельное внимание было уделено рассмотрению взаимной связи предметного и метапредметного содержания уроков математики. Было рассмотрено большое количество примеров как следует обнаруживать метапредметное содержание в предметном математическом материале. Также студенты самостоятельно выполнили аналогичное задание.

Изучение модели педагогического труда в симуляторе сопровождалось рефлексивными отчетами студентов в конце каждого занятия. При этом они делились теми открытиями, которые им удалось совершить. В каждом классе симулятора работала пара студентов. Положительный момент парной работы состоит в возможности обсудить ситуацию с разных сторон и принять согласованное взвешенное решение. Отрицательный момент может проявиться в случае, если в паре один из студентов является явным лидером.

Реализовать высказываемую в ходе разработки проекта идею о том, что студенты разрабатывают на симуляторе план урока, а затем реализуют его на практике в школе, практически невозможно из-за несовпадения реального учебного процесса в школе и в симуляторе. Симулятор – мощный автономный объект, живущий по своим законам, хотя и достаточно адекватно отображающий реальную педагогическую деятельность. Единственное, что возможно, это использование с разницей во времени на практике тех фрагментов уроков, которые планировались в симуляторе. В этом смысле, конечно, во время прохождения практикума практика в школе должна быть связана с преподаванием математики в первом классе.

### Результаты исследования и их обсуждение

После проведения экспериментальных занятий проводилась диагностика студентов. Было предложено написать эссе на тему «Как я учился преподавать математику». Предлагался примерный план, включавший в себя следующие вопросы. Как вы относитесь к тому, что использовался симулятор педагогической деятельности? Как вы относитесь к содержанию занятий? Как вы оцениваете эффективность занятий?

Проведенный качественный анализ эссе показал, что студенты отмечают ряд эффектов, возникающих при работе с симулятором, например: «мы освоили действия, которые ежедневно совершает педагог», «познакомились, с какими трудностями сталкивается педагог на уроках», «поняли, что необходимо учитывать индивидуальные особенности учащихся», «освоили термины, без которых не обходится педагогическая деятельность». В целом, наши наблюдения совпадают и подтверждают приведенные высказывания.

Наши наблюдения мы подкрепили результатами диагностики до и после эксперимента по двум методикам.

Методика диагностики мотивации учения студентов педагогического вуза позволяет выделить во внешней и внутренней мотивации учения три группы мотивов: поступление в вуз, реально действующие мотивы учебной деятельности и профессиональные мотивы, определить уровень развития и динамику мотивации учения в процессе обучения студентов в педагогическом вузе [4].

Проведя анализ полученных данных до и после эксперимента по критерию Вилкоксона, мы получили один статистически значимый результат ( $p < 0,01$ ): у студентов группы значимо снизились внешние учебно-познавательные мотивы. Среднее значение по этому показателю составило  $-25,1$  балла до эксперимента и  $-22,2$  балла после эксперимента. По остальным группам мотивов во внешней и внутренней мотивации существенных изменений не произошло. Полученные результаты можно объяснить относительно непродолжительным воздействием экспериментального обучения. В то же время самой подвижной оказалась группа узких учебно-познавательных мотивов, не связанных с самим процессом учения (не отставать от сокурсников, достичь уважения преподавателей, добиться одобрения окружающих, избежать осуждения и наказания). Как видно из данных, представленных в таблице 1, экспериментальное воздействие на студентов оказалось существенным. Реально действующие мотивы учебной деятельности – это мотивы, действующие в настоящем, в отличие от мотивов поступления в вуз, действующих в прошлом, и профессиональных мотивов, действующих в будущем. Именно поэтому они могли претерпеть существенные изменения под воздействием экспериментального обучения.

Таблица 1

**Реально действующие внешние мотивы учения**

№ испытуемого	До эксперимента	После эксперимента	Разность	Абсолютное значение разности	Ранговый номер разности
1	-28	-22	6	6	10
2	-18	-16	2	2	3.5
3	-24	-24	0	0	0
4	-27	-24	3	3	6

5	-27	-23	4	4	7.5
6	-29	-25	4	4	7.5
7	-22	-20	2	2	3.5
8	-20	-21	-1	1	1
9	-19	-25	-6	6	10
10	-24	-16	8	8	12
11	-32	-30	2	2	3.5
12	-29	-20	9	9	13
13	-30	-28	2	2	3.5
14	-23	-17	6	6	10
Сумма рангов нетипичных сдвигов					11

Методика «Совмещение-2» предусматривает решение трех задач и выбор одного из мнений о схожести по общему способу решения задач. Нахождение общего способа фактически показывает осознание метапредметной составляющей содержания задач, то есть наличие рефлексии к содержанию профессиональной деятельности в ситуации анализа задач. Результаты по методике до и после эксперимента были проанализированы с помощью критерия углового преобразования Фишера. Количество студентов, осуществляющих содержательную рефлексию, обобщая по существенным характеристикам способы решения первой и третьей задач, как построенных по единому принципу, возросло с 50,0% до 85,7%. Рост доли студентов, проявивших содержательную рефлексию, оказался статистически значимым ( $p < 0,05$ ). Студенты стали лучше осознавать теоретическое содержание учебных задач. Можно предположить, что процесс поиска метапредметного содержания в учебном материале при работе с симулятором педагогической деятельности оказался для студентов той самой учебной задачей, решение которой и обеспечило у них развитие содержательной рефлексии.

### Выводы

1. При использовании симулятора педагогической деятельности оказалось важным сделать акцент на работе с метапредметными образовательными результатами. Это оказалось и самым сложным, и, одновременно, было воспринято студентами как результат прохождения симулятора. Если выбор материально-технического обеспечения к уроку и индивидуальных действий являются часто повторяющимися, то выбор задачи, а тем более нахождение в ней метапредметного потенциала – каждый раз новое действие.

2. Симулятор не может заменить ни практику, ни традиционные занятия. Студенты воспринимали симулятор как возможность опробовать некоторые свои действия в виртуальном пространстве.

3. Заметных трудностей с интерфейсом симулятора и технической сложности работы с программным обеспечением не возникло с самого первого занятия.

4. Поскольку симулятор – это всё же игра, то студентам хотелось победить, но в большей степени не друг друга, а саму программу симулятора. Им хотелось научиться правильно выбирать задачи и правильно выбирать метапредметный результат. Здесь оказалось важным их этому научить. Но не только как это сделать в симуляторе, но и как



вообще находить в предметном содержании возможности получать метапредметные результаты. Поэтому органичным оказалось наличие в начале занятия лекционной часть, где рассматривались эти вопросы.

5. В экспериментальной группе за время обучения с использованием симулятора педагогической деятельности существенно возросла доля студентов, проявляющих содержательную рефлексию; значимо снизились внешние учебно-познавательные мотивы.

6. Проверка возможностей симулятора для повышения эффективности подготовки будущих педагогов начального общего образования носило характер поискового исследования. Желательно продолжить такие исследования на более широкой выборке испытуемых.

Финансирование. Исследование выполнено в ходе выполнения работ по Государственному контракту от 14 июня 2016 года № 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. О повышении практической направленности теоретической подготовки учителей начальных классов в программах бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» // Психологическая наука и образование. 2017. Том 22. № 2. С. 40–53. doi:10.17759/pse.2017220204
2. 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. Том 19. № 3. С. 143–159.
3. Зак А.З. Развитие и диагностика мышления подростков и старшеклассников / А. З. Зак. — М.; Обнинск: ИГ—СОЦИН, 2010. — 350 с.
4. Кетько С.М., Пакулина С.А. Методика диагностики мотивации учения студентов педагогического вуза [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. URL: [http://www.psyedu.ru/files/articles/1657/pdf\\_version.pdf](http://www.psyedu.ru/files/articles/1657/pdf_version.pdf) (дата обращения: 12.12.2017)
5. Марголис А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 105-126.
6. Профессиональный стандарт "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)"// [fgosvo.ru>uploadfiles/profstandart/01.001.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf). Дата обращения 01.02.2018.
7. Рубцов В.В., Марголис А.А., Гуружапов В.А. О деятельностном содержании психолого-педагогической подготовки современного учителя для новой школы // Культурно-историческая психология. 2010. № 4. С. 62–68.
8. Санина С.П. Развитие компетенций учителя начальных классов в процессе решения профессиональных задач [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2016. Том 8. № 4. С. 41–49. doi:10.17759/psyedu.2016080405

9. Санина С.П., Енжевская М.В. Реализация деятельностного подхода в подготовке учителей начальных классов [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2015. Том 7. № 3. С. 20–29. doi:10.17759/psyedu.2015070303

## Simulation of Teaching Activities in the Training of Bachelors in Psychological-Pedagogical Direction

Sokolov V.L.,

*Ph.D., Associate professor, MSUPE, teacher MAEO "Gymnasium № 10 t. Pushkino", Moscow, Russia, svladmir@yandex.ru*

---

The article presents the results of testing an innovative product, developed in MSUPE, simulation teaching activities of the mathematics teacher of the first class. Discusses the possibility of using simulation for the formation of the labour features of the future teachers. The analysis of the place of use of the simulator in the context of the modular principle of teacher education that combines learning of the theoretical knowledge with their practical application. Are obtained in the course of the study, data on changes in the ability to carry out meaningful reflection, reducing external learning motivation in the experimental group of students. On the basis of the observations given the qualitative analysis of students' attitudes toward a new software product and its role in the development of the content of the training module. A number of conclusions about the effects and prospects of the use of simulation teaching.

**Keywords:** simulation, teachers training, teachers' professional standard. modernization of teachers' training programs

---

### References

1. Ket'ko S.M., Pakulina S.A. Metodika diagnostiki motivacii ucheniya studentov pedagogicheskogo vuza [Elektronnyj resurs][Diagnostics of learning motivation in students of pedagogical high school]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*. URL: [http://www.psyedu.ru/files/articles/1657/pdf\\_version.pdf](http://www.psyedu.ru/files/articles/1657/pdf_version.pdf) (Accessed: 12.12.2017)
2. Zak A.Z. Razvitie i diagnostika myshleniya podrostkov i starsheklassnikov [Development and diagnostics of adolescent's thinking]. Moscow; Obninsk: IG—SOCIN, 2010. 350 p.
3. Margolis A.A. The Requirements for the Modernization of Basic Professional Education Program (BPEP) of Teachers Training in Accordance with the Professional Standard of the Teacher: Proposals for the Implementation of the Activity Approach in Teachers Training. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2014. Vol. 19, no. 3, pp. 105–126. (In Russ., abstr. in Engl.)