

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. № 3
2018. Vol. 10, no. 3**

Содержание электронного журнала
«Психолого-педагогические исследования»,
№3-2018

Рубрики, авторы, названия статей	Страницы
МОЛОДЫЕ ИССЛЕДОВАТЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ	
Безрукавный О.С. Проблемы психолого–педагогической адаптации обучающихся при переходе в основную школу	1–11
Рябкова И.А. Особенности ролевого замещения в игре дошкольников с разными материалами	12–19
Доний Е.И. Социальное взаимодействие одаренных детей в гетерогенной образовательной среде	20–36
Киселева Н.В. Социально-психологические характеристики вовлеченности обучающихся в непрерывное образование на разных этапах процесса обучения	37–45
Кишкилев С.Ю. Соотношение понятий «self-awareness», «self-consciousness», «самосознание» и «самопознание»	46–55
ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	
Санина С.П. Роль модульного обучения в развитии профессиональных компетенций студентов прикладного бакалавриата	56–69
Ослон В.Н., Селенина Е.В. Технология постинтернатного сопровождения выпускников организаций для детей-сирот в процессе получения профессионального образования и при первичном трудоустройстве	70–83
Митин А.И. Обучение групповому принятию решений в учебных ситуационных центрах	84–98
ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ	
Алмазова О. В., Чурбанова С.М. Социальное волонтерство в представлениях студентов	99–114
Борисова Н.М., Шаповаленко И.В. Личностные детерминанты совладающего поведения в среднем возрасте	115–125
Голованова Н.Ф., Дерманова И.Б. Направленность самоосуществления и личностное развитие подростка	126–134
Бадлина Е.С., Крысанова Т.В. Особенности взаимодействия матерей с детьми раннего возраста, помещенными в реанимационное отделение в послеродовом периоде	135–147
НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ	
Ермолаева М.В., Лубовский Д.В., Силаева Л.В.	148–159

Проблема личностного самоопределения в трудах Л.И. Божович и ее развитие с позиций субъектного подхода

Будякова Т.П., Полякова Т.А.

Психологические аспекты трудоустройства современных выпускников ВУЗов (Круглый стол «Партнерство в сфере подготовки кадров», Елец, 26 июня 2018)

160–165

Contents of e-journal "Psychological-Educational Studies #3-2018

Columns, Aarthors, Papers	Pages
YOUNG RESEARCHERS OF EDUCATION	
Bezrukavny O.S. Problems of Psychological and Pedagogical Adaptation of Students in Transition to the Main School	1–11
Ryabkova I.A. Characteristics of Role Substitution in Preschooler's Play with Different Materials	12–19
Donii E.I. Social Interactions of Gifted Children in Heterogeneous Environment	20–36
Kiseleva N.V. Socio-psychological Characteristics of the Involvement of Students in Continuing Education at Different Stages of the Learning Process	37–45
Kishkilev S.Yu. Relationship between the Concepts «Self-Awareness», «Self-Consciousness», «Samosoznaniye» and «Samopoznaniye»	46–55
EDUCATIONAL PSYCHOLOGY	
Sanina S.P. The Role of Modular Education in the Development of Professional Competencies of Applied Bachelor Students	56–69
Oslon V.N., Celenina E.V. Technology of Post-Institutional Support to Exiters of State-Run Institutions for Orphans in the Process of Obtaining Professional Education and Primary Employment	70–83
Mitin A.I. Training in Group Decision Making in Situational Training Centers	84–98
DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY	
Almazova O.V., Churbanova S.M. Social Volunteering in Student Submissions	99–114
Borisova N.M., Shapovalenko I.V. Personal determinants of coping behavior in middle age	115–125
Golovanova N.F., Dermanova I.B. Directivity of Self-Fulfillment and Personal Realization of Teenager	126–134
Badlina E.S., Krysanova T.V. Features of Interaction between Mothers and Children at an Early Age who were Placed in the Intensive Care Unit in Postnatal Period	135–147
SCIENTIFIC LIFE	
Ermolaeva M.V., Lubovsky D.V., Silaeva L.V. The Problem of Personal Self-Determination in L. I. Bozhovich's Works and its Development from the Viewpoint of the Subject-Centered Approach	148–159
Budyakova T.P., Polyakova T.A. Psychological Aspects of Employment of Modern Graduates of High Schools (Round table «Partnership in the Field of Training» Yelets, June 26, 2018)	160–165

Проблемы психолого-педагогической адаптации обучающихся при переходе в основную школу

Безрукавный О.С.,

преподаватель, кафедры школьной психологии факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, vuda1987@bk.ru

В статье рассматриваются проблемы психолого-педагогической адаптации обучающихся к основной школе. Ставится гипотеза о влиянии образовательных факторов на адаптационные процессы обучающихся. Выборка исследования составляет 167 учащихся основной школы в возрасте от 10 до 12 лет, обучающихся в пятом классе в первые полгода обучения, без разделения по половому признаку. Приводятся данные исследования уровня психолого-педагогической адаптации обучающихся при переходе из начальной в основную школу. В статье соотносятся данные, полученные с помощью диагностических методик и методом беседы и анализа учебной документации. Большинство обучающихся демонстрируют высокие показатели в отношениях с учителями и сверстниками, в то же время отмечается низкий результат по критерию «успешность в освоении предметов». В статье делаются выводы о вероятных причинах появления психолого-педагогических адаптационных трудностей у учащихся основной школы: переход из состояния самых старших в начальной школе в состояние самых младших в основной, резкое увеличение количества педагогов-предметников и предъявляемых ими требований.

Ключевые слова: психолого-педагогическая адаптация, младшие подростки, основная школа, начальная школа.

Для цитаты:

Безрукавный О.С. Проблемы психолого-педагогической адаптации обучающихся при переходе в основную школу [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 3. С. 1–11 doi: 10.17759/psyedu.2018100301

For citation:

Bezrukavny O.S. Problems of Psychological and Pedagogical Adaptation of Students in Transition to the Main School [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [Psychological-Educational Studies], 2018. Vol. 10, no. 3, pp. 1–11 doi: 10.17759/psyedu.2018100301. (In Russ., abstr. in Engl.)

Введение

Современная российская система образования, находясь в перманентном состоянии реформы, все больше проявляет гуманистические тенденции развития. Переводя свой фокус внимания с результата учебной деятельности на процесс формирования образовательных результатов, педагогическое сообщество ставит во главе образовательного процесса обучающегося как главную ценность. Одним из важнейших этапов в жизни учащегося является школа, которая выступает не только как место и форма получения образования, но и в качестве агента социализации, воспитательной среды.

Государство и общество, предъявляя требования к «портрету учащегося» школы [4], особое место уделяет принципам, на основе которых строится формирующая модель. Основными образовательными принципами, включающими в себя возможности гуманистического формирования метапредметных компетентностей, являются системно-деятельностный и личностно-ориентированный подход и принцип проблемного обучения. Однако важную роль

играет не только реализация образовательных принципов, но и образовательная атмосфера, на фоне которой происходит формирующий процесс.

Рассматривая всю вертикаль школьного образования в России, мы можем отметить один очень важный этап, которому профессиональное сообщество уделяет мало внимания, — переход из начальной в основную школу. В профильной научной литературе по проблемам, связанным с переходом детей в пятый класс и психолого-педагогическими особенностями, возникающими в этот период, мы найдем не более трехсот серьезных исследований, раскрывающих важные аспекты, такие как психолого-педагогическая адаптация обучающихся при переходе из начальной в основную школу.

Еще 2002 г. Г.А. Цукерман алармировала психолого-педагогическому научному сообществу о необходимости исследования периода адаптации обучающихся к основной школе и важности этого жизненного и образовательного этапа на последующие несколько лет [4], однако кардинально ситуация не изменилась, что видно из количества фундаментальных исследований, посвященных психолого-педагогической адаптации в основной школе.

Понятие психолого-педагогической адаптации является крайне широким и включает в себя психологические, педагогические и социальные адаптационные компоненты. Данной проблемой занимались такие ученые, как К.Н. Поливанова, Г.А. Цукерман, Б.Д. Эльконин, О. Килдан, А. Берат[5; 4; 8; 17] и др. Однако большинство исследований досконально рассматривают этап перехода из дошкольного образовательного учреждения в первый класс школы, из основной школы в старшую школу и ВУЗ.

Рассматривая адаптационные процессы в школе, большое значение мы уделили такому аспекту, как возраст, который, по мнению Л.С. Выготского[1], является культурно-исторической категорией и зависит от многих значений. Если брать традиционное школьное образование, то большинство детей, переходящих из начальной в основную школу, будут соответствовать 10—12-летнему возрасту. Данный период соотносится с младшим подростковым возрастом. Однако соответствует ли это на практике реальному развитию психики?

Обратившись к исследованиям К.Н. Поливановой[5], мы можем увидеть, что современный пятиклассник по своим психическим показателям соответствует учащимся 8—9 класса предшествующих лет. И те психические модели поведения пятиклассников, которые не были характерны для этой возрастной категории раньше, зачастую встречаются сегодня. Это подтверждают исследования Л.И. Божович и Н.Н. Гуткиной на основе наблюдений в 1968 и 1983 годах соответственно[3].

Таким образом, мы можем говорить об акселерации современных подростков и перемещении возрастной планки на 2—3 года в среднем значении. Данный фактор необходимо учитывать при изучении адаптационных процессов и работе с представителями изучаемой возрастной категории.

Рассматривать психолого-педагогическую адаптацию обучающихся при переходе из начальной в основную школу целесообразно как отдельные психологический и педагогический компоненты, так и в единой системе.

Многие зарубежные психологи занимались вопросами психологической адаптации, но эта проблема стоит на повестке до сих пор. В зарубежных исследованиях эта тема раскрывается в работах необихевиористов (Г. Айзенк, Д.Ж. Уотсон, Т. Шибутани)[11; 13; 12; 14], психоаналитического и гуманистического направления (Г. Гарманн, З. Фрейд, К. Роджерс, А. Маслоу)[18; 19; 20].

Для «зарубежной психологической школы» свойственно разделение адаптации на процесс и результат. Адаптация как процесс — это направленность человека на достижение постоянства

внешних и внутренних параметров; адаптация как результат — это гомеостаз между личностью и окружением (Г. Айзенк)[9].

Это мнение поддерживают большинство отечественных психологов, рассматривающих адаптацию и как процесс длительного и сильного воздействия на индивида окружающего его социума, так и выработку у индивида приспособленческих навыков. В рамках школы ребенок выступает не только как объект адаптации, но и как субъект во взаимодействиях с одноклассниками. Таким образом, мы можем сделать вывод, что чем выше социальная активность ребенка, тем более успешно будет протекать его адаптация[3].

В структурировании психологической адаптации школьников Ф.Б. Березин[3; 5] выделяет несколько уровней: психологический, социально-психологический и психофизиологический, указывая, что удовлетворение личностных потребностей с учетом требований социума является основным фактором школьной адаптации.

В то же время Н.М. Амосов[4], рассматривая психологическую адаптацию школьника, указывает на ее основной критерий — меру индивидуального здоровья ребенка. Это направление в отечественной психологии поддерживает В.П. Казначеев, вводя понятие «адаптационный синдром». Современная система образования меняется так быстро и часто, что ребенок оказывается в состоянии перманентной адаптации и в конечном итоге наступает «уставание» и адаптационные процессы проходят с низкими показателями успешности. Тот «психологический резерв», которым обладает ребенок, в конечном счете заканчивается, что приводит к проблемам со здоровьем.

В своем исследовании мы опирались на следующее определение психолого-педагогической адаптации обучающихся при переходе из начальной в основную школу — это процесс приспособления психики обучающегося к изменившейся образовательной среде и гармоничное состояние психики в совокупности с набором умений, навыков и знаний приспособленческого характера.

В исследовании мы постарались обобщить имеющийся у нас опыт и проведенные исследования с целью показать образовательные и не образовательные факторы, влияющие на психолого-педагогические адаптационные процессы обучающихся при переходе из начальной в основную школу.

Программа исследования

В рамках нашего исследования мы сформулировали следующую гипотезу: на уровень психолого-педагогической адаптации влияют только образовательные и не образовательные факторы основной школы.

Выборка исследования составила 167 учащихся пятых классов ГБОУ «Многопрофильная школа № 1955» и ГБОУ СОШ № 1095 города Москвы. Оба образовательных учреждения расположены в одном районе и имеют похожие учебные планы по основным предметам. Исследуемые обучающиеся имеют приблизительно одинаковый социо-культурный уровень. Средний возраст детей по выборке составил 11 лет. Лишь 5% детей имели возраст 10 или 12 лет. Деление на мальчиков и девочек при анализе полученных данных не осуществлялось.

Для исследования уровня психолого-педагогической адаптации обучающихся при переходе из начальной в основную школу мы применили методы беседы с обучающимися, классными руководителями и педагогами-предметниками, метод анализа электронного школьного журнала оценок и методику изучения уровня социально-психологической адаптации детей к школе Э.М. Александровской. Стоит отметить, что у нас вызвало большое затруднение найти специальную методику исследования уровня психолого-педагогической адаптации учащихся к основной школе. В связи с этим мы модифицировали методику Э.М. Александровской с учетом

особенностей младшего подросткового возраста и представили ее на кафедре «Школьная психология» факультета «Психология образования» МГППУ.

Методика изучения уровня социально-психологической адаптации учащихся Э.М. Александровской представляет опросник для классного руководителя и педагога-предметника, включающий следующие критерии:

- «эффективность учебной деятельности» (далее — Критерий 1) — данный критерий определяет не только активность ребенка во время педагогического процесса, но и его качественные показатели в предметных областях;
- «усвоение знаний, успеваемость» (далее — Критерий 2) — характеристика учащегося в аспекте его педагогической успешности по основным предметам (в нашем исследовании основными предметами выступили учебные дисциплины с нагрузкой более 5 часов в неделю: русский язык, математика, иностранный язык);
- «усвоение школьных норм поведения» (далее — Критерий 3) — критерий, характеризующий поведение ребенка на уроке и его способность выполнять правила конкретного образовательного пространства;
- «поведение на перемене» (далее — Критерий 4) — данный критерий характеризует тип поведения учащегося во время перерыва между занятиями по шкале от пассивной и сторонящейся модели поведения до активного включения в игровую коллективную деятельность;
- «отношение к сверстникам» (далее — Критерий 5) — характеристика взаимоотношений между учащимся и одноклассниками в рамках образовательной ситуации;
- «отношение к учителю» (далее — Критерий 6) — критерий оценивания уровня межличностного общения между учителем и обучающимся, характеризующий коммуникативную реальность в рамках педагогической деятельности;
- «настроение» (далее — Критерий 7) — характеристика темперамента ребенка, проявляющегося в образовательном процессе.

Результаты и их интерпретация

На начальном этапе исследования была проведена диагностика уровня психолого-педагогической адаптации обучающихся основной школы. На основе анализа полученных данных мы смогли сделать следующие выводы: большинство обучающихся показали высокий уровень протекания психолого-педагогических адаптационных процессов в (табл. 1), что может указывать на позитивную образовательную атмосферу в исследуемых учебных заведениях.

Полученный результат был соотнесен с результатами беседы с обучающимися. Большинство из них подтвердили, что не испытывают явных трудностей связанных с переходом с одной образовательной ступени на другую, тем более, что почти все они продолжили обучение в своей образовательной организации.

Таблица 1

Среднее значение уровня психолого-педагогической адаптации обучающихся к основной школе по выборке исследования

Обозначение класса	Средний уровень психолого-педагогической адаптации обучающихся в баллах
5 «А»	3,9
5 «Б»	4,0
5 «В»	4,1

5 «Г»	3,8
5 «Д»	3,9
5 «Е»	4,0
5 «З»	3,9

Проводя анализ по отдельным критериям, мы смогли сделать следующий вывод: у большинства детей показатели по критерию «усвоение знаний, успеваемость» оказались ниже нормы (нормальным показателем для обучающихся пятых классов по критерию «усвоение знаний» является 3,5 балла (табл. 2)). С нашей точки зрения, данная ситуация свидетельствует о возникших перед детьми трудностях, не характерных для основной школы. Говорить об усложнении образовательной программы мы не могли, так как первые месяцы обучения в пятом классе представляли в большей части повторение изученного материала в начальной школе и постепенном погружении в образовательную ситуацию основной школы. Полученные данные могут говорить об «отвлечении» учащихся от учебного процесса образовательными и не образовательными факторами, к которым могут относиться увеличение количества предметов и домашнего задания, переход из категории самых старших детей в начальной школе в категорию младших на основной ступени образования.

Наиболее высокие показатели отмечаются по критерию 5 — «отношения к сверстникам». Здесь оптанты показали практически максимальный уровень из представленных в диагностике. Такая ситуация характерна для тех классов, которые почти в полном составе переходят из начальной в основную школу, сохраняя свою изначальную целостность. Данный фактор, как нам кажется, позволяет более внимательно рассматривать «западающие» показатели успешности в изучении предметов, не соотнося их с трудностями принятия коллективом.

Менее высокие показатели были отмечены по критерию «настроение». Данный критерий предназначен для анализа доминирующего настроения ребенка в школе. Анализ результата в 4,2 балла, что на 0,5 балла выше нормы, дает возможность сделать выводы о доброжелательной образовательной атмосфере, характерной для исследуемых школ (табл. 2).

В процессе бесед участникам исследования предлагалось подтвердить или опровергнуть полученные нами результаты на основе диагностического исследования, выявить причину сложившейся ситуации и предложить пути решения возникающих проблем.

При сопоставлении результатов беседы с обучающимися и полученными диагностическими данными мы выявили следующие трудности, возникающие у пятиклассников:

- при переходе в основную школу обучающиеся оказались не готовы к резкому увеличению количества новых учителей и характерными для каждого педагога манерами педагогической деятельности («Большинство учителей не похожи друг на друга, у них даже голоса разные — у кого-то очень тихий, а у кого-то очень громкий», — Иван Т.);
- правила поведения на уроках императивно были введены педагогом-предметником без обсуждения с обучающимися, помимо этого, ряд педагогов противоречили друг другу в плане требований к организации рабочего места ученика («Кто-то из учителей разрешает носить планшет вместо учебников, а кто-то категорически запрещает. У кого-то можно выйти из кабинета не поднимая руку, а где-то нельзя выходить, если одноклассник уже вышел», — Ирина П.).

Полученные диагностические данные по методике Э.М. Александровской (модифицированный вариант) мы соотнесли с результатами бесед с классными руководителями и педагогами-предметниками и на основе этого смогли сделать следующие выводы:

- фактически большинство педагогов-предметников не реализуют на практике личностно-ориентированный образовательный принцип, ссылаясь на высокую нагрузку, отсутствие

поддержки со стороны психологической службы школы и высокую заполняемость классов («Если в классе 30—32 ребенка, то очень сложно, особенно на начальном этапе, каждому уделить индивидуальный подход», — Екатерина Александровна Б.);

- около половины учителей большую часть времени используют традиционную форму урока и не применяют достижения системно-деятельностного образовательного подхода. Причиной этого также является высокая загруженность педагогов-предметников и заполняемость классов;

- правила поведения на уроках и перемене, составленные и принятые совместно учащимися и классными руководителями в начальной школе, в основной школе фактически императивным путем «спущены» педагогом-предметником и не имеют высокого личностного значения для обучающихся.

Таблица 2

Результаты диагностики уровня психолого-педагогической адаптации обучающихся при переходе из начальной в основную школу по классам

Класс	№ критерия						
	Критерий 1	Критерий 2	Критерий 3	Критерий 4	Критерий 5	Критерий 6	Критерий 7
5 «А»	4,03	3,03	4,03	4,02	4,44	4,1	3,99
5 «Б»	3,98	3,0	4,01	3,99	4,50	4,2	4,2
5 «В»	4,01	2,85	4,0	4,01	4,61	4,1	4,2
5 «Г»	4,0	2,7	3,99	4,01	4,57	4,1	4,2
5 «Д»	4,01	2,79	3,96	3,87	4,56	3,98	3,96
5 «Е»	3,97	2,89	4,0	3,94	4,57	3,99	4,3
5 «З»	3,96	2,8	4,01	3,97	4,57	4,0	4,3
Средний балл	3,99	2,86	4	3,97	4,55	4,1	4,2

Выводы

На основе полученных результатов эмпирической части исследования мы можем сформулировать следующие выводы:

- средние показатели по группам и по отдельным критериям указывают на однородность выборки;
- в среднем значении по группам исследуемых учащихся наблюдается высокий уровень протекания психолого-педагогических адаптационных процессов, охватывающих все области социальной активности ребенка в школе;
- наиболее высокие значение были отмечены по Критерию 5 (отношения к сверстникам), характеризующие инициативность в общении учащегося с одноклассниками, легкость установление контактов и их поддержание, отсутствие негативизма в социальном взаимодействии;
- наиболее низкие значения уровня психолого-педагогической адаптации были получены по Критерию 2 (усвоение знаний, успеваемость), что свидетельствует о ряде образовательных и не образовательных факторов, как влияющих на мотивационную составляющую образовательного процесса ребенка, так и имеющих личностный компонент;
- основной проблемой, выявленной в процессе эмпирического исследования, является снижение учебной составляющей обучающихся пятых классов;

- образовательные организации, в которых проводилось исследование, показали наличие комфортной образовательной атмосферы, позволяющей ребенку находиться в приподнятом настроении и спокойном эмоциональном состоянии.

Заключение

Гипотеза исследования была подтверждена: большинство трудностей, которые возникают у учащихся пятых классов и влияют на психолого-педагогические адаптационные процессы, имеют природу основной школы, а не начальной.

Проведенное нами исследование показало образовательную ситуацию, по-нашему мнению, характерную для многих образовательных организаций нашей страны — отсутствие преемственности между начальной и основной школой и не реализация личностно-ориентированного и системно-деятельностного подходов в образовании. Позитивный образовательный эффект, которой могли бы получать педагоги-предметники при учете и использовании особенностей тех психических резервов, которые раскрываются во время психолого-педагогической адаптации, фактически сводится на нет.

Рассматривая уже имеющиеся подходы по профилактике дезадаптационных процессов и поддержанию высокого уровня психолого-педагогической адаптации обучающихся, можно выделить следующие подходы, позволяющие успешно решать проблему адаптации в рамках образовательных организаций:

- создание единой системы педагогических требований к ученику со стороны педагогов-предметников основной школы;
- преемственность работы классного руководителя основной школы и классного руководителя начальной ступени образования;
- активное участие психологической службы школы в выявлении индивидуальных психолого-педагогических особенностей учащихся и класса, составление рекомендаций для педагогов-предметников и поддержание благоприятной учебной атмосферы в коллективе учащихся.

Сегодня общество и государство все меньше требуют от школы ребенка-энциклопедиста, но все больше делают упор на ребенка-следователя. Успешное формирование предметных, метапредметных и личностных компетентностей у обучающегося, как этого требует ФГОС ООО, сегодня возможно только в такой образовательной среде, где учащийся является центром всех усилий и внимания, где учитываются его психолого-педагогические особенности, влияющие на результаты образовательного процесса.

В профессиональной среде педагогов и психологов тема адаптации учащихся занимает важное место, что можно увидеть в ежегодных справках, публикуемых на сайтах образовательных организаций и показывающих уровень психолого-педагогических адаптационных процессов у обучающихся. Методические объединения учителей совместно с педагогами-теоретиками разрабатывают программы поддержки успешной адаптации учащихся к разным образовательным ступеням и модели интеграции различных образовательных подходов, позволяющих качественно повысить уровень психолого-педагогической адаптации учащихся при переходе из начальной в основную школу.

В настоящее время Министерство образования и науки Российской Федерации, планируя стратегию развития до 2024 г. и основываясь на практическом опыте педагогов, исследованиях психологов в области образования, предлагает не только декларировать имеющуюся проблему психолого-педагогической адаптации учащихся при переходе из начальной в основную школу, но и заниматься ее решением, прежде всего, практически реализуя уже имеющиеся в «копилке» отечественного образования системно-деятельностный подход и личностно-ориентированное обучение.

Благодарности

Автор благодарит организаторов XVII Всероссийской научно-практической конференции молодых исследователей образования за предоставленную возможность опубликовать результаты исследования и Татьяну Анатольевну Егоренко за активное научное сотрудничество.

Литература

1. Дубровина И.В. Идеи Л.С. Выготского о содержании детской практической психологии [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2013. № 3. URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/3/3432.phtml> (дата обращения: 15.05.2018).
2. Егоренко Т.А., Безрукавный О.С. Проблема психолого-педагогической адаптации детей к образовательному пространству [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2016. Т. 5. № 3. С. 59—65. doi:10.17759/jmfp.2016050306
3. Новгородцева А.П. Переживание подростками «чувства взрослости» [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2006. № 2. С. 39—54. URL: http://psyjournals.ru/files/1461/psyedu_2006_n2_Novgorodtseva.pdf (дата обращения: 10.05.2018).
4. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 декабря 2010 г. № 1897 [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110255/ (дата обращения: 01.05.2018).
5. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. М.: Издат. Центр «Академия», 2000. 184 с.
6. Хломов К.Д. Социальные риски в контексте индивидуальных жизненных траекторий современных подростков [Электронный ресурс] // Социальная психология и общество. 2016. Т. 7. № 2. С. 109—125. doi:10.17759/sps.2016070208
7. Цукерман Г.А. Десяти—двенадцатилетние школьники: «ничья земля» в возрастной психологии // Вопросы психологии. 1998. № 3. С. 17—31. URL: http://library.by/portalus/modules/psychology/readme.php?subaction=showfull&id=1107591835&archive=1120045907&start_from=&ucat=& (дата обращения: 10.05.2018).
8. Эльконин Б.Д. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития [Электронный ресурс] // Вопросы психологии. 1992. № 3. С. 7—13. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1992/923/923007.htm> (дата обращения: 11.05.2018).
9. Adaptive social behavior inventory [Электронный ресурс] / Baydar N. [et al.] // Procedia — Social and Behavioral Sciences. 2007. № 81. URL: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S18770428130344126> (дата обращения: 06.05.2018).
10. Adjustment Behaviors of Children Who Start School / Unuvar P. [et al.] // Procedia — Social and Behavioral Sciences. 2012. № 47. doi:10.1016/j.sbspro.2012.06.951
11. Akçinar B. The Predictors of School Adaptation in Early Childhood Procedia // Procedia — Social and Behavioral Sciences. 2013. № 93. doi:10.1016/j.sbspro.2013.09.338
12. Arnett J.J. Emerging Adulthood: A Theory of Development From the Late Teens Through the Twenties. American Psychologist // American Psychologist. Vol. 55. № 5. P. 469—480. doi:10.1037/0003-066X.55.5.469
13. Cristescu M.S. Educational Adaptation and Success of The Rural Environment Pupils in High School // Procedia — Social and Behavioral Sciences. 2015. № 191. doi:10.1016/j.sbspro.2015.04.507
14. Elkind D. School and Family in the Postmodern World [Электронный ресурс] // The Phi Delta Kappa International. 1995. Vol. 77. № 1. P. 8—14. URL: <http://www.jstor.org/stable/20405475> (дата обращения: 07.05.2018).
15. Gurland S.T., Grolnick W.S. Perceived threat, controlling parenting, and children's achievement orientations // Motivation & Emotion. 2005. Vol. 29. № 2. doi:10.1007/s11031-005-7956-2

16. Haynes N.M., Ben-Avie M., Ensign J. How social and emotional development add up: Getting results in math and science education [Электронный ресурс]. New York: Teachers College Press, 2003. 209 p. URL: http://dlia.ir/Scientific/e_book/Science/Mathematics/QA_1_43_General_/006585.pdf (дата обращения: 06.05.2018).
17. Kildan O., Berat A. Evaluation of the Adaptation of 66—72 Month Old Children to Primary Schools in Turkey // Procedia — Social and Behavioral Sciences. 2014. № 116. doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.585
18. Miroiu A. Învățământul românesc de azi. Studiu de Diagnoză. Iași: Editura Polirom, 1998. 195 p.
19. Morrow V. Understanding Children and Childhood [Электронный ресурс]: 2nd ed. Lismore: Centre for Children and Young People. 2011. 35 p. (Centre for Children and Young People Background Briefing Series. № 1). URL: http://epubs.scu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1027&context=ccyp_pubs (дата обращения: 06.05.2018).
20. Prout A. The Future of Childhood: Towards the Interdisciplinary Study of Children. London: Routledge, 2005. 167 p.

Problems of Psychological and Pedagogical Adaptation of Students in Transition to the Main School

Bezrukavny O.S.,

University lecturer, Department of Pedagogical Psychology, Faculty of Education Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, vuda1987@bk.ru

The article deals with the problems of psychological and pedagogical adaptation of students to the main school. Approaches to the problem of adaptation processes by representatives of different psychological schools are compared. The data of research of a level of psychological and pedagogical adaptation of students during transition from primary to basic school are given. The main theoretical approaches to the problem of psychological and pedagogical adaptation in domestic and foreign scientific literature are revealed. The article correlates the data obtained by diagnostic methods and the method of conversation and analysis of educational documentation. The author gives their conclusions concerning educational and non-educational factors that can influence the success of psychological and pedagogical adaptation of students. The article offers a discussion of the results obtained. The article draws conclusions about probable causes of psychological and pedagogical adaptation difficulties for students in the main school and possible ways out of the psychological and pedagogical disadaptation zone.

Keywords: psychological and pedagogical adaptation, younger adolescents, secondary school, elementary school.

Acknowledgements

The authors is grateful to the organizers of the XVII Russian Scientific and Practical Conference of young researchers of education for the given public opportunity to present the results of the study and Egorenko Tatiana Anatol'evna for active scientific cooperation.

References

1. Dubrovina I.V. Idei L. S. Vygotskogo o sodержanii detskoj prakticheskoj psihologii [Elektronnyi resurs] [Vygotsky's ideas about the content of children's practical psychology]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2013, no. 3, pp. 254-262. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2013/3/3432.phtml>. (Accessed 15.05.2018) (In Russ., abstr. in Engl.).
2. Egorenko T.A., Bezrukavny O.S. Formirovanie kommunikativnoj kompetentnosti uchashchihsya pri perekhode v osnovnyuyu shkolu [Elektronnyi resurs] [Formation of Communicative Competence in Children Entering Elementary School]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2017, no. 9, pp. 48–56. doi:10.17759/psyedu.2017090205. (Accessed 11.05.2018). (In Russ., abstr. in Engl.).
3. Novgorodtseva A.P. Perekhivanie podrostkami «chuvstva vzroslosti» [Elektronnyi resurs] [The experience of adolescents' «feelings of adulthood»]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2006, no. 2, pp. 39–54. Available at: http://psyjournals.ru/files/1461/psyedu_2006_n2_Novgorodtseva.pdf (Accessed 10.05.2018). (In Russ., Abstr. in Engl.).
4. Polivanova K.N. Psikhologiya vozrastnykh krizisov [Psychology age crises]. Moscow: Izdat. tsentr, 2000. 184 p. (In Russ.).
5. Khlomov K.D. Sotsial'nye riski v kontekste individual'nykh zhiznennykh traektorii sovremennykh podrostkov [Elektronnyi resurs] [Social risks in the context of individual life trajectories of modern teenagers]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social Psychology and Society], 2016, t. 7, no. 2, pp. 109–125. doi:10.17759/sps.2016070208 (In Russ., Abstr. in Engl.).
6. Tsukerman G.A. Desyati-dvenadtsatiletnie shkol'niki: "nich'ya zemlya" v vozrastnoi psikhologii [Ten-twelve-year students: "no man's land" in psychology]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1998, no. 3, pp. 17-31. Available at: http://library.by/portalus/modules/psychology/readme.php?subaction=showfull&id=1107591835&archive=1120045907&start_from=&ucat=& (Accessed 10.05.2018). (In Russ.).
7. El'konin B.D. Krizis detstva i osnovaniya proektirovaniya form detskogo razvitiya [Elektronnyi resurs] [The crisis of childhood and child development design forms the base]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1992, no. 3, pp. 7–13. Available at: <http://www.voppsy.ru/issues/1992/923/923007.htm> (Accessed 11.05.2018). (In Russ.).
8. Baydar N. [et al.]. Adaptive social behavior inventory [Elektronnyi resurs]. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 2007, no. 81. Available at: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S18770428130344126> (Accessed 06.05.2018).
9. Unuvar P. [et al.]. Adjustment Behaviors of Children Who Start School. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 2012, no. 47. doi:10.1016/j.sbspro.2012.06.951
10. Akçınar B. The Predictors of School Adaptation in Early Childhood *Procedia. Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 2013, no. 93. doi:10.1016/j.sbspro.2013.09.338
11. Arnett J.J. Emerging Adulthood: A Theory of Development From the Late Teens Through the Twenties. *American Psychologist*. *American Psychologist*. Vol. 55, no. 5, pp. 469–480. doi:10.1037/0003-066X.55.5.469
12. Cristescu M.S. Educational Adaptation and Success of The Rural Environment Pupils in High School. *Social and Behavioral Sciences*. Elsevier, 2015, no. 191. doi:10.1016/j.sbspro.2015.04.507
13. Elkind D. School and Family in the Postmodern World [Elektronnyi resurs]. *The Phi Delta Kappa International*, 1995. Vol. 77, no. 1, pp. 8–14. Available at: <http://www.jstor.org/stable/20405475> (Accessed 07.05.2018).
14. Gurland S.T., Grolnick W.S. Perceived threat, controlling parenting, and children's achievement orientations. *Motivation & Emotion*, 2005. Vol. 29, no. 2. doi:10.1007/s11031-005-7956-2
15. Haynes N.M., Ben-Avie M., Ensign J. How social and emotional development add up: Getting results in math and science education [Электронный ресурс]. New York: Teachers College Press, 2003. 209 p. Available

- at: http://dliia.ir/Scientific/e_book/Science/Mathematics/QA_1_43_General_/006585.pdf (Accessed 06.05.2018).
16. Kildan O., Berat A. Evaluation of the Adaptation of 66—72 Month Old Children to Primary Schools in Turkey. *Procedia —Social and Behavioral Sciences*, 2014, no. 116. doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.585
 17. Miroiu A. *Învățământul românesc de azi. Studiu de Diagnoză*. Iași: Editura Polirom. 1998. 195 p.
 18. Morrow V. *Understanding Children and Childhood [Elektronnyi resurs]*: 2nd ed. Lismore: Centre for Children and Young People. 2011. 35 p. (Centre for Children and Young People Background Briefing Series. № 1). Available at: http://epubs.scu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1027&context=ccyp_pubs (Accessed 06.05.2018).
 19. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya : prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii ot 17.11.2013 no. 1155, Moscow [Elektronnyi resurs] [On Approving the Federal State Educational Standard for Pre-School Education. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation no. 1155 dated 10.05.2013]*. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110255 (Accessed: 1.05.18).
 20. Prout A. *The Future of Childhood: Towards the Interdisciplinary Study of Children*. London: Routledge, 2005. 167 p.

Особенности ролевого замещения в игре дошкольников с разными материалами

Рябкова И.А.,

аспирант кафедры дошкольной психологии и педагогики факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, ibaladinskaya@gmail.com

В статье сравнивается ролевая игра дошкольников от 3 до 7 лет с двумя разными видами игровых материалов — маркерами роли и полифункциональными материалами. Роль понимается как трехсоставный процесс, включающий переименование, изменение внешности и игровые действия. Показано, что ролевое замещение зависит от предметной среды: дети одного и того же возраста играют по-разному в двух различных предметных средах. Дети 3—5 лет демонстрируют более цельную игру в полифункциональной среде — называя себя ролевым именем, они часто подкрепляют его действиями и ряженьем. В сравнении с этим, в среде с маркерами роли дети этого возраста чаще переименовывают себя, но редко воплощают новое имя в игровых действиях. Ролевое замещение детей 6 лет носит противоположный характер — в полифункциональной среде дети не играют, но с маркерами роли разворачивают игры разной степени сложности, что объясняется большей безопасностью структурированной среды для этой возрастной группы. В заключение работы делается вывод, что открытая среда в большей степени отвечает игровым потребностям дошкольников, поскольку в ней процесс ролевого замещения сопровождается исследовательской, опробующей активностью, наполняющей роль эмоционально значимым содержанием.

Ключевые слова: ролевая игра, игра дошкольников, маркеры роли, полифункциональные материалы, ролевое замещение, ряженье.

Для цитаты:

Рябкова И.А. Особенности ролевого замещения в игре дошкольников с разными материалами [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 3. С. 12–19 doi: 10.17759/psyedu.2018100302

For citation:

Ryabkova I.A. Characteristics of Role Substitution in Preschooler's Play with Different Materials Psychological-Educational Studies [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [Psychological-Educational Studies], 2018. Vol. 10, no. 3, pp. 12–19 doi: 10.17759/psyedu.2018100302. (In Russ., abstr. in Engl.)

Известно, что единицей ролевой игры является роль, анализ которой позволяет характеризовать игру [5]. Прежде всего, роль — это новое, игровое, имя (я — кошка, я — солдат, я — принцесса и пр.). Однако оно не всегда перерастает в игру: дети могут ограничиваться 1—2 характерными действиями, передающими образ роли (я — киска, мяу-мяу) [2]. Присваивая новое имя, дети стремятся как-то изменить свою внешность в соответствии с ролью (нарисовать кошачьи усики, надеть медаль или пышное платье). Такое ряжение также не всегда включается в контекст игровых действий, а может оставаться самодостаточным актом (смотрите, какой я снеговик). И, наконец, ролевое имя сопровождается специфическими игровыми действиями. Однако встречаются ситуации, в которых ребенок выполняет игровые действия (лечит кукол, крутит руль, готовит обед и пр.), не называя себя ролевым именем и не преображая себя.

В то же время, *роль носит процессуальный, динамический характер*: в течение игры она изменяется, редуцируется и исчезает или, напротив, дополняется новыми гранями и развивается, поэтому ее можно рассматривать как вариант игрового замещения, в котором реальное Я замещается ролевым. Таким образом, принятие роли или ролевое замещение можно рассматривать как состоящее из трех относительно самостоятельных процессов:

- ролевое переименование;
- игровые действия от имени роли;
- изменение внешности (ряженье).

Характер игры дошкольника и особенности принятия роли зависят от окружающей предметной среды, т. е. игрушек и игровых материалов [1; 6; 7; 8; 9; 10; 11]. Маркеры роли — костюмы и их элементы, характерные для того или иного персонажа (шапочки, повязки, платья, фартуки и пр.) — традиционно используются для принятия и удержания ролевой позиции.

В то же время можно предположить, что наличие ролевых маркеров конкретных персонажей может препятствовать возникновению и разворачиванию собственного замысла игры. При этом они могут направлять характер роли и предопределять действия ребенка. В отличие от этого неопределенные, «открытые» материалы, не привязанные к конкретному предмету или персонажу, могут по-разному использоваться ребенком в зависимости от его собственного замысла [3].

С целью обнаружения подходящих материалов для принятия и удержания роли, а также особенностей ролевого замещения в той или иной предметной среде было проведено экспериментальное исследование, в котором сопоставлялись способы принятия роли детьми разных возрастных групп в разных предметных средах: с маркерами роли и с открытыми материалами.

Методика исследования

Методика исследования представляла собой скрытое наблюдение за свободной игрой двух групп детей в двух (отдельных друг от друга) предметных средах: 1) с полифункциональными материалами (77 человек) и 2) с маркерами роли (89 человек). Полифункциональные материалы включали большой список предметов, подобранных таким образом, чтобы с их помощью можно было создать необходимый для игры предмет. Сюда вошли ткани, ленты и тесемки, коробки разных размеров, фактур, цветов, природные материалы, прищепки, бумага и многое другое. Маркеры роли включали некоторые костюмы (врача, пирата, скаута), элементы костюмов (фуражка капитана, корона принцессы), различную одежду (платья, рубашки, жилеты, шорты), обувь и др. В среде с маркерами роли присутствовали также полифункциональные материалы, позволяющие создать любой недостающий предмет. Предметы размещались в зоне доступа для детей: часть из них раскладывалась и развешивалась на столах и стульях, часть оставалась в открытых коробках.

В комнату приглашались 2—4 ребенка, которым взрослый предлагал поиграть, пока он будет занят своими делами. После этого экспериментатор наблюдал за игрой детей, реагируя на прямые вопросы и обращения детей. Длительность наблюдения за одной подгруппой детей составляла 30 минут.

В исследовании принимали участие дошкольники московских детских садов. Обе исследовательские группы включали приблизительно равное количество детей 3, 4, 5 и 6 лет.

Результаты исследования

В анализ были включены только дети с ролевыми переименованиями, которые принимались за критерий наличия роли («я — принцесса», «давай, я — разбойник?», «я буду драконом» и пр.). Таких детей оказалось 84 (т. е. 50%). В обеих группах было приблизительно равное число детей с ролевыми именами.

Среди детей с переименованиями подсчитывалось количество детей с игровыми действиями и изменением внешности. Затем у этих детей анализировалась сложность игровых действий (от фрагментарных действий до разветвленных сюжетных игр) и ряженья (обозначение роли какой-то деталью или облачение в костюм), которые подробно описаны в статье Е.О. Смирновой, И.А. Рябковой. [4].

Игры остальных детей, не включавшие ролевых переименований, не рассматривались.

Анализ возрастной динамики показывает разное распределение данных в двух исследованных группах на разных этапах дошкольного возраста (рис. 1 и 2).

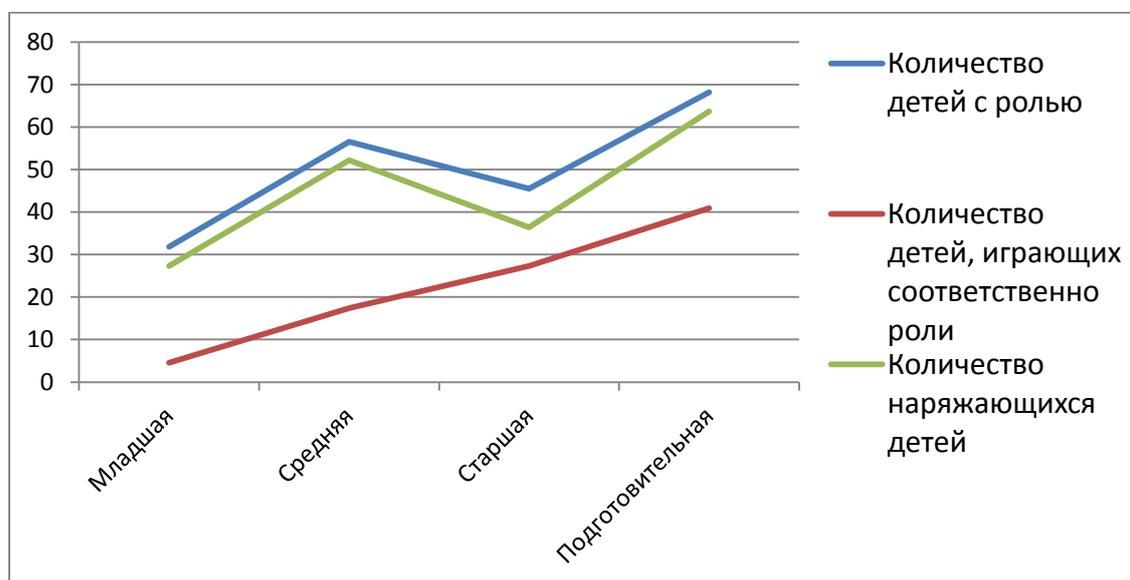


Рис. 1. Возрастная динамика в группе «Маркеры роли»

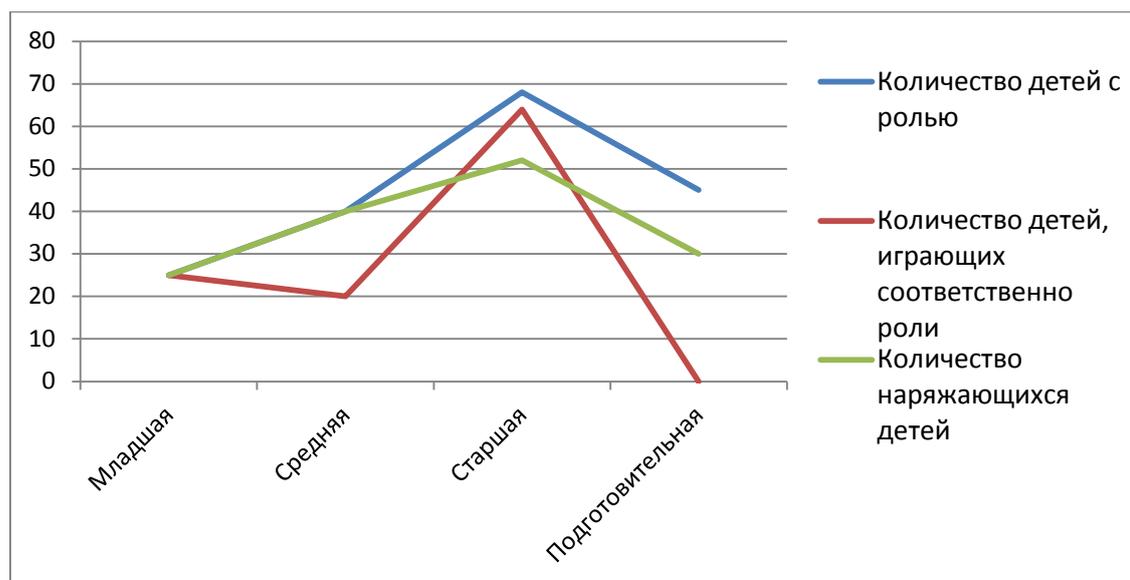


Рис. 2. Возрастная динамика в группе «Полифункциональные материалы»

Младшая группа (3 года)

Сравнение младших групп в двух предметных средах показывает существенную разницу в ролевом замещении.

Количество детей с переименованиями несколько выше в группе «Маркеры роли» (30% против 25%). Ряженье выступает важной опорой в обеих средах: почти все младшие

дошкольники меняют внешность (90% и 100% соответственно). Дети обеих младших групп играют фрагментарно, т. е. совершают отдельные замещающие действия (едят, спят, дерутся и т. п.), однако, *число играющих детей с ролевыми переименованиями кардинально различается* (20% в группе «Маркеры роли» и 100% в «Полифункциональные материалы»).

Важно, что в полифункциональной среде играют и наряжаются все дети с ролевыми именами, в отличие от среды с маркерами роли, где играет мало детей. Можно предположить, что в возрасте трех лет аутентичная (самостоятельно инициированная) роль чаще опирается на игровые действия детей, в отличие от извне данной роли (в нашем случае — через предмет). Роль, выраженная в готовом костюме, конечно, увеличивает число детей с переименованиями, но редко побуждает к игре (т. е. не выступает в качестве игрового мотива).

Средняя группа (4 года)

Количество детей четырех лет с переименованиями выше в группе «Маркеры роли» (55% против 40%), обе группы играют фрагментарно, но *число играющих детей в группе Полифункциональные материалы выше* (30% и 50% соответственно). Следовательно, в этом возрасте сохраняется намеченная в младшей группе тенденция — в полифункциональной среде играет в среднем больше детей, чем в среде с маркерами роли, хотя число детей с ролевыми переименованиями ниже в открытой среде.

В средней группе ролевое переименование тоже почти всегда сопровождается ряженьем (95% в группе «Маркеры роли» и 100% в группе «Полифункциональные материалы»).

Старшая группа (5 лет)

В этом возрасте меняется картина ролевого замещения в двух исследовательских группах: теперь количество детей с переименованиями в группе «Маркеры роли» значительно уступает таковой в группе «Полифункциональные материалы» (45% против 70%). Как и в предыдущем возрасте, *в открытой среде играют почти все дети с ролевыми переименованиями* (95%), в то время как в среде с маркерами роли только 60%. Ряженье по-прежнему тесно связано с переименованиями, но уже в меньшей степени, чем в предыдущих возрастах.

В старшей группе «Полифункциональные материалы» больше половины детей создают сложные сюжетно-ролевые игры в то время как подавляющая часть детей из группы «Маркеры роли» совершает обрывочные действия и только один ребенок показывает эпизод, включающий причинно-следственную логику. Это говорит о том, что в открытой среде старшие дошкольники играют не только значительно чаще, но и «лучше». Они формируют сложные игры с ролевым взаимодействием, причинно-следственным ходом событий и даже успевают развивать игру с независимыми сюжетными линиями.

В старшей группе количество придуманных ролей резко возрастает — здесь *подавляющая часть детей называют себя несколькими ролевыми именами*. Причем сложная, разветвленная игра чаще наблюдается у тех детей, которые озвучивают более одной роли в процессе наблюдения: около 85% детей со сложной сюжетно-ролевой игрой используют несколько ролевых имен. Следовательно, наличие нескольких ролей не препятствует разыгрыванию сложных сюжетов. Напротив, множественные роли сопутствуют разветвленным сюжетам.

При этом в группе «Полифункциональные материалы» было зафиксировано почти в 2 раза больше уникальных имен, чем в группе «Маркеры роли». Это связано с тем, как возникала игровая роль. В группе «Маркеры роли» большинство детей называли себя в соответствии с теми предметами, которые были им предложены (костюмы пирата, врача, принцессы, капитана и пр.). Обычно это происходило в начале наблюдения, т. е. дети быстро принимали на себя «предложенные» роли. В открытой среде процесс возникновения роли был совсем другим: вначале дети долго исследовали материал, совершали множество опробующих, манипулятивных и других действий, в результате чего и появлялись переименования. Другими

словами, это был постепенный, длительный процесс. Данный факт показывает, что *открытая среда благотворно сказывается на продуктивности воображения, инициативности и самостоятельности игрового замысла*, в то время как среда с предложенными маркерами роли затрудняет свободное оперирование образами, актуализацию значимых переживаний.

В связи с полученными данными можно предположить, что в возрасте около 5 лет происходят кардинальные изменения в ролевом замещении детей. Возникновение роли в открытой среде у такого большого числа детей (почти 70%) и сопровождение переименования игровыми действиями говорит о том, что роль выступает ведущим игровым мотивом старших дошкольников.

Результаты в группе «Маркеры роли» косвенно подтверждают это предположение — игровой мотив многих детей 5 лет не совпадает с теми ролями, которые выражены в костюмах, в то же время предложенные костюмы мешают обнаружить собственный интерес. Иными словами, вместо того, чтобы играть с опорой на актуальное переживание, дети обращают внимание на представленные вовне роли, не обладающие побудительной игровой силой.

Подготовительная группа (6 лет)

В этом возрасте наблюдается значительный рост ролевых переименований в группе «Маркеры роли» — около 70%. Похоже, ролевой репертуар детей к концу дошкольного возраста уже развит настолько, что дети легко принимают данные извне роли. Роль, представленная в костюме, интересна сама по себе — как будто ценно побыть не только кем-то определенным, но в общем «кем-то другим». Здесь почти все дети наряжаются (около 95%) и в *большинстве случаев играют* (больше 55%), игры включают не только фрагментарные действия, но и цепочки действий, и сложные разветвленные сюжеты.

Противоположная ситуация складывается в группе «Полифункциональные материалы»: количество детей с переименованиями значительно падает по сравнению с предыдущим возрастом (45%), причем дети не совершают игровых действий, хотя в большинстве случаев наряжаются (65%).

Возможно, такой результат в открытой среде связан с потерей непосредственности дошкольников: отсутствие игрушек и костюмов, неопределенные материалы, отстраненный взрослый являются слишком не игровыми, не задающими игровой контекст условиями для детей подготовительной группы. В таком случае ряжение является достаточно безопасным способом вхождения в роль — многие дети 6—7 лет способны фантазировать в процессе продуктивной деятельности, в том числе создавая ролевой костюм.

Обсуждение результатов

Обобщая результаты, важно заметить, что *возрастная динамика в значительной степени зависит от предметной среды*: игра детей одного и того же возраста развивается по-разному в среде с маркерами роли и полифункциональными материалами. При этом дети 3—5 лет отдают явное предпочтение игре с полифункциональными материалами. Игра в этой среде отличается большей цельностью, чем в среде с маркерами роли — дети не только переименовывают себя и стремятся изменить внешность, но и совершают игровые действия.

Активность детей с полифункциональными материалами характеризуется пробами, исследованиями, отдельными игровыми замещениями, предшествующими появлению ролевых переименований. Такая богатая, разнообразная активность позволяет ребенку «набросать разные идеи», которые старшие дети успешно связывают в сложный сюжет. Роль, появляющаяся в результате различных деятельностей, основана на замещающих действиях, возникающих темах и сюжетах, поэтому уже обладает некоторым содержанием. Кроме того, самостоятельно придуманная роль эмоционально значима для ребенка, поэтому он с большей готовностью держится за нее и стремится воплотить в игре.

Такая картина справедлива для детей от 3 до 5 лет. Все дети младшей группы с переименованиями изменяют внешность и совершают фрагментарные игровые действия. В средней группе все дети с переименованиями наряжаются, и половина играют в роли. В

старшей группе почти все дети с переименованиями играют, причем многие создают довольно сложные разветвленные сюжеты.

В то же время, дети подготовительной группы совсем не играли в открытой среде. Возможно, «теряющие непосредственность» дети 6 лет не чувствуют достаточную игровую поддержку и безопасность с незнакомым взрослым и в среде с полифункциональными материалами. При этом они уже достаточно внимательны, чтобы замечать наблюдение, что вместе с отстраненным взрослым затрудняет эмоциональное включение в роль.

Противоположная ситуация с маркерами роли: дети подготовительной группы легче принимают роль, если есть предложенный костюм (т. е. игра как бы узаконена, разрешена). Они с удовольствием переодеваются и чувствуют себя в большей безопасности в такой ситуации. Кроме того, игровой опыт позволяет легко использовать имеющиеся костюмы.

В группе «Маркеры роли» наблюдается необычная динамика переименований: от младшей к средней группе растет число детей с ролевым именем, в старшей — падает, а в подготовительной снова возрастает. Такие данные могут свидетельствовать о том, что старшая группа дошкольного возраста (5 лет) специфически реагирует на предложенную среду. Возможно, «закрытая» среда обуславливает недостаточный период проб и свободного манипулирования материалом. Предложенные костюмы занимают внимание детей, стимулируют к принятию определенных ролей, затрудняя самостоятельный поиск, проявление личных переживаний. Иными словами, с одной стороны, они слишком интенсивно «навязывают» определенные роли, которые не резонируют с детскими переживаниями, и с другой стороны, ролевые замыслы детей не находят поддержки в окружающем пространстве. В связи с этим старшие дошкольники, которые уже имеют выраженный ролевой мотив в игре, не могут «разместиться» в такой «закрытой» для их переживаний среде. Они реже называют роль, меньше и гораздо фрагментарнее действуют. Две младшие группы, хотя часто называют себя какой-нибудь ролью, но играют тоже значительно реже.

Один из важных результатов исследования заключается в том, что ролевые переименования не обязательно предполагают игровые действия у дошкольников. Дети называют себя большим количеством ролевых имен, распределяют роли, но занимаются при этом другой деятельностью. Ситуаций, в которых ребенок называет роль и последовательно разворачивает ее, почти не встречалось в наблюдении. Для детской игры характерны постоянные отвлечения, выходы, параллельное развитие сюжетов. Ролевые имена звучат в такой активности как самооценная часть игрового процесса, которая позволяет актуализировать значимые переживания и развивать активную позицию по отношению к ним.

Финансирование

Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ № 18-013-01226 «Особенности ролевого замещения в игре дошкольников с функционально определенным и полифункциональным материалом».

Литература

1. *Андерс Нельсон*. Игра как опосредованное действие. Гендерный аспект // Психологическая наука и образование. 2011. № 2. С. 93—101.
2. *Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е.* Психология и педагогика обучения дошкольников: учеб. пособие [Электронный ресурс]. М.: Мозаика-Синтез, 2013. URL: <https://profilib.net/chtenie/150827/elena-kravtsova-psikhologiya-i-pedagogika-obucheniya-doshkolnikov-uchebnoe-posobie.php> (дата обращения: 08.05.2018).
3. *Рябкова И.А.* Построение игрового замысла в свободной игре дошкольников // Вопросы психологии. 2016. № 5. С. 28—36.
4. *Смирнова Е.О., Рябкова И.А.* Ролевое замещение в разных предметных средах // Вопросы психологии. 2018. № 1. С. 12—20.

5. Эльконин Д.Б. Психология игры. 2-е изд. [Электронный ресурс]. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. 360 с. URL: [http://psychlib.ru/mgppu/EPI-1999/EPI-001.HTM#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/EPI-1999/EPI-001.HTM#$p1) (дата обращения: 08.05.2018).
6. Эльconiнова Л.И., Антонова М.В. Специфика игры с куклой Барби у детей дошкольного возраста // Психологическая наука и образование. 2002. № 4. С. 38—52.
7. Fein G. Pretend Play in Childhood: An Integrative Review // Child Development. 1981. Vol. 52. № 4. P. 1095—1118.
8. Gulden Tore. Plenteous and limited play, transmedia storytelling-toys in light of individualist and social esthetics // International Journal of Play. 2016. Vol. 5. № 1. P. 77—92.
9. Møller Signe Juhl. Imagination, Playfulness, and Creativity in Children's Play with Different Toys // American Journal of Play. Vol. 7. № 3.
10. Parsons A., Howe N. Superhero toys and boys' physically active and imaginative play // Journal of Research in Childhood Education. 2006. Vol. 20. № 4. P. 287—300.
11. Rubin, K. H., Howe, N. Toys and play behaviors: An overview // Topics in Early Childhood Special Education. 1985. Vol. 5 (3). P. 1—10.

Characteristics of Role Substitution in Preschooler's Play with Different Materials

Ryabkova I.A.,

PhD Student, Preschool pedagogy and psychology chair, Educational psychology faculty of the Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ibaladinskaya@gmail.com

The paper compares the role play of preschool children from 3 to 7 years with two different types of play material: play clothes and open-ended materials. The role is understood as a three-part process, including renaming, changing the appearance and playing actions. It is shown that role substitution depends on the object environment: children of the same age play differently in two different object environments. Children 3-5 years demonstrate more integral play in open-ended environment. They call themselves a role-name and their actions and changing the appearance often support it. In comparison children of this age often rename themselves, but rarely realize a new name in play actions in environment with play clothes. Role substitution of children of 6 years are different: children do not play in a open-ended environment, but they realize plots with varying degrees of complexity in play clothes' environment. It could be explained by the structured environment is much safer for this age group. It concluded that open-ended environment is more suitable for play needs of preschool children, because role substitution is accompanied by research, testing activity, which fill the role with emotionally content.

Keywords: role play, preschooler's play, play clothes, play substitutions. open-ended materials.

Funding

This work was supported by grant RFBR № 18-013-01226.

References

1. Anders Nel'son. Igra kak oposredovannoe deistvie. Gendernyi aspect [Play as a mediated action. Gender aspect]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2011, no. 2, pp. 93—101. (In Russ., abstr. in Engl.)
2. Kravcov G.G., Kravcova E.E. Psikhologiya i pedagogika obucheniya doshkol'nikov. Uchebnoe posobie [Elektronnyi resurs] [Psychology and pedagogy of learning of preschoolers]. Moscow: Mozaika-Sintez Publ., 2013. Available at: <https://profilib.net/chtenie/150827/elena-kravtsova->

psikhologiya-i-pedagogika-obucheniya-doshkolnikov-uchebnoe-posobie.php (Accessed: 08.05.2018).

3. Rjabkova I.A. Postroenie igrovogo zamysla v svobodnoj igre doshkol'nikov [Constructing a play design in preschoolers' free play]. *Voprosy psikhologii [Issues of psychology]*, 2016, no. 5, pp. 28—36.
4. Smirnova E.O., Rjabkova I.A. Rolevoe zameshhenie v raznyh predmetnyh sredah [Characteristics of perception by preschoolers of the play in various playing environment]. *Voprosy psikhologii [Issues of psychology]*, 2018, no. 1, pp. 12—20.
5. El'konin D.B. Psihologija igry [Elektronnyj resurs] [Psychology of play]. 2 publ. Moscow: Gumanit. izd. centr VLADOS Publ., 1999. 360 p. Available at: [http://psychlib.ru/mgppu/EPI-1999/EPI-001.HTM#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/EPI-1999/EPI-001.HTM#$p1) (Accessed: 08.05.2018).
6. El'koninova L.I., Antonova M.V. Specifika igry s kukloi Barbi u detei doshkol'nogo vozrasta [Characteristics of preschoolers play with Barbie doll]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2002, no. 4, pp. 38—52. (In Russ., abstr. in Engl.)
7. Fein G. Pretend Play in Childhood: An Integrative Review. *Child Development*, 1981. Vol. 52, no. 4, pp. 1095—1118.
8. Gulden Tore. Plenteous and limited play, transmedia storytelling-toys in light of individualist and social esthetics. *International Journal of Play*, 2016. Vol. 5, no 1, pp. 77—92.
9. Møller S.J. Imagination, Playfulness, and Creativity in Children's Play with Different Toys. *American Journal of Play*, 2015. Vol. 7, no. 3, pp. 322—346.
10. Parsons A., Howe N. Superhero toys and boys' physically active and imaginative play. *Journal of Research in Childhood Education*, 2006. Vol. 20, no. 4, pp. 287-300.
11. Rubin K.H., Howe N. Toys and play behaviors: An overview. *Topics in Early Childhood Special Education*, 1985. Vol. 5, no. 3, pp. 1—10.

Социальное взаимодействие одаренных детей в гетерогенной образовательной среде

Доний Е.И.,

аспирант кафедры возрастной психологии имени Л.Ф. Обуховой факультета психологии образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Россия, kido06_86@mail.ru

Статья затрагивает вопрос о социальном взаимодействии одаренных детей со сверстниками. Изучение образовательной среды и природы социального взаимодействия помогает при разработке необходимых вмешательств для адаптации одаренного ребенка. Цель статьи — анализ зарубежных источников; демонстрация результатов эмпирического исследования социального статуса и социального взаимодействия одаренных детей начальной школы, проведенного в 2016 г. в Голландии. Инструменты: социометрический опросник Родригеса и Морера; поведенческий анализ взаимодействий с помощью протокола OPINTEC-v.5. Из 8 участников эксперимента один оказался наиболее отчужденным среди сверстников (5-й класс); двое — наиболее популярны среди сверстников (3-й класс). Одаренные дети выбирали одаренных и обычных сверстников для взаимодействия и установили близкие отношения с ними. При выполнении совместного задания одаренные дети чаще взаимодействовали с популярными и обычными сверстниками, а во время совместной игры — с обычными сверстниками. Изучение социального взаимодействия со сверстниками выявило только паттерны наличия социальной эффективности и социального соответствия одаренных детей.

Ключевые слова: гетерогенная образовательная среда, отчужденность, популярность, социальный статус, социальное взаимодействие, социальное соответствие, социальная эффективность.

Для цитаты:

Доний Е.И. Социальное взаимодействие одаренных детей в гетерогенной образовательной среде [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 3. С. 20–36 doi: 10.17759/psyedu.2018100303

For citation:

Donii E.I. Social Interactions of Gifted Children in Heterogeneous Environment [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies]*, 2018. Vol. 10, no. 3, pp. 20–36 doi: 10.17759/psyedu.2018100303. (In Russ., abstr. in Engl.)

Введение

Понимание межличностной компетенции, социального взаимодействия, а также отношений со сверстниками у одаренных детей является спорным вопросом [7; 14; 24; 26]. Согласно некоторым исследованиям, взаимодействие со сверстниками благоприятно влияет на интеллектуальное и социальное развитие детей [9; 10; 12; 21; 22]. Социальный статус ребенка среди сверстников оказывает влияние на его эмоциональное развитие [2; 5]. Одаренные дети могут строить хорошие отношения со своими обычными сверстниками [7; 13; 17], особенно в начальной школе и способны демонстрировать сильные социальные навыки [3]. Тем не менее, одаренные дети также могут не вписаться в окружение и чувствовать свое отличие от других, попадая в зону риска в отношении своего социального и эмоционального развития и нуждаясь в дополнительной поддержке со стороны психологов и педагогов [3; 7]. Непопулярность одаренных детей среди

сверстников может стать результатом снижения у первых мотивации, самооценки, чувства собственного достоинства и значимости [2; 7; 14; 25; 28].

Отличие одаренных детей от своих обычных сверстников может объясняться по-разному: быстрым развитием умственных способностей в сравнении с психосоциальным развитием [17], тонкостями взаимоотношения с родителями, влиянием образовательной среды и ее участников [1; 7; 15; 17].

Как гомогенная, так и гетерогенная образовательная среда имеют свои преимущества и недостатки [1; 4; 6; 7; 15]. При обучении в смешанном коллективе одаренные дети отмечают такие преимущества, как возможность взаимодействовать с более разнообразной группой сверстников и стать успешным среди них. При этом отсутствие дополнительного внимания со стороны учителей, нехватка сложного академического материала могут стать недостатком смешанного коллектива.

Признание ребенка в социальном плане может помочь выявить его потенциальные потребности и проблемы. Изучение социального статуса ребенка, отражающего степень его популярности среди одноклассников, может осуществляться посредством социометрического исследования. Номинирование одноклассников при заполнении социометрического опросника всеми учащимися класса позволяет оценить социальные предпочтения ребенка [5; 16; 18; 19]. Дети, которых сверстники номинируют как одноклассников, с которыми бы они не хотели выполнять совместное задание или играть, оказываются непопулярными в коллективе, что может привести к изоляции последних и вызвать сложности при социальном взаимодействии [5; 7; 16; 18; 19].

Понимание природы такого взаимодействия помогает в разработке необходимых вмешательств и оказании социальной поддержки. Поведенческий анализ помогает определить успешность социального взаимодействия на основе трех функциональных механизмов: социальной эффективности — способности получать реакцию со стороны социального партнера в ответ на инициированное взаимодействие; социальной согласованности — способности реагировать на инициированное взаимодействие с социальным партнером; социальной обоюдности — способности к двустороннему взаимодействию в равных пропорциях между социальными партнерами [23]. Применение поведенческого анализа в школе имеет высокую значимость, так как в школе дети проводят большую часть своего времени. Школьный контекст предлагает все возможности для социализации и позволяет вести наблюдение за ребенком, занятым разнообразной интерактивной деятельностью, такой как совместная работа или совместная игра [2; 20; 23; 29].

Целью исследования было выяснить: с одноклассниками какого статуса (популярными, обычными или отчужденными) одаренные дети взаимодействуют в большей степени; какие отношения строят одаренные дети с одноклассниками — близкие или далекие; с кем одаренные дети взаимодействуют больше — с другими одаренными или с обычными; какие паттерны демонстрируют одаренные дети при взаимодействии — наличие/отсутствие социальной эффективности/соответствия?

Программа исследования

Участники

Участниками исследования стали 8 одаренных учащихся международной школы Голландии: 5 детей 7 лет, учащиеся 3-го класса (2 мальчика и 3 девочки); 1 мальчик 8,5 лет, учащийся 4-го класса; 2 девочки 9,5 и 10 лет, учащиеся 5го класса.

Одаренность участников исследования выявлена специалистами школы до проведения исследования на основании показателей высокой академической успеваемости, очень быстрых навыков чтения, уверенного формулирования своего мнения, развитого критического мышления, опережающего биологический возраст.

Методика

Социометрический опросник Родригеза и Морера [18; 19] использовался для определения социального статуса одаренного ребенка среди одноклассников. Каждый участник опросника отвечал на следующие вопросы: «Если учитель попросит тебя выбрать троих одноклассников (мальчиков и девочек) для совместной работы: а) каких троих одноклассников ты выберешь?; б) каких троих одноклассников ты не выберешь?; в) кто, как ты думаешь, выберет тебя?; г) кто, как ты думаешь, не выберет тебя?» и «Если учитель попросит тебя выбрать троих одноклассников (мальчиков и девочек) для совместной игры: а) каких троих одноклассников ты выберешь?; б) каких троих одноклассников ты не выберешь?; в) кто, как ты думаешь, выберет тебя?; г) кто, как ты думаешь, не выберет тебя?».

Выбор одноклассника сверстниками при ответе на положительно сформулированные вопросы позволил определить популярность учащегося, а при ответе на отрицательно сформулированные вопросы — его отчужденность. Сумма и количество выборов позволили определить дистанцию в отношениях между одноклассниками.

Инструмент поведенческого анализа взаимодействий в классе OPINTEC-v.5 [4] использовался для изучения взаимодействия между тремя социальными агентами в рамках образовательного контекста: 1) одаренным ребенком, который именовался *фокус студентом* и являлся центром наблюдения и анализа социальных способностей при взаимодействии с одноклассниками; 2) одноклассником; 3) учителем [4]. Инструмент основан на оценке трех механизмов, которые регулируют социальное взаимодействие: социальной эффективности, социальной согласованности и социальной обоюдности [23]. В настоящем исследовании изучались два первых механизма. Инструмент состоит из пяти макрокатегорий, разделенных на шесть критериев, которые представлены 14 кодами. Каждый код отображает наблюдаемое поведение. Табл. 1 демонстрирует структуру инструмента поведенческого анализа взаимодействий в классе OPINTEC-v.5 [4; 8; 11; 27].

Таблица 1

Инструмент поведенческого анализа взаимодействий в классе (OPINTEC-v.5)

Категория	Контекст	Код	Социальный агент
Позитивное социальное взаимодействие	Академический контекст	SI: Начало индивидуального взаимодействия CI: Начало коллективного взаимодействия A: Ответ на взаимодействие	T: Учитель F: Фокус студент C: Одноклассник
	Неакадемический контекст	SIG: Начало индивидуального взаимодействия AGI: Ответ на взаимодействие FD: Нежность	T: Учитель F: Фокус студент C: Одноклассник
Негативное социальное взаимодействие	Академический или неакадемический контекст	AP: Физическая агрессия AV: Вербальная агрессия DA: Прерывание беседы	F: Фокус студент C: Одноклассник

Отсутствие взаимодействия	Отсутствие взаимодействия	NI: Нет взаимодействия	F: Фокус студент
Поведение образовательного агента	Работа с группой	EG: Работа с группой	T: Учитель
	Возможные обстоятельства	RF: Поддержка CL: Контроль	
Нейтральная категория		Y: Невозможность наблюдения	F: Фокус студент

Примечание: SI — start of interaction, CI — collective interaction, A — answer, SGI — start of interaction, AGI — answer to interaction, FD — fondness, AP — assault physically, AV — assault verbally, DA — disruption of answer, NI — no interaction, EG — exposition to group, RF — reinforcement, CL — control, Y — not observable, T — teacher, F — focal student, C — classmate.

Процедура

Перед проведением исследования состоялся обучающий тренинг по использованию обоих инструментов [4; 11; 18]. Учителя школы и родители учеников дали согласие на участие в нем.

Социометрическое исследование

Анализ социометрического опросника был организован в 3 этапа. Во-первых, рейтинг популярности и отчужденности каждого ученика определялся суммой выборов (SER) и суммой отчуждений (SRR), которую каждый ученик получил от одноклассников при заполнении опросника. Количество полученных выборов (NER) и отчуждений (NRR) было посчитано для того, чтобы определить число одноклассников, которые выбрали или отвергли учащегося. Ученик, получивший наибольшую сумму выборов (SER), был признан наиболее популярным учеником в классе, а получивший наибольшую сумму отчуждений (SRR) — наиболее отчужденным.

Во-вторых, были проанализированы отношения в паре непосредственно между одаренным ребенком и его одноклассником. Каждый получил 1, если был выбран, и -1, если был отчужден при ответе на каждый из 8 вопросов (4 — о совместной работе, 4 — о совместной игре). Если ребенок не был выбран одноклассником, ему присваивался 0. Затем высчитывалась сумма полученных результатов. Таким образом, каждый ученик в паре с одноклассником мог получить 4 или -4, что означало наибольшую или наименьшую близость в отношениях. Совместная работа предполагала выполнение задания, данного учителем на уроке. Совместная игра предполагала любое взаимодействие на уроке, не связанное с выполнением задания.

В-третьих, разрабатывалась индивидуальная репрезентация одаренного ребенка путем комбинирования расстояний в отношениях с одноклассниками и результатов большего и меньшего числа выборов или отчуждений (high/low NER и high/low NRR). Близость отношений одаренного ребенка с одноклассниками была представлена в виде схемы из девяти концентрических кругов, отражающих расстояние между одаренным ребенком и его одноклассником, с одаренным ребенком в центре круга. Одноклассники со значительно большим и меньшим числом выборов или отчуждений (high/low NER и high/low NRR) — в соответствующие секции круга, а одноклассники с незначительно большим и меньшим числом выборов или отчуждений (high/low NER и high/low NRR) — в его свободные секции. На каждого одаренного ребенка сделаны две индивидуальные репрезентации: совместная работа и игра.

Поведенческий анализ

Наблюдение осуществлялось посредством съемки учащихся на видеокамеру во время их ежедневных занятий в классе. Видеокамера была направлена на фокус-студента. Одноклассники и учитель снимались в том случае, если они естественным образом взаимодействовали с ним.

Наблюдатель находился в классе и осуществлял контроль камеры. Учащимся сообщили о проходящем исследовании, но не уточняли, кого именно будут снимать. Уроки, во время которых проходили съемки, были согласованы с учителями: правописание — в 3-м классе, грамматика — в 4-м классе, естествознание — в 5-ом классе. Для анализа данных была проведена одна тестовая съемка и по три основных в каждом классе — одна съемка раз в неделю в течение четырех недель. Три лучших съемки (фокус-студент хорошо виден в течение долгого времени, кодирование его взаимодействия осуществляется без труда согласно имеющимся кодам и не вызывает двусмысленной интерпретации) были отобраны для дальнейшего анализа с учетом того, что на каждого фокус-студента имеется 1,5 часа отснятого материала. После завершения съемочного процесса информация была закодирована и проанализирована.

На основании кодов инструмента поведенческого анализа взаимодействий в классе (OPINTEC-v.5) [4] были выделены возможные поведенческие паттерны, демонстрирующие наличие и отсутствие социальной эффективности (табл. 2 и 3) и наличие и отсутствие социального соответствия (табл. 4 и 5).

Таблица 2

Поведенческие паттерны, демонстрирующие наличие социальной эффективности

Поведенческий паттерн	Инициатор	Последователь
Поведенческий паттерн 1	FCSI (фокус-студент начинает взаимодействие с одноклассником по теме занятия)	CA (одноклассник отвечает)
Поведенческий паттерн 2	FCSGI (фокус-студент начинает общее взаимодействие с одноклассником)	CAGI (одноклассник отвечает на общее взаимодействие)
Поведенческий паттерн 3	FCI (фокус-студент начинает взаимодействие с группой одноклассников)	CA (одноклассник отвечает)

Примечание: FCSI — focal student starts interaction, FCSGI — focal student starts general interaction, FCI — focal student collective interaction, CA — classmate answers, CAGI — classmate answers general interaction.

Таблица 3

Поведенческие паттерны, демонстрирующие отсутствие социальной эффективности

Поведенческий паттерн	Инициатор	Последователь
Поведенческий паттерн 1	FCSI (фокус-студент начинает взаимодействие с одноклассником по теме занятия)	FCSI (фокус-студент начинает взаимодействие с одноклассником по теме занятия)
Поведенческий паттерн 2	FCSI (фокус-студент начинает взаимодействие с одноклассником по теме занятия)	FNI (фокус-студент не демонстрирует взаимодействия)
Поведенческий паттерн 3	FCSGI (фокус-студент начинает общее взаимодействие с одноклассником)	FCSGI (фокус-студент начинает общее взаимодействие с

		одноклассником)
Поведенческий паттерн 4	FCSGI (фокус-студент начинает общее взаимодействие с одноклассником)	FNI (фокус-студент не демонстрирует взаимодействия)
Поведенческий паттерн 5	FCI (фокус-студент начинает взаимодействие с группой одноклассников)	FCI (фокус-студент начинает взаимодействие с группой одноклассников)
Поведенческий паттерн 6	FCI (фокус-студент начинает взаимодействие с группой одноклассников)	FNI (фокус-студент не демонстрирует взаимодействия)

Примечание: FCSI — focal student starts interaction, FCSGI — focal student starts general interaction, FCI — focal student collective interaction, FNI — focal student no interaction.

Таблица 4

Поведенческие паттерны, демонстрирующие наличие социального соответствия

Поведенческий паттерн	Инициатор	Последователь
Поведенческий паттерн 1	CSI (одноклассник начинает взаимодействие с фокус-студентом по теме занятия)	FCA (фокус-студент отвечает)
Поведенческий паттерн 2	CSGI (одноклассник начинает общее взаимодействие с фокус-студентом)	FCAGI (фокус-студент отвечает на общее взаимодействие)
Поведенческий паттерн 3	CCI (одноклассник начинает общее взаимодействие с группой одноклассников по теме занятия)	FCA (фокус-студент отвечает)

Примечание: CSI — classmate starts interaction, CSGI — classmate starts general interaction, CCI — classmate collective interaction, FCA — focal student classmate answer, FCAGI — focus student answers general interaction.

Таблица 5

Поведенческие паттерны, демонстрирующие отсутствие социального соответствия

Поведенческий паттерн	Инициатор	Последователь
Поведенческий паттерн 1	CSI (одноклассник начинает взаимодействие с фокус-студентом по теме занятия)	CSI (одноклассник начинает взаимодействие с фокус-студентом по теме занятия)
Поведенческий паттерн 2	CSI (одноклассник начинает взаимодействие с фокус-студентом по теме занятия)	FNI (фокус-студент не демонстрирует взаимодействия)

Поведенческий паттерн 3	CSGI (одноклассник начинает общее взаимодействие с фокус-студентом)	CSGI (одноклассник начинает общее взаимодействие с фокус-студентом)
Поведенческий паттерн 4	CSGI (одноклассник начинает общее взаимодействие с фокус-студентом)	FNI (фокус-студент не демонстрирует взаимодействия)
Поведенческий паттерн 5	CCI (одноклассник начинает взаимодействие с группой одноклассников)	FNI (фокус-студент не демонстрирует взаимодействия)

Примечание: CSI — classmate starts interaction, CSGI — classmate starts general interaction, CCI — classmate collective interaction, CSGI — classmate starts general interaction, FNI — focal student no interaction.

Результаты и их интерпретация

Социометрическое исследование

Табл. 6 демонстрирует сумму и количество выборов (SER и NER) и отчуждений (SRR и NRR), которые одаренные дети получили от своих сверстников при ответе на вопрос о совместном выполнении задания. В 3-м классе все одаренные дети оказались в верхней половине рейтинга популярности, один из них (Y3-6) стал наиболее популярным ребенком в классе. В 4-м классе одаренный ребенок оказался в нижней части рейтинга популярности и отчужденности. В 5-м классе один из двух одаренных детей (Y5-3) оказался наиболее отчужденным учеником в классе.

Таблица 6

Сумма (количество) выборов и отчуждений, полученных одаренным ребенком во время выполнения совместной работы

Участник	SER (NER)	SRR (NRR)	Рейтинг популярности	Рейтинг отчужденности
3-й класс (15 учеников в классе)				
Y3-1	12 (6)	5 (3)	3	8
Y3-6	16 (8)	1 (1)	1	15
Y3-13	7 (3)	4 (3)	7	9
Y3-14	9 (4)	3 (2)	5	11
Y3-15	10 (6)	2 (1)	4	14
4-й класс (13 учеников в классе)				
Y4-3	3 (3)	2 (1)	10	11
5-й класс (18 учеников в классе)				
Y5-2	5 (3)	0 (0)	11	17
Y5-3	2 (1)	17 (8)	16	1*

Примечание: Y3-1 — порядковый номер ученика в списке учеников класса, NER (number of elections received) — количество выборов, SER (sum of elections received) — сумма выборов, NRR (number of rejections received) — количество отчуждений, SRR (sum of rejections received) — сумма отчуждений.

Табл. 7 демонстрирует сумму и количество выборов SER (NER) и сумму и количество отчуждений SRR (NRR), которые одаренные дети получили от одноклассников в отношении

совместной игры. В 3-м классе все одаренные дети оказались в верхней части рейтинга популярности, ученик Y3-14 оказался самым популярным учеником. В 4-м классе одаренный ребенок оказался в нижней части рейтинга популярности и отчужденности. В 5-м классе оба одаренных ребенка заняли два последних места в рейтинге популярности, при этом один из них (Y5-3) оказался наиболее отчужденным.

Таблица 7

Сумма (количество) выборов и отчуждений, полученных одаренным ребенком во время совместной игры

Участник	SER (NER)	SRR (NRR)	Рейтинг популярности	Рейтинг отчужденности
3-й класс (15 учеников в классе)				
Y3-1	9 (4)	2 (2)	4	12
Y3-6	7 (4)	1 (1)	7	13
Y3-13	9 (3)	3 (1)	5	11
Y3-14	13 (8)	2 (2)	1	12
Y3-15	12 (5)	4 (2)	2	10
4-й класс (13 учеников в классе)				
Y4-3	1 (1)	2 (1)	12	10
5-й класс (18 учеников в классе)				
Y5-2	3 (1)	3 (2)	17	10
Y5-3	0 (0)	20 (10)	18	1

Примечание: Y3-1 — порядковый номер ученика в списке учеников класса, NER (number of elections received) — количество выборов, SER (sum of elections received) — сумма выборов, NRR (number of rejections received) — количество отчуждений, SRR (sum of rejections received) — сумма отчуждений.

Результаты индивидуальных социометрических репрезентаций

Для примера приведены две индивидуальные социометрические репрезентации: для ученика 3го класса (Y3-6) при выполнении совместного задания и ученика 5-го класса (Y5-3) при совместной игре. В целом, одаренные дети 3-го класса чаще устанавливали более близкие отношения со своими сверстниками, чем одаренные дети 5-го класса.

Как показано на рис. 1, одаренный ученик 3-го класса Y3-6 предпочитал выполнять задание совместно с Y3-1 (популярный одаренный ребенок) и Y3-8 (популярный обычный ребенок), так как они установили наиболее близкие отношения (4) друг с другом. Y3-6 также выбирал Y3-4 (нейтральный обычный ребенок) для выполнения совместного задания, так как они установили близкие (3) отношения друг с другом. Y3-1 также выбирал Y3-15 (популярный одаренный ребенок) для выполнения совместного задания, так как они установили близкие отношения (2) друг с другом. Y3-1 не установил отношений (0) с Y3-13 (нейтральный одаренный ребенок) и Y3-15 (нейтральный одаренный ребенок) в отношении выполнения совместного задания.



Как показано на рис. 2, одаренный ученик 5-го класса Y5-3 установил близкие отношения (2) с Y5-17 (нейтральный обычный ребенок) и Y5-7 (отчужденный обычный ребенок). Y5-3 установил далекие отношения (-2) с Y5-2 (нейтральный одаренный ребенок). Y5-3 не имел очень близких (4) или близких (3) отношений с кем-либо из одноклассников при совместной игре.

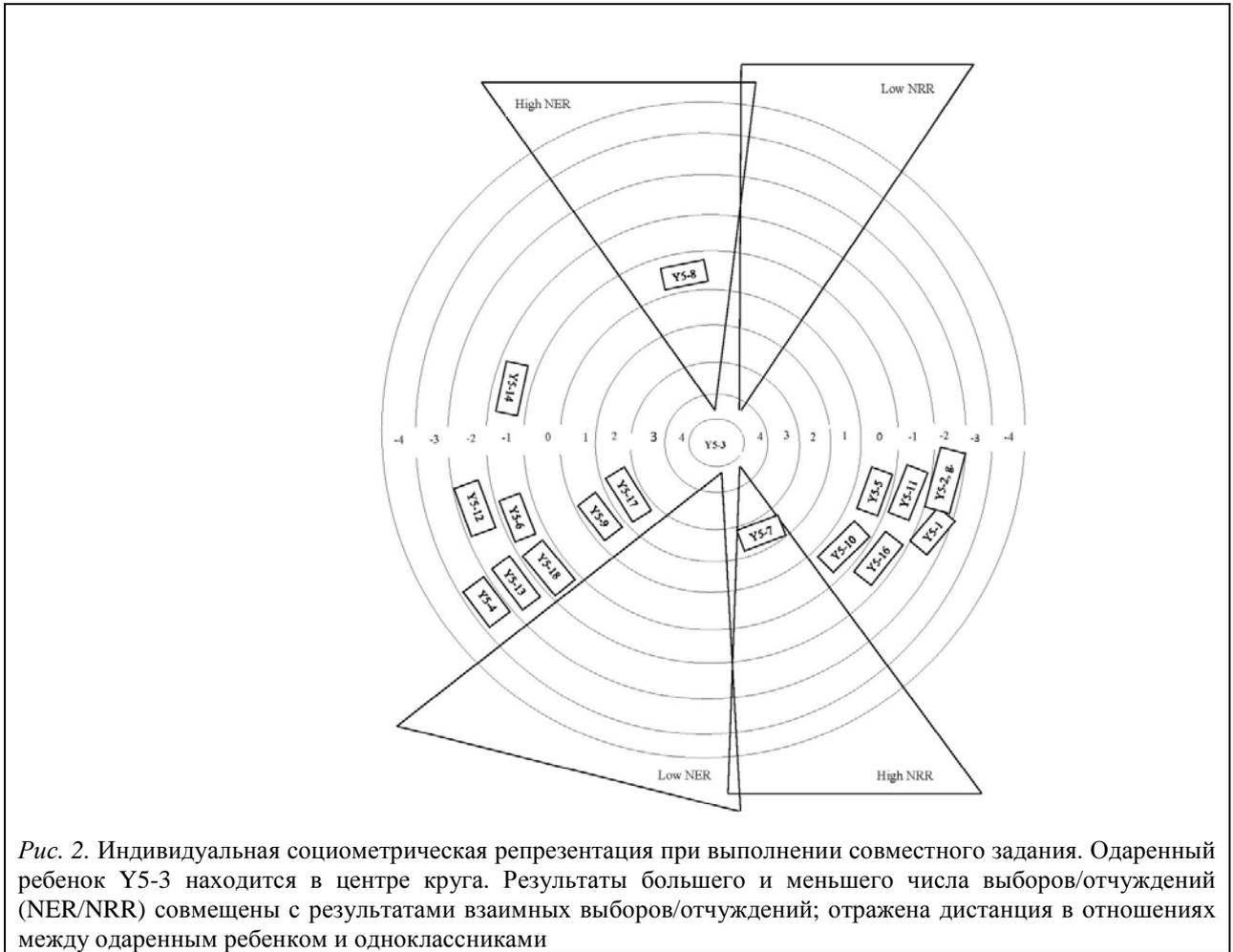


Рис. 2. Индивидуальная социометрическая репрезентация при выполнении совместного задания. Одаренный ребенок Y5-3 находится в центре круга. Результаты большего и меньшего числа выборов/отчуждений (NER/NRR) совмещены с результатами взаимных выборов/отчуждений; отражена дистанция в отношениях между одаренным ребенком и одноклассниками

Поведенческие паттерны

Среди трех возможных поведенческих паттернов, демонстрирующих наличие социальной эффективности, один паттерн (FCSI-CA) был обнаружен у семи из восьми участников, означая, что фокус-студент начинает взаимодействие с одноклассником по теме занятия (FCSI) и одноклассник отвечает на это взаимодействие (CA) (табл. 1). Значительное проявление данного поведенческого паттерна свидетельствует о том, что фокус-студент и одноклассник сконцентрированы на занятии.

Таблица 8

Поведенческий паттерн FCSI-CA, демонстрирующие наличие социальной эффективности

ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПАТТЕРН 1 (FCSI-CA)					
Участник	Chi square	Degrees of freedom	p	Adjusted residual	Yule's Q
3-й класс					
Y3-1	11,59	df=1	p=<,01	3,40	0,61
Y3-6	43,99	df=1	p=<,01	6,63	0,93
Y3-13	48,22	df=1	p=<,01	6,94	0,88

Y3-14	19,82	df=1	p=<,01	4,45	0,88
Y3-15	-	-	-	-	-
4-й класс					
Y4-3	63,47	df=1	p=<,01	7,97	0,98
5-й класс					
Y5-2	83,67	df=1	p=<,01	9,15	0,79
Y5-3	42,79	df=1	p=<,01	4,82	0,92

Примечание: Y3-1 — порядковый номер ученика в списке учеников класса, FCS (focal students starts interaction)—CA (classmate answers) — фокус-студент начинает взаимодействие—одноклассник отвечает..

В рамках наличия социального соответствия были обнаружены два поведенческих паттерна из трех. Паттерн CSI-FCA означает, что одноклассник начинает взаимодействие с фокус-студентом (CSI) и фокус-студент отвечает однокласснику на это взаимодействие (FCA) (табл. 9). Данный поведенческий паттерн был обнаружен у шести участников из восьми и свидетельствует о том, что фокус-студент и одноклассник были сконцентрированы на совместно выполняемом задании.

Таблица 9

Поведенческий паттерн CSI-FCA, демонстрирующий наличие социального соответствия

ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПАТТЕРН 1 (CSI-FCA)					
Участник	Chi square	Degree of freedom	p-value	Adjusted residual	Yules Q
3-й класс					
Y3-1	46,57	df=2	p=<,01	4,78	0,86
Y3-6	-	-	-	-	-
Y3-13	46,47	df=2	p=<,01	6,05	0,83
Y3-14	43,58	df=1	p=<,01	6,60	1,00
Y3-15	30,40	df=1	p=<,01	5,51	0,85
4 класс					
Y4-3	-	-	-	-	-
5-й класс					
Y5-2	102,32	df=1	p=<,01	10,12	0,94
Y5-3	-	-	-	-	-

Примечание: Y3-1 — порядковый номер ученика в списке учеников класса, CSI (classmate starts interaction)—FCA (focal student answers) — одноклассник начинает взаимодействие—фокус студент отвечает.

Паттерн (CCI-FCA) также проявлялся в значительной степени и обнаружен у трех из восьми участников. Этот паттерн означает, что одноклассник начинает взаимодействие с группой одноклассников среди которых один является фокус-студентом (CCI) и фокус-студент отвечает однокласснику на это взаимодействие (FCA) (табл. 10). Обнаруженные данные говорят о том, что фокус-студент и группа одноклассников были сконцентрированы на совместно выполняемом задании.

Таблица 10

Поведенческий паттерн CCI-FCA, демонстрирующий наличие социального соответствия

ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ ПАТТЕРН 3 (CCI-FCA)					
Участник	Chi square	Degree of freedom	p-value	Adjusted residual	Yules Q
3-й класс					
У3-1	46,57	df=2	p<,01	4,78	0,86
У3-6	-	-	-	-	-
У3-13	46,47	df=2	p<,01	2,95	0,72
У3-14	-	-	-	-	-
У3-15	-	-	-	-	-
4-й класс					
У4-3	41,47	df=1	p<,01	6,44	1
5-й класс					
У5-2	-	-	-	-	-
У5-3	-	-	-	-	-

Примечание: У3-1 — порядковый номер ученика в списке учеников класса, CCI (classmate collective interaction)—FCA (focal student classmate answers) — одноклассник начинает коллективное взаимодействие—фокус студента отвечает однокласснику.

Выводы

В данной статье отражены результаты изучения социального взаимодействия одаренных детей в гетерогенной среде путем анализа социометрических данных и поведенческих паттернов.

Среди восьми одаренных детей исследования пять оказались популярными среди своих сверстников. При выполнении совместного задания одаренные дети чаще взаимодействовали с популярными и обычными сверстниками, выбирали одаренных и обычных сверстников для взаимодействия и устанавливали близкие отношения с ними. Во время совместной игры одаренные дети чаще взаимодействовали с обычными сверстниками, выбирали одаренных и обычных сверстников для взаимодействия и устанавливали близкие отношения с ними. Различие в выборе сверстников при выполнении совместного задания и во время совместной игры может быть обусловлено тем, что выполнение тематического задания связано с желанием конкурировать, соревноваться; в связи с этим выбор падает на более популярных и успешных детей; в свою очередь, совместная игра может объединять всех детей вне зависимости от статуса.

Один из восьми изучаемых одаренных детей оказался наиболее отчужденным как при выполнении совместной работы, так и при совместной игре. Данный результат показывает, что при видимости благоприятной атмосферы в классе в целом более тщательное наблюдение выявляет изолированных детей.

Из обнаруженных паттернов все одаренные дети при взаимодействии с одноклассниками продемонстрировали только те из них, которые свидетельствуют о наличии социальной эффективности и социального соответствия.

В данном исследовании существовал ряд ограничений, о которых необходимо упомянуть. Во-первых, опросник для социометрического анализа был применен только один раз во время исследования. Хотя опрос проводился в течение марта — одного из наиболее подходящих месяцев для получения достоверных ответов [5] — применение опросника несколько раз в течение школьного года может дать больше информации об актуальном выборе детей. Во-вторых, обнаруженные поведенческие паттерны касались выполнения совместного задания на уроке, а не

общего взаимодействия на отвлеченные темы, так как изучение социального взаимодействия проводилось в рамках академического контекста, а характер уроков предполагал работу по инструкции и по большей части на рабочем месте. Для получения более разнообразных данных период проведения съемки необходимо увеличить и организовать ее на творческих уроках, которые способствуют проявлению большей свободы при взаимодействии, например, на уроках театрального мастерства или физической культуры. Необходимо учесть, что участники эксперимента были информированы о съемке. Никаких изменений в поведении у детей 3-го и 4-го классов обнаружено не было. У детей 5-го класса были обнаружены некоторые изменения (например, улыбка, когда ребенок видит камеру, или прекращение смеха и разговоров, когда ребенок вспомнил, что идет съемка). Еще одним ограничением может служить небольшое количество участников исследования и неравного числа участников в каждом классе. Кроме того, важно проведение дополнительных исследований, дающих более полную картину об исследуемом ребенке: изучение самооценки, уровня притязаний, настойчивости и самодисциплины, удовлетворенности жизнью, перфекционизма и др.

Социальный портрет одаренного ребенка может дать информацию о популярных и отчужденных детях и помочь определить причины их возможного одиночества, изоляции или агрессии, низкой школьной успеваемости. Именно поэтому важно дополнить социометрический опрос и прямое наблюдение другими методами, чтобы всесторонне изучить проявления одаренных детей при социальных взаимодействиях с одноклассниками. Такой подход позволяет своевременно применить необходимые вмешательства для устранения проблем и конфликтов или предупредить их возникновение.

Литература

1. *Adams-Byers J., Whitsell S.S., Moon S.M.* Gifted students' perceptions of the academic and social/emotional effects of homogeneous and heterogeneous grouping // *Gifted Child Quarterly*. 2004. Vol. 48. № 1. P. 7—20. URL: doi: 10.1177/001698620404800102
2. *Asher S.R., McDonald K.L.* The behavioral basis of acceptance, rejection, and perceived popularity [Электронный ресурс] // *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* / Eds. K.H. Rubin, M.W. Bukowski, B. Laursen. NY: The Guilford Press, 2009. P. 232—242. URL: https://www.researchgate.net/profile/Kristina_McDonald/publication/232523645_The_behavioral_basis_of_acceptance_rejection_and_perceived_popularity/links/0a85e534fdff69e6b000000.pdf (дата обращения: 02.07.2018).
3. *Bain S.K., Bell S.M.* Social self-concept, social attributions, and peer relationships in fourth, fifth, and sixth graders who are gifted compared to high achievers // *Gifted Child Quarterly*. 2004. Vol. 48. № 3. P. 167—178. doi:10.1177/001698620404800302
4. *Cadenas M., Borges A.* The assessment of change in social interaction through observation // *Acción Psicológica*. 2017. Vol. 14. № 1. P. 121—136. doi:10.5944/ap.14.1.16224
5. *Cillessen A.H.N.* Sociometric methods // *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* / Eds. K.H. Rubin, M.W. Bukowski, B. Laursen. NY: The Guilford Press, 2009. P. 82—100.
6. *Coleman L.G.* The power of specialized educational environments in the development of giftedness: the need for research on social context // *Journal for the Education of the Gifted*. 2014. Vol. 37. № 1. P. 70—80. doi: 10.1177/001698629503900307
7. *Davis G.A., Rimm S.B., Siegle D.* Education of the gifted and talented. Essex (UK): Pearson, 2014. 576 p.
8. *Eide H., Quera V., Finset A.* Exploring rare patient behavior with sequential analysis: an illustration // *Epidemiologia e Psichiatria Sociale*. 2003. Vol. 12. № 2. P. 109—114. doi:10.1017/S1121189X00006175
9. *Fabes R.A., Martin C.L., Hanish L.D.* Children's behaviors and interactions with peers // *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* / Eds. K.H. Rubin, M.W. Bukowski, B. Laursen. NY: The Guilford Press, 2009. P. 45—62.

10. *Hartup W.W.* Critical issues and theoretical viewpoints // Handbook of peer interactions, relationships, and groups / Eds. K.H. Rubin, M.W. Bukowski, B. Laursen. NY: The Guilford Press, 2009. P. 3—20.
11. *Gabin B.* [et al.]. Lince: multiplatform sport analysis software // Procedia-Social and Behavioral Sciences. 2012. Vol. 46. P. 4692—4694. doi:10.1016/j.sbspro.2012.06.320
12. *Ladd G.W.* Trends, travails, and turning points in early research on children's peer relationships: legacies and lessons for our time? // Handbook of peer interactions, relationships, and groups / Eds. K.H. Rubin, M.W. Bukowski, B. Laursen. NY: The Guilford Press, 2009. P. 20—45.
13. *Lee S-Y., Olszewski-Kubilius P., Thomson D.T.* Academically gifted students' perceived interpersonal competence and peer relationships // Gifted Child Quarterly. 2012. Vol. 56. № 2. P. 90—104. doi:10.1177/0016986212442568
14. *Lubinski D.* From Terman to Today: A Century of Findings on Intellectual Precocity // Review of Educational Research. 2016. Vol. 86. № 4. P. 900—944. doi:10.3102/0034654316675476
15. *Neihart M.* Achievement/affiliation conflicts in gifted adolescents // RoeperReview. 2006. Vol. 28. № 4. P. 196—202. doi:10.1080/02783190609554364
16. *Newcomb A.F., Bukowski M., Pattee L.* Children's peer relations: A metaanalytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status // Psychological Bulletin. 1993. Vol. 113. № 1. P. 99—128.
17. *Robinson N.M.* The social world of gifted children and youth [Электронный ресурс] // Handbook of giftedness in children: psycho-educational theory, research, and best practices / Ed. S.I. Pfeiffer. NY: Springer, 2008. P. 33—51. URL: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-0-387-74401-8.pdf> (дата обращения: 02.07.2018).
18. *Rodríguez A., Morera D.* La representación sociométrica individual // El sociograma. Estudio de las relaciones informales en las organizaciones / Eds. A. Rodríguez, D. Morera. Madrid: Pirámide, 2001. 178 p.
19. *Rodríguez Naveiras E.* Profundo: Un instrumento para la evaluación de proceso de un programa de altas capacidades: Tesis Doctoral. La Laguna, 2011. 439 p.
20. *Rose-Krasnor L., Denham S.* Social-emotional competence in early childhood // Social, emotional, and personality development in context. Handbook of peer interactions, relationships, and groups / Eds. K.H. Rubin, W.M. Bukowski, B. Laursen. NY: Guilford Press, 2009. P. 162—179.
21. *Rubin K.H., Bukowski M.W., Laursen B.* Social, emotional, and personality development in context. Handbook of peer interactions, relationships, and groups. NY: The Guilford Press, 2009. 672 p.
22. *Rubin K.H., Bukowski W., Parker J.* Peer interactions, relationships, and groups // Handbook of child psychology: social, emotional, and personality development / Ed. N. Eisenberg. NY: Wiley, 2006. P. 571—645.
23. *Santoyo V.C.* Behavioral assessment of social interactions in natural settings // European Journal of Psychological Assessment. 1996. Vol. 12. № 2. P. 124—131. doi:10.1027/1015-5759.12.2.124
24. *Silverman L.K.* Asynchronous development // The social and emotional development of gifted children: what do we know? / Eds. M. Neihart, S.M. Reis, N.M. Robinson, S.M. Moon. Waco, TX: Prufrock Press, 2002. P. 31—39.
25. *Silverman L.K.* Social and emotional education of the gifted: The discoveries of Leta Stetter Hollingworth [Электронный ресурс] // Roeper Review. 1990. Vol. 12. № 3. P. 171—179. URL: <http://www.positivedisintegration.com/Silverman1990.pdf> (дата обращения: 02.07.2018).
26. *Subotnik R.F., Olszewski-Kubilius P., Worrell F.C.* Rethinking giftedness and gifted education: a proposed direction forward based on psychological science // Psychological Science in the Public Interest. 2011. Vol. 12. № 1. P. 3—54. doi:10.1177/1529100611418056
27. The R Project for Statistical Computing [Электронный ресурс]. URL: <http://www.R-project.org> (дата обращения: 02.07.2018).

28. Vialle W., Heaven P.C.L., Ciarrochi J. The relationship between self-esteem and academic achievement in high ability students: Evidence from the Wollongong Youth Study [Электронный ресурс] // *Australasian Journal of Gifted Education*. 2005. Vol. 14. № 2. P. 39—45. URL: <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2641&context=hbspapers> (дата обращения: 02.07.2018).
29. Wentzel K.R. Peers and academic functioning at school // *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* / Eds. K.H. Rubin, M.W. Bukowski, B. Laursen. NY: The Guilford Press, 2009. P. 531—548.

Social Interactions of Gifted Children in Heterogeneous Environment

Donii E.I.,

postgraduate student, Department of Developmental Psychology of L.F. Obukhova, Faculty of Psychology in Education, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, kido06_86@mail.ru

The article studies the social interaction of gifted children with their peers. Understanding the educational environment and the nature of social interaction helps developing necessary interventions with the goal to make a gifted child adapted. The goal of the paper is the analysis of the foreign literature; representation of the results of empirical research of social status and social interaction of gifted children in elementary school hold in 2016 in Holland. The used instruments: sociometric questionnaire of Rodriguea and Morera; behavior analysis protocol OPINTEC-v.5. Out of eight participants, one was the most rejected among peers (5th grade), two became the most popular among peers (3rd grade). The gifted children chose gifted and non-gifted children for interaction and established close interactions with them. When working together, the gifted children interacted more with popular and neutral peers; when playing together — with neutral peers. With reference to social interaction of gifted children with peers, only patterns demonstrating social effectiveness and social correspondence were found out.

Key words: heterogeneous environment, popularity, rejection, social correspondence, social effectiveness, social interaction, social status.

References

1. Adams-Byers J., Whitsell S.S., Moon S.M. Gifted students' perceptions of the academic and social/emotional effects of homogeneous and heterogeneous grouping. *Gifted Child Quarterly*, 2004. Vol. 48, no. 1, pp. 7—20. doi:10.1177/001698620404800102.
2. Asher S.R., McDonald K.L. The behavioral basis of acceptance, rejection, and perceived popularity [Elektronnyi resurs]. In Rubin K.H., Bukowski M.W., Laursen B. (eds.) *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. NY: The Guilford Press, 2009, pp. 232—242. Available at: https://www.researchgate.net/profile/Kristina_McDonald/publication/232523645_The_behavioral_basis_of_acceptance_rejection_and_perceived_popularity/links/0a85e534fdff69e6b0000000.pdf (Accessed 02.07.2018).
3. Bain S.K., Bell S.M. Social self-concept, social attributions, and peer relationships in fourth, fifth, and sixth graders who are gifted compared to high achievers. *Gifted Child Quarterly*, 2004. Vol. 48, no. 3, pp. 167—178. doi:10.1177/001698620404800302
4. Cadenas M., Borges A. The assessment of change in social interaction through observation. *Acción Psicológica*, 2017. Vol. 14, no. 1, pp. 121—136. doi:10.5944/ap.14.1.16224

5. Cillessen A.H.N. Sociometric methods. In Rubin K.H., Bukowski M.W., Laursen B. (eds.) *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. NY: The Guilford Press, 2009, pp. 82—100.
6. Coleman L.G. The power of specialized educational environments in the development of giftedness: the need for research on social context [Elektronnyi resurs]. *Journal for the Education of the Gifted*, 2014. Vol. 37, no. 1, pp. 70—80. Available at: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/001698629503900307> (Accessed 02.07.2018).
7. Davis G.A, RimmS.B, SiegleD. Education of the gifted and talented. Essex (UK): Pearson, 2014. 576 p.
8. Eide H., Quera V., Finset A. Exploring rare patient behavior with sequential analysis: an illustration. *Epidemiologia e Psichiatria Sociale*, 2003. Vol. 12, no. 2, pp. 109—114. doi:10.1017/S1121189X00006175
9. Fabes R.A., Martin C.L., Hanish L.D. Children’s behaviors and interactions with peers. In Rubin K.H., Bukowski M.W., Laursen B. (eds.) *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. NY: The Guilford Press, 2009, pp. 45—62.
10. Hartup W.W. Critical issues and theoretical viewpoints. In Rubin K.H., Bukowski M.W., Laursen B. (eds.) *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. NY: The Guilford Press, 2009, pp. 3—20.
11. Ladd G.W. Trends, travails, and turning points in early research on children’s peer relationships: legacies and lessons for our time? In Rubin K.H., Bukowski M.W., Laursen B. (eds.) *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. NY: The Guilford Press, 2009, pp. 20—45.
12. Lee S-Y., Olszewski-KubiliusP., Thomson D.T. Academically gifted students’ perceived interpersonal competence and peer relationships. *Gifted Child Quarterly*, 2012, vol. 56, no. 2, pp. 90—104. doi:10.1177/0016986212442568
13. Gabín B. et al. Lince: multiplatform sport analysis software. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2012, vol. 46, pp. 4692—4694. doi:10.1016/j.sbspro.2012.06.320
14. Lubinski D. From Terman to Today: A Century of Findings on Intellectual Precocity. *Review of Educational Research*, 2016, vol. 86, no. 4, pp. 900—944. doi:10.3102/0034654316675476
15. Neihart M. Achievement/affiliation conflicts in gifted adolescents. *RoeperReview*, 2006, vol. 28, no. 4, pp. 196—202. doi:10.1080/02783190609554364
16. Newcomb A.F., Bukowski M., Pattee L. Children’s peer relations: A metaanalytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 1993, vol. 113, no. 1, pp. 99—128.
17. Robinson N.M. The social world of gifted children and youth [Elektronnyi resurs]. In Pfeiffer S.I. (eds.) *Handbook of giftedness in children: psycho-educational theory, research, and best practices*. NY: Springer, 2008. P. 33—51. Available at: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-0-387-74401-8.pdf> (Accessed 02.07.2018).
18. Rodríguez A., Morera D. La representación sociométrica individual. In Rodríguez A., Morera D. (eds.) *El sociograma. Estudio de las relaciones informales en las organizaciones*. Madrid: Pirámide, 2001. 178 p.
19. Rodríguez Naveiras E. Un instrumento para la evaluación de proceso de un programa de altas capacidades. Tesis Doctoral. La Laguna, 2011. 439 p.
20. Rose-Krasnor L., Denham S. Social-emotional competence in early childhood. In Rubin K.H., Bukowski W.M., Laursen B. (eds.) *Social, emotional, and personality development in context. Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. NY: Guilford Press, 2009, pp. 162—179.
21. Rubin K.H., Bukowski M.W., Laursen B. Social, emotional, and personality development in context. *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. NY: The Guilford Press, 2009. 672 p.
22. Rubin K.H., Bukowski W., Parker J. Peer interactions, relationships, and groups. In Eisenberg N. (eds.) *Handbook of child psychology: social, emotional, and personality development*. NY: Wiley, 2006, pp. 571—645.
23. Santoyo V.C. Behavioral assessment of social interactions in natural settings. *European Journal of Psychological Assessment*, 1996, vol. 12, no. 2, pp. 124—131. doi:10.1027/1015-5759.12.2.124

24. Silverman L.K. Asynchronous development. In Neihart M., Reis S.M., Robinson N.M., Moon S.M. (eds.) *The social and emotional development of gifted children: what do we know?*. Waco, TX: Prufrock Press, 2002, pp. 31–39.
25. Silverman L.K. Social and emotional education of the gifted: The discoveries of Leta Stetter Hollingworth [Elektronnyi resurs]. *Roeper Review*, 1990, vol. 12, no. 3, pp. 171–179. Available at: <http://www.positivedisintegration.com/Silverman1990.pdf> (Accessed 02.07.2018).
26. Subotnik R.F., Olszewski-Kubilius P., Worrell F.C. Rethinking giftedness and gifted education: a proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 2011, vol. 12, no. 1, pp. 3–54. doi:10.1177/1529100611418056
27. The R Project for Statistical Computing [Elektronnyi resurs]. Available at: <http://www.R-project.org> (Accessed 02.07.2018).
28. Vialle W., Heaven P.C.L., Ciarrochi J. The relationship between self-esteem and academic achievement in high ability students: Evidence from the Wollongong Youth Study [Elektronnyi resurs]. *Australasian Journal of Gifted Education*, 2005, vol. 14, no. 2, pp. 39–45. Available at: <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2641&context=hbspapers> (Accessed 02.07.2018).
29. Wentzel K.R. Peers and academic functioning at school. In Rubin K.H., Bukowski M.W., Laursen B. (eds.) *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. NY: The Guilford Press, 2009, pp. 531–548.

Социально-психологические характеристики вовлеченности обучающихся в непрерывное образование на разных этапах процесса обучения

Киселева Н.В.,

аспирантка кафедры психологии управления факультета социальной психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, 2133940@yandex.ru

В статье представлен содержательный анализ структуры вовлеченности обучающихся в непрерывное образование на разных этапах обучения: колледж, бакалавриат, магистратура/аспирантура, дополнительное образование (программы профессиональной переподготовки). Описана структурная модель вовлеченности, включающая когнитивный, аффективный, поведенческий, мотивационный и ценностный компоненты. Каждый компонент измерялся пятью показателями. Выборка исследования включила 593 респондента (обучающихся в колледже, бакалавриате, магистратуре или аспирантуре, на программах профессиональной переподготовки). В статье представлены результаты структурного анализа, определены когерентность (интегрированность), дивергентность (дифференцированность) структур, степень организованности структурограмм для разных групп обучающихся, определены наиболее весомые компоненты вовлеченности для каждой из групп. Результаты эмпирического исследования позволили сделать следующий вывод: различия между структурограммами вовлеченности у обучающихся на разных этапах образования существенны и множественны.

Ключевые слова: образование, этапы образования, увлеченность обучением, непрерывное образование, структура вовлеченности, модели вовлеченности, вовлеченность в образование, вовлеченность обучающихся, студенческая вовлеченность, образовательный процесс

Для цитаты:

Киселева Н.В. Социально-психологические характеристики вовлеченности обучающихся в непрерывное образование на разных этапах процесса обучения [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 3. С. 37–45 doi: 10.17759/psyedu.2018100304

For citation:

Kiseleva N.V. Socio-psychological Characteristics of the Involvement of Students in Continuing Education at Different Stages of the Learning Process [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [Psychological-Educational Studies], 2018. Vol. 10, no. 3, pp. 37–45 doi: 10.17759/psyedu.2018100304. (In Russ., abstr. in Engl.)

Введение в проблему

Современный темп жизни, ускоряющийся общественный, технический, научный прогресс создают среду, в которой человеку необходимо владеть актуальными знаниями и поддерживать постоянное профессиональное развитие. В свою очередь, это выдвигает серьезные требования к системе образования. «Существенные изменения, произошедшие за последние десятилетия в российской образовательной системе, связаны, прежде всего, с расширением рыночного сегмента образования, усилением прикладной направленности образовательного процесса, преимущественной ориентированностью обучения на практические потребности различных сфер жизнедеятельности общества, внедрением инновационных образовательных технологий и системы непрерывного образования» [5].

В современной науке нет единого понимания термина «непрерывное образование», мы рассматриваем непрерывное образование в качестве многоэтапного образовательного процесса «через всю жизнь» [4]. Непрерывность и многоэтапность современного образования становится необходимым условием успешной профессиональной деятельности. Не менее актуальной на современном этапе является работа по вовлечению потенциальных учащихся в процесс непрерывного образования, так как достаточно сильны еще традиционные взгляды на возможность получения образования «раз и навсегда». Исследовательский интерес к феномену вовлеченности обучающихся в непрерывное образование постоянно растет, как у нас в стране, так и за рубежом [3].

Вовлеченность обучающихся в непрерывное образование отражает уровень прилагаемых усилий и затрачиваемой энергии при выполнении деятельности, а также эмоциональные переживания, когнитивные, мотивационные и смысловые процессы, которые связаны с выполняемой образовательной деятельностью. Вовлеченность в непрерывное образование является многомерным феноменом, возникающим в процессе профессионального становления личности. Вовлеченность отражает определенную целенаправленную активность обучающегося и включает, в частности, субъективную оценку значимости образовательного процесса [3].

Многие авторы признают сложную природу феномена вовлеченности [3]. После проведения теоретического анализа существующих структур вовлеченности мы описали структурную модель вовлеченности обучающихся в непрерывное образование, выделив когнитивный, эмоциональный, поведенческий, мотивационный, ценностный компоненты. При этом каждый из компонентов вовлеченности не только имеет свое весовое значение в ее структуре, но и их взаимосвязь уникальна для каждой из групп обучающихся в зависимости от этапа обучения.

Структура вовлеченности в непрерывное образование обучающихся представлена в виде структурограммы, — пятистороннего многоугольника, каждая сторона которого отражает пять показателей одного из компонентов вовлеченности (рис. 1). Структурограмма является графическим представлением значимых корреляционных связей компонентов вовлеченности.

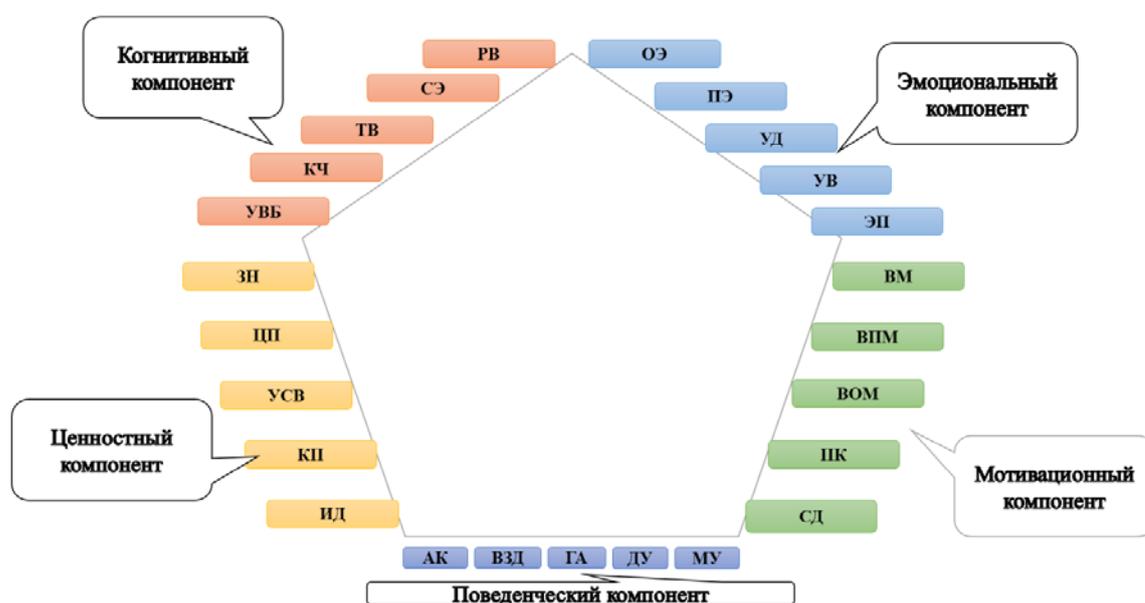


Рис. 1. Структурограмма вовлеченности в непрерывное образование:

РВ — рациональная выгода; СЭ — самооффективность; ТВ — творчество; КЧ — качество; УВБ — уверенность в профессиональном будущем; ОЭ — отрицательные эмоции; связанные с обучением; ПЭ — положительные эмоции; УД — степень удовлетворенности обучением; УВ — увлеченность; ЭП — эмоциональная привлекательность профессии; ЗН — значимость образования; ЦП — значимость потребностей, реализуемых в образовательной деятельности; УСВ — устойчивость профессионального выбора; КП — кризисные переживания, связанные с обучением; ИД — уровень профессиональной идентичности; ВМ — внутренняя мотивация; ВПМ — внешняя положительная мотивация; ВОМ — внешняя отрицательная мотивация; ПК — стремление к развитию профессиональных компетенций; СД — стремление к достижениям; АК — уровень активности; ВЗД — взаимодействия с преподавателями; ГА — готовность проявлять активность в будущем; ДУ — готовность прилагать дополнительные усилия; МУ — склонность к минимизации усилий

Когнитивный компонент включает следующие составляющие: рациональная выгода, самооффективность, творчество, качество, уверенность в профессиональном будущем. *Эмоциональный компонент* вовлеченности представлен: отрицательными эмоциями, связанными с обучением; положительными эмоциями, связанными с обучением; степенью удовлетворенности обучением; увлеченностью; эмоциональной привлекательностью профессии. В качестве показателей *ценностного компонента* вовлеченности в непрерывное образование мы рассматриваем: значимость образования; значимость потребностей, реализуемых в образовательной деятельности; устойчивость профессионального выбора; кризисные переживания, связанные с обучением; уровень профессиональной идентичности. *Мотивационный компонент* представляет собой совокупность следующих характеристик: внутренняя мотивация, внешняя положительная мотивация, внешняя отрицательная мотивация, стремление к развитию профессиональных компетенций, стремление к достижениям. И, наконец, *поведенческий компонент* — это сочетание: активности, взаимодействия с преподавателями, готовности проявлять активность в будущем, готовности прилагать дополнительные усилия, склонности к минимизации усилий.

Программа исследования

В ходе проведенного эмпирического исследования была проверена, выдвинутая нами, *научная гипотеза* о том, что структура вовлеченности в непрерывное образование у обучающихся на разных этапах процесса обучения уникальна и характеризуется устойчивыми связями между ее компонентами.

Общая выборка исследования составила 593 респондента. Были выделены 4 группы респондентов в зависимости от этапа непрерывного образования. 256 испытуемых являются учащимися колледжа, 97 человек — студенты бакалавриата различных вузов, 115 человек обучаются в магистратуре или аспирантуре, 125 человек проходят обучение в рамках различных программ профессиональной переподготовки.

В процессе эмпирического исследования респондентам была предложена следующая батарея методик, подобранная в соответствии с целями и задачами исследования: анкета (AUSSE_2012_SEQ); метод семантического дифференциала (Ч. Осгуд); методика «Структура мотивации трудовой деятельности» (К. Замфир); методика «Якоря карьеры» (Э. Шейн); методика «Уровень соотношения ценности и доступности» (Е.Б. Фанталова); методика «Изучение привлекательности профессионального будущего» (М.Р. Гинзбург); «Анкета кризисных событий и переживаний» (В.Р. Манукян); опросник «Увлеченность работой (UWES)» (В. Шауфели и А. Беккер); методика «Удовлетворенность избранной профессией» (А.А. Реан, модификация В.А. Ядова и Н.В. Кузьминой); методика изучения профессиональной идентичности (МИПИ) (Л.Б. Шнейдер); методика «Незаконченные предложения»; методика «Профиль личности» (Ш. Шварц). Значительное количество методического инструментария обусловлено, прежде всего, стремлением охватить максимальное количество компонентов структуры вовлеченности.

Для обработки полученных эмпирических данных использовались методы статистического анализа: конфирматорный факторный анализ, структурный анализ (по А.В. Карпову), коэффициент корреляции Спирмена. Для обработки результатов применялись программы: IBM SPSS STATISTICS 23.0.0. (для корреляционных матриц); R version 3.3.3 (для конфирматорного анализа).

Результаты исследования и их обсуждение

Обобщенные структурные модели вовлеченности обучающихся на разных этапах образования представлены на рис. 2.

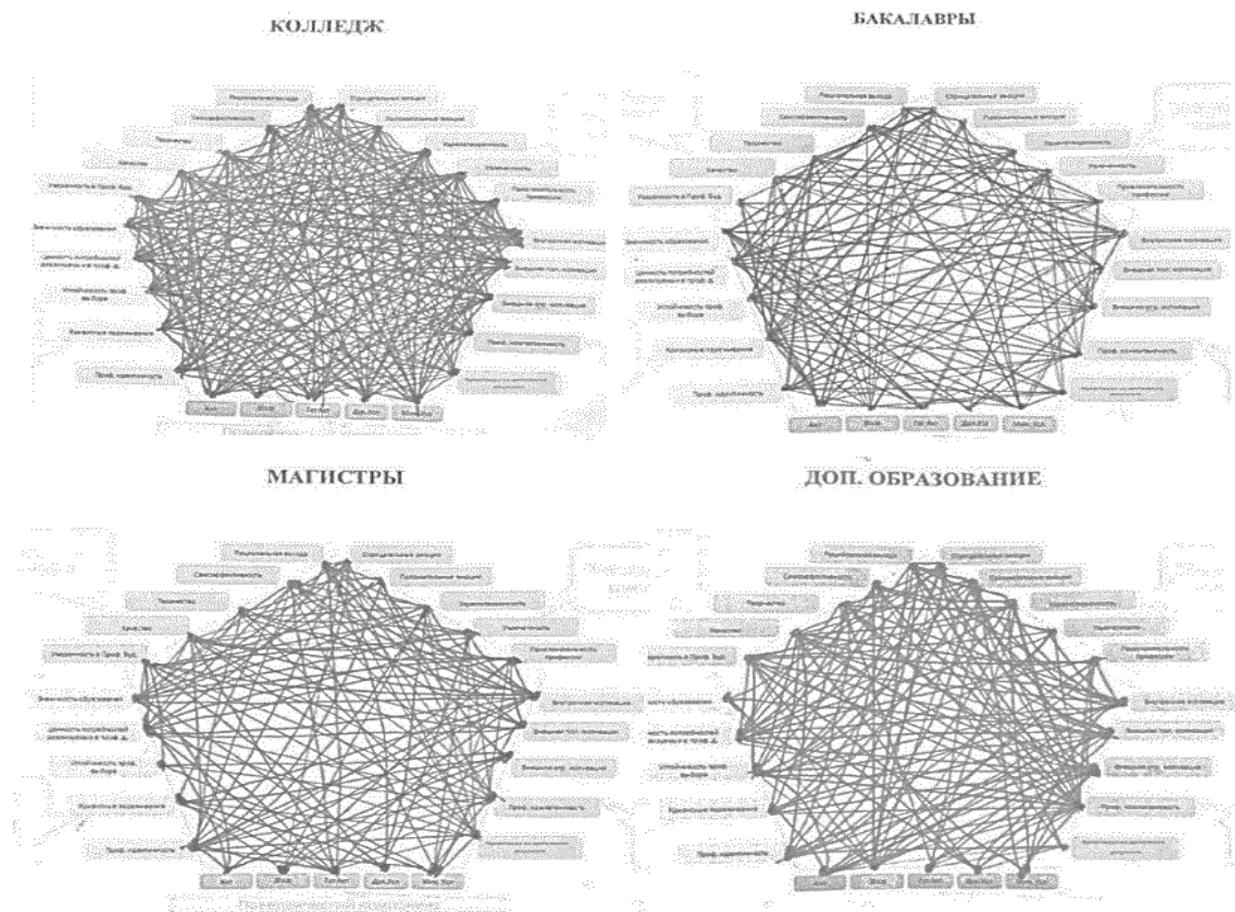


Рис. 2. Взаимосвязи компонентов вовлеченности в непрерывное образование у обучающихся на разных этапах образования

С помощью структурного анализа мы определили когерентность (интегрированность), дивергентность (дифференцированность) структур, степень их организованности для разных групп. Результаты представлены в таблице.

Таблица
Индексы структур вовлеченности в непрерывное образование у обучающихся на разных этапах обучения

Индексы	Колледж	Бакалавриат	Магистратура, аспирантура	Дополнительное образование
ИКС (индекс когерентности системы)	535	344	382	462
ИДС (индекс дивергентности системы)	152	84	96	63
ИОС (индекс организованности системы)	383	260	286	399

Индекс организованности структур вовлеченности в непрерывное образование отражает степень интегрированности компонентов структуры и позволяет определить целостность структуры. Индекс когерентности показывает количество положительных значимых связей в структуре и меру их значимости. Индекс дивергентности отражает количество отрицательных связей в структуре [1].

Индекс организованности структуры вовлеченности имеет наиболее высокие значения в группе обучающихся по программам дополнительного образования; также для них характерна сравнительно высокая развитость индекса когерентности при низком уровне дивергентных связей в структуре вовлеченности (ИДС отражает нежелательные связи внутри структуры). Структурная модель вовлеченности в этой группе более развита, отличается более выраженной интеграцией компонентов вовлеченности в целостную структуру.

Структурная модель вовлеченности учащихся в колледже характеризуется высоким проявлением когерентности и одновременно высоким уровнем дивергентных связей. Это может квалифицировать структуру вовлеченности как содержащую хаотичные недифференцированные связи.

Структурная модель вовлеченности студентов бакалавриата отличается наиболее низким проявлением когерентности и дивергентности. Это может характеризовать структуру вовлеченности этих обучающихся как недостаточно интегрированную.

Структурная модель вовлеченности магистрантов и аспирантов характеризуется средним проявлением когерентности и дивергентности. Это может свидетельствовать о том, что структура вовлеченности магистрантов и аспирантов более развита, чем у студентов бакалавриата, и менее развита, чем у обучающихся по дополнительным образовательным программам.

В результате анализа структурных индексов выявлено возрастание интегрированности и целостности структуры вовлеченности обучающихся в вузе (бакалавриат, магистратура, аспирантура, программы профессиональной переподготовки); при этом структура вовлеченности обучающихся в колледже отличается превалированием диффузных хаотичных связей. Структурограммы для четырех групп испытуемых являются гетерогенными.

Анализ структурограмм вовлеченности обучающихся на разных этапах образования позволяет констатировать следующее.

Внутренняя структура вовлеченности подвержена динамике и имеет специфические особенности на разных этапах образовательного процесса.

Структура вовлеченности обучающихся колледжа характеризуется диффузными хаотичными связями: здесь количество связей между компонентами превалирует. Еще одной характеристикой структуры вовлеченности обучающихся колледжа является трудность выделения наиболее весомых показателей; для них характерно отсутствие дифференциации разных категорий

и внутренней избирательности. Базовым компонентом структуры является эмоциональный компонент.

Структура вовлеченности обучающихся в бакалавриате характеризуется меньшим количеством связей компонентов (чем у обучающихся в колледже). Наиболее весомыми показателями¹ для студентов бакалавриата являются: кризисные переживания (выражены интенсивно); ценность потребностей, реализуемых в образовательной деятельности; внешняя отрицательная мотивация. Базовыми компонентами структуры вовлеченности являются ценностный и эмоциональный компоненты.

Структура вовлеченности магистрантов и аспирантов характеризуется меньшим количеством связей компонентов. Наиболее весомыми для них переменными, дающими связи с другими показателями, выступают увлеченность и профессиональная идентичность. Базовыми компонентами структуры вовлеченности являются когнитивный и эмоциональный компоненты.

Структура вовлеченности обучающихся по дополнительным образовательным программам характеризуется достаточно высоким количеством связей компонентов; мотивационный компонент имеет наибольший вес (по сравнению с обучающимися по другим программам). Наиболее весомыми для них переменными, дающими связи с другими показателями, являются внутренняя мотивация, профессиональная компетентность, стремление к достижениям. Базовыми компонентами структуры вовлеченности являются мотивационный и эмоциональный компоненты. На каждом этапе образовательного процесса компоненты вовлеченности имеют разный вес, при этом эмоциональный компонент является базовым для обучающихся на всех этапах обучения.

Таким образом, содержательный анализ структуры вовлеченности обучающихся на разных этапах образовательного процесса позволяет констатировать изменения: от хаотичных недифференцированных связей между компонентами у обучающихся колледжа — к сильной выраженности ценностного компонента и его влияния на другие компоненты у студентов бакалавриата при доминирующем влиянии внешней отрицательной мотивации и интенсивно проявленных кризисных переживаний, связанных с профессией. У магистрантов и аспирантов отсутствуют кризисные переживания, связанные с выбором профессии, наблюдается уверенность в профессиональном выборе и профессиональном будущем, они больше вовлечены в процесс обучения на поведенческом и эмоциональном уровне, проявляют высокую степень активности. Вовлеченность обучающихся по дополнительным образовательным программам также имеет свои особенности, которые выражаются в большем стремлении развивать профессиональные компетенции, отсутствии страха перед ошибками и наказаниями (вес внутренней отрицательной мотивации большой, однако у этой группы она имеет самые низкие значения), в высокой ценности потребностей, реализуемых в процессе образовательной деятельности. То есть для этих обучающихся уже понятна ценность образования, их кризисные переживания выражены в меньшей степени, вся энергия направлена на развитие профессиональных компетенций, а не на сомнения и иные переживания.

Выводы

1. Вовлеченность в непрерывное образование обладает содержательными отличиями на разных этапах образовательного процесса.

2. Структура вовлеченности обучающихся колледжа характеризуется наибольшим количеством как положительных, так и отрицательных связей между компонентами, которые носят диффузный и хаотичный характер, причем наиболее весомые компоненты выделить

¹ Весомые показатели имеют максимальное количество связей с другими переменными.

невозможно. Вовлеченность учащихся колледжа носит неустойчивый характер, подвержена внешним влиянием и настроениям.

3. Бакалавры имеют самый низкий среди всех групп индекс организованности структуры вовлеченности, причем наиболее весомыми являются ценностный и эмоциональный компоненты, а ценностный компонент носит отрицательный характер, что свидетельствует о переживании кризиса недостатка ценности и значимости образования. У бакалавров проявлен низкий уровень развития поведенческого компонента вовлеченности, что может свидетельствовать о недостаточной сформированности навыков, связанных с учебной деятельностью.

4. Структура вовлеченности магистрантов и аспирантов характеризуется чуть более высоким по сравнению с бакалаврами индексом общей организованности. Она характеризуется средним количеством связей компонентов, однако представлен больший вес таких компонентов, как когнитивный и мотивационный, что дает возможность предположить наличие более выраженной мотивации и познавательных потребностей. Вместе с тем, также как бакалавры, они демонстрируют трудности в проявлении активности, связанной с учебной деятельностью.

5. Группа учащихся дополнительного образования имеет самую целостную структуру вовлеченности с преобладанием мотивационного компонента, они в большей степени ориентированы на развитие профессиональных компетенций.

Сравнение содержания структуры вовлеченности показало, что для каждой группы обучающихся интегрирующей основой формирования самой структуры выступают разные компоненты и показатели. Следовательно, различия между структурами вовлеченности у обучающихся на разных этапах образования существенны и множественны, они выражаются и в индексах структурированности, и в выявлении базовых характеристик структуры.

Полученные результаты позволяют, на наш взгляд, не только понять структуру вовлеченности в непрерывное образование на разных его этапах, но также могут позволить разработать и апробировать инструмент мониторинга структурограммы вовлеченности обучающихся, который позволит диагностировать вовлеченность обучающихся, отслеживать ее динамику и принимать управленческие решения, направленные на повышение вовлеченности студентов для достижения результатов образовательных программ.

Литература

1. *Карпов А.В., Карпова Е.В.* Экспериментальное исследование взаимосвязи интенсивности мотивации и структурной организации когнитивной сферы личности // Экспериментальная психология. 2016. Т. 9. № 4. С. 59—67. doi:10.17759/exppsy.2016090405
2. *Киселева Н.В.* Вовлеченность обучающихся в непрерывное образование на разных этапах образовательного процесса [Электронный ресурс] // Психология и Психотехника. 2017. № 4. С.74-81. doi: 10.7256/2454-0722.2017.4.24659
3. *Литвинова Е.Ю., Киселева Н.В.* Структурная модель вовлеченности обучающихся в непрерывное образование // Социальная психология и общество. 2016. Т. 7. № 3. С. 5—17. doi: 10.17759/sps.2016070301
4. *Литвинова Е.Ю., Киселева Н.В.* Вовлеченность в профессиональную среду и ее значение для непрерывного образования // Социальная психология и общество. 2017. Т. 8. № 2. С. 5—20. doi:10.17759/sps.2017080201
5. *Погодина А.В., Литвинова Е.Ю., Харченко М.А.* Компетентностный подход к подготовке организационных психологов в контексте реформирования системы высшего профессионального образования // Социальная психология и общество. 2016. Т. 7. № 1. С. 108—122. doi:10.17759/sps.2016070108

6. *Сафьян Н.В.* Вовлеченность обучающегося в непрерывное образование как социально-психологический феномен // Молодые ученые — столичному образованию: тезисы городской научно-практической конференции МГППУ XIV (г. Москва, 15 марта 2015 г.). М: ГБОУ ВПО МГППУ, 2015. С. 160—162.

Socio-psychological Characteristics of the Involvement of Students in Continuing Education at Different Stages of the Learning Process

Kiseleva N.V.,

Graduate student, Chair of psychology of management, Faculty of Social Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, 2133940@ mail.ru

The article presents a substantive analysis of structure patterns of the students' continuing education process throughout different stages: college, bachelor, master, post-graduate, additional education (professional retraining programs). The structure of engagement is described, including cognitive, affective, behavioral, motivational and value components. Each component has been measured by five indicators. The study covers 593 respondents, including college students, bachelor, master or post-graduate, retraining programs. The article reveals the results of substantive analysis. Coherence (integration), divergence (differentiation) of structures, degree of organization of structure patterns for different groups of students are determined; the most significant components of involvement for each group are identified. The results of the research allowed to come to the following conclusion: the differences between the structural patterns of students' involvement throughout different stages of education are substantial and multiple.

Keywords: continuous education process, academic motivation, stages of learning, learning process, learning administration, continuous education, continuous education involvement structure, education involvement models, involvement in continuous education, students' involvement, interest in learning.

References

1. *Karpov A. V., Karpova E. V.* Eksperimental'noe issledovanie vzaimosvyazi intensivnosti motivatsii i strukturnoi organizatsii kognitivnoi sfery lichnosti [Experimental study of the relationship of intensity of motivation and the structural organization of the cognitive sphere of personality]. *Eksperimental'naya psikhologiya [Experimental psychology]*, 2016. Vol. 9, no. 4, pp. 59—67. doi:10.17759/exppsy.2016090405
2. *Kiseleva N.V.* Vovlechnost' obuchayushchikhsya v nepreryvnoe obrazovanie na raznykh etapakh obrazovatel'nogo protsessa [Involvement of students in continuous education for various stages of education]. *Psikhologiya i Psikhotekhnika [Psychology and psychotechnics]*, 2017, no. 4, pp. 74-81. (In Russ., abstr. in Engl.). doi:10.7256/2454-0722.2017.4.24659
3. *Litvinova E.Y., Kiseleva N.V.* Strukturnaya model' вовлеченности obuchayushchikhsya v nepreryvnoe obrazovanie [Structural model of involvement of students into ongoing education].

Киселева Н.В. Социально-психологические характеристики вовлеченности обучающихся в непрерывное образование на разных этапах процесса обучения
Психолого-педагогические исследования
2018. Том 10. № 3. С. 37–45.

Kiseleva N.V. Socio-psychological Characteristics of the Involvement of Students in Continuing Education at Different Stages of the Learning Process
Psychological-Educational Studies
2018. Vol. 10, no. 3, pp. 37–45.

- Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social Psychology and Society], 2016. Vol. 7, no. 3, pp. 5—17. (In Russ., abstr. In Engl.). doi:10.17759/sps.2016070301
4. *Litvinova E.Yu., Kiseleva N.V.* Vovlechnost' v professional'nuyu sredu i ee znachenie dlya nepreryvnogo obrazovaniya [Involvement in the professional environment and its significance for lifelong learning]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social Psychology and Society], 2017. Vol. 8, no. 2, pp. 5—20. (In Russ., abstr. in Engl.). doi:10.17759/sps.2017080201
 5. *Pogodina A.V., Litvinova E.Yu., Kharchenko M.A.* Kompetentnostnyi podkhod k podgotovke organizatsionnykh psikhologov v kontekste reformirovaniya sistemy vysshego professional'nogo obrazovaniya [Competence Approach to the Training of Organizational Psychologists in the Context of Reforms in Higher Education]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social Psychology and Society], 2016. Vol. 7, no. 1, pp. 108—122. (In Russ., abstr. in Engl.). doi:10.17759/sps.2016070108
 6. *Saf'yan N.V.* Vovlechnost' obuchayushchegosya v nepreryvnoye obrazovaniye kak sotsial'no-psikhologicheskiy fenomen [Student's engagement in continuing education as social psychological phenomenon]. *Materialy XIV Gorodskoy nauchnoprakticheskoy konferentsyi «Molodyye uchenyye — stolichnomu obrazovaniyu» (Moskva, 15 marta 2015)* [Materials of the XIV City Scientific and Practical Conference «Young Scientists for the capital education» (Moscow, 15 march 2015)]. Moscow, 2015, pp. 160—162. (In Russ.).

Соотношение понятий «self-awareness», «self-consciousness», «самосознание» и «самопознание»

Кишкилев С.Ю.,

аспирант кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности, ФГБОУ ВО РАНХиГС, Москва, Россия, stenah@mail.ru

Настоящая статья посвящена сравнительно-сопоставительному описанию понятий «self-awareness», «self-consciousness», «самосознание» и «самопознание» в английской и российской психологической литературе. Отражены краткие итоги научных работ, посвященных различным компонентам «Я», сравнены подходы к изучению данных феноменов, дана характеристика способов их эмпирического изучения. В качестве основных подходов к пониманию изучаемых феноменов привлечены представления Ш. Дюваль и Р. Виклунда (A theory of objective self-awareness), А. Фенигштейна, М.Ф. Шейера и А.Х. Басса (Public and private self-consciousness: Assessment and theory), а также работы С.Л. Рубинштейна (Бытие и сознание), В.В. Столина (Самосознание личности), И.И. Чесноковой (Проблема самосознания в психологии), а также работы современных исследователей: А.К. Болотовой, Е.В. Егуновой и др. Установлены различия в понимании данных явлений, которые принято считать смежными. Исходя из этого, автором производится попытка интерпретировать иностранные термины и дается предложение об их переводе. Данная работа станет одним из шагов на пути к унификации психологических терминов и теорий.

Ключевые слова: self-awareness, self-consciousness, самосознание, самопознание, самофокусированное внимание, социальная тревожность, саморегуляция, самоотношение.

Для цитаты:

Кишкилев С.Ю. Соотношение понятий «self-awareness», «self-consciousness», «самосознание» и «самопознание» [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 3. С. 46–55 doi: 10.17759/psyedu.2018100305

For citation:

Kishkilev S.Yu. Relationship between the Concepts “Self-Awareness”, “Self-Consciousness”, “Samosoznaniye” and “Samopoznaniye” [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies]*, 2018. Vol. 10, no. 3, pp. 46–55 doi: 10.17759/psyedu.2018100305. (In Russ., abstr. in Engl.)

Теоретическое исследование различных компонентов «Я», а также сравнительно-сопоставительное описание понятий, используемых в отечественной и зарубежной психологии, актуально по следующим причинам. Во-первых, в англо-русских словарях психологических терминов «Self-awareness» определяется либо как самопознание, либо наравне с термином «Self-consciousness» переводится как самосознание; «Self-consciousness», в свою очередь, определяется либо как самосознание, либо как застенчивость [5]. Во-вторых, в рамках российских и зарубежных подходов к изучению компонентов «Я» наблюдаются различия в методологических ориентациях и психометрических способах изучения данных феноменов.

Хотя различные взгляды на проблему «Я» за рубежом имеют долгую историю, экспериментальные исследования ее компонентов начали появляться только в последние 40 лет. Одной из первых «Я-теорий» была объективная теория Self-awareness.

Self-awareness — это способность воспринимать себя как объект мыслительной деятельности — люди могут думать, действовать и приобретать опыт, они могут также думать о

том, что они делают, думают и переживают. В социальной психологии исследование феномена Self-awareness началось с работы американских психологов Шелли Дюваль и Роберта Виклунда (A theory of objective self-awareness), основополагающей работы, изучающей данный феномен. Дюваль и Виклунд предположили, что люди могут сосредоточивать внимание на себе или на внешней среде. Сосредоточение внимания на себе запускает процесс самооценки. Когда люди фокусируют внимание на себе, они сравнивают себя со стандартами правильности, которые определяют, как человек должен думать, чувствовать и вести себя. Процесс сравнения себя со стандартами позволяет людям изменять свое поведение и испытывать или гордость, или неудовлетворенность собой. Таким образом, Self-awareness является основным механизмом самоконтроля [12].

Различные исследования, проводимые с 1970-х годов, подготовили необходимый фундамент для развития теории Self-awareness. В ходе сопоставления существующих на тот момент работ, связанных с изучением феномена Self-awareness, Шелли Дюваль и Полом Сильвия было установлено, что тенденция к изменению представления о себе в соответствии со стандартом зависит также и от других переменных, особенно от представления о том, насколько сложно будет достичь стандарта. Примечательно, что в результате многих экспериментов было установлено, что когда люди не сосредоточены на себе, их действия часто не связаны с их личными стандартами. В данном случае Self-awareness выступает как механизм, устраняющий несоответствие между поступками и идеальным представлением о данных поступках [19].

В рамках выдвинутой Ш. Дюваль и Р. Виклундом теории остро встал вопрос о саморефлективном качестве сознания. Подобно тому, как люди могут понимать существование внешних стимулов, они могут осознавать и свое собственное существование: «Когда внимание направлено внутрь, а индивидуальное сознание сосредоточено на себе, человек становится объектом своего собственного сознания, следовательно, Self-awareness принимает объективную форму. Это контрастирует с субъективной формой Self-awareness, которая возникает, когда внимание направлено от себя, а человек «...ощущает себя как источник восприятия и действия» [12, с. 131]. Таким образом, в единстве двух форм Self-awareness Дюваль и Виклунд видели осознание своего существования на уровне организма, в котором внутреннее и внешнее существование неразделимы [12].

Развитие теории Self-awareness происходит вместе с появлением новых экспериментальных методов исследования. Согласно данной теории, все, что заставляет людей сосредоточить внимание на себе, повышает уровень Self-awareness. Исследователи проверяли это предположение, размещая людей перед большими зеркалами, снимая их на видео, давая им слушать записи своих голосов или заставляя людей чувствовать, что они застряли, пытаясь решить какую-либо сложную задачу. Ситуативные уровни Self-awareness измерялись путем подсчета самореферентных слов и местоимений, использованных участниками исследования в ходе эксперимента, а также скорости распознавания значимой для них информации [19].

Понятие самофокусированного внимания имеет фундаментальное значение для исследования целого ряда клинических и медицинских явлений [14; 15; 17; 25]. Изучение самофокусированного внимания продолжает оставаться активной и динамично развивающейся областью исследований.

Термин Self-consciousness, понимаемый как диспозиционное самофокусированное внимание [13], обязан своему появлению различным попыткам создания психометрических шкал по изучению феномена Self-awareness. Недостатки в имеющихся моделях исследования побудили различных авторов утверждать, что необходимы новые концептуальные модели и психометрические шкалы для изучения феноменов Self-awareness и Self-consciousness [11; 23]. Некоторые из них предложили альтернативные названия шкал и концептуальные модели [23]. Однако большинство авторов сходятся в том, что феномен Self-consciousness является частью феномена Self-awareness.

Таким образом, феномен Self-consciousness понимается как острое чувство Self-awareness. Этот термин часто связывают с застенчивостью и смущением. С выраженностью у человека данного чувства могут возникнуть недостаток уверенности в себе и низкая самооценка. В положительном контексте Self-consciousness может повлиять на развитие у человека идентичности, поскольку именно в периоды сильной выраженности данного чувства люди ближе всего приходят к объективному пониманию себя. Феномен Self-consciousness затрагивает людей в различной степени, поскольку в то время как некоторые люди осуществляют контроль над своей само-презентацией и проявляют чрезмерный интерес к себе, другие не обращают на это внимание [13].

Феномен Self-consciousness также разделяется на две формы: личную и общественную.

Личная форма Self-consciousness — это склонность к интроспекции и изучению внутреннего себя и своих собственных чувств. Общественная форма Self-consciousness — это осознание себя таким, каким тебя воспринимают люди. Данная форма Self-consciousness часто приводит к излишнему самоконтролю и тревожности. И личная, и общественная формы Self-consciousness рассматриваются как качества личности, которые относительно стабильны, но не связаны друг с другом. То, что у человека высокие показатели личной формы Self-consciousness, еще не означает, что у него развита общественная форма [15].

Общественная и личная формы Self-consciousness связаны с процессом самофокусированного внимания, а социальная тревожность в данном случае выступает как реакция на данный процесс. Когда внимание обращено внутрь, человек может найти что-то, о чем нужно беспокоиться. Поэтому представляется разумным, что фактор беспокойства возникает как побочный продукт феномена Self-consciousness [15]. Данные положения нашли свое отражение в различных концептуальных моделях и опросниках по изучению феномена Self-awareness [16; 18].

Теория Self-awareness остается плодотворной, динамично развивающейся, однако в достаточной степени противоречивой. Одним из новых направлений является применение данной теории к клиническим нарушениям, связанным с низкой самооценкой (например, депрессией) или чрезмерной выраженностью феномена Self-consciousness (который проявляется, например, в социальной тревожности). Один из вопросов, поставленных Полом Сильвией и Гвидо Гендолой, заключается в том, позволяет ли феномен Self-awareness давать точные суждения о себе. Многие исследователи предположили, что феномен Self-awareness создает более ясное восприятие внутренних состояний, эмоций и черт [21]. Другие исследователи, в свою очередь, отмечали, что различные компоненты «Я» человека являются подвижными, сложными и вытекают из контекста — это не статический объект, который можно просто воспринять и изучить. По иронии судьбы, фокусируя внимание на себе, некоторые компоненты «Я» начинают преувеличиваться, появляются предвзятые суждения о себе.

Необходимо отметить, что проблема разграничения понятий «awareness» и «consciousness» также встала на пути зарубежных исследователей. Так Чалмерс предлагает понятийно дифференцировать данные термины. В своей работе «Defining the states of consciousness» А. Мюзет и П. Тасси определяли термин «awareness» как осознание определенных объектов, внутренних процессов и жизненных событий в контексте собственного знания о данных явлениях. Авторы выделяли три типа такого осознания (awareness): субъективный (феноменальный) опыт от объекта; сознание осознаваемых явлений или метасознание; самосознание как осознание самого себя [22].

В свою очередь, Д. Чалмерс предлагал закрепить за термином «consciousness» значение явления (феномена), опыта («phenomena of experience»), используя менее нагруженный термин «awareness» для более «открытого» (объясненного, известного) феномена, который понимался Д. Чалмерсом как функциональность [10]. Однако на данный момент большая часть работ, которые изучают данные феномены, используют их как синонимы.

Анализ различных изысканий в области психологии сознания, а также сравнительно-сопоставительное описание понятий, используемых в отечественной и зарубежной психологии при изучении сознания, нашли свое отражение в работе Г.В. Аكوпова «Психология сознания: Вопросы методологии, теории и прикладных исследований». Автор отмечал, что в некоторых работах «сознание» (consciousness) употребляется как синоним по отношению к «психике» (mind), что слишком расширяет определение сознания, включая в него и бессознательные психические процессы. В других исследованиях сознание признается синонимом феномена self-consciousness [2]. Такое определение, по мнению Велманса, слишком узко, так как человек, помимо себя, может сознавать многое другое (людей, внешний мир и т. д.) [24].

Г.В. Акоповым было обнаружено, что зарубежные исследователи столкнулись с проблемой наличия множества терминологических обозначений понятия сознания (qualia, awareness, consciousness). Данные противоречия описаны в работе Дж. Серла, считающего, что нет необходимости умножать количество терминов, которые определяют сознание, так как все они выражают один и тот же феномен сознания как серии качественно определенных состояний [2].

Стоит отметить, что хоть в книге Г.В. Аكوпова представлен комплексный анализ современных изысканий в области психологии сознания, а также подходы, определяющие возможность консолидации традиционных и новейших знаний, отечественных и зарубежных авторов при определении сознания, его классификации, выявлении его структурного многообразия и генезиса, однако отдельно вопрос описания понятий «self-awareness», «self-consciousness» в данной работе не поднимался.

Далее исследуем подходы отечественных исследователей к пониманию феноменов самосознания и самопознания.

В отечественной психологической и философской литературе существуют две точки зрения на сущность самосознания, причем обе точки зрения внутренне связаны с пониманием происхождения индивидуального самосознания. Так, последователи И.М. Сеченова считают, что генетически сознание и самосознание возникают в единстве. На основе этого строятся и соответствующие определения самосознания как особой формы сознания.

Отличное от этого понимание сущности и генезиса самосознания было выдвинуто С.Л. Рубинштейном и его последователями. С.Л. Рубинштейн отмечал, что «...человек является личностью, поскольку он выделяет себя из природы, и его отношение к природе и к другим людям дано ему как отношение, т. е. поскольку у него есть сознание. Поэтому становление человеческой личности включает в себя формирование его сознания и самосознания: это есть процесс развития сознательной личности» [7, с. 635]. С.Л. Рубинштейн считает, что единство личности как сознательного субъекта, который обладает самосознанием, не является изначальной данностью. Итогом развития выступает осознание себя как «Я». С.Л. Рубинштейн писал: «При этом развитие у личности самосознания совершается в самом процессе становления и развития самостоятельности индивида как реального субъекта деятельности. Самосознание не надстраивается внешне над личностью, а включается в нее, самосознание не имеет поэтому самостоятельного пути развития, отдельного от развития личности, оно включается в этот процесс развития личности как реального субъекта в качестве его момента, стороны, компонента» [7, с. 636].

Анализируя далее самосознание и развитие личности, С.Л. Рубинштейн отмечал, что «...развитие самосознания проходит при этом ряд ступеней — от наивного неведения в отношении самого себя ко все более углубленному самопознанию, соединяющемуся затем со все более определенной и иногда резко колеблющейся самооценкой» [7, с. 637].

И.И. Чеснокова высказывала мнение, что самосознание — это сложный психический процесс, суть которого заключается в восприятии личностью различных «образов» самой себя во всех формах взаимодействия с другими людьми, в разных ситуациях поведения и деятельности и в

единстве этих образов в целостном образовании — в представлении, а затем в понимании самого себя как субъекта, отличного от других. В результате подобных действий самосознание становится все более сложным явлением, в результате чего формируется все более адекватный, глубокий и целостный образ самого себя. Таким образом, структура самосознания представляет собой единство трех сторон: регулятивной, действенно-волевой (саморегуляция), эмоционально-ценностной (самоотношение) и познавательной (самопознание) [9].

Сложный и многоступенчатый процесс самопознания, в представлении И.И. Чесноковой, сопряжен с различными переживаниями, обобщающимися в дальнейшем в эмоционально-ценностное отношение личности к себе. Эмоционально-ценностное отношение к себе и познание себя закрепляются в самооценку, включающуюся в регуляцию поведения личности как один из важнейших механизмов. Самооценка является частью и самоотношения личности, а затем — и представления (знания) о себе.

Человек, через самопознание, приходит к определенному знанию о себе. В содержание самосознания эти знания входят как его ключевая часть. Однако, будучи частью познания, самопознание не приводит к конечному знанию. Из этого следует, что самопознание — многоуровневый, сложный процесс, индивидуализированно развернутый во времени. Условно его можно разделить на два уровня. На первом уровне самопознания соотношение знаний о себе происходит в рамках «Я»—«Я», т. е. в процессе аутокоммуникации. Наиболее значимыми внутренними приемами на данном уровне являются самоосмысливание и самоанализ, опирающиеся на самонаблюдение и самовосприятие. На втором уровне самопознание осуществляется путем соотношения себя с другими людьми, т. е. некое качество воспринимается и понимается в другом человеке, а затем переносится на себя [9].

Отличную от предыдущих авторов структуру самосознания личности предложил В.В. Столин [8]. В основе его концепции лежит мысль о том, что самосознание человека многомерно и его необходимо рассматривать как в «горизонтальном», так и в «вертикальном» плане. В «горизонтальном» плане самосознание состоит из самоотношения и знаний о себе, составляющих образ «Я», содержащий опорную (организмический уровень), дифференцирующую (индивидуальный уровень) и присоединяющую (личностный уровень) составляющие.

В «вертикальном» плане самосознание образует многоуровневую структуру, при этом различия в природе самосознания на каждом из уровней определяются спецификой следующих типов активности человека — организм, социальный индивид, личность.

Двумя основными процессами самосознания являются отношение к себе и познание себя, которые по мнению В.В. Столина также имеют уровневое строение.

Человек в ходе жизни накапливает о себе знания и познает себя, полученная информация составляет содержательную часть его представлений о себе. То, что раскрывается в этих знаниях, оказывается объектом его оценок, эмоций, становится предметом его более или менее устойчивого самоотношения.

По В.В. Столину, внутриспихический процесс самосознания реализуется как внутренний диалог, например, диалог между «Я» и «не Я», который стабилизирует, узаконивает отношения самопознания и самоотношения, вживаясь в «не Я» и отделяя от него «Я»; происходит поддержание и защита самоотношения, вместе с переработкой знаний о себе и соотношением их с самоотношением. Данная модель обеспечивает не только анализ и диагностику структурных элементов самосознания, но и его развитие, так как представляет самосознание не как череду смены стадий или фаз, но как самоосуществляющийся процесс, связанный с той спецификой, которая свойственна активности человека. Данный процесс подчинен своей собственной логике и образует собственные линии развития, определяющиеся тем, как личность реализует себя [8].

В современных исследованиях самосознания поднимается вопрос о динамике самосознания и изменении его компонентов во времени. Так, А.К. Болотова в своей работе

рассматривает самосознание как сложное образование, которое понимается как изменяющийся во времени процесс. В основу самосознания заложена работа самопознания. На основе самопознания вначале формируется эмоционально-ценностное отношение к себе, а затем способность к регуляции собственного поведения. В содержание самосознания также входит осознание настоящего, тех возможностей и психологических условий, которые влияют на личность, а также осознание того, какой личностью будет в будущем.

В рамках данной концепции, в структуре самосознания личности А.К. Болотова выделяла три образования, которые способствуют ее развитию и функционированию: «Я» образ, самооценка и самоотношение. Формируясь в течение жизни, на стадии взрослости данные образования начинают выступать как единое целое [4].

Помимо указанной концепции, в современном научном дискурсе также встречаются исследования, изучающие непосредственно структуру самосознания. Так, в своем исследовании Е.В. Егунова выделяла на основе математического анализа такие компоненты самосознания, как [1]:

- эмоционально-ценностный компонент. В основе данного компонента лежит социальный опыт индивида, а также его социальная ситуация развития;
- регуляторный компонент. В структуру данного компонента самосознания входят самоконтроль и саморегуляция, помогающие субъекту глубже оценить свои достижения и неудачи, переживания, а также отношение к другим людям и к себе;
- когнитивный компонент. Внутри данного компонента происходит отражение основных характеристик самовосприятия, которые связаны с самопознанием (статусные, атрибутивные, ролевые и другие характеристики);
- действенно-волевой компонент. Данный компонент выступает в качестве внутренних действий по отношению к себе или как готовность к осуществлению подобных действий.

Кроме того, анализируя отечественную литературу по изучаемой проблематике, было обнаружено, что есть определенные противоречия, связанные с термином «самосознание». Наряду с термином «самосознание» зачастую употребляется понятие «Я-концепция». Было установлено, что в современной отечественной психологической литературе существует, как минимум, две точки зрения на данную проблему:

- 1) «Я-концепция» выступает как результат деятельности самосознания;
- 2) самосознание является выражением когнитивного компонента «Я-концепции».

Кратко остановимся на данных точках зрения. Первая точка зрения принадлежит следующим ученым: А.В. Селезнева, С.Т. Джанерьян, Е.Н. Васина, З.В. Диянова, Т.М. Щеголева и др. В их понимании «Я-концепция» является продуктом самосознания. «Я-концепция» выступает как рациональный наиболее осознанный компонент самосознания, это итог познания и оценки человеком самого себя на основе отдельных «Я-образов». По их мнению, «Я-концепция» выступает не только в качестве представлений человека о самом себе, но и в том, как человек оценивает свою деятельность и представляет собственное будущее [6].

Другая точка зрения связана с работами таких авторов, как В.С. Агапов, А.В. Иващенко, И.В. Барышникова. В их представлении, «Я-концепция» является результатом психического развития человека [3]. Данный результат построен на системе самовосприятий субъекта и различных уровней психической организации.

В рамках данной точки зрения структура «Я-концепции» состоит из следующих компонентов: когнитивного — выражающегося в самосознании и самопознании; эмоционального или ценностного отношения к себе, находящего выражение в самооценке; поведенческого —

реализующегося в представлении о себе в общении и деятельности; мотивационного — сложной динамической аффективно-когнитивной системы [3].

Кроме указанных точек зрения, описывающих соотношение понятий «самосознание» и «Я-концепция», часто встречаются работы, в которых данные феномены либо рассматриваются как равнозначные, либо при упоминании одного не упоминается другой. Таким образом, несмотря на то, что на современном этапе развития отечественной психологии наметилась тенденция к конкретизации и консолидации основных понятий и подходов к изучению самосознания, единая точка зрения на данный вопрос все еще не выработана.

Таким образом, сравнительно-сопоставительное описание понятий «self-awareness», «self-consciousness», «самосознание» и «самопознание» позволило установить различия в понимании данных явлений, которые принято считать смежными. В зарубежной психологической литературе Self-awareness рассматривается как способность воспринимать себя как объект мыслительной деятельности — люди фокусируют внимание на себе, они сравнивают себя со стандартами правильности, которые определяют, как человек должен думать, чувствовать и вести себя; а Self-consciousness понимается как острое чувство Self-awareness и связывается с застенчивостью и смущением, а также склонностью к интроспекции и изучению внутреннего себя и своих собственных чувств. В отечественной литературе самосознание связывают с восприятием личностью различных «образов» самой себя во всех формах взаимодействия с другими людьми, в различных ситуациях поведения и деятельности и в единстве этих образов, а самопознание раскрывается как процесс изучения личностью собственных психических и физических особенностей, осмысления самого себя.

Проведенный сравнительно-сопоставительный анализ понятий «self-awareness», «self-consciousness», «самосознание» и «самопознание» показывает, что понятия «self-awareness» и «self-consciousness» расширяют научные представления о структуре самосознания и самопознания. При этом термин Self-awareness, которым описывается такой феномен, как осознание своего существования на уровне организма, в котором внутреннее и внешнее существование неразделимо, по нашему мнению, может быть наиболее точно переведен как «самоосознавание», а термин Self-consciousness, которым описывается феномен самофокусированного внимания, можно перевести как «Я-внимание».

Литература

1. *Агапов В.С., Егунова Е.В.* Типология структурной интеграции самосознания личности. М.: МНЭПУ, 2008. 132 с.
2. *Акопов Г.В.* Психология сознания: Вопросы методологии, теории и прикладных исследований. М.: Изд-во Института психологии РАН, 2010. 272 с.
3. *Блохина Т.С.* Соотношение понятий «Я-концепция» И «образ Я» // Акмеология, 2017. № 3 (63). С. 23—28
4. *Болотова А.К.* Динамичность самосознания и изменение его компонентов во времени // Перспективные направления психологической науки. М. : Издательский дом НИУ ВШЭ, 2012. С. 46—63.
5. Большой психологический словарь / Под редакцией Б.Г.Мещерякова, В.П.Зинченко. М: Прайм-Еврознак, 2008. С. 672.
6. *Просекова Е. Н.* Феномен самосознания в трудах отечественных и зарубежных ученых // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 4. С.85—88
7. *Рубинштейн С.Л.* Бытие и сознание. СПб: Питер, 2017. 724 с.
8. *Столин В.В.* Самосознание личности. М.: Издательство Московского ун-та, 1983. 284 с.
9. *Чеснокова И.И.* Проблема самосознания в психологии. Москва: Наука, 1977. 144 с.
10. *Chalmers D.J.* Moving forward on the problem of consciousness // The Journal of Consciousness Studies. 1997. Vol. 4 (1). P. 3—46.

11. *Creed A.T. Funder D.C.* The two faces of private self-consciousness: Self report, peer-report, and behavioral correlates // *European Journal of Personality*. 1998. Vol. 12. P. 411—431. doi: 10.1002/(SICI)1099-0984(199911/12)13:63.0.CO;2-M
12. *Duval T.S. Wicklund R.A.* A theory of objective self-awareness. New York: Academic, 1972 doi: 10.1111/j.1467-6494.1978.tb00607.x
13. *Fenigstein A. Scheier M.F. Buss A.H.* Public and private self-consciousness: Assessment and theory // *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 1975. Vol. 43. P. 522—527. doi: 10.1037/h0076760
14. *Hull J.G. Van Treuren R.R. Ashford S.J. Proppom P. Andrus B.W.* Self-consciousness and the processing of self-relevant information // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1988. Vol. 54. P. 452—465. doi: 10.1037/0022-3514.54.3.452
15. *Ingram R.E.* Self-focused attention in clinical disorders: Review and a conceptual model // *Psychological Bulletin*. 1990. Vol. 107. P. 156—176. doi: 10.1037/0033-2909.107.2.156
16. *Martin A.J. Debus R.L.* Alternative factor structure for the Revised Self-Consciousness Scale // *Journal of Personality Assessment*. 1999. Vol. 72(2). P. 266—281. doi: 10.1207/S15327752JP720211
17. *Pyszczynski T. Hamilton J.C. Greenberg J. Becker S.E.* Self-awareness and psychological dysfunction. In Snyder C.R. Forsyth D.R. (Eds.) // *Handbook of social and clinical psychology: The health perspective*. 1991. P. 452—465
18. *Scheier M.F. Carver C.S.* The Self-Consciousness Scale: A revised version for use with general populations // *Journal of Applied Social Psychology*. 1985. Vol. 15. P. 687—699. doi: 10.1111/j.1559-1816.1985.tb02268.x
19. *Silvia P.J. Duval T.S.* Objective self-awareness theory: Recent progress and enduring problems // *Personality and Social Psychology Review*. 2001. P. 230—241. doi: 10.1207/S15327957PSPR0503_4
20. *Silvia P.J.* Explaining personality or explaining variance? A comment on Creed and Funder // *European Journal of Personality*. 1999. Vol. 13. P. 533—538. doi: 10.1002/(SICI)1099-0984(199911/12)13:6<533::AID-PER354>3.0.CO;2-0
21. *Silvia P.J. Gendolla G.H.E.* On introspection and self-perception: Does self-focused attention enable accurate self-knowledge? // *Review of General Psychology*. 2011. doi: 10.1037/1089-2680.5.3.241
22. *Tassi P., Muzet A.* Defining the states of consciousness // *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*. 2001. Vol. 25. P. 175—191. doi: 10.1016/S0149-7634(01)00006-9
23. *Trapnell P.D. Campbell J.D.* Private self-consciousness and the five-factor model of personality: Distinguishing rumination from reflection // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1999. Vol. 76. P. 284—304. doi: 10.1037/0022-3514.76.2.284
24. *Velmans M.* An introduction to the science of consciousness, in M. Velmans (ed.) *The Science of Consciousness: Psychological, Neuropsychological and Clinical Reviews*. London: Routledge, 1996.
25. *Wells A. Matthews G.* Attention and emotion: A clinical perspective. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 1994. doi: 10.1016/S0022-3999(99)00082-3

Relationship between the Concepts «Self-Awareness», «Self-Consciousness», «Samosoznaniye» and «Samopoznaniye»

Kishkilev S.Yu.,

PhD Student, Chair of Acmeology and psychology of professional activity, RANEPa University, Moscow, Russia, stenah@mail.ru

The article presents a comparative description of the concepts «self-awareness», «self-consciousness», «samosoznaniye» and «samopoznaniye» in English and Russian psychological literature. Reflected the results of scientific papers on various components of "I", compared the approaches to study these phenomena, given the characteristic of methods of their empirical study. As the basic approaches to understanding the studied phenomenon's we took works of Silvia P. J., Duval T. S. (A theory of objective self-awareness), Fenigstein A., Scheier M. F., Buss A. H. (Public and private self-consciousness: Assessment and theory), Rubinshteyn S.L. (Being and consciousness), Stolin V.V. (Self-awareness of personality), Chesnokova I.I. (The problem of self-awareness in psychology). Established differences in understanding of these phenomena, which are considered to be contiguous. The author makes an attempt to interpret foreign terms and offers their translation. This work will be one of the steps towards the unification of psychological terms and theories.

Keywords: «self-awareness», «self-consciousness», «samosoznaniye» and «samopoznaniye», self-focused attention, social anxiety, self-regulation, self-attitude, self-knowledge.

References

1. Agapov V.S., Yegunova Ye.V. Tipologiya strukturnoy integratsii samosoznaniya lichnosti [Typology of structural integration of self-consciousness of the individual]. Moscow: MNEPU, 2008. 132 p.
2. Akopov G.V. Psikhologiya soznaniya: Voprosy metodologii, teorii i prikladnykh issledovaniy [Psychology of Consciousness: Questions of methodology, theory and applied research]. Moscow: Institut psikhologii RAN, 2010. 272 p.
3. Blokhina T. S. Sootnosheniye ponyatiy "YA-kontseptsiya" I "obraz YA" [The relation between the concepts "I-concept" and "image of the I"]. *Akmeologiya [Acmeology]*, 2017, no.3 (63), pp.23–28.
4. Bolotova A. K. Dinamichnost' samosoznaniya i izmeneniye yego komponentov vo vremeni [Dynamic self-awareness and change of its components in time]. *Perspektivnyye napravleniya psikhologicheskoy nauki [Prospective directions of psychological science]*. Moscow: HSE, 2012, pp. 46-63.
5. Meshcheryakova B.G., Zinchenko V.P. (eds.), Bol'shoy psikhologicheskii slovar' [Big psychological dictionary]. Moscow: Praym-Yevroznak, 2008. 672 p.
6. Prosekova Ye. N. Fenomen samosoznaniya v trudakh otechestvennykh i zarubezhnykh uchenykh [Phenomenon of Self-Consciousness in the Works of Domestic and Foreign Scientists]. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika [Society: Sociology, Psychology, Pedagogy]*, 2016, no. 4, pp.85–88.
7. Rubinshteyn S.L. Bytiye i soznaniye [Being and consciousness]. Saint Petersburg: Piter, 2017. 724 p.
8. Stolin V.V. Samosoznaniye lichnosti [Self-consciousness of personality]. Moscow: Publ. Moskovskogo Universiteta, 1983. 284 p.
9. Chesnokova I.I. Problema samosoznaniya v psikhologii [The problem of self-awareness in psychology]. Moscow: Nauka, 1977. 144 p.
10. Chalmers D.J. Moving forward on the problem of consciousness. *The Journal of Consciousness Studies*, 1997. Vol. 4 (1), pp. 3—46.
11. Creed A.T. Funder D.C. The two faces of private self-consciousness: Self report, peer-report, and behavioral correlates. *European Journal of Personality*, 1998. Vol. 12, pp. 411–431. doi: 10.1002/(SICI)1099-0984(199911/12)13:63.0.CO;2-M
12. Duval T.S. Wicklund R.A. A theory of objective self-awareness. New York: Academic, 1972. doi: 10.1111/j.1467-6494.1978.tb00607.x
13. Fenigstein A. Scheier M.F. Buss A.H. Public and private self-consciousness: Assessment and theory. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1975. Vol. 43, pp. 522-527. doi: 10.1037/h0076760.
14. Hull J.G. Van Treuren R.R. Ashford S.J. Proppom P. Andrus B.W. Self-consciousness and the processing of selfrelevant information. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1988. Vol. 54, pp. 452–465. doi: 10.1037/0022-3514.54.3.452

15. Ingram R.E. Self-focused attention in clinical disorders: Review and a conceptual model. *Psychological Bulletin*, 1990. Vol. 107, pp. 156–176. doi: 10.1037/0033-2909.107.2.156.
16. Martin A.J. Debus R.L. Alternative factor structure for the Revised Self-Consciousness Scale. *Journal of Personality Assessment*, 1999. Vol. 72(2), pp. 266–281. doi: 10.1207/S15327752JP720211
17. Pyszczynski T. Hamilton J.C. Greenberg J. Becker S.E. Self-awareness and psychological dysfunction. In Snyder C. R. Forsyth D. R. (Eds.), *Handbook of social and clinical psychology: The health perspective*, 1991, pp. 138-157.
18. Scheier M.F. Carver C.S. The Self-Consciousness Scale: A revised version for use with general populations. *Journal of Applied Social Psychology*, 1985. Vol. 15, pp. 687–699. doi: 10.1111/j.1559-1816.1985.tb02268.x
19. Silvia P.J. Duval T.S. Objective self-awareness theory: Recent progress and enduring problems. *Personality and Social Psychology Review*, 2001, pp. 230–241. doi: 10.1207/S15327957PSPR0503_4
20. Silvia P.J. Explaining personality or explaining variance? A comment on Creed and Funder. *European Journal of Personality*, 1999. Vol. 13, pp. 533–538. doi: 10.1002/(SICI)1099-0984(199911/12)13:6<533::AID-PER354>3.0.CO;2-0
21. Silvia P.J. Gendolla G.H.E. On introspection and self-perception: Does self-focused attention enable accurate self-knowledge? *Review of General Psychology*, 2011. doi: 10.1037/1089-2680.5.3.241
22. Tassi P., Muzet A. Defining the states of consciousness. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 2001. Vol. 25, pp. 175—191. doi: 10.1016/S0149-7634(01)00006-9
23. Trapnell P.D. Campbell J.D. Private self-consciousness and the five-factor model of personality: Distinguishing mination from reflection. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1999. Vol. 76, pp. 284–304. doi: 10.1037/0022-3514.76.2.284
24. Velmans M. An introduction to the science of consciousness. In M.Velmans (Eds.), *The Science of Consciousness: Psychological, Neuropsychological and Clinical Reviews*. London: Routledge, 1996.
25. Wells A., Matthews G. Attention and emotion: A clinical perspective. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1994. doi: 10.1016/S0022-3999(99)00082-3

Роль модульного обучения в развитии профессиональных компетенций студентов прикладного бакалавриата

Санина С.П.,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогической психологии факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, saninasp@mgppu.ru

Рассматривается модульный принцип организации образовательного процесса, при котором в состав модуля наряду с теоретическим содержанием, включается практикум, учебно-ознакомительная и учебная практика, НИРС. Цель статьи — рассмотреть роль модульного обучения в развитии такой профессиональной компетенций будущих учителей начальных классов, как способность к организации учебной деятельности младших школьников. В статье представлен опыт апробации раздела модуля «Организация учебной деятельности обучающихся на уроках по технологии». Описаны две модели деятельности учителя в процессе учения: модель «руководства» процессом учения и модель «управляющей» деятельности учителя. Представлен опыт реализации модели модульного обучения на всех его этапах: приведен пример задания для студентов на учебно-ознакомительную практику; даны примеры вопросов, обсуждаемых на семинарских занятиях; описано, как выстраивались аудиторские занятия с учетом специфики учебного предмета «Технология». Приведены примеры тестового задания и кейса для промежуточной аттестации студентов. Показана эффективность модульной организации образовательного процесса в развитии профессиональной компетенции студентов прикладного бакалавриата.

Ключевые слова: учебная деятельность, профессиональный стандарт педагога, образовательный стандарт, профессиональные компетенции, прикладной бакалавриат, модульная образовательная программа, учитель начальных классов, начальное образование, младший школьник.

Для цитаты:

Санина С.П. Роль модульного обучения в развитии профессиональных компетенций студентов прикладного бакалавриата [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 3. С. 56–69 doi: 10.17759/psyedu.2018100306

For citation:

Sanina S.P. The Role of Modular Education in the Development of Professional Competencies of Applied Bachelor Students [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies]*, 2018. Vol. 10, no. 3, pp. 56–69 doi: 10.17759/psyedu.2018100306. (In Russ., abstr. in Engl.)

С 2017 г. в нашей стране применяется профессиональный стандарт педагога, и во всех образовательных организациях в настоящее время осуществляется постепенный переход на него. Сейчас по программе прикладного бакалавриата обучаются студенты, будущие учителя начальных классов, которые по окончании вуза должны будут продемонстрировать работодателям свои профессиональные компетенции, соответствующие этому документу.

Особенностью профессионального стандарта педагога, и, в частности, стандарта учителя начальных классов, является то, что в нем, как и в федеральных образовательных стандартах начального общего образования, по сути дела, зафиксирован деятельностный подход к организации образовательного процесса. Это выражено, прежде всего, в содержании трудовых

действий. Учитель начальных классов должен уметь проектировать уроки и занятия с учетом учебных потребностей обучающихся и логики разворачивания предмета; владеть техниками постановки конкретно-практической задачи для обучающихся; уметь осуществлять отбор заданий и задач для обеспечения содержательного продвижения в предмете; владеть навыками организации различных форм учебной коммуникации и управления ими др. [13]. В связи с этим одной из важнейших задач сегодня является становление учителя нового типа, который должен обладать новыми профессиональными умениями и качествами.

Подготовка учителя, обладающего такими компетенциями, предполагает использование в образовательном процессе активных методов обучения, эффективных способов организации образовательного процесса. Одним из таких способов является модульное обучение. Модульное обучение имеет давнюю историю. Идеи модульного обучения берут начало в трудах Б.Ф. Скиннера (Skinner B.F.) и далее получают теоретическое обоснование и развитие в работах Дж. Расселла (Russell J.D.), Б. и М. Гольдшмид (Goldshmid B., Goldshmid M.L.), К. Курха (Curch C.), Г. Оуенса (Owens G.) и др. [10]. Основным смыслом модульного обучения заключается в том, что учебный материал структурируется в отдельные блоки, модули. Это позволяет преподавателю использовать различные виды и формы обучения, создавая при этом обучающимся возможность самостоятельно осваивать учебное содержание в своем темпе, по своей индивидуальной программе.

Исследователи по-разному определяют понятие «модуль» и, следовательно, существуют разные подходы к использованию модульного обучения в образовательном процессе. А.А. Вербицкий считает, что все модули, как бы они ни определялись, можно разделить на две группы: обучающий и деятельностный модули. Обучающий модуль представляет собой «фрагмент содержания курса вместе с дидактическим материалом к нему», а «...деятельностный модуль — это системное качество специалиста, обеспечивающее ему возможности эффективного решения определенного круга профессиональных задач и проблем» [1].

Свой подход к понятию «модуля» предложил А.А. Марголис [9]. Под модулем он понимает «...целостный фрагмент основной профессиональной образовательной программы, включающий, наряду с теоретическим содержанием, практикум, учебно-ознакомительную и учебную практику, НИРС, в совокупности обеспечивающих освоение универсальных, общепрофессиональных или специализированных профессиональных компетенций, необходимых выпускнику для овладения конкретными трудовыми действиями в соответствии с требованиями профессионального стандарта, что может подтверждаться проведением оценки этих компетенций после освоения содержания модуля» [9].

В нашей работе мы опираемся на этот подход.

Цель настоящей статьи — рассмотреть роль модульного обучения в развитии у будущих учителей начальных классов способности к организации учебной деятельности младших школьников.

Апробация модели модульного обучения

Предложенная А.А. Марголисом модель обучения частично апробируется нами уже третий год. Результаты этой апробации представлены в ряде работ [4; 15]. В этой статье мы представим опыт апробации модуля «Содержание и методы обучения в предметных областях "Искусство" и "Технология"», который был реализован в этом учебном году на 3-м курсе. Модуль состоит из нескольких разделов: курс «Организация учебной деятельности обучающихся на уроках по технологии (с практикумом)», курс «Организация учебной деятельности обучающихся на уроках по изобразительному искусству (с практикумом)», учебная практика с элементами НИР. Рассмотрим, как выстраивались занятия на примере раздела модуля «Организация учебной деятельности обучающихся на уроках по технологии (с практикумом)».

Перед началом апробации было составлено расписание таким образом, что удалось синхронизировать аудиторские занятия и учебную практику. В апробации участвовали 15

студентов-бакалавров направления 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» и два преподавателя: один — преподаватель раздела модуля, он одновременно являлся руководителем практики от университета; второй — также руководитель практики от университета и учитель 4-го класса образовательной организации. В этом классе студенты проходили практику.

Целью третьего года обучения является формирование у студентов общепрофессиональных компетенций. Одной из таких компетенций является способность организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов (ОПК-3) [17]. В данном модуле эта компетенция реализуется в части способности организовывать совместную и индивидуальную учебную деятельность обучающихся на уроках технологии в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов.

У студентов-бакалавров, в отличие от работающих учителей, нет опыта в организации различных видов деятельности обучающихся. В основном, студенты опираются на собственные представления о деятельности педагога с позиции ученика, когда они еще сами были школьниками. Однако, задача организации учебной деятельности учащихся является сложной для всех. Рассмотрим, почему это вызывает трудности у педагогов.

В основе федеральных государственных образовательных стандартов лежит системно-деятельностный подход. Если учитель работает не в деятельностной парадигме и выстраивает свою педагогическую деятельность, исходя из логики предмета, представленного как готовый, законченный продукт «совокупной познавательной деятельности многих поколений ученых» [12], то, придя в класс, он руководит учебным процессом так, чтобы учащиеся освоили это знание. В этом смысле учитель занимает позицию «руководителя» процесса учения (рис. 1). Трудности, которые могут возникать у педагога в этой модели, обычно связаны с дисциплиной в классе.

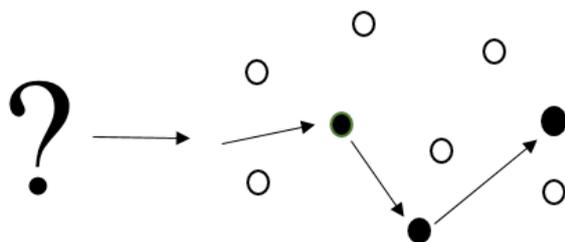


Рис. 1. Модель «руководства» процессом учения:

- «?» — вопрос, проблемная ситуация, которую задает учитель;
- — логическая цепочка умозаключений, ведущих к новому знанию;
- — учащиеся, которые молчат или дают не верный ответ;
- — учащиеся, которые дают верный ответ

При этом педагог может использовать современные методы и приемы, например, «подводящий диалог». «Подводящий диалог представляет собой систему вопросов и заданий, которая активизирует и, соответственно, развивает логическое мышление учеников. На этапе постановки проблемы учитель пошагово подводит учеников к формулированию темы. На этапе поиска решения он выстраивает логическую цепочку умозаключений, ведущих к новому знанию» [16].

Но даже используя такие современные методы учитель все равно «является тем «мотором», который толкает телегу обучения вперед. Если телега превращается в автомобиль, то

тяговая сила начинает приписываться ребенку. При этом учащийся все равно представляет собой «...копилку, в которую можно складывать тщательно отобранные знания» [2]. Кстати говоря, в своих представлениях о труде учителя студенты, в большинстве своем, также опираются на эту модель обучения.

Рассмотрим ситуацию, при которой учитель в своей деятельности опирается на представление об образовательном процессе как «культурном развитии» (Л.С. Выготский). Содержанием образования в данной модели является процесс овладения учащимися культурными средствами/способами мышления и действиями. Культурные средства рассматриваются как обобщенные способы умственного действия, закрепленные в различных знаковых структурах (язык, схемы, символы, тексты и т. п.) [5]. Процесс присвоения культурного содержания происходит не сразу, а постепенно и не у всех учащихся одновременно. Поэтому главная задача учителя — создать условия, при которых учащиеся начинают мыслить самостоятельно, при которых происходит становление культурных способностей от начальной к зрелой компетентностной форме [5]. На этапе подготовки к занятию учитель подбирает такую задачу, в результате решения которой учащиеся овладевают обобщенными способами умственных действий, закрепленными в различных знаковых структурах. А каким путем пойдут учащиеся, учитель заранее может и не знать. Для выбора собственной стратегии он ориентируется на ситуацию в классе и опирается на нее. В этом смысле учитель уже занимает другую позицию, которую можно назвать «управляющей».

В менеджменте главное отличие руководства от управления «...заключается в том, что первый процесс отражает наличие у человека полномочий, а второй — наличие у человека компетенций, знаний, навыков, необходимых для решения задач, связанных с развитием» [18].

На рис. 2 представлена модель «управляющей» деятельности учителя в процессе учения.

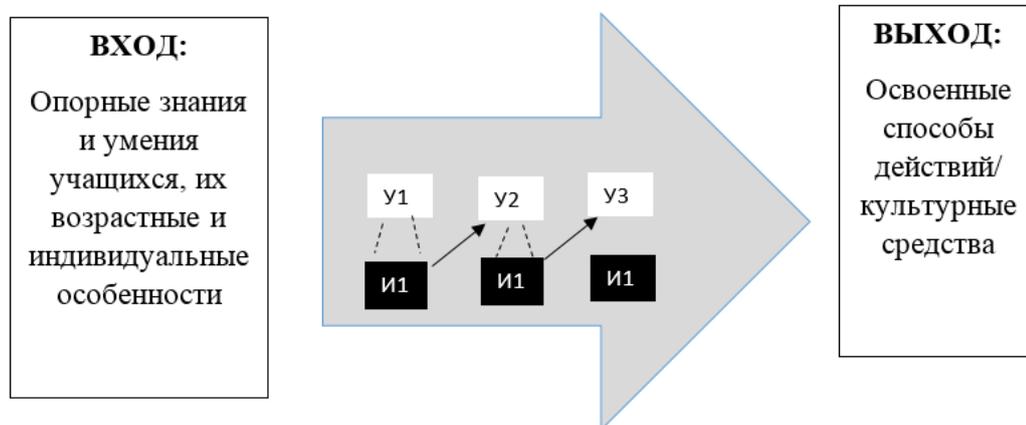


Рис. 2. Модель «управляющей» деятельности учителя:

-  — составляющие акта учения;
-  — индикаторы, по которым учитель понимает (диагностирует) происходящее в классе;
-  — возможные действия учителя;
-  — действия учителя на основе индикаторов

Модель состоит из трех крупных блоков: вход, внутренняя композиция процесса, выход. Вход — это события, запускающие процесс, а также ресурсы, необходимые для его осуществления [18]. В процессе учения в качестве входных условий могут быть опорные знания и умения учащихся, их возрастные и индивидуальные особенности и др. Внутренняя композиция процесса — составляющие акта учения, а также конкретные действия учителя и работы, которые в совокупности и приводят к планируемому результату. Действия учителя в общей композиции не задаются строго и не образуют алгоритмов, хотя вариативность возможных действий

продумывается педагогом заранее, на этапе проектирования. Конкретные действия учитель предпринимает исходя из ситуации на уроке, опираясь на систему индикаторов, по которым он понимает (диагностирует) происходящее в классе. Результат получается, если все работы соединены в необходимой последовательности (в соответствии с моделью акта учения) и организованы в процесс. Выход — это ожидаемый результат. Результатом обучения являются не конкретные знания, а освоенные способы действий или культурные средства.

Отличительной чертой этой модели является широкое делегирование полномочий и ответственности, концентрированность на результате и оптимальном способе его достижения. В прежнем опыте учителя оказывается слишком мало опор для выращивания такой принципиально новой практики [8]. Возможно, поэтому «управляющую» позицию имеют не все, даже опытные учителя, так как определенными компетенциями еще необходимо овладеть. Как же сделать так, чтобы студенты овладели такими компетенциями, которые бы позволяли им работать, реализуя деятельностный подход в образовании?

Одним из дидактических принципов модульного обучения является принцип проблемности. Проблема есть отражение в сознании субъекта диалектического противоречия, по логике которого разворачивается структура любого объекта. «Наличие противоречия в составе объекта приводит к проблематизации этого объекта в человеческом сознании, ввергает человека в состояние неопределенности, толкает его на активный поиск способа разрешения возникшей проблемы, которым он изначально не располагает» [7]. Для того, чтобы студент смог обнаружить проблему, которая станет «пусковым механизмом» в процессе познания, ему предоставляется возможность провести пробный урок по технологии в 4-м классе в рамках учебно-ознакомительной практики. После проведенных уроков, на аудиторных занятиях организуется обсуждение.

Основные проблемы, которые были зафиксированы студентами.

«Тишину и спокойную работу удавалось сохранять не всегда».

«Были трудности поддерживать дисциплину в классе. Был ученик N, которому требовалось уделять больше внимания. Он часто выкрикивал, пытался привлечь к себе внимание, отвлекал детей от работы. Безусловно, я не могла не обратить на него внимание, отвечала на интересующие его вопросы».

«Дети не умеют долго и самостоятельно выполнять работу, им все время необходимо помогать и поэтому не хватило одного урока, чтобы закончить изготовление изделия».

«Мы планировали, что сначала проговорим с классом все действия, которые мы будем совершать, а потом ребята будут изготавливать изделие самостоятельно. Однако потом мы поняли, что такое большое количество информации дети не могут удерживать, поэтому решили делать всё постепенно, пошагово давая небольшие инструкции и помогая детям».

«Темп работы у разных учеников различный: одни быстро справляются с заданием, другие очень медленно. Как вести уроки технологии?»

Как видно из представленного перечня проблем, в основном они касаются организационных вопросов и вопросов, связанных с саморегуляцией поведения учащихся. Поэтому было принято решение «воспитывать в четвероклассниках самостоятельность» и наблюдать за их уровнем саморегуляции. В качестве методики был выбран опросный экспресс-метод В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения — детский ССПМ-Д» [11]. Всего в 4-ом классе было 28 человек. Количество студентов-бакалавров — 15 человек. За каждым студентом было закреплено по два ученика из класса. В течение всей практики студенты наблюдали за учащимися, дважды проводили диагностику — в начале практики (февраль) и в конце (апрель), обрабатывали данные, проводили их интерпретацию.

Аудиторные занятия были выстроены таким образом, чтобы студенты смогли в итоге найти ответы на волнующие их вопросы. Рабочая программа раздела модуля включает в себя два аспекта: «Теоретический аспект обучения технологии в начальных классах» и «Методический аспект обучения технологии в начальных классах». В первую часть раздела входят, прежде всего, вопросы истории трудового обучения в начальной школе, а также содержание учебного предмета технологии. Методический аспект отражает особенности методов, технологий обучения, организационных форм, используемых на уроках технологии. Кроме того, рабочая программа включала в себя практикум, на котором студентами отрабатывались профессиональные действия.

Спецификой учебного предмета «Технология» является то, что он строится на уникальной психологической и дидактической базе — предметно-преобразовательной деятельности учащихся. Кроме того, такие универсальные учебные действия, как моделирование и планирование, являются предметом усвоения в ходе выполнения различных заданий и задач по курсу [6]. Предметные знания не могут быть переданы студентам репродуктивно. Со студентами должна быть выстроена работа, аналогичная учебному процессу в начальной школе, т. е. тому образовательному процессу, который будущие учителя должны будут выстраивать для своих учеников.

Для того, чтобы будущие учителя смогли организовать учебную деятельность младших школьников, опираясь на представление об образовательном процессе как «культурном развитии», необходимо, прежде всего, научиться в содержании учебного предмета выделять «задачу» и «средство». Технология работы с учителями по освоению ими проблемно-задачного подхода, в рамках которого учитель различает «задачу» и «средство», описана в ряде работ [8; 14]. В ходе апробации модуля мы опирались на эти исследования.

В ходе совместного обсуждения студентами были выделены и зафиксированы средства, которыми должны овладеть учащиеся в ходе занятий по технологии. На следующем этапе необходимо было подобрать такую конкретно-практическую задачу, в ходе решения которой учащиеся смогли бы открыть для себя культурное средство. Например, одним из средств, которым должны овладеть учащиеся, может быть основной закон дизайна «красота+польза». Задача, при решении которой обучающиеся могут прийти в своих рассуждениях к открытию этого средства, может звучать так: «Выберите из представленных на рисунке прихваток для горячей посуды образец, по которому вы изготовите подарок для мамы».

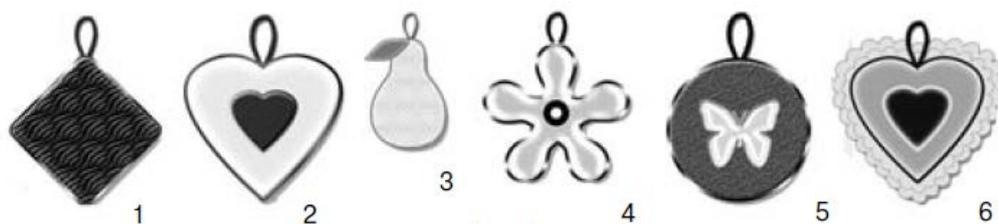


Рис. 3. Прихватки для горячей посуды [6]

Предполагается, что учащиеся будут решать эту задачу в группе. На рисунке, который дается в каждую группу изображены разные варианты прихваток. Они подобраны так, чтобы при обсуждении этих вариантов возникла дискуссия. Она неизбежна, так как при выборе образца могут быть использованы разные основания. К ним можно отнести такие критерии, как: красота, польза, предпочитаемый мамой цвет, рисунок, простота изготовления и др. Кроме того, если обучающиеся договариваются и выбирают прихватку по одному признаку, то все равно могут возникнуть разногласия. Выбирая прихватку по красоте, обучающиеся при обсуждении будут исходить из собственных представлений, поскольку они еще не знакомы с основными закономерностями дизайна. Таким образом, с помощью этой конкретно-практической задачи, можно создать проблемную ситуацию, в ходе которой учащиеся совместно с учителем

формулируют учебную задачу: «Существуют ли какие-то правила, с помощью которых можно определить красивую (полезную) вещь или каждый может считать красивым (полезным) то, что захочет?». Далее учащиеся осваивают правила или закон дизайна, который можно записать в виде формулы: «красота + польза». Это то средство, способ деятельности, которым должны овладеть младшие школьники.

Спроектировав урок таким образом, чтобы была сформулирована конкретно-практическая задача для учащихся (выбор образца прихватки) и определено средство (закон дизайна=красота+польза), студенты на практике реализовывали его. На следующем аудиторном занятии происходило обсуждение проведенного урока. В ходе анализа выяснялось, что не все получается так, как планировали. Например, после того, как учителем-студентом была сформулирована задача, ученики ожидают образцов ее выполнения, подсказок. Студенты высказали предположение, что учащиеся привыкли к тому, что учитель-студент всегда дает подсказки и помогает им. «Необходимо воспитывать учащихся и давать им больше самостоятельности» — формулируют вывод будущие учителя. А какие для этой цели есть педагогические средства? Ответ на вопрос можно найти в теории и наблюдая за работой опытного учителя на практике.

Студентами также было отмечено, что при организации групповой работы возникали сложности с дисциплиной. Тема организации групповой работы, в частности, на уроках технологии стала одной из тем аудиторного занятия. Выяснили, что не любое задание подходит для этой цели. Необходимы такие задания, которые невозможно выполнить одному — проблемные задания, задания, имеющие несколько решений, с лишними данными и др. Поэтому следующая задача для студентов была сформулирована так: «Разработать задание на предметном материале технологии для групповой работы учащихся». Лучшую задачу вновь апробировали в школе на практике. Так и в дальнейшем, темы аудиторных занятий возникали как бы по запросу студентов. На самом деле, проблемы, с которыми сталкивались студенты на практике, вполне ожидаемы и были заранее спровоцированы преподавателем через практические задачи. Постепенно студенты приходили к пониманию того, что почти все организационные вопросы связаны с содержанием обучения. «Правильно сформулированная задача для учащихся позволяет провести интересный урок», — высказывали свое мнение будущие учителя. Эти несмелые предположения бакалавров подтверждались цитатой известного психолога и педагога Д.Б. Эльконина: «...мы нашли ключ к проблеме развивающего обучения в младшем школьном возрасте. Этот ключ — содержание обучения» [19].

В конце изучения модуля в рамках семинарских занятий были организованы мини-исследования (НИРС), направленные на анализ затруднений и проблем в организации учебной деятельности обучающихся на уроках технологии. В ходе проведенного анализа студенты выяснили, что при подготовке к занятиям нужно подбирать такие задания и задачи, решая которые учащиеся смогут освоить предметный материал. Самостоятельно разрабатывать такие задачи для учеников достаточно сложно и трудоемко, поэтому следует внимательно подбирать учебники и методические пособия для работы. При проведении уроков необходимо ориентироваться на ситуацию в классе, на то, как учащиеся включаются в деятельность, насколько они активны. К концу изучения модуля, анализируя собственные уроки, студенты отмечали:

«Больше нет проблем с дисциплиной, ребятам интересно на наших уроках»;

«Мы практически не подходили к детям, они все сделали сами»;

«Были ситуации, когда необходимо было действовать вне конспекта урока, и я старалась с ними справиться»;

«Если раньше я контролировала каждое действие ребенка, то сейчас нет такой необходимости. Дети по критериям сами себя оценивают».

В конце изучения модуля, студентам были предложены тестовые задания и кейс, направленные на оценку сформированности профессиональных знаний, умений и компетенций в соответствии с профессиональным стандартом. Проверяемая компетенция: ОПК-3 — способность организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов (в части способности организовывать совместную и индивидуальную учебную деятельность обучающихся на уроках технологии, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов). Всего по этой компетенции было 20 тестовых заданий и 1 кейс.

Пример тестового задания

Учитель на уроке технологии во 2-ом классе дал учащимся задание: «Сложить фигуру из бумаги в технике оригами». Ребятам была дана инструкция, в которой обращалось внимание на то, что для более быстрого и удобного получения базовой формы «звезда» целесообразно сложить заготовку (квадрат бумаги) определенным образом: по диагоналям на лицевую сторону, а по другим линиям — наизнанку. Графическая инструкция и словесные пояснения к ней даны кратко, наглядно и четко [6].

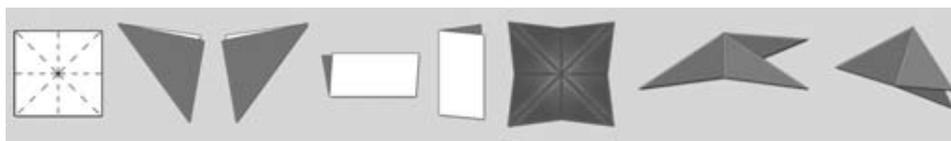


Рис. 4. Графическая инструкция

Тем не менее, в классе несколько учащихся, глядя на задание, сделали все наоборот; а некоторые ученики стали просить, чтобы учитель непременно пояснил именно им, что же все-таки надо делать [6]. Каковы действия учителя?

Включать в задания на репродуктивное конструирование анализ устройства образца, предназначенного для копирования.

Сделать презентацию с пошаговой инструкцией и не переключать следующий слайд, пока все ученики не выполнят текущее задание на слайде.

Чаще подходить к неуспевающим ученикам.

Приглашать на уроки родителей тех учеников, которые отстают от остальных.

Пример кейса

Описание ситуации: «На уроке технологии учащиеся первого класса приступили к сборке плоской бумажной аппликации. Учитель инструктирует учащихся: намазывать клеем каждую деталь нужно сплошь, без пропусков, иначе после высыхания на этих участках вздуются пузыри. Позднее, при анализе готовых работ, названный брак все же обнаруживается у многих изделий». Задания:

Сформулируйте причины, по которым учащиеся не выполнили инструкцию.

Перечислите действия учителя, которые могут повысить эффективность инструктирования [3].

Результаты апробации

В соответствии с результатами, представленными в таблице, можно констатировать, что у студентов по окончании модуля была сформирована такая профессиональная компетенция, как способность организовывать совместную и индивидуальную учебную деятельность обучающихся

на уроках технологии, в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования.

Таблица

Результаты промежуточной аттестации

Студенты	% правильно выполненных заданий		% правильно выполненных заданий (среднее значение)	Баллы рейтинговые	Оценка экзамена (нормативная)	Уровень сформированности компетенции
	По тестовым заданиям	По кейсу				
1	87	100	93	15	5	Высокий
2	87	85	86	13	5	Высокий
3	73	85	79	12	4	Хороший (средний)
4	83	75	79	12	4	Хороший (средний)
5	87	85	86	13	5	Высокий
6	73	75	79	12	4	Хороший (средний)
7	73	85	79	12	4	Хороший (средний)
8	93	85	89	13	5	Высокий
9	80	85	83	13	5	Высокий
10	83	75	79	12	4	Хороший (средний)
11	100	85	94	14	5	Высокий
12	83	75	79	12	4	Хороший (средний)
13	87	85	86	13	5	Высокий
14	73	85	79	12	4	Хороший (средний)
15	87	85	86	13	5	Высокий

Из таблицы видно, что компетенция, закрепленная за модулем у студентов сформирована на высоком (54% обучающихся) и хорошем уровне (46% обучающихся). При этом, студенты при разработке фрагментов уроков ориентируются на модель «управляющей» деятельности учителя. Об этом свидетельствуют их высказывания, которые мы привели выше.

Рассмотрим результаты, полученные в ходе диагностики учащихся 4-го класса с помощью методики В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения — детский ССПМ-Д».

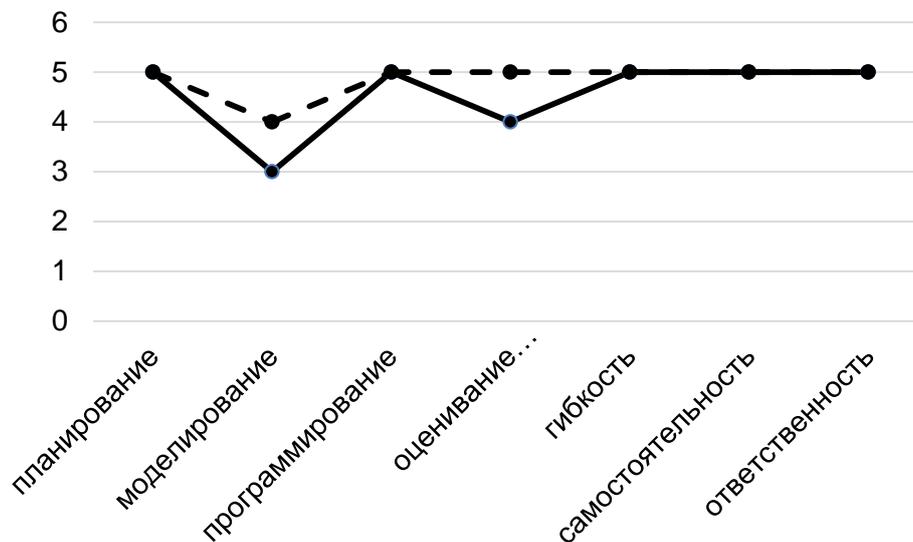


Рис. 5. Результаты диагностики:

— февраль;
- - апрель

На рис. 5 представлены средние по группе учащихся показатели саморегуляции: планирование, моделирование, программирование, оценивание результатов, гибкость, самостоятельность, ответственность. Диагностика проводилась дважды: в феврале и в апреле. По рис. 5 видно, что в феврале учащиеся 4-го класса имели два более низких, по сравнению с другими, показателя саморегуляции. Это показатели «Моделирование» и «Оценивание результатов», что свидетельствует о слабой сформированности процесса моделирования, иногда неадекватной оценке значимых внутренних условий и внешних обстоятельств, что проявлялось у некоторых ребят в фантазировании. Кроме того, случалось, что некоторые учащиеся не замечали своих ошибок, были не критичны к своим действиям. В апреле ситуация немного изменилась. У обучающихся стало меньше возникать трудностей в определении цели и программы действий, адекватных текущей ситуации, они стали лучше замечать изменение ситуации. В целом, несколько повысился общий уровень саморегуляции.

Конечно, полученные результаты учащихся 4-го класса — это заслуга не столько студентов, сколько учителя, работающего в этом классе. Студенты проводили диагностику, обрабатывали данные, интерпретировали их, помогали учителю в организации учебной и воспитательной деятельности, иногда сами проводили уроки. Тем не менее, будущие учителя увидели, как могут измениться учащиеся в ходе обучения, как учитель создает условия, при которых ученик может стать более самостоятельным.

Выводы

1. Федеральный государственный стандарт начального общего образования и профессиональный стандарт педагога нацелены на развитие в российском образовании деятельностного подхода. Этот подход предполагает гибкое и целенаправленное управление учителем образовательным процессом, основанное на понимании внутренней логики этого процесса. Внедрение деятельностного подхода в практику образования должно сопровождаться качественным изменением способа профессиональной деятельности учителя и формированием у него новых профессиональных компетенций. Эти компетенции нельзя освоить репродуктивными

методами. Поэтому перед педагогическими и психолого-педагогическими вузами стоит задача поиска эффективных методов обучения будущих учителей начальных классов.

2. Модульный принцип организации образовательного процесса позволяет реализовать образовательные программы, включающие, наряду с теоретическим содержанием, практикум, учебно-ознакомительную и учебную практику, НИРС. Все составляющие модуля нацелены на единый образовательный результат, на освоение обучающимися универсальных, общепрофессиональных или специализированных профессиональных компетенций. Исследовательская работа была посвящена роли модульного обучения в развитии у будущих учителей начальных классов способности к организации учебной деятельности младших школьников. Сочетание разделов, составляющих апробируемый модуль, позволили организовать разные виды учебной работы: проектирование с использованием проблемного метода обучения на аудиторных занятиях, реализацию проекта урока на практике, анализ полученных результатов на семинарских занятиях и др.

3. Модульное обучение обеспечивает обучающимся освоение профессиональных компетенций, необходимых выпускнику для овладения конкретными трудовыми действиями в соответствии с требованиями профессионального стандарта. Это подтвердилось проведенной диагностикой среди учащихся начальных классов и студентов в процессе апробации модуля. В результате изучения модуля бакалавры приобрели способность организовывать совместную и индивидуальную учебную деятельность обучающихся на уроках технологии, а в 4 классе, в котором студенты проходили учебную практику, у обучающихся повысился общий уровень саморегуляции.

Финансирование

Работа выполнена в рамках Государственного контракта 05.015.11.0010 от 14 июня 2016 г. 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. *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991. С. 74.
2. *Воронцов А.Б., Чудинова Е.В.* Учебная деятельность: введение в систему Д.Б. Эльконина—В.В.Давыдова. М.: Рассказов А.И., 2004. С. 22.
3. *Геронимус Т.М.* Методика преподавания технологии с практикумом. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2009. 336 с.
4. *Гуружапов В.А., Санина С.П.* Введение студентов исследовательской магистратуры в проблемы организации учебной деятельности в основной школе (на материале естественнонаучных дисциплин) // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 3. С. 121—132. doi:10.17759/pse.2015200313
5. *Диагностика учебной успешности в начальной школе / Под общ. ред. П.Г. Нежнова, Б.Д. Эльконина, Б.И. Хасана, И.Д. Фрумина.* М.: ОИРО, 2009. 168 с.
6. *Коньшева Н.М.* Теория и методика преподавания технологии в начальной школе: учеб. пособие. Смоленск: Ассоциация XXI век, 2007. 296 с.
7. *Кудрявцев В.Т.* Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. М.: Знание, 1991. С. 42.
8. *Львовский В.А.* Деятельностный подход к переподготовке учителей // Материалы всероссийской научной конференции «Школа В.В. Давыдова. Реализация идеи развития и профессиональный стандарт педагога» (г. Набережные Челны, 23 октября 2014 г.). Набережные Челны: НГПУ, 2015. С. 11—19.

9. Марголис А.А. Модели подготовки педагогов в рамках программ прикладного бакалавриата и педагогической магистратуры // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 5. С. 54—64. doi:10.17759/pse.2015200505
10. Методологические основы системы модульного формирования содержания образовательных программ и совместимой с международной системой классификации учебных модулей [Электронный ресурс] // Оренбургский государственный аграрный университет. URL: http://orensau.ru/ru/prochiodokumenty/cat_view/65-----?start=10 (дата обращения: 01.06.2018).
11. Моросанова В.И., Бондаренко И.Н. Диагностика саморегуляции человека. М.: Когито-Центр, 2015. 304 с.
12. Нгуен Ба Зьонг. Система проблемного обучения в советской психологии: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1989. 19 с. <http://childpsy.ru/dissertations/id/19228.php>
13. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 11—31.
14. Санина С.П. Роль проблемно-задачной технологии в развитии компетенций обучающихся (на примере учебного предмета географии) // Современное образование. 2017. № 3. С.28—35. doi: 10.25136/2409-8736.2017.3.23658. URL: http://e-notabene.ru/pp/article_23658.html
15. Санина С.П., Енжевская М.В. Реализация деятельностного подхода в подготовке учителей начальных классов [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. Т. 7. № 3. С. 20—29. doi:10.17759/psyedu.2015070303
16. Технологии «Школы 2100»: от учителя-наставника к учителю-партнеру [Электронный ресурс] // Школа 2100. URL: http://school2100.com/school2100/nashi_tehnologii/ (дата обращения: 01.06.2018).
17. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование (бакалавриат)» [Электронный ресурс] // Общественная экспертиза нормативных документов в области образования. URL: https://edu.crowdexpert.ru/fgos_highh/FGOS_pedagogue (дата обращения: 01.06.2018).
18. Чем отличается руководство от управления? [Электронный ресурс] // TheDifference.ru. URL: <http://thedifference.ru/chem-otlichaetsya-rukovodstvo-ot-upravleniya> (дата обращения: 01.06.2018).
19. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. М.: Знание, 1974. С. 64.

The Role of Modular Education in the Development of Professional Competencies of Applied Bachelor Students

Sanina S.P.,

PhD (Pedagogy), Associate Professor, Chair of Pedagogical Psychology, Department of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, saninasp@mgppu.ru

The modular principle of the educational process organization is considered in which practical work, training and introductory, educational practice, SSRP are included into the module, along with the

theoretical content. The aim of the article is to consider possibilities of modular education in developing professional competencies of future primary school teachers. In the article experience of the module section approbation "Organization of students' learning activities at Arts and crafts lessons" is presented. Two models of the teacher's activity in the teaching process are described: the "instruction" model of the teaching process and the teacher's "controlling" activity. Experience of implementing the model of modular education at all stages is presented: an example of the task for students for educational and introductory practice is given; examples of questions discussed in reflexive work are given; how classroom studies are conducted taking into account the specificity of the subject "Arts and crafts". Examples of a test task and a case for the midterm assessment of students are provided. The effectiveness of the modular organization of the educational process in developing students' professional competencies of applied bachelor degree course is shown.

Keywords: learning activities, professional standard for teachers, educational standard, professional competences, applied bachelor course, modular educational programme, primary school teacher, Elementary Education, early school age.

References

1. Verbitskii A.A. Aktivnoe obuchenie v vysshei shkole: kontekstnyi podkhod [Active learning in higher school: the contextual approach]. Moscow: Publ. Vysshaja shkola, 1991. 74 p.
2. Vorontsov A.B., Chudinova E.V. Uchebnaya deyatel'nost': vvedenie v sistemu D.B. El'konina–V.V. Davydova [Learning activity: introduction to the system of D.B. Elkonin - V.V. Davydov]. Moscow: Publ. Rasskazov A.I., 2004, p. 22.
3. Geronimus T.M. Metodika prepodavaniya tekhnologii s praktikumom [Methods of teaching technology workshop]. Moscow: Publ. AST-PRESS KNIGA, 2009. 336 p.
4. Guruzhapov V.A., Sanina S.P. Vvedenie studentov issledovatel'skoi magistratury v problemy organizatsii uchebnoi deyatel'nosti v osnovnoi shkole (na materiale estestvennonauchnykh distsiplin) [Introduction of Research Master Students in the Problems of the Organization of Learning Activities in the Secondary School (Based on the Natural Sciences)]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2015. Vol. 20, no. 3, pp. 121—132. doi:10.17759/pse.2015200313. (In Russ., abstr. in Engl.).
5. Diagnostika uchebnoi uspešnosti v nachal'noi shkole [Diagnosis of educational success in elementary school]. Nezhnov P.G., El'konin B.D, Khasan B.I., Frumin I.D. (eds.). Moscow: Publ. OIRO, 2009. 168 p.
6. Konyshcheva N.M. Teoriya i metodika prepodavaniya tehologii v nachal'noi shkole: uchebnoe posobie [Theory and methods of teaching technology in elementary school]. Smolensk: Publ. Associaciya XXI vek, 2007. 296 p.
7. Kudryavcev V.T. Problemnoe obuchenie: istoki, sushhnost', perspektivy [Problem-based learning: sources, essence, prospects]. Moscow: Publ. Znanie, 1991. 42 p.
8. L'vovskii V.A. Deyatel'nostnyi podhod k perepodgotovke uchitelei [Active approach to teachers in training]. Materialy vserossiiskoi nauchnoi konferentsii "Shkola V.V. Davydova. Realizatsiya idei razvitiya i professional'nyi standart pedagoga" (g. Naberezhnye Chelny, 23 oktyabrya 2014 g.) [Proceedings of all-Russian Scientific Conference "School of V.V. Davydov. Implementation of development ideas and the professional standard of the teacher"]. Naberezhnye Chelny: Publ. NGPU, 2015, pp. 11–19.
9. Margolis A.A. Modeli podgotovki pedagogov v ramkakh programm prikladnogo bakalavriata i pedagogicheskoi magistratur [Teacher Training Models in Applied Bachelor and Pedagogical Master Programs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2015. Vol. 20, no. 5, pp. 45—64. doi:10.17759/pse.2015200505. (In Russ., abstr. in Engl.)
10. Metodologicheskie osnovy sistemy modul'nogo formirovaniya soderzhaniya obrazovatel'nykh programm i sovmestimoi s mezhdunarodnoi sistemoi klassifikatsii uchebnykh modulei [Elektronnyi resurs] [Methodological foundations of the system of modular forming the content of educational programs and compatible with the international

- classification system training modules]. *Orenburgskii gosudarstvennyi agrarnyi universite [Orenburg state agricultural university]*. URL: http://orensau.ru/ru/prochiodokumenty/cat_view/65-----?start=10 (Accessed 01.06.2018).
11. Morosanova V.I., Bondarenko I.N. Diagnostika samoregulyatsii cheloveka [Diagnostics of self-regulation of human]. Moscow: Publ. Kogito-Tsent, 2015. 304 p.
 12. Nguen Ba Zyong. Sistema problemnogo obucheniya v sovetskoj psikhologii. Avtopef. diss. kand. psikhol. nauk. [Structure and dynamics of intellectual abilities]. Moscow, 1989. 19 p.
 13. Professional'nyi standart Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v doshkol'nom, nachal'nom obshchem, osnovnom obshchem, srednem obshchem obrazovanii) (vospitatel', uchitel') [Professional Standard of "Teacher (Teaching Activities in Preschool, Primary General, Basic General, Secondary General Education)"]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2014. Vol. 19, no. 3, pp. 11—31. (In Russ., abstr. in Engl.).
 14. Sanina S.P. Rol' problemno zadachnoi tekhnologii v razvitii kompetentsii obuchayushchikhsya (na primere uchebnogo predmeta geografii) [The role of problem-solving technology in the development of the competencies of students (on the example of the subject of geography)]. *Sovremennoe obrazovanie [Modern education]*, 2017, no. 3, pp. 28—35. doi: 10.25136/2409-8736.2017.3.23658. Available at: http://e-notabene.ru/pp/article_23658.html (Accessed 01.06.2018). (In Russ., Abstr. in Engl.).
 15. Sanina S.P., Enzhevskaya M.V. Realizatsiya deyatel'nostnogo podkhoda v podgotovke uchitelei nachal'nykh klassov [Elektronnyi resurs] [The Implementation of the Activity Approach in the Primary School Teachers Training]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru [Psychological Science and Education psyedu.ru]*, 2015. Vol. 7, no. 3, pp. 20—29. doi:10.17759/psyedu.2015070303. (In Russ., abstr. in Engl.)
 16. Tekhnologii «Shkoly 2100»: ot uchitelya-nastavnika k uchitelyu-partneru. [Elektronnyi resurs] [Technology "School 2100": from a teacher's guide to the teacher-partner]. *Shkola 2100 [School 2100]*. URL: http://school2100.com/school2100/nashi_tekhnologii/ (Accessed 01.06.2018).
 17. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 44.03.01 Pedagogicheskoe obrazovanie (bakalavriat) [Elektronnyi resurs] [Federal state educational standard of higher education in the direction of training 44.03.01 pedagogical education (bachelor's degree)]. *Obshchestvennaya ekspertiza normativnykh dokumentov v oblasti obrazovaniya [Public examination of normative documents in the field of education]*. URL: https://edu.crowdexpert.ru/fgos_high/FGOS_pedagogue (Accessed 01.06.2018).
 18. Chem otlichaetsya rukovodstvo ot upravleniya? [Elektronnyi resurs] [What distinguishes leadership from management?]. *TheDifference.ru [TheDifference.ru]*. URL: <http://thedifference.ru/chem-otlichaetsya-rukovodstvo-ot-upravleniya> (Accessed 01.06.2018).
 19. El'konin D.B. Psikhologiya obucheniya mladshogo shkol'nika [Psychology of teaching primary school children]. Moscow: Publ. Znanie, 1974. 64 p.

Технология постинтернатного сопровождения выпускников организаций для детей-сирот в процессе получения профессионального образования и при первичном трудоустройстве

Ослон В.Н.,

кандидат психологических наук, профессор кафедры возрастной психологии имени Л.Ф. Обуховой факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, osl-veronika@yandex.ru

Селенина Е.В.,

председатель правления некоммерческого благотворительного фонда «Надежда, Москва, Россия, celekatya@yandex.ru

В статье представлена авторская технология постинтернатного сопровождения выпускников организаций для детей-сирот в процессе получения профессионального образования и при первичном трудоустройстве. Данная технология прошла успешную апробацию в субъектах РФ в 2017 г. Технология рекомендована Министерством образования и науки РФ для внедрения в регионах. Методологическими предпосылками технологии стали эколого-динамический и ресурсный подходы, эмпирическими основаниями — результаты исследований жизнеустройства выпускников организаций для детей-сирот, а также обобщение опыта субъектов РФ и собственная многолетняя практика работы. Технология направлена на оптимизацию организационно-управленческого процесса постинтернатного сопровождения выпускников в континууме получения ими профессионального образования и при первичном трудоустройстве. Технология является региональной и реализуется на двух уровнях: на уровне организаций, непосредственно работающих с выпускниками, а также на уровне исполнительной власти и местного сообщества. Данная технология позволяет систематизировать деятельность по сопровождению данной категории молодых людей в период профессионального становления.

Ключевые слова: выпускники организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, постинтернатное сопровождение, технология, алгоритмы взаимодействия, оценка эффективности.

Для цитаты:

Ослон В.Н., Селенина Е.В. Технология постинтернатного сопровождения выпускников организаций для детей-сирот в процессе получения профессионального образования и при первичном трудоустройстве [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 3. С. 70–83 doi: 10.17759/psyedu.2018100307

For citation:

*Osion V.N., Celenina E.V. Technology of Post-Institutional Support to Exiters of State-Run Institutions for Orphans in the Process of Obtaining Professional Education and Primary Employment [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [Psychological-Educational Studies], 2018. Vol. 10, no. 3, pp. 70–83 doi: 10.17759/psyedu.2018100307. (In Russ., abstr. in Engl.)*

В настоящее время социализация выпускников организаций для детей-сирот является одной из наиболее острых проблем государственной социальной политики.

Во всем мире молодые люди, вышедшие из системы альтернативного воспитания детей, относятся к группе социального риска. Маргинализация и нарушения правопорядка, люмпинизация и социально значимые заболевания нередко сопутствуют жизненному пути выпускников. Практически в каждой стране созданы государственные системы поддержки данной категории молодых людей. При этом ни одно законодательство в мире не предоставляет им такого широкого спектра льгот и преференций [6], как в нашей стране, а система помощи в такой степени не ориентирована на социализацию. Так в большинстве стран ЕС и США целью функционирования такой системы является минимизация затрат государства на поддержку нормативного жизнеустройства выпускника. Критерием эффективности становится способность выпускника не переходить черту правопорядка и обходиться без государственной помощи. В Российской Федерации во главу угла ставится нормализация жизни выпускника. Механизмами достижения являются получение конкурентоспособного профессионального образования, стабильное трудоустройство, а также наличие собственного жилья.

Проблемы личностного развития, «достижения подлинной взрослости», социальной адаптации выпускников системы альтернативного воспитания достаточно изучены как в зарубежной, так и в отечественной психологии.

В зарубежных исследованиях доказана взаимосвязь между жестоким обращением в детстве (до и во время институализации) и использованием психотропных препаратов молодыми людьми [13], а также между институционализацией и формированием поведенческих нарушений [12; 15], неспособностью достичь физического и эмоционального благополучия, построить отношения с друзьями во взрослой жизни [11]. Исследователи на основании изучения результатов социальной адаптации выпускников государственной опеки установили, что им необходима длительная социальная поддержка, которая должна превышать рубеж совершеннолетия, а также, что множественные перемещения во время альтернативной заботы приводят к серьезным негативным последствиям во взрослой жизни выпускников [10]. В российских исследованиях данные выводы находят полное подтверждение (И. Бобылева, В.Н. Ослон, Е.В. Селенина, Г.В. Семья и др.).

В отечественной психологии в рамках культурно-исторического подхода проблемы взросления детей-сирот рассматриваются с позиции «социальных вывихов» [7], «дефектов социализации», а также в аспекте развития у них «социальной компетентности» (А.М. Махонько и Н.А. Иванюк). В рамках многолетних исследований МГППУ [1; 5] было доказано, что постинтернатное сопровождение является жизненно необходимой практикой для выпускников. Молодые люди в силу депривационных условий развития имеют личностные «дефициты», которые в значительной степени затрудняют их социально-трудовую адаптацию, получение профессионального образования и сохранение собственного жилья. У них есть особые образовательные потребности и при профессиональном обучении они также, как и в школе, нуждаются в адаптированных программах и интенсивной психолого-педагогической помощи [5]. Адаптация на рабочем месте, отношение к работе, условиям труда и т. д. зависят у них от возможности удовлетворить в отношениях со значимым властным взрослым (наставником, начальником) свои аффилиативные потребности. Сами по себе труд, карьера, как правило, не являются для них смысложизненной ценностью. По результатам опроса специалистов органа опеки и попечительства, служб постинтернатного сопровождения, в настоящее время не более 30% выпускников имеют стабильную трудовую занятость хотя бы в течение первого года. 70% молодых людей после получения профессионального образования не ориентированы на трудоустройство. Из тех, кто работает, абсолютное большинство (более 78%) выпускников, независимо от уровня образования, постепенно перетекают на низкоквалифицированные работы.

Это ставит задачу повышения эффективности системы постинтернатного сопровождения выпускников, одним из механизмов которого является технологизация его организационно-управленческих процессов.

Методологическими предпосылками формирования теоретических основ технологии постинтернатного сопровождения выпускников является эколого-динамический и ресурсный подходы. В соответствии с эколого-динамическим подходом решение задач постинтернатной адаптации не зависит исключительно от характеристик самого выпускника, а тесно связано с динамическим взаимодействием экологических систем на макро-, экзо-, мезо- и микроуровнях, их согласованностью и результативностью в поддержке данных процессов [3]. На каждом уровне своей экологической системы выпускники имеют собственные изменяющиеся потребности, направленные на социализацию, которые и становятся предметом постинтернатного сопровождения. На каждом уровне жизненной среды выпускника также можно выделить ресурсы, мобилизация которых в рамках постинтернатного сопровождения может позволить удовлетворить данные потребности. В табл. 1 представлена эколого-динамическая модель потребностей и ресурсов выпускника в его экологической системе. Показано, что контекстами постинтернатного сопровождения являются все уровни его «жизненных сред», включая работу с обществом по формированию инклюзивных установок в отношении данной категории молодых людей, организации сопровождения в территории пребывания выпускника, как на межведомственном уровне взаимодействия, так и на уровне организации при акцентировании позиции ответственности выпускника за собственную жизнь в целом и социально-трудовую адаптацию — в частности. Выделенные потребности и ресурсы рассматриваются в качестве мишеней постинтернатного сопровождения.

Таблица 1

Эколого-динамическая модель потребностей и ресурсов выпускника

Контексты постинтернатного сопровождения	Потребности выпускников	Ресурсы
Макросистема (общество— выпускник)	Принятие обществом выпускников как равных членов, нивелирование установок социальной эксклюзии, готовность общества к интеграции лиц из числа выпускников	Формирование дискурса «социальной полезности» детей-сирот как социального ресурса, будущих взрослых, которые могут и должны приносить пользу обществу. Оказание помощи выпускникам как своего рода социальная инвестиция в будущее развитие общества
Экосистема (территория проживания— выпускник)	«Субъект-субъектный» характер взаимодействия выпускников и институтов поддержки	Организация межведомственного взаимодействия при осуществлении социальной поддержки на территории проживания выпускников
Мезосистема (организации сопровождения)	Мобилизация внутренних и внешних ресурсов выпускников, повышение их способности к использованию своих собственных и общественных ресурсов	Организация взаимодействия выпускника и специалистов, осуществляющих постинтернатное сопровождение при максимально возможной активизации участия самого выпускника
Микросистема (ближайшее окружение)	Интеграция в образовательную среду,	Организация психологической и

окружение выпускника)	трудоустройстве	педагогической поддержки, наставничества, привлечение волонтеров к работе с воспитанниками и выпускниками
-----------------------	-----------------	---

Эмпирическим основанием технологии стали результаты исследования жизнеустройства выпускников организаций для детей-сирот с 2006 по 2017 гг., а также обобщение опыта субъектов РФ и собственная многолетняя практика сопровождения выпускников [2].

Основной целью технологии является оптимизация организационно-управленческого процесса постинтернатного сопровождения выпускников организаций для детей-сирот в процессе получения ими профессионального образования и при первичном трудоустройстве.

К задачам технологии можно отнести: алгоритмизацию деятельности по постинтернатному сопровождению выпускников, определение необходимых процедур и действий, позволяющих реализовать технологию, определение критериев результативности постинтернатного сопровождения, а также процедуры и методов ее оценки.

Особенностью технологии является то, что она реализуется на уровне региона и включает в себя деятельность по постинтернатному сопровождению как на уровне организаций, непосредственно работающих с выпускниками («мезо-, микроуровни»), так и на уровне исполнительной власти и местного сообщества («уровни экзо- и макросистемы»).

Важнейший принцип реализации технологии — максимальная активизация участия самого выпускника в решении проблем своего профессионального образования, социально-трудоустройственной адаптации и в целом задач своей жизнедеятельности в период старшего подростничества и ранней взрослости. Сопровождение осуществляется меж-/трандисциплинарной командой, которая собирается из специалистов в соответствии с потребностями и нуждаемостью выпускника. Команда сопровождения, как правило, работает на основе межведомственного регламента.

Командный подход позволяет целостно охватить проблемы выпускника, а также оказывать на него коллективное терапевтическое воздействие. Организует и координирует деятельность команды куратор, который назначается из числа специалистов службы постинтернатного сопровождения. В зависимости от уровня сопровождения куратор может работать с группой выпускников (общий уровень) или быть куратором индивидуального случая (кризисный, экстренный уровни). Сопровождение осуществляется на разных уровнях в соответствии с потребностями выпускника. Уровни сопровождения выделены на основании степени риска дезадаптации молодого человека. Важнейшим инструментом постинтернатного сопровождения является Индивидуальная программа постинтернатного сопровождения выпускника (далее — ИППСВ), которая разрабатывается и реализуется командой при активном участии выпускника. В ИППСВ представлены ключевые цели, задачи постинтернатного сопровождения, необходимые мероприятия по социальной, психологической, педагогической, правовой и медицинской помощи в соответствии с результатами мониторинга его жизненной ситуации и изменяющимися потребностями, а также прогнозные показатели результатов, которые являются критериями качественной оценки эффективности сопровождения.

В рамках технологии выделено три алгоритма взаимодействия организаций, непосредственно занятых постинтернатным сопровождением» (микро- и мезоуровни экологической системы выпускника). Выбор алгоритма сопровождения осуществляется на основании следующих условий: тип организации, осуществляющей сопровождение; возраст выпускника; возможности региона (образовательная инфраструктура, наличие общежитий, законодательная база региона, наличие СО НКО, реализующих программы постинтернатного сопровождения).

В рамках технологии предлагается три алгоритма взаимодействия субъектов сопровождения на уровне организаций.

Алгоритмы взаимодействия субъектов сопровождения на уровне организаций

Алгоритм 1. Сопровождение выпускников, проживающих в организациях для детей-сирот во время получения профессионального образования, а также первичного трудоустройства до получения жилья (максимум до 23 лет);

Алгоритм 2. Сопровождение выпускников в возрасте старше 18 лет при наличии обстоятельств, которые нормативными правовыми актами субъекта РФ признаны ухудшающими или способными ухудшить условия их жизни. Например, отсутствие определенного места жительства, работы и средств к существованию. Постинтернатное сопровождение осуществляется в Центре помощи семье и детям;

Алгоритм 3. Сопровождение выпускников возрасте до 23-х лет, проживающих в общежитиях СПО или в съемном жилье, собственном жилье или в жилье социального и специального найма, т. е. не в организации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Постинтернатное сопровождение осуществляется специализированными региональными центрами.

Для реализации алгоритма 1 необходимы следующие условия:

- организация отдельного пространства, введение режима, обязанностей, прав в соответствии с возрастом и новым статусом выпускника;
- регламенты взаимодействия организаций — субъектов процесса сопровождения, которые предполагают обмен информацией, согласование мероприятий и требований, четко простроенное распределение ответственности;
- организация трехуровневого сопровождения («общий», «кризисный», «экстренный»). Основание определения выбора уровня сопровождения — степень риска дезадаптации выпускника;
- обеспечение «мягкого» перехода в территориальную службу сопровождения после получения жилья.

В систему постинтернатного сопровождения будущий выпускник включается за год до выпуска из организации для детей-сирот. Субъектами взаимодействия становятся: воспитанник, специалисты службы постинтернатного сопровождения и психолого-педагогической службы организации для детей-сирот, педагоги организации профессионального образования, медицинские работники, специалисты службы занятости, управления кадрами организации-работодателя, председатель поселкового совета (при наличии закрепленного жилья в данной территории), департамент (отдел) профессионального образования региона др.

Алгоритм сопровождения состоит из трех шагов.

Шаг 1. Подготовка воспитанника к выпуску.

Основные действия

1. Междисциплинарная диагностика потребностей и возможностей воспитанника в получении профессионального образования, готовности к выпуску.
2. Определение групп профессий, соответствующих состоянию здоровья и потребностям в профессиональной сфере воспитанника.
3. Определение возможностей получения выбранной профессии и последующего трудоустройства выпускника на территории, где расположена организация для детей-сирот.

4. Организация «трудовых проб».
5. Составление совместно с выпускником Индивидуальной программы постинтернатного сопровождения, заключение договора с выпускником о его согласии на ее реализацию.
6. Проведение междисциплинарного консилиума совместно со специалистами организации профессионального образования, обсуждение и утверждение ИППСВ.

Шаг 2. Постинтернатное сопровождение в период получения профессионального образования.

Субъектами взаимодействия являются: выпускник, специалисты службы постинтернатного сопровождения, педагоги и специалисты организации профессионального образования, специалисты досуговых организаций, учреждений культуры и спорта, медицинские работники организаций здравоохранения, волонтеры СО НКО, представители организаций системы МВД, социальной защиты (при кризисном или экстренном уровне сопровождения).

Основные действия.

1. Изучение актуальной ситуации выпускника в новом статусе, диагностика реакции выпускника на адаптационный стресс.
2. Уточнение совместно с выпускником ИППСВ в соответствии с его изменившимися потребностями, при необходимости изменение состава команды и программы сопровождения.
3. Распределение ответственности за выполнение Индивидуальной программы сопровождения между службой постинтернатного сопровождения организации для детей-сирот и организацией профессионального образования, согласование графика мероприятий, подписание соответствующего соглашения.
4. Реализация мероприятий по социальной, психологической, педагогической, правовой и медицинской помощи в соответствии с ИППСВ выпускника.
5. Проведение мониторинга интеграции выпускника в образовательный процесс и коллектив организации профессионального образования. При наступлении кризисного или экстренного случая разработка и реализация Индивидуальной программы соответствующего уровня сопровождения.
6. Определение оптимального места производственной практики выпускника, подбор и подготовка наставника на производстве.
7. Проведение мониторинга и оценки усвоения профессиональных навыков, личностной готовности выпускника к трудовой деятельности (принятие корпоративной этики, правил трудового коллектива, удовлетворенность трудом и своим положением в коллективе).
8. Составление личного карьерного плана выпускника, профессионального резюме.

Шаг 3. Первичное трудоустройство.

Субъекты взаимодействия: выпускник, специалисты подразделения организации-работодателя по управлению персоналом, службы занятости, агентств по трудоустройству, специалисты службы постинтернатного сопровождения, наставники.

Основные действия.

1. Совместный анализ с выпускником условий, которые предоставляет организация-работодатель выпускнику, помощь в заключении трудового договора с работодателем.

2. Назначение наставника, его консультирование по проблемам адаптации выпускника в трудовом коллективе.
3. Осуществление трудоустройства, помощь в адаптации к рабочему месту.
4. Консультирование выпускника-адаптанта по проблемам интеграции в коллектив.
5. Проведение мониторинга и оценки социально-трудовой адаптации выпускника, реализации карьерного плана. Информирование работодателя о ходе социально-трудовой адаптации выпускника, коррекция поведения и взаимоотношений.

Алгоритм 3 по своим шагам и действиям близок к алгоритму 1. Особенностью алгоритма 3 является «распределенное» сопровождение, когда функции по постинтернату осуществляют Региональный центр совместно с организацией профессионального образования. Они работают по единому регламенту, совместно реализуя ИПСВ выпускника.

В основе организации постинтернатного сопровождения в рамках *алгоритма 2* лежит технология работы с реабилитационным случаем, направленная на восстановление у выпускника утраченных социальных функций, реинтеграцию в социум (социальную, образовательную, профессиональную среду). Субъектами взаимодействия выступают: выпускник, специалисты ООП, службы постинтернатного сопровождения по месту жительства выпускника, МВД, педагоги учреждения профессионального образования и детского дома, в котором ранее воспитывался или обучался выпускник, медицинские работники, представители предприятия-работодателя, СО НКО и др. в соответствии с потребностями и состоянием выпускника. Управление случаем осуществляет его куратор. Алгоритм состоит из 5 основных шагов: шаг 1 — «открытие» случая — получение согласия от выпускника на помощь, оказание экстренной помощи; шаг 2 — сбор сведений о его жизненной ситуации, экспресс диагностика состояния; шаг 3 — создание реабилитационной команды и проведение углубленной диагностики, разработка и утверждение Индивидуальной программы постинтернатного сопровождения экстренного уровня, подписание договора с выпускником на ее реализацию; шаг 4 — реализация ИПСР (проведение мероприятий по медицинской, психологической, педагогической, социальной, правовой помощи в соответствии с установленной нуждаемостью выпускника, мониторинг ситуации); шаг 5 — «закрытие» случая, организация постребилитационной поддержки выпускника.

Особую трудность вызывает сопровождение выпускников, которые не хотят удерживаться в программе. Задача куратора — вернуть утраченный интерес и желание к участию в ней, акцентировать возможные позитивные результаты работы и обсудить условия возвращения в программу при готовности. Важной процедурой является «закрытие» случая. «Закрытие» должно быть пролонгировано во времени и состоять из трех этапов: «предварительное» закрытие (на данном этапе разрабатывается совместно с выпускником его «жизненный проект» и дается время на его реализацию, оказывается необходимая помощь, проводится рефлексия полученного опыта); «полное» закрытие (проводится специально организованная встреча выпускника с командой, на которой восстанавливается ход работы со случаем, динамика переживаний его участников, а также фиксируется положительный результат в виде фотографии на память, записи в книге отзывов и др.). Последующая поддержка включает в себя мониторинг жизненной ситуации выпускника не менее чем в течение полугода, а также его консультирование по проблемам. Важной составляющей является привлечение выпускника в качестве волонтера в социальные проекты, в наставничество над другими выпускниками.

Межведомственное взаимодействие при управлении процессами постинтернатного сопровождения (эко- и макроуровни экологической системы выпускника)

При управлении процессами постинтернатного сопровождения выпускников приходится решать задачи, которые находятся в законодательном и функциональном поле различных ведомств: социальной защиты населения, образования, здравоохранения, культуры и спорта,

внутренних дел, строительства и жилищно-коммунального хозяйства и др. Аккумуляция, объединение их ресурсов осуществляется на уровне региональной исполнительной власти. Координатором межведомственного взаимодействия выступают орган опеки и попечительства. Субъектами постинтернатного сопровождения на данном уровне являются выпускник, исполнительные органы государственной власти субъекта РФ, органы местного самоуправления, территориальные структуры федеральных органов исполнительной власти, КДН и ЗП, СО НКО, а также организации-поставщики социальных услуг, которые могут принимать участие в межведомственном взаимодействии в рамках своей компетенции.

Межведомственное взаимодействие осуществляется на основании регионального регламента и заключения межведомственных соглашений о сотрудничестве, в формах информационного взаимодействия (региональная и локальная информационные базы данных о выпускниках), создания координационных и совещательных органов.

Важным механизмом межведомственного взаимодействия являются распределенные базы данных о выпускниках (далее РБД).

Условия и порядок создания и ведения базы данных выпускников в рамках реализации технологии

РБД о выпускниках создаются на двух уровнях: региональном (оператором становится орган опеки и попечительства или учреждение, которому ООП делегировал данные функции) и локальном (оператор — организация, осуществляющая постинтернатное сопровождение в соответствии с категорией выпускников).

Региональная база данных выпускников позволяет оперативно получать и накапливать полную и достоверную информацию о жизнеустройстве выпускников, аккумулировать сведения о ходе и результатах постинтернатного сопровождения, что позволяет субъектам сопровождения принимать своевременные и адекватные управленческие решения, мобилизовать ресурсы социальной сети выпускника на различных уровнях его экологической системы. Локальная база помогает отслеживать жизненную ситуацию выпускника, оперативно принимать решения по предупреждению рисков или предотвращению нарушений поведения, дезадаптации. На основании информации, содержащейся в базах данных, ООП ведет учет выпускников, контролирует предоставление им социальной поддержки.

Региональный и локальные операторы находятся в постоянном информационном взаимодействии. Региональный оператор передает локальному оператору сведения о каждом выпускнике, который появляется в регионе, его социальном, правовом, образовательном, семейном статусе, сведения о жилье и возможностях его получения, а также конкретной нуждемости выпускника и необходимых поставщиках услуг, информацию по поводу коллегиальных решений в отношении его жизнеустройства и др. Локальный оператор передает региональному информацию о нуждемости выпускника в мероприятиях сопровождения, вопросах, которые необходимо решать на межведомственном уровне, а также о ходе и результатах сопровождения. Документированная информация о выпускниках представляется в виде Информационной карты выпускника (ИКВ — документ региональной базы) и Индивидуальной карты сопровождения выпускника (далее ИКСВ — документ локальной базы). Информация о выпускниках заполняется в программе Access, что позволяет отслеживать динамику процесса адаптации выпускника. Региональный и локальный операторы обмениваются информацией по мере необходимости, но не реже, чем один раз в квартал.

Управление процессами постинтернатного сопровождения выпускников невозможно без оценки эффективности результата. Оценка проводится в каждом конкретном случае сопровождения.

Оценка эффективности социально-трудовой адаптации выпускников на основных этапах сопровождения

В табл. 2 представлены основные этапы сопровождения, а также критерии, по которым можно сделать оценку эффективности социально-трудовой адаптации выпускника. На первом этапе оценка проводится в организации для детей-сирот и обусловлена уровнем подготовленности подростка к выпуску. Эта оценка как бы подводит итог воспитательной работы педагогического коллектива на протяжении всего периода пребывания ребенка в организации. На втором этапе оценка определяется уровнем интегрированности выпускника в организации профессионального образования. На третьем этапе она обусловлена успешностью прохождения производственной практики. На четвертом этапе — готовностью включиться в новые производственные отношения, а на пятом этапе — наличием ориентации на стабильное трудоустройство, сформированностью позиции «работника», «члена коллектива».

Таблица 2

Оценка успешности социально-трудовой адаптации выпускников на основных этапах постинтернатного сопровождения

Этапы сопровождения	Критерии оценки
На первом этапе оценка проводится в организации для детей-сирот и обусловлена уровнем подготовленности подростка к выпуску	Наличие трудовых ценностей в структуре представлений об успешности личности, позитивная оценка опыта профессиональных проб, возможность сделать осознанный самостоятельный выбор будущей профессии, сформированность «линии» времени, особый акцент на понимании и положительной оценке своих трудовых перспектив, осознание «личностных» границ и др.
2. В ходе обучения в учреждении профессионального образования — первая промежуточная оценка (временной промежуток оценки зависит от уровня сопровождения выпускника: общий уровень — 1 раз в год; кризисный — 1 раз в 6 месяцев; экстренный — 1 раз в месяц)	Позитивная оценка выбора своей специальности и ее конкурентноспособности, переживания включенности в образовательную среду, удовлетворенность воспринимаемой поддержкой, нормативность поведения, оценка образовательной среды как безопасной, чувство защищенности от всех видов насилия
3. В ходе производственной практики — вторая промежуточная оценка	Положительное восприятие поддержки в трудовом коллективе; способность конструктивно справляться с переживаниями, которые возникают в трудных профессиональных и межличностных ситуациях; активное освоение профессиональной деятельности, положительная оценка результатов собственной работы; положительная оценка собственных перспектив в трудовой сфере, реализация совместно с наставником «личного карьерного плана», оценка трудовой среды как безопасной
4. В ходе первичного трудоустройства, по завершению первого месяца после трудоустройства — третья промежуточная оценка	Положительное восприятие поддержки в трудовом коллективе; владение достаточной информацией для выполнения работы, способность конструктивно справляться с переживаниями, которые возникают в трудных профессиональных и межличностных ситуациях; положительное отношение к своей деятельности в целом как к значимой ценности, включенность в общественно значимые проекты, в общественную работу
5. По завершении первого года первичного трудоустройства —	Струдовая занятость в течение года, принятие своей социальной роли «работника», «члена коллектива» и

обобщающая итоговая оценка	соответствующее ролевое и корпоративное поведение, стабильный финансовый доход; отказ от иждивенческих ролей, самостоятельное выполнение «личного карьерного плана», позитивные коммуникативные установки и социальное самочувствие, субъективная удовлетворенность воспринимаемой поддержкой и качеством жизни
----------------------------	---

В технологии также представлены процедуры и инструменты оценки [2], методы и формы сопровождения и др.

В течение 2017 г. в трех субъектах РФ (Хабаровский край, Владимирская, Кировская области) проходила апробация представленной технологии. В апробации участвовали 16 организаций для детей-сирот, 9 организаций профессионального образования и организаций-работодателей, предоставляющих рабочие места выпускникам. По мнению всех участников, работа в рамках технологии позволила выстроить региональную модель постинтернатного сопровождения. До этого каждая организация для детей-сирот пыталась сопровождать выпускников самостоятельно. Взаимодействие с другими субъектами сопровождения не было построено и регламентировано; отсутствовали единые подходы к сопровождению в разных организациях и ведомствах; информация о выпускниках была неполной и малодоступной, что не позволяло принимать необходимые управленческие решения. При этом не были определены мишени сопровождения на разных уровнях жизненных сред выпускника, а также критерии, процедуры и инструментарий оценки успешности социально-трудовой адаптации выпускников на основных этапах сопровождения. По оценкам участников, апробация технологии позволила перевести деятельность по постинтернатному сопровождению выпускников в регионе на уровень системы, повысить качество сопровождения, а также ответственность всех его субъектов (в первую очередь самих выпускников) за его результаты.

Выводы

1. Проблема маргинализации и нередко люмпинизации выпускников государственной опеки является общемировой. В каждой стране существует своя система социальной поддержки данной категории молодых людей. Российская система более индивидуализирована, пролонгирована и направлена на социализацию и личностное развитие выпускника. При этом до недавнего времени постинтернатное сопровождение выпускников в нашей стране развивалось на уровне точечного опыта, что приводило к отсутствию единообразия и преемственности сопровождения в различных регионах и даже организациях, снижало эффективность поддержки выпускников.
2. Авторская технология постинтернатного сопровождения выпускников организаций для детей-сирот в процессе получения профессионального образования и при первичном трудоустройстве позволяет систематизировать и структурировать деятельность по сопровождению в регионах РФ, регламентировать и наполнить содержанием взаимодействие всех субъектов сопровождения, отслеживать и измерять успешность социально-трудовой адаптации выпускника, а также эффективность самого сопровождения.
3. Описанная в статье технология позволяет создать компетентностную модель специалиста, занятого постинтернатным сопровождением, может стать основой для разработки программ ДПО.

Литература

1. Ослон В.Н., Селенина Е.В. Особенности социально-трудовой адаптации выпускников-сирот на первом рабочем месте [Электронный ресурс] // Психическая депривация детей в трудной жизненной ситуации: образовательные технологии профилактики, реабилитации, сопровождения. М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2013. С. 199–206 URL: http://psyjournals.ru/files/63975/sbornik_pсихическая_deprivatsia_detey.pdf (дата обращения: 7.09.2018).
2. Ослон В.Н., Селенина Е.В. Модельная программа постинтернатного сопровождения и адаптации выпускников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в субъектах Российской Федерации в процессе получения ими профессионального образования и при первичном трудоустройстве. Технология сопровождения выпускников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в субъектах Российской Федерации. 2018. 290 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.usynovite.ru/experience/metodparka/>(дата обращения: 9.09.2018)
3. Ослон В.Н. Эколого-динамический подход к психологическому сопровождению замещающей семьи // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 27–37
4. Ослон В.Н. Дети-сироты в образовательном пространстве России (по результатам опроса регионов о реализации гарантий доступности качественного образования для детей-сирот и лиц из их числа и поддержки их на всех уровнях образования) // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 1. С. 146–155. doi: 10.17759/pse.2016210113
5. Ослон В.Н. Некоторые особенности личностного развития в период ранней взрослости у выпускников различных форм альтернативной заботы // Российский научный журнал. 2010. № 4(17) С. 152–159.
6. Семья Г.В., Шульга Т.И. и др. Вместе к успеху: обзор систем защиты детства в России и США: на пути к взаимопониманию. М.: Фонд «Евразия», 2015. 66 с.
7. Проблема сиротства в современной России: психологический аспект / Отв. ред. А.В. Махнач, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. 670 с.
8. Courtney M., Hook J., Lee J. Distinct Subgroups of Former Foster Youth during Young Adulthood: Implications for Policy and Practice [Электронный ресурс] // Child Care in Practice. 2012. Vol. 18. P. 409–418. doi: 10.1080/13575279.2012.718196. URL: <https://doi.org/10.1080/13575279.2012.718196> (дата обращения: 10.09.2018).
9. Greeno E. et al. Older Youth in Extended Out-of-home Care // Journal of Public Child Welfare. 2018. P. 1–15. <https://doi.org/10.1080/15548732.2018.1431171>
10. May S.A Saving Grace, The Impact of the Fostering Connections to Success and Increasing Adoptions Act on America's Older Foster Youth // Hastings Race & Poverty. 2012. P. 133–134.
11. Raghavan R., McMillen J. Use of Multiple Psychotropic Medications Among Adolescents Aging Out of Foster Care (2008) [Электронный ресурс]. URL: <https://www.researchgate.net/publication/23223957> (дата обращения: 10.09.2018).
12. Schmidt J.D. Assessing the Impact of Restrictiveness and Placement Type on Transition-Related Outcomes for Youth With and Without Disabilities Aging Out of Foster Care [Электронный ресурс] // Dissertations and Theses. Paper 2481 (2015). URL: <https://pdxscholar.library.pdx.edu> (дата обращения: 10.09.2018).
13. Stout S.L The detrimental effects of aging out of foster care and Knoxville's representativeness of appropriate services (2013) University of Tennessee Honors Thesis Projects (дата обращения: 10.09.2018).
14. Thomas J., Sønnichsen N.K. Health and Quality of Life Outcomes, 201513:104 [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.1186/s12955-015-0280-y> <https://doi.org/10.1186/s12955-015-0280-y> (дата обращения: 10.09.2018).

Ослон В.Н., Селенина Е.В. Технология постинтернатного сопровождения выпускников организаций для детей-сирот в процессе получения профессионального образования и при первичном трудоустройстве
Психолого-педагогические исследования
2018. Том 10. № 3. С. 70–83.

Oslon V.N., Celenina E.V. Technology of Post-Institutional Support to Exiters of State-Run Institutions for Orphans in the Process of Obtaining Professional Education and Primary Employment
Psychological-Educational Studies
2018. Vol. 10, no. 3, pp. 70–83.

15. Whittaker J.K. et al. Therapeutic residential care for children and youth: a consensus statement of the international work group on residential group care // Residential Treatment for children & Youth. 2016.- Vol. 33. № 2, P. 89—106. doi:10.1080/0886571X.2016.1215755

Technology of Post-Institutional Support to Exiters of State-Run Institutions for Orphans in the Process of Obtaining Professional Education and Primary Employment

Oslon V.N.,

PhD of Psychological Sciences, Professor, Department Psychology of Education, Chair of Age Psychology Named after L.F. Obukhovoya, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, osl-veronikat@yandex.ru

Celenina E.V.,

Chair of Non Profit Charity Foundation “Nadezda”, Moscow, Russia, celekatya@yandex.ru

The article presents proprietary technology of post-institutional support to exiters of state-run institutions for orphans in the process of obtaining professional education and primary employment. This technology was successfully tested in the RF regions in 2017. The Russian Ministry of Education and Science recommends technology for implementation in the federation. The methodological prerequisites for the technology are the ecological-dynamic and resource approaches, the empirical foundations are the studies' results on the exiters' post care outcomes, done from 2006 to 2017, and the generalization of corresponding practices in RF. The technology is aimed at optimizing the organizational and managerial process of post-gradual support to exiters in the continuum of their receiving vocational education and primary employment. The peculiarity of the technology lies in the fact that it is regional and is implemented at two levels: at the level of organizations directly working with graduates regardless of the form of ownership, as well as at the level of the executive power and the local community. This technology allows to systematize the support activities provided to this category of young people in the period of professional self-determination and development.

Keywords: exiters of state-run residential institutions for orphans, post-institutional support, technology, interaction algorithms, performance evaluation..

References

1. Oslon V.N., Selenina E.V. Osobennosti sotsial'no-trudovoi adaptatsii vypusnikov — sirot na pervom rabochem meste [Elektronnyi resurs] [Psychological conditions of orphanage graduates 'social adaptation to their first job]. *Elektronnyi sbornik Psikhicheskaya deprivatsiya detei v trudnoi zhiznnoi situatsii: obrazovatel'nye tekhnologii profilaktiki, reabilitatsii, soprovozhdeniya [The electronic collection Psychic deprivation of children in a difficult life situation: educational technologies of prevention, rehabilitation, support]*, 2013, Moscow: MSUPE, pp.199-206. Available at:

- http://psyjournals.ru/files/63975/sbornik_psikhicheskaya_deprivatsia_detey.pdf (Accessed: 10.09.2018).
2. Osłon V.N., Selenina E.V. Model'naya programma postinternatnogo soprovozhdeniya i adaptatsii vypusknikov organizatsii dlya detei-sirot i detei, ostavshikhsya bez popecheniya roditel'ei, v sub"ektakh Rossiiskoi Federatsii v protsesse polucheniya imi professional'nogo obrazovaniya i pri pervichnom trudoustroistve. Tekhnologiya soprovozhdeniya vypusknikov organizatsii dlya detei-sirot i detei, ostavshikhsya bez popecheniya roditel'ei, v sub"ektakh Rossiiskoi Federatsii [Elektronnyi resurs] [Model program of post-care support and adaptation of graduates of organizations for orphans and children left without parental care in the subjects of the Russian Federation in the process of obtaining vocational education and primary employment. Technology of support of graduates of organizations for orphans and children left without parental care in the subjects of the Russian Federation], 2018. 290p. Available at: <http://www.usynovite.ru/experience/metodpalka/> (Accessed: 9.09.2018)
 3. Osłon V.N. Ekologo-dinamicheskii podkhod k psikhologicheskomu soprovozhdeniyu zameshchayushchei sem'i [Ecological-Dynamic Approach to the Psychological Support of Foster Families]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2011, no. 1, pp. 27-37. (In Russ., Abstr. in Engl.).
 4. Osłon V.N. Deti-sirot v obrazovatel'nom prostranstve Rossii (po rezul'tatam oprosa regionov o realizatsii garantii dostupnosti kachestvennogo obrazovaniya dlya detei-sirot i lits iz ikh chisla i podderzhki ikh na vsehkh urovnyakh obrazovaniya) [Orphan Children in the Educational Space of Russia (Following a Survey on Regional Guarantees of Educational Opportunities and Support for Orphans at all Levels of Education)]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2016, no. 1. pp. 146— 155. doi:10.17759/pse.2016210113
 5. Osłon V.N. Nekotorye osobennosti lichnostnogo razvitiya v period rannei vzroslosti u vypusknikov razlichnykh form al'ternativnoi zaboty [Some features of personal development in the period of early adulthood among graduates of various forms of alternative care]. *Rossiiskii nauchnyi zhurnal [Psychological Science and Education]*, 2011, no. 1, pp. 27–37. (In Russ., Abstr. in Engl.).
 6. Sem'ya G.V. Vmeste k uspekhу: obzor sistem zashchity detstva v Rossii i SShA: na puti k vzaimoponimaniyu [Together for success: a review of child protection systems in Russia and the United States: towards mutual understanding]. Fond «Evraziya» Publ., 2015. 66p.
 7. Problema sirotstva v sovremennoi Rossii: psikhologicheskii aspekt. Makhnach A.V. (ed.). [The problem of orphans in contemporary Russia, the psychological aspect] Moscow: «Institut psikhologii RAN» Publ., 2015. 670 p.
 8. Courtney M., Hook J., Lee J. Distinct Subgroups of Former Foster Youth during Young Adulthood: Implications for Policy and Practice [Электронный ресурс]. *Child Care in Practice*, 2012. Vol. 18, pp. 409—418. doi: 10.1080/13575279.2012.718196. URL: <https://doi.org/10.1080/13575279.2012.718196> (Accessed: 10.09.2018).
 9. Greeno E. et al. Older Youth in Extended Out-of-home Care. *Journal of Public Child Welfare*, 2018, pp. 1—15. <https://doi.org/10.1080/15548732.2018.1431171>
 10. May S.A Saving Grace, The Impact of the Fostering Connections to Success and Increasing Adoptions Act on America's Older Foster Youth. *Hastings Race & Poverty*, 2012, pp. 133—134.
 11. Raghavan R., McMillen J. Use of Multiple Psychotropic Medications Among Adolescents Aging Out of Foster Care (2008) [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/23223957_ (Accessed: 10.09.2018).
 12. Schmidt J.D. Assessing the Impact of Restrictiveness and Placement Type on Transition-Related Outcomes for Youth With and Without Disabilities Aging Out of Foster Care [Электронный ресурс]. *Dissertations and Theses. Paper 2481 (2015)*. URL: <https://pdxscholar.library.pdx.edu> (Accessed: 10.09.2018).

Ослон В.Н., Селенина Е.В. Технология постинтернатного сопровождения выпускников организаций для детей-сирот в процессе получения профессионального образования и при первичном трудоустройстве
Психолого-педагогические исследования
2018. Том 10. № 3. С. 70–83.

*Oslon V.N., Celenina E.V. Technology of Post-Institutional Support to Exiters of State-Run Institutions for Orphans in the Process of Obtaining Professional Education and Primary Employment
Psychological-Educational Studies
2018. Vol. 10, no. 3, pp. 70–83.*

13. *Stout S.L.* The detrimental effects of aging out of foster care and Knoxville's representativeness of appropriate services, 2013. University of Tennessee Honors Thesis Projects (Accessed: 10.09.2018).
14. *Thomas J., Sønnichsen N.K.* Health and Quality of Life Outcomes, 201513:104 [Electronic resource]. URL: <https://doi.org/10.1186/s12955-015-0280-y> doi.org/10.1186/s12955-015-0280-y (Accessed: 10.09.2018).
15. *Whittaker J.K. et al.* Therapeutic residential care for children and youth: a consensus statement of the international work group on residential group care. *Residential Treatment for children & Youth*, 2016. Vol. 33, no. 2, pp. 89—106. doi:10.1080/0886571X.2016.1215755

Обучение групповому принятию решений в учебных ситуационных центрах

Митин А.И.

доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, профессор кафедры прикладной информатики и мультимедийных технологий факультета информационных технологий, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, mitin_ai@mail.ru

В статье рассматриваются психолого-педагогические проблемы учебных ситуационных центров (УСЦ) как среды обучения групповому принятию решений. УСЦ призваны играть значительную роль в процессе формирования управленческих кадров нового типа, управленцев для «цифровой экономики» и «цифрового государства. Акцентируется значимость автоматизированных рабочих мест как центрального элемента, обеспечивающего функционирование УСЦ; при этом автоматизированное рабочее место трактуется как элемент образовательной среды применительно к двум связанным предметным областям – социальному управлению и образованию. Описывается сценарный подход при организации учебной деятельности в УСЦ; сценарий учебной задачи содержит, в частности, характеристики и описание принципов работы соответствующих автоматизированных рабочих мест, а также методы работы участников занятия (обучающихся, преподавателей, экспертов, игротехников, режиссеров). Подчеркивается важность формирования визуального информационного образа управленческой ситуации для коллективной работы обучающихся. Рассматриваются модели проведения занятий в УСЦ (проблемная лекция, анализ конкретной ситуации, деловая игра), а также психологические, дидактические, технологические и организационные факторы, учитывающиеся в этих моделях. В качестве примера коммуникативной технологии принятия решений в УСЦ рассматривается задача «Мозговой штурм».

Ключевые слова: учебный ситуационный центр, автоматизированное рабочее место, сценарий, информационный образ ситуации, проблемная лекция, анализ конкретной ситуации, деловая игра, мозговой штурм.

Для цитаты:

Митин А.И. Обучение групповому принятию решений в учебных ситуационных центрах [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 3. С. 84–98 doi: 10.17759/psyedu.2018100308

For citation:

Mitin A.I. Training in Group Decision Making in Situational Training Centers [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies]*, 2018. Vol. 10, no. 3, pp. 84–98 doi: 10.17759/psyedu.2018100308. (In Russ., abstr. in Engl.)

Введение

Обучение принятию решений (в широком смысле этого слова) – совершенно необходимый вид учебной деятельности при подготовке управленческих кадров, менеджеров всех ступеней, актуальный как для общего, так и для профессионального и дополнительного образования. Кроме того, при изучении многих естественнонаучных и гуманитарных учебных дисциплин обучающиеся, проходящие подготовку по специальностям, не связанным непосредственно с управлением, сталкиваются с необходимостью принятия решений в совершенно разных обстоятельствах, обусловленных учебным процессом. Безусловно, актуальным остается и обучение коллективному (групповому, кооперативному, коллегиальному, компромиссному)

принятию решений по сложным, многофакторным проблемам. Накопленный опыт разрешения проблемных ситуаций (в том числе, и в чрезвычайных условиях) свидетельствует о высокой эффективности принятия управленческих решений в среде ситуационного центра с активным использованием современных (интеллектуальных, аналитических) информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) [2]. В связи с этим представляется, что не последнюю роль в процессе подготовки управленческих кадров нового типа, менеджеров для «цифровой экономики» и «цифрового государства», могут сыграть учебные ситуационные центры.

В мире насчитываются десятки тысяч ситуационных центров (СЦ), и количество их продолжает увеличиваться. Исторически сложилось, что изначально ситуационные центры создавались для повышения эффективности управления сложными организационно-техническими системами (в энергетике, на транспорте, в силовых структурах и т.п.). Однако современные условия настоятельно требуют решения сложных управленческих задач в самых различных областях общественного развития. Как правило, решение этих задач сопряжено с анализом большого количества слабо формализованных данных (которые, вдобавок, могут быть слабо связанными и неполными). В этих условиях использование СЦ трудно переоценить.

В настоящее время ситуационные центры в нашей стране используются федеральными органами государственной власти, региональными органами субъектов РФ и местного самоуправления, крупными промышленными предприятиями (прежде всего, энергетической и транспортной отраслей), силовыми структурами и образовательными учреждениями. Можно считать, что опыт подготовки профессиональных кадров (и не только управленческих) в среде СЦ уже имеется. Это обуславливает достаточно активное внедрение ситуационных центров в сферу образования, где они могут использоваться в следующих основных формах: СЦ государственного органа образования, центр стратегического управления образовательным учреждением, учебно-отраслевой СЦ, межвузовский СЦ, учебный СЦ (УСЦ) [5].

К проявившим себя в той или иной мере учебным ситуационным центрам можно отнести СЦ Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Российского государственного гуманитарного университета, университета МГИМО, Жуковского авиационного техникума имени В.А. Казакова, Санкт-Петербургского университета МВД России, Академии управления МВД России и др. [4]

В связи со сложностями распространения СЦ и малым количеством СЦ, использующихся в учебном процессе, трудно однозначно определить понятие «ситуационный центр», а тем более понятие «учебный ситуационный центр». В имеющихся определениях СЦ «традиционно» акцентируются их технико-технологические характеристики, а аспект деятельности (в том числе, учебной) в среде СЦ либо не фигурирует вообще, либо отходит на второй план. В качестве типичного определения можно указать, например, следующее: «Ситуационные центры (СЦ)... представляют собой совокупность программно-технических средств, научно-математических методов и инженерных решений для автоматизации процессов отображения, моделирования, анализа ситуаций и управления» [6].

Следует согласиться также с тем, что «... возникла тенденция именовать ситуационными центрами все системы, в которых так или иначе фигурирует понятие ситуации» [6].

Можно дискутировать относительно расстановки акцентов в том или ином определении СЦ, но достаточно очевидно, что нельзя останавливаться при создании СЦ лишь на закупке современной компьютерной, коммуникационной и презентационной техники, а также нельзя ограничиваться только методами ситуационного моделирования при формировании программно-аналитического обеспечения СЦ.

Что же касается понятия «учебный ситуационный центр», то можно указать, по меньшей мере, два подхода к его определению [2]. С одной стороны, этот термин может обозначать инструмент групповой подготовки большого числа специалистов, способных работать в коллективном режиме. Это своего рода диспетчерский режим работы над общей задачей с учетом

влиятельный решения каждого участника на деятельность коллег. Индивидуальное обучение каждого специалиста (на отдельном рабочем месте) в этом случае невозможно или экономически невыгодно. Типичный пример такой учебной деятельности - обучение самого персонала действующего или будущего СЦ (в литературе даже появился термин «виртуальный ситуационный центр»).

С другой стороны, можно намного шире посмотреть на обучающую направленность УСЦ и видеть в нем современную *среду* поддержки активных, деятельностно-ориентированных и субъектно-ориентированных видов обучения, нацеленных на разрешение проблем, требующих значительных интеллектуальных усилий обучающихся (в сотрудничестве с преподавателями и экспертами), а также применения достаточно мощных ИКТ.

Ситуационных центров, поддерживающих реальный учебный процесс, в стране немного, что объясняется как высокой стоимостью технических и программных средств СЦ, так и слабостью организационных, технологических, методических и дидактических разработок для учебного применения СЦ. В данной статье делается попытка рассмотреть некоторые из существующих дидактических и методических проблем, связанных с УСЦ. В качестве экспериментальной базы для постановки педагогических экспериментов и апробации методических решений использовался УСЦ Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ.

Учебный ситуационный центр как среда обучения групповому принятию решений

Обучающая направленность ситуационного центра

СЦ значительно отличаются от других систем поддержки принятия решений, а также от систем сбора и регистрации информации [2], что необходимо учитывать при их использовании в учебном процессе. В частности, с помощью средств СЦ могут с успехом анализироваться агрегированные данные, на основе чего пользователь может получить *обобщенную информацию*, в том числе, в графическом виде (диаграмму, карту, схему и т.п.). Для СЦ характерно наличие развитых средств *прогнозирования*, на основе чего пользователь может проследить тенденции развития исследуемого явления или процесса. *Ситуационное (динамическое) моделирование*, являющееся основным инструментом деятельности в среде СЦ, заключается не только в создании модели объекта или процесса формализованной (слабо формализованной) предметной области, но и в возможности вносить возмущения в параметры модели. Таким образом, определяются потенциальные последствия, связанные с наступлением того или иного события в моделируемом объекте или процессе, и пользователь в принципе может получить ответ на вопрос «что будет, если...». Наконец, СЦ предоставляет математические и логические средства формирования определенных *рекомендаций* по выбору одного из нескольких вариантов решения, а также *оценки рисков* при расчете шансов реализации того или иного решения или прогноза.

Объективных сложностей при обеспечении функционирования УСЦ достаточно много. Например, можно без преувеличения утверждать, что деятельность любого СЦ (а тем более, учебного) невозможна без разработки средств формализации проблемных ситуаций и средств их группового моделирования. Таким образом, при использовании УСЦ возникает теоретическая задача вычленения формализуемых (как минимум, слабо формализуемых) проблемных ситуаций для экспертных знаний *гуманитарных* предметных областей (экономики, менеджмента, социологии, юриспруденции, политологии, регионоведения и т.д.). В самой общей постановке эта задача относится к области «искусственного интеллекта»; ее решение пока предложено для очень узких предметных областей. Еще одной проблемой, в равной мере теоретической и технической, является обеспечение реального масштаба времени, в течение которого предоставляются автоматизированные услуги УСЦ. Даже в условиях учебного процесса подобный интервал времени не должен превышать 1–2 минут, что соответствует темпу диалогов «начальник – консультант», «начальник – подчиненный», «равный с равным» и т.д. в регламентах совещаний во властных или коммерческих структурах.

При обучении в среде УСЦ формирование знаний происходит «эволюционно», на основании вычислительных экспериментов с соответствующими моделями. Этот процесс неизбежно отражается на принципах постановки задач, правилах работы обучающихся, критериях и методах их оценки. Таким образом, специфика УСЦ не позволяет использовать «традиционные» репродуктивные образовательные парадигмы и обуславливает переход к инновационным, субъектно- и деятельностно-ориентированным методам обучения (педагогике сотворчества, проективной педагогике, эволюционному обучению, рефлексивно-гуманистической психологии) [2]. Кроме того, учебный процесс в УСЦ ориентирован, прежде всего, на коллективную работу, причем цель такой работы часто нечетко формулируется и в некоторых случаях может быть не достигнута в ходе занятия. В таких условиях разработка методики оценки деятельности каждого обучающегося в группе является самостоятельной психолого-педагогической проблемой.

На конференциях по ситуационным центрам (очередная конференция под названием «Ситуационные центры: фокус кросс-отраслевых интересов» проводится в октябре 2018 г.) регулярно обсуждается вопрос о возможности использования УСЦ как нового инструмента при преподавании естественнонаучных и гуманитарных учебных дисциплин. Анализируя цели и области применения такого инструмента обучения, можно рекомендовать использовать УСЦ (помимо «прямого» применения для обучения принятию решений) для приобретения навыков описания и оценки ситуаций, а также для понимания структуры и принципов функционирования моделируемой системы. Несомненно, такие знания и навыки могут быть востребованы даже для специалистов в гуманитарных предметных областях (политологов, экономистов, юристов, социологов и др.). Можно также предположить, что в связи с развитием научно-технического прогресса, глобализацией и интернационализацией знаний описанная образовательная деятельность станет необходимой для многих членов общества.

Специфика УСЦ обуславливает необходимость ориентации в учебном процессе на коллективные формы обучения с учетом психофизиологических особенностей обучающихся. В этой связи требуется специальная психолого-педагогическая подготовка преподавателей для работы в среде УСЦ и разработка соответствующих учебно-методических комплексов. И конечно, сложность возникающих педагогических задач требует инновационной, творческой направленности деятельности преподавателя, реального субъект– субъектного взаимодействия его с обучающимися.

Важным дидактическим моментом в учебном процессе УСЦ является информационная поддержка занятия [1], которая при кажущейся служебной функции обеспечивает информационную насыщенность и соответствующий темп занятия. *Информационно-справочная поддержка* обеспечивает выполнение «регламентных» действий, связанных с занятием: предоставление справок по заданной до занятия форме; поиск информации в конкретных базах данных, не требующий творческих усилий и сложных алгоритмов обработки; заполнение данными таблиц некоторого формата, не известного до занятия. *Информационно-аналитическая поддержка* сводится к обработке эмпирических данных, известных до занятия или полученных в ходе занятия, по достаточно сложным алгоритмам на основе математических методов, формальной и неформальной логики и т. п. Важно, что функциональные задачи информационно-аналитической поддержки напрямую обеспечивают виды коллективных действий, принятых в УСЦ [2]: формулировку проблемы, анализ проблемы, прогнозирование тенденций развития проблемы, анализ последствий реализации управленческих решений, выработку рекомендаций по достижению заданных результатов, поддержку коллективных решений.

В целом основная учебная деятельность по принятию решений в среде УСЦ должна проходить в рамках концепции *замены данных знаниями в предметных областях деятельности обучающихся*. Подобная парадигма пока лишь провозглашена в плане движения нашей страны к «информационному обществу» и на практике далека от воплощения. Конечно, требуются еще значительные усилия для определения места УСЦ в учебном процессе конкретного

образовательного учреждения, разработки методических приемов и дидактических форм для этой специфической учебной деятельности.

Автоматизированные рабочие места в учебном ситуационном центре

Не будет преувеличением утверждать, что *автоматизированное рабочее место* (АРМ) является центральным элементом, обеспечивающим функционирование УСЦ. В этом контексте АРМ понимается нами как специально организованная и социально-психологически обеспеченная информационно-коммуникационная среда профессиональной деятельности [3]. Обе составляющие этого определения – деятельность и среда – распространяются на две связанные предметные области – социальное управление и образование, причем в [3] показывается, что имеет место определенная трансформация профессиональных «управленческих» АРМ в АРМ учебного назначения.

«Традиционная» утилитарная, технико-технологическая трактовка АРМ в данном случае оказывается несостоятельной. Например, с позиций деятельностно-ориентированного и средо-ориентированного подходов вполне можно рассматривать АРМ как средство *коллективной* деятельности (если иметь в виду современные сетевые информационные технологии и способы работы с распределенными базами данных), между тем как «традиционные» подходы индивидуализируют АРМ, специализируют его применительно к «рабочему месту» осуществления деятельности. «Традиционный» взгляд на АРМ ориентирует деятельность на стандартные, в известном смысле, «навязанные» извне технологии, в то время как АРМ в нашем понимании должны обязательно сочетать технологический компонент с *организационными инновациями* экономического или социального плана, тем самым поддерживая единую информационно-коммуникационную среду.

В таблице 1 указываются функции АРМ, относящиеся к этапам обобщенного управленческого цикла [3], и соответствующие им задачи, решаемые в среде УСЦ в режиме реального времени [1].

Безусловно, непосредственная цель использования АРМ в учебной деятельности УСЦ – усвоение содержания учебного материала. Однако в качестве ближайшей дополнительной цели комплексного применения АРМ следует считать формирование у обучающегося *умений* выполнять действия, соответствующие этапам управленческого цикла, а в качестве более отдаленной учебной цели – формирование *модели действий* обучающегося при решении необходимых ему управленческих задач. Важность теоретических подходов к решению этих задач не отрицается, но в данном контексте доминирующими следует считать механизмы восприятия и закрепления этих подходов через *деятельность* обучающихся. По сути АРМ дает схему ориентировочной основы деятельности обучающегося в некоторой моделирующей реальные проблемы учебной среде.

Обучающая направленность УСЦ связывает АРМ скорее не с субъектом деятельности («АРМ обучающегося», «АРМ преподавателя», «АРМ эксперта»), а непосредственно с видом учебной деятельности по этапам обобщенного управленческого цикла [3]: «АРМ обучения сбору информации», «АРМ обучения анализу информации и прогнозированию», «АРМ обучения планированию» и т. п. Такая ориентация АРМ, выраженная, прежде всего, в составе его программного обеспечения, сильно зависит от цели и методики конкретного учебного занятия и может динамически меняться даже в ходе одного занятия.

Таблица 1

Соответствие функций АРМ и задач, решаемых в среде УСЦ

(в скобках указаны компоненты программного обеспечения, поддерживающие функцию)

Функция АРМ	Задача, решаемая в УСЦ
Сбор информации об объекте и условиях управления (системы информационного моделирования и базы данных)	1. «Голосование»: заслушивание мнений по каждому отдельному элементу проблемы 2. «Дискуссия»: полемика с целью выявления отношения к поставленной проблеме 3. «Сбор сведений»: учет сведений, поступающих на данный момент времени, во время разработки мероприятий по устранению чрезвычайной ситуации 4. «Рейтинг»: опрос по заранее поставленным вопросам с оценкой каждого ответа
Анализ собранной информации и прогнозирование поведения объекта управления (когнитивные графовые модели, генетические алгоритмы и др.)	1. «Отбор»: заслушивание мнений, анализ позитивных и негативных высказываний, отбор наиболее приемлемых вариантов 2. «Моделирование»: обсуждение показателей и факторов, к отбору необходимо учитывать при разработке модели поведения объекта управления
Планирование вариантов управляющих воздействий (специализированные пакеты прикладных программ сетевого планирования и др.)	1. «Мозговой штурм»: свободный обмен мнениями с внесением предложений по решению проблемы 2. «Конкурс»: выявление приоритетов среди рассматриваемых проектов методом экспертных оценок
Принятие решения на основе осмысленного выбора варианта воздействия (базы знаний, экспертные системы)	«Выводы»: представление имеющихся вариантов решения и проведение «мягкого» голосования в несколько туров
Фиксация решения в виде документа (офисные системы)	«Аналитический отчет»: подготовка сводного аналитического отчета по результатам обсуждения
Контроль исполнения решения на основе анализа измененного поведения объекта управления (базы данных и специализированные пакеты программ статистического анализа)	«Мониторинг»: отслеживание изменений вкх одних параметров поведения модели объекта управления
Информационно-справочное обслуживание (информационно-справочные системы)	«Поиск»: использование оперативной базы данных для внесения изменений в план мероприятий на ближайший момент времени
Коммуникационное обслуживание (средства телекоммуникации)	«Пресс-конференция»: ответы на вопросы, поставленные участниками
Документационное обслуживание (базы данных, офисные системы)	«Отчет»: сбор отчетов по заранее поставленной теме

Сценарный подход при организации учебной деятельности в УСЦ

Эксплуатация большинства ситуационных центров в мире и в нашей стране может производиться в сценарных режимах, режиме экспромта и режиме повседневной деятельности [2]. В *сценарных режимах* выполняется заранее определенная последовательность этапов работы участников, причем для каждого этапа определены информационные образы для коллективных и индивидуальных средств отображения информации. Если сценарный режим не относится к экстремальной (чрезвычайной) ситуации, то решения принимаются коллективом участников коллегиально; в случае чрезвычайной проблемной ситуации решения принимаются иерархически организованным коллективом участников. В *режиме экспромта* допускается произвольная последовательность этапов работы участников, связанная с их коллективной деятельностью (в таком режиме проводятся, например, «мозговые штурмы»). В *режиме повседневной деятельности* выполняются работы по поддержанию работоспособности УСЦ (профилактика,

тренировка и повышение квалификации обслуживающего персонала, внедрение новых информационно-коммуникационных средств и т.п.).

При постановке учебных (точнее, учебно-аналитических) задач (УАЗ), решаемых в среде УСЦ, целесообразно применять сценарный подход, построенный на особенностях использования АРМ учебного назначения (такой подход особенно удобен в сценарных режимах работы УСЦ). При достаточно стандартной методике описания УАЗ сценарный подход учитывает разнообразие типов АРМ, а также индивидуальные особенности преподавания в разных учебных организациях. Сочетая полноту и лаконичность описания каждой части УАЗ, сценарий последовательно реализует *технологии* проведения занятий с использованием данной задачи. Если в ходе занятия допускается использование дополнительных источников информации (наглядных пособий, технических средств и т.п.), то сценарий отражает этот факт. Наконец, что немаловажно именно для форм проведения занятий в среде УСЦ, сценарий трактует технологический процесс выполнения УАЗ с позиций *ролей* участников (обучающихся или групп обучающихся, преподавателей или групп преподавателей, экспертов или групп экспертов, обслуживающего персонала).

Следует заметить, что для некоторых типов занятий в сценарии целесообразно выделить специальные роли *игротехника* (организатора занятия), поддерживающего «рамку» содержательной части сценария и получающего для этого от группы участников занятия соответствующие полномочия, и *режиссера* сеанса работы УСЦ, отвечающего за технико-технологические аспекты занятия.

Типовой сценарий УАЗ состоит из пяти частей, первые четыре из которых используются преподавателями при проведении теоретической части занятия или обучающимися в режиме самоподготовки к занятию, а последняя – для проведения практической части занятия. Во *введении* даются общие характеристики занятия: тип и продолжительность; цели и задачи; перечень микрогрупп (частей учебной группы) участников – как обучающихся, так и преподавателей – с указанием их частных задач (ролей) в занятии. Здесь же указывается последовательность и ориентировочная продолжительность основных этапов занятия (для синхронизации работы микрогрупп). Во второй части сценария излагаются *теоретические основы* решения задачи, поставленной на занятии: понятийный аппарат; краткое описание математической модели; методы решения, используемые в занятии в целом и конкретно в работе каждой микрогруппы. Третья и четвертая части сценария носят практический характер: в третьей части указываются *характеристики АРМ*, поддерживающих работу микрогрупп в ходе занятия (программное и информационное обеспечение), а в четвертой описываются *принципы работы с АРМ* при решении УАЗ. Сценарий завершается указаниями по *методам работы участников занятия* в ходе решения УАЗ (эти указания, чаще всего, сводятся к планированию времени и других учебных ресурсов). Кроме того, в любой части сценария может быть отмечена необходимость использования в данный момент определенного наглядного пособия, заранее подготовленной компьютерной презентации, текстового документа и т. п.

Опыт реализации сценарного подхода [2] показал, что новые УАЗ достаточно просто осваиваются преподавателями в связи с концентрацией в сценарии теоретических и практических знаний по учебной задаче. При проведении одного и того же занятия разными преподавателями сценарий обеспечивает определенное методическое и технологическое единство. И наконец, в случае изменения состава или функций АРМ (это может произойти при переносе частей УАЗ в электронные учебники или среды дистанционного обучения) сценарий обеспечивает минимальность затрат по разработке методического обеспечения.

Инструментальные и технологические средства в учебном ситуационном центре

Визуализация информации и режимы работы УСЦ

Результаты проведения занятий в УСЦ свидетельствуют, что скорость и глубина рассмотрения учебной ситуации во многом зависит от способа ее представления. Групповая

работа обучающихся в среде УСЦ предполагает использование достаточно дорогостоящих средств отображения информации коллективного пользования. В целом эффективность осуществляемых в УСЦ коллективных действий во многом определяется наглядностью отображения данных, характеризующих проблему на том или ином этапе ее решения. В связи с этим целесообразно рассматривать задачу формирования информационного образа ситуации на всех этапах обобщенного управленческого цикла. Интерактивная визуализация и когнитивная графика предоставляют возможность во много раз ускорить осмысление ситуации группой обучающихся и осуществить это осмысление на другом качественном уровне.

Необходимость применения именно общего средства отображения информации связана с коллективной работой обучающихся. При использовании индивидуальных средств отображения информации (экраны мониторов нескольких ПЭВМ) происходит разрыв единого информационного пространства, в результате чего интерактивность процесса взаимодействия обучающихся, преподавателей, экспертов – аналитиков в процессе решения проблем значительно снижается.

Информационный образ учебной ситуации и средства его формирования

Информационный образ учебной ситуации – связанное предъявление разнообразных форм информации о содержании учебного задания в конкретной ситуации взаимодействия обучающихся. Информационное наполнение и логика представления информационного образа должны обеспечивать принятие эффективных решений за время учебного занятия (в конкретной учебной ситуации или игре). Можно сказать, что специфика технико-технологической среды УСЦ (в отличие от других инструментов информационной поддержки процессов управления) как раз и заключается в обеспечении динамики работы с информационным образом анализируемой ситуации.

Совокупность динамически взаимодействующих информационных образов, которые представляют обучающимся, образуют *информационное ситуационное пространство*, обеспечиваемое технико-технологической средой УСЦ и реализуемое в сценарии конкретного учебного процесса для каждой анализируемой ситуации.

Можно предложить целый спектр информационных технологий и программно-технических средств для формирования информационного образа учебной ситуации. В частности, весьма широкими возможностями обладают *видеостены* (на основе видеокубов или монолитных плазменных панелей): на них можно выводить информацию в разнообразных формах ее представления как в виде «отдельных экранов», так и в виде сложных визуальных структур. При наличии сверхбольшого экрана удобно проводить видеоконференции с несколькими абонентами (преподавателями, экспертами), отображая дополнительно место своего нахождения в небольшом окне, а при необходимости менять масштабы отдельных окон. Видеостена также может использоваться для отображения информации, полученной от нескольких удаленных источников по локальной, корпоративной или глобальной сети.

В ходе выполнения УАЗ видеостена обычно используется для параллельного отображения содержимого экранов АРМ преподавателя и микрогрупп обучающихся. Информация, представленная на мониторе АРМ преподавателя, одновременно может отображаться также на активной доске и при необходимости может быть дополнена рисунками, сделанными виртуальными фломастерами на доске или мышью на мониторе, а также проекциями документов, сделанными с помощью документ-камеры.

Полиэкранный режим представления информации (несколько ПЭВМ в единой структуре с представлением информации от каждого на своем экране) необходим, когда требуется показать отличия в вариантах выполнения УАЗ, или представить последовательность этапов развития какого-либо процесса, или показать взаимодействие различных программно-информационных средств. Ввиду высокой стоимости видеостен более дешевые полиэкранные системы, состоящие

из нескольких мониторов или плазменных панелей, иногда используются для имитации отображения на единое информационное поле видеостены.

Мультимедийные методы являются эффективным средством представления информации для принятия решений в УСЦ, что подтверждается многими психологическими исследованиями. Средства мультимедиа позволяют одновременно использовать несколько информационных сред: графику, текст, видео, фотографию, анимацию, звуковые эффекты, высококачественное звуковое сопровождение. В целом технологии визуализации информации, умение представить ее в ясном и простом виде (рисунок, карты, схемы, анимации, видео, цветового ряда и т.п.), когнитивная графика становятся важнейшим профессиональным инструментом в системах поддержки принятия решений.

В ходе *видеоконференции* происходит обмен оцифрованными видеоизображениями и звуком между двумя или более удаленными абонентами (обучающимися, преподавателями, экспертами, игротехниками). Передаваемые изображения могут включать потоки видео, неподвижные изображения объектов, динамически меняющиеся графики, содержимое файлов или результат работы программных приложений. Это позволяет участникам видеоконференции слышать, видеть и сотрудничать в реальном времени со своими собеседниками. Для видеоконференцсвязи можно использовать практически любые цифровые каналы с достаточно широкой полосой пропускания сигналов.

Для удобного визуального описания и последующего использования УАЗ целесообразно использовать *корпоративный Web-портал УСЦ*, на котором для каждой задачи описывается часть ее сценария: постановка задачи, ее цели, список участников и руководителей проекта (обучающихся, преподавателей, экспертов, игротехников). В библиотеке документов Web-портала организуется хранение документов проекта с отслеживанием их версий и этапов их редактирования.

Дидактика занятий в учебном ситуационном центре

Формы проведения занятий в УСЦ

Типичными для УСЦ видами учебной деятельности являются лекции-демонстрации, лекции-дискуссии, анализ конкретных ситуаций (case-study) и деловые (ролевые, организационно-деятельностные) игры. Роль технико-технологической среды УСЦ разная в каждом из этих видов учебной деятельности, но в большинстве случаев она должна стимулировать выдвижение, отбор, подтверждение или опровержение вариантов решения за счет интенсивного использования мультимедийных и коммуникационных технологий, динамических визуальных образов, полиэкранности.

Так, правильно построенная *лекция-дискуссия* (проблемная лекция), поддержанная педагогическим творчеством преподавателя, выводит обучающегося за чисто информационные рамки лекционного процесса, мотивирует его осваивать нетипичные для репродуктивной лекции виды деятельности (выдвижение гипотез, отстаивание своей позиции, полемику).

Анализ конкретной ситуации предусматривает рассмотрение реального случая из практической деятельности обучающихся, который исследуется с позиций их предыдущего жизненного опыта и теоретических знаний, полученных ими, например, из лекционной части курса. Эта форма занятия сильно мотивирует обучающихся на поиск решения и одновременно акцентирует экспертную роль преподавателя, повышая степень доверия аудитории к нему (это особенно важно для системы повышения квалификации).

Деловая игра моделирует содержание элементов профессиональной и общественной деятельности, объективные условия и отношения, характерные для данного вида практики. В ходе игры создаются игровые дилеммы, вынуждающие обучающихся осуществить определенный выбор (в частности, моральный) для успешного завершения игры. Обучающиеся включаются в межличностные и межгрупповые контакты и за счет этого получают возможность овладеть

определенными социальными или профессиональными ролями, апробируют свое поведение и свои действия в различных модельных условиях, изыскивают адекватные способы деятельности, а также (что немаловажно) эмоционально переживают игровую ситуацию.

Опыт проведения занятий в УСЦ показал, что лекции-демонстрации и прочие репродуктивные формы занятий не «вписываются» в среду УСЦ (прежде всего, потому, что не способствуют развитию креативности обучающихся). Наиболее развитой коммуникативной формой проведения занятий в УСЦ следует считать *электронный деловой театр* (ЭДТ) с использованием концепции организационно-мыследеятельностных игр типа «мозговых штурмов».

Психологические, дидактические и организационные факторы, учитываемые в коллективных формах проведения занятий в УСЦ

При организации коммуникаций в учебном процессе УСЦ в зависимости от типа учебного занятия и особенностей микрогруппы обучающихся могут проявляться различные психологические, физиологические, содержательные, технические, организационные и обеспечивающие факторы.

Психологические факторы связаны с деятельностью обучающихся в режиме реального времени и с восприятием свойств среды, в которой они находятся. Коллективный характер деятельности проявляет определенный психотип поведения обучающихся в ходе выполнения задания: стремление продемонстрировать активность с самого начала работы; стремление следовать за лидером микрогруппы; стремление отсрочить самостоятельное принятие решения, провести сравнительный анализ всех высказываний участников, а затем сделать собственное заключение. Кроме того, у обучающегося может создаться иллюзия, что за ним кто-то наблюдает и может вмешаться в ход его действий (это, в свою очередь, может привести к скованности и даже к боязни принять самостоятельное решение).

Физиологические факторы проявляются при выполнении заданий в коллективе, состоящем из лиц с различными психофизиологическими характеристиками и разными уровнями компьютерной компетентности. Для некоторых типов деятельности (например, для сетевой видеоконференции) в определенный момент времени у обучающегося наступает физическая усталость, поскольку приходится постоянно следить за сообщениями на экране (переключаясь с индивидуального экрана на видеостену), обдумывать действия и работать с компьютерной клавиатурой. Как следствие, может появиться безразличие обучающегося к происходящим событиям и снизиться работоспособность.

Содержательные факторы связаны со спецификой коллективного принятия решений в среде УСЦ. Обучающимся необходимо в достаточно жестких временных рамках в режиме групповой коммуникации найти ключевые факторы, специфичные для рассматриваемой ситуации, и далее выявить и, возможно, решить задачи воздействия на эти факторы путем манипулирования ограниченным количеством параметров. В таких условиях некоторым обучающимся предметных компетенций может не хватить, а опора на жизненный опыт может оказаться несостоятельной.

Технические факторы обусловлены интенсивным использованием обучающимися средств коммуникационной, презентационной и вычислительной техники. Например, прямым следствием добавления функций при работе с АРМ является то, что обучающийся может свести свою деятельность к «нажатию кнопок» – формальному выполнению работы (или к формальным коммуникациям), не уделяя должного внимания содержанию поставленной задачи.

Организационные факторы связаны с технологиями работы пользователей УСЦ (обучающихся, преподавателей, экспертов, игротехников, режиссеров). Режим реального времени предполагает работу пользователей, разобщенных в пространстве, при этом руководить их деятельностью можно также с удаленного рабочего места. В результате у преподавателя могут появиться организационные трудности при управлении действиями обучающихся, а обучающемуся может потребоваться общение с преподавателем или своими коллегами вне рамок

выполняемого задания, что опять-таки требует специальных организационных мер. Отдельной задачей организационного обеспечения является формирование микрогрупп обучающихся с учетом их знаний, психологических особенностей и желания участвовать в совместном анализе учебной ситуации.

Коммуникационные и организационно-коммуникационные задачи, решаемые в ходе учебного процесса в среде УСЦ

В ходе учебного процесса в среде УСЦ в реальном масштабе времени возникают следующие коммуникационные и организационно-коммуникационные задачи [1]:

«Аналитический отчет» – подготовка обучающимися сводного аналитического отчета;

«Выборы» – представление обучающимися имеющихся вариантов решения и проведение «мягкого» (рейтингового) голосования в несколько туров;

«Голосование» – заслушивание мнений обучающихся по каждому отдельному элементу проблемы;

«Дискуссия» – полемика среди обучающихся с целью выявления их отношения к поставленной проблеме;

«Конкурс» – выявление обучающимися приоритетов среди рассматриваемых проектов методом экспертных оценок;

«Мозговой штурм» – свободный обмен обучающимися мнениями с внесением предложений по решению проблемы;

«Моделирование» – обсуждение обучающимися показателей и факторов, которые необходимо учитывать при разработке модели поведения объекта управления;

«Мониторинг» – отслеживание обучающимися изменений выходных параметров, характеризующих поведение модели объекта управления;

«Отбор» – заслушивание мнения каждого обучающегося, анализ позитивных и негативных высказываний, отбор наиболее приемлемых вариантов;

«Отчет» – сбор отчетов обучающихся по заранее поставленной теме;

«Поиск» – использование обучающимися оперативной базы данных для внесения поправок в план мероприятий на ближайший момент времени;

«Пресс-конференция» – ответы обучающихся на поставленные вопросы;

«Рейтинг» – опрос обучающихся по заранее поставленным вопросам с оценкой каждого ответа;

«Сбор сведений» – учет сведений, поступающих на данный момент времени, при разработке мероприятий по устранению чрезвычайной ситуации.

Каждая из перечисленных задач занимает достаточно точное место в структуре основных форм учебного процесса в УСЦ. Например, в основу *лекции-дискуссии* (проблемной лекции) целесообразно положить связанную с каждым модулем содержания учебного материала постановку и разрешение проблемных ситуаций [3]. Этот процесс можно описать в виде следующего алгоритма:

– формулировка проблемы, ее анализ, обозначение «рамки» проблемы и ее взаимосвязей с другими проблемами;

– актуализация проблемы до уровня ее значимости для *каждого* обучающегося, подготовка основания для *индивидуальных* норм (новых опорных знаний, необходимых для разрешения проблемы);

- сопоставление результата анализа ситуации с нормой (концепцией, теорией, критериями и т.п.);
- разработка механизма достижения нормы в разрешаемой проблеме (построение модели, создание проекта, разработка технологии и т.п.);
- сопоставление результата функционирования механизма с поставленной целью; в случае несоответствия следует рассмотреть цель как новую проблему и вернуться к начальному шагу алгоритма.

В ходе лекции-дискуссии могут быть использованы задачи УСЦ «Выборы», «Голосование», «Мозговой штурм», «Рейтинг».

Все методические этапы *анализа конкретной ситуации* могут поддерживаться задачами УСЦ, обеспечивающими коммуникации вида «Выборы», «Дискуссия», «Мозговой штурм», «Пресс-конференция». При проведении *деловой игры* важна роль таких задач УСЦ, как «Аналитический отчет», «Выборы», «Конкурс», «Моделирование», «Мозговой штурм», «Отбор».

Мозговой штурм как коммуникативная технология принятия решений в УСЦ

«Мозговой штурм» (brainstorming) – форма коллективного взаимодействия обучающихся, служащая инструментом управления подготовки и принятия коллективного решения. В рамках мозгового штурма решаются две основные задачи, не синхронизированные по времени: *генерирование* новых идей (вариантов развития процесса) и *анализ* (оценка) выдвинутых идей. Можно считать, что мозговой штурм является наиболее свободной формой дискуссии, обеспечивающей процесс спонтанного генерирования участниками идей без их обсуждения; собственно критический анализ и селекция необходимых идей выполняются позже и, возможно, другими участниками.

По сути мозговой штурм представляет собой разновидность делового совещания того или иного вида. Применительно к учебному процессу в ходе такого совещания проводится определенная деятельность в интересах получения учебного результата (например, закрепления содержания определенного модуля учебного материала). Мозговой штурм в рамках деловой игры или анализа конкретной ситуации применяется для генерирования новых идей или концепций, поиска новых направлений деятельности с целью стимулирования творческого потенциала участников. Здесь обязательна свободная форма обсуждения, главная цель которой – обмен информацией между членами микрогруппы.

Опыт организации мозговых штурмов при проведении деловой игры или анализа конкретной ситуации в УСЦ свидетельствует, что оптимальным числом участников в микрогруппе следует считать 4–5 человек.

При проведении мозгового штурма в среде УСЦ выделяются две фазы и, соответственно, два вида руководителей учебной коммуникации. На первой фазе идет заслушивание докладов и проводится дискуссия в микрогруппах, которыми управляют коммуникативные лидеры микрогрупп. На второй фазе, когда заслушиваются доклады микрогрупп, коммуникацией управляет ведущий всего совещания. Эти две роли можно объединить одним словом – *руководитель*. Руководитель совещания (мозгового штурма) осуществляет функцию *интеграции совместной деятельности* участников.

Роль руководителя при проведении мозгового штурма велика: без организации, контроля и управления руководителем (вплоть до принятия окончательного решения) успех мозгового штурма представляется весьма проблематичным даже при высокой активности участников. Любая дискуссия может моментально прекратиться, если руководитель навязывает свое мнение, либо не способствует участникам проявлять свою активность.

По стилю руководства мозговым штурмом выделяют три основные модели, соответствующие классической классификации стилей лидерства (авторитарный, либеральный,

коллегиальный): директивную, кооперативную и недирективную. Выбор модели зависит от личности руководителя, уровня подготовки участников мозгового штурма, сложности решаемой проблемы, времени, выделенного на принятие решения. Несомненно, для мозгового штурма наиболее подходящей представляется кооперативная модель управления, поскольку она обеспечивает высокую сплоченность участников, стимулирует их креативность, мотивацию к выполнению поставленной задачи. Если требуются не неотложные, срочные решения, а глубокий и развернутый анализ проблемы, то переход от директивной модели управления к кооперативной окажется полезным (а в условиях мозгового штурма и необходимым).

Заключение

В среде учебного ситуационного центра (УСЦ) может осуществляться эффективная форма передачи знаний, обеспечивается переход от репродуктивного типа обучения к креативному, могут готовиться специалисты, способные определять развитие многих сфер деятельности в нашей стране. В условиях УСЦ учебный процесс можно организовывать с использованием разнообразных форм предъявления информации: вербальной, текстовой, видео, компьютерной графики. Среда УСЦ поддерживает «сотворчество» и диалог преподавателя и студента, индивидуализацию образовательной траектории, развитие компетентности и личностных качеств каждого обучающегося. Учебный университетский ситуационный центр может служить базой повышения квалификации преподавательского корпуса и применения дистанционных форм обучения.

Литература

1. Манушин Э.А., Митин А.И. Учебный ситуационный центр как образовательная среда университета // Российское образование в общеевропейском образовательном пространстве: Сборник трудов научно-практического семинара. Вып. 11. Тенденции развития европейского высшего образования в условиях глобализации экономических процессов (на примере высшей школы России, Швейцарии и Франции). Декабрь 2012. Москва – Женева – Париж. М.: ООО «Издательство РИТМ», 2012. С. 20–47.
2. Манушин Э.А., Митин А.И. Учебный ситуационный центр как среда обучения групповому принятию решений: методические рекомендации для системы повышения квалификации и переподготовки управленческих кадров. М.: РАГС, 2007. 46 с.
3. Митин А.И. Акмеолого-педагогические особенности информатизации профессионального обучения управленческих кадров (автоматизированные рабочие места) / Под общ. ред. Э.А. Манушина. М.: РАГС, 2003. 207 с.
4. Уникальная система учебных ситуационных центров МГИМО: проект «ДеЛайт 2000» [Электронный ресурс]. URL: http://www.d2k.ru/upload/iblock/51d/2009_%D0%9C%D0%93%D0%98%D0%9C%D0%9E.pdf (дата обращения 04.04.2018).
5. Филиппович А.Ю. Ситуационные центры в образовании [Электронный ресурс] URL: http://it-claim.ru/Library/Articles/publications_Philippovich_Andrew/sit_centres_education/sit_centres_in_education.htm (дата обращения 04.04.2018).
6. Филиппович А.Ю. Ситуационные центры: определения, структура и классификация // PCWeek/RE. 2003. № 26(392). С. 21–22.

Training in Group Decision Making in Situational Training Centers

Mitin A.I.,

D.Sc. (Pedagogical Sciences), Ph.D. (Physical and Mathematical Sciences), Professor, Department of Applied Informatics and Multimedia Technologies, Faculty of Information Technologies, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, mitin_ai@mail.ru

The article deals with the psychological and pedagogical problems of training situational centers (TSC) as a learning environment for group decision-making. TSC have a significant role to play in the process of formation of a new type of managerial personnel, managers for the "digital economy" and "digital state. Emphasizes the importance of workplaces as a Central element for the functioning of TSCs; in this case, the workplace is treated as an element of the educational environment in relation to two related subject areas – social management and education. The script approach at the organization of educational activity in TSC is described; the script of an educational task contains, in particular, characteristics and the description of the principles of work of the corresponding workplaces, and also methods of work of participants of studies (students, teachers, experts, game technicians, producers). The importance of forming a visual information image of the management situation for the collective work of students is emphasized. We consider the models of classes in the TSC (lecture-discussion, case-study, role play), as well as psychological, didactic, technological and organizational factors taken into account in these models. The problem of "Brainstorming" is considered as an example of communicative decision-making technology in the TSC.

Keywords: training situation center, workstation, script, media image of the situation, lecture-discussion, case study, role play, brainstorming.

References

1. Manushin Ed.A., Mitin A.I. Uchebnyy situatsionnyy tsentr kak obrazovatel'naya sreda universiteta [Training situation center as an educational environment of the University]. *Rossiyskoe obrazovanie v obshcheevropeyskom obrazovatel'nom prostranstve: Sbornik trudov nauchno-prakticheskogo seminar. Vyp. 11. Tendentsii razvitiya evropeyskogo vysshego obrazovaniya v usloviyakh globalizatsii ehkonomicheskikh protsessov (na primere vysshey shkoly Rossii, Shveytsarii i Frantsii). Dekabr' 2012. Moskva – Zheneva – Parizh.* [Russian education in the European educational space. Proceedings of the scientific-practical seminar. Vol. 11. Trends in the development of European higher education in the context of globalization of economic processes (on the example of higher education in Russia, Switzerland and France). December 2012. Moscow – Geneva – Paris]. Moscow: Publishing house RHYTHM, 2012, pp. 20–47.
2. Manushin Ed.A., Mitin A.I. Uchebnyy situatsionnyy tsentr kak sreda obucheniya gruppovomu prinyatiyu resheniy: Metodicheskie rekomendatsii dlya sistemy povysheniya kvalifikatsii i perepodgotovki upravlencheskikh kadrov. [Training situation center as a learning environment for group decision-making. Guidelines for the system of training and retraining of managerial personnel]. Moscow: Russian Academy of Public Administration Publ., 2007. 46 p.
3. Mitin A.I. Akmeologo-pedagogicheskie osobennosti informatizatsii professional'nogo obucheniya upravlencheskikh kadrov (avtomatizirovannye rabochie mesta) [Acmeological and pedagogical features of Informatization of professional manager's training (workstations)]. Manushin A. (ed.). Moscow: Russian Academy of Public Administration Publ., 2003. 207 p.

4. Unikal'naya sistema uchebnykh situatsionnykh tse ntrov MGIMO: proekt «DeLayt 2000» [Ehlektronnyy resurs] [The unique system of training centers of the MGIMO University: the project "Delight 2000"]. URL: http://www.d2k.ru/upload/iblock/51d/2009_%D0%9C%D0%93%D0%98%D0%9C%D0%9E.pdf (Accessed 04.09.2018).
5. Filippovich A.Yu. Situatsionnye tsentry v obrazovanii [Ehlektronnyy resurs] [Situational centers in education] URL: http://it-claim.ru/Library/Articles/publications_Philippovich_Andrew/sit_centres_education/sit_centres_in_education.htm (Accessed 04.09.2018).
6. Filippovich A.Yu. Situatsionnye tsentry: opredeleniya, struktura i klassifikatsiya [Situational centers: definitions, structure and classification]. *PCWeek/RE*, 2003, no. 26(392), pp. 21–22.

Социальное волонтерство в представлениях студентов

Алмазова О.В.,

кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии факультета психологии, ФГБОУ ВПО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова», Москва, Россия, almaz.arg@gmail.com

Чурбанова С.М.,

кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии факультета психологии, ФГБОУ ВПО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова», Москва, Россия, svetlanatch@mail.ru

В статье рассматриваются представления студентов о социальном волонтерстве в условиях недостаточной определенности нормативно-правового статуса волонтеров и различия в их деятельности в разных странах. В методологическом плане рассмотрены этапы «онтологизма», «гносеологизма» и «методологизма» в изучении эффективности социального волонтерства как сложной деятельности профессионального и личностного самоопределения. В исследовании применялся метод анкетирования на основе авторских вопросов для 111 студентов МГУ имени М.В. Ломоносова, обучающихся на разных факультетах и специализациях. Контент-анализ результатов позволил выявить представления студентов об основных направлениях волонтерской работы в контексте распределения ответственности за помощь нуждающимся между государством, бизнесом, общественными организациями и волонтерами-энтузиастами. В статье также были уточнены представления студентов о необходимости профессиональной подготовки волонтеров и расширения круга их деятельности на другие сферы, например, на профориентационную помощь молодежи (на фоне слабого внимания государства к профориентации подростков).

Ключевые слова: социальное волонтерство, распределение ответственности за помощь нуждающимся, активная гражданская позиция, профориентация, профессиональное и личностное самоопределение, юношеский возраст.

Для цитаты:

Алмазова О. В., Чурбанова С.М. Социальное волонтерство в представлениях студентов [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 3. С. 99–114 doi: 10.17759/psyedu.2018100309

For citation:

Almazova O.V., Churbanova S.M. Social Volunteering in Student Submissions [Elektronnyi resurs]. Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies], 2018. Vol. 10, no. 3, pp. 99–114 doi: 10.17759/psyedu.2018100309. (In Russ., abstr. in Engl.)

«Социальное волонтерство» как общественный феномен: проблема уточнения статуса социального волонтера в современных условиях

Интерес к социальному волонтерству в последние десятилетия постоянно возрастает. При этом возрастает и многообразие представлений о том, что такое вообще социальное волонтерство. Изначально волонтерство связывают с добровольной и бескорыстной (бесплатной) деятельностью и, как известно, первыми волонтерами были солдаты-добровольцы, которым правители не могли платить полноценное жалование. Наградой им были воинские трофеи и честь (за ратные подвиги).

Постепенно волонтерство стало распространяться и на невоенные сферы. В Европе, а позже и в Северной Америке появляются добровольческие благотворительные организации, такие как «Общество милосердия», «Армия спасения», «Общество Красного креста»... В России постепенно, учитывая зарубежный опыт, востребованность волонтерского движения стала возрастать, хотя еще и в советский период аналоги волонтерства можно было наблюдать в деятельности пионерских и комсомольских организаций (достаточно вспомнить «тимуровское движение»). На законодательном уровне волонтерское движение в России, поддержка волонтерского движения появились относительно недавно (см., например: Федеральный закон от 11 августа 1995 г.) [13].

В настоящее время выделяют большое множество направлений, где могут трудиться волонтеры и, соответственно, в литературе можно встретить многообразные термины: социальное волонтерство, педагогическое, корпоративное, православное, организованное и неорганизованное волонтерство, благотворительность и др. Также волонтерство рассматривают и как вариант занятости населения, и как форму организации досуга. Важно отметить то, что тема социального волонтерства активно обсуждается как в специальной литературе, так и на разнообразных сайтах Интернета [1; 2; 5; 8; 11; 18; 20].

Но и в России, и за рубежом пока еще нет единого понимания сущности волонтерского движения. В частности, отмечается, что и на законодательном уровне, и на уровне общественного сознания, и в специальных исследованиях в разных странах фактически фиксируются разные феномены [12].

О неопределенности статуса социального волонтера и необходимости этот статус уточнить говорил П.А. Астахов, до недавнего времени выполнявший роль Уполномоченного при Президенте РФ по правам ребенка, в своем выступлении «О роли и задачах волонтерского движения и реализации государственной политики в интересах детей» на Всероссийской конференции «Социальное волонтерство России: перспективы развития, опыт регионов» 8 февраля 2016 года в г. Тюмени [3]. Учитывая сложность с четким пониманием «социального волонтерства», мы позволим себе определить его как добровольную и бескорыстную деятельность конкретных людей (или общественных организаций) по оказанию помощи различным категориям нуждающихся людей, основанной не столько на начальных профессиональных знаниях, компетенциях и здравом смысле (хотя волонтеры и могут пройти предварительную подготовку, но более компетентную и ответственную помощь должны оказывать специалисты), сколько на эмпатии, доброте и готовности пожертвовать своим временем и силами ради благополучия нуждающихся людей.

Основные субъекты социального волонтерства

В последние десятилетия в качестве основного субъекта волонтерского движения рассматривается молодой человек, либо старшеклассник, либо студент [5; 6; 14; 19]. Понятно, что какие-то волонтерские функции могут выполнять и дети более младших классов, и уже работающие специалисты, и даже люди пожилого возраста [17]. При этом возникают сложные вопросы, имеющие в своей основе общую неопределенность волонтерского движения и соответствующий статус самого волонтера: 1) в какой степени волонтерское движение должно быть организованным или стихийным? 2) каково распределение ответственности за помощь особо нуждающимся между обществом, бизнесом, общественными организациями и между отдельными волонтерами, которые каждый по-своему понимают свои благотворительные задачи? 3) как должны соотноситься профессионализм и интуитивный порыв личности в помощи особо нуждающимся? 4) каковы специфические сферы деятельности социального волонтера, на основе

которых можно было бы разграничить правовую компетентность волонтеров и профессионалов (социальных работников, врачей, работников МЧС и др.), также помогающих остро нуждающимся людям? 5) каковы специфические виды помощи особо нуждающимся, которые могут оказать только волонтеры?

Если в качестве общего объекта помощи можно выделить человека (группы людей), оказавшихся в сложных жизненных ситуациях и требующих повышенного внимания к своим проблемам, то понятно, что такая помощь может оказываться со стороны разных социальных институтов. Это могут быть специализированные институты (медицинские, социально-психологические и др.), получающие финансирование, организационную поддержку, имеющие правовой статус и также осуществляющие специальную подготовку своих работников. Но это могут быть и общественные организации, и инициатива отдельных граждан, готовых по «зову сердца» помогать нуждающимся, т. е. все, что традиционно связывают с социальным волонтерством.

Отсюда возникает особая проблема взаимодействия государственных институтов и волонтерского движения. При этом суть любого взаимодействия в том, чтобы четко определить цель работы, выделить основные направления и по каждому направлению — специфические задачи, а потом оптимально распределить эти задачи между всеми участниками взаимодействия. По каждой задаче должны быть определены критерии и показатели эффективности, во-первых, для того, чтобы все участники взаимодействия, могли сами ориентироваться на эти критерии и, во-вторых, для взаимного контроля и своевременной коррекции работы. Возникает и другой важный вопрос, на основе которого можно было бы уточнить значимость в оказании помощи остро нуждающимся: каковы реальные и потенциальные возможности тех или иных участников системы помощи особо нуждающимся? Например, всегда ли возможности государства в полной мере используются для того, чтобы помогать больным детям, инвалидам, «оступившимся» и «запутавшимся» в жизни людям? И не будет ли волонтерское движение своеобразной «компенсацией» недоработки официальных государственных структур, бизнеса, общественных организаций[3]?

Таким образом, сами субъекты социального волонтерства еще нуждаются в уточнении своего статуса. Такое уточнение будет более эффективным, если удастся разграничить ответственность между разными социальными институтами и организовать взаимодействие между ними. В данной статье мы основное свое внимание уделим студенческой молодежи, поскольку реально именно студенты наиболее активно участвуют в волонтерском движении.

Общая проблема и методы исследования

Социальное волонтерство как сложная деятельность, предполагающая проявление лучших человеческих качеств и устремлений, одновременно порождает множество проблемных вопросов и разные аспекты исследования. В рамках статьи мы ограничились выделением одной из наиболее острых проблем — отношение самих волонтеров к своей деятельности и их представление о ней. Позиция волонтера во многом определяет и эффективность его деятельности. Даже в методологическом плане применительно к той или иной деятельности обычно выделяют следующие этапы (уровни) развития данного направления. В частности, Э.Г. Юдин, а вслед за ним В.П. Зинченко и С.Д. Смирнов отмечают, что в начале развития того или иного направления деятельности все внимание направлено на улучшение предмета деятельности (в нашем случае, чтобы нуждающемуся человеку было лучше) — этап «онтологизма»; далее внимание переключается на средства деятельности (на методы и организационные условия поддержки нуждающихся) — этап «гносеологизма»; но на высшем этапе развития большее внимание уделяется внутренним средствам деятельности, т. е. субъекту труда (в нашем случае — самому волонтеру) — этап «методологизма» [4; 16].

В зависимости от того, как сам волонтер понимает сущность своей деятельности, как он к ней относится, какие видит перспективы ее совершенствования, какие он видит смыслы в социальном волонтерстве и т. п., во многом и будет зависеть эффективность его деятельности, а

также и то, насколько волонтерское движение будет восприниматься им как социально необходимое, способствующее его личностному развитию и повышению чувства собственного достоинства. Можно даже предположить, что социальное волонтерство важно, прежде всего, для самих волонтеров — как реальная возможность развить в себе лучшие человеческие (личностные) качества; но для лиц, остро нуждающихся в социально-психологической помощи, волонтерство важно как возможность почувствовать по отношению к себе внимание, чуткость и желание помочь, основанное на эмпатии и чувстве социальной справедливости. И в этом мы видим принципиальное отличие волонтерства от других форм помощи остро нуждающимся людям.

Таким образом, *цель исследования* — выявить представления студентов о социальном волонтерстве.

Объект исследования — феномен социального волонтерства.

Предмет исследования — представления студентов о социальном волонтерстве.

В качестве *первого нашего предположения (гипотезы)* выступает следующее: представления студентов о социальном волонтерстве носят больше позитивный характер и в целом отражают реальную практику волонтерского движения в России. Попробуем обосновать данную гипотезу как «нетривиальную».

На семинарских занятиях со студентами в вузе мы неоднократно затрагивали вопрос о социальном волонтерстве (в контексте разговоров о профессиональном и личностном самоопределении, о кадровой политике государства, об этических основаниях профессиональной деятельности и др.). Иногда студенты, часть которых сами реально участвовали в волонтерском движении, высказывали недоумение по поводу того, почему в такой богатой стране, как Россия, часто не хватает денег на то, чтобы лечить детей из бедных семей, почему «с миру по нитке» приходится собирать средства на лечение и т. п. Таким образом, можно было предположить, что аналогичные вопросы спровоцируют недовольство сложившейся ситуацией и само социальное волонтерство кто-то сможет рассматривать как «прикрытие» общего неблагополучия в стране...

Вторая гипотеза исследования: представления студентов о социальном волонтерстве достаточно разнообразны и противоречивы. Здесь в качестве обоснования гипотезы мы опирались на неоднозначное научно-практическое понимание волонтерства в разных странах, а также на недоработки в определении статуса волонтера на нормативно-правовом уровне. Важным показателем здесь для нас явился разброс мнений и оценка уверенности в собственных ответах.

В качестве основного *метода* мы использовали авторскую анкету с вопросами, сформулированными в несколько провокационном стиле. Сама анкета предполагала свободные ответы в ситуации ограниченного времени (на каждый вопрос отводилось не более 2–3 минут). Результаты обрабатывались с помощью контент-анализа и подсчета среднего отклонения (для оценки разброса ответов студентов и их самооценок этих ответов). Оценка различий между группами респондентов, дававших противоположные ответы, осуществлялась с помощью критерия Манна—Уитни для двух независимых выборок.

Исследование проводилось со студентами МГУ имени М.В. Ломоносова, обучающихся на разных факультетах: всего — 111 человек, из них 22 мужчин и 89 женщин. Часть респондентов (18 человек) — студенты старших курсов факультета психологии, остальные — слушатели факультета педагогического образования (разные специализации, базовое образование и возраст).

Важным условием такого анкетирования было создание доверительных отношений со студентами, гарантия анонимности и конфиденциальности. Все это позволяет надеяться на то, что большинство ответов были искренними и, соответственно, оправдывает выбор анкетного метода. Кроме того, на данный момент нет достоверных и апробированных тестовых методов, позволяющих исследовать представления студентов о социальном волонтерстве.

Студент как субъект социального волонтерства

Как уже отмечалось, студент часто выступает как основной субъект волонтерского движения. *Первый вопрос* звучал следующим образом: «Участвовали ли Вы лично в социальном волонтерстве и если участвовали, то чем именно занимались (в школе, в МГУ, в других местах)?»

Оцените в условных процентах свою готовность участвовать в волонтерском движении». В итоге были получены следующие ответы (табл. 1).

Таблица 1

Распределение участников исследования по наличию/отсутствию опыта волонтерской работы

Вопрос	Да	Нет
Есть ли у Вас опыт участия в социальном волонтерстве?	46,8%	53,2%

Как видно из табл. 1, опыт занятия социальным волонтерством в каком-либо виде был у 46,8% выборки. Значимо различаются оценки степени готовности занятия в будущем социальным волонтерством у двух групп респондентов: 1) у которых был такой опыт в прошлом и 2) у которых не было подобного опыта ($U=872,0$; $p=0,000$). На рис. 1 представлена диаграмма размаха оценок по этому вопросу для указанных групп респондентов. Таким образом, те, у кого не было опыта занятия социальным волонтерством, оценивают степень готовности занятия социальным волонтерством в будущем значимо ниже, чем те, у кого был подобный опыт.

Соответственно, можно говорить о том, что осознание себя субъектом волонтерского движения у студентов возрастает по мере их реального участия в нем. Заметим, что если бы после реальной волонтерской работы возрастало чувство разочарованности, то готовность в дальнейшем быть волонтерами высказали бы гораздо меньше наших респондентов. Все это подтверждает первое наше предположение о том, что представления студентов о социальном волонтерстве носят преимущественно позитивный характер.

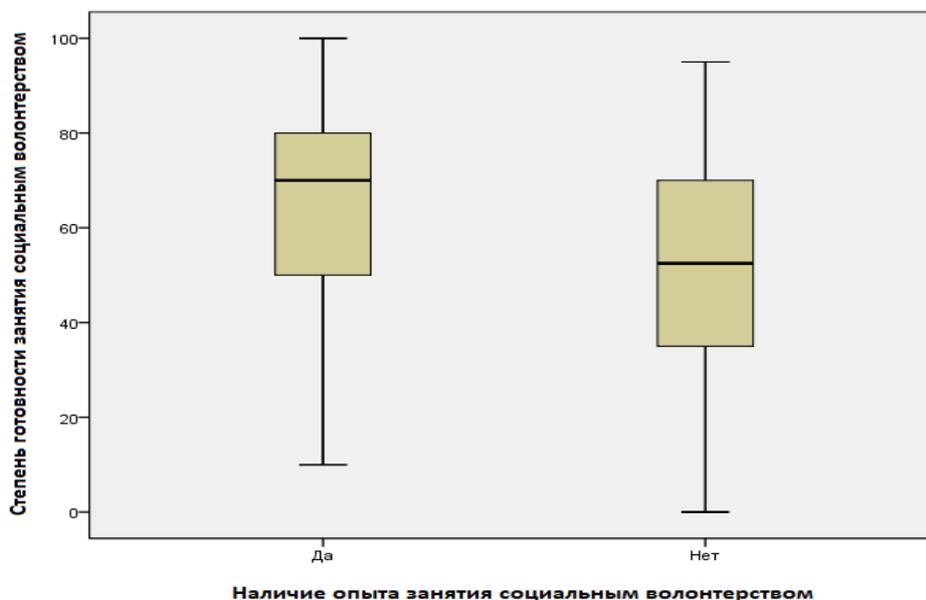


Рис. 1. Диаграмма размаха оценки степени готовности заниматься социальным волонтерством у разных групп респондентов

Ответы на другие вопросы анкеты (см. ниже) показывают, что студенты отвечали вполне осознанно, часто в их ответах чувствовалась личная позиция, что позволяет утверждать, что многие из них вполне могут рассматриваться как субъекты волонтерского движения, либо

реальные, либо потенциальные, если учесть что немалая часть из них выразили готовность участвовать в волонтерском движении. Объясняется это во многом тем, что между студентами тема волонтерства часто обсуждается, и можно предположить, что чаще студенты делятся друг с другом своими положительными впечатлениями. Все это делает социальное волонтерство привлекательным и притягательным для большинства студентов.

И все же, если учесть, что сама субъектность развивается и имеет свои этапы становления, то мы не можем утверждать, что большинство студентов являются уже в полной мере состоявшимися субъектами волонтерского движения. Вероятно, еще предстоит выделить общую логику становления полноценного волонтера, а также соответствующие этапы и возможные кризисы становления. Часто говорят о том, что участие в социальном волонтерстве является прекрасной школой для формирования гражданской позиции. И тогда, мы можем предположить, что главной проблемой, которая может спровоцировать и сомнения, и даже разочарования в волонтерстве, может стать представление о несоответствии между искренним желанием волонтеров помогать нуждающимся и *равнодушием* тех, кто мог бы это сделать профессиональнее и эффективнее.

Проблема распределения ответственности в социальном волонтерстве

Второй вопрос звучал следующим образом: «Назовите направления работы, где могут помочь только волонтеры (где второстепенным становится даже финансирование...)? Оцените по 10-балльной шкале, насколько Вы уверены в собственном ответе».

В качестве основных направлений работы, где могут помочь только волонтеры, участники исследования указывали такие варианты¹:

- 1) эмоциональная поддержка и помощь пожилым людям (39,6% выборки);
- 2) эмоциональная поддержка и помощь больным людям (больницы, хосписы) (30,9% выборки);
- 3) работа в детских домах (13,5%);
- 4) помощь людям, попавшим в беду (11,7%);
- 5) нигде (10,8%);
- 6) помощь бедным (7,2%);
- 7) работа на крупных мероприятиях (7,2%);
- 8) работа в приютах для животных (5,4%);
- 9) там, где нет финансирования (4,5%);
- 10) работа с «зависимыми» людьми (алкоголь, наркотики, компьютерные игры) (2,7% выборки);
- 11) сохранение памяти (1,8%);
- 12) везде (2,7%).

Таким образом, нами получено (в первом приближении) представление о том, что вкладывают респонденты в понятие «социальное волонтерство».

Отвечая на второй вопрос (об основных направлениях волонтерской работы), сами студенты практически не высказывали сомнений в том, что какие-то направления гораздо эффективнее (и профессиональнее) могли бы проводить специальные государственные учреждения или частные центры (медицинские, психологические, образовательные, социально-реабилитационные...). Отметим также, что не были отмечены такие направления работы, как помощь жертвам стихийных бедствий и террористических актов, хотя некоторые студенты факультета психологии в статусе волонтеров-добровольцев участвовали в таких работах (например, после террористического акта в г. Беслане 1 сентября 2004 г.). Не были отмечены и

¹ Общее число более 100%, так как часть респондентов называли более чем одну область.

многие другие «волонтерские» акции, такие как сбор средств для конкретных людей и организаций, участие в акции «Против курения!», участие студентов-психологов МГУ в качестве волонтеров в программе «Старшие братья, старшие сестры». Заметим также, что сами респонденты не назвали такое направление, как «профориентация», хотя после «наводящего» вопроса о том, должны ли волонтеры заниматься профориентацией, многие ответили утвердительно — 77,3%. И все же можно констатировать, что у студентов в целом имеются адекватные представления об основных направлениях волонтерской работы.

Третий вопрос: «Возможно ли «частичное волонтерство» у профессионалов? Например, можно ли назвать «частичными волонтерами» врачей и педагогов, которые явно перерабатывают (выполняют важные социальные функции за мизерную оплату труда, т. е. работают в какой-то степени бескорыстно, на совесть)? Оцените в условных процентах, насколько их можно было бы считать «волонтерами»?» Ответы респондентов представлены в табл. 2.

Таблица 2

Распределение ответов о возможности «частичного волонтерства»

Вопрос	Да	Нет
Возможно ли «частичное волонтерство» у профессионалов?	76,1%	23,9%

Как видно из табл. 2, респонденты (76,1%) считают, что «частичное волонтерство» возможно, а 23,9% — что нет. Между этими двумя группами респондентов (с разными ответами на вопрос) есть значимые различия в оценке того, насколько профессионалов можно считать волонтерами ($U=98,0$; $p=0,000$), что является ожидаемым результатом. На рис. 2 представлена соответствующая диаграмма размаха.

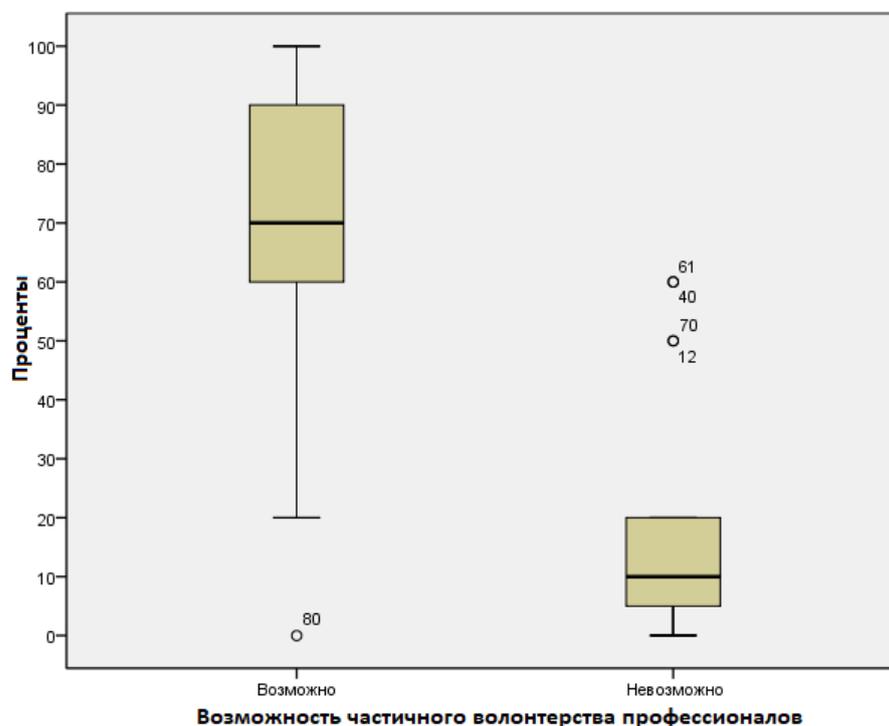


Рис. 2. Диаграмма размаха оценок того, насколько профессионала можно считать волонтером

Данный вопрос в определенной степени носил «провокационный» характер, так как во многих профессиях, ориентированных на социальное взаимодействие, часто приходится и перерабатывать, и работать больше «на совесть», чем «за гонорары». Заметим, что студенты в большинстве своем на эту «провокацию» не поддались.

Социальное волонтерство и активная гражданская позиция студента-волонтера

Мы считаем, что важнейший смысл участия школьников и молодежи в волонтерском движении заключается в том, чтобы развивать в себе самые добрые чувства, чтобы быть полноценным гражданином своей страны. При этом активная гражданская позиция предполагает участие в совершении «добрых дел», особенно по отношению к тем, кто остро нуждается не только в материальной помощи, но и в человеческом участии, основанном на бескорыстном интересе к проблемам других людей (в отличие от профессиональной платной помощи таким же людям) [1].

Соответственно, *четвертый вопрос* звучал следующим образом: «Нужно ли социальное волонтерство в стране, где отлично развиты социальные программы (бесплатная и доступная медицина, доступное для всех слоев общества образование, психологическая помощь населению и т. п.)? Оцените по 10-балльной шкале, насколько Вы уверены в собственном ответе?»

Таблица 3

Распределение ответов о необходимости социального волонтерства при развитых социальных программах в стране

Вопрос	Да	Нет
Нужно ли социальное волонтерство в стране с развитыми социальными программами?	84,7%	15,3%

Как видно из табл. 3, 84,7% респондентов считают, что все равно социальное волонтерство необходимо, 15,3% — что нет, не нужно. Оценки уверенности в ответе значительно различаются у респондентов, дающих разные ответы на этот вопрос ($U=452,0$; $p=0,004$). На рис. 3 представлена соответствующая диаграмма размаха. Таким образом, уверенность в ответе на этот вопрос значительно ниже у тех респондентов, которые считают, что социальное волонтерство не нужно в стране с хорошо развитыми социальными программами.

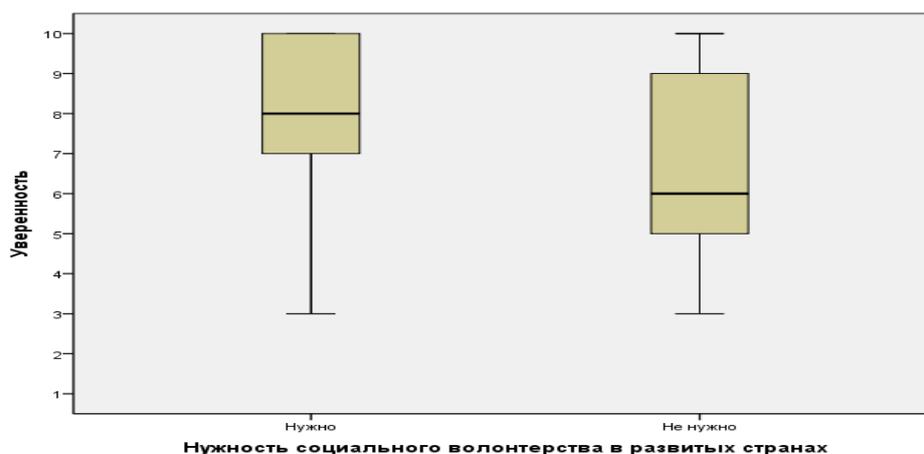


Рис. 3. Диаграмма размаха уверенности в ответах на вопрос о нужности социального волонтерства в странах с развитыми социальными программами

Данный вопрос также содержал несколько провокационные идеи, в частности, идею о том, что социальное волонтерство теряет смысл, если государство (или бизнес) хорошо заботится обо всех нуждающихся. Как видно из результатов ответов, большинство с этим не согласилось. Вероятно, на интуитивном уровне они почувствовали, что помощь нужна не только остро нуждающимся, но и самим волонтерам, где само волонтерство — это возможность для них проявить и развить лучшие свои чувства.

**Социальное волонтерство: общественная инициатива или профессионализм?
 Этические и правовые «границы допустимости» социального волонтерства**

Волонтерство — это, по сути своей, добровольная деятельность, основанная на «порывах души» человека, желающего совершать добрые дела. Но и такая деятельность должна быть кем-то организована. Возникает непростой организационный и, одновременно, этический вопрос: каковы «границы» вмешательства общества, государства, каких-то конкретных ведомств или организаций в осуществлении добровольной деятельности?

Соответственно, *пятый вопрос* звучал следующим образом: «Как Вы считаете, возможно ли социальное волонтерство вне специальной организации (как инициатива самих людей) или волонтерами обязательно кто-то должен управлять? Оцените по 10-балльной шкале, насколько Вы уверены в собственном ответе». Ответы представлены в табл. 4.

Таблица 4

Распределение ответов на вопрос о возможности волонтерского движения вне специальных организаций

Вопрос	Да	Нет
Возможность функционирования социального волонтерства вне организации?	74,9%	25,1%

На вопрос о возможности функционирования социального волонтерства вне организации 74,9% респондентов ответили, что возможно, а 25,1% — что нет, часто поясняя, что «обязательно должна быть управляющая организация» ($U=923,0$; $p=0,106$). Было зафиксировано отсутствие значимых различий в оценке уверенности респондентов в ответе на этот вопрос, однако анализ диаграммы размаха (рис. 4) показал, что число студентов, считающих, что обязательно должна быть управляющая организация намного меньше, а разброс степени уверенности в ответе намного больше.

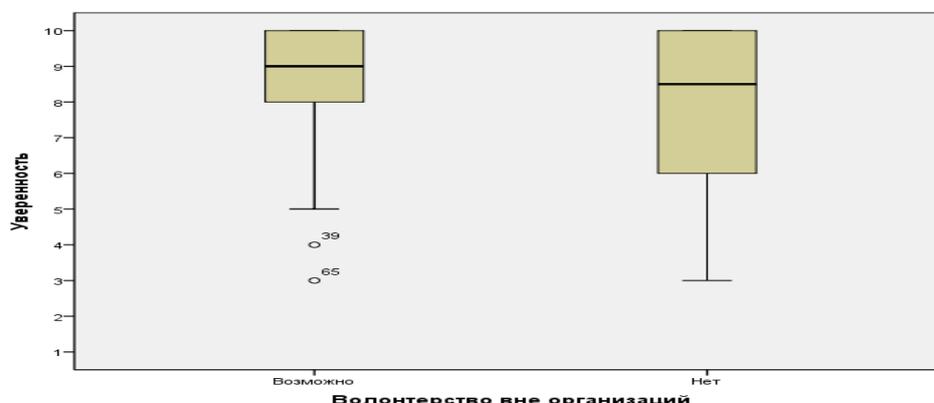


Рис. 4. Диаграмма размаха уверенности в ответах на вопрос о возможности волонтерства вне организации

Как видно, подавляющее большинство наших респондентов (74,9 %) уверенно считают, что волонтерство может быть эффективным только на добровольной основе и что любая его организация (точнее «заорганизованность») противоречит самому духу волонтерства. Здесь мы видим некоторую противоречивость данных ответов, если сравнить их с ответами на первый вопрос, где примерно половина респондентов (46,8%) отметили свое реальное участие в волонтерском движении, а также свою готовность продолжить такое участие (более 70%). Противоречивость состоит в том, что кто-то организовал их волонтерскую активность и без такой организации все их самые лучшие «душевные порывы» так и остались бы нереализованными. Хотя можно предположить, что при определенном воспитании и определенной социальной ситуации многие молодые люди свои добрые дела могли бы совершать и без специального (внешнего) управления. Главное, что отражают полученные результаты — это готовность студентов искренне (без внешнего принуждения) реализовать свои просоциальные, общественно ориентированные установки на бескорыстную помощь людям.

Близкий к предыдущему — *шестой вопрос*: «Чем принципиально отличается социальное волонтерство от общественной работы? Оцените по 10-балльной шкале, насколько Вы уверены в собственном ответе».

При ответе на данный вопрос респонденты давали следующие ответы:

- 1) волонтерство — это работа по желанию (34,2% выборки);
- 2) направленность работы (31,6%);
- 3) волонтерство не предполагает оплаты (12,6%);
- 4) нет отличий (12,6%);
- 5) мотивы и цели разные (9,0%).

Ответы показывают, что многие респонденты не видят принципиальной разницы между волонтерством и общественной работой. Заметим, что общественная работа кем-то организуется, а следовательно, должна быть как-то организована и волонтерская деятельность. Здесь мы также наблюдаем некоторое противоречие с ответами на предыдущий вопрос, когда подавляющее большинство респондентов ответили, что волонтерство не нуждается в какой-либо организации.

Завершая тему специальной организации волонтерского движения, мы задали и *седьмой вопрос*: «Нужна ли волонтеру специальная профессиональная подготовка, и не превратится ли тогда волонтер в профессионала? (Чем волонтер должен отличаться от профессионала?). Оцените по 10-балльной шкале, насколько Вы уверены в собственном ответе». Ответы представлены в табл. 5.

Таблица 5

Распределение ответов о специальной профессиональной подготовке для волонтеров

Вопрос	Да	Нет
Нужна ли волонтеру специальная профессиональная подготовка?	61,1%	38,9%

Как видно из табл. 5, отвечая на данный вопрос, 61,1% респондентов считают, что специальная профессиональная подготовка для волонтеров нужна, 39,9% — что нет. Между этими двумя группами респондентов (с разными ответами на вопрос) также нет значимых различий в оценке уверенности в выборе варианта ($U=998,5$; $p=0,450$).

Значительное число ответов (61,1%) показывают, что специальная подготовка волонтерам нужна, при высокой степени уверенности респондентов в такой позиции (более 70%).

Сопоставление ответов респондентов на *1-ый, 5-ый, 6-ой и 7-ой вопросы* частично подтверждает наше второе основное предположение о том, что представления студентов о социальном волонтерстве носят несколько противоречивый характер.

Профориентация как перспективное направление работы в системе социального волонтерства

Профориентация может рассматриваться как вариант помощи человеку в поиске своего места в обществе [9]. Особенно это важно для людей, которые в силу трагических изменений своей жизни (болезни, инвалидности, психической травмы, утраты близких и т. п.) часто впадают в отчаяние и утрачивают перспективы своей жизни и карьеры.

Чтобы определить, имеют ли респонденты представление о профориентационной работе, мы задали им *восьмой вопрос*: «Проводилась ли с Вами лично профориентационная работа (в школе, в вузе)? Оцените по 10-балльной шкале уровень развития профориентации в стране». Ответы представлены в табл. 6.

Таблица 6

Распределение ответов респондентов о профориентационной работе в их школах

Вопрос	Да	Нет
Проводилась ли с Вами профориентационная работа?	53,2%	46,8%

Как видно, профориентация в каком-либо виде проводилась с 53,2% респондентов нашей выборки. Значимо различаются оценки уровня развития профориентации в нашей стране у двух групп респондентов: 1) у которых была профориентация и 2) у которых не было профориентации ($U=1107,5$; $p=0,023$). На рис. 5 представлена диаграмма размаха оценок по этому вопросу для указанных групп респондентов. Таким образом, те, у кого не было профориентации ни в каком виде, оценивают уровень развития профориентации в нашей стране значительно ниже, чем те, у кого такая работа проводилась.

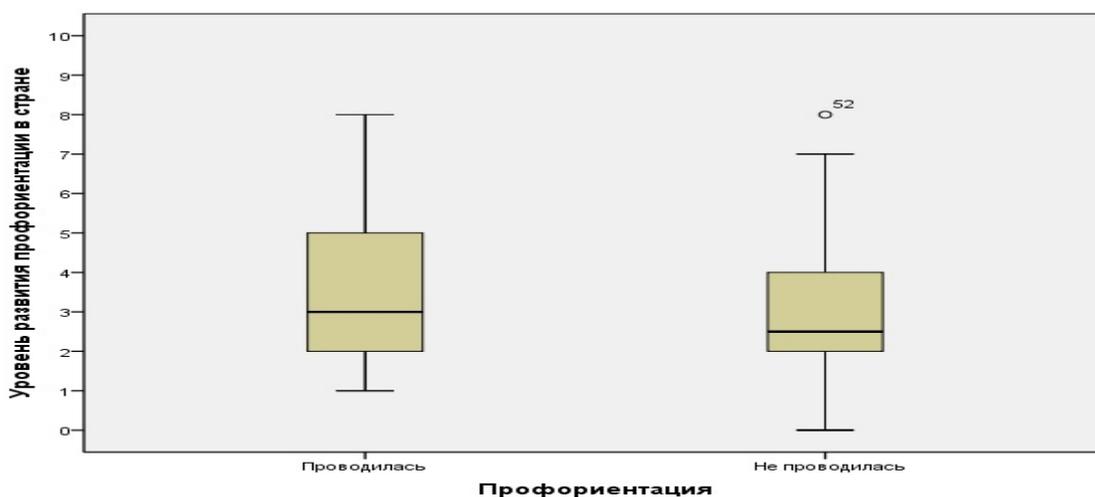


Рис. 5. Диаграмма размаха оценок уровня развития профориентации в России у разных групп респондентов

Как показывают результаты (табл. 6), примерно с половиной респондентов какая-то профориентационная работа проводилась, но при этом даже такие респонденты показывают очень невысокий уровень уверенности в своих ответах (рис. 5). К сожалению, все это свидетельствует о больших проблемах с практической профориентацией среди юношества, а также о том, что многие респонденты не имеют представления о том, что такое настоящая, эффективная профориентация.

Девятый вопрос: «Могут ли волонтеры оказывать профориентационную помощь (и какую именно помощь)? Оцените по 10-балльной шкале, насколько Вы уверены в собственном ответе». Результаты представлены в табл. 7.

Таблица 7

Распределение ответов респондентов о принципиальной возможности для волонтеров заниматься профориентационной работой

Вопрос	Да	Нет
Могут ли волонтеры оказывать профориентационную помощь?	77,3%	22,7%

77,3% респондентов считают, что волонтеры могут оказывать профориентационную помощь, а 22,7% — что нет. Между этими двумя группами респондентов (с разными ответами на вопрос) нет значимых различий в оценке уверенности в выборе варианта ($U=980,0$; $p=0,668$). С учетом результатов ответов на предыдущий (*восьмой*) вопрос мы можем сказать, что большинство респондентов плохо представляют себе, что такое настоящая профориентационная работа; и, соответственно, когда большинство респондентов (77,3%) считают, что волонтеры должны заниматься профориентацией, то возникает сомнение, а представляют ли они в полной мере, что это такое и какая для этого нужна подготовка самих волонтеров.

Все это также подтверждает нашу вторую гипотезу о том, что представления студентов о социальном волонтерстве носят несколько противоречивый характер.

Основные выводы и краткие комментарии

1. В целом, была подтверждена *первая гипотеза* о том, что подавляющее большинство студентов позитивно воспринимают социальное волонтерство. Косвенным подтверждением этому являются и более высокие баллы оценки своей уверенности в ответах у тех студентов, которые участвуют в волонтерских мероприятиях и на многие наши вопросы отвечали утвердительно и оптимистично (в частности, на вопросы — 1, 3, 4, 5 и 6). При этом те студенты, которые уже имели опыт участия в волонтерстве, демонстрируют более высокую готовность участвовать в нем и в дальнейшем, чем те, кто такого опыта не имеет. Все это является прекрасной основой не только для усиления социальной поддержки особо нуждающихся людей, но и для личностного и гражданского развития самих волонтеров.

2. К сожалению, можно констатировать, что представления о социальном волонтерстве, хотя и носят в целом адекватный и общественно ориентированный характер, но нередко противоречивы и «наивны» (по ряду вопросов ответы разделились почти поровну, в частности, по вопросам 6, 7 и 8, но также и в соотношении 1 к 4 — по вопросам 2, 3, 4, 5, 9, причем нередко студенты руководствуются скорее здравым смыслом, а не активной гражданской позицией). Это во многом можно оправдать недостаточной нормативно-правовой и этической проработанностью проблемы распределения ответственности за помощь особо нуждающимся людям между государством, бизнесом, предприятиями и учреждениями, социально-медико-психологическими службами, общественными организациями и конкретными волонтерами (реальными добровольцами).

3. Вопрос о подготовке и привлечении волонтеров к профориентационной работе (шире — к социальному, личностному, жизненному, профессиональному и карьерному самоопределению) требует специального рассмотрения в силу своей особой сложности и важности.

Финансирование

Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ № 18-013-01067.

Литература

1. Борисова Т.С. Активность и инициативность как основа формирования социальной ответственности учащейся молодежи // Вестник ТГПУ. 2011. Вып. 1 (103). С. 131—136.
2. Джумагалиева Г.Р. Внедрение волонтерской практики в процесс подготовки бакалавров социальной работы // Материалы III научно-методической конференции «Многоуровневая подготовка в вузе: современные проблемы, инновационные технологии обучения» (г. Астрахань, 29—30 марта 2011 г.). Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2011. С. 145—147.
3. Журавлев Р. Профессор Пряжников на тюменской конференции волонтеров. Как получилось, что в стране с богатейшими ресурсами, нет денег на лечение детей? [Электронный ресурс]. // URL: <http://www.park72.ru/socium/85463> (дата обращения: 24.05.2017).
4. Зинченко В.П., Смирнов С.Д. Методологические вопросы психологии. М.: Изд-во МГУ, 1983. 165 с.
5. Кострикин А.В. Социальная активность и самоорганизация молодежи как фактор социальной адаптации // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Адаптационные возможности молодежи в современном российском обществе» (г. Санкт-Петербург, 17 ноября 2009 г.). СПб.: СПГУТД, 2009. С. 344—346.
6. Кострикин А.В. Технологии повышения социальной активности молодежи и деятельность молодежных общественных объединений // Материалы двуязычной международной конференции «Технологии реализации молодежной политики и работы с молодежью в современном мире» (г. Москва, 20—21 июля 2010 г.). М.: МГГУ имени М. А. Шолохова, 2010. С. 183—187.
7. Олчман М., Джордан П. Добровольцы — ценный источник. Университет Джона Хопкинса, 1997 [Электронный ресурс]. URL: http://gov.cap.ru/SiteMap.aspx?gov_id=82&id=639809 (дата обращения: 21.09.2017).
8. Потапова Н.А. Волонтерство как феномен самореализации личности // Вестник МГОУ. 2007. № 3. С. 95—140.
9. Пряжников Н.С. Профорientация в системе управления человеческими ресурсами. М.: Издательский центр «Академия», 2014. 288 с.
10. Социальная активность [Электронный ресурс]. URL: <http://psyera.ru/socialnaya-aktivnost-649.htm> (дата обращения: 07.11.2017).
11. Социальная активность молодежи: аналитический обзор [Электронный ресурс]. URL: <http://www.zircon.ru/upload/iblock/3a3/081117.pdf> (дата обращения: 07.11.2017).
12. Трохина А.В. Занятость волонтеров в России: формирование и регулирование: автореф. дисс. ... канд. эконом. наук. М., 2012. 29 с.
13. Федеральный закон от 11 августа 1995 г. № 135-ФЗ «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях» [Электронный ресурс]. URL: <http://base.garant.ru/104232> (дата обращения: 24.09.2017).
14. Чурбанова С.М. Регулярные творческие занятия как основа немедицинской помощи детям на базе НЦССХ имени А.Н. Бакулева // Материалы IX Всероссийского форума «Здоровье нации — основа процветания России» (Москва, 9—11 апреля 2015 г.). М.: Общероссийская общественная организация «Лига здоровья нации», 2015. С. 413—417.
15. Шекова Е.Л. Труд добровольцев в сфере культуры США и России // Социологические исследования. 2002. № 3. С. 97—99.
16. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. М.: Наука, 1978. 392 с.
17. Hank K., Stuck S. Volunteer work, informal help, and care among the 50+ in Europe: Further evidence for «linked» productive activities at older ages // Social Science Research. 2008. Vol. 37 (4). P. 1280—1291.

18. Kumar S. et al. Social support, volunteering and health around the world: Cross-national evidence from 139 countries // *Social Science & Medicine*. 2012. Vol. 74 (5). P. 696—706. doi: 10.1016/j.socscimed.2011.11.017
19. Marzana D., Marta E., Pozzi M. Social action in young adults: Voluntary and political engagement // *Journal of Adolescence*. 2012. Vol. 35 (3). P. 497—507.
20. Oda R. et al. Personality and altruism in daily life // *Personality and Individual Differences*. 2014. Vol. 56 (1). P. 206—209. doi: 10.1016/j.paid.2013.09.017

Social Volunteering in Student Submissions

Almazova O.V.,

Ph.D. (Psychology), Associate Professor, Chair of Developmental Psychology, Department of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,almaz.arg@gmail.com

Churbanova S.M.,

Ph.D. (Psychology), Associate Professor, Chair of Developmental Psychology, Department of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,svetlanatch@mail.ru

This research article covers the topic of the way students see social volunteering put in conditions of insufficient distinctness of volunteers' regulatory legal status, and differences in their activities in different countries. In terms of methodology are considered ontological, epistemological and methodological stages to examine the effectiveness of social volunteering as a complex of activities professional and personal self-determination. The method of questioning is applied on the basis of author's questions for 111 students of different faculties and specializations of Lomonosov Moscow State University. The content analysis of the results revealed the students' perceptions of volunteering basis in the context of assigning responsibility for helping people in spheres of state as a social institution, business, social organizations and between activist volunteers. The article also contains statements concerning the need of educating volunteers professionally, of extending their abilities in other spheres such as career-guidance, for example (since government pays little attention to teenagers' career-guidance).

Keywords: social volunteering, assigning responsibility for helping people, active citizenship, career guidance, professional and personal self-determination, youthful age.

Funding

This work was supported by grant RFBR № 18-013-01067.

References

1. Borisova T.S. Aktivnost' i initsiativnost' kak osnova formirovaniya sotsial'noi otvetstvennosti uchashcheisya molodezhi [Activity and initiative as a basis for the formation of social responsibility of students]. *Vestnik TGPU [TSPU Bulletin]*, 2011, no. 1 (103), pp. 131—136.
2. Dzhumagalieva G.R. Vnedrenie volonterskoi praktiki v protsess podgotovki bakalavrov sotsial'noi raboty [Introduction of volunteer practice in the process of preparation of bachelors of social work]. In *Materialy Tre'tei nauchno-metodicheskoi konferentsii "Mnogourovnevaya podgotovka v vuze: sovremennye problemy, innovatsionnye tekhnologii obucheniya"* (g. Astrahan', 29-30 marta 2011 g.) [*Proceedings of the Third Scientific and Methodical Conference "A multi-level training in*

- universities: contemporary issues, innovative technologies of education*"]. Astrakhan: Astrakhanskii universitet Publ., 2011, pp. 145-147.
3. Zhuravlev R. Professor Prjazhnikov na tyumenskoj konferentsii volonterov. Kak poluchilos', chto v strane s bogateishimi resursami, net deneg na lechenie detei? [Elektronnyi resurs]. [Professor Prjazhnikov at Tyumen conference volunteers. How did it happen that in a country with abundant resources, there is no money for the treatment of children?]. URL: <http://www.park72.ru/socium/85463> (Accessed: 24.05.2017).
 4. Zinchenko V.P., Smirnov S.D. Metodologicheskie voprosy psikhologii [Methodological issues of psychology]. Moscow: MGU Publ., 1983. 165 p.
 5. Kostrikin A.V. Sotsial'naya aktivnost' i samoorganizatsiya molodezhi kak faktor sotsial'noi adaptatsii [Social activity and self-organization of youth as a factor of social adaptation]. In *Materialy Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii "Adaptatsionnye vozmozhnosti molodezhi v sovremennom rossiiskom obshchestve"* (g. Sankt-Peterburg, 17 noyabrya 2009 g.) [Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference "Adaptive opportunities of youth in modern Russian society"]. Saint-Petersburg: SPGUTD Publ., 2009, pp. 344—346.
 6. Kostrikin A.V. Tekhnologii povysheniya sotsial'noi aktivnosti molodezhi i deyatelnost' molodezhnykh obshchestvennykh ob"edinenii [Technologies to increase social activity of youth and activity of youth public associations]. In *Materialy Dvuyazychnoi mezhdunarodnoi konferentsii "Tekhnologii realizatsii molodezhnoi politiki i raboty s molodezh'yu v sovremennom mire"* (g. Moskva, 20-21 iyulya 2010 g.) [Proceedings of the Bilingual International Conference "Technologies of youth policy implementation and youth work in the modern world"]. Moscow: MGGU im. M. A. Sholohova Publ., 2010, pp. 183—187.
 7. Olchman M., Dzhordan P. Dobrovolt'sy — tsennyi istochnik. Universitet Dzhona Khopkinsa, 1997 [Elektronnyi resurs] [Volunteers are a valuable source. The Johns Hopkins University]. URL: http://gov.cap.ru/SiteMap.aspx?gov_id=82&id=639809 (Accessed: 21.09.2017).
 8. Potapova N.A. Volonterstvo kak fenomen samorealizatsii lichnosti [Volunteering as a phenomenon of self-realization]. *Vestnik MGOU [MRSU Bulletin]*, 2007, no. 3, pp. 95—140.
 9. Pryazhnikov N.S. Proforientatsiya v sisteme upravleniya chelovecheskimi resursami [Vocational guidance in the system of human resources management]. Moscow: Akademiya, 2014. 288 p.
 10. Sotsial'naya aktivnost' [Elektronnyi resurs] [Social activity]. URL: <http://psyera.ru/socialnaya-aktivnost-649.htm> (Accessed: 07.11.2017).
 11. Sotsial'naya aktivnost' molodezhi: analiticheskii obzor [Elektronnyi resurs] [Youth social activity: analytical review]. URL: <http://www.zircon.ru/upload/iblock/3a3/081117.pdf>, svobodnyj (Accessed: 07.11.2017).
 12. Trohina A.V. Zanjatost' volonterov v Rossii: formirovanie i regulirovanie. Avtoref. diss. kand. ekonom. nauk. [Employment of volunteers in Russia: formation and regulation. Ph. D. (Economy) Thesis]. Moscow, 2012. 29 p.
 13. Federal'nyi zakon ot 11 avgusta 1995 g. № 135—FZ «O blagotvoritel'noi deyatelnosti i blagotvoritel'nykh organizatsiyakh» [Elektronnyi resurs] [Federal law No. 135-FZ of August 11, 1995. «On charitable activities and charitable organizations»]. URL: <http://base.garant.ru/104232> (Accessed: 24.09.2017).
 14. Churbanova S.M. Regulyarnye tvorcheskije zanyatiya kak osnova nemeditsinskoi pomoshchi detyam na baze NTsSSKh imeni A.N. Bakuleva [Regular creative classes as a basis of non-medical care for children on the basis of A.N. Bakulev NMRC of CS]. In *Materialy Devyatogo Vserossiiskogo foruma "Zdorov'e natsii — osnova protsvetaniya Rossii"*, (g. Moskva, 9-11 aprel'ja 2015 g.). [Proceedings of the Ninth All-Russian Forum "Health of the Nation — the basis of prosperity of Russia"]. Moscow: Obshcherossiiskaya obshchestvennaya organizatsiya «Liga zdorov'ya natsii» Publ., 2015, pp. 413—417.
 15. Shekova E.L. Trud dobrovol'tsev v sfere kul'tury SShA i Rossii [The work of volunteers in the cultural sphere the USA and Russia]. *Sotsiologicheskie issledovaniya [Sociological research]*, 2002, no. 3, pp. 97—99.

16. Yudin E.G. *Sistemnyi podkhod i printsip deyatel'nosti* [System approach and principle of activity]. Moscow: Nauka, 1978. 392 p.
17. Hank K., Stuck S. Volunteer work, informal help, and care among the 50+ in Europe: Further evidence for «linked» productive activities at older ages. *Social Science Research*, 2008. Vol. 37 (4), pp. 1280—1291.
18. Kumar Santosh, et al. Social support, volunteering and health around the world: Cross-national evidence from 139 countries. *Social Science & Medicine*, 2012. Vol. 74 (5), pp. 696-706. doi: 10.1016/j.socscimed.2011.11.017
19. Marzana D., Marta E., Pozzi M. Social action in young adults: Voluntary and political engagement. *Journal of Adolescence*, 2012. Vol. 35 (3), pp. 497-507.
20. Oda Ryo, et al. Personality and altruism in daily life. *Personality and Individual Differences*, 2014. Vol. 56 (1), pp. 206—209. doi: 10.1016/j.paid.2013.09.017

Личностные детерминанты совладающего поведения в среднем возрасте

Борисова Н.М.,

аспирант кафедры возрастной психологии имени профессора Л.Ф. Обуховой, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, bonamivita@gmail.com

Шаповаленко И.В.,

кандидат психологических наук, заведующая кафедрой возрастной психологии имени профессора Л.Ф. Обуховой, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, irin_vlad@mail.ru

В статье представлены данные эмпирического исследования о связях личностных характеристик и стилей совладающего поведения в среднем возрасте. Большинство исследований посвящены изучению личностных детерминант совладающего поведения на разных стадиях психологического стресса, количество работ о совладающем поведении человека с учетом возрастного фактора ограничено. Гипотеза исследования состоит в том, что существуют связи между выраженностью личностных характеристик разного уровня и выбором предпочитаемых стратегий совладающего поведения людьми среднего возраста. В исследовании приняли участие 139 человек от 30 до 50 лет из Москвы и Московской области; преимущественно это работающие мужчины и женщины с высшим образованием, состоящие в браке и имеющие детей. Результаты исследования, свидетельствующие о взаимосвязи личностных характеристик и стратегий совладающего поведения, могут быть использованы в работе практического психолога, как при работе с прямыми запросами о формировании умения конструктивно реагировать на жизненные ситуации, так и при запросах о нормативных и ненормативных кризисах среднего возраста, утрате смыслов или повышенной тревожности.

Ключевые слова: совладающее поведение, средний возраст, жизнестойкость, смысложизненные ориентации, личностные факторы.

Для цитаты:

Борисова Н.М., Шаповаленко И.В. Личностные детерминанты совладающего поведения в среднем возрасте [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 3. С. 115–125 doi: 10.17759/psyedu.2018100310

For citation:

Borisova N.M., Shapovalenko I.V. Personal determinants of coping behavior in middle age [Elektronnyi resurs]. Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies], 2018. Vol. 10, no. 3, pp. 115–125 doi: 10.17759/psyedu.2018100310. (In Russ., abstr. in Engl.)

Введение

Современные процессы усиления культурно-цивилизационных противоречий во всех сферах человеческого существования (от семьи до международных связей), нарастающие информационные потоки, экономические проблемы безусловно приводят к напряженности в отношениях между людьми и оказывают влияние на психологическое благополучие и здоровье каждого человека. Постоянно увеличивается число стрессовых ситуаций разного рода, при этом возникают задачи поиска факторов, способствующих успешному преодолению личностью жизненных трудностей. Человеку приходится вырабатывать новые способы разрешения этих задач. Такого рода поведение обозначается в психологии понятиями «копинг», «копинговые стратегии» (от. англ. *coping* — справляться, совладать), совладающее поведение. Под копингом понимается то, что делает человек, чтобы справиться со стрессом, объединяя когнитивные,

эмоциональные и поведенческие стратегии, которые им используются. Совладающее поведение — это «поведение, позволяющее субъекту с помощью осознанных действий способами, адекватными личностным особенностям и ситуации, справиться со стрессом или трудной жизненной ситуацией. Это сознательное поведение, направленное на активное взаимодействие с ситуацией — изменение ситуации (поддающейся контролю) или приспособление к ней (если ситуация не поддается контролю)» [6, с. 35]. В нашей работе мы и будем исходить из данного определения, предложенного Т.Л. Крюковой.

В настоящее время в психологии при изучении совладающего поведения исследователи рассматривают и ситуативные переменные (жизненные ситуации) (Р. Лазарус и С. Фолкман, Л.И. Анцыферова, С.К. Нартова-Бочавер), и личностные переменные, которые могут определять стиль реагирования на ситуации (П. Коста, Р. МакКре, Н.А. Сирота и В.М. Ялтонский). Например, рассматривается связь совладающего поведения и личностных характеристик на отдельных выборках: профессиональных [2, 3], по уровню здоровья [5], правонарушителей [4] и т. д.

Проблема поиска особенных качеств личности, способствующих успешному совладанию со стрессом и трудными жизненными ситуациями, не нова в психологии. Современные исследователи совладающего поведения обращают внимание на личностные ресурсы, способствующие продуктивному разрешению критических ситуаций. Это такие личностные качества, как жизнестойкость, оптимизм, активность, позитивное самовосприятие, осмысленность жизни и экзистенциальная исполненность (Д.А. Леонтьев, А. Лэнгле, С. Мадди, В. Франкл и др.).

За последние четверть века получены неоднозначные результаты о взаимосвязи характеристик личности и способов совладания со стрессом. Например, по результатам исследований разных лет такие качества, как оптимизм, враждебность и негативная аффективность, открытость новому опыту и др. влияют на выбор способов, какими люди справляются со стрессом [6, с. 66].

В отечественной психологии, рассматривающей совладающее поведение с позиции интегративного подхода, учитываются диспозиционный, динамический, социокультурный и регулятивный факторы в их взаимосвязи. Диспозиционный фактор представляет собой как раз совокупность субъектных личностных черт и качеств, которые могут быть предикторами выбора стиля совладания.

Возраст человека рассматривается как одна из составляющих диспозиционного фактора. Согласно одному подходу, изменения в совладании не связаны с возрастом; при этом преобладающее влияние приписывают ситуационному фактору (Р. Лазарус, С. Фолкман, Р. МакКре, П. Коста). Согласно другому, опирающемуся на труды К. Юнга, Э. Эриксона, Л. Гуттмана, развитие личности включает в себя улучшение стилей совладания; копинг-поведение становится более успешным. Совершенствование стилей совладания по мере взросления отмечается в работах Дж. Биркимера, Г. Томэ, В.А. Петровского, Т.Л. Крюковой.

На данный момент по вопросу о связи совладания с возрастом можно утверждать следующее: 1) возрастные различия в совладающем поведении в ситуациях ежедневных жизненных трудностей и болезней существуют; 2) определить точно силу и направление связей копинга с возрастом пока не удалось (по причине разброса в выборках, инструментах измерения, различий самих стрессовых ситуаций, используемых исследователями); 3) ряд исследователей отмечают положительную связь частоты использования проблемно-ориентированного копинга и возраста испытуемых, а некоторые отрицают эту связь. Так, С. Страк и Г. Файфель указывают на то, что «... люди всех возрастов используют разнообразные стратегии, совладея со стрессом; и многие предпочитают решение проблемы всем другим тактикам» [2, с. 113].

В проводимом нами исследовании предполагается выяснить связи личностных характеристик и стратегий совладающего поведения в разные периоды взрослости (от 20 до 60 лет). В данной статье авторы приводят результаты по среднему возрасту (30—50 лет) [1].

Программа исследования

Работы, посвященные изучению совладающего поведения людей среднего возраста, весьма немногочисленны. Исследований по личностным детерминантам совладающего поведения в среднем возрасте нами не обнаружено.

Средний возраст для человека является максимально насыщенным и с точки зрения его активности во внешнем мире, и в аспекте переживания нормативных и ненормативных кризисов, когда характерным становится состояние тревоги, напряжения и беспокойства. В среднем возрасте возрастает роль осмысленности жизни, поиска новых смыслов или подтверждения прежних: смысложизненные ориентации и личностные ценности могут оказывать не просто направляющее, но поддерживающее (даже «исцеляющее») воздействие на человека. Смыслы являются неотъемлемой частью внутренней жизни человека в среднем возрасте, а взаимодействовать с внешним миром и транслировать эти смыслы вовне помогают выработанные высшие механизмы совладающего поведения. В кризисные и трудные жизненные моменты возрастает нагрузка на эти механизмы, позволяющие эффективно разрешать проблемные ситуации, прогнозировать их появление и снимать психическое напряжение, регулярно возникающее под воздействием различных стрессоров. Поэтому важно знать закономерности развития и преодоления стрессовых ситуаций в данном возрасте. Прогнозирование поведения человека в условиях стресса позволит планировать работу по профилактике и коррекции трудностей в этот период жизни.

В эмпирическом исследовании мы были ориентированы на ряд вопросов. Какими способами люди среднего возраста решают возникающие проблемы? Как характеристики личности (устойчивые или изменяющиеся с течением времени или под воздействием внешних факторов: смыслы, ценности, включенность и степень осознания своего влияния на события жизни) влияют на выбор стратегий совладающего поведения? Как характеристики личности соотносятся с выбором конструктивных для каждой ситуации способов решения проблем? Другими словами, цель нашего исследования состояла в том, чтобы установить личностные детерминанты совладающего поведения людей среднего возраста.

Мы предположили, что существует связь между выраженностью личностных характеристик (коммуникативных, интеллектуальных, эмоциональных, регулятивных), а также более сложных и обобщенных личностных переменных (смысложизненных ориентаций, жизнестойкости) и предпочитаемыми стратегиями совладающего поведения у людей среднего возраста.

В проведенном нами эмпирическом исследовании приняли участие 139 человек от 30 до 50 лет из Москвы и Московской области; преимущественно это работающие мужчины и женщины с высшим образованием, состоящие в браке и имеющие детей. Средний возраст респондентов — 39 (± 11) лет.

В исследовании индуктивно-корреляционного дизайна при помощи констатирующего эксперимента нами использованы следующие методики: 1) опросник «Способы совладающего поведения» Лазаруса (в адаптации Т.Л. Крюковой) — для определения преобладающих стратегий совладающего поведения; 2) 16-факторный личностный опросник Кеттелла (форма С) — для определения индивидуально-психологических особенностей личности; 3) тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева — для определения направленностей локуса контроля и соотношения смыслов на временной шкале (настоящее—прошедшее—будущее); 4) тест жизнестойкости (в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой); 5) анкета для предоставления сведений о себе (образование, семейное положение, наличие детей, отношение к религии, наличие работы, опыт обращения за помощью к психологу).

Для выявления связей между личностными характеристиками и стратегиями совладающего поведения использован корреляционный анализ с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена. В результате было получено 57 (28/15/14)¹ значимых корреляционных связей, из них 21 (10/10/1) — обратных корреляционных связей. Уровень значимости в большинстве случаев меньше, либо равен 0,01 ($p \leq 0,01$).

Результаты и их интерпретация

¹ В скобках указаны результаты в следующем порядке: 16-факторный личностный опросник Кеттелла / Тест смысложизненных ориентаций / Тест жизнестойкости.

Общие результаты значимых корреляционных связей стратегий совладающего поведения и личностных характеристик, жизнестойкости, смысложизненных ориентаций представлены в таблице.

Таблица

Взаимосвязи стратегий совладающего поведения и личностных характеристик, жизнестойкости (Ж), смысложизненных ориентаций (СЖО)

Конфронтационный копинг	Дистанцирование	Самоконтроль	Поиск социальной поддержки
В: Интеллект (-.241) * Ж: Общий показатель (-.207) Ж: Контроль (-.199) Ж: Принятие риска (-.176)	СЖО: Процесс жизни (-.107)		А: Замкнутость—общительность (.246)* F: Сдержанность—экспрессивность (.214) I: Жесткость—чувствительность (.214) M: Практичность—мечтательность (.193) O: Спокойствие—тревожность (.276)* Q2: Конформизм—нонконформизм (-.229)* Q3: Низкий—высокий самоконтроль (-.176) Q4: Расслабленность—напряженность (.207) СЖО: Общий показатель (.175) СЖО: Процесс жизни (.227)*
Н: Робость—смелость (-.212) O: Спокойствие—тревожность (.330)* Q3: Низкий—высокий самоконтроль (.236)* Q4: Расслабленность—напряженность (.236)* Ж: Общий показатель (-.255)* Ж: Вовлеченность (-.168) Ж: Контроль (-.309)* Ж: Принятие риска (-.162)*	MD: Самооценка (-.205) В: Интеллект (-.241) * С: Эмоциональная стабильность—нестабильность (-.226)* M: Практичность—мечтательность (.282)* O: Спокойствие—тревожность (.212) Q3: Низкий—высокий самоконтроль (-.187) Q4: Расслабленность—напряженность (.236)* Ж: Общий показатель (-.447)* Ж: Вовлеченность (-.402)* Ж: Контроль (-.432)* Ж: Принятие риска (-.340)*	А: Замкнутость—общительность (.202) E: Подчиненность—доминантность (.194) Н: Робость—смелость (.254)* Ж: Общий показатель (.401)* Ж: Вовлеченность (.337)* Ж: Контроль (.396)* Ж: Принятие риска (.264)* СЖО: Общий показатель (.355)* СЖО: Цели в жизни (.306)* СЖО: Процесс жизни (.274)* СЖО: Результат жизни (.316)* СЖО: Локус контроля – Я (.297)* СЖО: Локус контроля – жизнь (.252)*	А: Замкнутость—общительность (.182) I: Жесткость—чувствительность (.173) M: Практичность—мечтательность (.267)* Q1: Консерватизм—радикализм (.347)* Q2: Конформизм—нонконформизм (-.211) Ж: Принятие риска (.185) СЖО: Общий показатель (.260)* СЖО: Цели в жизни (.173) СЖО: Процесс жизни (.232)* СЖО: Результат жизни (.224)* СЖО: Локус контроля – Я (.216)* СЖО: Локус контроля – жизнь (.159)
Принятие ответственности	Бегство-избегание	Планирование решения проблемы	Положительная переоценка

Примечание: «*» — $p < 0.001$ (вероятность — 99.9%)

Рассмотрим связи личностных характеристик и каждой из стратегий совладающего поведения в среднем возрасте.

Стратегия **конфронтационного копинга** направлена на разрешение проблемы не всегда конструктивными способами; при явном ее преобладании в поведении человека может наблюдаться импульсивность, враждебность и конфликтность, трудности в планировании действий и прогнозировании их результата, сложности регулирования поведения, неоправданное упорство.

По всей выборке выявлены обратные связи этой стратегии со шкалой В (интеллект) и шкалами жизнестойкости (общий показатель, контроль, принятие риска).

Следует отметить, что в тесте Кеттелла шкала В (интеллект) — это единственный фактор, не являющийся строго валидизированным. Речь идет, скорее, не об уровне интеллекта, а об оперативности мышления и общем уровне вербальной культуры и эрудиции. Причем эти интеллектуальные характеристики могут быть связаны с другими личностными показателями (тревожностью, фрустрированностью, низким образовательным цензом). Отсюда мы можем предположить, что использование этой стратегии связано с повышенной тревожностью и фрустрированностью, характерными для людей в ситуациях стресса.

Также по всей выборке выявлена обратная связь конфронтационного копинга с общим уровнем жизнестойкости, контроля и принятия риска. Считается, что в общем неадаптивная стратегия конфронтации при умеренном использовании помогает личности сопротивляться трудностям, справляться с тревогой и отстаивать свои интересы. Это косвенно подтверждается обратной связью с общим уровнем жизнестойкости и уровнем контроля. Однако обратная связь конфронтационного копинга с принятием риска предполагает, что конфронтацию чаще используют люди, менее склонные к риску, видимо, именно в сочетании с низким контролем, который только усугубляет недостаточную целенаправленность и рациональную обоснованность (см. фактор В) поведения в проблемной ситуации.

Стратегия **дистанцирования** направлена на преодоление негативных переживаний в связи с проблемой через субъективное снижение ее значимости и степени эмоциональной вовлеченности в нее. По всей выборке выявлена обратная связь дистанцирования с удовлетворенностью процессом жизни. То есть можно предположить, что чем уравновешеннее и чем более ориентирован на внешнюю реальность человек, тем реже он будет использовать дистанцирование для преодоления стрессовых ситуаций.

Со **стратегией самоконтроля** в нашем исследовании не выявлено связи ни с одной из личностных характеристик, даже со шкалой «контроль» теста жизнестойкости.

При предпочтении стратегии самоконтроля человек может стремиться скрыть от окружающих свои переживания и побуждения в связи с проблемной ситуацией. Возможно, поведение контролируется им не с целью объективно оценить ситуацию, а с целью скрыть собственные эмоции. Скорее всего, это объясняется разным пониманием самоконтроля как личностной характеристики и компонента контроля в тесте жизнестойкости. В концепции жизнестойкости под контролем понимается убежденность в том, что борьба позволяет повлиять на результат происходящего, пусть даже это влияние не абсолютно и успех не гарантирован. В то же время самоконтроль как стратегия совладающего поведения предполагает целенаправленное подавление и сдерживание эмоций с целью снижения их влияния на оценку трудной ситуации и принятие решения.

Стратегия **поиска социальной поддержки** предполагает привлечение внешних (социальных) ресурсов, информационной, эмоциональной и действенной поддержки. К этой стратегии чаще прибегают общительные, экспрессивные люди со склонностью к фантазиям, с повышенной тревожностью и напряженностью.

По выборке выявлены прямые взаимосвязи стратегии поиска социальной поддержки со шкалами: общей осмысленности жизни, удовлетворенности процессом жизни, факторами А (замкнутость—общительность), F (сдержанность—экспрессивность), I (жесткость—чувствительность), M (практичность—мечтательность), O (спокойствие—тревожность), Q4 (расслабленность—напряженность). Установлены обратные связи стратегии поиска социальной поддержки с факторами Q2 (конформизм—нонконформизм), Q3 (низкий самоконтроль—высокий самоконтроль).

Выявленные связи в целом согласуются с особенностями рассматриваемой стратегии: за информационной поддержкой, за советом и рекомендациями люди обращаются к тем, кто обладает нужными знаниями и опытом; за эмоциональной поддержкой — к тем, кто с эмпатией выслушает и разделит переживания; за действенной поддержкой стоит потребность в конкретной помощи действиями [9].

Стратегия **принятия ответственности** предполагает, что человек признает свою роль в возникновении трудной ситуации и принимает на себя ответственность за ее решение (иногда с выраженным компонентом самообвинения и самокритики).

В целом по выборке были выявлены прямые взаимосвязи стратегии принятия ответственности с факторами О (спокойствие—тревожность) и Q4 (расслабленность—напряженность) и обратные — с факторами Н (робость—смелость) и Q3 (низкий самоконтроль—высокий самоконтроль) и с общим показателем и всеми шкалами жизнестойкости (вовлеченности, контроля и принятия риска).

Это можно объяснить тем, что предпочтение этой стратегии в поведении характерно для человека тревожного, напряженного, робкого, слабо контролирующего свое поведение, с низким уровнем жизнестойкости и может привести к неоправданной самокритике, переживанию чувства вины и неудовлетворенности собой.

Стратегия **бегства—избегания** ориентирована на совладание с трудной ситуацией через реагирование-уклонение (отрицание проблемы, фантазирование, отвлечение, неоправданные ожидания). Эту стратегию, как правило, относят к неадаптивным, так как при выраженном ее предпочтении поведение человека может проявляться в разрушительных формах (игнорирование проблемы, уход от ответственности, вспышки раздражения, злоупотребление едой, алкоголем). Однако в краткосрочной перспективе и острых стрессовых ситуациях эта стратегия может быть полезна для быстрого снижения эмоционального напряжения.

Нами были выявлены прямые взаимосвязи с факторами М (практичность—мечтательность), О (спокойствие—тревожность), Q4 (расслабленность—напряженность) и обратная — с факторами MD (заниженная—завышенная самооценка), В (интеллект), С (эмоциональная нестабильность—эмоциональная стабильность), Q3 (низкий самоконтроль—высокий самоконтроль), с общим показателем жизнестойкости и ее отдельными компонентами. Это можно объяснить тем, что чаще к этой стратегии прибегают тревожные, напряженные люди, не склонные контролировать свои поступки и не верящие в себя.

Стратегия **планирования решения проблемы** рассматривается как адаптивная, предполагающая преодоление трудностей путем целенаправленного анализа ситуации и выработки разных вариантов поведения с учетом объективных условий, имеющегося опыта и актуальных ресурсов.

В нашей выборке выявлены прямые связи с факторами А (замкнутость—общительность), Е (подчиненность—доминантность), Н (робость—смелость) и всеми показателями теста жизнестойкости и смысложизненных ориентаций.

В этой стратегии количество выявленных взаимосвязей с характеристиками жизнестойкости и смысложизненными ориентациями человека среднего возраста максимально (13). Это позволяет предположить, что использование этой стратегии в значительной степени обусловлено общим уровнем жизнестойкости и осмысленности личности по всем показателям. Чем сильнее человек вовлечен в процесс жизни, чем оптимистичнее смотрит в будущее, чем целеустремленнее, тем чаще он будет подходить конструктивно и планомерно не только к достижению целей, но и к решению трудных ситуаций.

Стратегия **положительной переоценки** предполагает, что человек пытается преодолевать негативные переживания в сложных ситуациях, используя положительное переосмысление, и рассматривает трудности как стимул для личностного роста.

Нами были выявлены прямые связи стратегии с факторами А (замкнутость—общительность), I (жесткость—чувствительность), М (практичность—впечатлительность), Q1 (консерватизм—радикализм), общим показателем осмысленности жизни, шкалами «Цели жизни», «Процесс жизни», «Результативность жизни» и локусом контроля «Я» и обратная связь этой стратегии с фактором Q2 (конформизм—нонконформизм). Использование данной стратегии у

людей среднего возраста связано с выраженной ориентацией на надличностное, философское осмысление проблем и трудностей, их включение в глубокую работу по саморазвитию.

По результатам анализа выявленных связей можно сделать выводы:

1) существуют связи личностных факторов из групп коммуникативных, интеллектуальных, эмоциональных и регулятивных свойств со стратегиями совладающего поведения в среднем возрасте;

2) небольшое количество выявленных разнонаправленных связей (от 1 до 4) по таким стратегиям, как «Конфронтационный копинг», «Дистанцирование», «Самоконтроль», позволяет предположить, что при использовании этих стратегий личностные характеристики, рассматриваемые в данном исследовании, не являются определяющими;

3) более сложные и обобщенные личностные переменные (СЖО, жизнестойкость) связаны с выбором продуктивных, проблемно-ориентированных стратегий, таких как «Планирование решения проблемы» и «Положительная переоценка», и имеют обратную связь со стратегией «Бегство—избегание».

С целью углубленного изучения связей стилей совладающего поведения и индивидуальных личностных характеристик мы использовали двухэтапный кластерный анализ; для выбора оптимального количества кластеров использовался критерий Шварца. Оптимальным по его результатам стало разбиение выборки на 2 кластера: в 1-м кластере — 61 испытуемый (43,9% от выборки), во 2-м — 78 испытуемых (56,1% от выборки). Уровни использования ССП по кластерам представлены на рис. 1.

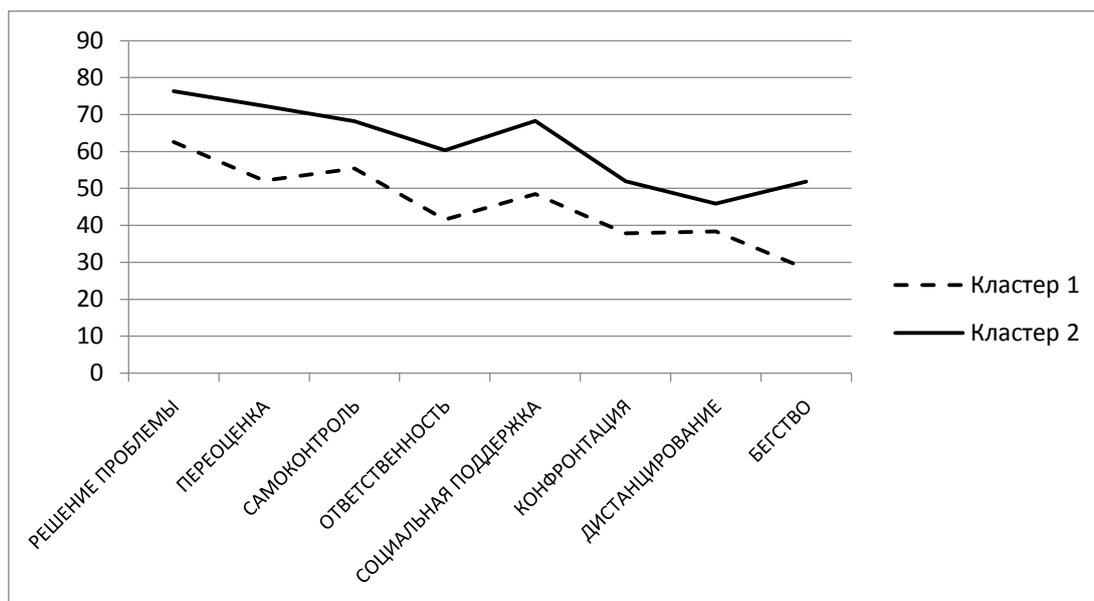


Рис. 1. Уровни использования ССП по кластерам (1— ГОК, 2 — ГНК)

Средние значения по шкалам в 1-м кластере статистически более низкие, чем средние значения по шкалам во 2-м. В 1-м кластере по четырем стратегиям наблюдается низкий уровень (до 40%), что говорит о редком использовании соответствующей стратегии и является показателем адаптивного варианта поведения, и еще по четырем — средний уровень использования (от 40 до 60%). Это свидетельствует об умеренном использовании соответствующих стратегий и отражает адаптационный потенциал личности в пограничном состоянии. Во 2-м кластере по большей части стратегий совладающего поведения (5 из 8) уровень использования превышает 60%, что свидетельствует о выраженном предпочтении соответствующих стратегий и, возможно, о выраженной дезадаптации испытуемого.

Можно допустить, что представители 1-го кластера выбирают стратегии совладающего поведения после анализа ситуации и тестирования окружающей реальности, а у представителей 2-го кластера может иметь место менее адаптивный (реактивный) выбор стратегии совладания с меньшей степенью осознанности. Исходя из этих различий, будем далее 1-й кластер называть «группой осознанного копинга» (ГОК), а 2-й кластер — «группой напряженного копинга» (ГНК).

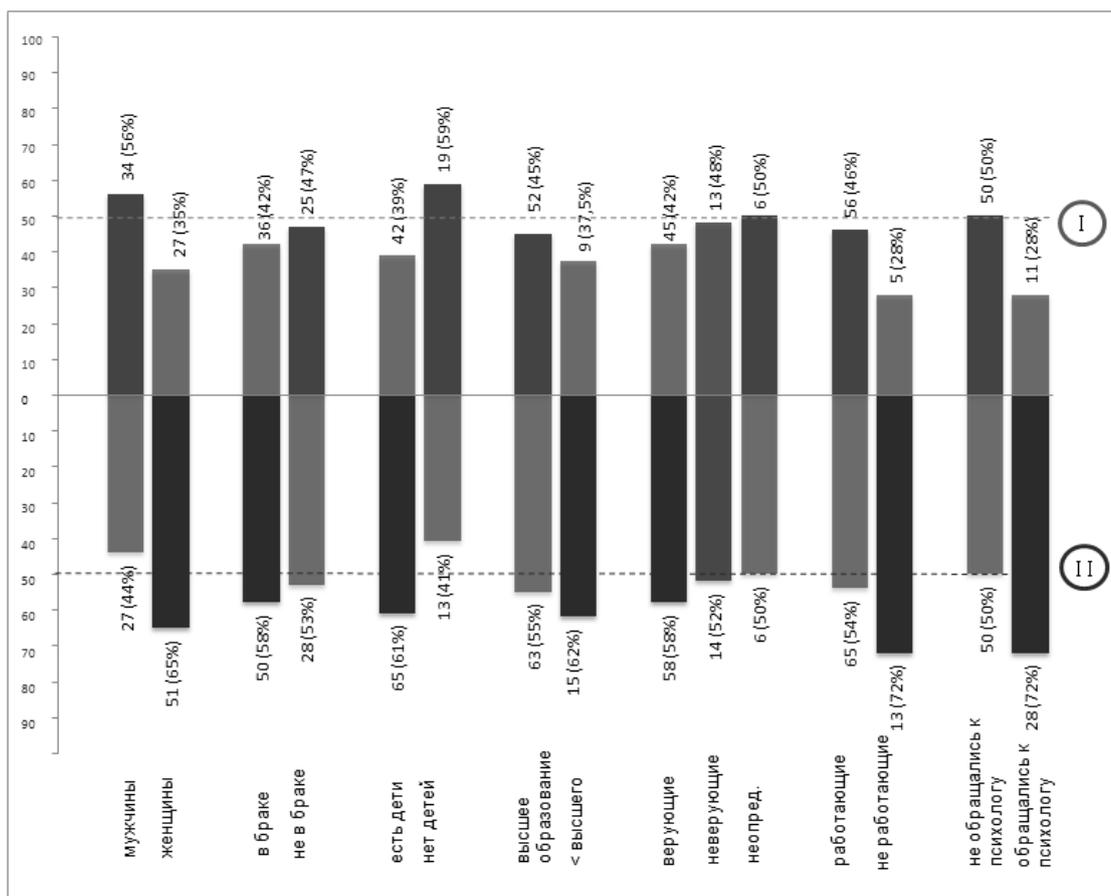


Рис. 2. Соотношение (%) по разным показателям в ГОК (I) и ГНК (II)

В нашей выборке ГНК представляют прежде всего женщины; люди, имеющие детей; люди, обращавшиеся к психологу. Отсюда следует, что фактор принадлежности к женскому полу, наличие детей могут быть рассмотрены как факторы риска напряженности. Для ГОК таких общих признаков в нашем исследовании не выявлено (рис. 2).

Выводы

Процесс саморегуляции, понимаемый как управление человеком собственными психическими и физиологическими состояниями, действиями, поступками, включает в себя стили и стратегии совладающего поведения. Совладающее поведение представляет собой комплекс осознанных адаптивных действий, позволяющих человеку справиться с внутренним напряжением адекватными личностным особенностям и ситуации способами. Изучение личностных детерминант совладающего поведения особенно актуально для людей среднего возраста (30—50 лет) в связи с трудностями проживания этого периода.

Результаты нашего исследования свидетельствуют о взаимосвязи и взаимовлиянии личностных характеристик разного уровня и стратегий совладающего поведения как способов взаимодействия с окружающим миром. Понимание смыслов, включенность во взаимоотношения с людьми и жизненная активность позволяют осознаннее использовать большее количество стратегий при преодолении трудных жизненных ситуаций.

Анализ связи основных личностных черт и более сложных личностных переменных (СЖО и жизнестойкости) со стратегиями совладающего поведения в среднем возрасте может помочь в разработке эффективной стратегии консультативной работы с людьми в этом возрастном периоде, позволяет расширить возможности психологов в выборе форм психологической помощи взрослым людям, сталкивающимся с трудностями, характерными для данного возраста.

При индивидуальной работе со взрослыми знание о взаимосвязи смысловых и поведенческих аспектов человека можно использовать с целью показать разные варианты

регулирования ситуации и собственного отношения к ней. В работе с группой можно рекомендовать использовать упражнения, направленные на выработку умения обращаться за помощью и поддержкой к окружающим, давать помощь и поддержку другому и получать обратную связь. Таким образом, общие результаты данного исследования и выявленная в его ходе связь личностных характеристик разного уровня и стратегий совладающего поведения могут быть использованы в работе практического психолога как при работе с прямыми запросами о формировании умения конструктивно реагировать на жизненные ситуации, так и при запросах о нормативных и ненормативных кризисах среднего возраста, утрате смыслов или снижении тревожности.

Литература

1. Борисова Н.М., Шаповаленко И.В. Связь ряда характеристик личности и стилей совладающего поведения в среднем возрасте / Горизонты зрелости: Сборник тезисов участников пятой всероссийской научно-практической конференции по психологии развития. М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2015. С. 376—379.
2. Бочавер К.А., Довжик Л.М. Совладающее поведение в профессиональном спорте: феноменология и диагностика [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2016. Т. 5. № 1. С. 1—18. doi:10.17759/cpse.2016050101
3. Будыкин С.В., Дворянчиков Н.В. Психологические последствия экстремальных ситуаций у сотрудников правоохранительных органов и гражданских лиц // Психологическая наука и образование. 2013. № 2. С. 5—13.
4. Иванов П.А. Стратегии совладания у лиц, совершивших правонарушение на фоне длительного стресса // Психологическая наука и образование. 2008. № 5. С. 155—163.
5. Ковалева Е.Л. Копинг-стратегии людей с инвалидностью с разными уровнями ролевой виктимности [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2016. Т. 5. № 4. С. 93—102. doi:10.17759/cpse.2016050407
6. Крюкова Т.Д. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни: моногр. Кострома: КГУ имени Н.А. Некрасова, 2010. 295 с.
7. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования / Эмоциональный стресс. Л.: Медицина, 1970.
8. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2003.
9. Методика для психологической диагностики способов совладания со стрессовыми и проблемными для личности ситуациями: пособие для врачей и медицинских психологов. СПб., 2009. С. 13.
10. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Изд-во «Медиа», 2012.
11. Morten B. Nielsen, Stein Knardahl. Coping strategies: A prospective study of patterns, stability, and relationships with psychological distress // Scandinavian Journal of Psychology. 2014. Vol. 55. P. 142—150.

Personal Determinants of Coping Behavior in Middle Age

Borisova N.M.,

PhD Student, Chair of developmental psychology by L.F. Obukhova, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, bonamivita@gmail.com

Shapovalenko I.V.,

Candidate of psychological sciences, assistant professor, Head of the chair of developmental psychology by L.F. Obukhova, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, irin_vlad@mail.ru

The article presents the data of an empirical study on the relationship of personal characteristics and styles of coping behavior in middle age. Most studies are devoted to the study of personal determinants of coping behavior at different stages of psychological stress, the number of works on coping behavior of a person with age factor is limited. In this study, an attempt is made to determine the personal determinants of coping behavior in middle age. The research hypothesis is that there are interrelations between the severity of personal characteristics of different levels and the choice of preferred strategies of coping behavior by middle-aged people. The results of this study and the connection revealed in its course can be used in the work of a practical psychologist, both when working with direct inquiries about the formation of the ability to react constructively to life situations, and when inquiring about normative and non-normative crises of middle age, loss of senses or heightened anxiety.

Keywords: coping behavior, average age, vitality, meaningful orientations, personal factors.

References

1. Borisova N.M., Shapovalenko I.V. Svyaz' ryada kharakteristik lichnosti i stilei sovladayushchego povedeniya v srednem vozraste [Relationship of a number of personality characteristics and styles of coping behavior in middle age]. *Gorizonty zrelosti: Sbornik tezisov uchastnikov pyatoi vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii po psikhologii razvitiya. [Horizons of maturity: Collection of abstracts of the participants of the fifth All-Russian scientific-practical conference on developmental psychology].* Moscow: GBOU VPO MGPPU, 2015, pp. 376—379.
2. Bochaver K.A., Dovzhik L.M. Sovladayushchee povedenie v professional'nom sporte: fenomenologiya i diagnostika [Mastering Behavior in Professional Sports: Phenomenology and Diagnostics]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya [Clinical and special psychology]*, 2016, v. 5, no. 1, pp. 1—18. *Elektronnaya biblioteka MGPPU [Digital Library MGPPU]*. doi:10.17759/cpse.2016050101
3. Budykin S.V., Dvoryanchikov N.V. Psikhologicheskie posledstviya ekstremal'nykh situatsii u sotrudnikov pravookhranitel'nykh organov i grazhdanskikh lits [Psychological consequences of extreme situations for law enforcement officers and civilians]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2013, no. 2, pp. 5—13.
4. Ivanov P.A. Strategii sovladaniya u lits, sovershivshikh pravonarushenie na fone dlitel'nogo stressa [Coping strategies for offenders against prolonged stress]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2008, no. 5, pp. 155—163.
5. Kovaleva E.L. Koping-strategii lyudei s invalidnost'yu s raznymi urovnyami rolevoi viktimnosti [Coping strategies of people with disabilities with different levels of role-playing victimhood]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya [Clinical and special psychology]*, 2016, v. 5, no. 4, pp. 93—102. *Elektronnaya biblioteka MGPPU [Digital Library MGPPU]*. doi:10.17759/cpse.2016050407
6. Kryukova T.D. Psikhologiya sovladayushchego povedeniya v raznye periody zhizni [Psychology of coping behavior in different periods of life]. Kostroma: KGU im. N.A. Nekrasova, 2010. 295 p.
7. Lazarus R. Teoriya stressa i psikhofiziologicheskie issledovaniya [Theory of stress and psychophysiological research] In *Emotsional'nyi stress [Emotional stress]*. Leningrad: Publ. Meditsina, 1970.
8. Leont'ev D.A. Psikhologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoi real'nosti [Psychology of meaning: nature, structure and dynamics of semantic reality]. Moscow: Smysl, 2003.
9. Metodika dlya psikhologicheskoi diagnostiki sposobov sovladaniya so stressovymi i problemnymi dlya lichnosti situatsiyami: Posobie dlya vrachei i meditsinskikh psikhologov [Methodology for psychological diagnostics of coping with stressful and problem situations for the individual: A Handbook for doctors and medical psychologists]. Saint-Petersburg, 2009. 13 p.

10. Frankl V. *Chelovek v poiskakh smysla* [Man searching for meaning]. Moscow: Publ. «Media», 2012.
11. Morten B. Nielsen, Stein Knardahl. Coping strategies: A prospective study of patterns, stability, and relationships with psychological distress. *Scandinavian Journal of Psychology*, 2014, 55, pp. 142—150.

Направленность самоосуществления и личностное развитие подростка

Голованова Н.Ф.,

доктор педагогических наук, профессор, Санкт-Петербургский государственный университет (ФГБОУ ВО СПбГУ), Санкт-Петербург, Россия, nf_golovanova@mail.ru

Дерманова И.Б.,

кандидат психологических наук, доцент, Санкт-Петербургский государственный университет (ФГБОУ ВО СПбГУ), Санкт-Петербург, Россия, dermanova@mail.ru

Обосновывается необходимость уточнения терминологической и феноменологической специфики понятий «самоосуществление», «личностное развитие», «саморазвитие». Обращается внимание на формальное оперирование этими понятиями в педагогике и неоднозначные трактовки разных научных школ в психологии. Исследование проявлений самоосуществления и личностного развития проведено на выборке подростков в количестве 126 человек с использованием шкалы «Личностный рост» из методики «Жизненные стремления» Э. Деси, Р. Райан, авторской методики направленности на самоосуществление и методики на выявление смысла В.Ю. Котлякова. Впервые использована авторская анкета на измерение саморазвития в различных жизненных сферах. Анализ эмпирических результатов позволяет высказать аргументированное суждение о том, что у современных подростков преобладает эгоцентрическая направленность самоосуществления, а также демонстрирует значимость интереса к нравственным аспектам бытия и интериоризованных ценностей личностного развития для гармоничного самоосуществления подростка.

Ключевые слова: самоосуществление, личностное развитие, саморазвитие, подросток.

Для цитаты:

Голованова Н.Ф., Дерманова И.Б. Направленность самоосуществления и личностное развитие подростка [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 3. С. 126–134 doi: 10.17759/psyedu.2018100301

For citation:

Golovanova N.F., Dermanova I.B. Directivity of Self-Fulfillment and Personal Realization of Teenager [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies]*, 2018. Vol. 10, no. 3, pp. 126–134 doi: 10.17759/psyedu.2018100301. (In Russ., abstr. in Engl.)

Введение

Современное отечественное образование серьезно обращено к проблеме субъектной активности школьников вообще и подростков в особенности. Официальные документы об образовании оперируют понятиями «саморазвитие», «самоидентификация», «самовоспитание», «самообразование», «самореализация», наиболее характеризующими именно подростковый возраст. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования (2012 г.) в числе специальных требований к личностным результатам освоения обучающимися основной образовательной программы выделяет готовность и способность к саморазвитию и личностному самоопределению. Но образовательная практика, к сожалению, демонстрирует недостаток психологического понимания процессов, выражающих «самость» развивающейся личности: отсутствует четкая психолого-педагогическая операционализация основных понятий,

характеризующих активность субъекта, нередко декларируется абсолютный приоритет субъектности ребенка при игнорировании педагогической координации его ценностно-смысловых позиций.

Эти тенденции не могут не стать факторами риска в реальном осуществлении образовательной идеологии государства, но они возникли не случайно. Одна из важных причин — та, что и в современной психологии нет устойчивого понимания терминологической и феноменологической специфики этих понятий и явлений, и саморазвитие, личностный рост, самореализация, самоактуализация, самоосуществление очень часто используются как взаимозаменяемые синонимы (К. Гольдштейн, К. Роджерс, А. Маслоу, Д.А. Леонтьев и др.). Их трудно развести в рамках теоретического анализа, тем более трудно исследовать их специфику эмпирически. Мы в данной статье попытаемся очертить семантические поля двух из них: «самоосуществление» и «личностное развитие» и эмпирически исследовать данные явления применительно к подростковому возрасту.

Актуальность исследования данной тематики для подростков связана с тем, что именно в этом возрасте наблюдается всплеск в личностном развитии человека, закладываются основы его мировоззрения, происходит осознание своего места в мире, осмысление способов и путей самоосуществления. Но эмпирические исследования, как отмечают некоторые авторы, недостаточно учитывают целостную сущность отрочества как периода взросления, «... основная задача которого состоит в том, чтобы обеспечить эффективную интеграцию личности в общество на фоне, с одной стороны, увеличения индивидуализации развития и, с другой — повышения значения в развитии социально-культурных факторов» [15, с. 25].

Личностное развитие

Если обратиться к первым теориям самореализации, в которых это понятие использовалось как основная объяснительная категория, в частности, к концепции К. Гольдштейна (К. Goldstein, 1940), то следует отметить, что там оно рассматривается как ведущая сила развития личности [9]. В наибольшей степени эта позиция получила развитие у К. Роджерса, который считал стремление к росту и личностному развитию природной предпосылкой развития личности человека. [12]. Исключительно позитивная трактовка человеческой природы привела сторонников гуманистической психологии к тому, что нравственный аспект в их концепциях, по сути, игнорировался, поскольку личностный рост, с их точки зрения, безусловно позитивен. На это неоднократно обращали внимание критики концепций самоактуализации, отмечая, что пороки и зло точно так же входят в число человеческих потенций, как и добродетель, а развитие личности возможно не только в позитивном, но и в негативном направлении [8].

В подростковом возрасте, когда ориентиры еще не сформированы, а цели недостаточно осмыслены, такая позиция способствует формированию индивидуалистической морали и эгоцентризма. Подросткам нужны абсолютные, внеситуативные ценностные ориентиры, им нужна возвышенная идея Человека. При отсутствии идеала в сознании подростка не складывается представление о моральном долге, о нравственной ответственности, о нормативных императивах морали. На их месте выстраиваются ситуативные житейские смыслы, прагматические представления о личном благе, желании, интересе. Дж. Дьюи — основоположник прагматической философии, педагогики и психологии, еще в начале XX в. заложивший основы американской философии жизни и американского образования, весьма безапелляционно отменил высокие нравственные регуляторы, вроде долга, высших социальных потребностей, и рекомендовал строить воспитание на свободном проявлении интересов ребенка [4]. Наша педагогическая теория и образовательная практика легко согласились и приняли эту позицию уже в первые годы постсоветского развития России. Такими убедительными казались идеи американской гуманистической психологии, на основе которой была построена отечественная парадигма личностно ориентированного образования.

Наряду с формированием нравственных установок личностное развитие человека предполагает усвоение знаний, ценностей, культуры общества, что явно недооценивалось сторонниками гуманистических концепций самоактуализации, но становится очевидным для их критиков. Понимание личностного развития как ведущей мотивационной тенденции предполагает интериоризацию, присвоение человеком культурно-исторического опыта. И в этом проблема личностного развития смыкается с проблемным полем исследований саморазвития в психологии и педагогике.

Анализ представлений о саморазвитии от Античности до наших дней привел нас к пониманию, что данный термин объединяет две тенденции. С точки зрения одной из них, саморазвитие определяется как естественный, спонтанный, эволюционный процесс развития личности, который не требует сознательного регулирования. Именно такое его понимание и соотносится с понятием личностного роста, о котором мы говорили выше. С другой точки зрения, под саморазвитием понимается самостоятельное, целенаправленное и самоорганизованное движение в сторону сознательно поставленной цели. В этом случае цели задаются как произвольные или внешние по отношению к системе психологических характеристик человека. Они могут быть заданы социальными установками и восприняты человеком (интериоризованы им) как важные, значимые для его развития.

Иными словами, личностное развитие применительно к педагогической практике можно рассматривать не только как процесс, движимый спонтанной, изнутри идущей активностью, стремлением к реализации внутреннего потенциала, но и как стремление достичь осознанно сформулированной цели, которая, возможно, требует дополнительных волевых усилий со стороны подростка, использования специальных приемов и методов самостимулирования и самопринуждения. Существенным фактором этого процесса является интериоризация смыслов и ценностей окружающего мира, в том числе его нравственной составляющей.

Самоосуществление

Одним из первых исследователей, который попытался развести понятия «самореализация» и «самоосуществление», была Ш. Бюлер (G.Bühler, 1968). По мнению Ш. Бюлер, самоосуществление — это процесс объективации внутренней сущности личности в масштабе жизни и результат этого процесса, приводящий к реализованности. Это более общая категория в сравнении с самоактуализацией и самореализацией [14].

Исследователи отмечают, что самоосуществлению предшествует длительная и напряженная внутренняя работа, которая направлена на понимание смысла жизни, т. е. процесс самоопределения и, добавим, личностного развития. Его продуктом является индивидуальная концепция смысла жизни, которой руководствуется личность при построении жизненного пути. Чем глубже и адекватнее понимание человеком смысла и цели своей жизни, тем успешнее и продуктивнее процесс ее самоосуществления [5].

По сути, самоосуществление — это процесс экстериоризации внутреннего мира человека. И в этом смысле выявляется принципиальное различие понятий «развитие личности» и «самоосуществление». Если первое из них в большей степени связано с интериоризацией культурно-исторического опыта, знаний и ценностей, то второе — с экстериоризацией личности.

Направленность самоосуществления можно обозначить, исходя из его целей, описанных разными исследователями. Так, А. Маслоу под самоактуализацией понимает возможность для человека «стать тем, кем он может стать», т. е. максимально реализовать свою потенциальную сущность, свои способности, свою истинную природу [10]. Критики А. Маслоу отмечают, что такая идея выводит его на эгоцентричную модель личности и ее развития. Последователь А. Адлера Х. Ансбахер (H. Ansbacher, 1971) утверждает, что истинная самоактуализация необходимо должна включать в свое определение содействие самоактуализации других. К этой же мысли пришел в своих поздних работах и К. Гольдштейн, однако, как отмечает Д.А. Леонтьев, К. Роджерс и А. Маслоу не придали ей значения [8].

Против трактовки основной мотивационной тенденции человека, по А. Маслоу, возражал и В. Франкл, который использовал термин «самотрансценденция», противопоставляя его содержанию самоактуализации. В отличие от самоактуализации, самотрансценденция направлена на другого, а реализация себя в таком случае должна стать лишь побочным продуктом этого процесса [14].

Таким образом, в литературе четко обозначаются два вектора направленности самоосуществления: самоосуществление как реализация своей сущности, что соответствует позиции А. Маслоу (обозначим его как индивидуалистический, или эгоцентрический) и самоосуществление как самоотверженное служение делу, любовь к другому (тому, что вне самого человека), что отражает понятие самотрансценденции В. Франкла и может быть обозначен условно как самоотверженность и служение. То есть самоосуществление не ограничивается только социоцентрическим содержанием, а имеет более широкий охват.

Воспитанные на принципах личностно ориентированного образования, современные подростки оказываются в эпицентре противоречия между воплощением себя, реализацией собственных интересов и необходимостью проявить себя, поступившись своими интересами ради других людей. Потребность же самоотверженного служения, как мотивирующая сила, может возникнуть позже или не возникнуть совсем.

Подводя итог нашему краткому теоретическому анализу, можно заключить, что личностное развитие, или саморазвитие, следует рассматривать как процесс, объединяющий две основные мотивационные тенденции: 1) спонтанную, изнутри идущую активность, стремление к реализации внутреннего потенциала; 2) как стремление достичь осознанно сформулированную цель. Самоосуществление, интерпретируемое как способ подачи себя миру, характеризуется двумя крайними тенденциями, которые могут быть обозначены полюсами на оси «Я»—«Другой» (служение Делу, людям) и которые в разной пропорции сочетаются у разных людей, что может быть представлено точкой на этой оси.

Такое разведение понятий «самоосуществления» и «личностное развитие» позволило нам сформулировать гипотезу о том, что выраженность стремления к личностному развитию без учета нравственного компонента не может выступать в качестве достаточной объяснительной категории выбора направленности самоосуществления подростка.

Программа исследования

Выборка: подростки от 14 до 17 лет в количестве 126 человек (юношей 54 человека; девушек — 72).

В исследовании были применены следующие психодиагностические методики. Для измерения направленности на личностное развитие использовались шкалы: «Личностный рост» из методики психологического благополучия К. Рифф (короткий вариант) [12], «Личностный рост» из методики «Жизненные стремления» Э. Деси, Р. Райана [6]. Ее текст был модифицирован для подростков. Также использовалась авторская анкета на измерение саморазвития в различных жизненных сферах [2]. В этой анкете саморазвитие измерялось в 10 сферах (образование; профессиональная; социальная; семейная; эстетическая; нравственная; сфера увлечений; сфера самоуправления и самоконтроля; физическая; духовная). Испытуемых просили ответить на вопрос о том, насколько интересно (или важно) для них, например, больше читать и учиться дополнительно тому, что они получают в школе, развивать свои способности (сфера образования) или выбрать профессию в соответствии со своими способностями и интересами (профессиональная сфера). Мотив интереса и мотив важности фиксировались в отдельности, как две тенденции саморазвития: спонтанная и осознанная.

Для измерения направленности на самоосуществление использовалась методика В.Ю. Котлякова на выявление смыслов [7] и авторская анкета «Варианты и направленность самоосуществления» [3]. В данной методике испытуемого просили отметить значимость представленных форм поведения в баллах от 1 до 7, где балл 1 означает, что это совсем не важно, а 7 — очень важно. После каждого вопроса предлагалось пояснить, почему это для него важно (или не важно), выбрав наиболее подходящую из предложенных объяснительных категорий, в которых фиксировалась направленность данного действия (всего 9 выборов; например, отмечалась важность «быть оригинальным во внешности — одежде, причёске, украшениях, манере поведения и т. д.») по 7 балльной шкале и предлагались пояснения к этому («чтобы меня заметили», «потому что это радует других», «утвердить свою индивидуальность», «чтобы нравиться себе»). Все пояснения предварительно были отобраны с помощью контент-анализа из ответов на открытые вопросы в пилотажной группе испытуемых.

Математико-статистический анализ полученных данных осуществлялся с использованием статистического пакета SPSS 20.

Результаты и обсуждение

В результате исследования было выявлено, что в целом по выборке стремление к личностному росту у наших испытуемых выше среднего, что соответствует направленности на развитие и реализацию своего потенциала (м-ка К. Рифф: $M=11,3$; м-ка Э. Деси, Р. Райан: $M=27,7$ —

по параметру «важно» и $M=22,6$ — по параметру «достижение») и свидетельствует о неудовлетворенной потребности развития личности и возможных перспективах развития.

По методике стремления к саморазвитию в отдельных жизненных сферах обнаружилось, что все показатели и по параметру «важно», и по параметру «интересно» находятся в диапазоне от 4 до 6 баллов, что соответствует либо средним значениям, либо значениям несколько выше среднего. В целом, подростки отмечают и важность, и интерес к саморазвитию во всех областях, но наиболее выражен интерес к развитию в профессиональной сфере ($M=6,18$), что вполне объяснимо, поскольку выбор профессии — одна из первоочередных задач этого возраста.

Наименее интересны для них эстетическая сфера и сфера нравственности ($M=4,42$ и $M=4,52$ соответственно), они также и наименее важны ($M=4,35$ и $4,73$). Эти данные свидетельствуют о том, что подростки в среднем мало включены в нравственные поиски и раздумья и не чувствуют серьезной необходимости в каком-либо нравственном совершенствовании. Они также мало стремятся к познанию прекрасного и не осознают важность развития в этой сфере. Возможно, интерес к этим жизненным сферам и их значимость возрастет несколько позже, а, возможно, — это общая тенденция, которая характеризует наше современное общество.

Обращает на себя внимание расхождение в оценке интереса к сфере образования в целом и важности этой сферы по выборке и в половых подгруппах ($p \leq 0,000$). Подростки понимают значимость данной сферы, но интересуется она их меньше. Возможно, в этом проявляется некоторая усталость от школьного обучения. По всем остальным сферам показатели значимости и интереса практически совпадают, т. е. саморазвитие в них носит гармоничный характер.

Смысловая направленность в целом по выборке представляет следующую картину. На первое место ставится смысл самореализации (совершенствование, осуществление себя, реализация своих возможностей; $M=11,60$). На втором и третьем местах — статусный смысл (успех, хорошая карьера, достойное положение в обществе; $M=12,53$) и экзистенциальный (свобода, жизнь и любовь; $12,55$). Последние места занимают когнитивный смысл (познавать себя, Бога, жизнь; $M=16,63$) и альтруистический (помощь другим людям, доброта и желание улучшить мир; $M=4,65$). Таким образом, мы видим явное преобладание эгоцентрических смысловых установок, которое характерно именно для подросткового возраста. По различным данным, позже эта структура претерпевает изменения, связанные с другими возрастными приоритетами [1]. Однако такая структура ценностей и смыслов в подростковом возрасте, при которой преобладают ценности личностного спектра над ценностями социального, может свидетельствовать и о некоторой склонности к делинквентному поведению [11].

Эта же тенденция повторяется и в направленности самоосуществления, где преобладает направленность на себя (индивидуалистическая, или эгоцентрическая; $M=7,50$), в то время как направленность на других (самоотверженность и служение; $M=6,18$) выражена значимо меньше ($P=0,013$). Особенно велик этот разрыв в группе мальчиков: у них эгоцентрическая направленность выражена несколько ниже, чем в общей группе ($M=7,27$), но при этом существенно ниже выражена направленность на других ($M=5,10$). Значимость различий — $0,001$. У девушек этот разрыв не столь заметен (эгоцентрическая направленность — $M=7,74$, а направленность на других — $M=7,29$ при $p=0,05$). В целом, эти данные повторяют известный факт более выраженной социоцентрической направленности женщин. А общая тенденция к проявлению более выраженного эгоцентризма у подростков в сравнении с социоцентризмом (самотрансценденцией) объясняется общими возрастными закономерностями их развития. Однако обращает на себя внимание особенность представленности этих установок в возрастных подгруппах. Так, в подгруппе подростков 14–15 лет наблюдается их обратное соотношение: направленность на себя выражена значимо меньше ($M=7,83$), чем направленность на других ($M=9,67$) при $p=0,003$. Это, возможно, выявляет такую характерную для данного возраста особенность, как реакция группирования со сверстниками, потребность в которой в этом возрастном диапазоне перекрывает эгоцентрическую направленность. В группе более старших (16–17 лет) мы вновь видим преобладание эгоцентрической направленности ($M=7,46$) над социоцентрической или направленностью на служение ($M=5,75$) при $p=0,002$.

Для ответа на вопрос о влиянии разной мотивации стремления к саморазвитию на направленность самоосуществления нами был проведен регрессионный анализ в общей выборке

подростков. В результате было обнаружено, что предикторами эгоцентрической направленности самоосуществления могут выступать спонтанный интерес к сфере межличностных отношений. Общее уравнение регрессии имеет следующий вид: направленность самоосуществления на себя = $10,655 + 0,975$ (интерес к социальной сфере) – $0,604$ (интерес к нравственной сфере). То есть внутренняя потребность развиваться в социальных отношениях с учетом нравственной составляющей снижает эгоцентрическую направленность, в то время как чистый социальный интерес (без учета нравственного компонента) отражает, скорее, его манипулятивную составляющую (по А. Адлеру).

Следует также отметить, что КМД (коэффициент множественной детерминации) показывает, что данная регрессионная модель объясняет 30% дисперсии зависимой переменной. Однако достоверность КМК (коэффициента множественной корреляции) равна $0,548$, что составляет $r=0,06$. То есть здесь можно говорить пока лишь о тенденции, которая требует дальнейшего изучения.

Направленность самоосуществления, обозначенная нами как служение, имеет в качестве предикторов осознание важности саморазвития в духовной сфере и осознание важности личностного развития в целом. Уравнение направленности самоосуществления на других имеет вид: $3,717 - 1,387$ (важность духовной сферы) + $0,275$ (ЛР важен). Другими словами, осознание важности духовного роста снижает общую направленность на других, а личностного роста и развития, наоборот, увеличивает. Видимо, духовные размышления скорее отвлекают от суетности и забот окружающего мира, в то время как личностное развитие предполагает и самотрансценденцию. Данная модель объясняет более 41% дисперсии зависимой переменной (КМД= $0,415$), а КМК = $0,645$, что соответствует 1% уровню значимости.

Таким образом, эгоцентрическая направленность самоосуществления в определенной степени зависит от удовлетворения своих спонтанных интересов и от изнутри идущей активности, в то время как направленность на служение в большей степени является интериоризованной потребностью, скорее привнесенной извне и усвоенной личностью подростка.

Заключение

Подводя итог проведенному исследованию, можно отметить следующее. Потребность в личностном развитии у подростков достаточно развита, но при этом присутствует ощущение ее неудовлетворенности, что свидетельствует о возможных перспективах развития. Саморазвитие мотивируется двумя мотивационными установками: интересом к той или иной сфере жизни и осознанием важности развития в ней. В целом, обе тенденции проявляются достаточно гармонично, т. е. интересы и важность в значительной степени совпадают, за исключением сферы образования, которая оценивается как более важная, но менее интересная.

В структуре мотивов и направленности на самоосуществление преобладают эгоцентрические установки и в целом по выборке, и в половых подгруппах. Но у мальчиков эта картина выражена более ярко. В периоде 14–15 лет, однако, мы наблюдаем обратную пропорцию (более выражена социоцентрическая установка), которую мы объясняем выраженной реакцией группирования со сверстниками, характерной для данной возрастной группы.

Исследование соотношения мотивации саморазвития и направленности на самоосуществление выявило, что предикторами эгоцентрической направленности могут выступать спонтанный интерес и глубинная потребность в самореализации, но на нее никак не влияют интериоризованные смыслы (признание важности). В то время как предикторами социоцентрической направленности (самотрансценденции), наоборот, выступают осознанные и принятые установки на важность развития в той или иной сфере, но не спонтанный интерес к ней.

В целом, наша гипотеза о том, что выраженность стремления к личностному развитию без учета нравственного компонента не может выступать в качестве достаточной объяснительной категории выбора направленности самоосуществления подростка, подтвердилась. Но, кроме того, обнаружилось, что не менее важное значение для формирования гармоничной направленности самоосуществления имеют усвоенные (интериоризованные) смыслы и ценности личностного роста.

Практическое значение полученных результатов заключается в том, что они указывают на ряд серьезных педагогических проблем в современном отечественном образовании: недостаточное

внимание воспитательной практики к нравственной составляющей саморазвития и самоосуществления подростков, преодолению эгоцентрической направленности их личности; слабое вовлечение подростков в общественно полезную деятельность, бескорыстное служение людям. В большинстве случаев отношение подростков к сверстникам, окружающим людям, общему делу попадает в поле внимания педагогов только в ситуациях девиантного поведения или угрозы здоровью, поскольку воспитание нередко сводится к досуговым мероприятиям, а не является личностным общением с подростком, работой с мотивационно-ценностной системой его личности.

Финансирование

Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ 16-06-00307а.

Литература

1. Батюта М.Б. Пепеляева С.В. Исследование жизненных смыслов и ценностных ориентаций зрелых людей [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. Электронный научный журнал. 2015. Вып. № 1. Ч. 1. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=18187>. (дата обращения: 26.01.2018).
2. Голованова Н.Ф., Дерманова И.Б. Возрастные особенности мотивации саморазвития // Материалы международной научной конференции «Ананьевские чтения-2017: Преемственность в психологической науке: В.М. Бехтерев, Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов». (г. Санкт-Петербург, 24—26 октября 2017 г.). Санкт-Петербург: Айсинг, 2017. С. 94—95.
3. Голованова Н.Ф., Дерманова И.Б., Ануфриюк К.Ю. Два проявления саморазвития личности: психолого-педагогический взгляд // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2017. № 4. С. 442—450.
4. Дьюи Дж. Введение в философию воспитания: пер. с англ. М.: Работник просвещения, 1921. 62 с.
5. Карпинский К. В. Психология жизненного пути личности: учеб. пособие. Гродно: ГрГУ, 2002. 167 с.
6. Котельникова Ю.А. Жизненные стремления как личностный конструкт. Методика диагностики [Электронный ресурс]. URL: <http://www.b17.ru/article/14186> (дата обращения: 26.01.2018).
7. Котляков В.Ю. Методика исследования системы жизненных смыслов // Вестник Кемеровского государственного университета. 2013. Т. 1. № 2 (54). С.148—153.
8. Леонтьев Д.А. «Самоактуализация как движущая сила личностного развития: историко-критический анализ» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.psychologos.ru/articles/view/samoaktualizaciya-kak-dvizhuschaya-sila-lichnostnogo-razvitiya-dvoe-zn--istoriko-kriticheskiy-analiz-d.a.-leontev> (дата обращения: 26.01.2018).
9. Логинова И.О. Психология жизненного самоосуществления. М.: Изд-во СГУ, 2009. 279 с.
10. Маслоу А. Психология бытия. М.: Рефл-бук. 1997. 304 с.
11. Мешкова Н.В. Особенности взаимосвязи антисоциально направленной креативности и ценностей у подростков с разным уровнем агрессии [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Т. 10. № 2. С. 77—87 doi: 10.17759/psyedu.2018100207
12. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека: пер. с англ. М.: Прогресс, 1994. 480 с.
13. Трошихина Е.Г., Жуковская Л.В. Шкала психологического благополучия К. Рифф // Психологический журнал. 2011. Т. 32. № 2. С. 82—93.
14. Франкл В. Человек в поисках смысла: пер. с англ. [Электронный ресурс]. М.: Прогресс, 1990. С. 336. URL: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-222048.html?page=3> (дата обращения: 26.01.2018).
15. Шамне А.В. Варианты психосоциального развития в период отрочества (12—20 лет) // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 2. С. 24—32. doi: 10.17759/pse.2015200203
16. Щукина М.А. Психология саморазвития личности: монография. СПб.: Изд-во С.-Петербургского государственного университета, 2015. 348 с.

Directivity of Self-Fulfillment and Personal Realization of Teenager

Golovanova N.F.,

PhD in Pedagogical Sciences, Professor, St.Petersburg State University, St.Petersburg, Russia, nf_golovanova@mail.ru

Dermanova I.B.,

PhD (Psychology), Candidate of Sciences in Psychology, Associate Professor, St.Petersburg State University, St.Petersburg, Russia, dermanova@mail.ru

The authors ground the necessity to clarify the terminological and phenomenological specifics of the terms: “self-fulfillment”, “personal development”, “self-development”. The attention is drawn to the formal usage of these terms in the pedagogical science and the ambiguous interpretations by different scientific schools of psychology. The research of the manifestation of self-fulfillment and personal development is performed based on a selection of 126 teenagers, engaging the “Personal growth” scales from the methods of psychological well-being by C. Ryff, the “Personal growth” scales from the methods of “Life aspirations” by E.Deci, R.Ryan, as well as the author’s method of directivity to self-fulfillment and method to reveal the significance by V.Y. Kotlyakov. For the first time the authors’ questionnaire to measure the self-development in different life spheres is employed. The analysis of the empirical results allows to make a grounded statement that the contemporary teenagers have a prevailing egocentric directivity of self-fulfillment and reveals as well the importance of the interest to the moral aspects of being and the interiorized values of personal growth for the harmonious self-fulfillment of the teenager.

Key words: self-fulfillment, personal development, self-development, teenager.

Funding

This work was supported by grant RFH 16-06-00307a

References

1. Batyuta M.B., Pepelyaeva C.V. Issledovanie zhiznennykh smyslov i tsennostnykh orientatsii zrelykh lyudei [Elektronnyi resurs] [The research of life values and value orientations of mature people]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. Elektronnyi nauchnyi zhurnal [The contemporary problems of science and education]*. 2015. Vyp. No. 1, ch. 1. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=18187>. (Accessed: 26.01.2018)
2. Golovanova N.F., Dermanova I.B. Vozrastnye osobennosti motivatsii samorazvitiya [The age-related specifics of motivation of self-development]. *Materialy mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii “Anan’evskie chteniya — 2017: Preemstvennost’ v psikhologicheskoi nauke: V.M. Bekhterev, B.G. Anan’ev, B.F. Lomov”* (g. Saint-Petersburg, 24—26 oktyabrya 2017g.) [Proceedings of the International Scientific Conference “Anan’ev Readings — 2017 : the continuity in the psychological science: V.M. Bekhterev, B.G. Anan’ev, B.F. Lomov”]. Saint-Petersburg: Aising, 2017, pp. 94—95.
3. Golovanova N.F., Dermanova I.B., Anufriyuk K.Yu. Dva proyavleniya samorazvitiya lichnosti: psikhologo-pedagogicheskii vzglyad [Two manifestations of a person’s self-development: psychology-pedagogical view]. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya: Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika. [Udmurtsky University Bulletin. The series of Philosophy. Psychology. Pedagogy]*. 2017. Vol. 27, no. 4, pp. 442—450.

4. Dewey J. Vvedenie v filosofiyu vospitaniya: per. s angl. [An introduction to the philosophy of education]. Moscow: Rabotnik prosveshcheniya, 1921. 62 p. (In Russ.)
5. Karpinskii K. V., Psikhologiya zhiznennogo puti lichnosti: Ucheb. Posobie [The psychology of a personality life path]. Grodno: GrGU, 2002. 167 p.
6. Kotel'nikova Yu.A. Zhiznennye stremleniya kak lichnostnyi konstrukt. Metodika diagnostiki [Elektronnyi resurs] [Life aspirations as a personal construct. Methods of diagnostics]. URL: <http://www.b17.ru/article/14186> (Accessed: 26.01.2018)
7. Kotlyakov V.Yu. Metodika issledovaniya sistemy zhiznennykh smyslov [Methods of research of the system of life values]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of the Kemerovo State University]*, 2013. Vol. 1, no. 2 (54), pp.148—153.
8. Leont'ev D.A. «Samoaktualizatsiya kak dvizhushchaya sila lichnostnogo razvitiya: istoriko-kriticheskiy analiz» [Elektronnyi resurs] [“Self-actualization as a moving force of personal growth: historical-critical analysis”]. URL: <http://www.psychologos.ru/articles/view/samoaktualizatsiya-kak-dvizhushchaya-sila-lichnostnogo-razvitiya-dvoe-zn--istoriko-kriticheskiy-analiz-d.a.-leontev> (Accessed: 26.01.2018)
9. Loginova I.O. Psikhologiya zhiznennogo samoosushchestvleniya [The psychology of life self-fulfillment]. Moscow: SGU, 2009. 279 p.
10. Maslow A. Psikhologiya bytiya: per. s angl. [translated from English]. [Toward a psychology of being]. Moscow: Refl-buk, 1997. 304 p. (In Russ.)
11. Meshkova N.V. Osobennosti vzaimosvyazi antisotsial'no napravlennoi kreativnosti i tsennostei u podrostkov s raznym urovnem agressii [Meshkova N.V. Interrelation of Malevolent Creativity and Values in Adolescents with Different Levels of Aggression]. [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies]*, 2018. Vol. 10, no. 2, pp. 77—87doi: 10.17759/psyedu.2018100207. (In Russ., abstr. in Engl.)
12. Rogers C. Vzgl'yad na psikhoterapiyu. Stanovlenie cheloveka: per. s angl. [translated from English]. [On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy]. Moscow: Progress, 1994. 480 p. (In Russ.)
13. Troshikhina E.G., Zhukovskaya L.V. Shkala psikhologicheskogo blagopoluchiya K. Riff [The scales of psychological well-being by C. Riff]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological journal]*, 2011. Vol. 32, no.2, pp. 82-93.
14. Frankl V. Chelovek v poiskakh smysla: per. s angl. i nem. [translated from English and German]. [Man's search for meaning]. Moscow: Progress, 1990. 368 p. URL: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-222048.html?page=3> (Accessed: 26.01.2018). (In Russ.)
15. Shamne A. V. Varianty psikhosotsial'nogo razvitiya v period otrochestva (12—20 let) [The variants of psychosocial development during the period of adolescence (12-20 years of age)]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [The psychological science and education]*. 2015. Vol. 20, no. 2, pp. 24—32. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2015200203.
16. Shchukina M.A. Psikhologiya samorazvitiya lichnosti: monografiya [The psychology of a person's self-development: monografiya]. Saint-Petersburg: St. Petersburg State University, 2015. 348 p.

Особенности взаимодействия матерей с детьми раннего возраста, помещенными в реанимационное отделение в послеродовом периоде

Бадлина Е.С.,

перинатальный психолог, Центр подготовки к родам и родительству «Солнечный круг», Москва, Россия, badl-elena@yandex.ru

Крысанова Т.В.,

перинатальный психолог, Центр подготовки к родам и родительству «Солнечный круг», Москва, Россия, robotnovatv@mail.ru

Известно, что особенности течения перинатального периода оказывают влияние на дальнейшее материнско-детское взаимодействие. В настоящей статье представлены результаты сравнительного исследования взаимодействия матерей с детьми раннего возраста. Исследование проводилось в двух группах. В основную группу вошли 69 диад матерей с преждевременно рожденными детьми и 26 диад с детьми, рожденными в срок, которые были помещены в реанимационное отделение в послеродовом периоде. Контрольную группу составили 90 диад матерей с детьми, не нуждавшимися в реанимационных мероприятиях и госпитализации. Возраст детей на момент исследования — от 12 до 36 месяцев. В работе использовались методы и методики: сбор и анализ анамнестических данных из медицинских карт детей, опрос матерей (опросник для матерей Ланцбург М.Е.), инструментальное структурированное наблюдение (количественный и качественный анализ видеозаписи игровых действий матери и ребенка при помощи программы The Observer XT Noldus и вне неё). В результате исследования была обнаружена специфика в материнско-детском взаимодействии в диадах с осложненным постнатальным периодом. Матери детей, перенесших пребывание в реанимации в послеродовом периоде, проявляли более низкую чувствительность и отзывчивость во взаимодействии с детьми, чем матери детей с не осложненным послеродовым периодом.

Ключевые слова: материнско-детское взаимодействие, диада «мать—дитя», реанимация новорожденных, недоношенные дети, постнатальный период, ранний возраст, материнская чувствительность, материнская отзывчивость, The Observer XT.

Для цитаты:

Бадлина Е.С., Крысанова Т.В. Особенности взаимодействия матерей с детьми раннего возраста, помещенными в реанимационное отделение в послеродовом периоде [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 3. С. 135–147 doi: 10.17759/psyedu.2018100312

For citation:

Badlina E.S., Krysanova T.V. Features of Interaction between Mothers and Children at an Early Age who were Placed in the Intensive Care Unit in Postnatal Period [Elektronnyi resurs]. Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies], 2018. Vol. 10, no. 3, pp. 135–147 doi: 10.17759/psyedu.2018100312. (In Russ., abstr. in Engl.)

В последние десятилетия с появлением прогрессивных разработок в области неонатологии реанимация новорожденных претерпела ряд существенных изменений и стала более совершенной и эффективной [4]. По разным оценкам, в проведении первичных реанимационных мероприятий в родильном зале нуждаются от 0,5 до 2% доношенных детей и от 10 до 20% недоношенных и переношенных детей. При этом потребность в первичных реанимационных мероприятиях у детей, родившихся с массой тела 1000—1500 г, составляет от 25 до 50% детей, а у детей с массой менее 1000 г — от 50 до 80% и более [7]. Исходя из данных статистики, видно, что в реанимационных мероприятиях чаще нуждаются дети, появившиеся на свет в результате преждевременных родов. Частота преждевременных родов в России и за рубежом не уменьшается в последнее десятилетие, несмотря на высокий уровень развития научного и практического акушерства. В России доля преждевременных родов (на сроке 22—37 недели) в 2008 г. составляла 3,6%, а к 2012 г. уже 4,3% от общего числа родов [6]. За рубежом по данным на 2010 г. аналогичные показатели колебались от 4,1 % до 18,1% [15].

Известно, что особенности течения перинатального периода, такие как рождение раньше срока, оперативные вмешательства в период младенчества и ранняя разлука, сказываются на дальнейшем взаимодействии матери с ребенком, наряду с наступлением беременности после лечения бесплодия и применением вспомогательных репродуктивных технологий. [1; 2; 3; 8; 9; 14]. Материнско-детское взаимодействие исключительно важный фактор, влияющий на развитие и психическое здоровье ребенка в раннем возрасте. Поэтому возможные последствия пребывания ребенка в реанимационном отделении в послеродовом периоде (в том числе после преждевременных родов) вызывают особый интерес, так как выходят за рамки сугубо медицинской проблематики и являются актуальными в социальном и психологическом плане.

В последних исследованиях в области детской психологии, проведенных в России и за рубежом, отмечается значительное различие между ранним психическим развитием недоношенных младенцев и их доношенных сверстников [3; 11; 13], рассматриваются особенности психического развития детей раннего возраста после оперативного вмешательства в период новорожденности [1], а также описывается разница в детско-родительском взаимодействии детей, рожденных в результате спонтанной беременности и при помощи ЭКО [2; 8].

Однако, несмотря на большое количества исследований в данной области, не изучалась возможная специфика во взаимодействии матерей с детьми раннего возраста, помещенными в реанимационное отделение в послеродовом периоде.

В рамках проекта «Исследование потребности в психолого-педагогической помощи детям, наблюдающимся в отделении катамнеза Центра планирования семьи и репродукции (ЦПСИР) г. Москвы», (который осуществлялся по договору между Московским государственным психолого-педагогическим университетом и ЦПСИР г. Москвы в 2010—2012 гг.), нами было проведено исследование взаимодействия матерей с детьми раннего возраста. Цель данной работы заключалась в выявлении особенностей взаимодействия матерей с детьми раннего возраста, помещенными в реанимационное отделение в послеродовом периоде, в сравнении с взаимодействием матерей с детьми, не нуждавшимися в реанимационных мероприятиях. Мы предположили, что характер взаимодействия в диадах с осложненным постнатальным периодом может иметь свою специфику.

Программа исследования

В выборку вошли 185 диад «мать—ребенок», из которых было сформировано 2 группы — экспериментальная и контрольная.

Основную группу составили 95 диад матерей с детьми, перенесшими пребывание в реанимационном отделении в послеродовом периоде. В эту группу вошли диады с преждевременно рожденными детьми, перенесшими пребывание в реанимации (n=69). Из них:

- диады с детьми 1-й степени недоношенности (n=5);
- диады с детьми 2-й степени недоношенности (n=38);
- диады с детьми 3-й степени недоношенности (n=21);
- диады с детьми 4-й степени недоношенности (n=5).

Также основная группа включала в себя диады с детьми, рожденными в срок, перенесшими пребывание в реанимации (n=26).

В контрольную группу вошли диады матерей с детьми, рожденными в срок, чей постнатальный период прошел без осложнений (n=90).

На момент проведения исследования возраст детей в двух группах составил от 11 до 36 месяцев.

Группы выровнены по полу и возрасту детей; по количеству детей, рожденных в результате одноплодной и многоплодной беременности; по социально-демографическим показателям семей; по уровню образования матерей, а также по количеству спонтанно зачавших матерей и матерей, зачавших при помощи ВРТ.

Для решения поставленных в исследовании задач были использованы следующие методы:

- сбор и анализ анамнестических данных из медицинских карт детей (способ зачатия и родоразрешения; состояние ребенка после родов; проведение реанимационных мероприятий; состояние здоровья ребенка в 1 и 2 года с целью исключения из выборки детей с серьезными нарушениями нейрокогнитивного функционирования);

- опрос матерей с целью получения социально-демографических сведений об испытуемых (возраст, семейное положение, состав семьи, образование, профессия, жилищные условия и уровень дохода в семье);

- инструментальное структурированное наблюдение (анализ видеозаписей игровых действий матери и ребенка, сделанных в отделении катамнеза Центра планирования семьи и репродукции г. Москвы, в ГБОУ ЦРР — детский сад ЦАО г. Москвы, ГБОУ — детский сад ЮВАО г. Москвы, в том числе при помощи программы The Observer XT Noldus).

Видеозапись проводилась в рамках индивидуальных сессий общей длительностью пять минут. Видеоматериалы отсматривались тремя независимыми экспертами, прошедшими необходимое обучение. Полученные результаты проходили два специфических вида анализа, предусмотренных программой The Observer XT Noldus: анализ поведения и анализ учета последовательностей определенных видов активности; а также заложенный в функционал программы статистический анализ зафиксированных единиц поведенческой активности.

Сравнительный анализ полученных в двух группах данных был проведен в программах The Observer XT Noldus (версия 11); Statistica (версия 10.0); SPSS Statistics (версия 17.0); Microsoft Office Excel (версия 2007) с использованием статистических критериев: U-критерий Уилкоксона—Манна—Уитни, F-критерий Фишера.

В программе, предназначенной для сбора, анализа и представления результатов исследования The Observer XT Noldus (сетевой адрес: <https://www.noldus.com>) нами анализировались следующие группы параметров.

1. Игровые действия.

Данная группа параметров включала в себя такие показатели, как инициативность матери и ребенка, способность поддерживать игровые действия друг друга, длительность совместных игровых действий матери и ребенка, длительность самостоятельных игровых действий ребенка, адекватность матери в переключении ребенка с одного вида активности на другой в процессе

игровых действий и др. Эксперты, анализирувавшие видеоматериалы, квалифицировали материнские переключения как адекватные в случае, когда:

- текущее игровое действие подошло к логическому концу и ребенок не проявил желания повторить/продолжить его (например, собрали—разобрали пирамидку или просмотрели книжку от начала до конца);

- ребенок потерял интерес к текущему игровому действию;

- ребенок проявил отрицательные эмоции в ходе текущего игрового действия и выразил желание завершить его.

Неадекватными признавались переключения в случае, если:

- ребенок не завершил текущее игровое действие и не выражал желания заняться чем-то другим на момент переключения;

- ребенок проявил интерес к игрушке, которая, по мнению мамы, является не подходящей для игры (мама, забирая из рук сына куклу: «Ну нет, положи, в такое мы не играем. В такое пусть девочки играют»).

2. Невербальные проявления матери и ребенка.

Данная группа параметров была представлена такими проявлениями, как прикосновения, улыбки и взгляды матери и ребенка, общее число и синхронность которых в дальнейшем анализировались.

3. Эмоции матери и ребенка, проявляемые в ходе игрового взаимодействия.

К данной группе параметров относилось не только проявление отрицательных и положительных эмоций матерью и ребенком в ходе игровых действий, но и взаимные ответы на проявления эмоций, а также адекватность материнского ответа на эмоции ребенка.

Вне программы The Observer XT Noldus были проанализированы следующие параметры.

1. Вербальные и невербальные средства общения матери с ребенком (поза, общая выразительность экспрессивно-мимических средств, комментирование действий ребенка).

2. Качество эмоциональной вовлеченности матери во взаимодействие с ребенком (данный параметр был представлен в четырех вариантах: «мать поддерживает», «мать регулирует», «мать доминирует», «мать отстранена») и степень эмоциональной вовлеченности (была представлена в трех оценках 0, 1, 2) (табл. 1).

Таблица 1

Критерии оценки типов эмоциональной вовлеченности матери в игровые действия с ребенком

Тип эмоциональной вовлеченности	Проявления матери				
	Проявления матерью эмоций	Создание матерью положительного эмоционального фона взаимодействия	Ответ матери на эмоции ребенка	Контролирующее поведение со стороны матери в ходе взаимодействия с ребенком	Характер поддержки матерью действий ребенка в ходе подготовки к игре и в процессе игровых действий
Поддерживает	Преимущественно положительные	+	+	-	Поддерживающее, принимающее сопровождение

Регулирует	Положительные и отрицательные	+	+	Элементы контролирующего поведения при создании положительного эмоционального фона взаимодействия с ребенком; элементы контролирующего поведения в ответ на отрицательные эмоции ребенка	Излишне активное участие в момент самостоятельной игры ребенка
Доминирует	Возможны варианты проявления положительных и отрицательных эмоций; либо отсутствие проявления эмоций	-	+	Контролирующее поведение во всех сферах взаимодействия с ребенком, в том числе в ответ и на положительные, и на отрицательные эмоции ребенка	Жесткая директивная позиция
Отстранена	Не проявляет	-	-	-	От активного участия до полной невключенности

3. Позиция матери в совместных игровых действиях с ребенком (данный параметр был представлен в пяти вариантах: ведущая, ведомая, партнерская, демонстративная, отстраненная) (табл. 2).

Таблица 2

Критерии оценки позиции матери в совместных игровых действиях с ребенком

Позиция матери	Оцениваемые параметры			
	Инициативы (Им — количество инициатив матери, Ир — количество инициатив ребенка)	Реакция матери на инициативу ребенка	Паузы матери во время игровых действий ребенка	Направленность действий матери
Ведущая	Им > Ир	Присоединяется к	Отсутствуют либо	На ребенка

		игровым действиям ребенка либо переключает ребенка на новое игровое действие	их количество минимально	
Ведомая	Им < Ир	Присоединяется к игровым действиям ребенка	+	На ребенка
Партнерская	Им = Ир	Присоединяется к игровым действиям ребенка	+	На ребенка
Демонстративная	Любой вариант	Любой вариант	Любой вариант	На ведущего
Отстраненная	Им = 0	Не отвечает	Длительность пауз приблизительно равно общей длительности игры	-

4. Организация и использование игрового пространства матерью (способность матери следовать за ребенком в его перемещениях по комнате во время эксперимента, способ расположения ребенка перед столом с игрушками и игрушек перед ребенком).

5. Оказание матерью помощи ребенку в процессе взаимодействия.

Результаты исследования

Статистическая обработка и анализ данных, полученных в ходе исследования, показал, что по отдельным параметрам группы значительно отличались, а по другим, напротив, отличий выявлено не было. Так, вербальные и невербальные средства общения матерей обеих групп не различались. Не было найдено различий и по количеству проявлений отрицательных и положительных эмоций матерями и детьми обеих групп в ходе игрового взаимодействия. Также все матери в равной степени использовали игровое пространство. Одинаково в обеих группах были представлены типы эмоциональной вовлеченности матери и варианты материнской позиции в совместных игровых действиях с ребенком.

Но, несмотря на сходства, между группами были выявлены и значительные различия.

Так, матери из основной группы чаще инициировали игровое действие (табл. 3) и неадекватно переключали своих детей на новое игровое действие (табл. 4). Адекватные переключения с их стороны встречались, напротив, значительно реже (табл. 5).

Таблица 3

Количество инициатив матерей в двух группах

Параметр	№	Средний ранг	Сумма рангов
Количество инициатив матери	Основная группа	95	100,69*
	Контрольная группа	90	84,88
	Всего	185	

Примечание: «*» — $p \leq 0,05$.

Таблица 4

Количество неадекватных переключений матерями детей на новое игровое действие в двух группах (ранги)

Параметр	№	Средний ранг	Сумма рангов
Количество неадекватных переключений	Основная группа	95	105,87***
	Контрольная группа	90	79,42
	Всего	185	

Примечание: «***» – $p < 0,001$.

Таблица 5

Количество адекватных переключений матерями детей на новое игровое действие в двух группах

Параметр	№	Средний ранг	Сумма рангов
Количество адекватных переключений	Основная группа	95	81,21
	Контрольная группа	90	105,45***
	Всего	185	

Примечание: «***» – $p < 0,001$.

Также матери из диад с осложненным постнатальным периодом реже отвечали на вербальные и паравербальные проявления своих детей (табл. 6) и на уровне статистической тенденции реже адекватно отвечали на эмоции своих детей (табл. 7)

Таблица 6

Отражение матерью вербальных и паравербальных проявлений ребенка

Отражение матерью вербальных и паравербальных проявлений ребенка	Основная группа		Контрольная группа	
	Человек	%	Человек	%
0 — никогда	50*	56	32	35
1 — иногда	28	31	26	27
2 — часто	17	19	31*	33
Итого	95	100	90	100

Примечание: «*» – $p < 0,01$.

Таблица 7

Количество адекватных ответов матери на эмоции ребенка в двух группах

Параметр	№	Средний ранг	Сумма рангов
Количество адекватных ответов	Основная группа	95	87,95
	Контрольная группа	90	97,78*

матери на эмоции ребенка	Всего	185		
--------------------------	-------	-----	--	--

Примечание: «» – $0,05 < p <= 0,07$.

Степень эмоциональной включенности во взаимодействии с ребенком у матерей, чьи дети перенесли пребывание в реанимации, ниже, чем у матерей из диад с неосложненным постнатальным периодом.

Таблица 8

Степень эмоциональной вовлеченность матери во взаимодействие с ребенком

Степень эмоциональной вовлеченности матери во взаимодействии с ребенком	Основная группа		Контрольная группа	
	Человек	%	Человек	%
0 — низкая	13	14	15	17
1 — средняя	55*	58	30	33
2 — высокая	27	28	45*	50
Итого	95	100	90	100

Примечание: «*» – $p <= 0,01$.

В свою очередь, дети, перенесшие пребывание в реанимации в послеродовом периоде, чаще отказывались переключаться на новое игровое действие, предложенное матерью, по сравнению с детьми из диад контрольной группы (табл. 9). А длительность совместной игры в основной группе была значительно меньше, чем в контрольной группе (табл. 10).

Таблица 9

Количество отказов ребенка переключаться на новое игровое действие, предложенное матерью, в двух группах

Параметр		№	Средний ранг	Сумма рангов
Количество отказов ребенка переключаться на новое игровое действие, предложенное матерью	Основная группа	95	101,47*	9640,00*
	Контрольная группа	90	84,06	7565,00
	Всего	185		

Примечание: «*» – $p <= 0,05$.

Таблица 10

Длительность совместных игровых действий матерей и детей в двух группах

Параметр		№	Средний ранг	Сумма рангов
Длительность совместных игровых действий (% от общего времени съемки)	Основная группа	95	83,38	7931,00
	Контрольная группа	90	103,16**	9284,00**
	Всего	85		

Примечание: «**» – $p <= 0,01$.

Выводы

Представленные группы параметров имеют непосредственное отношение к таким понятиям, как материнская сензитивность и респонсивность. Адекватность переключений ребенка на новое игровое действие свидетельствует о чувствительности матери, ее готовности следовать за ребенком в ходе игры и направлять его к новому игровому эпизоду, только когда это необходимо. И наоборот, неадекватные переключения вкупе с большим количеством материнских инициатив могут говорить о низкой чувствительности матери, о чрезмерном контроле с ее стороны, о наличии в отдельных случаях жестких установок в отношении «правильных» и «не правильных» игрушек. Таким образом, данные, представленные в табл. 3—5 дают основание предположить, что *матери из основной группы проявляли меньшую чувствительность к своему ребенку в ходе игрового взаимодействия, чем матери из контрольной группы.*

В совокупности с выводом о более низкой чувствительности матерей основной группы результаты, представленные в табл. 6 и 7, могут указывать на то, что *матери этой группы демонстрировали и более низкую отзывчивость по отношению к детям в ходе игры.*

Обобщая полученные различия между группами, можно сказать, что высокая инициативность матерей основной группы, их активное вмешательство в спонтанную игру и нечувствительное переключение детей на новые игровые действия приводило к большому количеству отказов со стороны детей отвечать на навязчивую материнскую инициативу.

Вместе с тем подобные отказы детей могут быть вызваны не только низкой материнской чувствительностью. Они могут также свидетельствовать о неготовности самих детей воспринимать инициативу матерей, отвечать на нее и перестраивать свое поведение в соответствие с воздействием матери. В этой ситуации вполне закономерным выглядит снижение длительности их полноценной совместной игры по сравнению с диадами, в которых послеродовой период прошел без осложнений.

Заключение

На основании полученных результатов можно достаточно наглядно представить комплекс, иллюстрирующий специфику взаимодействия матерей и детей, попавших в реанимационное отделение в постнатальном периоде. С одной стороны, это совокупность недостаточно развитой чувствительности и отзывчивости матерей при их активной позиции во взаимодействии со своими детьми, а с другой стороны, нежелание или неготовность детей включаться в это взаимодействие. Это может быть связано как с неуместностью материнской инициативы, так и с особенностями развития самих детей.

В целом можно предположить, что имеется *тенденция к снижению качества взаимодействия в диадах основной группы*, что может быть обусловлено целым рядом факторов. Неблагоприятный исход родов, тяжелый послеродовой период, ранняя разлука, тревога матери за ребенка и состояние его здоровья, переживание матерью утраты своих представлений о здоровом ребенке, отсроченный полноценный физический контакт — вот те факторы, которые, вероятно, оказывают влияние на общее состояние матери и ребенка и, как следствие, на их взаимодействие. Физический потенциал матери, снижающийся за счет переживания стрессовой ситуации на первом году жизни ребенка, а также эмоциональные затраты на совладание с тревогой не оставляют ей достаточно сил на развитие таких ключевых компонентов материнской компетентности, как чувствительность и отзывчивость к ребенку. Параллельно это приводит к появлению элементов контролирующего поведения и гиперопеки, что, в свою очередь, еще больше мешает развитию чувствительности и отзывчивости, замыкая этот неконструктивный круг.

Полученные результаты способствуют углублению представлений о формировании и функционировании системы «мать—ребенок», имеют важное значение для понимания значения перинатального опыта в развитии детей раннего возраста, расширяют теоретические

представления о направлениях раннего междисциплинарного семейно-ориентированного вмешательства. Кроме того, материалы исследования могут послужить основой для разработки программ психологической службы в отделениях патологии новорожденных детских стационаров и психологического сопровождения системы «мать—ребенок», направленных на оптимизацию развития ребенка и взаимодействия матери и ребенка после выписки из стационара.

Результаты данного исследования были представлены в рамках доклада на I съезде Московской ассоциации специалистов Службы ранней помощи по профилактике детской инвалидности.

Благодарности

Авторы выражают благодарность научному руководителю проекта кандидату биологических наук М.Е. Ланцбург и кандидату психологических наук Е.В. Соловьевой за ценные замечания и помощь на этапе проведения исследования.

Литература

1. *Аринцина И.А.* Психическое развитие детей раннего возраста после оперативного вмешательства в период новорожденности в системе взаимодействия с близким взрослым [Электронный ресурс] // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. 2009. № 116. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/psihicheskoe-razvitie-detey-rannego-vozrasta-posle-operativnogo-vmeshatelstva-v-period-novorozhdenosti-v-sisteme-vzaimodeystviya-s> (дата обращения: 20.11.2016).
2. *Долгих А.Г., Захарова Е.И.* Особенности эмоционального взаимодействия матери с ребенком, зачатие которого наступило с помощью ЭКО // Сборник тезисов VI-ой Международной конференции «Психологические проблемы современной семьи» (Москва, 30 сентября — 4 октября 2015 г.). М.: 2015. С. 360—364.
3. *Ворошнина О.Р.* Психическое развитие преждевременно родившихся детей младенческого возраста: теоретические и прикладные аспекты [Электронный ресурс]. Пермь: ПГПУ. 2011. 100 с. // Электронная библиотека МГППУ. URL: <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=236093>. (дата обращения: 19.10.2016).
4. *Иванов Д.О.* Нарушение теплового баланса у новорожденных детей. СПб.: Н-Л. 2012. 168 с.
5. *Мухамерахимов Р.Ж.* Формы взаимодействия матери и младенца // Вопросы психологии. 1994. № 6. С. 16—25.
6. Основные показатели здоровья матери и ребенка, деятельность службы охраны детства и родовспоможения в Российской Федерации // Министерство здравоохранения и социального развития Российской Федерации. М.: ФГБУ «ЦНИИОИЗ», 2013. 164 с.
7. *Скворцова В.И.* Методическое письмо. Первичная и реанимационная помощь новорожденным детям // Министерство здравоохранения и социального развития Российской Федерации. М.: 2010. 44 с.
8. *Соловьева Е.В.* О материнском отношении к детям раннего возраста, зачатым посредством экстракорпорального оплодотворения [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Т. 6. № 4. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/4/Soloveva.phtml> (дата обращения: 20.11.2016).
9. *Якупова В.А., Захарова Е.И.* Внутренняя материнская позиция женщин, беременность которых наступила с помощью ЭКО // Национальный психологический журнал. 2015. Т. 17. № 1. С. 96—104.
10. *Baron I.S., Rey-Casserly C.* Extremely preterm birth outcome: a revive of four decades of cognitive research // *Neuropsychology Review*. 2010. № 20. P. 430—452. doi: 10.1007/s11065-010-9132-7

11. *Fuertes M., Faria A., Soares H., Crittenden P.* Developmental and evolutionary assumption in study about the impact of premature birth and low income on mother-infant interaction // *Acta Ethologica*. 2009. № 12. P. 1—11. doi: 10.1007/s10211-008-0051-1
12. *Holditch-Davis D., Sandelowski M., Harris B.G.* Effect of infertility on mothers' and fathers' interactions with young infants // *Journal of reproductive and infant psychology*. 1999. Vol. 17. № 2. P. 159—173.
13. *Rahkonen P., Heinonen K., Pesonen A.* Mother-child interaction is associated with neurocognitive outcome in extremely low gestational age children // *Scandinavian Journal of Psychology*. 2014. Vol. 4. № 55. P. 311—318. doi: <http://eds.mgppu.ru:5013/10.1111/sjop.12133>
14. *Tanimura Ch.S.* Mother's subjective experience of separation from her premature infant at birth. Clinical Dissertation. Pepperdine University. USA, 2006. P. 157.
15. *Howson C.P., Kinney M.V., Lawn J.E.* Born too soon: the global action report on preterm birth // World Health Organization. Geneva, 2012. P. 126.

Features of Interaction between Mothers and Children at an Early Age who were Placed in the Intensive Care Unit in Postnatal Period

Badlina E.S.,

Perinatal psychologist, Center for Preparations for Childbirth and Parenthood "The Solar Circle", Moscow, Russia, badl-elena@yandex.ru

Krysanova T.V.,

Perinatal psychologist, Center for Preparations for Childbirth and Parenthood "The Solar Circle", Moscow, Russia, rabotnovatv@mail.ru

It is known that the features of the perinatal period influence on the further mother-child interaction. This article presents the results of a comparative study of the interaction of mothers with children at an early age. The study was conducted in two groups. The experimental group included 69 dyads of mothers with prematurely born children and 26 dyads of mothers with children born on time, who were placed in the intensive care unit in the postpartum period. The control group consisted of 90 dyads of mothers with children who did not need resuscitation and hospitalization. The age of children at the time of the study is from 12 to 36 months. Methods: collection and analysis of anamnestic data from children's medical records, a questionnaire of mothers (a questionnaire for mothers Lantsburg M.E.), instrumental structured observation (quantitative and qualitative analysis of video recording of game actions of mother and child using the program The Observer XT Noldus and beyond). As a result of the study, a specificity was revealed in the mother-child interaction in dyads with a complicated postnatal period. Mothers of children who have been in intensive care in the postpartum period showed lower sensitivity and responsiveness in interaction with children than mothers of children with uncomplicated postnatal period.

Keywords: mother-child interaction, «mother-child» dyad, neonatal resuscitation, prematurely-born children, postnatal period, early age, maternal sensibility, maternal responsiveness, The Observer XT.

Acknowledgements

The authors are grateful to project curator Ph.D. in Biology M.E. Lantsburg and to Ph.D. in Psychology E.V. Solovyeva for their helpful issues and support they lend at the study stage.

References

1. Arintsina I.A. Psikhicheskoe razvitie detei rannego vozrasta posle operativnogo vmeshatel'stva v period novorozhdenosti v sisteme vzaimodeistviya s blizkim vzroslym [Elektronnyi resurs] [Psychical development of children at an early age after operative intervention during the neonatal period in the system of interaction with an adult relative]. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gertsena [Izvestia: Herzen University Journal of Humanities and Science]*, 2009, no. 116. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/psihicheskoe-razvitie-detey-rannego-vozrasta-posle-operativnogo-vmeshatel'stva-v-period-novorozhdenosti-v-sisteme-vzaimodeystviya-s> (Accessed 20.11.2016).
2. Dolgikh A.G., Zakharova E.I. Osobennosti emotsional'nogo vzaimodeistviya materi s rebenkom, zachatie kotorogo nastupilo s pomoshch'yu EKO [Features of the emotional interaction of mother with child conceived through in vitro fertilization]. *Sbornik tezisov VI-oi Mezhdunarodnoi konferentsii «Psikhologicheskie problemy sovremennoi sem'i»* (Moskva, 30 sentyabrya — 4 oktyabrya. 2015g.) [Book of abstracts of the VI International Conference «Psychological problems of modern family»]. Moscow: 2015, pp. 360—364.
3. Voroshnina O.R. Psikhicheskoe razvitie prezhdevremennо rodivshikhsya detei mladencheskogo vozrasta: teoreticheskie i prikladnye aspekty [Elektronnyi resurs] [Psychical development of prematurely born children at the first year: theoretic and practical aspects]. Perm': Publ. PGPU, 2011. 100 p. *Elektronnaya biblioteka MGPPU [Digital Library MGPPU]*. URL: <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=236093>. (Accessed 19.10.2016). (In Russ., Abstr. in Engl.).
4. Ivanov. D.O. Narushenie teplovogo balansa u novorozhdennykh detei [Deficit of thermal balance at newborn children]. Saint Petersburg: Publ. N-L, 2012. 168 p.
5. Mukhamerakhimov R. Zh. Formy vzaimodeistviya materi i mladentsa [Forms of mother-infant interactions]. *Voprosy psikhologii [Voprosy psihologii]*, 1994, no. 6, pp. 16—25.
6. Osnovnye pokazateli zdorov'ya materi i rebenka, deyatel'nost' sluzhby okhrany detstva i rodovspomozheniya v Rossiiskoi Federatsii [Basic indicators of maternal and child health, activities of state department of protection of child health and obstetrics service in the Russian Federation]. Ministerstvo zdravookhraneniya i sotsial'nogo razvitiya Rossiiskoi Federatsii [Ministry of Healthcare and Social Development of the Russian Federation]. Moscow: Publ. FGBU «TsNIIOIZ», 2013. 164 p.
7. Skvortsova V.I. Metodicheskoe pis'mo. Pervichnaya i reanimatsionnaya pomoshch' novorozhdennym detyam. [methodological paper. Primary and resuscitative care for newborns]. Ministerstvo zdravookhraneniya i sotsial'nogo razvitiya Rossiiskoi Federatsii [Ministry of Healthcare and Social Development of the Russian Federation]. Moscow: 2010. 44 p.
8. Solov'eva E.V. O materinskom otnoshenii k detyam rannego vozrasta, zachatym posredstvom ekstrakorporal'nogo oplodotvoreniya [Elektronnyi resurs] [On maternal attitude toward young children conceived through in vitro fertilization] *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2014. Vol. 6, no 4. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/4/Soloveva.phtml> (Accessed: 20.11.2016). (In Russ., Abstr. in Engl.).
9. Yakupova V.A., Zakharova E.I. Vnutrennyaya materinskaya pozitsiya zhenshchin, beremennost' kotorykh nastupila s pomoshch'yu EKO [Internal maternal position of women who became pregnant using IVF]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal [National psychological journal]*, 2015. Vol. 17, no. 1, pp. 96—104.

Бадлина Е.С., Крысанова Т.В. Особенности взаимодействия матерей с детьми раннего возраста, помещенными в реанимационное отделение в послеродовом периоде
Психолого-педагогические исследования
2018. Том 10. № 3. С. 135–147.

Badlina E.S., Krysanova T.V. Features of Interaction between Mothers and Children at an Early Age who were Placed in the Intensive Care Unit in Postnatal Period
Psychological-Educational Studies
2018. Vol. 10, no. 3, pp. 135–147.

10. Baron I.S., Rey-Casserly C. Extremely preterm birth outcome: a revive of four decades of cognitive research. *Neuropsychology Review*, 2010. Vol. 20, pp. 430—452. doi: 10.1007/s11065-010-9132-7
11. Fuertes M., Faria A., Soares H., Crittenden P. Developmental and evolutionary assumption in study about the impact of premature birth and low income on mother-infant interaction. *Acta Ethologica*, 2009, no. 12, pp. 1—11. doi: 10.1007/s10211-008-0051-1
12. Holditch-Davis D., Sandelowski M., Harris B.G. Effect of infertility on mothers' and fathers' interactions with young infants. *Journal of reproductive and infant psychology*, 1999. Vol.17, no. 2, pp. 159—173.
13. Rahkonen P., Heinonen K., Pesonen A. Mother-child interaction is associated with neurocognitive outcome in extremely low gestational age children. *Scandinavian Journal of Psychology*, 2014. Vol. 4, no. 55, pp. 311—318. doi: <http://eds.mgppu.ru:5013/10.1111/sjop.12133>
14. Tanimura Ch.S. Mother's subjective experience of separation from her premature infant at birth. Clinical Dissertation. Pepperdine University. USA: 2006. p. 157.
15. Howson C.P., Kinney M.V., Lawn J.E. Born too soon: the global action report on preterm birth. *World Health Organization*. Geneva: 2012. 126 p.

Проблема личностного самоопределения в трудах Л.И. Божович и ее развитие с позиций субъектного подхода

Ермолаева М.В.,

доктор психологических наук, профессор кафедры школьной психологии факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, mar-erm@mail.ru

Лубовский Д.В.,

кандидат психологических наук, доцент. заведующий кафедрой школьной психологии факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, lubovsky@yandex.ru

Силаева Л.В.

аспирант кафедры педагогической психологии факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, buchkovskaya@mail.ru

В статье проанализировано понимание самоопределения в работах Л.И. Божович, представлен теоретический контекст, в котором самоопределение рассматривалось в ее исследованиях (развитие личности как овладение своим поведением, самоопределение как свободный выбор). Показано, что на основе подхода к исследованию самоопределения, намеченного Л.И. Божович, в отечественной психологии возникли три исследовательских подхода к исследованию самоопределения: самоопределение как постижение себя, как ориентация себя в системе общественных ценностей и как развитие субъектности. Показано, что подход Л.И. Божович к исследованию субъектности наиболее близок к субъектному подходу в современной российской психологии. Стадии развития личности, выделенные в работах Л.И. Божович, рассматриваются как стадии становления субъектности. Намечено создание для подростков образовательных практик, базирующихся на свойственных им видах деятельности и направленных на развитие личностной рефлексии как основы самопознания и самоопределения.

Ключевые слова: теория личности Л.И. Божович, самоопределение, субъектный подход, подростки, развитие самосознания личности.

Для цитаты:

Ермолаева М.В., Лубовский Д.В., Силаева Л.В. Проблема личностного самоопределения в трудах Л.И. Божович и ее развитие с позиций субъектного подхода [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 3. С. 148–159 doi: 10.17759/psyedu.2018100313

For citation:

Ermolaeva M.V., Lubovsky D.V., Silaeva L.V. The Problem of Personal Self-Determination in L. I. Bozhovich's Works and its Development from the Viewpoint of the Subject-Centered Approach [Elektronnyi resurs]. Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies], 2018. Vol. 10, no. 3, pp. 148–159 doi: 10.17759/psyedu.2018100313. (In Russ., abstr. in Engl.)

Понятие личностного самоопределения остается в современной отечественной психологии как одним из наиболее распространенных, так и одним из самых широких, охватывающих круг разнообразных явлений. Не существует однозначного определения данного понятия. Несмотря на большое количество исследований в психологии развития, применительно к самоопределению остается не решенной до конца проблема детерминации и свободы в выборе человеком своего жизненного пути, своей системы ценностей и себя самого. Л.И. Божович рассматривала самоопределение как проявление свободного выбора подростка или юноши, утверждая, что «...чем выше уровень развития личности, тем более свободным он становится и что формирование личности осуществляется не в условиях приспособления субъекта к требованиям окружающей среды, а в условиях его постоянной творческой активности, направленной на перестройку и окружающей его среды, и самого себя» [4, с. 356].

Развивая идеи Л.С. Выготского о формировании личности, которые были рассредоточены по отдельным его работам и никогда не были изложены им в виде целостной теоретической схемы, Л.И. Божович оставалась последовательницей своего учителя и рассматривала волю как центральную функцию личности, а личностное развитие — как процесс овладения своим поведением и как развитие способности управлять своей жизнью. В личностном самоопределении старших подростков Л.И. Божович выделяла несколько ключевых аспектов. Давая характеристику социальной ситуации развития старшеклассников, она отмечала, что выбор дальнейшего жизненного пути, самоопределение становятся эмоциональным центром их социальной ситуации развития. Она считала также, что личностное самоопределение предполагает выбор будущего жизненного пути, движимый потребностью в том, чтобы найти свое место в обществе, в труде, в жизни, поиск цели и смысла своего существования [3]. Она также утверждала, что для старшего подросткового возраста потребность в самоопределении выступает как потребность соединить в единую смысловую систему представления об окружающей реальности и о самом себе и тем самым определить смысл своего собственного существования. По мнению Л.И. Божович, самоопределение отличается от мечтаний, связанных с будущим тем, что основывается на устойчиво сложившихся интересах и стремлениях старшеклассников, предполагает учет как внешних условий, так и своих возможностей, связано с осознанным выбором профессии и опосредствовано формирующимся мировоззрением.

Формированию личностного самоопределения предшествует возникновение ряда психологических новообразований. Во-первых, только старшеклассники оказываются способны к овладению своей мотивационной сферой. Она иерархизируется, уменьшается характерное для подросткового возраста расхождение между «идеальным планом смыслообразующих, “знаемых мотивов” и реальным поведением, которое побуждается непосредственно действующими мотивами» [3, с. 308]. По Л.И. Божович, только у старшеклассников впервые появляется сознательное отношение к учению. Следует отметить, что это утверждение во многом верно и в

наше время, хотя у современных старшеклассников смысл учения в значительной степени редуцирован до отношения к нему как к деятельности по подготовке к сдаче ЕГЭ. Самосознание, развивающееся во второй фазе подросткового возраста, дает возможность для осознания своих качеств и своих желаний, позволяет обобщить представления о себе самом. Таким образом, в трудах Л.И. Божович личностное самоопределение, возникающее на рубеже старшего подросткового возраста и ранней юности, обусловлено формированием смысловой системы личности, центральными моментами которой являются поиск ответов на вопрос о смысле своего существования, единство представлений о себе и мире, ориентированность на будущее. При этом Л.И. Божович отмечала, что личностное самоопределение предполагает как выбор профессии, так и общие искания смысла своего существования, поскольку философский контекст мировоззрения только начинает формироваться в ранней юности [3; 4]. Определение личностного самоопределения в работах Л.И. Божович стало ключевым для последующих трактовок этого понятия. По мнению М.В. Ермолаевой [11], в современной отечественной психологии выделяются три основных подхода к исследованию самоопределения.

Первый подход отличается акцентом на поиске человеком своей сущности при изучении личностного самоопределения. Так, И.С. Кон [13; 14] рассматривает самоопределение как самопостижение, в котором неотделимы друг от друга процессы самопонимания и самоотношения, что обеспечивает единое когнитивно-смысловое и эмоционально-ценностное отношение к своему «Я». Аналогично Л.Ф. Вязникова относит к механизмам самоопределения самопостижение и самопонимание, считая именно их «...важнейшими ключами к изменению своих установок и поведения, к новой идентификации личности» [7, с. 22].

В работах В.А. Петровского самоопределение рассматривается как оценка личностью своих сущностных возможностей [15]; для Н.С. Пряжникова самоопределение личности выступает как многостороннее понятие, в содержание которого входит нахождение подлинного образа себя, непрерывное развитие этого образа и утверждение его среди окружающих людей [17]. В рамках данного подхода на первое место в содержании понятия личностного самоопределения выходит самопознание человека, благодаря которому он определяет свое собственное отношение к жизни и свое место в ней. К данному подходу можно отнести и работы Ю.А. Репецкого и И.Н. Семенова, для которых личностное самоопределение представляет собой рефлексивно-смысловой процесс, продуктом которого является сложное образование мотивационной природы — готовность к самореализации [18].

Во втором подходе, представленном работами Б.В. Зейгарник и Б.С. Братуся [5], М.Р. Гинзбурга [8; 9], В.Ф. Сафина и Г.П. Никова [20], личностное самоопределение

рассматривается как процесс поиска цели и смысла своего существования, который осуществляется относительно представленных в обществе ценностей для выделения и обоснования ценностно-смысловых оснований концепции своей собственной жизни. Б.В. Зейгарник и Б.С. Братусь [5] подчеркивали, что нравственно-ценностная плоскость является основной для движения личности в ходе развития. Ценности и смыслы рассматриваются ими как язык взаимодействия личности и общества. В намеченном ими подходе подчеркивается ведущая роль ценностей для формирования личности: исповедание ценностей закрепляет единство личности, что устойчиво определяет ее основные характеристики. Б.В. Зейгарник и Б.С. Братусь рассматривали также как функции смысловых образований личности создание образа будущего и оценку деятельности с ее нравственной, смысловой стороны.

В.Ф. Сафин и Г.П. Ников [20] под самоопределением понимают процесс достижения личностной зрелости и относительно самостоятельный этап социализации, содержание которого состоит в формировании у человека осознания цели и смысла жизни, готовности к самостоятельной жизни на основе соотнесения своих желаний, наличных качеств, возможностей и требований к себе со стороны окружающих людей и общества в целом.

По мнению М.Р. Гинзбурга, самоопределение личности может рассматриваться как определение человеком себя относительно социокультурных ценностей и, благодаря этому, как определение смысла своего существования, непосредственно связанное с психологическим прошлым, психологическим настоящим и психологическим будущим. Психологическое прошлое представлено в виде установок и отношений; функцией психологического настоящего, по М.Р. Гинзбургу, является саморазвитие, которое включает в себя самореализацию и самопознание. Психологическое будущее содержит в себе смысловую и временную перспективы личности.

Третьим подходом стал разработанный в 90-е гг. XX в. субъектный подход, где процесс самоопределения понимается как саморазвитие личности, в основе которого лежит самостоятельный выбор человеком направления развития на любом этапе жизненного пути. Ключевым понятием данного подхода стала субъектность. Потребность в применении данного понятия появляется тогда, когда необходимо обозначить особый характер активности человека, а именно то, насколько он способен использовать свои психологические ресурсы для реализации целей, занимать позицию автора по отношению к своему внутреннему миру и к своей деятельности. В этом смысле субъектность человека состоит в том, что он способен быть создателем своей судьбы, делать осознанный выбор, максимально используя свои психологические ресурсы [11]. Основой для данного подхода стали выделенные С.Л. Рубинштейном параметры самоопределения, далее разработанные К.А. Абульхановой-Славской.

К ним относятся собственная активность личности, самодетерминация, сознательное стремление занять определенную позицию [1; 19]. По мнению К.А. Абульхановой-Славской, самоопределение представляет собой осознание личностью своей позиции, которая формируется внутри координат системы отношений [2]. Категория субъекта жизненного пути, предложенная С.Л. Рубинштейном, дает возможность рассматривать личность в масштабах времени и пространства жизни. «Жизненный путь — это целостное, непрерывное явление, и каждый человек, по мнению Рубинштейна, имеет свою собственную историю, — даже становится личностью именно потому, что имеет свою жизненную историю» [12, с. 317]. Выделенные А.Л. Журавлевым и А.Б. Купрейченко методологические принципы эмпирического исследования самоопределения существенно проясняют понимание этого процесса в рамках субъектного подхода. К этим принципам отнесены учет нравственно-ценностного и смысложизненного измерения, анализ временного измерения, учет стадийности жизнедеятельности и развития субъекта, учет субъектных свойств человека и группы, среди которых для самоопределения наиболее значимы активность, осознанность, наличие гуманистических установок, самостоятельность (независимость, автономность), интегративность (целостность), ответственность, оптимизм, стойкость, жизнотворчество, склонность к риску или ее отсутствие, понимание собственной изменчивости во времени. А.Л. Журавлев и А.Б. Купрейченко подчеркивают необходимость акцента на анализе преобразовательной активности человека, надобность анализа и оценивания не только содержательных, но и динамических характеристик самоопределения, анализ и учет содержательных элементов самоопределения, различающихся по степени их значимости для субъекта и по устойчивости во времени, а также анализ самоопределения прежде всего с позиции самого субъекта, с опорой на его мировосприятие и систему представлений, ценностей, идеалов, смыслов и целей. А.Л. Журавлев и А.Б. Купрейченко признают, что в рамках одного исследования реализация всех упомянутых принципов затруднительна. Но для уточнения понятия самоопределения, понимания его многоаспектности и планирования его исследований выделение перечисленных принципов очень существенно.

Большое значение в разработке методологических принципов психологического исследования самоопределения имеют работы В.И. Слободчикова, посвященные развитию субъективности. Он отмечает как фундаментальное основание человеческого способа жизни способность человека превращать свою собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, что неизбежно требует рефлексированности самой жизнедеятельности. Опираясь на принципы, намеченные С.Л. Рубинштейном, В.И. Слободчиков в содержании проблемы рефлексии ставит на первый план проблему определения своего образа жизни. Ценностно-смысловое определение жизни, по его мнению, связано с появлением такой рефлексии [21].

В субъектном подходе к исследованию личностного самоопределения утверждается связь этого феномена с инициацией феноменов «само» (термин предложен Э.В. Сайко). К феноменам «само» Э.В. Сайко относит процессы саморазвития, самоопределения, самопонимания, самоотношения, а также самореализацию, самоактуализацию и др. [10]. Эти феномены представляют собой внутренне детерминированные процессы, которые иницируются самой личностью в ходе развития.

Таким образом, наиболее характерной особенностью субъектного подхода к исследованию личностного самоопределения является понимание этого процесса как в контексте саморазвития (самопонимания, самосознания, самоотношения и т. д.), так и в контексте самореализации (самоактуализации, самодетерминации, саморазвития) [2; 10; 11; 19].

Очевидно, что первые два подхода к пониманию сущности личностного самоопределения имеют глубокие методологические корни в представлениях Л.И. Божович, а третий, субъектный, подход имеет тесную взаимосвязь с этими представлениями. Проблема личностного самоопределения, сформулированная в трудах Л.И. Божович и развитая в трудах современных психологов, является ключевой для отечественной психологии. Активно формируясь в конце подросткового возраста, самоопределение становится детерминантой важнейших проявлений человека в мире, развития и интеграции представлений о мире и самом себе, в понимании своего предназначения. При этом общий характер самоотношения и самопонимания в этом возрасте связан со значимостью для человека определенных ценностей и общечеловеческих смыслов, и этот процесс тесно связан с возможностью самореализации личности в настоящий момент и определяет направленность достижений в будущем.

Л.И. Божович связывала формирование личности в детском возрасте с развитием ребенка как субъекта, т. е. как свободного, самостоятельного и лично ответственного за свою жизнь человека. Н.Н. Толстых [22] отмечает, что Л.И. Божович не пользовалась понятием субъектности, применяя вместо него термины «сознание» (в ее понимании) либо «система Я», но в контексте современной психологии более уместно было бы говорить именно о субъектности ребенка. Она обнаруживает себя в характерном для возраста виде в критические периоды развития личности и обусловлена возникновением новообразований, становящихся итогом развития личности на протяжении возраста. По мнению Л.И. Божович, предпосылки психологической реальности, называемой в современной психологии субъектностью, впервые можно увидеть у детей в период кризиса одного года. Мотивирующие представления, появление которых знаменует начало кризиса, дают возможность ребенку действовать не только в ответ на внешние стимулы, как в младенческом возрасте. Иными словами, в данный момент впервые побудителем активности

ребенка становится внутриспсихологическая реальность. Так, первое «появление на сцене» субъектности, по Л.И. Божович, связано с тем, что ребенок отделяет себя от мира объектов, благодаря чему его потребности начинают опредмечиваться не только во внешних объектах, но и в образах, представлениях, воплощающих то, что Л.С. Выготский называл единством аффекта и интеллекта [6]. Последовательно развивая заложенные им основы изучения личности, Л.И. Божович утверждала, что возрастные новообразования, единожды возникнув, не исчезают или разрушаются на последующих этапах развития личности, но претерпевают содержательные изменения и структурные перестройки, оставаясь с человеком на всех этапах жизненного пути. Правомерно утверждать, что к мотивирующим представлениям, соответствующим уровню возрастного развития личности, относятся принятие социальной роли школьника, представления о собственном внутреннем мире и образ себя взрослеющего, представления о своей образовательной траектории и о своем жизненном пути, которые побуждают деятельность человека на различных этапах жизни.

Если в период кризиса одного года в связи с появлением мотивирующих представлений поведение ребенка впервые начинает побуждаться внутренними мотивами, то в период кризиса трех лет ребенок впервые осознает себя как субъекта своих действий, что проявляется в появлении местоимения «я» в высказываниях о себе и феномене «Я сам». Система «Я», по Л.И. Божович, становится новообразованием кризиса трех лет. По ее словам, осознание себя субъектом своих действий происходит как открытие, при этом аффективное выделение себя возникает раньше, чем рациональное. Здесь ребенок впервые сталкивается с выбором — выбором между «надо» и «хочу». В контексте субъектного подхода это существенно, поскольку понятия выбора и его разрешения относятся к ключевым для данного подхода. Л.И. Божович утверждала, что в этот период познавательная активность обращается уже не только на внешний мир, но и на самого себя, а процесс самопознания начинается с познания себя как субъекта действия [4].

Следующий этап развития субъектности наступает в период кризиса семи лет, когда «новый тип личности» (термин Л.С. Выготского), складывающийся на протяжении дошкольного детства, характеризуется возникновением внутренней позиции школьника, в которой отражается стремление ребенка к новому положению в системе доступных ему общественных отношений и к новой общественно значимой деятельности. По мнению Л.И. Божович, такое стремление возникает тогда, когда ребенку становится доступным осознание себя не только как субъекта своих действий (что сформировалось в предшествующем возрасте), но и как субъекта в системе общественных отношений. Субъектность ребенка в период кризиса семи лет проявляется в понимании себя как находящегося в пространстве человеческих и социальных отношений, не

соответствующем его запросам, а также в желании переместиться в другую социальную реальность (т. е. стать школьником) [4]. Здесь ребенок сталкивается с расхождением между его объективным положением в обществе и его внутренней позицией, в которой он представлен себе как занимающий новое положение в социуме. В результате он начинает осознавать себя не только как субъекта своих действий, но и как субъекта социальных и человеческих отношений, впервые появляется осознание своего социального «Я».

Л.И. Божович придавала игре дошкольников большое значение как деятельности, в которой у детей формируется рефлексия, необходимая для разделения двух планов реальности — подлинного и мнимого, представленного воображаемой ситуацией игры. Так, благодаря игре у ребенка формируются предпосылки рефлексивного подъема над своей социальной ситуацией дошкольника, и возникновение внутренней позиции личности накануне перехода в школу становится первым на протяжении жизненного пути выходом за пределы актуальной ситуации благодаря рефлексии на свое место в системе социальных отношений.

Следующий этап развития субъектности приходится на период кризиса подросткового возраста, новообразованием которого становится самосознание. Л.И. Божович считала, что личностное самоопределение базируется на формировании системы представлений о себе, на развитии смысловой системы, в которой интегрированы представления человека о мире и о себе самом. Самоопределение рассматривается ею как самодвижение личности, в основе которого лежит самостоятельный выбор направления своего развития. Таким образом, согласно теории Л.И. Божович, предпосылки субъектности ребенка возникают в период кризиса одного года, далее субъектность развивается через осознание себя как субъекта своих действий к трем годам, и возникновение внутренней позиции личности происходит к семи годам. Следующим этапом становления субъектности становится развитие самосознания в подростковом возрасте и возникновение самоопределения на рубеже отрочества и ранней юности.

Проблема формирования самоопределения у современных девушек и юношей заключается в невысоком уровне развития личностной рефлексии, которая выступает механизмом формирования самосознания. Современные исследования (например, А.М. Прихожан и Н.Н. Толстых) показывают, что «...если школьники конца 50-х обладают достаточно высоким уровнем рефлексии, то у подростков 80-х она оказывается слабо выраженной, а у современных подростков практически не выявляется» [16, с.21]. Задача исследователей в области педагогической психологии и педагогов-психологов, работающих в образовании, заключается в поиске возможностей для развития самосознания с помощью тех видов деятельности, которые широко распространены среди современных подростков. Так, многие из них создают авторские блоги,

каналы в мессенджерах, заводят страницы на популярных видеохостингах, например, на YouTube. Широко распространенное среди подростков создание селфи-снимков правомерно рассматривать как своеобразное средство, дающее возможность взглянуть на себя со стороны и получить обратную связь (например, в виде лайков и отзывов на публикации в соцсетях). Задачей педагогов-психологов становится создание образовательных практик на базе свойственных современным подросткам видов деятельности, которые содействовали бы развитию самосознания. Например, обучение подростков портретной художественной фотографии, включающее в себя педагогические приемы, направленные на развитие понимания другого человека (что необходимо для передачи на снимке его эмоционального состояния и внутреннего мира), могут стать не только возможностью для развития технического мастерства фотографии, но и сыграть роль средства, развивающего личностную рефлексию. В свою очередь, развиваемая на таких занятиях личностная рефлексия станет основой для самоопределения, базирующегося на осознании своих мотивов, ценностей, на более точном и адекватном понимании себя. Вспоминая уже процитированные слова Л.И. Божович, мы вправе предполагать, что именно творческая деятельность будет фасилитировать творческую активность подростка, которая направлена на перестройку и окружающей среды, и себя самого.

Литература

1. *Абульханова К.А.* О субъекте психической деятельности. М.: Наука, 1973. 288 с.
2. *Абульханова-Славская К.А.* Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
3. *Божович Л.И.* Формирование личности в старшем школьном возрасте // Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. С.-Пб.: Питер, 2008. С. 275—310.
4. *Божович Л.И.* Этапы формирования личности в онтогенезе // Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. С.-Пб.: Питер, 2008. С. 312 — 356.
5. *Братусь Б.С., Зейгарник Б.В.* Очерки по психологии аномального развития личности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. 169 с.
6. *Выготский Л.С.* Проблема возраста: собр. соч.: в 6 т. Т. 4. М.: Педагогика, 1984. С. 244—268.
7. *Вязникова Л.Ф.* Психологические основания процесса профессиональной переподготовки руководителей системы образования: дисс. ... д-ра психол. наук. Хабаровск, 2002. 415 с.
8. *Гинзбург М.Р.* Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. 1994. № 3. С. 43—52.
9. *Гинзбург М.Р.* Психология личностного самоопределения: дисс. ... д-ра психол. наук. М., 1996. 348 с.
10. *Деркач А.А., Сайко Э.В.* Самость и базовый конструкт становления и развертывания процесса самореализации как содержание акмеологического развития // Мир психологии. 2008. № 4. С. 225—238.
11. *Ермолаева, М. В.* Психолого-педагогическое сопровождение пожилого человека: учеб. Пособие. М.: НОУ ВПО «Московский психолого-социальный ун-т», 2011. 452 с.
12. *Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б.* Развитие идеи С.Л. Рубинштейна о самоопределении субъекта в современной социальной психологии // Философско-психологическое наследие

Ермолаева М.В., Лубовский Д.В., Силаева Л.В. Проблема личностного самоопределения в трудах Л.И. Божович и ее развитие с позиций субъектного подхода
Психолого-педагогические исследования
2018. Том 10. № 3. С. 148–159.

Ermolaeva M.V., Lubovsky D.V., Silaeva L.V. The Problem of Personal Self-Determination in L. I. Bozhovich's Works and its Development from the Viewpoint of the Subject-Centered Approach
Psychological-Educational Studies
2018. Vol. 10, no. 3, pp. 148–159.

- С.Л. Рубинштейна / Под ред. К.А. Абульхановой. М.: Институт психологии РАН, 2011. С. 216—233.
13. *Кон И.С.* В поисках себя. Личность и самосознание. М.: Политиздат, 1984. 335 с.
 14. *Кон И.С.* Социологическая психология: Избранные психологические труды. М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1999. 560 с.
 15. *Петровский В.А.* Личность в психологии. Ростов н/Д: Феникс, 1996. 512 с.
 16. *Прихожан А.М., Толстых Н.Н.* Подросток в учебнике и в жизни: кризис тринадцати лет // На пороге взросления: сб. научных статей. М., МГППУ, 2011. С. 14—22.
 17. *Пряжников Н.С.* Методы активизации профессионального и личностного самоопределения. М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. 400 с.
 18. *Репецкий Ю.А., Семенов И.Н.* Личностное самоопределение как смыслодинамический процесс // Развитие и саморазвитие личности (К 100-летию юбилею А.Н. Леонтьева): сб. науч. статей / Под общ. ред. А.А. Деркача. М., 2004. С. 108—120.
 19. *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии.: М.: Педагогика, 1973. 424 с.
 20. *Сафин В.Ф., Ников Г.П.* Психологический автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. М., 1994. 48 с.
 21. *Слободчиков В.И.* Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Дисс. доктора психол. наук. М., 1994. 48 р.
 22. *Толстых Н.Н.* Возможность свободы // Культурно-историческая психология. 2007. № 1. С. 19—28.

The Problem of Personal Self-Determination in L.I. Bozhovich's Works and its Development from the Viewpoint of the Subject-Centered Approach

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

Silaeva L.V.,

PhD Student, Pedagogical Psychology Department, Faculty of Educational psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, buchkovskaya@mail.ru

The article analyzes the understanding of self-determination in L. I. Bozhovich's works, authors present the theoretical context in which self-determination was considered in her researches (development of personality as the mastering of the behavior, self-determination as a free choice). It is shown that three approaches to the study of self-determination in Russian psychology were created on the basis of L.I. Bozhovich's approach to the study of self-determination: self-determination as self-comprehension, as an orientation in the system of social values and as the development of subjectivity.

It is shown that L. I. Bozhovich's approach to the study of subjectivity is closest to the subject-centered approach in contemporary Russian psychology. The stages of personality development, outlined in L.I. Bozhovich's works are considered as the stages of subjectivity formation. Authors are planning to create educational practices for adolescents based on their typical activities and aimed to the development of personal reflection as a basis of self-cognition and self-determination.

Keywords: L. I. Bozhovich's theory of personality, self-determination, subject-centered approach, adolescents, development of personality consciousness.

References

1. Abul'khanova K.A. O sub'ekte psikhicheskoi deyatel'nosti [About the subject of mental activity]. Moscow: Nauka Publ., 1973, 288 p.
2. Abul'khanova-Slavskaya K.A. Strategiya zhizni [The strategy of life]. Moscow: Mysl' Publ., 1991, 299 p.
3. Bozhovich L.I. Formirovanie lichnosti v starshem shkol'nom vozraste [The formation of personality in the senior school age]. In Bozhovich L.I. *Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste [The personality and its formation in childhood]*. Saint-Petersburg: Piter Publ., 2008, pp. 275—310.
4. Bozhovich L.I. Etapy formirovaniya lichnosti v ontogeneze [Stages of the personality formation in ontogenesis](I — III)// In Bozhovich L.I. *Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste [The personality and its formation in childhood]*. Saint-Petersburg: Piter Publ., pp. 312—356.
5. Bratus' B.S., Zeigarnik B.V. Ocherki po psikhologii anomal'nogo razvitiya lichnosti [Essays on the psychology of abnormal personality development]. Moscow: Moscow University Publ., 1980. 169 p.
6. Vygotskii L.S. Problema vozrasta [The problem of age] In Vygotskii L.S. *Sobranie sochinenii: V 6 t.: T.4. [Collected Works: in 6 vol. Vol. 4.]*. Moscow: Pedagogika Publ., 1984. pp. 244-268.
7. Vyaznikova L.F. *Psikhologicheskie osnovaniya protsessa professional'noi perepodgotovki rukovoditelei sistemy obrazovaniya. Diss. dokt. psikhol. nauk. [Psychological basis of the process of professional retraining of education managers. Dr. Sci. (Psychology) diss.]* Khabarovsk, 2002. 415 p.
8. Ginzburg M.R. Psikhologicheskoe sodержanie lichnostnogo samoopredeleniya [Psychological content of personal self-determination]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*. 1994, no. 3, pp. 43—52.
9. Ginzburg M.R. *Psikhologiya lichnostnogo samoopredeleniya. Diss. dokt. psikhol. nauk [Psychology of personal self-determination. Dr. Sci. (Psychology) diss.]*. Moscow, 1996. 348 p.
10. Derkach A.A., Saiko E.V. Samost' i bazovyi konstrukt stanovleniya i razvertyvaniya protsessa samorealizatsii kak sodержanie akmeologicheskogo razvitiya [Self and the basic construct of formation and deployment of the process of self-realization as the content of acmeological development]. *Mir psikhologii [World of psychology]*, 2008, no. 4, pp. 225–238.
11. Ermolaeva, M. V. Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie pozhilogo cheloveka: uchebnoe posobie [Psychological and pedagogical support of an elderly person] Moscow, NOU VPO Moskovskii psikhologo-sotsial'nyi un-t Publ., 2011. 452 p.
12. Zhuravlev A.L., Kupreichenko A.B. Razvitie idei S. L. Rubinshteina o samoopredelenii sub'ekta v sovremennoi sotsial'noi psikhologii [The development of S. L. Rubinstein's ideas about the self-determination of the subject in contemporary social psychology] In: K.A. Abul'khanova (ed.). *Filosofsko-psikhologicheskoe nasledie S.L. Rubinshteina [Philosophic and psychological heritage of S. L. Rubinstein]*. Moscow, Institut psikhologii RAN, 2011, pp. 216–233.
13. Kon I.S. V poiskakh sebya. Lichnost' i samosoznanie [In the search of self. Personality and self-consciousness]. Moscow: Politizdat Publ., 1984. 335 p.
14. Kon I.S. Sotsiologicheskaya psikhologiya: Izbrannye psikhologicheskie Trudy [Sociological psychology: Selected psychological works]. Moscow: MPSI Publ.; Voronezh: NPO MODEK Publ., 1999. 560 p.
15. Petrovskii V.A. Lichnost' v psikhologii [Personality in psychology]. Rostov—na—Donu: Feniks Publ., 1996. 512 p.

Ермолаева М.В., Лубовский Д.В., Силаева Л.В. Проблема личностного самоопределения в трудах Л.И. Божович и ее развитие с позиций субъектного подхода
Психолого-педагогические исследования
2018. Том 10. № 3. С. 148–159.

Ermolaeva M.V., Lubovsky D.V., Silaeva L.V. The Problem of Personal Self-Determination in L. I. Bozhovich's Works and its Development from the Viewpoint of the Subject-Centered Approach
Psychological-Educational Studies
2018. Vol. 10, no. 3, pp. 148–159.

16. Prikhozhan A.M., Tolstykh N.N. Podrostok v uchebnike i v zhizni: krizis trinadtsati let [The adolescent in the book and in life. Thirteen years crisis]. *Na poroge vzrosleniya. Sb. nauchnykh statei [On the threshold of growing up]*. Moscow, MGPPU publ., 2011, pp. 14—22.
17. Pryazhnikov N.S. Metody aktivizatsii professional'nogo i lichnostnogo samoopredeleniya [Methods of activation of professional and personal self-determination]. Moscow: MPSI Publ.; Voronezh: NPO «MODEK» Publ., 2003. 400 p.
18. Repetskii Yu.A., Semenov I.N. Lichnostnoe samoopredelenie kak smyslodinamicheskii protsess [Personal self-determination as a sense-dynamic process] In: Derkach A.A. (ed.). *Razvitie i samorazvitie lichnosti (K 100-letnemu yubileyu A.N. Leont'eva): Sbornik nauchnykh statei [Development and self-development of the person. To the 100th anniversary of A.N Leontiev]* Moscow, 2004, pp. 108—120.
19. Rubinshtein S.L. Problemy obshchei psikhologii [Problems of general psychology]. Moscow: Pedagogika publ., 1973. 424 p.
20. Safin V. F., Nikov G. P. Psikhologicheskii aspekt samoopredeleniya lichnosti [The psychological aspect of personality self-determination]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological journal]*, 1984. Vol. 5, no. 4, pp. 65—73.
21. Slobodchikov V.I. Razvitie sub'ektivnoi real'nosti v ontogeneze. Avtoref. dis. ... d-ra psikhol. nauk [The development of subjective reality in ontogenesis. Dr. Sci. (Psychology) Thesis]. Moscow, 1994. 48 p.
22. Tolstykh N.N. Vozmozhnost' svobody [The possibility of freedom] *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2007, no. 1, pp. 19—28 (In Russ., abstr. In Engl.).

Психологические аспекты трудоустройства современных выпускников вузов (Круглый стол «Партнерство в сфере подготовки кадров», Елец, 26 июня 2018)

Будякова Т.П.,

кандидат психологических наук, профессор, кафедры психологии и психофизиологии, ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина», Елец, Россия, budyakovaelez@mail.ru

Полякова Т.А.,

кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и истории литературы, ФГБОУ ВО «ЕГУ имени И.А. Бунина», Елец, Россия, tpolyakova1@yandex.ru

Настоящий материал представляет собой краткий отчет о прошедшем 26 июня 2018 года в г. Ельце круглом столе «Партнерство в сфере подготовки кадров», организованном в рамках Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Адаптация к рынку труда молодых специалистов и содействие их трудоустройству». В работе круглого стола приняли участие более 50 человек, в том числе из Ливана, Болгарии, Германии и других стран. Представлены основные направления обсуждения заявленной проблемы и наиболее важные элементы, вызвавшие дискуссии в ходе обмена мнениями на заседании круглого стола. Акцент сделан на психолого-педагогических аспектах рассматриваемых вопросов. Вопросы круглого стола носили междисциплинарный характер, однако основной линией дискуссий стали психологические проблемы современного рынка труда, трудоустройства, занятости населения и партнерства в этой сфере. В частности, предметом обсуждения стали вопросы формирования качеств личности выпускника, способствующие его успешному трудоустройству, психологические аспекты трудовой адаптации выпускников вузов, психология самопрезентации при трудоустройстве и др. С докладами-презентациями выступили ученые, проводящие психолого-педагогические и социально-психологические исследования в области человеческих ресурсов и занятости населения, а также работодатели (представители работодателей), руководители и сотрудники государственных служб занятости населения. В ходе дискуссий были выявлены существующие пробелы и недостатки в решении проблем трудоустройства выпускников, а также высказаны предложения по совершенствованию механизмов решения проблем занятости населения в России с использованием потенциала психологической науки.

Ключевые слова: рынок труда, подготовка кадров в вузе, психологические качества выпускников, партнерство, психологические требования работодателя, трудоустройство.

Для цитаты:

Будякова Т.П., Полякова Т.А. Психологические аспекты трудоустройства современных выпускников ВУЗов (Круглый стол «Партнерство в сфере подготовки кадров», Елец, 26 июня 2018) [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 3. С. 160–165 doi: 10.17759/psyedu.2018100314

For citation:

Budyakova T.P., Polyakova T.A. Psychological Aspects of Employment of Modern Graduates of High Schools (Round table «Partnership in the Field of Training» Yelets, June 26, 2018) [Elektronnyi resurs]. Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies], 2018. Vol. 10, no. 3, pp. 160–165 doi: 10.17759/psyedu.20181003014. (In Russ., abstr. in Engl.)

Круглый стол «Партнерство в сфере подготовки кадров» состоялся в Ельце 26 июня 2018 г. как одно из ведущих мероприятий Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Адаптация к рынку труда молодых специалистов и содействие их трудоустройству». Организатор круглого стола — отдел организации практик и содействия трудоустройству ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина».

Основные цели круглого стола: обобщение опыта сотрудничества государственных органов власти, учебных заведений, профильных предприятий и организаций, негосударственных организаций в сфере содействия трудоустройству студентов и выпускников в плане выработки стратегии по совершенствованию работы в данной области.

В работе круглого стола приняли участие более 50 человек: в том числе представители Ливана, Болгарии, Германии и других стран. Особенностью круглого стола стало расширенное, благодаря современным средствам общения, пространство. В онлайн-режиме в обсуждении проблем круглого стола приняли участие преподаватели и сотрудники Луганского национального университета имени Тараса Шевченко, Самарского государственного экономического университета и Ивановского государственного химико-технологического университета.

Вопросы круглого стола носили междисциплинарный характер, однако одной из основных линий дискуссий стали психологические проблемы современного рынка труда, трудоустройства и партнерства в этой сфере. В частности, предметом обсуждения стали вопросы качеств личности выпускника, способствующие его успешному трудоустройству, психологические аспекты трудовой адаптации выпускников вузов, психология самопрезентации при трудоустройстве и др. С докладами-презентациями выступили ученые, проводящие психолого-педагогические исследования по проблемам круглого стола, а также работодатели (представители работодателей), руководители и сотрудники государственных служб занятости населения.

Проблема оптимальных личностных качеств выпускника, обеспечивающих его профессиональную успешность, была затронута в нескольких докладах. Заведующая отделом по трудоустройству студентов и выпускников Луганского национального университета имени Тараса Шевченко Н.Е. Полтавская в своем докладе акцентировала внимание на том, что особенностью профессиональной адаптации современных выпускников является необходимость приспособления личности к рыночным отношениям, носящим стихийный, случайный характер, хотя в процессе обучения доминируют упорядоченные, предсказуемые отношения. В силу этого психологическим структурам личности выпускника, отвечающим за адаптацию к новым условиям жизнедеятельности, следует перестраиваться, должны формироваться новые поведенческие установки и ценностные ориентации. Докладчик сделала вывод о том, что у выпускника надо формировать не только профессиональную компетентность и профессиональные интересы, но и профессиональную самооценку и стремление к саморазвитию.

Данные выводы были поддержаны кандидатом педагогических наук Благой Джоровой, директором Центра карьерного развития факультета педагогики Юго-западного университета имени Н. Рильского (г. Благоевград, Болгария). Тема ее доклада: «Профессиональная подготовка и реализация профессионалов, подготовленных в Юго-западном университете “Неофит Рильски”». Б. Джоровой были приведены результаты психологического исследования удовлетворенности своей карьерой у выпускников вуза. Было выявлено, что наиболее важным критерием профессиональной и личностной самореализации современных выпускников является материальный доход. Работа в другой области, но хорошо оплачиваемая, воспринимается как успешная профессиональная реализация. Напротив, низкооплачиваемая работа по специальности психологически оценивается как профессиональный неуспех. По мнению докладчика, одним из способов повышения удовлетворенности собственной профессией является формирование специальных личностных установок, в частности: «Нет ничего невозможного, все достижимо!»;

«Кто хочет сделать что-то, тот находит способы и силы, чтобы справиться»; «Продолжайте учиться и совершенствуйтесь на протяжении всей жизни»; «Просто верьте в себя и полагайтесь только на себя» и др.

В докладе «Личностная зрелость как условие конкурентоспособности выпускников образовательных учреждений» кандидат психологических наук С.В. Маркова (ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина») отметила, что личностный компонент конкурентоспособности определяется стремлением к инновациям, самообразованию, предприимчивостью, инициативностью, умением принимать нестандартные решения, коммуникабельностью, эмоциональной устойчивостью. Напротив, фрустрированная, «незрелая» личность, ориентированная прежде всего на внешние признаки благополучия, обладающая пассивностью, низким уровнем креативности, закрытостью в общении, не конкурентоспособна.

Обобщая дискуссию о личностных качествах выпускников вузов, способствующих их успешному трудоустройству и профессиональной адаптации, кандидат психологических наук, профессор Т.П. Будякова (ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина») подчеркнула, что мало просто выявлять качества, необходимые для профессиональной успешности выпускника, надо определить и обосновать их психологическую природу. В докладе «Толерантность к неопределенности — характерологическая черта выпускника, необходимая для трудоустройства» было отмечено, что ведущим личностным качеством выпускника, позволяющим ему успешно преодолеть трудности профессионального становления, является толерантность к неопределенности. Термин «толерантность к неопределенности» был введен Э. Френкель-Брунвик и трактуется как способность справляться со сложностью окружающего мира и получать импульс к развитию. Докладчик на примере анализа концепции профессионального выбора американского исследователя Д. Холланда обосновала, что среди типов личностей, выделенных Д. Холландом, наиболее продуктивным, с точки зрения сформированности толерантности к неопределенности, является конвенциональный тип. Формирование именно этого типа личности будет способствовать успешному трудоустройству, а также профессиональной социализации личности.

Содокладчик Т.П. Будяковой доктор педагогических наук С.Н. Дворяткина презентовала разработанную систему профессионально-учебных заданий по формированию толерантности к неопределенности у студентов-юристов. Программа формирует готовность принимать неопределенность жизненных и профессиональных ситуаций для того, чтобы выдержать конкуренцию, соответствовать требованиям, предъявляемым работодателями, и успешно трудоустроиться.

Директором Елецкого городского центра занятости населения, кандидатом юридических наук В.Н. Щепетильниковым была поднята проблема правильной самопрезентации личности выпускника (тема доклада: «Старт в профессию»). Подход автора вызвал споры. Большинство согласилось с тем, что выпускнику надо научиться позиционировать себя на рынке труда, продвигать свой личный брэнд, постоянно концентрироваться на том, что в нем ценного, в чем его сильная сторона, его конкретное преимущество. Любые сильные качества — чувство юмора, умение разрешать конфликтные ситуации между коллегами — могут быть полезны в русле решения основной задачи. Однако не все согласилось с тем, что не имеет значения, насколько действительно хороши имеемые качества, что главное — продать на рынке свой брэнд. Высказывались суждения о том, что лжепрезентация может привести к разочарованию работодателя и конфликтам с ним.

В выступлении проректора по научно-методической работе ФГБОУ ДПО «Липецкий институт переподготовки и повышения квалификации кадров агропромышленного комплекса», кандидата педагогических наук В.Б. Золотарева (г. Липецк, Россия) был затронут вопрос диссонанса между требованиями работодателей к качеству и содержанию профессиональной

подготовки выпускника и реальными профессиональными компетенциями и личностными характеристиками выпускника (тема доклада: «Требование работодателей — основной ориентир для формирования профессионально-компетентного и конкурентоспособного на рынке труда выпускника»). Докладчик выдвинул тезис о том, что современному выпускнику-бакалавру не нужны компетенции, позволяющие вести научную работу, поскольку реальный сектор экономики требует совсем иного, например, оперативно решать практические вопросы, возникающие на производстве.

В дискуссию с ним вступил доктор технических наук Е.В. Сливинский (ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина»). По мнению Е.В. Сливинского, напротив, именно глубокая научная подготовка бакалавра позволяет ему грамотно оценивать эффективность работы предприятия и делать предложения, повышающие производительность труда и рентабельность производства. В докладе «Подготовка специалистов для машиностроения на основе привлечения студентов и школьников к научно-техническому творчеству» были приведены факты, свидетельствующие о том, что именно те выпускники инженерных направлений подготовки, которые еще в ходе обучения в ЕГУ имени И.А. Бунина оформили патенты на изобретения, оказались наиболее успешными в профессиональном становлении и карьерном росте. Вторым аргументом стал довод о том, что выпускник-инженер, не способный модернизировать производство, делать научные прогнозы, не может стать опорой для технического перевооружения страны.

Особый интерес вызвали выступления представителей работодателей. В частности, в выступлении Эль Хажд «Международное партнерство в подготовке кадров для предприятий легкой промышленности» (Ливан) внимание было сосредоточено на проблемах партнерства вуза и предприятия в сфере трудоустройства и трудовой адаптации выпускников, выбравших в качестве профессиональной сферу обслуживания и торговли. Именно в этой сфере в Ливане создается более половины годового национального дохода, там накоплен большой опыт работы с персоналом. Ливанская компания BLANK, частное предприятие по производству домашнего текстиля и текстиля для гостиничного бизнеса, активно сотрудничает с кафедрой дизайна и народной художественной культуры Елецкого государственного университета имени И.А. Бунина. Ежегодно предприятие проводит профессиональную стажировку для специалистов кафедры, организовываются вебинары, международные мероприятия (конференции). Такие формы сотрудничества позволили качественно сравнить требования к персоналу ливанских и российских компаний, проанализировать причины текучести кадров в текстильной промышленности и сформулировать пути совершенствования подготовки кадров для этой отрасли.

В совместном докладе фрау Зигрид Крамер (г. Вернигероде, Германия), выступавшей как представитель работодателя, и кандидата педагогических наук И.В. Зайцевой (ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина») обобщался опыт участия студентов отделения иностранных языков ЕГУ имени И.А. Бунина в программе обмена студентами в Германии. Докладчики отметили, что обмен педагогическим опытом, проведение опытно-экспериментальной работы, осуществление межкультурного диалога позволяют студентам повысить свой профессиональный уровень и уверенно чувствовать себя на современном рынке труда. Интерес присутствующих вызвал метод профессиональных проектов, использующийся в школах Германии. Его основная цель — научить обучающихся критически мыслить, точно формулировать свои мысли, убедительно выступать в ходе дискуссии в роли ее активных участников: экспертов, аналитиков или журналистов. Это способствует и развитию коммуникативных умений, и расширению профессионального кругозора школьников, поскольку проектная деятельность направлена на ориентировку в профессиональном мире.

Острую дискуссию вызвала проблема гарантий обязательного трудоустройства выпускников государственных вузов, поднятая в докладе директора ОКУ «Липецкий городской центр занятости населения» О.А. Фирсова «Современное состояние рынка труда и проблемы

Будякова Т.П., Полякова Т.А. Психологические аспекты трудоустройства современных выпускников ВУЗов (Круглый стол «Партнерство в сфере подготовки кадров», Елец, 26 июня 2018)
Психолого-педагогические исследования
2018. Том 10. № 3. С. 160–165.

Budyakova T.P., Polyakova T.A. Psychological Aspects of Employment of Modern Graduates of High Schools (Round table «Partnership in the Field of Training» Yelets, June 26, 2018)
Psychological-Educational Studies
2018. Vol. 10, no. 3, pp. 160–165.

трудоустройства молодых специалистов в г. Липецке». Докладчик высказал убеждение, что государство должно вернуться к советской системе распределения выпускников с обязательной отработкой ими определенного обязательного срока без права уволиться. Этот порядок, по мнению докладчика, позволит снизить процент нетрудоустроенных выпускников, количество которых в среднем по стране варьируется от 20 до 50% от ежегодного выпуска.

В дискуссии с О.А. Фирсовым было высказано мнение о том, что обязательная система отработки молодыми специалистами затрат на их обучение в вузе, действовавшая в Советском Союзе, кроме плюсов имела и негативные последствия, как для молодого специалиста, так и для предприятия. Предприятие не могло уволить молодого специалиста даже в случае, когда было очевидно, что ни его профессиональные, ни его личностные качества не соответствуют требованиям организации, а иногда даже приносят и прямые убытки. Молодой специалист, в свою очередь, не мог уволиться в случае, когда мог найти работу «по душе» в другом месте, и «страдал», отбывая время на нелюбимой работе.

В итоге дискуссии было высказано консолидированное мнение о том, что в случае отказа молодого специалиста отработать затраченные на него государственные средства, он должен — вернуть эти средства государству. В случае же несоответствия молодого специалиста требованиям организации решение о его дальнейшей работе должно приниматься на основе специального договора между предприятием и молодым специалистом.

Т.А. Полякова, начальник отдела организации практик и содействия трудоустройству Елецкого государственного университета имени И.А. Бунина, модератор круглого стола, в своем выступлении «Партнерство в системе образовательное учреждение—работодатель: опыт и перспективы» обозначила ряд основных направлений эффективного взаимодействия вуза и работодателей, которые предпринимаются коллективом университета для улучшения ситуации с трудоустройством выпускников: 1) развитие партнерских отношений с предприятиями города; 2) подготовка образовательным учреждением кадров для регионального рынка труда, в том числе молодых специалистов по договору о целевом обучении; 3) организация и развитие системы дополнительного профессионального образования и т. д. Особое внимание было уделено проблеме прогноза и учета вузом перспективных потребностей предприятий в конкретных профессиях.

Круглый стол в рамках конференции послужил платформой для диалога и взаимодействия всех заинтересованных сторон с целью обмена опытом по содействию трудоустройству выпускников вузов и их профессиональной адаптации, а также выявления наиболее перспективных и востребованных практикой проблем для организации научных психологических исследований.

Psychological Aspects of Employment of Modern Graduates of High Schools (Round table «Partnership in the Field of Training» Yelets, June 26, 2018)

Budyakova T.P.,

PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology and Psychophysiology, Bunin Yelets State University, Yelets, Russia, budyakovaelez@mail.ru

Polyakova T.A.,

Будякова Т.П., Полякова Т.А. Психологические аспекты трудоустройства современных выпускников ВУЗов (Круглый стол «Партнерство в сфере подготовки кадров», Елец, 26 июня 2018)
Психолого-педагогические исследования
2018. Том 10. № 3. С. 160–165.

*Budyakova T.P., Polyakova T.A. Psychological Aspects of Employment of Modern Graduates of High Schools (Round table «Partnership in the Field of Training» Yelets, June 26, 2018)
Psychological-Educational Studies
2018. Vol. 10, no. 3, pp. 160–165.*

PhD (Philology), Associate Professor, Department of Theory and History of Literature, Bunin Yelets State University, Yelets, Russia, tpolyakova1@yandex.ru

This material is a short report on the round table "Partnership in the field of training of personnel" held on June 26, 2018 in Yelets, organized in the framework of the All-Russian scientific and practical conference with international participation "Adaptation to the labor market of young specialists and facilitating their employment ". The round table was attended by more than 50 people, including representatives of Lebanon, Bulgaria, Germany and other countries. The main directions of discussion of the stated problem are presented and the most important elements that provoked discussions during the exchange of views at the round table. The emphasis is on the psychological and pedagogical aspects of the issues under consideration. Issues of the round table were interdisciplinary, but the main line of discussion was the psychological problems of the modern labor market, employment, employment and partnership in this area. In particular, the subject of discussion were the issues of forming the personality qualities of the graduate, contributing to his successful employment, the psycho-logical aspects of labor adaptation of graduates of higher education institutions, the psychology of self-reflection in employment, etc. Presentations were made by academics, conducting psychological, pedagogical and social studies -psychological research in the field of human resources and employment, as well as employers (employers' representatives), managers and employees of public services for yatosti population. During the discussions, existing gaps and shortcomings were identified in solving the problems of finding employment for graduates, and suggestions were made to improve mechanisms for solving employment problems in Russia using the potential of psychological science.

Keywords: labor market, training in the university, the psychological qualities of graduates, partnership, the psychological requirements of the employer, job placement.
