

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. № 4
2018. Vol. 10, no. 4**

Содержание электронного журнала

«Психолого-педагогические исследования», № 4-2018

Рубрики, авторы, названия статей	Страницы
ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ	
Жижина М.В. Особенности социальных представлений студенческой молодежи о медиа	1–14
Кони́на М.А. Установки по отношению к сексуальному поведению в молодежной среде	15–22
Юдина Т.О. Проявление эмпатии детьми раннего возраста в условиях принятия роли «мама» в сюжетно-ролевой игре	23–30
Смирнова Я.К. Ориентировочная функция речи в регуляции совместной деятельности дошкольников	31–43
ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	
Воронкова И.И., Уляшев К.Д. Взаимосвязь предметных и метапредметных результатов в «профиле учебных результатов» первоклассников	44–52
МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	
Емельянова Н.А., Воронина Е.А. Конкурентоспособность специалиста: ожидания и стратегии будущих менеджеров	53–64

Contents of e-journal “Psychological-Educational Studies #4-2018

Columns, Aarthors, Papers	Pages
DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY	
Zhizhina M.V. Specifics of Student Youth's Social Perception of Mass Media	1–14
Konina M.A. Attitudes towards Sexual Behaviour among Young People	15–22
Yudina T.O. Empathic Behavior in Early Childhood under Condition of Taking the Mom’s Role in the Play	23–30
Smirnova Y.K. The Approximate Function of Speech in the Regulation of the Joint Activity of Preschool Children	31–42
EDUCATIONAL PSYCHOLOGY	
Voronkova I.V., Ulyashev K.D. Interconnection between Subject and Meta-subject results in the "Profile of Learning Outcomes" of First-Graders	43–52
INTERDISCIPLINARY RESEARCHES	
Emelyanova N.A., Voronina E.A. Competitiveness of a Specialist: Undergraduates’ Expectations and Strategies	53–64

Особенности социальных представлений студенческой молодежи о масс-медиа

Жижина М.В.,

кандидат педагогических наук, доцент факультета психологии, Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Саратов, Россия, zhizhina5@mail.ru

В междисциплинарных исследованиях масс-медиа преимущественно рассматриваются в качестве фактора формирования социальных представлений о том или ином социальном явлении, а между тем сами медиа могут выступать в качестве объекта социальных представлений. В статье представлены результаты эмпирического исследования структуры социальных представлений молодежи о масс-медиа. В исследовании приняли участие студенты Саратовского национального исследовательского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского, объем выборки составил 1020 человек в возрасте от 17 до 23 лет. Сбор эмпирического материала проведен с помощью методов словесного эксперимента и неоконченных предложений. Полученные данные обработаны с помощью прототипического анализа, предложенного П. Вержесом. Для контроля полученных результатов использовались индивидуальные беседы, анализ интернет-дискуссий, а также авторский опросник. Результаты показали, что понятия «телевидение» и «интернет» находятся в одинаковом амбивалентном поле представления, но в разных эмоциональных фонах. Телевидение не воспринимается респондентами в качестве незаменимого атрибута жизни, а скорее оценивается как вид медиа, играющего развлекательную роль, транслирующего новости и обладающего большими манипулирующими и пропагандирующими возможностями. Интернет воспринимается респондентами более позитивно, как лично значимое пространство, которое транслирует определенные смыслы и ценности, а также реализует различные значимые функции.

Ключевые слова: социальные представления, студенческая молодежь, динамика, масс-медиа, телевидение, интернет.

Для цитаты:

Жижина М.В. Особенности социальных представлений студенческой молодежи о масс-медиа [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 4. С. 1–14 doi: 10.17759/psyedu.2018100401

For citation:

Zhizhina M.V. Specifics of Student Youth's Social Perception of Mass Media [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies]*, 2018. Vol. 10, no. 4, pp. 1–14 doi: 10.17759/psyedu.2018100401. (In Russ., abstr. in Engl.)

Введение

Развитие информационных технологий способствовало трансформации медиаповедения человека: изменились практики медиапотребления, многократно увеличилась вовлеченность человека в медийный контент, расширились возможности выбора медиаконтента и способов его потребления, произошла смена парадигмы с человека воспринимающего на человека транслирующего, производящего тот или иной медиаконтент и активно участвующего в медиакommunikациях. Все эти изменения

отразились на восприятии медиатекстов, отношении к масс-медиа. Другими словами, произошли изменения в психологии взаимодействия человека и медиа, что проявилось в том числе в расширении репертуара информационно-коммуникационных статусов и ролей человека как участника медиапроцесса, характеризующегося взаимопроникновением процессов медиапотребления и коммуникации; производства медиаконтента и коммуникации.

Меняющаяся социальная среда изменяет социальные представления о ней. Социальные представления как источник знаний об отношении к тому или иному социальному объекту на протяжении последних десятилетий находятся в центре внимания исследователей, и, более того, можно с уверенностью говорить о том, что в отечественной психологической науке последние 10 лет наблюдается всплеск исследовательского интереса к проблеме социальных представлений. Свидетельством возросшего интереса служат разнообразная тематика диссертационных работ по изучению социальных представлений, а также большое количество публикаций, посвященных анализу социальных представлений о различных социальных явлениях и объектах. Но несмотря на достаточно давнюю историю медиаисследований, до сих пор нет масштабных социально-психологических исследований, посвященных изучению социальных представлений личности о масс-медиа. Вместе с тем социальные представления о масс-медиа обуславливают организацию социального поведения человека в медиасреде и влияют на весь процесс его взаимодействия с масс-медиа.

Мы полагаем, что целесообразно специально выделить ряд работ, которые в той или иной мере близки обозначенной нами проблематике и могут быть полезными для нашего исследования социальных представлений о масс-медиа. В их числе психологическое исследование И.Б. Бовиной и И.В. Дворянчикова [3], посвященное изучению обыденных представлений об информационной безопасности; исследование А.Б. Купрейченко и Е.В. Шляховой о доверии к электронным масс-медиа [8]; мониторинговое исследование, проведенное группой ученых МГППУ по изучению роли виртуальных социальных сетей в жизни современного школьника [14]; социологическое исследование М.А. Ермакова об изучении представлений студенческой молодежи об информационном обществе [5]; общероссийские мониторинговые исследования «Телевидение глазами телезрителей», осуществляемые под руководством И.А. Полуэхтовой [13]. Стоит особо выделить научно-исследовательский проект «Журналистика в информационном поле современной России: должное и реальное», выполненный группой сотрудников факультета журналистики МГУ им. М.В. Ломоносова [7]. Целью исследования этого авторского коллектива являлось выявление различий в представлениях акторов информационного поля (медиаобщество, государственная власть, аудитория СМИ) относительно места и роли СМИ в обществе, их социальных функций и характера деятельности, об оценках функционирования в данный момент.

В контексте нашего исследования мы вслед за С. Московиси будем понимать в качестве синонима социальных представлений обыденные знания, мнения, суждения, утверждения, появляющиеся в повседневной жизни в ходе межличностной коммуникации [11]. Так, согласно С. Московиси, с одной стороны, социальное представление порождается группой, а с другой – оно само включается в систему социальных коммуникаций и регулирует их, поэтому принято считать, что представления, возникающие у людей, не столько индивидуальны, сколько социальные.

Отметим, что, по мнению С. Московиси, социальные представления обязаны своим происхождением именно СМИ и благодаря им же социальные представления играют определяющую роль в формировании и распространении мнений, идей, ценностей и убеждений, представлений о значимых социальных проблемах общества. Созвучные мысли

мы находим у Г.М. Андреевой, которая отводила громадную и специфическую роль СМИ в процессе социального познания, рассматривая средства массовой информации в качестве канала формирования массового сознания и средства формирования целостного представления о мире. «Тот переход, – пишет автор, – от социального познания индивида к социальному познанию группы, который предложен в теории социальных представлений, реализуется прежде всего при помощи средств массовой информации, которые не знают в принципе никаких границ своего действия» [1, с. 8].

В своих прежних работах мы уже отмечали, что изучение психологических особенностей социальных представлений о масс-медиа – это новая область медиапсихологического анализа; в междисциплинарных исследованиях масс-медиа преимущественно рассматриваются в качестве фактора формирования социальных представлений о том или ином социальном явлении, а между тем масс-медиа сами могут выступать в качестве объекта социальных представлений, т. е. в общественном сознании, в свою очередь, существуют определенные представления о масс-медиа как о социальном институте, его роли, миссии, эффектах, функциях [6]. Данная работа является продолжением серии исследований социальных представлений молодежи о масс-медиа, предпринятых нами в 2009–2012 г.

Программа исследования

Далее представим основные результаты исследования, цель которого состояла в анализе содержания структуры представлений молодежи о масс-медиа. В исследовании приняло участие 1020 студентов Национального исследовательского Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского в возрасте от 17 до 23 лет. Средний возраст участников исследования – около 21 года; 62% девушек, 38% юношей. Объектом исследования выступили представления студенческой молодежи о масс-медиа. Предметом исследования являлись особенности представлений молодежи о масс-медиа.

Выбор в качестве объекта исследования именно молодежной аудитории был обусловлен прежде всего двумя обстоятельствами. Первое связано с тем, что именно молодежь является наиболее активным участником, вовлеченным в медиапроцесс, в силу своих возрастных особенностей. Кроме того, процесс взросления данной возрастной группы происходил в условиях развития и распространения медиатехнологий, которые являются для них привычной средой в отличие от старшего поколения. Так, исследователи отмечают, что высокий уровень технологической грамотности, свойственный цифровому поколению, не только позволяет использовать весь спектр возможностей современных технологий, но и, более того, «цифровое поколение способно задавать тренды медиапотребления и формулировать новые базовые информационные потребности» [4]. Второе обстоятельство связано с восприимчивостью молодежи и той ролью, которую играют масс-медиа как агент социализации. «Из всех аудиторий молодежная аудитория наиболее восприимчива к тому, что ей предлагают СМИ. Ее восприимчивость настолько велика, что информация, полученная через СМИ, давно уже успешно конкурирует с информацией, предлагаемой в семье и школе. Образ мира молодого человека строится под решающим воздействием СМИ» [1, с. 48].

В исследовании были использованы следующие методы и методики: анализ интернет-дискуссий с точки зрения отношения участников обсуждения к различным видам медиа; метод беседы; ассоциативный эксперимент; метод неоконченных предложений; авторский опросник, включающий в себя 4 блока: первый ориентирован на анализ ожиданий от масс-медиа; второй оценивает степень доверия к различным медиа; третий направлен на выявление отношения к различным масс-медиа; четвертый блок направлен

на выявление представлений о функциях масс-медиа и мере их реализации в действительности.

Для эмпирического анализа содержания и структуры социальных представлений о масс-медиа использовался метод, предложенный П. Вержесом (Verges, 1992); данный метод уже ряд лет с успехом используется в изучении социальных представлений. С помощью специальных математических процедур в социальном представлении можно выделить ядро и периферию – другими словами, устойчивую и подверженную изменениям составляющие структуры социальных представлений. Так, в соответствии с прототипическим методом анализа П. Вержеса центральными элементами представления являются не только высокочастотные характеристики, но и те, которые приводятся респондентами в числе первых рангов. Сочетание показателей ассоциаций и ранг возникновения образует четыре области: с низкоранговыми и высокочастотными ассоциациями, с низкочастотными и высокоранговыми ассоциациями, с высокочастотными и высокоранговыми ассоциациями, низкочастотными и низкоранговыми ассоциациями. Таким образом, выделяют структуру представления: ядро, периферию и потенциальную зону изменения представления [9]. С точки зрения структуры представления элементы ядра придают смысл всему представлению и имеют наибольшее количество связей с остальными элементами, в свою очередь, периферия – наиболее подвижная, изменчивая часть представления – выполняет второстепенную роль, за счет периферической части осуществляется связь ядра представления с реальностью, задает контекст представления [2].

Исходя из выше сказанного, полагаем, что структурный подход к анализу социальных представлений позволяет в определенной мере предвосхитить возможные изменения в динамике представлений о масс-медиа, возникающие вследствие ответа на изменения в медиасреде. Согласно модели трансформации социальных представлений К. Фламена, степень трансформации поля представления может быть различной – от изменения его периферических элементов до радикальных изменений, затрагивающих центральное ядро [12].

Результаты исследования и их обсуждение

Напомним, что выбор именно этих двух видов медиа – интернета и телевидения – обусловлен тем, что, согласно нашему предварительному исследованию (2009 г.), в медиапредпочтениях молодежи они занимают лидирующие позиции. Кроме того, необходимо напомнить о непрекращающихся дискуссиях относительно противостояния телевидения и интернета, воплощающегося в заголовках публикаций: «Интернет против телевидения. Кто выиграет финальную битву?», «Интернет против телевидения: кто кого?», «ТВ-просмотры уходят в интернет, но телевидение остается» и др.

В качестве основного метода сбора данных выступил свободный ассоциативный эксперимент, позволяющий выявить ассоциативные связи на слова-стимулы «интернет» и «телевидение». Данный метод характеризуется относительной легкостью использования, но при этом обладает достаточно высокой информативностью. Респондентам было предложено написать 5 ассоциаций к словам «телевидение» и «интернет», а затем проранжировать указанные характеристики по степени субъективной значимости (по 5-балльной шкале). Таким образом, было получено 79 ассоциаций для понятия «телевидение»; для понятия «интернет» было получено 72 ассоциации. Отметим, что первоначально ассоциаций было получено в 2 раза больше до группировки их в единый кластер (например, такие ассоциации на понятие «интернет» были сгруппированы в один кластер «свобода слова», «отсутствие цензуры», «безграничная свобода»).

Обработка и анализ результатов осуществлялись с помощью методики прототипического анализа П. Вержеса. Обработка данных в этом методе сводится к

распределению полученных в ассоциативном эксперименте ассоциаций на четыре «зоны» в зависимости от частоты встречаемости и ранга ассоциации. Напомним, что традиционно исследователи [3; 9; 12] к центральному ядру представления относят характеристики (ассоциации), которые часто присутствуют в ответах респондентов и в самых первых рангах и в таблице занимают левый верхний квадрат; характеристики, входящие в левый нижний (невысокочастотные характеристики с низким значением ранга) и правый верхний (иногда связывают с влиянием СМИ), относятся к той периферии, элементы которой могут через определенное время послужить источником потенциальных изменений социальных представлений. Ассоциации, входящие в правый нижний квадрат, называются редко и в самых последних рангах.

В табл. 1, 2 представлены ассоциации, образующие ядро и периферию представлений о телевидении и интернете с указанием их среднего ранга и частоты встречаемости.

Таблица 1

Структурный статус элементов социального представления респондентов о телевидении

Частота ассоциации	Средний ранг ассоциации	
	Менее 3,65	Более или равен 3,65
Более или равна 18	«новости» (673; 3,01) «кино» (581; 2,84) «передачи» (461; 3,53) «информация» (222; 2,59) «сериалы» (270; 2,48) «реклама» (157; 2,55) «отвлечение» (202; 2,87) «пропаганда» (164; 2,69) «дезинформация» (109; 3,06) «ведущий» (225; 2,80) «политика» (163; 2,57) «телешоу» (99; 2,58) «фон» (73; 2,18) «зомбирование» (122; 2,51)	«популярность» (25; 3,76) «круглосуточность» (36; 3,89) «репортер» (70; 3,86) «навязчивость» (35; 3,89) «пятница» (20; 4,30) «агрессивность» (45; 3,91) «безграмотность» (54; 4,67) «в прошлом» (20; 4,90)
Менее 18	«патриотизм» (17; 2,29) «управление» (8; 3,25) «дом» (16; 3,19) «отдых» (11; 3,09) «журналистика» (15; 3,07) «Новый год» (9; 3,56)	«цензура» (3; 3,67) «телевизор» (8; 3,88) «инфотейнмент» (12; 4,67) «времяпрепровождение» (8; 4,75) «официально» (13; 3,92) «увлекательно» (17; 3,94)

		«болтовня» (16; 4,06) «яркость» (3; 4,00) «неправдоподобность» (6; 4,83) «путешествия» (12; 3,67) «визуализация» (9; 4,44) «музыка» (11; 4,55) «наркотик» (6; 5,00) «обман» (10; 4,50) «уют» (14; 4,36) «безделье» (12; 4,58) «просвещение» (9; 4,00) «безвкусице» (9; 4,89) «субъективность» (12; 4,50) «авторские идеи» (13; 4,46) «детство» (14; 4,86)
Примечание к табл. 1. Здесь и далее 1-е число означает частоту встречаемости этого понятия, 2-е – ранг его появления.		

Анализ данных прототипического анализа ассоциаций, приведенных респондентами на слово «телевидение», показал, что в число элементов **ядра** представления о телевидении попали 32 ассоциации: «новости»; «развлечение»; «кино»; «передачи»; «информация»; «сериалы»; «реклама»; «отвлечение»; «пропаганда»; «социальные функции»; «дезинформация»; «ведущий»; «манипуляция»; «политика»; «телешоу»; «зомбоящик»; «фон»; «СМИ»; «пиар»; «однообразие»; «зомбирование»; «интерес»; «ностальгия»; «влияние»; «скандал»; «старость»; «деградация»; «эмоции»; «старомодность»; «антенна»; «пустота»; «пульт». Собственно **периферическая** система представления о телевидении образована такими понятиями, как «цензура»; «телевизор»; «инфотейнмент»; «времяпрепровождение»; «официально»; «увлекательно»; «болтовня»; «яркость»; «неправдоподобность»; «путешествия»; «оперативность»; «кабельное ТВ»; «картинка»; «события»; «визуализация»; «музыка»; «наркотик»; «эфир»; «обман»; «уют»; «безделье»; «просвещение»; «батя»; «безвкусице»; «субъективность»; «неравноправие»; «съемки»; «доступность»; «скука»; «авторские идеи», «грязь» «детство». В потенциальную зону изменений вошли «патриотизм»; «управление»; «дом»; «отдых»; «журналистика»; «Новый год»; «популярность»; «круглосуточность»; «репортер»; «навязчивость»; «пятница»; «агрессивность»; «звезды»; «безграмотность»; «в прошлом». Отметим, что ввиду большого количества ассоциаций в таблицах представлены только те ассоциации, у которых высокая частота встречаемости.

Таблица 2

Структурный статус элементов социального представления респондентов об интернете

Частота ассоциации	Средний ранг ассоциации
--------------------	-------------------------

	Менее 3,66	Более или равен 3,66
Более или равна 27	«доступ» (270; 3,07) «общение» (555; 2,47) «социальные сети и блоги» (542; 2,59) «развлечение» (124; 1,93) «глобализация» (49; 3,61) «возможности» (216; 2,17) «новости» (53; 3, 64) «информация» (690; 2,98) «YouTube» (178; 2,21) «музыка и фильмы» (138; 2,01) «обучающие программы» (248; 2,10) «самореализация» (51; 3,61) «помощь» (398; 2,60)	«социум» (глобальная деревня) (27; 3,78) «жизнь» (27; 3,96) «увлечение» (29; 3,97) «эротика» (32; 4,03) «необходимость» (68; 3,99) «манипуляция массами» (30; 3,87) «компьютерные игры» (30; 4,03) «свобода слова» (50; 3,74) «знакомства» (39; 3,85) «общедоступность» (36; 3,97) «хранилище информации» (55; 3,73) «трата времени» (31; 3,68) «работа» (77; 3,70) «польза» (28; 4,11) «помощь» (54; 3,74) «зависимость» (55; 3,85) «бронирование» (35; 3,69) «почта» (43; 3,79) «анонимность» (42; 4,00)
Менее 27	«это все» (24; 3,63) «популярность» (20; 3,09) «отвлечение» (15; 3,60) «оплата услуг» (21; 3,48)	«всемирная паутина» (24; 4,08) «будущее» (19; 4,16) «поиск» (26; 3,85) «знание» (21; 3,90) «инновации» (18; 3, 89) «тренды» (22; 3,86) «видеолекции» (26; 3,92) «платформа для бизнеса» (18; 4,0)

Результаты прототипического анализа ассоциаций, приведенных респондентами к слову «интернет», показали, что ядром социальных представлений являются «доступ»; «общение»; «социальные сети и блоги»; «потребление»; «развлечение»; «глобализация»;

«возможности»; «отдых»; «новости»; «информация»; «YouTube»; «музыка и фильмы»; «всемирная сеть»; «обучающие программы»; «самореализация»; «помощь»; современность – итого 17 ассоциаций. Собственно периферическая система представления образована следующими понятиями: «всемирная паутина»; «связь»; «роутер»; «будущее»; «WiFi»; «мастер-классы»; «поиск»; «знание»; «инновации»; «тренды»; «браузер»; «видеолекции»; «платформа для бизнеса»; «безграничный»; «виртуальность»; «покупки»; «реклама»; «аудиокниги»; «масштаб»; «удобство»; «экономия времени»; «противоречия»; «мемы»; «время»; «троллинг»; «польза»; «скайп».

В число элементов **периферической** системы, составляющих потенциальную зону изменений, попадают «скорость»; «социум» (глобальная деревня); «разнообразие»; «жизнь»; «увлечение»; «эротика»; «необходимость»; «манипуляция массами»; «компьютерные игры»; «свобода слова»; «знакомства»; «общедоступность»; «хранилище информации»; «трата времени»; «работа»; «свалка мусора»; «польза»; «помощь»; «зависимость»; «бронирование»; «почта»; «анонимность»; «прозрачность»; «это все»; «популярность»; «отвлечение»; «оплата услуг».

Оценка ассоциаций может быть представлена в виде позитивной и негативной оценки, как видно из представленных ассоциаций, позитивные ассоциации (как, например, «доступ», «возможности», «самореализация», «помощь», «польза», «удобство», «увлечение», «инновации») доминируют над негативными («троллинг», «свалка мусора», «манипуляция массами»). Ассоциативный ряд большинства ассоциаций свидетельствует о высокой значимости интернета, его полезности, важности в жизни респондента. Обобщая данные ассоциаций на слово «интернет», можно сделать вывод, что социальные представления об интернете находятся не полностью в положительном поле: интернет наделяется амбивалентными характеристиками – начиная от необходимости и полезности и заканчивая зависимостью – и сравнениями с мировой свалкой мусора. Негативные ассоциации связываются как с манипулятивными возможностями интернета, с информационным перегрузками и засорением пространства, так и с большим количеством рекламы, актуализацией проблемы троллинга и зависимости от интернета, кроме того, респонденты негативно оценивали необходимость платы за использование интернета.

В соответствии с планом в нашем исследовании использовался метод неоконченных предложений. Данный метод представляется эффективным инструментом в изучении субъективного восприятия человеком социальной реальности. В нашем случае респондентам было предложено продолжить следующие предложения: «Для меня телевидение – это...», «Для меня интернет – это...». Полученные ассоциации респондентов были объединены по смыслу в понятия-кластеры, являющимися для них общими. Например, понятие «новости» объединяет ассоциации «способ узнать, что нового в мире», «просмотр новостей», «способ узнать о новых событиях». Представим результаты прототипического анализа ответов респондентов на незаконченное предложение «Для меня телевидение – это...» в виде таблицы.

Таблица 3

Данные структурного анализа представлений респондентов о телевидении

Частота ассоциации	Средний ранг ассоциации	
	Менее 3,90	Более или равен 3,90
Более или равна 145	«новости» (923; 2,15) «развлечения» (851; 1,98)	«в прошлом» (235; 4,05) «редкость» (145; 4,63)

	«трата времени» (620; 2,36) «отдых/досуг» (504; 2,13) «ничего не значит» (307; 3,65) «отвлечение от реальности» (191; 3,7) «влияние» (187; 3,76) «манипуляция общественным сознанием» (264; 3,71)	«детство» (194; 4,52)
Менее 145		«ящик» (139; 4,6) «Новый год» (53; 4,53) «уют» (144; 4,47) «зомбирование» (77; 4,44) «фон» (70; 4,46) «абсурд» (51; 4,63) «реклама» (34; 4,65) «выгребная яма» (49; 4,43) «бесполезная вещь» (41; 4,8)

Полученные данные, а также учет материалов бесед с респондентами дает основание говорить прежде всего о двух типах восприятия телевидения: первый тип оценивает телевидение как источник новостей, развлечений и отдыха, как способ проведения свободного времени; второй тип связан с негативным восприятием телевидения, рассматривает его как фактор манипуляции и источник влияния, касательно оценки личной значимости телевидения эта группа респондентов наделяет его низкой значимостью в своей жизни, и рассматривает просмотр телевизора как пустую трату времени, в связи с чем минимизирует по максимуму просмотр телевизора. Кроме того, у данной группы респондентов негативные оценки телевидения связываются с манипулятивными возможностями телевидения и их возможностями влиять на общественное сознание.

Таблица 4

Структурный анализ элементов социального представления респондентов об интернете

Частота ассоциации	Средний ранг ассоциации	
	Менее 3,65	Более или равен 3,65
Более или равна 119	источник информации (864; 2,72) социальные сети (793; 2,63) общение (631; 2,99) развлечения (335; 2,27)	реклама (119; 4,28) перемены (81; 4,19)

	времяпрепровождение (392; 2,43) возможности (204; 2,44) средство коммуникации (163;2,69) связь с миром (224; 2,58) жизнь (190; 2,67) помощник (188; 2,47)	
Менее 119		друзья (168; 4, 10) перемещение (81; 4,19) самореализация (87;4,09) отдых (38; 4,55) всемирная сеть (78; 4,44) самопрезентация (51; 4,49) неотъемлемая часть жизни (28; 4,39) знакомства (18; 4,0) форумы (42; 4, 29) электронная почта (91; 4,57) все (30; 4,40) контент (40; 4, 30) моя жизнь (57; 4, 65)

Фоновое потребление рассматривается многими авторами как ответ на многозадачность, которая стоит перед современным человеком. Так, своеобразным ответом на многозадачность, а точнее, как способ защиты человека от различного рода отвлекающих факторов, несомых интернетом, в 2014 г. был реализован краудфандинговый проект на Kickstarter (печатная машинка нового поколения – компьютер с хорошей клавиатурой, маленьким E-Ink-экраном и автоматической отправкой набранного текста в облачное хранилище). На Hemingwrite можно только печатать, и, таким образом, работа на нем позволяет не отвлекаться от основной работы; с Hemingwrite нельзя отправить e-mail, нельзя посмотреть YouTube, почитать новости [10]. Появились инновационные программы в Freedom или Self-Control, которые можно установить в свой браузер, чтобы отключить интернет на определенное время. Намечившиеся тенденции в разработке современных ноу-хау можно рассматривать как возвращение к хорошо забытым прежним временам, что свидетельствуют о потребности современного человека в отдыхе от информационной среды и актуальности проблем информационной экологии и медиабезопасности человека в современном медиамире.

Телевидение также рассматривается в плане ориентации в политической обстановке в своей стране и в мире в целом, поскольку, по мнению респондентов, телевизионные новости дают панорамное представление о ситуации в мире.

Полученные данные показывают, что интернет воспринимается молодежной аудиторией лично значимым пространством, транслирующим определенные смыслы и

ценности, обладающим мотивирующим потенциалом, необходимым атрибутом современной жизни, одной из наиболее любимых досуговых практик молодежи, не имеющей альтернативных замен; интернет оценивается респондентами как медиасредство, предоставляющее возможности для безграничного общения, взаимодействия, поддержания социальных связей; обмена информацией, поиска и нахождения необходимой информации; как технологию, предоставляющую безграничный доступ к знаниям; как способ получения информации о различного рода новостях, о происходящих событиях в мире, проводимых культурных, спортивных мероприятиях; как помощник в решении учебных и профессиональных задач.

Интернет рассматривается также как помощник в решении личных проблем: найти любимого/любимую, способ избежать одиночества, найти единомышленников для реализации своих идей или проекта, возможность создать желаемый имидж и модели поведения; шанс стать популярной и известной личностью; как площадка для самопрезентации, самопродвижения и продвижения собственного бизнеса; площадка для осуществления инфобизнеса или как возможность подзаработать денег; как способ осуществления покупок; как новые возможности для самореализации и самовыражения; как способ знакомства с различными людьми, нахождения идентификационной среды (поиск идентичности) – групп по интересам; возможность удовлетворить разнообразные потребности в развлечении, начиная от компьютерных игр, прослушивания музыки, аудиокниг и заканчивая обменом фотографиями, просмотром видео, фильмов и др.

Выводы

Проведенное исследование показало, что социальные представления молодежи о телевидении и интернете существенно различаются и претерпевают заметные изменения. В представлениях студентов о **телевидении** содержательные элементы складываются из ассоциаций «новости», «развлечение», «кино», «передачи», «информация», «сериалы», «реклама», «отвлечение», «пропаганда», «дезинформация», «манипуляция», «политика», «телешоу», «зомбящик», «фон», «СМИ», «пиар», «однообразие»; «зомбирование»; «интерес», «ностальгия», «влияние», «скандал», «деградация», «эмоции», «старомодность», «антенна», «пустота», «пульт».

Содержательными элементами представления студенческой молодежи об **интернете** являются «доступ»; «общение»; «социальные сети и блоги»; «потребление»; «развлечение»; «глобализация»; «возможности»; «отдых»; «новости»; «информация»; «YouTube»; «музыка и фильмы»; «всемирная сеть»; «обучающие программы»; «самореализация»; «помощь»; «современность».

В целом **интернет** воспринимается более позитивно, оценивается как необходимая полезная составляющая жизни и наделяется респондентами более положительными характеристиками как лично значимое пространство, которое транслирует определенные смыслы и ценности, а также реализует различные значимые функции, по сравнению с **телевидением**, которое не воспринимается в качестве незаменимого атрибута жизни, а скорее как вид медиа, играющего развлекательную роль, транслирующего новости и обладающего большими манипулирующими и пропагандирующими возможностями.

Дальнейшее исследование социальных представлений о масс-медиа, с одной стороны, значимо с теоретической точки зрения – в плане развития новой области медиапсихологического анализа, а с другой – представляется практически значимым в плане разработки программ по формированию медиакомпетентности, обеспечивающей психологически безопасное взаимодействию личности с масс-медиа.

Литература

1. *Андреева Г.М.* Психология социального познания. М.: Аспект Пресс, 2000. 288 с.
2. *Бовина И.Б., Драгульская Л.Ю.* Представления студентов о науке и об ученом // Вопросы психологии. 2006. № 6. С.73–85.
3. *Бовина И.Б., Дворянчиков Н.В., Будыкин С.В.* Информационная безопасность детей в обыденном понимании родителей и учителей // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2016. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnaya-bezopasnost-detey-v-bydennom-ponimanii-roditeley-i-uchiteley> (дата обращения: 15.08.2018).
4. *Вьюгина Д.М.* Особенности медиапотребления цифрового поколения России // Медиаскоп. 2017. Вып. 4. Режим доступа: <http://www.mediascope.ru/2386> (дата обращения: 15.08.2018).
5. *Ермаков М.А.* Социальные ориентации и представления студенческой молодежи об информационном обществе. Автореф. канд. социол. наук. Нижний Новгород, 2018. 17 с.
6. *Жижина М.В.* Исследование взаимосвязи социальных представлений о масс-медиа с медиаповедением личности // Социосфера. 2012. № 2. С. 43–51.
7. Журналистика в информационном поле современной России: должное и реальное: Монография // Под ред. Г.В. Лазутиной. М: Аспект Пресс, 2018. 176 с.
8. *Купрейченко А.Б., Шляхова Е.В.* Доверие к информации как фактор доверия к электронным масс-медиа [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2012. № 1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2012/1/2654.phtml> (дата обращения: 15.09.2018)
9. *Левченко Е.В., Продовикова А.Г.* Сравнение возможностей количественных и качественных методов в исследовании социальных представлений (на примере изучения представлений о сознании и бессознательном) // Вестник ВятГУ. 2009. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnenie-vozmozhnostey-kolichestvennyh-i-kachestvennyh-metodov-v-issledovanii-sotsialnyh-predstavleniy-na-primere-izucheniya> (дата обращения: 28.10.2018).
10. *Мерзлякова Л.* Многозадачность: как выжить в 21 веке // <https://lifehacker.ru/multitasking/>
11. *Московиси С.* Социальное представление: Исторический взгляд // Психологический журнал. 1995. Т. 16. № 1. С. 3-18.
12. *Пащенко-де Перевиль Е., Дрозда-Сенковская Е.* Социальные представления об ответственности у молодежи России и Франции: кросскультурный анализ // Психологический журнал. 2013. Том 34. № 2. С. 87–98.
13. *Полуэхтова И.А.* Телевидение в общественном мнении и повседневной жизни россиян // Знание. Понимание. Умение. 2012. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/televidenie-v-obschestvennom-mnenii-i-povsednevnoy-zhizni-rossiyan> (дата обращения: 05.04.2018).
14. Роль виртуальных социальных сетей в жизни современного школьника. Отчет по итогам НИР / Аржаных Е.В., Задорин И.В., Колесникова Е.Ю., Гуркина О.А., Новикова Е.М., Мальцева Д.В. Москва, 2014. 107 с.

Specifics of Student Youth's Social Perception of Mass Media

Zhizhina M. V.,

Ph.D. in Pedagogy, Assistant Professor, Psychological Faculty, N.G. Chernyshevsky Saratov State University, Saratov, Russia, zhizhina5@mail.ru

In interdisciplinary research, mass media is primarily considered as a factor of shaping social views on a particular social phenomenon. Meanwhile, the media themselves can act as an object of social views. This article presents the results of an empirical study of the structure of young people's social perceptions of mass media. This study was done on opinions of students of Saratov State National Research University, involving the sample number of 1,020 people aged 17-23. The empirical material has been collected using the methods of verbal experiment and unfinished sentences. The obtained data have been processed with the help of a prototypical analysis proposed by P. Verges. To control the results obtained, we applied individual conversations, analysis of online discussions, and an author's questionnaire. The results showed that the concepts of "television" and "Internet" are in the same ambivalent field of perception, yet in different emotional backgrounds. Television is not perceived by respondents as an indispensable attribute of life, but is rather assessed as a type of media that plays an entertaining role, broadcasts news and possesses great manipulative and advocating capabilities. The Internet is perceived by respondents more positively – as a personally meaningful space that translates certain meanings and values, also implementing various significant functions.

Keywords: social perceptions, student youth, dynamics, mass media, television, Internet.

References

1. Andreeva G.M. *Psikhologiya sotsial'nogo poznaniya* [Psychology of Social Cognition]. Moscow: Publ. Aspekt Press, 2000. 288 p.
2. Bovina I.B., Dragul'skaya L.Yu. *Predstavleniya studentov o naukei ob uchenom* [Students' Perceptions of Science and Scientist]. *Voprosy psikhologii* [Psychology Issues], 2006, no. 6, pp. 73-85.
3. Bovina I.B., Dvoryanchikov N.V., Budykin S.V. *Informatsionnaya bezopasnost' detei v obydenom ponimanii roditelei i uchitelei* [Electronnii resurs] [Children's Informational Security in Common Understanding of Parents and Teachers]. *Vestnik RUDN. Seriya: Psikhologiya i pedagogika* [RUDN Herald. Psychology and Pedagogics Series], 2016, no. 1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnaya-bezopasnost-detey-v-bydenom-ponimanii-roditeley-i-uchiteley> (Accessed 15.08.2018).
4. V'yugina D.M. *Osobennosti mediapotrebleniya tsifrovogo pokoleniya Rossii* [Electronnii resurs] [Specifics of Media Consumption of Russia's Digital Generation]. *Mediaskop* [Medias Scope], 2017, no. 4. Available at: <http://www.mediascope.ru/2386> (Accessed 15.08.2018).
5. Ermakov M.A. *Sotsial'nye orientatsii i predstavleniya studenchesko i molodezhi ob informatsionnom obshchestve*. Ph D Thesis [Student Youth's Social Attitude and Perceptions of Information Society]. Nizhnii Novgorod, 2018. 17 p.
6. Zhizhina M.V. *Issledovanie vzaimosvyazi sotsial'nykh predstavlenii o massmedia s media povedeniem lichnosti* [Study of Correlation between Social Perceptions of Mass Media and Media Behavior of an Individual]. *Sotsiosfera* [Social Sphere], 2012, no.2, pp. 43–51.
7. *Zhurnalistska v informatsionnom pole sovremennoi Rossii: dolzhnoe i real'noe: Monografiya* [Journalism in Information Field of Today's Russia: the Supposed and the Real: Monograph]. Lazutina G.V. (ed). Moscow: Publ. Aspekt Press, 2018. 176 p.
8. Kupreichenko A.B., Shlyakhovaya E.V. *Doverie k informatsii kak faktor doveriya k elektronnyim mass-media* [Electronnii resurs] [Information Credibility as Factor of Electronic Mass Media Credibility]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [Psychological and Pedagogical

- Research*], 2012, no. 1. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2012/1/2654.phtml> (Accessed 15.09.2018).
9. Levchenko E.V., Prodovikova A.G. Sravnenie vozmozhnostei kolichestvennykh i kachestvennykh metodov v issledovanii sotsial'nykh predstavlenii i (na primere izucheniya predstavlenii o soznanii i bessoznatel'nom) [Electronnii resurs] [Comparison of Capabilities of Quantitative and Qualitative Methods in Study of Social Perceptions (by the Example of the Study of Perceptions of the Consciousness and the Unconscious)]. *Vestnik VyatGU [VyatGU Herald]*, 2009, no. 4. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnenie-vozmozhnostey-kolichestvennyh-i-kachestvennyh-metodov-v-issledovanii-sotsialnyh-predstavleniy-na-primere-izucheniya> (Accessed 28.10.2018).
 10. Merzlyakova L. Mnogozadachnost': kak vyzhit' v 21 veke [Electronnii resurs] [Multitasking: How to Survive in 21 Century]. Available at: <https://lifestacker.ru/multitasking/> (Accessed 28.10.2018).
 11. Moskovici S. Sotsial'noe predstavlenie: Istoricheskiy vzglyad [Social Perception: A Historical View]. *Psikhologicheskii zhurnal [Journal of Psychology]*, 1995. Vol. 16, no. 1, pp. 3-18; no. 2, pp. 3-14.
 12. Pashchenko-de Perevil' E., Drozda-Senkovskaa E. Sotsial'nye predstavleniya ob otvetstvennosti u molodezhi Rossii i Frantsii: krosskul'turnyi analiz [Social Perceptions of Responsibility among Young People in Russia and France: a Cross-Cultural Analysis]. *Psikhologicheskii zhurnal [Journal of Psychology]*, 2013. Vol. 34, no. 2, pp. 87-98.
 13. Poluekhtova I.A. Televidenie v obshchestvennom mnenii I povsednevno izhizni rossiyan. Znanie. Ponimanie. Umenie [Electronnii resurs] [Television in Russians' Public Opinion and Everyday Life. Knowledge. Understanding. Skill.], 2012, no. 2. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/televidenie-v-obshchestvennom-mnenii-i-povsednevnoy-zhizni-rossiyan> (Accessed 5.04.2018).
 14. Arzhanykh E.V. (eds.), Rol' virtual'nykh sotsial'nykh setei v zhizni sovremennogo shkol'nika. Otchet po itogam NIR [Role of Virtual Social Networks in Today's Student's Life. Report on Research Data]. Moscow, 2014. 107 p.

Установки по отношению к сексуальному поведению в молодежной среде

Кони́на М.А.,

медицинский психолог, ГБУЗ «Научно-практический центр психического здоровья детей и подростков имени Г.Е. Сухаревой Департамента здравоохранения города Москвы», Москва, Россия, muza-@list.ru

В центре актуальной научной проблематики психологии сексуальности первых десятилетий XXI в. был процесс влияния информатизации и виртуализации культуры на падение границ в сексуальном поведении. Беспорядочное сексуальное поведение связано с разрушением институтов семьи и брака, падением здоровья нации в масштабах популяции. Группой риска, требующей особенного внимания, является молодежь, наиболее активно использующая новые технологии и при этом испытывающая дефицит навыков эмоциональной регуляции и регуляции поведения. Идет поиск факторов выбора промискуитета: установлены связи такого поведения с повышенными средовыми нагрузками в период взросления и небезопасными стилями родительского воспитания. Исследования последних лет впервые выявили связь между неограниченным использованием средств связи и коммуникации и выбором беспорядочного сексуального поведения у молодежи. Установлена связь такого сексуального поведения с эмоциональным неблагополучием, повышенными рисками сексуального преследования и вреда для физического здоровья в этой возрастной группе. Полученные в исследованиях данные свидетельствуют о наличии комплексной проблемы, связанной с психосексуальным развитием молодежи, и ставят задачи поиска путей регуляции и необходимости формирования саморегуляции сексуального поведения у молодежи.

Ключевые слова: беспорядочное сексуальное поведение, неограниченное сексуальное поведение (промискуитет), культура сексуального поведения, нормы сексуальной культуры, молодежь.

Для цитаты:

Кони́на М.А. Установки по отношению к сексуальному поведению в молодежной среде [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 4. С. 15–22 doi: 10.17759/psyedu.2018100402

For citation:

*Konina M.A. Attitudes towards Sexual Behaviour among Young People [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [Psychological-Educational Studies], 2018. Vol. 10, no. 4, pp. 15–22 doi: 10.17759/psyedu.2018100402. (In Russ., abstr. in Engl.)*

Проблема границ в сексуальном поведении

Сексуальная культура регулирует и нормирует сексуальное поведение, формирует установки относительно приемлемости одних его видов и нежелательности других [4]. Эти установки лежат в основе выбора стратегии сексуального поведения и оказывают влияние на количество сексуальных партнеров. Люди с более ограниченными стратегиями менее охотно вступают в случайные половые связи, им оказывается важнее эмоциональная близость и романтические отношения, нежели новизна и разнообразие в сексе. Выбор

неограниченных сексуальных стратегий связан с готовностью к случайным сексуальным контактам, к сексуальным отношениям без близости [19].

В центре актуальной научной проблематики психологии сексуальности первых десятилетий был процесс влияния информатизации и виртуализации культуры на падение границ в сексуальном поведении. Предметом изучения становились феномены вседозволенности – «неограниченного сексуального поведения» (unrestricted sexual behaviour) и смежные феномены – проективности, героизации проституции [5; 6; 7; 8]. С выбором неограниченных социально сексуальных стратегий связывают разрушение института семьи и брака [14], паталогизацию психики и асоциальное поведение [5; 10], резкое снижение здоровья в масштабах популяций [21; 27].

Масштабные кросс-культурные исследования показали разницу в ограничениях сексуальных культур разных стран. Проект Д. Смита (International Sexuality Description Project) охватил 56 стран, 17 837 респондентов, говорящих на 30 разных языках. Наиболее высокие показатели по шкале сексуальной неограниченности получили Марокко, Финляндия, Боливия и др., самые низкие – Тайвань, Гонконг, Бангладеш, Северная Корея [25] (разброс данных – 19,37%). Проведено исследование сексуальных стратегий в российской популяции [5; 6; 7; 8].

В российской психологии, тесно связанной с традициями культурно-исторической психологии Л.С. Выготского, всегда большое значение уделялось исследованию культуральных факторов [11; 12]. Так, в многофакторной психосоциальной модели расстройств аффективного спектра, предложенной А.Б. Холмогоровой и Н.Г. Гаранян, макросоциальные факторы выделены в отдельный уровень. В современной психологии в специальную область исследований выделилась социальная клиническая психология, предметом исследования которой является выяснение влияния различных социальных тенденций и процессов на психическое здоровье населения. В фокусе внимания исследователей при этом оказываются тенденции социальных коммуникаций (влияние интернета, рекламы) и стратегий социального поведения [2; 13].

Группой риска, требующей особенного внимания, является молодежь, наиболее активно использующая новые технологии и при этом испытывающая дефицит навыков эмоциональной регуляции и регуляции поведения. Значимость установления межличностных связей, в том числе романтических, в подростковом и юношеском возрасте растет. Информационные технологии, с одной стороны, предлагают новые возможности для знакомств и организации личного пространства для интимного общения, с другой – повышают риск беспорядочного сексуального поведения и связанных с ним рисков для эмоционального и физического здоровья [20].

Установки по отношению к сексуальному поведению в молодежной среде

Идет поиск факторов выбора более или менее ограниченных установок по отношению к сексуальному поведению и стратегий сексуального поведения среди молодежи. Установлено, что ведущая роль принадлежит макро- и микросоциальным факторам, таким как тип ранней детской привязанности [15], семейные ценности и стили родительского воспитания [22], развитие средств связи и коммуникации [21]. Выделены сопутствующие сексуальной неограниченности личностные черты в разных молодежных группах [24]. Показано, как установки по отношению к сексуальному поведению могут быть связаны с риском сексуальных домогательств и преследований [18].

Одним из факторов выбора подростками неограниченной сексуальности в качестве стратегии является полигамный тип родительской семьи. Исследование сексуальной неограниченности среди подростков Нигерии ставило задачи сравнения сексуальных стратегий среди детей, растущих в моногамных семьях, с аналогичными у подростков, выросших в семьях с неограниченной сексуальной культурой. Второй задачей

исследователей было сравнение предрасположенности к промискуитету у мальчиков и девочек, при этом исследователи отмечали, что в культуре страны запретов больше в сексуальном воспитании девочек. Данные, полученные в результате обследования 400 нигерийских подростков, показали, что вне зависимости от пола – мальчики и девочки в равной мере – дети наследуют стратегии сексуального поведения, соответствующие родительским предпочтениям. В семьях с полигамной сексуальной культурой подростки отдают предпочтения более свободным сексуальным стратегиям, в семьях с моногамной культурой выбирают более ограниченные сексуальные стратегии [22].

Установлена связь между выбором неограниченных сексуальных стратегий и ранним социальным опытом индивида. Те люди, которые в детстве подвергаются более высокому уровню стресса, особенно интенсивному или непоследовательному воспитанию, растут в суровых или тяжелых экономических условиях, раньше физически созревают и имеют тенденцию к небезопасным стилям привязанностей, что впоследствии ведет к развитию так называемых оппортунистических социально-сексуальных стратегий. Неограниченное сексуальное поведение – это более варибельная репродуктивная стратегия, подразумевающая более высокий уровень готовности к возможным стрессовым нагрузкам среды [25].

Установлена связь между стилем ранней детской привязанности и стилем привязанности между партнерами в романтических отношениях [15]. Отдельно была произведена оценка привязанности среди участников эксперимента, получивших высокие баллы по шкале сексуальной неограниченности. Исследование показало, что выбор промискуитета связан с высокими баллами по шкале тревожно-амбивалентного отношения к партнеру, связанного с ревностью и страхом быть брошенным. Была установлена связь между избегающим стилем привязанности и промискуитетом, и наоборот: чем больше участник эксперимента набирал баллов по безопасной привязанности, тем более ограниченных сексуальных стратегий он придерживался. Сексуально неограниченные участники показывали также низкие баллы по шкале доверия и оценивали свои текущие отношения как фрустрирующие. Таким образом, авторами была предложена модель предрасположенности к неограниченному сексуальному поведению, включающая тревожно-избегающий стиль привязанности, сочетающийся с неготовностью к долгосрочным отношениям и нежеланием брать на себя обязательства.

Связь неограниченного сексуального поведения с повышенным риском участия в сексуальных домогательствах как со стороны агрессора, так и со стороны жертвы была установлена в исследованиях среди 1199 учащихся старших классов [18]. Повышенные баллы по сексуальной неограниченности увеличивает вероятность стать как преследователем, так и жертвой сексуальных домогательств. На основании полученных данных авторы сделали вывод о том, что неограниченная сексуальность побуждает юношей проверять, заинтересованы ли девушки в краткосрочных сексуальных отношениях, что может быть оценено теми как преследование. При этом девушки подают сигналы о своей открытости к сексуальному опыту и привлекают больше внимания, особенно со стороны таких же неограниченных представителей противоположного пола. Более или менее бессознательная сигнализация повышает вероятность сексуального внимания и риск сексуальных домогательств и преследования.

Лонгитюд, проведенный на 555 американских старшеклассниках из 12 школ штата Мэриленд, стал первым масштабным исследованием, показавшим связь между активным использованием средств связи и коммуникации и выбором неограниченных стратегий сексуального поведения. Готовность к генитальному контакту прямо связана с количеством отправляемых в сутки сообщений. Риск рискованного сексуального поведения в группе школьников, отправляющих более 100 сообщений в социальных сетях и мессенджерах, значительно превышает подобные риски в группе, где общение ограничивается менее чем сотней сообщений. При этом в группе старшеклассников, отправляющих более 200

сообщений в сутки, готовность к неограниченному сексуальному поведению продолжает возрастать и превышает аналогичные показатели в группе отправляющих 100–200 сообщений.

Российские исследователи указывают на деструктивные последствия бесконтрольного использования молодежью интернета: поврежденное, деформированное развитие личности, дезинтеграцию идентичности и нарушение психосексуального развития, крайние сексуальные проявления – навязчивая мастурбация и промискуитет [9].

Исследования Marussia Role выявили связь неограниченных сексуальных установок (готовность к случайному сексу) и поведения с высокой доминантностью и повышенными показателями стремления к новым ощущениям у девушек. Ограничения в сексуальном поведении были связаны с показателями застенчивости. В опросе участвовали 89 учениц колледжа Уэльса, девушки в возрасте 18–23 лет [24].

Исследования Philip Zimbardo, Nikita D. Coulombe показали, что молодые мужчины не готовы выходить за рамки поверхностного общения с женщиной, не хотят заводить семью, иметь детей и становиться отцами [3]. Ученые объясняют полученные результаты как отсутствием отцов в семьях обследованных, так и влиянием современной информационной культуры. Одной из предпочтительных сексуальных стратегий современных юных мужчин, зависимых от компьютерных игр и порно, становится «асексуальность» – или полное отсутствие физиологического секса. Хаотичное внимание, подкрепляемое виртуальной средой, ведет к дефициту сочувствия и эмпатии у молодых мужчин.

Мишени и методы профилактики неограниченного сексуального поведения

Полученные в исследованиях данные свидетельствуют о наличии комплексной проблемы, связанной с психосексуальным развитием молодежи, и ставят задачи поиска возможных путей регуляции сексуального поведения и необходимости их формирования. Открытость новому опыту, любознательность, доверчивость, неспособность прогнозировать свои действия, анализировать происходящее наряду с бесконтрольным использованием современных средств связи и коммуникации делают эту возрастную группу особенно уязвимой к негативным воздействиям среды. Выбор неограниченных сексуальных стратегий связан с эмоциональным неблагополучием, повышенными рисками сексуального преследования и вреда для физического здоровья в этой возрастной группе.

Неоспорима значимость влияния массовой культуры и ближайшего социального окружения на выбор установок относительно приемлемых форм сексуального поведения. Воздействие ценностей культуры происходит виртуально и часто связано с чрезмерной занятостью своими задачами родителей. Тогда роль сексуального воспитания ребенка отводится интернету и происходит хаотично. Профилактическая и направленная работа с установками по отношению к сексуальному поведению может включать системную семейную работу, коррекцию установок и ценностей, транслируемых семьей как прямо, так и косвенно. Также требует отдельного обсуждения сфера регуляции информационных потоков интернета, в частности родительский контроль за использованием этих ресурсов в особенно уязвимых к такому воздействию возрастных группах.

Выводы

Установки по отношению к сексуальному поведению закладываются с младенчества, связаны с особенностями ранней детской привязанности, формируются под влиянием семейных ценностей и ценностей культуры. Факторы выбора беспорядочного сексуального поведения – ненадежная детская привязанность, полигамный тип родительской семьи, сексуальная культура, в которой сексуальная неразборчивость одобряется; неограниченное использование средств связи и коммуникации.

Беспорядочное сексуальное поведение связано с рисками для эмоционального и

физического благополучия, но особенный риск эта стратегия представляет для молодежи. Исследования выявили связи установок по отношению к сексуальному поведению с нарушениями психосексуального развития молодых людей и развития личности, неготовностью к долгосрочным отношениям, рисками сексуальных домогательств и преследований.

Неограниченное использование интернета, средств связи и коммуникации наряду с дефицитом навыков саморегуляции ставит задачи психосексуального воспитания, направленной работы с установками по отношению к сексуальному поведению в молодежной среде.

Литература

1. *Басс Д.* Эволюция сексуального влечения: Стратегии поиска партнера // Дэвид Басс; Пер. с англ. М.: Альпина Паблишер. 2017. 510 с.
2. *Гаранян Н.Г., Шукин Д.А.* Частые социальные сравнения как фактор эмоциональной дезадаптации студентов // Консультативная психология и психотерапия. 2014. № 4. С. 182–206.
3. *Зимбардо Ф., Коломбе Н.* Мужчина в отрыве: игры, порно и потеря идентичности: пер. с англ. М.: Альпина Паблишер, 2017. 343 с.
4. *Кон И.С.* Введение в сексологию. М.: Медицина. 1988. 320 с.
5. *Кони́на М.А.* Феноменология и патология современной сексуальной культуры // Консультативная психология и психотерапия. 2018. Т. 26. № 1. С. 76–94. doi: 10.17759/сpp.2018260106
6. *Кони́на М.А., Холмогорова А.Б.* Стратегии сексуального поведения в современной культуре // Культурно-историческая психология. 2015. № 1. С. 61–70. doi:10.17759/chp.2015110108
7. *Кони́на М.А., Холмогорова А.Б.* Феномен неограниченного сексуального поведения в историческом контексте разных типов сексуальной культуры // Консультативная психология и психотерапия. 2014. № 3. С. 119–140.
8. *Кони́на М.А., Холмогорова А.Б., Сорокова М.Г.* Феномен неограниченного сексуального поведения в современном обществе: патологические тенденции культуры и патология личности // Консультативная психология и психотерапия. 2014. № 2. С. 88–118.
9. *Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В.* Сексуальность в постсоветском мире. М.: Академический проект; Культура, 2011. 326 с.
10. *Перин Р.Л.* Сексуальные отношения в деградирующем обществе. СПб: АПИ; «Потаенное», 2009. 136 с.
11. *Тхостов А.Ш., Сурнов К.Г.* Культура и патология: побочные эффекты социализации // Национальный психологический журнал. 2006. № 1(1). С. 20–27.
12. *Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г.* Многофакторная модель депрессивных, тревожных и соматоформных расстройств как основа их интегративной психотерапии // Социальная и клиническая психиатрия, 1998. № 1. С. 94–102.
13. *Шалыгина О.В., Холмогорова А.Б.* Роль модных кукол в усвоении нереалистичных социальных стандартов телесной привлекательности у девочек-дошкольниц // Консультативная психология и психотерапия. 2014. № 4. С. 130–154.
14. *Эйзлер А.* Анатомия страсти. М.: Эксмо, 2011. 224 с.
15. *Brennan K.A., Shaver P.R.* Dimensions of adult attachment, affect regulation, and romantic relationship functioning // Personality and Social Psychology Bulletin. 1995. № 21. P. 267–283.

16. Foster J.D., Shrira L., Campbell W.K. Theoretical models of narcissism, sexuality, and relationship commitment // *Journal of Social and Personal Relationships*. 2006. № 23. P. 367–386.
17. Jonason P.K., Li N.P., Webster G.W., Schmitt D.P. The Dark Triad: Facilitating short term mating in men // *European Journal of Personality*. 2009. № 23. P. 5–18.
18. Kennair L.E.O., Bendixen M. Sociosexuality as predictor of sexual harassment and coercion in female and male high school students // *Evolution and Human Behavior* 33. 2012. P. 479–490.
19. Kinsey A., Pomeroy W., Martin C. Sexual behavior in the human male. Philadelphia: Saunders, 1948. 804 p.
20. Megan L., Monique T., Amita V., Susan W. Social Media and Sexual Behavior Among Adolescents: Is there a link? *JMIR Public Health Surveill* 2017. vol. 3. iss. 2. e28. p.8.
21. O'Keeffe G.S., Clarke-Pearson K., Council O.C. The impact of social media on children, adolescents, and families. *Pediatrics* 2011 Apr;127(4):800-804. [doi: 10.1542/peds.2011-0054].
22. Owuamanam D.O., Bankole M.O. Family type and attitude sexual promiscuity of adolescent students in Ekiti State, Nigeria // *European Scientific Journal*. 2013, June. Vol. 9. P. 171–177.
23. Posner R.A. Sex and reason. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1992. 468 p.
24. Role M. Personality, Sexual Attitudes, and Unrestricted Sociosexual Behavior in College Women. Wellesley College. 2012.
25. Schmitt D.P. Sociosexuality from Argentina to Zimbabwe: A 48 nation study of sex, culture, and strategies of human mating // *Behavioral and Brain Sciences*. 2005. № 28. P. 247–275.
26. Seal D.W., Agostinelli G. Individual differences associated with high risk sexual behavior: implications for intervention programmes // *Aids care*. 1994. Vol. 6. № 4. P. 393–397.
27. *The Lancet*, 2013. November. Vol. 382. No 9907. P. 1795–1844.
28. Wright T.M., Reise S.P. Personality and Unrestricted Sexual Behavior: Correlations of Sociosexuality in Caucasian and Asian College Students // *Journal of Research in Personality*. 1997, June. Vol. 31. № 2. P. 166–192.

Attitudes towards Sexual Behaviour among Young People

Konina M.A.,

Clinical psychologist, Sukhareva Centre for Scientific and Applied Research of Mental Health of Children and Adolescents, Moscow Health Department, Moscow, Russia, muza-@list.ru

At the center of psychology of sexuality research problematics of the first decades of the twenty first century was the influence of information technologies and virtualization of culture on the weakening of restraint in sexual behavior. Promiscuous sexual behavior is associated with the demise of traditional family structures and marriage institutions, resulting in increasing health risk on the national scale. The risk group that calls for special attention is young people who are most actively using new technologies and at the same time experiencing a lack of skills in the area of emotional and behavior regulation. Researches in this area try to identify factors behind youth promiscuity: a link between such behavior and increased environmental stresses and unsafe parenting styles have been established. Studies in recent years have, for the first time, revealed a link between the unrestricted use of communication technologies and the choice of

promiscuous sexual behavior among young people. It was also established that such sexual behavior was linked to distress, increased risks of sexual harassment and harm to physical health in this age group. The data obtained in these recent studies indicate the presence of a complex problem associated with the psychosexual development of young people, set the task of possible ways to regulate as well as foster self-regulation of sexual behavior adolescence.

Keywords: promiscuous sexual behavior, unrestricted sexual behavior (promiscuity), the culture of sexual behavior, norms of sexual culture, young people.

References

1. Buss D.M. *Evolutsia seksualnogo vlecheniya. Strategii poiska partnrov [The evolution of desire. Stratigirs of human mating]*. Moscow: Aipina Publisher, 2017. 510 p.
2. Garanyan N.G., Shchukin D.A. Chastye sotsial'nye sravneniya kak faktor emotsional'noi dezadaptatsii studentov [Frequent social comparison and emotional maladjustment among students]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling psychology and psychotherapy]*, 2014, no. 4, pp. 182—206. (In Russ., abstr. in Engl.).
3. Zimbardo P., Coulombe N.D. *Muzhchina v otryve [Man disconnected. How technology has sabotaged what it means to be male]*. Moscow: Aipina Publisher, 2017. 343 p.
4. Kon I.S. *Vvedenie v seksologiyu [Introduction to sexology]*. Moscow: Meditsina. 1998. 320 p.
5. Konina M.A., Fenomenologiya i patologiya sovremennoi seksual'noi kul'ture [Phenomenology and pathology of modern sexual culture]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling psychology and psychotherapy]*, 2018, no. 1. pp. 76—94. (In Russ., abstr. in Engl.).
6. Konina M.A., Kholmogorova A.B. Strategii seksual'nogo povedeniya v sovremennoi kul'ture. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2015, no. 1, pp. 61—70. doi:10.17759/chp.2015110108. (In Russ., abstr. in Engl.).
7. Konina M.A., Kholmogorova A.B., Sorokova M.G. Fenomen neogranichennogo seksual'nogo povedeniya v sovremennoy obshchestve: patologicheskie tendentsii kul'tury ili patologiya lichnosti [The phenomenon of unrestricted sexual behavior in modern society: pathological culture tendency or personality pathology?]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling psychology and psychotherapy]*, 2014, no. 2, pp. 88—118. (In Russ., abstr. in Engl.).
8. Konina M.A., Kholmogorova A.B. Fenomen neogranichennogo seksual'nogo povedeniya v istoricheskom kontekste raznykh tipov seksual'noi kul'tury [The phenomenon of unrestricted sexual behavior in the historical context of different types of sexual culture]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling psychology and psychotherapy]*, 2014, no. 3, pp. 119—140. (In Russ., abstr. in Engl.).
9. Korolenko Ts.P., Dmitrieva N.V. *Sexualnost v postsovetskom mire [Sexuality in the post-Soviet world]*. Moscow: Akademicheskii proekt; Kultura, 2011. 326 p.
10. Perin R.L. *Sexual'nye otnosheniya v degradiruyushchem obshchestve [Sexual the relation in the degrading society]*. Saint Petersburg: API; Potapov, 2009. 136 p.
11. Tkhostov A.Sh., Surnov K.G. Vliyaniye sovremennykh tekhnologii na razvitiye lichnosti i formirovaniye patologicheskikh form adaptatsii: obratnaya storona sotsializatsii [Modern technologies influence on development of the personality and formation of pathological forms of adaptation: reverse side of socialization]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological magazine]*, 2005, no. 6, pp. 16—24.
12. Kholmogorova A.B., Garanyan N.G. *Mnogofaktornaya model' depressivnykh, trevozhnykh i somatoformnykh rasstroystv kak osnova ikh integrativnoi psikhoterapii [Multiple factor model of depressive, disturbing and somatoformnykh of frustration as fundamentals of*

- their integrative psychotherapy]. *Sotsial'naya i klinicheskaya psikhatriya* [*Social and clinical psychiatry*], 1998, no. 1, pp. 94–102.
13. Shalygina O.V., Kholmogorova A.B. Rol' modnykh kukol v usvoenii nerealistichnykh sotsial'nykh standartov telesnoi privlekatel'nosti u devochek doshkol'nits [The role of fashion dolls in the adoption of unrealistic social standards of bodily attractiveness by preschool girls]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [*Counseling psychology and psychotherapy*], 2014, no. 4, pp. 130–154. (In Russ., abstr. in Engl.).
 14. Eizler A. Anatomiya strasti [Passion anatomy]. Moscow: Eksmo, 2011. 224 p.
 15. Brennan K.A., Shaver P.R. Dimensions of adult attachment, affect regulation, and romantic relationship functioning. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 1995, no. 21, pp 267–283.
 16. Foster J.D., Shrira L., Campbell W.K. Theoretical models of narcissism, sexuality, and relationship commitment. *Journal of Social and Personal Relationships*, 2006, no. 23, pp. 367–386.
 17. Jonason P.K., Li N.P., Webster G.W., Schmitt D.P. The Dark Triad: Facilitating short term mating in men. *European Journal of Personality*, 2009, no. 23, pp. 5–18.
 18. Kennair L.E.O., Bendixen M. Sociosexuality as predictor of sexual harassment and coercion in female and male high school students. *Evolution and Human Behavior*, 2012, no. 33, pp. 479–490.
 19. Kinsey A., Pomeroy W., Martin C. Sexual behavior in the human male. Philadelphia: Saunders, 1948. 804 p.
 20. Megan L., Monique T., Amita V., Susan W. Social Media and Sexual Behavior Among Adolescents: Is there a link? *JMIR Public Health Surveill*, 2017. Vol. 3, iss. 2, e28, p.8.
 21. O'Keeffe G.S., Clarke-Pearson K., Council O.C. The impact of social media on children, adolescents, and families. *Pediatrics*, 2011 Apr. 127(4), pp. 800-804. doi: 10.1542/peds.2011-0054.
 22. Owuamanam D.O., Bankole M.O. Family type and attitude sexual promiscuity of adolescent students in Ekiti State, Nigeria. *European Scientific Journal*, 2013, June. Vol. 9, pp. 171–177.
 23. Posner R.A. Sex and reason. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1992. 468 p.
 24. Role M. Personality, Sexual Attitudes, and Unrestricted Sociosexual Behavior in College Women. Wellesley College, 2012.
 25. Schmitt D.P. Sociosexuality from Argentina to Zimbabwe: A 48 nation study of sex, culture, and strategies of human mating. *Behavioral and Brain Sciences*, 2005, no. 28, pp. 247–275.
 26. Seal D.W., Agostinelli G. Individual differences associated with high risk sexual behavior: implications for intervention programmes. *Aids care*, 1994. Vol. 6, no. 4, pp. 393–397.
 27. *The Lancet*, 2013. November. Vol. 382. No 9907, pp. 1795-1844.
 28. Wright T.M., Reise S.P. Personality and Unrestricted Sexual Behavior: Correlations of Sociosexuality in Caucasian and Asian College Students. *Journal of Research in Personality*, 1997, June. Vol. 31, no. 2, pp. 166–192.

Проявление эмпатии детьми раннего возраста в условиях принятия роли «мама» в сюжетно-ролевой игре

Юдина Т.О.,

старший преподаватель, Институт общественных наук (ИОН), Российская академия народного хозяйства и государственной службы при президенте РФ (РАНХиГС), Москва, Россия, judinatatyana@gmail.com

Опираясь на данные, представленные в литературе относительно связи способности к ролевому моделированию и эмпатии, мы предполагаем, что проявление эмпатического поведения в раннем возрасте может происходить на основе освоения ролевой модели «мама» в контексте сюжетно-ролевой игры. Для проверки данного предположения был проведен эксперимент, в ходе которого сравнивалась частота проявления эмпатического поведения у 36 детей раннего возраста (M=35 мес.) в ходе сюжетно-ролевой игры с использованием игрушечных персонажей в двух условиях: 1) моделирования роли мамы и 2) моделирования роли сверстника. В соответствии с гипотезой ожидалось, что в условии моделирования роли мамы дети будут проявлять эмпатическое поведение чаще, чем в условии моделирования роли сверстника. Результаты показали отсутствие значимого различия между условиями, т. е. гипотеза не подтвердилась. Полученные результаты могут говорить о том, что освоение родительских ролевых моделей не является значимым условием для научения просоциальному поведению.

Ключевые слова: эмпатия, эмпатическое поведение, ролевое моделирование, развитие эмпатии, ранний возраст.

Для цитаты:

Юдина Т.О. Проявление эмпатии детьми раннего возраста в условиях принятия роли «мама» в сюжетно-ролевой игре [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 4. С. 23–30 doi: 10.17759/psyedu.2018100403

For citation:

Yudina T.O. Empathic Behavior in Early Childhood under Condition of Taking the Mom's Role in the Play [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies]*, 2018. Vol. 10, no. 4, pp. 23–30 doi: 10.17759/psyedu.2018100403. (In Russ., abstr. in Engl.)

Согласно одному из подходов к исследованию эмпатии, эмпатическое переживание сопровождается пониманием чужих мыслей, чувств и эмоций, которое, в свою очередь, обеспечивается посредством представления индивидом внутреннего состояния другого человека или себя на месте другого [7; 8; 9]. Традиционный взгляд западных исследователей когнитивного развития рассматривает способность к представлению себя на месте другого как когнитивную способность занять позицию другого, обусловленную процессом децентрации [16; 22]. В свою очередь, способность к децентрации имеет свой собственный ход развития в онтогенезе, и ребенок до определенного возраста не способен к отделению своих чувств и состояний от чужих, приписывая другим собственные чувства и переживания, о чем свидетельствуют многочисленные эмпирические данные [15; 16; 20].

Например, в наиболее цитируемых работах Дж. Флейвелла ребенка раннего возраста просили рассказать историю на основе предъявляемой серии из семи последовательных картинок. По окончании рассказа ребенка экспериментатор убирал три картинки так, чтобы оставшиеся четыре иллюстрировали отдельный последовательный рассказ [15; 16]. Задачей участника было предугадать историю, которую расскажет второй, вновь вошедший экспериментатор, на основе оставшихся четырех иллюстраций при условии, что он не видел три ранее убранные картинки [15; 16]. Результаты показали, что дети чаще атрибутируют второму взрослому первую историю из семи картинок, игнорируя тот факт, что этот взрослый не видел три из семи картинок [15; 16].

Данная линия исследований продолжалась, и многочисленными экспериментами было показано, что умение занять позицию другого развивается только после 4 лет [15; 16; 20; 22]. Несмотря на обилие накопленных на этот счет данных, такой взгляд оспаривается, а процедуры исследований подвергаются критике [18]. В частности, одним из наиболее популярных аргументов является то, что ранний возраст характерен ограниченными вербальными и когнитивными способностями. Так, например, в силу ограничений памяти ребенок в раннем возрасте может быть не способен удержать в памяти необходимые детали для успешного выполнения задания с последовательностями карточек [18].

Российские авторы чаще всего соотносят способность к принятию роли ребенком с процессом идентификации или отождествления [1; 3; 4]. При этом в основе процесса идентификации лежат механизмы присвоения и интериоризации различных свойств и характеристик объекта идентификации [5].

Более того, принятие роли ребенком в ходе развития сюжетно-ролевой игры как процесса научения является центральной темой большого ряда исследовательских работ, реализованных психологами школы Д. Эльконина. Согласно Д. Эльконину, посредством принятия роли взрослого ребенок обучается социальным нормам и правилам, в том числе моральным [6].

Ролевое моделирование как источник усвоения образцов поведения рассматривается также в теории социального научения А. Бандуры [2]. По мнению автора, благодаря моделированию наблюдаемого образца поведения ребенок может освоить любое поведение и воспроизводить его в соответствующих условиях [2]. Действительно, рядом эмпирических данных показано, что дети, чьи родители демонстрируют высокие показатели уровня эмпатии, чаще моделируют помогающее поведение своих родителей [11].

В целом характер накопленных данных позволяет предположить, что освоение эмпатического поведения, в частности поведенческих сценариев заботы и утешения, может происходить посредством наблюдения ребенком просоциального поведения родителя по отношению к нему и другим, в процессе усвоения роли родителя. В то же время на сегодняшний день механизмы такого научения и то, насколько ранним оно является, остаются неисследованными.

Более того, вопрос наличия связи между способностью принятия на себя чужой роли, т. е. способностью к ролевому моделированию, и эмпатией до сих пор является открытым. Например, один из наиболее цитируемых авторов работ, посвященных развитию эмпатии, Н. Фешбах [14] полагает, что способность к ролевому моделированию является основной предпосылкой для воплощения процесса эмпатии. Согласно мнению других, не менее уважаемых авторов, данная способность не является обязательной для проявления эмпатии к другому [12; 17]. В то же время современные данные нейровизуализации показывают, что в мозге активируются одни и те же зоны в процессе представления как себя в ситуации боли, так и другого [19].

Опираясь на существующие теоретические и эмпирические данные, мы полагаем, что научение ребенком эмпатическому поведению, т. е. проявлению актов заботы и утешения в раннем возрасте, может происходить через наблюдение, а реализоваться – в процессе

усвоения роли родителя, проявляясь, например, в контексте сюжетно-ролевой игры. Учитывая то, что роль мамы является одной из наиболее рано осваиваемых ролей в сюжетно-ролевой игре, а также то, что именно за ролью матери в культуре закреплено поведение заботы и утешения, мы предположили, что в раннем возрасте научение эмпатическому поведению может происходить на основе освоения ролевой модели «мама» в контексте сюжетно-ролевой игры.

Попыткой проверить такое предположение выступил эксперимент, процедурой которого предусматривалось сравнение частоты проявления эмпатических актов ребенка в ходе сюжетно-ролевой игры с использованием игрушечных персонажей в условиях моделирования им роли мамы и роли сверстника. Согласно нашей гипотезе, в условии моделирования роли мамы дети будут проявлять эмпатическое поведение чаще, чем в условии моделирования роли сверстника.

Метод исследования

Испытуемые. В эксперименте принимали участие 36 детей в возрасте от 32 до 37 месяцев ($M=35$ мес.), из них 17 мальчиков. Все участники эксперимента на момент проведения исследования посещали детский сад. Участие детей в исследовании осуществлялось при согласии родителей.

Материал. В процедуре были использованы игрушки для ролевого взаимодействия и предметы для организации сюжетной игры. В качестве персонажей ролевой игры мы использовали три мягкие игрушки фабричного производства среднего размера, изображающих зайцев.

В качестве предметов для реализации событий сюжетного контекста были использованы миндальные орешки, пластмассовый мячик, заводская матовая пластиковая коробка с рисунком на крышке. Все предметы были безопасными и в то же время не являлись обиходными в каждодневных играх детей. Для разогревающей игры был использован набор карточек с изображениями знакомых ребенку предметов и персонажей.

Процедура. После короткой разогревающей игры с карточками экспериментатор предлагал ребенку поучаствовать в сюжетно-ролевой игре: «А давай с тобой в заек поиграем?» В ходе игры с каждым испытуемым последовательно реализовывались два экспериментальных условия: 1) ребенок с помощью игрушечного персонажа исполняет роль зайчихи-мамы (Роль мамы); 2) испытуемый с помощью игрушечного персонажа исполняет роль зайчика-сверстника (Роль сверстника). Последовательность предъявления условий варьировалась.

В каждом из условий разыгрывался сюжет, в котором игрушечный персонаж экспериментатора испытывал негативные эмоциональные состояния (боль или фрустрация). Разыгрывались следующие сюжеты:

1) «боль» – персонажи игры (зайчиха-мать и зайка-детка или зайчата-сверстники) выходят на прогулку на полянку, собираясь поиграть с мячом. По дороге к полянке персонаж экспериментатора (зайка-детка или зайка-сверстник) «случайно» падает и больно ударяется, затем плачет и изображает негативные эмоции со словами: «Очень ножка болит, теперь в мячик я играть не смогу, а я так хотел!»;

2) «фрустрация» – персонажи игры (зайчиха-мать и зайка-детка или зайчата-сверстники) отправляются на поиски орешков (орехи рассыпаны в зоне игры). Во время прогулки персонаж экспериментатора «неожиданно» находит коробочку, на крышке которой изображены овощи, в том числе зеленый горошек (неожиданность обеспечивалась тем, что крышка была накрыта). Персонаж экспериментатора изображает радость со словами: «Мама / Зайка, смотри, горошек, он в коробочке! А я так люблю горошек, давай откроем коробочку и покусшаем!». После того как персонаж ребенка соглашался, персонаж экспериментатора обнаруживает, что внутри коробка пуста. Персонаж экспериментатора

«плачет», вытирая ушками слезы и выражая сожаление со словами «Ох, здесь нет моего любимого горошка, как жаль, как я расстроен, я так хотел найти здесь горошек!»

В качестве зависимой переменной мы использовали общий показатель «поведенческие проявления эмпатии», оцениваемый следующим образом: «0» – не проявил ни одного из поведенческих актов эмпатии; «1» – проявил один или более поведенческих актов эмпатии.

Актами эмпатического поведения или актами утешения считались следующие:

- ✓ вербальный утешающий акт (поддерживающие слова, попытки «решить проблему»);
- ✓ моторный утешающий акт (поглаживание персонажа экспериментатора).

Также мы фиксировали и оценивали по двухбалльной шкале («0» – отсутствует; «1» – присутствует) признаки эмоциональных проявлений ребенка во время негативного события с персонажем экспериментатора или, признаки эмпатической реакции (например, улыбка, нахмуренность и т. д.).

Кроме того, признаки принятия роли ребенком оценивались по двухбалльной шкале («0» – отсутствует; «1» – присутствует).

Признаками принятия роли считались вербальные и/или поведенческие проявления, соответствующие роли.

Результаты и обсуждение

Мы провели эксперимент, призванный проверить гипотезу о том, что принятие роли «мама» в игре способствует проявлению эмпатического поведения в раннем возрасте. Напомним, мы полагали, что в условии моделирования роли мамы наши участники будут проявлять эмпатическое поведение чаще, чем в условии моделирования роли сверстника.

С помощью построения таблицы сопряженности и проведения статистических расчетов было обнаружено отсутствие значимого различия между условиями ($\chi^2 = 0,223$, $p > 0,5$). Таким образом, наша гипотеза не нашла экспериментального подтверждения. Частота проявления эмпатического поведения испытуемых в условиях моделирования роли мамы и роли сверстника представлена на рис. 1.

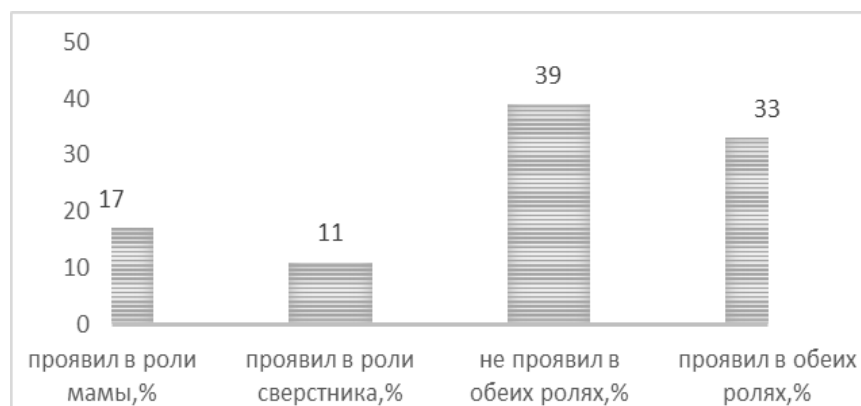


Рис. 1. Частота проявления эмпатического поведения, %

Полученные результаты свидетельствуют о том, что освоение родительских ролевых моделей не является значимым условием для научения просоциальному поведению. Так, очевидно, что даже такая рано осваиваемая роль, как роль мамы, в контексте, обуславливающим необходимость оказания актов помощи и утешения, не повышает вероятности их реализации в раннем возрасте.

Такие результаты позволяют полагать, что освоение ребенком сценариев, связанных с выражением заботы и утешения, происходит на ранних этапах развития, в ходе формирования привязанности, раннего эмоционального развития и раннего общения в диаде родитель – ребенок.

Доля участников, проявивших эмоциональную (эмпатическую) реакцию, составила 0,92 для роли сверстника и 0,94 для роли мамы и значимо не отличалась между условиями. При этом доля детей, не оказавших эмпатическую помощь ни в одном из условий, составила 0,39. То есть, несмотря на то что у наших участников наблюдалась эмпатическая реакция в обоих условиях, они не проявили просоциальное поведение. Такие результаты согласуются с данными в литературе и говорят о том, что эмпатическое переживание не является достаточным триггером для продуцирования эмпатического поведения в раннем возрасте.

Количество испытуемых, которые продемонстрировали принятие роли в вербальных и поведенческих проявлениях, составило 100% выборки. Несмотря на демонстрацию признаков принятия роли всеми детьми, эмпатическое поведение в том или ином условии проявила лишь часть из них (0,61). Это соответствует данным в литературе, свидетельствующим, что способность к проявлению эмпатического поведения детьми раннего возраста является ограниченной [10].

Мы считаем, что, вероятно, траектория развития способности к продуцированию эмпатических актов в онтогенезе опосредована процессами раннего социального научения. Отчасти данное предположение поддерживается рядом корреляционных исследований связи эмпатии с особенностями семейных отношений, в числе которых изучена связь между уровнем эмпатии ребенка и синхронностью в диаде родитель – ребенок, а также качеством привязанности ребенка к родителю [13; 21; 23].

В то же время, на наш взгляд, предмет недоисследован и требует дополнительных изысканий с использованием экспериментальных методик.

Выводы

Опираясь на существующие теоретические и экспериментальные данные относительно связи проявления эмпатии и способности к ролевому моделированию, мы предположили, что, во-первых, моделирование роли мамы в раннем возрасте является фасилитирующим в процессе научения просоциальному поведению, а во-вторых, что реализация такого поведения может быть проявлена ребенком в сюжетно-ролевой игре посредством принятия роли «мама». На основании таких предположений мы выдвинули гипотезу, что в условии моделирования роли мамы испытуемые будут проявлять эмпатическое поведение чаще, чем в условии моделирования роли сверстника.

Результаты экспериментальной проверки гипотезы показали, что принятие роли «мама» ребенком раннего возраста в ходе сюжетно-ролевой игры не повышает вероятности проявления им эмпатического поведения. Данные результаты могут указывать на то, что усвоение ребенком паттернов поведения, связанных с проявлением эмпатии и отзывчивости в ответ на негативные переживания другого индивида, может происходить посредством ранних форм социального научения, например в процессе ранних взаимодействий с родителем в период формирования эмоциональной привязанности.

Литература:

1. *Авдеева Н.Н.* Понятие идентификации и его применение к проблеме понимания человека человеком // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга // Под ред. А.А. Бодалева. Краснодар: Кубанский университет, 1975, С. 6—9.
2. *Бандура А.* Теория социального научения: Пер. с англ. СПб: Евразия, 2000. 322 с.

3. Захаров А.И. Психологические особенности восприятия детьми роли родителей // Вопросы психологии. 1982. № 1. С. 59–68.
4. Захаров А.И. Принятие детьми роли родителей в зависимости от характера семейных отношений // Вопросы психологии познания людьми друг друга и общения // Под ред. А.А. Бодалева. Краснодар: Кубанский университет, 1978. С. 133–138.
5. Мухина В.С. Возрастная психология. М.: Издательский центр «Академия», 1999. 456 с.
6. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1978. 560 с.
7. Batson C. D., Shaw L. L. Evidence for altruism: Toward a pluralism of prosocial motives // Psychological inquiry. 1991. Vol. 2 (2). P. 107-122.
8. Batson C. D. Altruism in humans. Oxford: Oxford University Press, 2011. 336p.
9. Batson C. D., Early S., Salvarani G. Perspective taking: Imagining how another feels versus imagining how you would feel // Personality and social psychology bulletin. 1997. Vol. 23 (7). P. 751-758.
10. Dunfield K., Kuhlmeier V., O'Connell L., Kelley E. Examining the Diversity of Prosocial Behavior: Helping, Sharing, and Comforting in Infancy // Infancy. 2011. Vol. 16 (3). P. 227–247.
11. Eisenberg N., Miller P. The relation of empathy to prosocial and related behaviors // Psychological Bulletin. 1987. Vol. 101 (1). P. 91-119.
12. Eisenberg N., Strayer J. Empathy and its development. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 406p.
13. Feldman R. Mother-infant synchrony and the development of moral orientation in childhood and adolescence: Direct and indirect mechanisms of developmental continuity // American Journal of Orthopsychiatry. 2007. Vol. 77 (4). P. 582-597. doi: 10.1037/0002-9432.77.4.582
14. Feshbach N. D. Studies of empathic behavior in children // Progress in experimental personality research. 1978. № 8. P. 1-47.
15. Flavell J. H. Cognitive development: Children's knowledge about the mind // Annual review of psychology. 1999. Vol. 50 (1). P. 21-45
16. Flavell J. H. Development of children's knowledge about the mental world // International journal of behavioral development. 2000. Vol. 24 (1). P. 15-23.
17. Hoffman M. Developmental synthesis of affect and cognition and its implications for altruistic motivation // Developmental Psychology. 1975. Vol. 11 (5). P. 607-622.
18. Hoffman M. L. Empathy and prosocial behavior // In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions*. New York: Guilford Press. pp. 440-455.
19. Jackson P., A., Decety J. Neural circuits involved in imitation and perspective-taking // NeuroImage. 2006. Vol. 31 (1). P. 429-439.
20. Iannotti R. J. Naturalistic and structured assessments of prosocial behavior in preschool children: The influence of empathy and perspective taking // Developmental Psychology. 1985. Vol. 21 (1). P. 46-52.
21. Mikulincer M., Gillath O., Halevy V., Avihou N., Avidan S., Eshkoli N. Attachment theory and reactions to others' needs: Evidence that activation of the sense of attachment security promotes empathic responses // Journal of Personality and Social Psychology. 2001. Vol. 81 (6). P. 1205-1224.
22. Selman R. L. Taking another's perspective: Role-taking development in early childhood // Child development. 1971. No.3. P. 1721-1734.
23. Van der Mark I., van IJzendoorn M., Bakermans-Kranenburg M. Development of empathy in girls during the second year of life: Associations with parenting, attachment, and temperament // Social Development. 2002. Vol. 11 (6). P. 451-468.

Empathic Behavior in Early Childhood under Condition of Taking the Mom's Role in the Play

Yudina T.O.,

Senior lecturer, RANEPa Institute of Social Science, Moscow, Russia,
judinatatyana@gmail.com

Following the modern theoretical and empirical data on the problem of relation between the role-taking and empathy abilities we supposed that empathic behavior in early childhood could be realized through acquiring the role "mom" within the role playing. In order to test our suppose we have conducted the ingroup experiment with 36 toddlers (M=35 months) and compared the frequency of the empathic behavior under two conditions: 1) taking the role of mom and 2) taking the role of friend by the toddler withing the experimental story-play with toys. According to our hypothesis we expected that children would display the empathic behavior more frequent in the condition of taking the mom's role. Our hypothesis was not confirmed since the difference between conditions has been not significant. Such results reveal that the parental models do not serve significant mediating role in the child's learning of prosocial behavior.

Keywords: empathy, empathic behavior, role-taking, empathy development, early childhood.

References

1. Avdeeva N.N. Ponyatie identifikatsii i ego primeneniye k probleme ponimaniya cheloveka chelovekom [Concept of identification and its application to the problem of mutual understanding between people]. In Bodalev A.A. (ed.), *Teoreticheskie i prikladnye problemy psikhologii poznaniya lyud'mi drug druga* [Theoretical and applied problems in psychology of understanding each other]. Krasnodar: Kubanskii universitet, 1975, pp. 6—9.
2. Bandura A. Teoriya sotsial'nogo naucheniya: Per. s angl [Theory of social learning]. Saint Petersburg: Evraziya, 2000. 322 p. (in Russ.).
3. Zakharov A.I. Psikhologicheskie osobennosti vospriyatiya det'mi roli roditelei [Psychological features in a child's perception of the parental role]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1982, no. 1, pp. 59–68.
4. Zakharov A.I. Prinyatie det'mi roli roditelei v zavisimosti ot kharaktera semeinykh otnoshenii [Taking the parental role in different family types] In Bodalev A.A. (ed.), *Voprosy psikhologii poznaniya lyud'mi drug druga i obshcheniya* [Problems of mutual perception and communication]. Krasnodar: Kubanskii universite, 1978, pp.133-138.
5. Mukhina V.S. Vozrastnaya psikhologiya [Developmental psychology]. Moscow: Publ. tsentr «Akademiya», 1999. 456 p.
6. El'konin D.B. Psikhologiya igry [Psychology of a play]. Moscow: Pedagogika, 1978. 560 p.
7. Batson C.D., Shaw L. L. Evidence for altruism: Toward a pluralism of prosocial motives. *Psychological inquiry*, 1991. Vol. 2, no.2, pp. 107–122.
8. Batson C. D. Altruism in humans. Oxford: Oxford University Press, 2011. 336p.
9. Batson C.D., Early S., Salvarani G. Perspective taking: Imagining how another feels versus imaging how you would feel. *Personality and social psychology bulletin*, 1997. Vol. 23, no. 7, pp. 751–758.
10. Dunfield K., Kuhlmeier V., O'Connell L., Kelley E. Examining the Diversity of Prosocial Behavior: Helping, Sharing, and Comforting in Infancy. *Infancy*, 2011. Vol. 16 (3), pp. 227–247.

11. Eisenberg, N., Miller P. The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 1987. Vol. 101, no. 1, pp. 91–119.
12. Eisenberg N., Strayer J. Empathy and its development. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 406p.
13. Feldman R. Mother-infant synchrony and the development of moral orientation in childhood and adolescence: Direct and indirect mechanisms of developmental continuity. *American Journal of Orthopsychiatry*, 2007. Vol. 77, no. 4, pp. 582-597. doi: 10.1037/0002-9432.77.4.582
14. Feshbach N. D. Studies of empathic behavior in children. *Progress in experimental personality research*, 1978, no. 8, pp. 1-47.
15. Flavell J. H. Cognitive development: Children's knowledge about the mind. *Annual review of psychology*, 1999. Vol. 50, no. 1, pp. 21–45
16. Flavell J. H. Development of children's knowledge about the mental world. *International journal of behavioral development*, 2000. Vol. 24, no.1, pp. 15–23.
17. Hoffman M. Developmental synthesis of affect and cognition and its implications for altruistic motivation. *Developmental Psychology*, 1975. Vol. 11, no. 5, pp. 607–622.
18. Hoffman M. L. Empathy and prosocial behavior. In Lewis M. (eds.), *Handbook of emotions*. New York: Guilford Press., pp. 440–455.
19. Jackson P., Meltzoff A., Decety J. Neural circuits involved in imitation and perspective-taking. *NeuroImage*. 2006. Vol. 31, no.1, pp. 429–439.
20. Iannotti R. J. Naturalistic and structured assessments of prosocial behavior in preschool children: The influence of empathy and perspective taking. *Developmental Psychology*, 1985. Vol. 21, no. 1, pp. 46–52.
21. Mikulincer M., Gillath O., Halevy V., Avihou N., Avidan S., Eshkoli N. Attachment theory and reactions to others' needs: Evidence that activation of the sense of attachment security promotes empathic responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2001. Vol. 81, no. 6, pp. 1205–1224.
22. Selman R. L. Taking another's perspective: Role-taking development in early childhood. *Child development*, 1971, no. 3, pp. 1721–1734.
23. Van der Mark I, van IJzendoorn M., Bakermans-Kranenburg M. Development of empathy in girls during the second year of life: Associations with parenting, attachment, and temperament. *Social Development*, 2002. Vol. 11, no. 6, pp. 451–468.

Ориентировочная функция речи в регуляции совместной деятельности дошкольников

Смирнова Я.К.,

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и прикладной психологии, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет», Барнаул, Россия, uana.smirnova@mail.ru

В статье раскрываются положения о том, что речь используется дошкольниками в совместной деятельности как средство ориентировки в процессе выработки плана действия. Целью стало отображение роли речевых средств ориентировки в становлении контроля поведения дошкольников в процессе взаимодействия со сверстниками. В исследовании приняли участие 147 детей дошкольного возраста, которые были организованы в ходе эксперимента в подгруппы для совместного решения проблемных ситуаций. Для отображения ориентировочной роли речи в регулировании совместной деятельности дошкольников было применено моделирование структурными уравнениями (SEM). Построена модель, отображающая объединенные функциональные звенья регуляции совместной деятельности дошкольников. В структуре регуляции совместной деятельности речь обеспечивает афферентный синтез условий деятельности, способствует анализу внутренних и внешних условий совместной деятельности, выработке программы совместной деятельности. Показано, что у дошкольников речевые средства ориентировки используются как механизм контроля и коррекции поведения.
Ключевые слова: ориентировочная основа действий, ориентировка, ориентировочная часть действий, ориентировочная основа совместной деятельности, речь, речевой контроль, произвольность, дошкольный возраст.

Для цитаты:

Смирнова Я.К. Ориентировочная функция речи в регуляции совместной деятельности дошкольников [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 4. С. 31–43 doi: 10.17759/psyedu.2018100404

For citation:

Smirnova Y.K. The Approximate Function of Speech in the Regulation of the Joint Activity of Preschool Children [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [Psychological-Educational Studies], 2018. Vol. 10, no. 4, pp. 31–43 doi: 10.17759/psyedu.2018100404. (In Russ., abstr. in Engl.)

Произвольное поведение человека в ситуации общения связано с содержанием его ориентировочно-исследовательской фазы, основанной на отражении объективной действительности в форме активного исследования ситуации, планирования и контроля поведения [5].

Феномен ориентировочной основы действий представляет собой систему репрезентаций субъекта о цели, программе, средствах и условиях осуществления предстоящего или выполняемого действия [2; 7; 16; 20].

Доказано влияние ориентировки на произвольную регуляцию деятельности [11; 12], в связи с чем становится актуальным изучение строения ориентировочной деятельности, законов и условий ее формирования на разных этапах возрастного развития не только в индивидуальной, но и на уровне совместной деятельности.

В ситуации межличностного общения ориентировочно-исследовательская деятельность играет не только роль установления/поддержания/изменения взаимоотношений с другим человеком, но и функцию планирования поведения в виде установления предмета актуальной потребности, установления способа и пути достижения цели, контроль исполнения деятельности [5].

Ориентировочная основа совместной деятельности – это оперативный образ предстоящей совместной деятельности, в котором группа осуществляет пробно-поисковую активность (исполнение), разрабатывается схема действий в соответствии с поставленной задачей, анализируются условия предстоящей деятельности, с которой ранее он никогда не сталкивался или сталкивался в других условиях [3; 13; 18].

Разрабатываются идеи об ориентировочной деятельности как интерактивном процессе, формирующейся и проявляющейся в социальном взаимодействии [23–25].

Для нашего исследования важным является понимание того, что развитие произвольного контроля ребенка происходит по мере участия ребенка в совместных видах деятельности. На ранних этапах возрастного развития присутствие сверстников, сотрудничество дает возможность опробования и присвоения новой компетентности [1; 9], усвоения «идеальной формы» действия [20].

В современной терминологии психологические функции в основном «социально распределены» (socially distributed) [26]. В совместном взаимодействии ребенок получает «организатора» действия и цели деятельности как важнейшее условие функционирования «зоны ближайшего развития» [1; 2; 26].

Посредничество является результатом взаимодействия между ребенком и экспертом, носителем культурных средств развития, таких как язык и речь. Именно в совместной деятельности происходит усвоение приемов поведения, основанных на использовании и употреблении знаков в качестве средств осуществления той или иной психологической операции [1]. В игровой форме дети создают знаковые ситуации, которые помогают учиться контролю поведения. Включая другого в свое действие через знак, ребенок учится организации своего поведения через другого [20].

Включение знакового орудия в заданную схему действия (ориентировочный образец) и обогащение последнего ориентацией на отдельные свойства предмета-орудия происходят именно в совместной деятельности [19–20]. Непосредственная ориентировка на реальные предметные условия действия включена и определена ориентацией на действие другого [8; 10; 20].

При этом ориентировочную основу действий можно рассматривать как знаково опосредованную, опосредованную речью (в том числе социализированную речь). Через речь ребенок снабжается схемой ориентировочной основы действия [2; 26]. Этот образ включает в себя действие, которое должен выполнить ребенок, а также операции, необходимые для успешного выполнения этого действия [28]. Так, эффективная речевая инструкция, ориентирующая ребенка в процессе обучения, играет важную роль в усвоении нового знания [28].

Именно речевая регуляция начинает играть ведущую роль в организации деятельности и создании ориентировочной схемы, которая определяет исполнение деятельности.

В деятельности ребенка речь сначала лишь сопровождает действие, затем ребенок начинает контролировать действие речью, расширяется возможность использования ребенком «сопровождающей» речи с целью организации и регуляции деятельности [11; 12; 17]. На основе речевого планирования действия становятся произвольными и целенаправленными [4].

Ориентирующие речевые средства используются как схематичные описательные шаблоны, которые можно использовать для оповещения о своих действиях, описания

последовательности действий, уточнения причины действия, проблемы или ее решения [21; 23; 27].

Ориентировочно-исследовательская фаза речевой деятельности направлена на исследование условий реализации деятельности, окончательное выделение предмета деятельности, раскрытие его свойств [10]. С помощью речи ребенок может сформулировать цель своих действий, спланировать их последовательность, а также сопоставить содержание и цели деятельности как для себя, так и для партнеров по деятельности. Восприятие речевой инструкции сопровождает организацию ориентировки в материале, с которым предстоит действовать ребенку [7].

Таким образом, целью исследования стало отображение роли речевых средств ориентировки в становлении контроля поведения дошкольников во взаимодействии со сверстниками.

Совместное использование социальной информации, обмен опытом и умственными состояниями между коммуникативными партнерами будет установлен на основе общих знаний, в то время как информирование подразумевает асимметричное распределение знаний [29; 30]. В данном контексте можно проследить, как ребенок использует ориентировку, проактивно предлагая помощь в отсутствие четкого запроса о помощи, а именно в ситуациях, когда целевой, нуждающийся в помощи, даже не осознает, что существует. Изучение данного аспекта позволит расширить представление о когнитивных способностях детей, лингвистического и социально-познавательного развития. Результатом развития ребенка является способность детей строить диалогические познавательные представления, которые позволяют им серьезно участвовать в коллективности, которая является человеческим познанием связанных с совместными намерениями и общей интенциональностью. При этом для нашего исследования важно сопоставление сформированности регуляционных способностей и проактивного использования ориентировки в процессе совместной деятельности.

Требуется развития идея ориентировочной основы деятельности применительно к социальному взаимодействию. При этом различаются индивидуальные особенности ориентировки и выработка динамического оперативного образа, позволяющего осуществлять совместную деятельность и управлять процессом достижения цели у детей с разным уровнем навыков контроля и произвольности. Малоизученными, на наш взгляд, остаются следующие вопросы: как осуществляется сам процесс поиска и использования средств контроля в ходе организации скоординированных моделей поведения? Каким образом речь более компетентного сверстника, становясь не только механизмом организации совместных действий, начинает выступать важным механизмом совместного внимания для другого ребенка? Именно организуя внимание через речь, детям необходимо одновременно объединить внутренний контроль и контроль по отношению к целенаправленному поведению других участников взаимодействия, внешний контроль со стороны других участников взаимодействия и контроль над поведением других участников взаимодействия. При этом проследить, какая из сторон контроля нарушается, возможно, если экспериментально воссоздать реальный контекст координации внимания с несколькими участниками взаимодействия и зафиксировать восприимчивость и инициирование речевых форм ориентировки и их влияние на осуществление контроля. Сама экспериментальная ситуация взаимодействия ставит ребенка перед необходимостью овладения речевыми средствами организации собственного поведения и поведения других участников взаимодействия. Возможно проследить, восприимчив ли ребенок для усвоения этих речевых средств контроля, используемых более компетентными сверстниками, реагирует ли он на коррективы сверстника. Важно зафиксировать не столько организацию совместных действий, сколько процесс сопоставления в речи ребенка информации о

внешнем и внутреннем мониторинге действий, осведомленность о самоуправлении в отношении контроля других участников взаимодействия.

Программа исследования

Поэтому основной гипотезой явилось предположение, что речь, используемая дошкольниками для формирования ориентировочной основы совместной деятельности, обеспечивает избирательный характер деятельности, оперативную коррекцию программы как индивидуальных, так и совместных действий.

Эмпирическая выборка. В исследовании приняли участие 147 детей раннего возраста 5–7 лет ($M=6,5$, $SD=0,38$). Исследование проводилось в организованных микрогруппах по 5–7 человек.

Методы

1. В ходе исследования были созданы экспериментальные условия решения проблемных ситуаций, в которых дети были поставлены перед необходимостью совместного решения проблемы. Были использованы методики проблемных ситуаций (И.Б. Дерманова, 2002):

- «одень куклу» (детям необходимо одеть бумажную куклу на бал, у каждого ребенка есть свой конверт, в котором перепутаны детали одежды; возникает ситуация, предполагающая взаимный обмен деталями, и дети вынуждены обращаться за помощью к своим сверстникам и реагировать на просьбы других детей);

- «мозаика» (в первой части проблемной ситуации ребенку предлагается выложить мозаику, а другому – наблюдать за действиями партнера, отмечается интенсивность и активность внимания наблюдающего ребенка, его включенность, интерес к действиям сверстника; во второй части проблемной ситуации детям предлагается наперегонки выложить мозаику, при этом элементы разного цвета распределены не поровну; возникает ситуация, в которой ребенок вынужден обращаться за помощью к своему сверстнику, просить нужные элементы).

- «сделаем вместе» (один из детей должен быть строителем (т. е. осуществлять активные действия), а другой – контролером (пассивно наблюдающим за действиями строителя). Дошкольникам предлагается самостоятельно решить, кто будет строить первым и, соответственно, будет исполнять роль строителя, а кто будет контролером – следить за ходом строительства).

Эти проблемные ситуации были дополнены и модифицированы с целью создания условий взаимодействия с общей целью и общим групповым продуктом этой деятельности. Так, в ситуации «мозаика» была предложена серия заданий, где им было необходимо собрать одну общую картинку из неравномерно распределенных деталей; в ситуации «строитель» была предложена серия, где детям необходимо было изначально запланировать общий результат строительства, затем распланировать и осуществить план действий. Именно данные модификации позволили оценить характер взаимодействия ребенка в ситуации совместной деятельности с общей целью. В данных ситуациях актуализировалась способность детей строить диалогические познавательные представления, которые позволяют им участвовать в коллективности.

2. Стандартизированные психодиагностические методики для фиксации данных: тест на произвольную сферу «Домик» (Н.И. Гуткиной, 1991); методика «кодировка» (модификация метода Пьерона – Рузера, 2007); методика «Да» и «нет не говорите» (Л.С. Выготского, модификация Е.Е. Кравцовой, 2007). Данные методики проводились индивидуально с каждым ребенком, и в дальнейшем материал позволил сопоставить характеристики произвольности ребенка с его проявлением в совместной деятельности.

В ходе решения дошкольниками групповых и индивидуальных задач фиксировалась степень выраженности и частота встречаемости индикаторов в поведении дошкольников. Среди эмпирических индикаторов, разработанных и апробированных нами

ранее, в исследовании совместной деятельности дошкольников [14; 15], были предложены следующие:

- программирование совместных действий (умение сознательно подчинить свои действия правилу, способность четко задать, завершать и корректировать программу деятельности и др.);
- исполнительные действия (компоненты, связанные с избирательной регуляцией произвольных действий: инертность действий, импульсивность действий, возможность избирательного реагирования одного элемента программы на другой и др.);
- контроль и оценка результата (количество ошибок; количество попыток сбоя; видит ли свои ошибки, ориентация на ошибки партнера, достижения результата и др.);
- речевая регуляция совместной деятельности (наличие ориентировочных и организующих речевых высказываний, наличие «внешней» речевой регуляции, обращенность речи к партнеру, обращенность речи к взрослому, наличие высказываний, стимулирующих групповую деятельность, умение задать речевую инструкцию партнеру, словесное обобщение собственных действий, словесное планирование (внешнее, а затем внутреннее и др.).

3. Методы математико-статистической обработки: моделирование структурными уравнениями (SEM), регрессионный анализ. Обработка проводилась при помощи статистического пакета SPSS 22.0.

Результаты и их обсуждение

Для отображения функциональной роли речи в ориентировочной части совместной деятельности дошкольников нами было применено моделирование структурными уравнениями (SEM).

Моделирование структурными уравнениями позволило не просто оценить степень влияния речевых форм ориентировки на целенаправленное программирование, исполнение и коррекцию совместных действий дошкольников, а выстроить модель, которая бы целостно объединяла все блоки организации совместной деятельности в сопоставление с индивидуальными регуляторными способностями ребенка. За счет SEM в модель удалось включить как явные, так и латентные независимые переменные и проверить разный характер связи между ними. Если данные параметры рассмотреть не по отдельности, а объединив их в проверяемую модель, будет возможно провести более детальный анализ функционирования речевой формы ориентировки в общей структуре совместной деятельности и проследить функциональные последствия нарушения регуляции совместной деятельности.

После формирования модели была произведена ее статистическая проверка на соответствие исходным данным при помощи компьютерной программы AMOS 18. Для оценки величины расхождения нашей модели и исходных данных вычислялись критерии соответствия, подтверждающие состоятельность модели: критерий χ^2 ($p > 0,05$); соотношение χ^2/df (не более 2); GFI $> 0,95$; CFI $> 0,95$; RMSEA $\leq 0,08$ (Наследов, 2013).

После модификации нами была получена модель со статистически достоверными параметрами, оптимально соответствующая исходным данным (рис. 1).

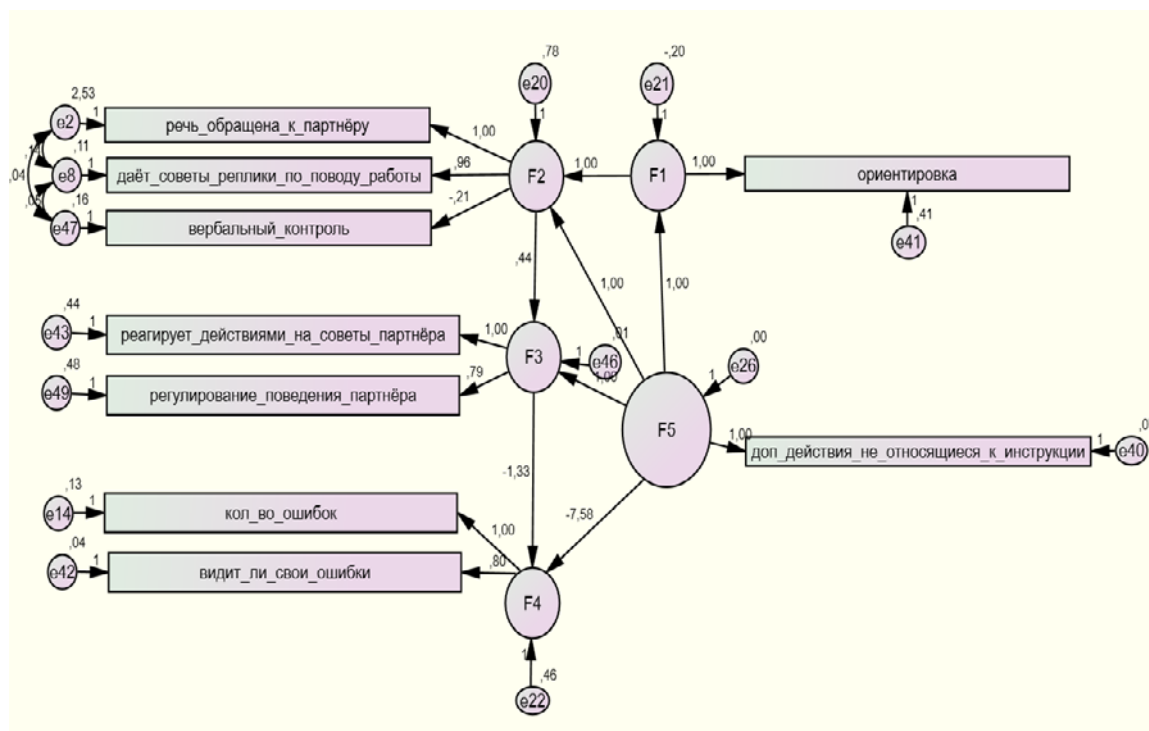


Рис. 1. Измерительная модель функциональной роли ориентировочной части в регуляции совместной деятельности дошкольников ($\chi^2 = 43,56$; $df = 22$; $p = 0,30$; $\chi^2/df = 2$; $GFI = 0,941$; $CFI = 0,940$; $RMSEA = 0,08$)

Модель подтверждает следующую функциональную структуру регуляции совместной деятельности дошкольников, состоящую из 5 факторов.

Выделен фактор ориентировки (F1). Параметр ориентировки в нашей модели отражает полноту анализа дошкольниками условий совместной деятельности, наличие плана действий либо решение поставленной задачи стихийно. В данный показатель включалась и скорость ориентации в понимании инструкции, соотношение времени, затраченного на ориентировку и исполнение совместной деятельности.

В предложенной модели подтверждается, что фактор ориентировки (F1) влияет на фактор речевого контроля совместных действий (F2). Данный фактор включает в себя использование дошкольниками речи, обращенной к партнеру, использование реплик-советов для партнера и собственно частота использования речевого контроля как средства организации совместной деятельности.

Качественный анализ результатов исследования позволяет выделить конкретные высказывания детей о процессе и результате их совместной деятельности:

- оценивание действий партнера с положительной направленностью («Молодец!», «Получилось» и др.);
- оценивание результата («Я думал, будет по-другому». «Мне не нравится», «Вот мы и сделали», «Всё верно»);
- предложение партнеру своей помощи («Давай помогу», «Сейчас покажу, как надо», «Делай это вот так», «Это надо сюда поставить» и т. д.);
- использование в речи местоимений множественного числа типа «мы», «нас» и т. п. с целью стимулирования объединения действий;
- вопросы партнеру с положительной направленностью («Может, по-другому попробуем?», «Как ты так сделал?», «Эта деталь подходит?» и др.);
- советы партнеру по поводу работы («Передвинь фигурку – и все получится», «Возьми эту шляпку – она под платьем подходит» и т. д.);

- оценивание действий партнера с отрицательной направленностью («У тебя некрасиво получилось!», «Ты что, совсем?» и т. п.);
- регулирование поведения партнера с отрицательной направленностью («Делай давай!», «Давай быстрее!» и др.);
- Использование в речи личностных местоимений типа «я», «мне» и пр.;
- эгоцентричные комментарии, адресованные партнеру («У меня лучше» «Я и без тебя все сделаю», «Не мешай!» и т. д.).

В связи с этим регулирующую функцию речи можно дифференцировать на саморегулирующую, индивидуально-регулирующую, коллективно-регулирующую.

Анализ показывает, что данные формы речевых высказываний могут выступать средством вербального контроля и ориентировкой для партнеров не у всех детей. Речевые формы ориентировки для партнеров чаще используют именно дети с сформированными навыками регуляции поведения. Анализ показывает, что данные формы речевых высказываний могут выступать средством вербального контроля и ориентировкой для партнеров не у всех детей. Речевые формы ориентировки для партнеров чаще используют именно дети с сформированными навыками регуляции поведения.

Данная тенденция была проверена на показателях произвольности общения по методике «Да» и «нет» не говорите». Количество ошибок и способность обнаруживать способы построения безошибочных ответов являются критериями уровня произвольности в общении, усвоения произвольно-контекстной формы общения. Было выявлено, что количество ошибок в речевых ответах ребенка, свидетельствующее о низком уровне развития произвольно-контекстной формы общения, влияет на следующие трудности в совместной деятельности:

- ориентировка в задании неполная ($R^2=0,388$, $\beta=-0,410$, $p=0,0001$);
- затруднено понимание инструкции ($R^2=0,275$, $\beta=-0,322$, $p=0,003$);
- действия детей не согласованы ($R^2=0,240$, $\beta=-0,285$, $p=0,014$);
- дети реже достигают результата ($R^2=0,446$, $\beta=-0,502$, $p=0,0001$);
- возрастает необходимость помощи и контроля со стороны взрослого ($R^2=0,203$, $\beta=-0,180$, $p=0,048$);
- необходима дополнительная стимуляция со стороны взрослого ($R^2=0,241$, $\beta=-0,196$, $p=0,014$).

Данные свидетельствуют о том, что способность обнаружить словесные способы построения безошибочного ответа в сложной инструкции задания, требующего сдерживания импульсивного речевого ответа, общее развитие произвольно-контекстной формы общения помогают ребенку использовать речь как средство регуляции совместной деятельности. При этом ведущую роль речь играет именно в ориентировке партнеров для понимания условий инструкции и согласовании действий.

Также в модели подтвердилось, что фактор речевого контроля (F2) влияет на фактор регулирования и коррекции совместных действий (F3), а именно: увеличение коррекции собственных действий при наличии совета партнеров, применение регулирования поведения партнера.

Тем самым подтверждается ведущая роль вербального контроля в ходе и ориентировочной, и исполнительной частей совместной деятельности. Речь необходима дошкольникам в организации этапа поиска решения задачи как ориентировочно-пробующих совместных действиях.

В свою очередь, фактор регулирования и коррекции совместных действий (F3) влияет на фактор снижения ошибок в совместной деятельности (F4).

Данные 4 фактора объединены общим фактором (F5) регуляции совместной деятельности, что подчеркивает функциональное единство звеньев регуляции совместной деятельности.

При этом данная объединенная факторная структура влияет (F_5) на появление неэффективных дополнительных, нецелевых действий, не относящихся к инструкции. Так, от этого будет зависеть степень дезорганизации совместной деятельности. Речевой контроль обеспечивает избирательный характер деятельности, формирует способность к затормаживанию непосредственных реакций на ситуацию, нарушение которой приводит к появлению импульсивности в поведении.

Данные подтверждаются результатами регрессионного анализа.

Дополнительные действия, не относящиеся к инструкции ($R^2=0,657$, $p=0,0001$), будут появляться у дошкольников со сниженным контролем в форме импульсивного ($\beta = 0,141$), опережающего поведения ($\beta = - 0,199$). Действия, не относящиеся к инструкции, характерны для дошкольников, которые испытывают трудности в ориентировке ($\beta = - 0,129$), в отслеживании поведения партнера ($\beta = - 0,131$), непонимание инструкции ($\beta = 0,141$). При помощи речи у дошкольников формируется способность к переключению от одного элемента программы к другому и с одной программы на другую.

Контролирующая функция ориентировочной основы совместной деятельности будет проявляться в том, что отслеживание действий партнера снижает инертность, тугоподвижность действий дошкольников ($R^2=0,334$, $p=0,05$).

Таким образом, подтверждено, что речь является важнейшим компонентом ориентировочной части совместных действий и обеспечивает соответствие между запрограммированным ходом деятельности, конечным результатом и реальным ходом совместной деятельности. Речь дошкольников, обращенная в ходе совместной деятельности к сверстникам, обеспечивает возможность своевременной оперативной коррекции программы индивидуальных и совместных действий.

Полученные данные свидетельствуют, что ориентировочная основа деятельности является важнейшим этапом регуляции группового взаимодействия дошкольника.

В процессе совместной деятельности использование ориентировки дошкольникам позволяет модифицировать поведение, в особенности в новых или измененных условиях. Удалось проследить, что использование речевой формы ориентировки способствует удержанию целевого приоритета инструкции, достижению согласованности действий, осуществлению коррекции действий. При снижении возможностей использования речевой формы ориентировки могут наблюдаться трудности организации совместной деятельности в виде импульсивных действий, опережающего поведения и появления нецелевых дополнительных действий, не относящихся к процессу деятельности. Ориентировочная часть действий дает возможность коррекции функционирования различных регуляторных звеньев деятельности, обеспечение пластичности, когда этого требуют условия совместной деятельности.

Выводы и заключение

1. В исследовании удалось соотнести навыки регуляции ребенка и использование им речи в ориентировочной активности в ходе совместной деятельности.
2. Данные исследования доказывают, что речь чаще присутствует в совместной деятельности как этап и внешнее средство ориентировки, а также как средство включения в совместное решение задач сверстников у дошкольников с развитыми навыками контроля.
3. Ориентирующая роль речи проявляется в использовании дошкольниками вербальных средств общения для согласования и выработки плана действия, а также как механизм контроля и коррекции собственных и групповых действий. В ориентировочно-исследовательском плане речи задается состав признаков, на которые следует ориентироваться в процессе совместной деятельности.
4. Обнаружено, что различия детей с разным уровнем произвольности проявляются в процессе перехода ребенка от внешнего контроля, опосредованного групповыми средствами деятельности и социализированной речью, к внутреннему

контролю действий. Также речевой контроль в ходе совместной деятельности способствует коррекции протекающих активных процессов и сличения эффекта действий с исходными намерениями, фокусировке и удержанию внимания.

5. Можно выделить трудности операциональной стороны совместной деятельности при слабой сформированности ориентировочно-исследовательского плана речи дошкольниками: неумение контролировать свои действия и вносить необходимые коррективы по ходу выполнения задания; трудность удержания задания до конца работы; низкое качество упреждающего, текущего (отсутствие сличения цели с промежуточными результатами) и итогового контроля; появление опережающих и побочных действий, не относящихся к инструкции; зависимость от помощи взрослого.

Таким образом, исходя из результатов исследования можно предположить, что именно речевая ориентировка расширяет возможности социального обучения через сверстника, а именно выявлено, что расширяется частота взаимодействия с партнерами, оказания им помощи. Речевой контроль сверстников снижает количество ошибочных действий. Данный факт может свидетельствовать о ведущей роли речевой ориентировки в возможности апробировать и присваивать новые компетентности, расширять возможности зоны ближайшего развития, вырабатывать контроль поведения во взаимодействии со сверстниками.

Финансирование

Работа выполнена при поддержке гранта президента МК-3052.2018.6 «Становление механизмов произвольной регуляции ориентировочной части совместной деятельности на ранних этапах онтогенеза».

Литература

1. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1984. 433 с.
2. *Гальперин П.Я.* Введение в психологию: учеб. пособие для вузов. М.: КДУ, 1999. 332 с.
3. *Гамова Е.И.* Ориентировка в структуре совместной деятельности и ее влияние на результативность совместной деятельности малых молодежных групп [Электронный ресурс] // Научный журнал КубГАУ: политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. 2012. № 5(79). URL: <http://ej.kubagro.ru/2012/05/pdf/49> (дата обращения: 09.02.2018).
4. *Гордеева Т.Г.* Регулирующая функция речи и произвольное поведение детей // Молодой ученый. 2013. № 8. С. 391–393.
5. *Дмитриев Д.А.* Ориентировочно-исследовательская деятельность в ситуации межличностного общения: дис. ... канд. психол. наук. М., 2004. 137 с.
6. *Журавлев А.Л.* Психология совместной деятельности. М.: Изд-во Ин-та психологии РАН, 2005. 628 с.
7. *Запорожец А.В.* Избранные психологические труды: в 2 т. Т. II: Развитие произвольных движений. М.: Педагогика, 1986. 296 с.
8. *Зинченко В.П.* К вопросу о формировании ориентирующего образа // Ориентировочный рефлекс и ориентировочно-исследовательская деятельность. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. С. 333–339.
9. *Кабанова О.Я.* Теория П.Я. Гальперина — перестройке содержания учебных предметов // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2012. № 4. С. 113–122.
10. *Леонтьев А.А.* Язык, речь, речевая деятельность. М.: Просвещение, 1969. 214 с.
11. *Лурия А.Р.* Этапы пройденного пути. М.: Издательство Московского университета, 1982. 184 с.

12. Лурия А.Р., Цветкова Л.С. Нейропсихологический анализ решения задач. Нарушения процесса решения задач при локальных поражениях мозга. М.: Просвещение, 1966. 291 с.
13. Савчик О.М. Ориентировочная основа совместной деятельности как условие создания волевого единства группы // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е: педагогические науки. 2006. № 11. С. 77–82.
14. Смирнова Я.К. Ориентировочная основа совместной деятельности дошкольников // Сибирский психологический журнал. 20017. № 66. С. 32–51.
15. Смирнова Я.К., Белых А.С. Компоненты структуры регуляции совместной деятельности дошкольников // Инновации в науке: сб. статей по материалам XLVI междунар. науч. практ. конф. Новосибирск: СибАК. 2015. № 46. С. 105–112.
16. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 342 с.
17. Хомская Е.Д. Нейропсихология: 4-е издание. СПб: Питер, 2005. 496 с.
18. Чернышев А.С., Сарычев С.В., Лунев Ю.А. Аппаратурные методики психологической диагностики группы в совместной деятельности. М.: Изд-во Ин-та психологии РАН, 2005. 189 с.
19. Эльконин Б.Д. Л.С. Выготский – Д.Б. Эльконин: знаковое опосредствование и совокупное действие // Вопросы психологии. 1996. № 5. С. 58–63.
20. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
21. Atkinson M.A., Simpson A.A., Cole G.G. Visual attention and action: How cueing, direct mapping, and social interactions drive orienting // Psychon Bull Rev. 2017. Vol. 14. P. 1-21 DOI 10.3758/s13423-017-1354-0
22. Cole M. Cultural Psychology: a once and future discipline. Cambridge: Harvard University Press, 1996. 253 p.
23. Gauvain M. Cultural tools, social interaction, and the development of thinking // Human Development. 2001. Vol. 44. P. 126–143.
24. Greeno J.G. A situative perspective on cognition and learning in interaction. // Theories of learning and research on instructional practice. New York: Springer, 2011. P. 41–71.
25. Greeno J.G., Van de Sande C. Perspectival understanding of conceptions and conceptual growth in interaction // Educational Psychologist. 2007. Vol. 42. P. 9–23.
26. Haenen J. Outlining the teaching–learning process: Piotr Gal'perin's contribution // Learning and Instruction. 2001. Vol. 11. P. 157–170
27. Kosonen K., Pomaki L., Lakkala M. Using a modeling language for supporting university students' orienting activity when studying research methods // Journal of Interactional Media in Education. 2015. Vol. 1. P. 1–15.
28. Kosonen K. Facilitation of Understanding in Distributed Orienting Activity. Helsinki: Helsinki University Print, 2015. 119 p.
29. Kovacs A., Tauzin T., Teglas E., Gergely G., Csibra G. Pointing as Epistemic Request: 12-month-olds Point to Receive New Information // Infancy. 2014. Vol. 1. P. 543–557.
30. Liszkowski U., Carpenter M., Henning A., Striano T., Tomasello M. Twelve-month-olds point to share attention and interest // Developmental Science. 2004. Vol. 7. P. 297–307.

The Approximate Function of Speech in the Regulation of the Joint Activity of Preschool Children

Smirnova Y.K.,

PhD (Psychology), Associate Professor, Altai State University (ASU), Barnaul, Russia,
yana.smirnova@mail.ru

The article reveals the provisions that speech is used by preschool children in joint activities as a means of orientation in the process of developing an action plan. The goal was to identify the role of speech in the implementation of the exploratory search activity of the members of the group in the course of joint activities, as well as to develop control over the actions of preschool children. The study involved 147 preschool children, who were organized during the experiment in subgroups to jointly solve problematic situations. To illustrate the approximate role of speech in regulating the joint activity of preschoolers, Structural Equations (SEM) modeling was applied. A model is constructed that reflects the combined functional links of the regulation of the joint activity of preschool children. It is proved that in the structure of the regulation of joint activity speech provides an afferent synthesis of the conditions of activity, facilitates the analysis of internal and external conditions of joint activity, the development of a program of conscientious activity. It is shown that for preschool children, speech orientation tools are used as a mechanism for controlling and correcting behavior.

Key words: orienting basis of actions, orientation, orienting part of actions, indicative basis of joint activity, speech, speech control, arbitrariness, preschool age.

Funding

This work was supported by grant President MK-3052.2018.6 «Formation of mechanisms of arbitrary regulation of the indicative part of joint activities in the early stages of ontogeny».

References

1. Vygotskii L.S. *Sobranie sochinenii: v 6 t. T.2.* [Collected Works: in 6 vol]. Moscow: Pedagogika Publ., 1984. 433 p.
2. Gal'perin P.Ya. *Vvedenie v psikhologiyu: ucheb posobie dlya vuzov* [Introduction to Psychology]. Moscow: KDU Publ., 1999. 332 p.
3. Gamova E.I. *Orientirovka v strukture sovmestnoi deyatel'nosti i ee vliyanie na rezul'tativnost' sovmestnoi deyatel'nosti malykh molodezhnykh grupp* [Elektronnyi resurs] [Orientation in the structure of joint activity and its impact on the effectiveness of joint activities of small youth groups]. *Nauchnyi zhurnal KubGAU: politematicheskii setevoi elektronnyi nauchnyi zhurnal Kubanskogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta* [*Scientific journal Kubgau: a polythematical online electronic scientific journal of the Kuban State Agrarian University*], 2012, no. 5 (79), Available at: <http://ej.kubagro.ru/2012/05/pdf/49> (Accessed: 09.02.2018).
4. Gordeeva T.G. *Reguliruyushchaya funktsiya rechi i proizvol'noe povedenie detei* [The Regulatory Function of Speech and Arbitrary Behavior of Children]. *Molodoi uchenyi* [*Young Scientist*], 2013, no. 8, pp. 391–393
5. Dmitriev D.A. *Orientirovochno-issledovatel'skaya deyatel'nost' v situatsii mezhlichnostnogo obshcheniya*. Dis. ... kand. psikhol. nauk. [Approximate-research activity in the situation of interpersonal communication. Ph.D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 2004. 137 p.

6. Zhuravlev A.L. *Psikhologiya sovmestnoi deyatelnosti* [Psychology of joint activity]. Moscow: Publ. In-ta psikhologii RAN, 2005. 628 p
7. Zaporozhets A.V. *Izbrannye psikhologicheskie trudy: v 2 t. T. II: Razvitiye proizvol'nykh dvizhenii* [Selected psychological works: 2 t. T. II: The development of arbitrary movements]. Moscow: Pedagogika Publ., 1986. 296 p.
8. Zinchenko V.P. *K voprosu o formirovani orientiruyushchego obraza* [To the question of the formation of the orienting image]. *Orientirovochnyi refleks i orientirovochno issledovatel'skaya deyatelnost'* [Approximate reflex and tentatively research activity], Moscow: Publ. APN RSFSR, 1958, pp. 333–339.
9. Kabanova O.Ya. *Teoriya P.Ya. Gal'perina — perestroike sodержaniya uchebnykh predmetov* [Theory of P.Ya. Galperin – the restructuring of the content of academic subjects]. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya* [Bulletin of Moscow University. Series 14. Psychology], 2012, no. 4, pp. 113–122.
10. Leont'ev A.A. *Yazyk, rech', rechevaya deyatelnost'* [Language, speech, speech activity]. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1969. 214 p.
11. Luriya A.R. *Etapy proidennogo puti* [Stages of the passed way]. Moscow: Moskovskogo universiteta Publ., 1982. 184 p.
12. Luriya A.R., Tsvetkova L.S. *Neiropsikhologicheskii analiz resheniya zadach. Narusheniya protsessa resheniya zadach pri lokal'nykh porazheniyakh mozga* [Neuropsychological analysis of problem solving. Violations of the process of solving problems with local brain lesions]. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1966. 291 p.
13. Savchik O.M. *Orientirovochnaya osnova sovmestnoi deyatelnosti kak uslovie sozdaniya volevogo edinstva gruppy* [The approximate basis of joint activity as a condition for creating a strong-willed unity of the group]. *Vestnik polotskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya E: pedagogicheskie nauki* [Bulletin of the Polotsk State University. Series E: Pedagogical Sciences], 2006, no. 11, pp. 77–82
14. Smirnova Ya.K. *Orientirovochnaya osnova sovmestnoi deyatelnosti doshkol'nikov* [Approximate basis of joint activity of preschool children]. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal* [Siberian Psychological Journal], 20017, no. 66, pp. 32–51
15. Smirnova Ya.K., Belykh A.S. *Komponenty struktury regulyatsii sovmestnoi deyatelnosti doshkol'nikov* [Components of the structure of the regulation of the joint activity of preschool children]. *Innovatsii v nauke: sb. statei po materialam XLVI mezhdunar. nauch. prakt. konf. Novosibirsk: SibAK* [Innovations in science: Sat. articles on materials XLVI between-nar. sci. Pract. Conf. Novosibirsk: SibAK], 2015, no. 46, pp. 105–112.
16. Talyzina N.F. *Upravlenie protsessom usvoeniya znaniy* [Management of the learning process]. Moscow: Mosk. Un-ta Publ., 1984. 342 p.
17. Khomskaya E.D. *Neiropsikhologiya: 4-e izdanie* [Neuropsychology: 4th edition]. Saint-Petersburg: Piter Publ., 2005. 496 p.
18. Chernyshev A.S., Sarychev S.V., Lunev Yu.A. *Apparaturnye metodiki psikhologicheskoi diagnostiki gruppy v sovmestnoi deyatelnosti* [Instrumental methods of psychological diagnosis of the group in joint activities]. Moscow: In ta psikhologii RAN Publ., 2005. 189 p.
19. El'konin B.D. *L.S. Vygotskii – D.B. El'konin: znakovoe oposredstvovanie i sovokupnoe deistvie* [L.S. Vygotsky – D.B. El'konin: sign mediation and cumulative effect]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1996, no. 5, pp. 58–63
20. El'konin D.B. *Izbrannye psikhologicheskie trudy* [Selected psychological works]. Moscow: Pedagogika Publ., 1989. 560 p.

21. Atkinson M.A., Simpson A.A., Cole G.G. Visual attention and action: How cueing, direct mapping, and social interactions drive orienting. *Psychon Bull Rev.*, 2017. Vol. 14, pp. 1-21 DOI 10.3758/s13423-017-1354-0
22. Cole M. Cultural Psychology: a once and future discipline. Cambridge: Harvard University Press, 1996. 253 p.
23. Gauvain M. Cultural tools, social interaction, and the development of thinking. *Human Development*, 2001. Vol. 44, pp. 126–143.
24. Greeno J.G. A situative perspective on cognition and learning in interaction.. Theories of learning and research on instructional practice. New York: Springer, 2011, pp. 41–71.
25. Greeno J.G., Van de Sande C. Perspectival understanding of conceptions and conceptual growth in interaction. *Educational Psychologist*, 2007. Vol. 42, pp. 9–23.
26. Haenen J. Outlining the teaching–learning process: Piotr Gal'perin's contribution. *Learning and Instruction*, 2001. Vol. 11, pp. 157–170
27. Kosonen K., Ilomaki L., Lakkala M. Using a modeling language for supporting university students' orienting activity when studying research methods. *Journal of Interactional Media in Education*, 2015. Vol. 1, pp. 1–15.
28. Kosonen K. Facilitation of Understanding in Distributed Orienting Activity. Helsinki: Helsinki University Print, 2015. 119 p.
29. Kovacs A., Tauzin T., Teglas E., Gergely G., Csibra G. Pointing as Epistemic Request: 12-month-olds Point to Receive New Information. *Infancy*, 2014. Vol. 1, pp. 543–557.
30. Liszkowski U., Carpenter M., Henning A., Striano T., Tomasello M. Twelve-month-olds point to share attention and interest. *Developmental Science*, 2004. Vol. 7, pp. 297–307.

Взаимосвязь предметных и метапредметных результатов в «профиле учебных результатов» первоклассников

Воронкова И.В.

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, ivvoronkova@gmail.com

Уляшев К.Д.

заведующий лабораторией педагогических инноваций, ФГБОУ ВО «НГПУ», Набережные Челны, Россия, kostyly@mail.ru

В статье рассматривается проблема оценки метапредметных образовательных результатов в свете введения новых образовательных стандартов начального общего образования. Одним из адекватных средств оценки метапредметных результатов обучающихся является предметная диагностика. Предметом подобной диагностики может выступать как уровень различных универсальных действий, так и характер освоения предметных способов действий. В статье приводятся примеры заданий, использованные в рамках международного турнира первоклассников, проводимого ФГБОУ ВО «НГПУ». Особенности заданий предлагаемой предметной диагностики являются: а) оптимальное соотношение диагностируемых метапредметных и предметных результатов; б) конструирование заданий таким образом, чтобы термины и знаково-модельные средства понимались одинаково в различных системах обучения. Анализ выполнения заданий первоклассниками позволяет построить профиль учебных результатов первоклассников и сделать вывод о том, что достижение предметного результата является условием достижения метапредметного.

Ключевые слова: предметные и метапредметные результаты, предметная диагностика, «профиль учебных результатов».

Для цитаты:

Воронкова И.И., Уляшев К.Д. Взаимосвязь предметных и метапредметных результатов в «профиле учебных результатов» первоклассников [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 4. С. 44–52 doi: 10.17759/psyedu.2018100405

For citation:

Voronkova I.V., Ulyashev K.D. Interconnection between Subject and Meta-subject results in the "Profile of Learning Outcomes" of First-Graders [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies]*, 2018. Vol. 10, no. 4, pp. 44–52 doi: 10.17759/psyedu.2018100405. (In Russ., abstr. in Engl.)

В требованиях Федерального государственного стандарта начального общего образования указывается на необходимость учета индивидуальных особенностей обучающихся при формировании как предметных, метапредметных, так и личностных результатов. В связи с этим ключевой задачей для российских педагогов является обеспечение определенных условий для

развития каждого обучающегося. [6; 7; 12; 15]. Важным моментом, позволяющим обеспечить данные условия развития обучающихся, является овладение учителями начального образования современными и объективными методами фиксирования и оценки результатов школьников. Необходимо обратить внимание на то, что данные методы должны быть простыми и понятными для учителя начальной школы. В соответствии с этим актуальным, по нашему мнению, является разработка методов и средств, основой которых являются задания предметной диагностики. Данная диагностика позволяет определить уровень сформированности универсальных учебных действий обучающихся, метапредметные результаты обучающихся, а также характер освоения способов действий на материале учебных предметов [1; 2; 3; 5; 8; 9; 10; 13].

Характеристика экспериментального исследования

Цель настоящего исследования состояла в том, чтобы выявить связь предметных результатов обучающихся с их метапредметными результатами.

Гипотеза. Достижения предметных результатов первоклассников по математике и русскому языку взаимосвязаны с достижениями их метапредметных результатов.

Программа исследования. Определенный опыт создания и использования предметной диагностики на материалах русского языка и математики получен в ходе проведения международного турнира первоклассников, проведенного Набережночелнинским педагогическим университетом. Организованный турнир предполагал ярко выраженную методическую направленность. В связи с этим к заданиям и процедуре проведения турнира были выдвинуты специальные требования.

Первоклассникам были предложены задания, содержащие восемь задач. Обучающиеся работали со специальными удобными для них бланками, позволяющими фиксировать конкретные способы выполнения заданий. Структура бланка содержит: а) задачные формулировки; б) определенные места для записи учениками не только готовых ответов, но и самого решения задачи. Задачи сформулированы лаконично и понятно с учетом возрастных возможностей первоклассников, что позволяет минимизировать роль взрослого в трансляции заданий и разъяснений требований к ним.

Необходимо обратить внимание на то, что все предложенные первоклассникам задачи соответствуют дидактическим системам, официально допущенным к использованию в начальном общем образовании. Задачи спроектированы таким образом, чтобы все понятия, определения, термины и знаково-модельные средства одинаково понимались школьниками, обучающимися в различных системах обучения. Очевидно, что данное требование к проектированию заданий не позволило расширить круг нестандартных задач, которые могли быть предложены для решения участникам турнира.

По заключению опытных экспертов все тестовые задания имеют высокую содержательную валидность и полностью соответствуют предметному содержанию учебных программ 1-го класса по математике и русскому языку.

Проектируя задания, разработчики, на наш взгляд, достигли оптимального соотношения диагностируемых предметных и метапредметных результатов. Так, спецификация задания по математике включает показатели метапредметные (Мп) и предметные (П) (см. табл. 1).

Таблица 1

Метапредметные и предметные показатели

Метапредметные показатели (Мп)		Предметные показатели (П)	
Мп 1	Умение при решении задачи использовать схему, чертеж (знаково-символические средства)	П 1	Умение оперировать отношениями величин «больше» – «меньше»
Мп 2	Умение действовать по заданному правилу	П 2	Умение сравнивать предметы по

	(образцу) самостоятельно		длине
Мп 3	Умение переводить информацию из одной формы в другую	П 3	Умение видеть целое и части по схеме, модели
Мп 4	Умение выявлять в формулировке задачи ключевую информацию для ее решения		
Мп 5	Умение применять освоенный способ решения поисковой задачи, требующей нестандартного использования		
Мп 6	Умение анализировать условия задачи для выделения существенных признаков		
Мп 7	Умение оценить собственные возможности задач с недоопределенным условием		

Все метапредметные и/или предметные показатели предполагают четыре качественно различных уровня сформированности. Согласно традиции, сложившейся в отечественной науке [4; 11], оценка качества теоретических знаний предполагает два уровня: 1) формальный (репродуктивный) и содержательный (рефлексивный). Репродуктивный (формальный) уровень характеризуется ориентацией обучающегося на внешние особенности образца действия. Рефлексивный (содержательный) уровень отличается присутствием в ориентировочной основе действия содержательной абстракции, которая позволяет учащемуся ориентироваться в существенных отношениях усвоенного материала. В современных исследованиях также выделяется функциональный уровень присвоения средств мышления и действия, который отражает свободное, непосредственное использование способа, позволяющее действовать на его границах и удерживать поле его возможностей [8; 9; 16]. Однако достижение функционального уровня первоклассниками, по нашему мнению, не представляется возможным, если учитывать потенциальные возможности младших школьников.

Анализируя результаты выполненных первоклассниками заданий, эксперты использовали еще два дополнительных уровня (помимо формального и содержательного) освоения способа действия – начальный и промежуточный. Дадим характеристику четырех уровней.

Начальный уровень (0) означает, что обучающимся не освоен способ действия и он испытывает затруднения при выполнении типовых заданий, которые он осваивал на уроке. Формальный уровень (1) предполагает ориентацию учащихся на форму образца, при этом первоклассник успешно справляется с типовыми заданиями, освоенными на уроке, однако он испытывает трудности, когда условие задачи не связывается непосредственно с уже отработанной схемой действия. Промежуточный уровень (2) означает, что ориентация на существенное предметное отношение у учащегося является неустойчивой и он, выполняя один ряд задач, остается на формальном уровне, а решая другой ряд задач, достигает предметного уровня. А содержательный уровень (3) предполагает освоение ребенком существенного предметного отношения, лежащего в основе способа действия. Достигая этот уровень, первоклассник становится успешен в реализации способа действия, в том числе решая задачи, в которых ориентация на существенные признаки данного класса задач затруднена.

Критериальное оценивание успешности выполнения заданий первоклассниками в метапредметной или предметной части проводилось в соответствии с описанными выше уровнями. Успешность выполнения задания по предметному результату относилось к четырем уровням (начальному, формальному, промежуточному и содержательному). Аналогичным способом строятся уровни успешности в метапредметной части. При этом отдельные уровни различаются степенью освоенности и полноты операционального состава действия. Приведем в качестве примера задачу по математике (автор задачи – А.З. Зак), а также критерии отнесения

результатов к разным уровням [5]. Содержание задачи: «Черепаша легче лошади. Черепаша тяжелее слона. Кто легче всех? Докажи с помощью чертежа (отрезков)». Выполнение задания потребовало от школьника продемонстрировать предметный результат, а именно умение оперировать отношениями величин «больше» – «меньше», также метапредметный результат, предполагающий демонстрацию умения использовать чертеж (знаково-символические средства) при решении задачи. При выполнении задания ребенку необходимо было преодолеть житейские представления, для того чтобы решить задачу как математическую. Однако мышление первоклассника является еще непосредственным, что вынуждает ребенка воспринимать предметы такими, какими они их непосредственно видят. В результате ребенок не видит вещи в их внутренних отношениях. Школьнику сложно отвлечься от внешне наблюдаемых признаков. В восприятии первоклассника слон всегда огромный, большой, лошадь очень быстрая, а черепаха – самая медленная и, как правило, маленькая. Реальные животные заслоняют в восприятии ребенка «животных из задачи». В случае проектирования задачи на диагностику воображения как умения преодолеть привычный контекст вопрос к задаче мог бы быть сформулирован таким образом: «Возможно ли это?» В живой природе слоновая черепаха гораздо тяжелее новорожденного слоненка. Можно было также предположить, что все животные, упомянутые в задаче, являются статуэтками, и т. д. Выработка аналогичных версий указывала бы на способность первоклассника к произвольному воображению. Выше приведенная задачная формулировка не требовала от ребенка демонстрации произвольного воображения, а была направлена на выявление умения выделить объекты задачи и простейшие отношения, которыми они связаны. Применение чертежа помогло бы учащемуся преодолеть житейские представления, кроме того, в задании прямо указывается на то, что решение должно быть изображено наглядно.

Критерии сформированности обсуждаемых выше предметных и метапредметных умений при решении указанной выше задачи выглядят таким образом (см. табл. 2).

Таблица 2

Критерии сформированности метапредметных и предметных умений

Уровень сформированности	Диагностические признаки	
	Мп I	П I
Начальный (0)	Чертеж не используется при решении задачи, ответ – любой	Ответа нет
Формальный (1)	Чертеж используется (обводятся штриховые контуры отрезков либо проводятся отрезки, обозначающие массы слона и лошади. Ответ (верный или неверный) не соотносится с длиной отрезков на чертеже	Ответ неверный. Обоснование присутствует/отсутствует
Промежуточный(2)	Чертеж используется (проводятся отрезки, обозначающие массы слона и лошади). Ответ возможен как верный, так и неверный, соотносится с длиной отрезков на чертеже	Ответ верный – «слон», обоснование отсутствует/неверное
Содержательный (3)	Выполненный чертеж (схема) верно отражает условие задачи	Ответ верный – «слон», обоснование верное

Результаты. Опишем три примера решения данной задачи первоклассниками.

В первом примере ребенок дает верный ответ – «слон», но чертеж не использует, лишь дорисовывает отрезки. Соответствие между длинами отрезков и соотношениями величин отсутствует. Остается только догадываться, каким образом дан верный ответ.

Во втором примере учащийся дает неверный ответ – «черепаха», с отрезками выполняет привычные действия: по концам отрезка ставит черточки и измеряет длину отрезков, записывая над ними полученный результат. Скорее всего, ребенок демонстрирует хорошо отработанные действия, не исключена недостаточность понимания условия задачи.

В третьем примере ребенок дает неправильный ответ – «черепаха» и на схеме обозначает вес черепахи самым маленьким отрезком. Однако чертеж не соотносится с задачей формулировкой.

Анализ работ обучающихся позволил не только отнести результаты к определенному уровню, но и сделать предположения о специфичных способах выполнения задания детьми и о причинах их затруднений при решении задачи.

Обсуждение результатов. Анализ вариантов выполнения заданий первоклассниками помогает как выявить типичные затруднения, с которыми сталкиваются дети при решении задач, так и продумать педагогические мероприятия, которые помогут детям справиться с трудностями. Суммарная характеристика всех выполненных заданий по математике и русскому языку была отражена в «профиле учебных результатов» первоклассника (рис. 1). Цветовой фон отражает зоны успешности-неуспешности учащегося в выполнении заданий.

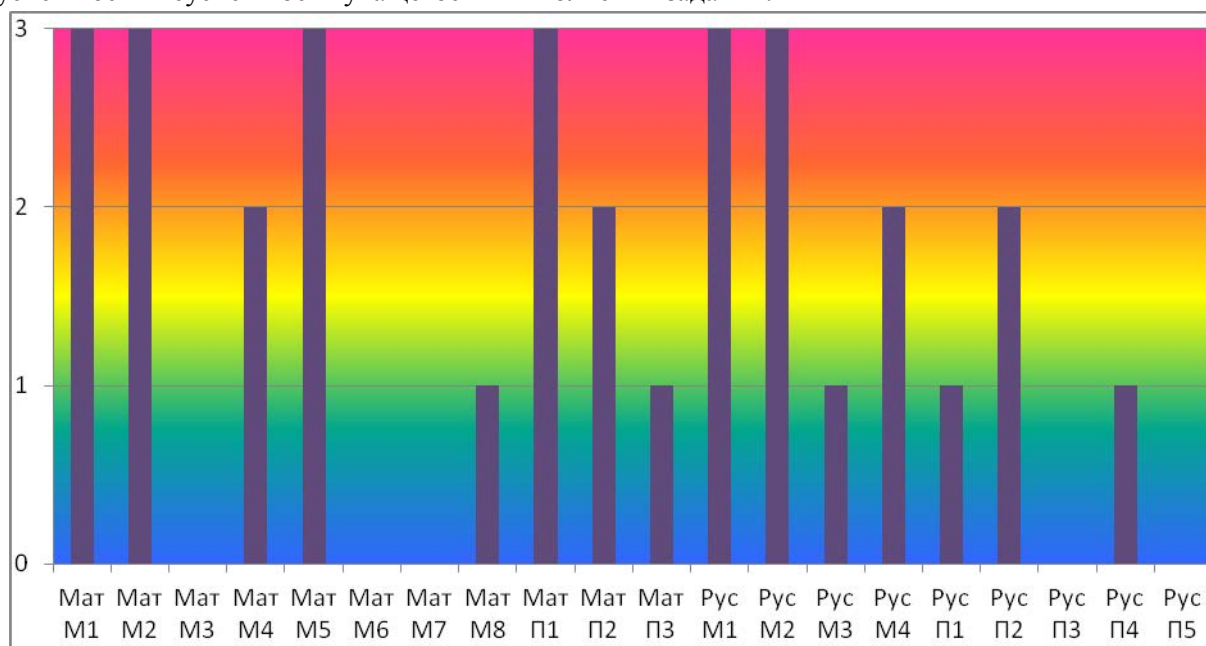


Рис. 1. «Профиль учебных результатов» первоклассника (по оси абсцисс – определенные метапредметные (Мп) и предметные (П) умения по математике и русскому языку, по оси ординат – численное значение уровня)

Анализ «профиля учебных результатов» помогает учителю обозначить зону затруднений обучающихся (метапредметных или предметных умений), предположить причины затруднений, наметить коррекционно-развивающие мероприятия и впоследствии оценить динамику развития определенных компетенций ребенка. Подобная работа является выполнением требований ФГОС НОО о создании оптимальных условий для достижения предметных и метапредметных образовательных результатов обучающихся с учетом их индивидуальных особенностей.

Отношение суммы баллов, соответствующей тому или иному уровню, к количеству заданий, выявляющих метапредметные/предметные умения, позволило определить интегральные показатели сформированности метапредметных и предметных умений первоклассников по русскому языку и математике (значения показателей – от 0 до 3). Распределение интегральных показателей по выборке (2000 первоклассников) оказалось близким к нормальному (рис. 2), что позволяет считать данные интегральные показатели величинами, относящимися к интервальной шкале, и определить статистические нормы по данному набору заданий.

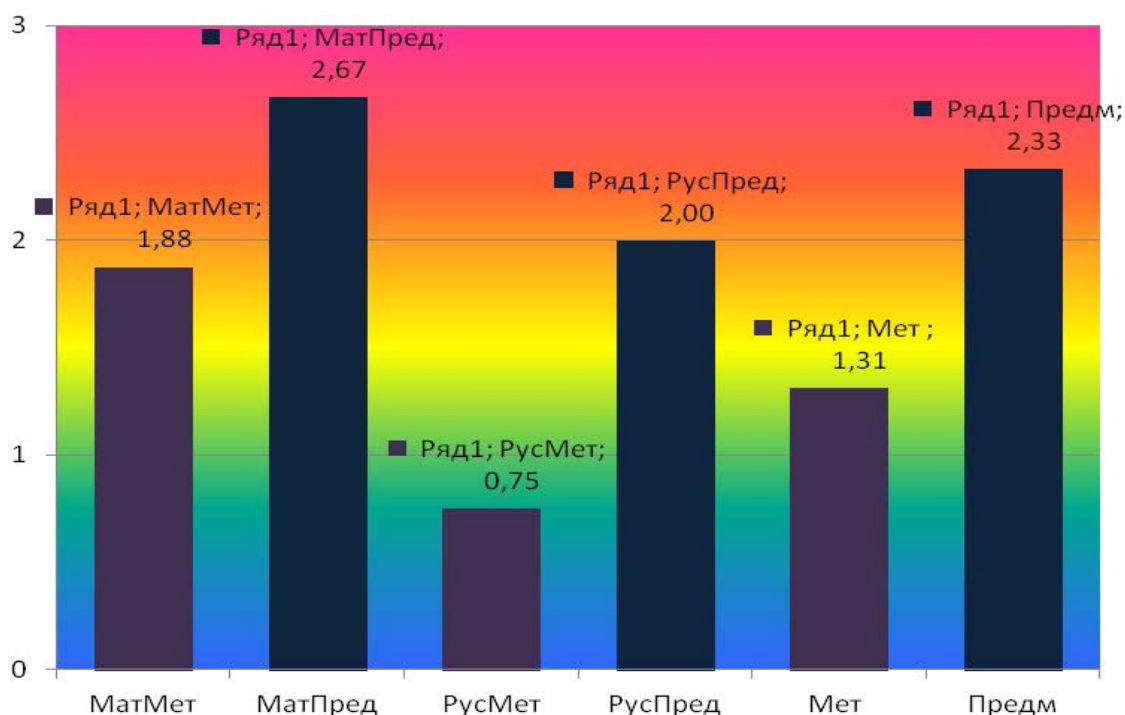


Рис. 2. Профиль интегральных показателей предметных и метапредметных умений первоклассника (по оси абсцисс – отдельные метапредметные (Мет) и предметные (Предм) умения по русскому языку и математике, по оси ординат – численное значение уровня)

Анализ интегрального профиля дает важную информацию для учителя, а именно позволяет увидеть, как усвоено первоклассником учебное содержание (в метапредметной и предметной частях).

В ходе проведенного корреляционного анализа была обнаружена высокозначимая корреляция предметных и метапредметных результатов на исследуемой выборке (n=2000). Интеркорреляция показателей представлена в табл. 3.

Таблица 3

Корреляционные взаимосвязи метапредметного и предметного результатов

	Метапредметный (математика)	Метапредметный (русский)	Предметный (математика)	Предметный (русский)
Метапредметный (математика)		0,511	0,616	0,519
Метапредметный (русский)			0,463	0,616
Предметный				0,395

(математика)				
Предметный (русский)				

Несмотря на то что предлагаемый комплект заданий не предполагал полноту охвата предметных и метапредметных результатов на предметном содержании учебных программ 1-го класса по математике и русскому языку, корреляции этих результатов очевидны. В этой связи необходимо обратить внимание на результаты международных исследований TIMSS и PISA [14]. Анализ российских данных также позволил зафиксировать у учащихся 8-х классов отношения между степенью сформированности предметных знаний и возможностью применять их в другом контексте.

Выводы

Данные, полученные при анализе выполненных вариантов заданий первоклассниками (выборка – 2000 первоклассников), «профиля учебных результатов» первоклассника, интегрального профиля показателей предметных и метапредметных умений и их корреляционных взаимосвязей, позволяют сделать вывод, что достижения предметных результатов первоклассников по математике и русскому языку взаимосвязаны с достижениями их метапредметных результатов. Метапредметные результаты достижимы только при понимании сути понятий и/или овладении способами действий. Для более глубокой аргументации данного утверждения необходимо провести детальный анализ по разным предметным и метапредметным показателям, которые обеспечивают успешность выполнения учебных действий по конкретному предмету в рамках решения учебной задачи. В целом накопление и обобщение опыта разработки и применения диагностических методик, основанных на содержании учебных предметов и являющихся понятными для учителя, оказывается важным направлением в повышении эффективности образовательной практики, нацеленной на реализацию ключевых установок ФГОС НОО.

Литература

1. *Гуружапов В.А.* К вопросу о соотношении психологической диагностики и коррекции учебной деятельности на уроках математики // Психологическая наука и образование. 2000. № 2. С. 79–85.
2. *Гуружапов В.А.* Учет множественности решений задач на развитие метапредметных компетенций в процессе сценарирования учителем учебно-развивающих ситуаций // Психологическая наука и образование. 2012. № 1. С. 40–45.
3. *Гуружапов В.А., Шиленкова Л.Н.* Умение анализировать условие задачи как метапредметный результат обучения [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2013. № 5. С. 53–60.
4. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. М.: Издат.центр «Академия», 2004.
5. *Зак А.З.* Условия формирования познавательных метапредметных результатов у младших школьников [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Т. 10. № 2. С. 11–20.
6. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя // Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др.; под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008. 151 с.
7. *Марголис А.А., Рубцов В.В.* Психолого-педагогическая подготовка учителя для новой школы // Образовательная политика. 2010. № 5–6(43–44). С. 125–139.
8. *Масленникова Л.Н.* Опыт проектирования методик диагностики метапредметных компетенций младших школьников // Психологическая наука и образование. 2011. № 5. С. 14–20.
9. Мониторинг учебно-предметных компетенций в начальной школе // Ред. П.Г. Нежнов, Б.И. Хасан. М.: Университетская книга, 2007. 112 с.
10. *Новиков П.В.* Развитие рефлексии у младших школьников: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1998. 22 с.

11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб: Питер, 2002. 720 с.
12. Санина С.П. Развитие компетенции учителя начальных классов в процессе решения профессиональных задач [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2016. Т. 8. № 4. С.41–49.
13. Соколов В.Л. Опыт диагностики анализа и рефлексии как универсальных учебных действий // Психологическая наука и образование. 2012. № 3. С. 29–33.
14. Тюменева Ю. А. Вальдман А. И. Карной М. Что дают предметные знания для умения применять их в новом контексте. Первые результаты сравнительного анализа TIMSS-2011 и PISA-2012 [Электронный ресурс]. 2014. № 1. С. 8–24.
15. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования. Начальное общее образование. [Электронный ресурс] // Федеральные государственные образовательные стандарты. М.: Институт стратегических исследований в образовании РАО.
16. Экспресс-диагностика основных образовательных результатов в начальной и основной школе / Чудинова Е.В., Санина С.П. М.: Изд-во «Авторский клуб», 2016. 60 с.

Interconnection between Subject and Meta-Subject Results in the "Profile of Learning Outcomes" of First-Graders

Voronkova I.V.,

PhD (Psychology), docent, pedagogical psychology department, psychology of educational department Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ivvoronkova@gmail.com

Ulyashev K.D.,

Head of Laboratory pedagogical innovations, FSBEI HE "NCSPU", Naberezhnye Chelny, Russia, kostyly@mail.ru

The article considers the problem evaluation of meta-subject educational results in the light of the introduction of new educational standards for primary general education. One of the adequate tools for assessing meta-subject results, which are trained, is subject diagnostics. The subject of such a diagnosis can be both the level of various universal actions, and the nature of mastering the subject methods of action. The article contains examples of tasks used in the international tournament first-formers, conducted by the FSBEI HE in the "NCSPU". The peculiarities of the tasks of the proposed subject diagnostics are: a) the optimal ratio of diagnosed meta-subject and subject results; b) designing tasks in such a way that terms and sign-model means are understood in the same way in different learning systems. The analysis of the fulfillment of tasks by first-graders made it possible to construct a profile of the results of first-graders and conclude that the achievement of the objective result is a condition for achieving the meta-subject.

Key words: subject and meta-subject results, subject diagnostics, profile of learning outcomes.

References

1. Guruzhapov V.A. K voprosu o sootnoshenii psikhologicheskoi diagnostiki i korrektsii uchebnoi deyatel'nosti na urokakh matematiki [On the question of the relationship between psychological diagnostics and correction of educational activities in mathematics lessons]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2000, no.2, pp. 79– 85. (In Russ., abstr. in Engl.)

2. Guruzhapov V.A. Uchet mnozhestvennosti reshenii zadach na razvitie metapredmetnykh kompetentsii v protsesse stsenirovaniya uchitelem uchebno-razvivayushchikh situatsii. [Taking into account the multiplicity of solutions of problems on the development of metasubject competencies in the process of teacher's stage-setting of learning and developing situations]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2012, no.1, pp. 40–45. (In Russ., abstr. in Engl.)
3. Guruzhapov V.A., Shilenkova L.N. Umenie analizirovat' uslovie zadachi kak metapredmetnyi rezul'tat obucheniya [Elektronnyi resurs]. [The ability to analyze the condition of the problem as a metasubject result of learning]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru. [Psychological Science and Education]*, 2013, no.5, pp. 53–60. (In Russ., abstr. in Engl.)
4. Davydov V.V. Problemy razvivayushchego obucheniya. [Problems of developmental learning]. M.: Publishing center "Academy". [M.: Izdat.tsentr "Akademiya"], 2004.
5. Zak A.Z. Usloviya formirovaniya poznavatel'nykh metapredmetnykh rezul'tatov u mladshikh shkol'nikov [Elektronnyi resurs]. [Conditions for the formation of cognitive metasubject results in younger students]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological and pedagogical studies]*, 2018. Vol.10, no. 2, pp.11–20. (In Russ., abstr. in Engl.)
6. Asmolov A.G. (eds.), Kak proektirovat' universal'nye uchebnye deistviya v nachal'noi shkole: ot deistviya k mysli: posobie dlya uchitelya [How to design universal learning activities in primary school: from action to thought: a teacher's guide]. Moscow: Prosveshchenie, 2008. 151 p.
7. Margolis A.A., Rubtsov V.V. Psikhologo-pedagogicheskaya podgotovka uchitelya dlya novoi shkoly. [Psychological and pedagogical training of teachers for the new school]. *Obrazovatel'naya politika [Educational Policy]*, 2010, no. 5–6 (43–44), pp.125–139.
8. Maslennikova L.N. Opyt proektirovaniya metodik diagnostiki metapredmetnykh kompetentsii mladshikh shkol'nikov. [Experience in the design of methods for diagnosing the metasubject competencies of younger students]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2011, no. 5., pp.14–20. (In Russ., abstr. in Engl.)
9. Nezhnov B.I. (eds.), Monitoring uchebno-predmetnykh kompetentsii v nachal'noi shkole. [Monitoring of subject-specific competences in primary school]. Moscow: Universitetskaya kniga., 2007. 112 p.
10. Novikov P.V. Razvitie refleksii u mladshikh shkol'nikov: Avtoref. diss. ... kand. psikhol. nauk. [The development of reflection in younger students. Ph D diss.]. Moscow, 1998. 22 p.
11. Rubinshtein S.L. Osnovy obshchei psikhologii. [Fundamentals of general psychology]. Saint Petersburg: Peter, 2002. 720 p.
12. Sanina S.P. Razvitie kompetentsii uchitelya nachal'nykh klassov v protsesse resheniya professional'nykh zadach [Elektronnyi resurs]. [Development of primary school teacher competence in the process of solving professional tasks]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological and pedagogical studies]*, 2016. Vol.8, no.4, pp.41–49. (In Russ., abstr. in Engl.)
13. Sokolov V.L. Opyt diagnostiki analiza i refleksii kak universal'nykh uchebnykh deistvii. [Experience in diagnosing analysis and reflection as universal learning actions]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2012, no. 3, pp. 29–33. (In Russ., abstr. in Engl.)
14. Tyumenev Yu. A., Valdman A. I., Karnoy M. Chto dayut predmetnyye znaniya dlya umeniya primenyat' ikh v novom kontekste. Pervyye rezul'taty sravnitel'nogo analiza TIMSS-2011 i PISA- 2012. [What does subject knowledge for skills give apply them in a new context. The first results of a comparative analysis of TIMSS-2011 and PISA-2012]. *Voprosy obrazovaniya [Education Issues]*, 2014, no. 1. , pp. 8–24.
15. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart obshchego obrazovaniya. Nachal'noe obshchee obrazovanie. [Elektronnyi resurs]. Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty. [Federal State Educational Standard of General Education. Primary general education]. Moscow: Institut strategicheskikh issledovaniy v obrazovanii RAO.[Institute of Strategic Studies in Education RAE].
16. Chudinova E.V. (eds.), Ekspress-diagnostika osnovnykh obrazovatel'nykh rezul'tatov v nachal'noi i osnovnoi shkole [Express diagnostics of basic educational results in primary and basic school]. Moscow: Publ. «Avtorskii klub». [Publisher "Authors Club"], 2016. 60 p.

Конкурентоспособность специалиста: ожидания и стратегии будущих менеджеров

Емельянова Н.А.,

кандидат психологических наук, доцент, департамент прикладной лингвистики и иностранных языков факультета гуманитарных наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Нижний Новгород, Россия, nemelyanova@hse.ru

Воронина Е.А.,

кандидат филологических наук, доцент, департамент прикладной лингвистики и иностранных языков факультета гуманитарных наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Нижний Новгород, Россия, evoronina@hse.ru

В статье анализируется проблема конкурентоспособности выпускников вуза на примере студентов факультета менеджмента. Внимание уделяется расхождению взглядов на конкурентоспособность специалиста у работодателей и выпускников, характеристике ключевых компетенций, необходимых для получения и сохранения работы. В результате опроса студентов выпускного курса о собственной конкурентоспособности, своих ожиданиях и амбициях по поводу перспективного трудоустройства выявлено отношение респондентов к возможностям рынка труда и их оценка карьерных возможностей. Проанализированы и описаны стратегии, которые будущие выпускники используют для повышения своей востребованности как специалистов. Полученные результаты могут быть использованы для разработки и включения в преподавание профессиональных дисциплин компонентов навыков, способствующих развитию конкурентоспособной личности.

Ключевые слова: конкурентоспособность, рынок труда, выпускник вуза, карьерная стратегия, востребованность, профессиональные навыки, мягкие навыки.

Для цитаты:

Емельянова Н.А., Воронина Е.А. Конкурентоспособность специалиста: ожидания и стратегии будущих менеджеров [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 4. С. 53–64 doi: 10.17759/psyedu.2018100406

For citation:

Emelyanova N.A., Voronina E.A. Competitiveness of a Specialist: Undergraduates' Expectations and Strategies [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies]*, 2018. Vol. 10, no. 4, pp. 53–64 doi: 10.17759/psyedu.2018100406. (In Russ., abstr. in Engl.)

Введение

Конкурентоспособность страны зависит от конкурентоспособности работающего населения – специалистов, которые определяют дальнейшее развитие и составляют важную часть потенциала экономического благосостояния страны [22]. Конкуренция на рынке труда ведет к увеличению миграции, поиску своего места в экономическом пространстве, желанию быть востребованным и иметь возможность выбора, который бы удовлетворял амбициям и устремлениям молодежи. В связи с этим возрастает значимость профессиональной пригодности будущего выпускника, которая позволит в дальнейшем не

только найти интересную высокооплачиваемую работу, но и быть полезным обществу, ощущать свою необходимость в профессиональной среде.

Подготовка квалифицированного специалиста предполагает наличие не только глубоких специальных и профессиональных знаний, но и умение позиционировать себя на рынке труда, умение анализировать и решать проблемы, используя необходимые для этого личностные качества, которые в том числе помогают сотруднику адаптироваться к меняющимся условиям рынка и рабочего места.

Одной из важных задач вуза на сегодняшний день наряду с подготовкой специалиста является развитие способностей личности, раскрытие в студентах потенциала саморазвития [8]. Имидж вуза, его престиж определяются качеством выпускаемых им специалистов и их востребованностью на рынке труда. Возрастающая конкуренция в сфере бизнеса повышает ответственность вуза за соответствие уровня выпускаемых специалистов уровню требований работодателя и вызывает необходимость изучения конкурентоспособности будущих специалистов, их ожиданий от рынка труда, что позволит внести коррективы в процесс обучения и повысить качество подготовки конкурентоспособного специалиста.

Цель данной статьи – рассмотреть теоретические аспекты проблемы конкурентоспособности, выявить личные амбиции и ожидания будущих выпускников относительно перспективной карьеры, а также используемые ими стратегии с целью повышения востребованности на рынке труда.

Представляется целесообразным проанализировать, как конкурентоспособность личности связана с ее востребованностью на рынке труда.

Отечественные и зарубежные исследователи определяют конкурентоспособность выпускника вуза наличием профессиональной компетентности, в которой специальные знания должны совмещаться с навыками общения, основами личностного роста, самодиагностики, т. е. с личностным капиталом, так называемыми мягкими навыками (soft skills) [3; 10].

Н.В. Корнейченко трактует конкурентоспособность личности как интегральное свойство, характеризующееся совокупностью личностных качеств, позволяющих выпускнику быть более успешным на рынке труда по сравнению с другими, обладающими аналогичной подготовкой. Конкурентоспособность – это характеристика специалиста, представляющая собой результат интеграции его профессиональной, социальной и личностной компетентности, обеспечивающей ему уверенность в своих силах и способность выдерживать конкуренцию на рынке труда в сравнении с выпускником аналогичных учебных заведений [6].

По мнению И.В. Вириной, конкурентоспособность предполагает наличие двух уровней способностей: 1) совокупность качеств, характеризующих способности к труду в самом широком аспекте (профессиональная компетентность на достаточном для решения профессиональных задач уровне, наличие знаний по смежным специальностям); 2) набор специальных личностных качеств, процесс реализации трудовых интересов в соответствии со своими склонностями, умение человека находить рабочее место, доказать работодателю свои преимущества перед другими кандидатами (самомаркетинг) [2].

Анализ определений конкурентоспособности современного специалиста позволяет констатировать, что наличие только профессиональных компетенций, не подкрепленных так называемыми мягкими навыками, является недостаточным в условиях современного рынка труда [13].

Понятия твердых и мягких навыков широко используются в зарубежной литературе. Под твердыми навыками понимается умение хорошо делать работу, являющееся результатом обучения, накопления знаний, практической работы [17]. Это те достижения, которые обычно указываются в резюме, а именно: образование, опыт работы, компетенции в определенной сфере деятельности. В то же время наличие социальных и коммуникативных навыков представляется исключительно важным, так как именно эти компетенции позволяют специалисту успешно использовать твердые навыки и, более того, могут рассматриваться как проводники твердых навыков.

Мягкие навыки не являются навыками в традиционном понимании. В словаре Коллинза они определяются как желаемые качества для определенных видов занятости, которые не зависят от приобретенных знаний: они включают здравый смысл, умение работать с людьми, позитивное гибкое отношение [16]. В отличие от твердых навыков, которые являются показателем способности человека выполнять определенные задания, мягкие навыки являются межличностными, и именно они способствуют усилению контактности личности, успешности деятельности и повышают перспективы карьерного роста [18].

Наличие мягких навыков важно для специалистов разных профессий, включая врачей, финансистов, педагогов, даже работников технических специальностей, так как эти качества высоко ценятся работодателями [14]. Для специалистов в сфере управления и бизнеса мягкие навыки можно рассматривать как факторы успеха в профессии [23].

Компании часто ценят межличностные навыки даже выше, чем способности, связанные с выполнением профессиональных задач [16]. Твердые навыки помогают человеку найти работу, а мягкие позволяют ее удержать. Согласно обзору эмпирических исследований, проведенному М. Роблесом [20], преобладающая часть долгосрочного карьерного успеха зависит от навыков работы с людьми. Приводимые процентные соотношения составляют 75% (soft skills) к 25% (профессиональные компетенции) и даже 85% к 15%. По мнению работодателей, основные компетенции, которые они ожидают от выпускников вузов, устраивающихся на работу, включают в себя не только профессиональные умения. Так, в число наиболее востребованных характеристик входят знание иностранных языков и умение работать в интернете, тайм-менеджмент, способность вести переговоры, аргументировать и публично презентовать свою точку зрения, навыки командной работы, творческий подход, стрессоустойчивость и самодисциплина [11]. Некоторые исследователи называют мягкие навыки прикладными навыками XXI в. [12].

За счет гибкого и проактивного подхода сотрудники смогли бы управлять своей карьерной траекторией и конкурентоспособностью, сочетая профессиональные и мягкие навыки. Однако многие выпускники вузов во время поиска работы не умеют пользоваться знаниями и навыками, полученными благодаря высшему образованию [21]. Вследствие этого в рамках академического процесса было бы оправданно способствовать выявлению мягких навыков и их развитию, чтобы облегчить переход от статуса студента-выпускника к статусу специалиста-профессионала [24].

При этом работодатели отмечают, что выпускники, поступающие на работу, часто не обладают мягкими навыками, так как основное внимание вуза сосредоточено на приобретении студентами технических компетенций. В результате компаниям приходится тратить свои средства на обучение работников с целью развития у них социальных и коммуникативных умений, необходимых для повышения эффективности и производительности труда на рабочем месте. Однако если твердые навыки можно освоить и натренировать, то мягкие навыки требуют времени, они с трудом поддаются изменению и их трудно выявить и измерить [19].

С другой стороны, представления студентов о том, что позволит им занять свое место на рынке труда, могут отличаться от мнений потенциальных работодателей и повлиять на выбор вуза и специализации.

Приводимые результаты исследований свидетельствуют о том, что для российских студентов популярными мотивами получения высшего образования являются как прагматические (желание впоследствии устроиться на высокооплачиваемую работу), так и познавательные устремления (новые знания, саморазвитие) [4; 9]. Для гармонизации восприятия обучения, снижения негативного эффекта от излишней формализации и инструментализации образования и, как следствие, повышения осознанности и свободы выбора индивидуальной образовательной траектории, которая бы наиболее полно соответствовала интересам и способностям студентов, целесообразно проводить исследования, которые показывали бы их отношение к данной проблеме. Это позволило бы наметить пути повышения конкурентоспособности как выпускников, так и вузов.

Результаты и их анализ

Исследование проводилось на базе Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (Нижний Новгород); в опросе приняли участие 53 человека (25% мужчин и 75% женщин) выпускного курса факультета менеджмента. Возраст участников исследования находился в диапазоне 19–21 года. Исследование было добровольным и анонимным, полученные личные данные использовались только в обобщенном виде для анализа. Анкета содержала вопросы с возможностью выбора нескольких вариантов ответа. Также в ряде вопросов респондентам предлагалось дать оценку утверждениям по 5-позиционной шкале Лайкерта (1 – минимальное значение, 5 – максимальное значение), затем были вычислены средние значения и процентные доли. Вопросы были составлены с целью выявления самооценки потенциальной конкурентоспособности студентов, отношения к получаемому образованию, перспектив карьерного роста. Также анализировались успеваемость и демография обучаемых.

Опрос показал, что будущие выпускники достаточно высоко оценивают свой потенциал: 94,4% респондентов считают себя достаточно конкурентоспособными. В качестве факторов для такой уверенности (рис. 1) 60% опрошенных назвали хорошее образование (60% оценили качество получаемого образования на 4,4 по 5-балльной шкале), 62% указали на наличие необходимых личностных качеств («я – целеустремленный, волевой, решительный»), 37% отметили, что не боятся трудностей и готовы на разумный риск. Только 5,6% опрошенных не считают себя конкурентоспособными, объясняя это нехваткой уверенности в себе. Хорошее образование может быть одним из воспринимаемых конкурентных преимуществ кандидата. Как показал опрос, одним из критериев качества образования для многих респондентов является престиж вуза, что стало одним из мотивов выбора учебного заведения при поступлении. По мнению респондентов, сам факт того, что они учатся в престижном вузе, значительно повышает их конкурентоспособность (на это указали 57% опрошенных). Большинство студентов подчеркивают важность сочетания нескольких факторов, которые, по их мнению, сделают их конкурентоспособными.

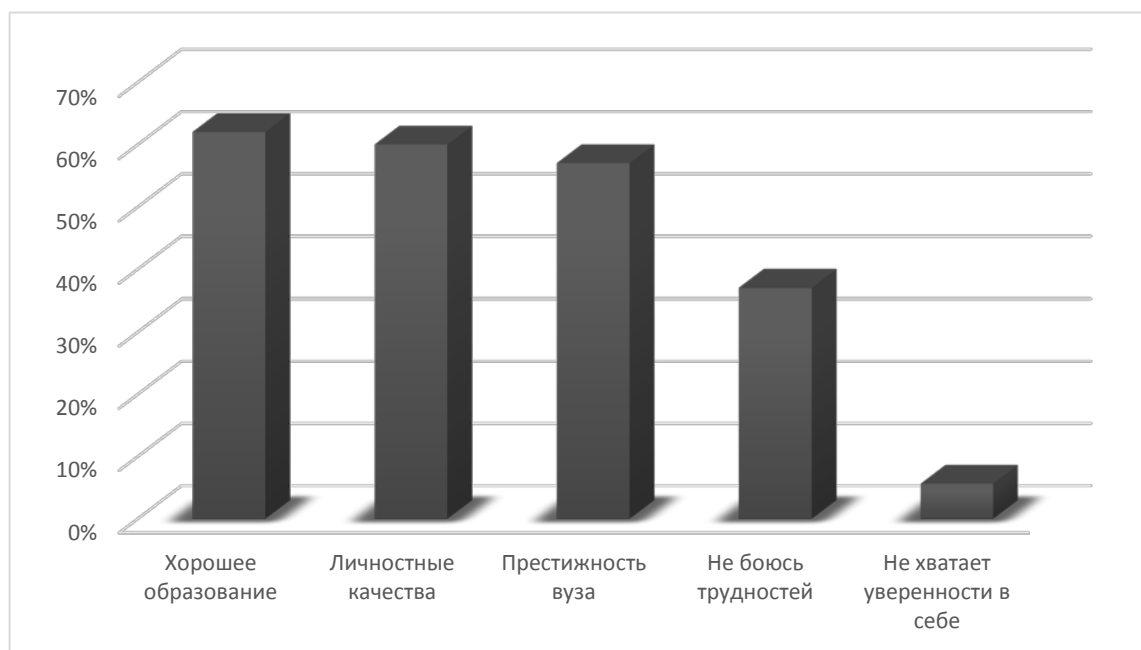


Рис. 1 Оценка собственной конкурентоспособности и ее причин

Примерно четверть опрошенных (23%) указали только один фактор – это хорошее образование, полагая, что это является достаточным условием для успешной карьеры. Такое мнение можно отнести на счет самонадеянности респондентов, неполного понимания ими ситуации на рынке труда. Исследования показывают, что, для того чтобы оставаться конкурентоспособным в современных условиях, нельзя просто ограничиться набором определенных знаний и умений. На первый план выходит необходимость адаптивности, профессиональной мобильности, что требует наличия личного капитала, так называемых мягких навыков. Все более востребованными становятся умение видеть и решать проблемы нестандартным образом, готовность к постоянному переобучению по мере развития и внедрения новых информационных технологий [5].

По мнению Л.М. Митиной, конкурентоспособным длительное время может быть лишь человек, занимающийся любимым делом, приносящим ему удовольствие и удовлетворение. Это позволило бы ему развить не только профессионализм, но и социально-психологические, нравственные характеристики и в целом умение выстраивать гармоничные взаимоотношения с миром [7]. Поэтому важно, чтобы человек осознанно выбирал профессию, которая бы соответствовала его интересам, способностям, где он может реализовать свои устремления и амбиции. Результаты опроса (рис. 2) показали, что большинство респондентов при выборе профессии ориентировались на собственные склонности и желания: 65% указали на то, что получаемое образование связано с областью их интересов. Выбор учебного заведения был обусловлен и другими факторами: 31% респондентов выбрали вуз под влиянием положительных отзывов друзей и знакомых, 15% отметили, что их выбор определили родители. Эти данные свидетельствуют о том, что для большинства студентов выбор будущей профессии был обоснован собственным интересом к избранной специальности, однако для 36% основными мотивами послужили внешние факторы, не связанные с личными предпочтениями (общее количество не составляет 100%, так как респонденты могли выбирать любое число вариантов ответа).

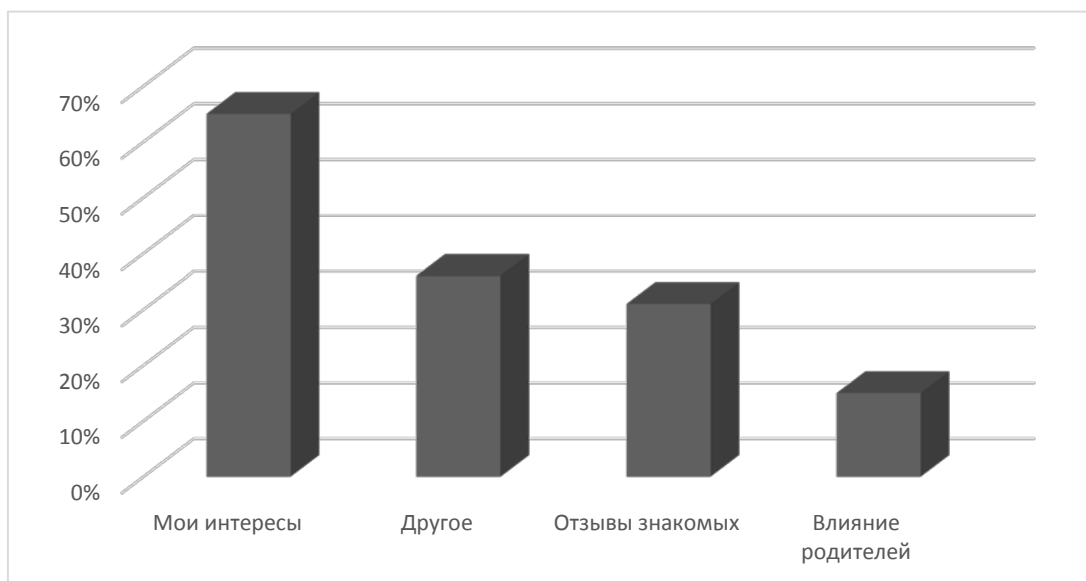


Рис. 2. Причины выбора вуза

Перспективой будущей работы озабочены 94% будущих выпускников, и только 6% ответили, что еще не задумывались над этим вопросом и не планируют свое будущее. Амбиции значительного числа студентов связаны с желанием работать в крупных российских и зарубежных компаниях (на это указали 44% опрошенных), около половины хотели бы создать свой бизнес, для 15% опрошенных не имеет значения, где работать, если хорошо платят, а 6% ответили, что еще не думали об этом (общее количество не составляет 100%, так как респонденты могли выбирать любое число вариантов ответа –рис.3).

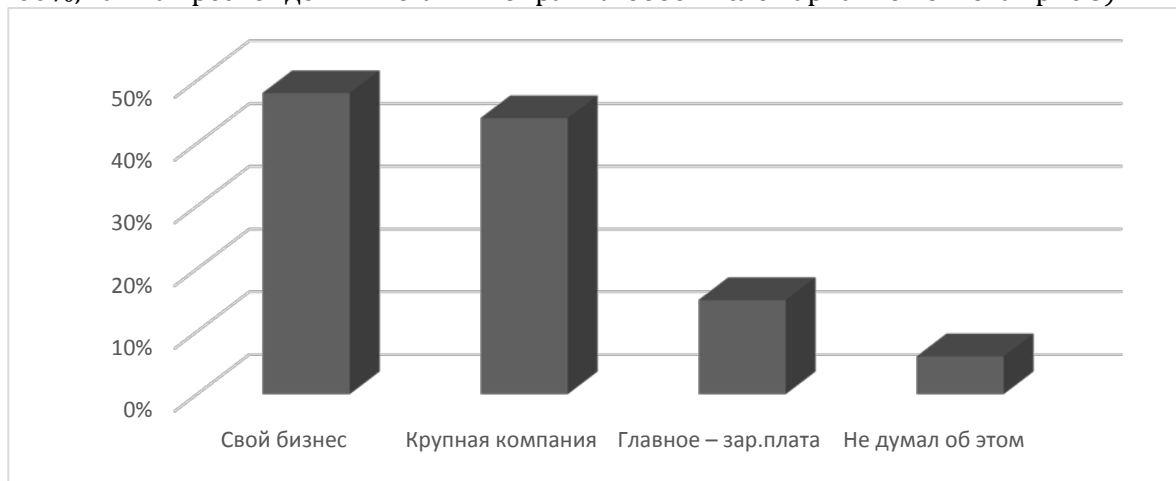
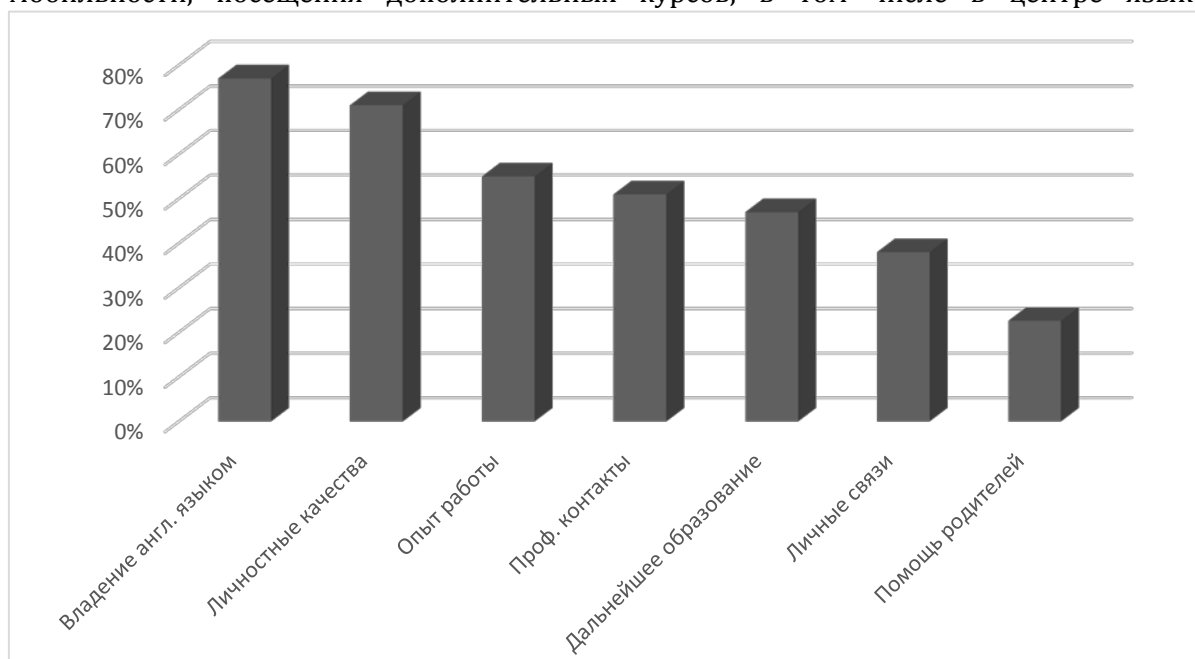


Рис. 3. Планы по трудоустройству

В то же время при ответе на вопрос «Смогли бы вы легко найти работу в крупной российской или иностранной компании?» утвердительно ответили только 12%, отрицательный ответ дали 5%, а 83% затруднились ответить на вопрос. Это свидетельствует о том, что, несмотря на свои амбиции, будущие выпускники не так оптимистично смотрят на перспективу получения желаемого места работы. В условиях конкуренции и сокращения рабочих мест респонденты видят уменьшение возможностей

достойного трудоустройства. Говоря о перспективе будущей карьеры, 32% опрошенных не уверены, что будут работать по специальности, а рассматривают ее как стартовую позицию, которую планируют скорректировать в будущем. Причинами такого явления часть студентов называют ошибку в выборе специализации при поступлении, другие респонденты высказывают сомнение в возможности найти высокооплачиваемую работу в сфере своей специализации. Исследователи проблемы рынка труда указывают на так называемую статусную несовместимость, когда цепочка «образование – статус – доход» оказывается разорванной [1].

Какие стратегии используют будущие выпускники для повышения своих шансов на получение того места работы, которое соответствует их амбициям? Чтобы повысить свою ценность в качестве будущего специалиста, студенты стараются использовать все возможности, которые предоставляет вуз (рис. 4). Достичь этого они стремятся с помощью дополнительного образования, стажировок за рубежом по программе студенческой мобильности, посещения дополнительных курсов, в том числе в центре языковой



подготовки.

Рис. 4. Факторы успешного трудоустройства

При выборе вариантов дополнительного образования обучаемые ориентируются на свои интересы и способности, которые у них проявились или развились в процессе обучения, и стараются получить дополнительное (в том числе второе высшее) образование по смежной или другой специальности, что позволит им значительно увеличить свои шансы при выборе трудоустройства. Так, 47% студентов отметили, что на данном этапе они думают о своих перспективах на будущее и параллельно с обучением по основной специальности получают дополнительное образование либо занимаются самообразованием.

Важным фактором для работодателя, по мнению респондентов, является опыт работы, что побуждает студентов уже в процессе учебы в вузе искать возможности трудоустройства. Все большее количество обучаемых стали совмещать учебу и работу: число студентов старших курсов, имеющих полную или частичную занятость, составляет

52%; около 30% из них начали работать со 2-го курса, причем преобладающее количество составляют иногородние студенты. Основными мотивами такого выбора были названы следующие: желание быть независимым, иметь наличные деньги, оказать помощь родителям. Хотя приобретаемый опыт далеко не всегда связан со специальностью обучаемых, занятость в реальной компании дает будущим специалистам хорошую практику взаимодействия в коллективе, развивает умение работы в команде.

Главными факторами будущего успеха респонденты назвали хорошее владение английским языком (77%), личностные качества (71%), опыт работы (55%).

При поиске работы респонденты рассчитывают на профессиональные контакты, сформированные в процессе обучения в вузе или во время прохождения производственной практики (примерно 51%), на личные связи (38%) и на помощь родителей (22,6%).

Результаты опроса показали, что при ответе на вопрос «Что может повысить вашу конкурентоспособность на рынке труда?» лишь 13% респондентов указали на важность хороших и отличных оценок в дипломе. В то же время, отвечая на вопрос «Что вы делаете для повышения своей конкурентоспособности?», 54% опрошенных указали именно на стремление хорошо учиться. Это может говорить о том, что обучаемые понимают ценность знаний по приобретаемой специальности, а не самих оценок, которые имеют значение для обучаемых и могут не иметь существенного значения для будущего работодателя.

По мнению респондентов, их ценность на момент окончания вуза является высокой для 37% опрошенных, которые оценили ее на 4,5 по 5-балльной шкале, средней для 32% (оценка 3,5) и ниже среднего для 31% респондентов. Самую высокую оценку по 5-балльной шкале получила такая составляющая, как ценность межличностных отношений, сформированных во время учебы: 70% опрошенных оценили этот показатель в 4,7 балла.

Выводы

Результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод о том, что респонденты достаточно высоко оценивают свою конкурентоспособность, что говорит о личных амбициях будущих выпускников относительно своих карьерных перспектив. Основными конкурентными преимуществами опрошенные видят свои личностные качества и хорошее владение иностранным языком. Большинство из них считают себя целеустремленными, ответственными, готовыми работать в сложных условиях, что дает им возможность рассчитывать на работу в крупной российской или зарубежной компании. Достаточно большое количество респондентов планируют заняться собственным бизнесом, что указывает на их инициативность и желание самостоятельно строить свою будущую карьеру.

В то же время возможности рынка труда оцениваются будущими выпускниками достаточно реалистично, что вынуждает респондентов использовать различные стратегии наращивания своих конкурентных преимуществ. Важным выводом можно считать и то, что обучаемые готовы взять на себя ответственность за свое обучение и не только заявляют об этом, но и подтверждают это своими действиями, стремясь совершенствовать свои профессиональные компетенции, сочетая работу с учебой с целью повысить свою конкурентоспособность на рынке труда. Достаточно большое количество молодых людей предпринимают шаги, чтобы получить дополнительное образование, в том числе второе высшее, что действительно говорит об их целеустремленности и готовности повышать свой профессиональный и личностный потенциал.

Часть опрошенных не планируют работать по полученной специальности, так как на этапе поступления выбрали вуз, основываясь на внешних факторах, не связанных с их личными интересами, либо ошиблись с выбором специализации. Понимание ошибочности

выбора профессии в ряде случаев приходит уже в процессе обучения в вузе. Тем не менее, по мнению авторов, необходимо более целенаправленно вести работу по профориентации на этапе подготовки к поступлению, что, конечно, не полностью снимает проблему, но хотя бы частично снизит процент ошибок, в также временных и материальных затрат.

Следует отметить, что репутация вуза оказывает существенное влияние на представление студентов о своей будущей конкурентоспособности: более половины студентов выбрали вуз именно из соображения престижа данного учебного заведения и отметили, что именно этот фактор повышает их уверенность в себе и дает надежду на хорошие перспективы в будущем (рис. 1) Цели, которые ставят перед собой будущие специалисты, достаточно амбициозны, и, несмотря на некоторые сомнения, опрошенные считают, что они будут ценными специалистами и смогут конкурировать на рынке труда.

Полученные результаты могут быть использованы для разработки и включения в преподавание профессиональных дисциплин компонентов мягких навыков (умение работать в команде, общаться с людьми, навыки работы с информацией, лидерские качества).

Необходимо периодически изучать настроения и амбиции учащейся молодежи, чтобы понимать, как будущие специалисты видят сегодняшний рынок труда, насколько они чувствуют себя востребованными в профессиональной среде и какие ожидания формируются у будущих выпускников относительно своей профессиональной карьеры. Информация, которую получают студенты из разных источников, в том числе и от преподавателей вуза, может помочь будущим выпускникам реально оценивать свои перспективы и еще на этапе обучения наращивать свои конкурентные преимущества и повышать перспективы своего предстоящего трудоустройства.

Литература

1. Аврамова, Е.М., Верпаховская Ю.Б. Работодатели и выпускники вузов на рынке труда: взаимные ожидания // Социологические исследования. 2006. № 4. С. 37–46.
2. Вирина И.В. Формирование и развитие конкурентоспособности молодых специалистов на рынке труда: Автореферат дисс. ... канд. экон. наук. М., 2007. 24 с.
3. Данакин Н.С., Шутенко А.И. Конкурентоспособность выпускников как показатель эффективности работы современного вуза [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=15869> (дата обращения: 25.05.2017).
4. Зубок Ю.А., Чупров В.И. Отношение молодежи к образованию как фактор повышения эффективности подготовки высококвалифицированных кадров // Социологические исследования. 2012. № 8. С. 103–111.
5. Касымова Ю.Н. Конкурентоспособность специалиста: некоторые современные подходы экономической науки. [Электронный ресурс] // URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17989685> (дата обращения: 25.05.2017).
6. Корнейченко Н.В. Формирование конкурентоспособности специалиста гостиничного сервиса в процессе обучения в колледже: Автореферат дисс. ... канд. педагогических наук. Астрахань, 2008. 24 с.
7. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности. Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. 400 с.
8. Михайлова Ю.Н. Развитие адаптационного потенциала личности студента как фактор оптимизации образовательного пространства вуза // Психологическая наука и образование. 2010. № 5. С. 19–25.

9. Собкин В.С., Ткаченко О.В., Федюнина А.В. Студент педагогического вуза: отношение к образованию и профессиональные планы // Вопросы образования. 2005. № 1. С. 304–319.
10. Andrews J., Higson H. Graduate Employability, 'Soft Skills' Versus 'Hard'. Business Knowledge: A European Study // Higher Education in Europe. 2008. Vol. 33(4). P. 411-422.
11. Dorozynski T., Swierkocki J., Ubraniak W. Employers' Expectations Vis-à-vis Graduates Of Faculties of Economics. Results Of A Direct Study // Comparative Economic Research. 2016. Vol. 19(2). P. 93-109.
12. Gewertz C. Soft skills in big demand: Interest in teaching students habits of mind for success in life is on the rise // Education Week. 2002. Vol. 26(40). P. 25-27.
13. James R. F., James M. L. Teaching career and technical skills in a "mini" business world // Business Education Forum. 2004. Vol. 59(2). P. 39-41.
14. John J. Study on the nature of impact of soft skills training programme on the soft skills development of management students // Pacific Business Review (October/December). 2010. P.19-27.
15. Klaus P. Communication breakdown // California Job Journal. 2010. Vol. 28. P.1-9.
16. Online Collins Dictionary. [Электронный ресурс] // URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/soft-skills> (дата обращения: 05.10.17).
17. Online Dictionary. [Электронный ресурс] // URL: <http://dictionary.reference.com/browse/skills> (дата обращения: 05.10.17).
18. Parsons T. L. Definition: Soft skills. 2008. [Электронный ресурс] // SearchCIO. URL: <http://searchcio.techtarget.com/definition/soft-skills> (дата обращения: 05.10.17).
19. Redford K. How to measure the impact of soft skills training [Электронный ресурс] // URL: <http://www.personneltoday.com/articles/2007/07/17/41446/how-to-measure-the-impactof-soft-skills-training.html> (дата обращения: 05.10.2017).
20. Robles M.M. Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed In Today's Workplace // Business Communication Quarterly. 2012. Vol. 75(4). P.453-465.
21. Tomlinson M. Graduate Employability and Student Attitudes and Orientations to the Labour Market // Journal of Education and Work. 2007. Vol. 20 (4). P. 285-304.
22. Thurow L. Head to Head: The Coming Economic Battle among Japan, Europe, and America. New York: William Morrow & Co, 1992. 336 с.
23. Wellington J. K. The "soft skills" of success: Be it high tech, low tech, or no tech. [Электронный ресурс] // Address by James K. Wellington, delivered to the Arizona Career & Technical Education Conference, on July 19, 2005. URL: <https://www.vsotd.com/issue/2005-20/soft-skills-success> (дата обращения: 05.10.17).
24. Williams A-M.C. Soft Skills Perceived by Students and Employers as Relevant Employability Skills: Doctoral dissertation. 2015. 361 P.

Competitiveness of a Specialist: Undergraduates' Expectations and Strategies

Emelyanova N.A.,

PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Applied Linguistics and Foreign Languages, Faculty of Humanities, National Research University Higher School of Economics – Nizhny Novgorod, Russia, nemelyanova@hse.ru

Voronina E.A.,

PhD (Philology) Associate Professor, Department of Applied Linguistics and Foreign Languages, Faculty of Humanities, National Research University Higher School of Economics – Nizhny Novgorod, Russia, evoronina@hse.ru

The article tackles the problem of competitiveness of university graduates. The study sample is represented by the students of the Faculty of Management. The authors analyze differing views on competitiveness among employers and graduates, and characteristics of key competencies required to obtain and keep a job. A survey among the final-year students was aimed at studying their perceptions of their own competitiveness, job ambitions and expectations. The respondents' attitudes towards labour market opportunities and career prospects were revealed. The strategies that the future managers use to improve their employability were described. The obtained results may be used to develop and include in the curricula some components of skills which enable the development of a competitive personality.

Keywords: competitiveness, labour market, university graduate, career strategy, employability, hard skills, soft skills.

References

1. Avraamova E. M., Verpakhovskaya Yu.B. Rabotodateli i vypuskniki vuzov na rynke truda: vzaimnye ozhidaniya [Employers and graduates in the labour market: mutual expectations]. *Sotsiologicheskie issledovaniya* [Studies in Sociology], 2006, no. 4, pp. 37-46.
2. Virina I.V. Formirovanie i razvitie konkurentosposobnosti molodykh spetsialistov na rynke truda: Avtoreferat diss. ...kand. ekon. nauk [Building and enhancing the employability of young specialists. Ph.D. (Economy) Thesis]. Moscow, 2007. 24 p.
3. Danakin N.S., Shutenko A.I. Konkurentosposobnost' vypusknikov kak pokazatel' effektivnosti raboty sovremennogo vuza [Elektronnyi resurs] [Graduate employability as an indicator of the effectiveness of a modern university]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern issues of science and education], 2014, no. 6. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=15869> (Accessed 25.05.2017).
4. Zubok Yu.A., Chuprov V.I. Otnoshenie molodezhi k obrazovaniyu kak faktor povysheniya effektivnosti podgotovki vysokokvalifitsirovannykh kadrov [Young people's perceptions of education as a factor raising the effectiveness of preparation of highly-qualified specialists]. *Sotsiologicheskie issledovaniya* [Studies in Sociology], 2012, no. 8, pp. 103-111.
5. Kasymova Yu.N. Konkurentosposobnost' spetsialista: nekotorye sovremennye podkhody ekonomicheskoi nauki [Elektronnyi resurs] [Specialist's employability: some modern approaches of economics]. *Nauchnaya elektronnyaya biblioteka eLIBRARY.RU* [Scientific Electronic Library eLIBRARY.RU]. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17989685> (Accessed: 25.05.2017).
6. Korneichenko N.V. Formirovanie konkurentosposobnosti spetsialista gostinichnogo servisa v protsesse obucheniya v kolledzhe: Avtoreferat diss. ... kand. pedagogicheskikh nauk [Developing employability of hospitality service managers during the college years. Ph.D (Pedagogy) Thesis]. Astrakhan', 2008. 24 p.
7. Mitina L.M. Psikhologiya razvitiya konkurentosposobnoi lichnosti [The psychology of developing a competitive personality]. Voronezh: Publ. NPO «MODEK», 2002. 400 p.
8. Mihajlova Ju.N. Razvitie adaptacionnogo potenciala lichnosti studenta kak faktor optimizatsii obrazovatel'nogo prostranstva vuzov [Developing a person's adaptation abilities as a factor of optimization of university's educational environment]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2010, no. 5. pp. 19–25. (In Russ., abstr. in Engl.).

9. Sobkin V.S., Tkachenko O.V., Fedyunina A.V. Student pedagogicheskogo vuza: otnoshenie k obrazovaniyu i professional'nye plany [Perception of education and plans for the future among students of a pedagogical university]. *Voprosy obrazovaniya [Educational Studies]*, 2005, no.1, pp. 304–319.
10. Andrews J., Higson H. Graduate Employability, 'Soft Skills' Versus 'Hard' Business Knowledge: A European Study. *Higher Education in Europe*, 2008. Vol. 33:4, pp. 411–422.
11. Dorozynski T., Swierkocki J., Ubraniak W. Employers Expectations Vis-à-vis Graduates Of Faculties of Economics. Results Of A Direct Study. *Comparative Economic Research*, 2016. Vol. 19:2, pp. 93-109.
12. Gewertz C. Soft skills in big demand: Interest in teaching students habits of mind for success in life is on the rise. *Education Week*, 2002. Vol. 26:40, pp. 25-27.
13. James R. F., James M. L. Teaching career and technical skills in a "mini" business world. *Business Education Forum*, 2004. Vol. 59:2, pp. 39-41.
14. John J. Study on the nature of impact of soft skills training programme on the soft skills development of management students. *Pacific Business Review (October/December)*, 2010, pp.19–27.
15. Klaus P. Communication breakdown. *California Job Journal*, 2010. Vol. 28, pp.1–9.
16. Online Collins Dictionary. [Elektronnyi resurs]. URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/soft-skills> (Accessed 05.10.17).
17. Online Dictionary. [Elektronnyi resurs]. URL: <http://dictionary.reference.com/browse/skills> (Accessed 05.10.17).
18. Parsons T. L. Definition: Soft skills. 2008. [Elektronniy resurs]. SearchCIO. URL: <http://searchcio.techtarget.com/definition/soft-skills> (Accessed 05.10.17).
19. Redford K. How to measure the impact of soft skills training [Elektronnyi resurs]. URL: <http://www.personneltoday.com/articles/2007/07/17/41446/how-to-measure-the-impactof-soft-skills-training.html> (Accessed 05.10.2017)
20. Robles M.M. Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed In Today's Workplace. *Business Communication Quarterly*, 2012. Vol. 75:4, pp.453–465.
21. Tomlinson M. Graduate Employability and Student Attitudes and Orientations to the Labour Market. *Journal of Education and Work*, 2007. Vol. 20:4, pp. 285–304.
22. Thurow L. Head to Head: The Coming Economic Battle among Japan, Europe, and America. New York: William Morrow & Co, 1992. 336 p.
23. Wellington J. K. The "soft skills" of success: Be it high tech, low tech, or no tech [Elektronnyi resurs]. Address by James K. Wellington, delivered to the Arizona Career & Technical Education Conference, on July 19, 2005. URL: <https://www.vsotd.com/issue/2005-20/soft-skills-success> (Accessed 05.10.17).
24. Williams A-M.C. Soft Skills Perceived by Students and Employers as Relevant Employability Skills. Doctoral dissertation, 2015. 361 p.