

ВЕСТНИК

**МОСКОВСКОГО ГОРОДСКОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

СЕРИЯ

«ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

№ 1 (31)

Издается с 2007 года

Выходит 4 раза в год

**Москва
2015**

VESTNIK

**MOSCOW CITY
TEACHER TRAINING
UNIVERSITY**

SCIENTIFIC JOURNAL

PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

№ 1 (31)

**Published since 2007
Quarterly**

**Moscow
2015**

Редакционный совет:

Реморенко И.М.
председатель

ректор ГБОУ ВО МГПУ,
кандидат педагогических наук, доцент,
почетный работник общего образования Российской Федерации
президент ГБОУ ВО МГПУ,

Рябов В.В.
заместитель председателя

доктор исторических наук, профессор,
член-корреспондент РАО

Геворкян Е.Н.
заместитель председателя

первый проректор ГБОУ ВО МГПУ,
доктор экономических наук, профессор,
академик РАО

Агранат Д.Л.

проректор по учебной работе ГБОУ ВО МГПУ,
доктор социологических наук, доцент

Редакционная коллегия:

Савенков А.И.
главный редактор

доктор педагогических наук, доктор психологических наук,
профессор

Вачкова С.Н.
заместитель
главного редактора

кандидат педагогических наук, доцент

Алисов Е.А.

доктор педагогических наук, доцент

Амонашвили Ш.А.

доктор психологических наук, профессор,
академик РАО

Богуславский М.В.

доктор педагогических наук, профессор,
член-корреспондент РАО

Воропаев М.В.

доктор педагогических наук, профессор

Данилюк А.Я.

доктор педагогических наук, профессор,
член-корреспондент РАО

Зиновьева Т.И.

кандидат педагогических наук, доцент

Козлова С.А.

доктор педагогических наук, профессор

Курочкина И.Н.

доктор педагогических наук, доцент

Коньшева Н.М.

доктор педагогических наук, профессор

Приходько О.Г.

доктор педагогических наук, профессор

Резаков Р.Г.

доктор педагогических наук, профессор

Романова Е.С.

доктор психологических наук, профессор

Фельдштейн Д.И.

доктор психологических наук, профессор,
академик РАО

Ямбург Е.А.

доктор педагогических наук, профессор,
член-корреспондент РАО

Журнал входит в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук» ВАК Министерства образования и науки Российской Федерации.

СОДЕРЖАНИЕ

Педагогическое образование

- Савенков А.И., Акимова Ю.А., Вачкова С.Н., Ключко О.И., Цаплина О.В.* Психолого-педагогическая экспертиза игрушки как условие когнитивно-личностного развития ребенка 8

Проблемы профессиональной подготовки

- Савенков А.И., Алисов Е.А, Львова А.С.* Модульное построение образовательных программ в бакалавриате и магистратуре направления подготовки «Педагогическое образование» 18
- Глизбург В.И.* Профессиональная подготовка магистров педагогического образования к интегрированному обучению школьников 27

Психология

- Цаплина О.В.* Исследование позитивности образа мира и образа «Я» у современных студентов 33
- Телепова Н.Н.* Диагностика аддиктивного поведения: интегрированный тест 47
- Карнеев Р.К., Краснопольская Н.С.* Модификация методики «Незаконченные предложения» для изучения учебной успешности студентов 59

Теория и практика обучения и воспитания

- Зиновьева Т.И., Афанасьева Ж.В.* Исследование поликультурного состава современной начальной школы города Москвы 65
- Духова Л.И.* Социально-психологические предпосылки дестабилизации современной российской семьи 71

История педагогического и психологического образования

- Князев К.Е.* Научные предпосылки появления
рисуночных методик: исторический экскурс 79

Специальная педагогика и специальная психология

- Клюквина А.Ю.* Теоретические аспекты исследования
проблемы компетентности родителей, имеющих
детей дошкольного и младшего школьного возраста
с интеллектуальной недостаточностью 86

Сравнительная педагогика

- Фурман Б.А., Балахнин М.М.* Опыт организации экспорта
образовательных услуг в странах — новых «игроках»
мирового рынка (на примере Катара и Новой Зеландии) 96

Страницы молодых ученых

- Иванов П.А.* Методика формирования установки
на просоциальное поведение у младших подростков 107
- Холодова О.Л.* Влияние диалектического обучения
на общее интеллектуальное развитие старших дошкольников 118

**Авторы «Вестника МГПУ», серия «Педагогика и психология»,
2015, № 1 (31).....**

- Требования к оформлению статей..... 131**

CONTENTS

Pedagogical Education

- Savenkov A.I., Akimov Y.A., Vachkova S.N., Klyuchko O.I., Tsaplina O.V.* Psychological and Pedagogical Expertise of a Toy as a Condition of Cognitive and Personal Development of a Child 8

Problems of Professional Training

- Savenkov A.I., Alisov E.A., Lvova A.S.* Modular Creation of Educational Programs in Baccalaureate and Magistracy of the Direction of Preparation «Pedagogical Education» 18
- Glizburg V.I.* The Professional Training of the Masters of Pedagogical Education to the Integrated Education of Schoolchildren 27

Psychology

- Tsaplina O.V.* Research and Forming of a Positive Image of the World and the Image of “I” at Modern Students 33
- Telepova N.N.* Diagnostics of Addictive Behaviour: Integrated Test 47
- Karneev R.K., Krasnopolskaya N.S.* Modification of Methodology “Incomplete Sentences” for the Study of Educational Success of Students 59

Theory and Practice of Educating and Upbringing

- Zinovieva T.I., Afanasieva Zh.V.* Research of Multicultural Composition of Modern Primary School in the City of Moscow 65
- Duxova L.I.* Socio-Psychological Prerequisites of Destabilization of Modern Russian Family 71

The History of Pedagogical and Psychological Education

- Knyazev K.E.* Scientific Prerequisites of Appearance
of Drawing Methods: Historical Review 79

Special Pedagogy and Special Psychology

- Klyukvina A. Yu.* The Theoretical Aspects of Studies
of Problem of Parents' Competence That Have Preschool
and Primary School Children with Intellectual Disabilities 86

Comparative Education

- Furman B.A., Balakhnin M.M.* Experience of Organization
of Export of Educational Services in the Countries —
New “Players” of the World Market
(on the Example of Qatar and New Zealand) 96

Young Scientist's Pages

- Ivanov P.A.* The Methods of Forming Aim at on Pro-Social Behaviour
at Younger Adolescents 107
- Kholodova O.L.* The Influence of Dialectical Education
on General Intellectual Development of Older Preschool Children 118

MCTTU Vestnik. Series «Pedagogy and Psychology».

- 2015, № 1 (31) / Authors** 127

- Style Sheet** 131

**А.И. Савенков, Ю.А. Акимова,
С.Н. Вачкова, О.И. Ключко,
О.В. Цаплина**

Психолого-педагогическая экспертиза игрушки как условие когнитивно- личностного развития ребенка

В статье представлена методика психолого-педагогической экспертизы игрушек, базирующаяся на отечественном и зарубежном опыте. В основу критериев экспертизы положены требование безопасности игрушек, функции, выполняемые игрушкой в когнитивном и личностном развитии ребенка, а также возрастные и социокультурные особенности игрушки. Разработанная методика психолого-педагогической экспертизы игрушки апробирована педагогами-практиками, имеющими значительный опыт работы.

Ключевые слова: экспертиза; игрушка; функции; критерии и методика оценки.

Министерство образования и науки РФ уже не первый год говорит о необходимости разработки и внедрения психолого-педагогической экспертизы и критериев оценки детских игр и игрушек. С 2004 г. в этом направлении работает Московский городской центр психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек. В течение последних пяти лет были предприняты активные попытки создания единой комплексной системы по оценке психологической безопасности игровых пособий. Но содержательная наполняемость предлагаемых критериев экспертизы, технология их применения на практике педагогами и родителями разработана недостаточно. Поэтому педагоги дошкольного образования нуждаются в простом и эффективном методе экспертизы игрушки с целью оценки ее потенциала в когнитивном и личностном развитии ребенка.

Тенденции развития рынка современных игрушек — это натурализация и детализация; дегуманизация; автоматизация. Попадая в мир изобилия детских игрушек, представленных сегодня на рынке товаров, родитель и даже педагог становятся перед сложным выбором, что же купить: самую дорогую игрушку, самую большую, самую популярную? Таким образом, критериев может быть

великое множество, но, наверное, никто не захочет приобрести игрушку, способную нанести вред психике ребенка. Скорее всего, взрослый будет выбирать игрушку с наибольшими возможностями развивающего и воспитательного характера.

Согласно ФГОС ДО образовательная среда должна гарантировать охрану и укрепление физического и психического здоровья детей, обеспечивать их эмоциональное благополучие во взаимодействии с предметно-пространственным окружением, а значит, и с игрушками. ФГОС ВПО по направлению подготовки «Педагогическое образование» и Профессиональный стандарт педагога выдвигают требования к педагогу, связанные с умением создавать *психологически безопасную образовательную среду*. Более четких требований, связанных с организацией именно игровой среды как наиважнейшего компонента образовательной, ни в одном документе не указано. Данная ситуация привела к необходимости разработки критериев и методики психолого-педагогической экспертизы игрушки.

Основания для разработки предлагаемой нами экспертизы были следующие.

Первое основание: Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО). Мы опирались на требования к условиям реализации образовательных программ, которые означают не что иное, как социальную ситуацию развития ребенка.

В ключевых предписаниях ФГОС ДО социальная установка развития ребенка включает в себя несколько компонентов:

- «...предметно-пространственная развивающая образовательная среда;
- характер взаимодействия со взрослыми;
- характер взаимодействия с другими детьми;
- система отношений ребенка к миру, к другим людям, к себе самому» [8].

Игрушка в дошкольном детстве становится важнейшим компонентом социальной ситуации, а именно развивающей предметно-пространственной среды развития ребенка, следовательно, важно уделять внимание ее потенциалу с точки зрения когнитивно-личностного развития.

Второе основание: функциональные особенности игрушек.

Опираясь на этнографическую, педагогическую и психологическую литературу [1–7; 9–10], мы систематизировали функции игрушки, выделив следующие:

- *эмоциональная.* Ребенок переживает с игрушкой жизнь во всех эмоциональных проявлениях, доступных его пониманию;
- *культурологическая.* Игрушка является объектом культуры, отражая уровень материальных и духовных достижений общества на том или ином уровне развития, национальные, этнические особенности того или иного народа;
- *эстетическая.* Игрушка проектируется и создается по «законам красоты». Для детей дошкольного возраста эстетическая привлекательность — один из главных критериев в выборе игрушки;

- *воспитательная.* Игрушка воспитывает сознательное отношение детей к ценностям этого мира и в то же время отражает ценности, которые господствуют в данном обществе или в группе людей;

- *креативная.* Игрушка, выступающая в роли объекта проектирования, обуславливает творческий процесс, являясь его средством;

- *когнитивно-информационная.* Игрушки являются материализованными инвариантами знаний о мире и способствуют познанию предметно-пространственной среды. Иногда эту функцию называют познавательной, подчеркивая ее значение для общего развития ребенка;

- *технологическая.* Игрушка является показателем уровня технологических достижений общества;

- *образовательная.* Игрушка используется как дидактическое средство в обучении учащихся различным учебным предметам и служит источником знаний;

- *развивающая.* Игрушка имеет условный характер и открывает простор для домысливания и фантазии;

- *коммуникативная.* С помощью общения с игрушкой ребенок выражает потребность оказать воздействие и попытаться изменить окружающий его мир, выразить радость, любовь, боль, сделать доброе дело;

- *символическая.* Действия с игрушкой символизируют ее назначение и тот смысл, которым ребенок ее наделяет.

Таким образом, перечисленные функции игрушки являются в то же время требованиями к ней и могут стать основанием для ее психолого-педагогической экспертизы. Главная функция игрушки заключается в активизации детской деятельности, поэтому можно выделить группы игрушек:

1. Игрушки, развивающие социально-эмоциональную сферу (образные игрушки для ролевых игр и атрибуты для них).

2. Игрушки, развивающие интеллектуально-познавательные и моторные способности (дидактические и настольно-печатные игры).

3. Игрушки, развивающие физические качества и способности детей (спортивные игрушки и др.).

В рамках исследования психолого-педагогическая экспертиза игрушки рассматривалась нами как оценка возможности (ресурса) игрушки в когнитивно-личностном развитии ребенка.

Исходя из всего вышесказанного, мы выделяем 3 группы критериев психолого-педагогической экспертизы игрушки:

I. *Общие:*

- 1) психологическая безопасность игрушки;
- 2) соответствие игрушки возрасту ребенка;
- 3) культуросообразность игрушки.

II. *Когнитивные:*

- 1) способность вызывать устойчивый интерес ребенка и самостоятельную активность;

- 2) полифункциональность, способность вызывать разнообразные игровые действия;
- 3) дидактическая ценность;
- 4) сенсорная привлекательность, способность сенсорного развития ребенка.

III. *Личностные:*

- 1) способность вызывать гуманные чувства;
- 2) способность вызывать художественно-эстетические чувства;
- 3) побуждение к социальным действиям, общению, овладению социальными ролями.

Психолого-педагогическая экспертиза игрушки может проводиться по заказу Департамента образования, производителя игр и игрушек, администрации ДОО при отборе и заказе игрового оборудования для конкретных детских возрастных групп, а также по просьбе родителей. Экспертами в этом случае могут выступать опытные педагоги и психологи ДОО, имеющие высшую квалификацию и опыт работы с детьми не менее 5 лет. В экспертизе желательно участие не менее 3-х экспертов для усреднения оценок по каждому показателю.

Предварительным этапом работы является знакомство с упаковкой игрушки, инструкцией производителя, определением возрастной группы, для которой рекомендуется игрушка. Необходимо удостовериться, что игрушка безопасна и удовлетворяет санитарно-гигиеническим требованиям (не имеет неприятных запахов, не бьется, не имеет острых краев, крайне мелких деталей и пр.). Только после этого можно переходить собственно к оценке игрушки по критериям психолого-педагогической экспертизы.

Первый этап психолого-педагогической экспертизы направлен на определение психологической безопасности игрушки. Игрушка допускается к психолого-педагогической экспертизе, если является безопасной для психологического здоровья ребенка (социального и эмоционального). Если игрушка носит явный асоциальный характер (например, монстры, куклы-зомби, angrybirds (злые птицы) и т. д.), то она не допускается к экспертизе. Если игрушка носит скрытый асоциальный характер и является спорной при определении психологической безопасности, то такая игрушка предъявляется детям и в течение не более 3-х дней проводится наблюдение за действиями детей с этой игрушкой.

Второй этап психолого-педагогической экспертизы должен оценивать соответствие игрушки возрастным особенностям развития ребенка. В основу разработки психологических критериев экспертизы игрушки положен деятельностный подход и периодизация психического развития ребенка Д.Б. Эльконина [10]. Его последователи полагают, что «цель осваиваемого в игре действия должна соответствовать задачам возраста. Каждый возрастной этап имеет свой спектр задач, которые должны решаться за счет правильно организованного подбора игрушек и игровой деятельности с ними» [7: с. 7]. Например, игрушка для раннего возраста должна развивать сенсорные ощущения и эталоны, моторные действия и т. д.

Игрушка для дошкольного возраста должна содержать потенциал для освоения отношений. Причем оценка этого критерия не всегда может совпадать с той возрастной категорией, которая указана на этикетке, так как производитель часто завышает возрастной диапазон игрушки в соответствии со своими корпоративными целями. Например, неваляшка рекомендуется для детей от 3-х лет, хотя эта игрушка явно предназначена для более раннего возраста.

Экспертиза по когнитивным и личностным критериям занимает не менее 2-х недель наблюдения за действиями детей с игрушками, использованием ее в разных ситуациях и контекстах, на занятиях в различных образовательных областях. Каждая игрушка может получить от 0 до 2-х баллов по каждому показателю (бланк экспертизы представлен в Приложении к статье).

Экспертиза должна завершиться подсчетом баллов, общим выводом эксперта о возможности использования игрушки для конкретной возрастной группы, указанием на специфические области использования игрушки. Баллы экспертов заносятся в таблицу, усредняются (считается среднее арифметическое) по каждому показателю и суммируются. Игрушка может получить от 1 до 20 баллов.

Данная методика экспертизы игрушки была оценена педагогами и родителями¹. Их отзывы показали ее достаточно высокую эффективность и простоту использования, позволили откорректировать формулировки критериев и бланк экспертизы.

Перспективы применения методики психолого-педагогической экспертизы игрушки таковы:

- защита прав детей на получение качественной игровой продукции; защита детей от продукции, которая может нанести вред их когнитивно-личностному развитию;
- организация предметно-развивающей среды в яслях, детских садах, общеобразовательных школах, внешкольных учреждениях;
- оказание постоянной помощи органам управления образованием, образовательной организацией, родителям и другим заинтересованным лицам в вопросах приобретения и использования качественной игровой продукции для детей;
- консультирование авторов, разработчиков и производителей продукции для детей по вопросам соответствия их изделий критериям психолого-педагогической экспертизы; формирование согласованной политики для обеспечения общих задач производственного и социального развития;
- создание и совершенствование информационно-методического обеспечения по критериям и результатам экспертизы продукции для детей;
- содействие в повышении квалификации экспертов и педагогов.

¹ Исследование проходило в МГПУ (июль – ноябрь 2013 г.) и охватывало разные категории респондентов: воспитатели и психологи дошкольных образовательных организаций (с опытом работы не менее 5 лет); родители детей дошкольного возраста; педагоги детских центров развития.

Приложение

**БЛАНК
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ ИГРУШКИ**

ФИО эксперта _____

Место работы _____

Возраст _____

Педагогический стаж _____

Должность _____

***Инструкция:** оцените игрушку от 0 до 2 баллов по каждому предложенному критерию. Поставьте любой знак в соответствующую ячейку. При оценивании используйте методические рекомендации.*

Оцениваемая игрушка (краткое описание) _____

Если игрушка провоцирует ребенка на асоциальные чувства, действия и поступки (агрессия, жестокость, интерес к сексуальным проблемам) или вызывает у него страх или тревогу, т. е. не соответствует психологической безопасности, то такая игрушка к психолого-педагогической экспертизе **не допускается!**

№	Название критерия	Возможное количество баллов по критерию		
		0	1	2
1	Соответствие возрасту	Не соответствует возрасту ребенка	Частично соответствует возрасту ребенка	Полностью соответствует возрасту ребенка
2	Культуросообразность	Не соответствует культурным традициям родной страны	Частично соответствует культурным традициям родной страны	Полностью соответствует культурным традициям родной страны
3	Способность вызывать устойчивый интерес ребенка и самостоятельную активность	Интерес неустойчивый, ситуативный, обусловленный новизной	Интерес неустойчивый, периодически возобновляется по инициативе взрослого	Интерес устойчивый, возобновляемый, стимулирует самостоятельные действия ребенка

№	Название критерия	Возможное количество баллов по критерию		
		0	1	2
4	Полифункциональность, способность вызывать разнообразные игровые действия	Действия однотипные	Игрушка активизирует творческие способности ребенка в ходе организованной образовательной деятельности, а также совместной игровой деятельности взрослого и ребенка	Игрушка вызывает разнообразные игровые действия, дает возможность придумывать новые конструкции, сюжеты, стимулирует познавательный интерес при самостоятельной игре
5	Дидактическая функция	Игрушка является моделью уже знакомых ребенку явлений, предметов (может быть использована для иллюстрации, уточнения знаний ребенка)	Игрушка расширяет знания детей о мире, развивает познавательные процессы	Игрушка расширяет знания детей о мире, развивает познавательные процессы. Игрушка предполагает возможность внесения тех или иных дополнительных компонентов самим ребенком (достроить, дорисовать декорации, включить в игру другие игрушки и пр.)
6	Сенсорная привлекательность, способность сенсорного развития	Вызывает неприятные тактильные, зрительные и звуковые ощущения	Не вызывает неприятных зрительных и звуковых ощущений	Состоит из натуральных, различных на ощупь материалов, вызывает приятные тактильные, звуковые и зрительные ощущения. Дает возможность сенсорного развития

№	Название критерия	Возможное количество баллов по критерию		
		0	1	2
7	Способность вызывать художественно-эстетические чувства	Излишне натуралистична, детализирована (модель). Окрашена в яркие, не сочетающиеся друг с другом цвета. Нарушения в пропорциях, соразмерности	Достаточно реалистична, частично (в меру) детализирована. Окрашена в сочные, сочетающиеся друг с другом цвета. Достаточно пропорциональна, соразмерна	Реалистична, не детализирована. Гармонично окрашена. Соразмерна, пропорциональна
8	Способность вызывать гуманные чувства	Провоцирует детей на грубое отношение друг к другу. Не способствует развитию совместных позитивных сюжетов, отчуждает детей друг от друга	Сюжеты и содержание игр достаточно доброжелательны и позитивны. Положительно влияет на эмоциональное здоровье ребенка	Сюжеты и содержание игр отличаются особой доброжелательностью и позитивностью. Способствуют развитию эмпатии, родительских чувств, волевых качеств
9	Побуждение к социальным действиям, общению, овладению социальными ролями	Абсолютно индивидуальна, не подходит для создания коллективной игры, не способствует овладению социальными ролями	Способствует организации игр в паре или мини-группах. Оказывает положительное влияние на формирование коммуникативных функций	Идеально подходит для создания коллективных игр. Оказывает положительное влияние на формирование межличностных отношений, развитие социальных эмоций, освоение социальных ролей
10	Способность к замещениям	Использование игрушки ограничено функциональными действиями. «Диктует» ребенку свои правила игры	Может быть использована ребенком в различных играх. Обогащает содержание различных игр, подчиняется правилам детей	Позволяет развиваться надситуативности, умению «оторваться» от видимого объекта. Развивает замещение, необходимое в игровой деятельности. Стимулирует творчество

Итого баллов: _____

Подпись эксперта _____ (_____)

Общее заключение об игрушке и возможностях ее использования _____

Литература

1. *Акимова Ю.А.* Экспертиза игрушек — необходимое условие создания игровой среды // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». 2014. № 4. С. 125–130.
2. *Акимова Ю.А., Иванова Е.В., Казунина И.И., Цаплина О.В.* Организация игровой среды ребенка до трех лет: учебно-методич. пособие / Под ред. Е.В. Ивановой, О.В. Цапфиной. М.: МГПУ, 2014. 63 с.
3. *Новоселова С.Л., Реуцкая Н.А.* Игры, игрушки и игровое оборудование для дошкольных образовательных учреждений: аннотированный перечень. М.: Центр инноваций в педагогике, 1997. С. 3–15.
4. *Осорина М.В.* К построению психологической концепции игрушки. Электронный вариант материалов III съезда РПО «Психология и культура». СПб., 2003. 33 с.
5. Проблемы дошкольной игры: Психолого-педагогический аспект / Под ред. Н.Н. Поддъякова, Н.Я. Михайленко. М.: Педагогика, 1987. 192 с.
6. *Свенссон К.* Экспертиза игрушек в Швеции: культурологический и технологический аспекты // Психологическая наука и образование. 2011. № 2. С. 13–20.
7. *Смирнова Е.О., Салмина Н.Г., Тиханова М.Г.* Психологическая экспертиза игрушки // Психологическая наука и образование. 2008. № 3. С. 5–19.
8. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования: [утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155, зарегистрирован в Минюсте РФ 14 ноября 2013 г. № 30384] // Российская газета. № 6241 от 25 ноября 2013 г.
9. *Цаплина О.В.* Исследование организации предметно-пространственной среды дошкольного образовательного учреждения // Актуальные проблемы современной науки. М., 2013. № 2. С. 100–101.
10. *Эльконин Д.Б.* Психология игры. М.: Владос, 1999. 395 с.

Literatura

1. *Akimova Yu.A.* E'kspertiza igrushek — neobxodimoe uslovie sozdaniya igrovoj sredy' // Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya «Pedagogika i psixologiya». 2014. № 4. S. 125–130.
2. *Akimova Yu.A., Ivanova E.V., Kazunina I.I., Czaplina O.V.* Organizaciya igrovoj sredy' rebenka do trex let: uchebno-metodich. posobie / Pod red. E.V. Ivanovoj, O.V. Czaplinoj. M.: MGPU, 2014. 63 s.

3. *Novoselova S.L., Reuczka N.A.* Iгры', igrushki i igrovoe oborudovanie dlya doshkol'ny'x obrazovatel'ny'x uchrezhdenij: annotirovanny'j perechen'. M.: Centr innovacij v pedagogike, 1997. S. 3–15.
4. *Osorina M.V.* K postroeniyu psixologicheskoy koncepcii igrushki. E'lektronny'j variant materialov III s''ezda RPO «Psixologiya i kul'tura». SPb., 2003. 33 s.
5. Problemy' doshkol'noj igry': Psixologo-pedagogicheskij aspekt / Pod red. N.N. Podd''yakova, N.Ya. Mixajlenko. M.: Pedagogika, 1987. 192 s.
6. *Svensson K.* E'kspertiza igrushek v Shvecii: kul'turologicheskij i texnologicheskij aspekty' // Psixologicheskaya nauka i obrazovanie. 2011. № 2. С. 13–20.
7. *Smirnova E.O., Salmina N.G., Tixanova M.G.* Psixologicheskaya e'kspertiza igrushki // Psixologicheskaya nauka i obrazovanie. 2008. № 3. S. 5–19.
8. Federal'ny'j gosudarstvenny'j standart doshkol'nogo obrazovaniya: [utverzhen prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17 oktyabrya 2013 g. № 1155, zaregistririvan v Minyuste RF 14 noyabrya 2013 g. № 30384] // Rossijskaya gazeta. № 6241 ot 25 noyabrya 2013 g.
9. *Czaplina O.V.* Issledovanie organizacii predmetno-prostranstvennoj sredy' doshkol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya // Aktual'ny'e problemy' sovremennoj nauki. M., 2013. № 2. S. 100–101.
10. *E'l'konin D.B.* Psixologiya igry'. M.: Vlados, 1999. 395 s.

*A.I. Savenkov, Y.A. Akimov, S.N. Vachkova,
O.I. Klyuchko, O.V. Tsaplina*

Psychological and Pedagogical Expertise of a Toy as a Condition of Cognitive and Personal Development of a Child

The article presents the methodology of psychological and pedagogical expertise of toys, based on domestic and foreign experience. As a basis of the criteria of expertise there are put requirement of safety of toys, the functions performed by the toy in cognitive and personal development of the child, as well as age and sociocultural features of the toy. The developed methodology of psychological and pedagogical expertise of a toy was tested by teachers-practitioners with significant experience of work.

Keywords: expertise; toy; functions; criteria and methods of assessment.

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

**А.И. Савенков, Е.А. Алисов,
А.С. Львова**

Модульное построение образовательных программ в бакалавриате и магистратуре направления подготовки «Педагогическое образование»

Статья посвящена характеристике одного из направлений масштабной модернизации высшего педагогического образования — принципа модульного построения образовательных программ. Авторами описывается накопленный Московским городским педагогическим университетом опыт реализации магистерских и бакалаврских программ, показавший, что модульное построение содержания образования позволяет решать целый комплекс задач, связанных с оптимизацией подготовки будущих педагогов.

Ключевые слова: модуль; высшее педагогическое образование; бакалавриат; магистратура.

Система двухуровневой подготовки педагогических кадров высшей квалификации имеет в своей основе два подхода: компетентностный и кредитно-модульный. В принятом Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» указано, что при реализации образовательных программ может применяться «форма организации образовательной деятельности, основанная на модульном принципе представления содержания образовательной программы и построения учебных планов» [16].

Разработка образовательных программ высшего педагогического образования на основе модульной технологии и ориентация их на освоение будущими педагогами трудовых действий, как цели и результата обучения, призвана обеспечить выполнение ряда современных требований к высшему педагогическому образованию. Этим требованиям в полной мере отвечает модульное обучение, позволяющее «гибко строить содержание из блоков-модулей, интегрировать различные виды и формы обучения, выбирать наиболее подходящие из них

для определенной аудитории обучающихся. Обучающие, в свою очередь, получают возможность самостоятельно работать с предложенной им индивидуальной учебной программой в удобном для них темпе» [4: с. 3–4].

Модульное обучение, как показали исследования разных ученых, позволяет достигать разнообразных целей:

- давать обучающемуся возможность работать в удобном для него темпе, в соответствии с тем или иным индивидуальным способом учения (Б. и М. Гольдшмид, Дж. Расселл [20; 21]);
- способствовать определению субъектом обучения сильных и слабых сторон процесса освоения новых знаний (Дж. Клингстед [22]);
- использовать разнообразные методы и формы обучения в их интеграции (В.М. Гареев, Е.М. Дурко, С.И. Куликов [5]);
- конструировать содержание процесса обучения из сформированных единиц учебного материала (В.Б. Закорюкин, В.И. Панченко, Л.М. Твердин [6]);
- обеспечивать готовность обучающихся к профессиональной деятельности (И. Прокопенко [11], М.А. Чошанов [17], П. Юцявичене [19]);
- создавать междисциплинарные связи и гарантировать эффективность взаимодействия между специальными кафедрами высшей школы (В.В. Карпов, М.Н. Катханов [8], М.А. Анденко [1]);
- обобщать знания и умения по изучаемому предмету (М.Д. Миронова [9], В.Ю. Пасвянскене [10], М. Тересявичене) [15]).

При разработке модульной технологии подготовки будущих педагогов необходимо учитывать основные факторы, определяющие структуру и содержание подготовки компетентного специалиста в системе высшего образования:

- индивидуальные потребности личности и уровень ее базовой подготовки;
- требования ФГОС ВПО как нормативного документа;
- потребности рынка труда в аспекте будущей сферы деятельности;
- состояние и запросы общества вне сферы профессиональной деятельности [7].

Современная дидактическая система, на основе которой разработаны образовательные программы высшей школы, называется кредитно-модульной. Она объединяет два различных понятия — кредитную систему и модульный принцип построения образовательных программ. Кредитная система «способствует внедрению прогрессивной асинхронной (неградуированной) организации учебного процесса» [2: с. 73]. При правильной ее организации студент имеет возможность и право «составить индивидуальный рабочий план (в рамках определенных ограничений по количеству зачетных единиц» [2: с. 73]). Кредитная система задумывалась прежде всего как «инструмент обеспечения международной академической мобильности студентов, в рамках происходящей в мире интеграции. Ее внедрение открывает широкие возможности реализации индивидуальных образовательных траекторий в мировом образовательном пространстве» [2: с. 73]. Основным инструментом при решении этой задачи является модульный принцип построения образовательных программ.

Анализ теории модульного обучения позволяет сделать вывод о его высокой технологичности. Это находит подтверждение в «вариативности обучения, адаптации учебного процесса к индивидуальным возможностям и запросам обучающихся» [18]. Модульный принцип делает учебный процесс более наглядным, а потому доступным оценке работодателя за счет «обязательной проработки каждого компонента дидактической системы и наглядного их представления» [18] в образовательной программе и модулях. Для модульной системы, так же как и для ряда других дидактических систем, характерна «четкая структуризация содержания обучения, последовательное изложение теоретического материала, обеспечение учебного процесса методическим материалом и системой оценки и контроля усвоения знаний, позволяющей корректировать процесс обучения» [18].

Модульное обучение определяется как вид обучения, основанный на деятельностном подходе и принципе сознательности обучения (осознается программа обучения и собственная траектория основных участников образовательного процесса), характеризующийся замкнутым типом управления благодаря модульной образовательной программе [14] и являющийся высокотехнологичным.

Центральным в теории модульного обучения является понятие модуля. Сегодня в понятие модуль в образовании вкладывают разный смысл. Говорят и о модулях учебных дисциплин, и о модулях образовательных программ. Несмотря на солидный возраст идеи модульного обучения, существуют различные точки зрения на понимание модуля и технологию его построения как в плане структурирования содержания обучения, так и в плане разработки системы форм и методов обучения. Можно выделить общие свойства, которые приписывают модулям. К ведущим характеристикам модуля могут быть отнесены:

- логическая завершенность и, как следствие, относительная обособленность содержания модуля от остального учебного материала;
- детально разработанное методическое обеспечение, адресованное и студенту, и преподавателю. Оно включает четко сформулированные цели обучения, планируемые результаты обучения, логическую схему, показывающую место модуля в дисциплине и/или образовательной программе, логическую схему изучения модуля, учебные материалы, необходимые для освоения модуля, ясную, документированную процедуру контроля усвоения содержания обучения, включенного в модуль;
- заменяемость. Согласно модульному принципу учебную дисциплину и образовательную программу целесообразно составлять из инвариантной части и вариативных, заменяемых модулей. Ими можно варьировать глубину и направленность обучения, оперативно реагируя на потребности студентов, работодателей и рынка труда [2: с. 73–74].

Прежде чем рассматривать принцип модульного построения образовательной программы в педагогическом вузе, рассмотрим значение данной дефиниции. Общепринятая формулировка понятия модуль есть производное

от латинского *modulus* — мера. Модуль рассматривается как относительно автономная, самостоятельная часть какой-либо системы, организации, устройства. Представление о модуле в педагогике сформировалось в результате интеграции предложений ряда известных ученых. Наиболее распространенные из них: «Модуль — учебный пакет, охватывающий концептуальную единицу учебного материала и предписанных учащимся действий» (Дж. Рассел); «Модуль — совокупность дисциплин и практик, обеспечивающих те или иные компетенции выпускника» (В.А. Богословский).

Наше понимание модуля при проектировании образовательных программ бакалавриата и магистратуры направления «Педагогическое образование» строится на том, что обучающий модуль представляет собой комплекс основных характеристик образования. К ним относятся:

- объем, содержание, планируемые результаты;
- формы организации занятий;
- методы и средства;
- методы и формы аттестации [16].

Результатом освоения модуля должно стать формирование у студента готовности к выполнению определенных трудовых действий и функций. Включение модуля в образовательную программу требует его представления в учебном плане, календарном учебном графике. Будучи включенным в состав образовательной программы подготовки педагога, модуль содержательно объединяет рабочие программы дисциплин, практик, оценочные средства и другие методические материалы. Следовательно, к основным характеристикам обучающего модуля необходимо отнести целостность, законченность, логичность построения.

Названные характеристики модуля позволяют обеспечить на практике блочную технологию конструирования образовательного процесса, этапность, алгоритмичность взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Календарный учебный график освоения модульной образовательной программы соответствует сетевому режиму освоения учебных циклов и содержанию учебного плана в части соблюдения продолжительности семестров, промежуточных аттестаций по дисциплинам и практикам модуля, итоговой аттестации по модулю.

Рабочие программы учебных дисциплин профессионально разработанного модуля соответствуют, во-первых, требованиям ФГОС, а во-вторых, ориентированы на освоение бакалаврами и магистрами трудовых действий и функций. Соотнесение требований профессионального стандарта педагога и ФГОС позволяет разработчикам модуля ориентировать все компоненты содержания образовательной программы на подготовку обучающихся к решению профессиональных задач. При этом бакалавр призван решать преимущественно задачи имитационного характера, магистр — задачи проектной и исследовательской направленности.

Структура и содержание включенных в модуль учебных курсов отражают разделы дисциплины и виды занятий, формируемые компетенции обучающегося.

Важно отметить, что в рамках модульного обучения формируемые у студентов компетенции становятся средством овладения трудовыми действиями и функциями. Учебно-методическое и информационное обеспечение дисциплин модуля содержит современные списки основной и дополнительной литературы; перечни информационных технологий, используемых при осуществлении образовательного процесса; информационно-справочные и поисковые системы, дополнительные информационно-справочные материалы.

Логика рабочих программ дисциплин выстраивается следующим образом: цель и задачи освоения дисциплин конкретизируются в методах (путях, способах) их решения, прогноз результатов соотносится с критериями их оценки. Личностно-ориентированный принцип организации модульного образовательного процесса побуждает автора рабочей программы предусматривать различные формы организации активной творческой деятельности обучающихся. В программах целесообразно заложить оптимальное сочетание индивидуальной и совместной деятельности обучающихся, сочетание различных видов деятельности.

Основу фонда оценочных средств (ФОС) дисциплин модуля, подготовленного в соответствии со всеми требованиями ФГОС, составляет компетентностный подход. Контролируемые компетенции заявляются в Паспорте фонда оценочных средств по дисциплинам и соотносятся с контролируемым трудовым действием, формируемым в рамках модуля. Важным компонентом описания результатов освоения трудового действия в модуле становится характеристика порогового (обязательного) уровня сформированности компетенций выпускника вуза. Технология оценки сформированности компетенций и освоенности трудовых действий, функций также закладывается в ФОС.

Фонд оценочных средств дисциплин модуля подробно и пошагово представляет текущие, промежуточные и контрольные задания, а также критерии и показатели, используемые педагогом при оценивании результатов освоения студентом как отдельных дисциплин, так и модуля в целом.

При балльно-рейтинговой системе оценки качества освоения образовательной программы ФОС содержат технологические карты дисциплин модуля. Технологическая карта включает темы и задания текущей аттестационной работы вводного, базового и дополнительного блока, виды аттестации, тематическое распределение баллов, которые может потенциально набрать обучающийся.

Оценочные средства текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации по итогам освоения дисциплины и модуля в целом могут быть классифицированы следующим образом. К средствам оценивания успеваемости на основе собственной исследовательской работы обучающегося относятся эссе, рефераты, доклады. Списки вопросов к зачету/экзамену, контрольные вопросы и задания для проведения текущего контроля и промежуточной аттестации целесообразно представлять в виде дискуссионных проблем, заданий для обсуждения. При разработке контрольных заданий и заданий для самостоятельной работы обучающегося

по отдельным разделам дисциплин важно предусмотреть возможность выступления обучающихся на научных семинарах, «круглых столах». Содержание итоговой аттестации по модулю должно быть практико-ориентировано и предоставлять возможность демонстрации студентом освоенного трудового действия. К таким заданиям можно отнести решение ситуационных задач (кейсов), выполнение имитационных заданий, составление схем, изготовление информационных моделей (одиночных) или блоков моделей, создание анкет и вопросов интервью.

Показателем качества созданного оценочного средства является его оптимальная эффективность при проверке готовности выпускника к профессиональной деятельности.

Программы и учебно-методические материалы практики, научно-исследовательской работы в модульной образовательной программе должны быть интегрированы в содержание модуля и ориентироваться на задачи модуля в целом. Важно, чтобы программа практики модуля соотносилась с задачами учебных дисциплин и предусматривала рассредоточенный и концентрированный характер проведения. С целью реализации деятельностного подхода к организации модульного обучения важно проводить ориентировочную практику до теоретического обучения. Выявленные студентами в рамках практики проблемы мотивируют их к активному теоретическому поиску ответов на поставленные вопросы. Достижения обучающихся в рамках практической подготовки должны находить отражение в содержании аттестации по модулю и по программе в целом.

Таким образом, качественно разработанный эффективный модуль должен одновременно удовлетворять интересам всех сторон проектируемого и реализуемого образовательного процесса.

В интересах обучающихся модульное обучение призвано предоставить возможность построения индивидуальной образовательной траектории, практико-ориентированного обучения и повысить конкурентоспособность в результате овладения трудовыми действиями (функциями). В интересах вуза модульное обучение оптимизирует организацию учебного процесса, разработку образовательных программ с учетом ориентации на новые тренды рынка образования. В интересах работодателя содержание модуля открыто к предложениям образовательных организаций и учитывает их запросы.

В качестве ближайшей перспективы перед университетами стоит задача создания системы универсальных обучающих модулей, которые можно интегрировать в разные образовательные программы бакалавриата и магистратуры.

Литература

1. *Анденко М.А.* Актуальные проблемы воздействия специальных кафедр высшей школы при модульном обучении: учеб. пособие. Новосибирск, 1993. 94 с.
2. *Арсеньев Д.Г., Сурыгин А.И., Шевченко Е.В.* Современные подходы к проектированию и реализации образовательных программ в вузе. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2010. 87 с.

3. *Блохин Н.В., Травин И.В.* Психологические основы модульного профессионально ориентированного обучения: методич. пособие. Кострома: Изд-во КГУ им. Н.А. Некрасова, 2003. 14 с.
4. *Борисова Н.В., Кузов В.Б.* Методология модульного обучения и формирования модульных программ (отчет об исследовательской работе). М.: Изд-во Моск. ин-та стали и сплавов, 2005. 44 с.
5. *Гареев В.М., Куликов С.И., Дурко Е.М.* Принципы модульного обучения // Вестник высшей школы. 1987. № 8. С. 35–38.
6. *Закорюкин В.Б., Панченко В.И., Твердин Л.М.* Модульное построение учебных пособий по специальным дисциплинам // Проблемы вузовского учебника. Вильнюс: ВГУ, 1983. С.73–75.
7. *Караваева Е.В., Петухова Т.П.* Научно-методический подход модульного построения образовательных программ на основе ФГОС ВПО // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры [Электронный ресурс]: мат-лы Всероссийской научно-метод. конфер. (с международным участием) / Оренбург. гос. ун-т. Оренбург: ОГУ, 2013.
8. *Карпов В.В., Катханов М.Н.* Инвариантная модель интенсивной технологии обучения при многоступенчатой подготовке в вузе. М., 1992. 106 с.
9. *Миронова М.Д.* Модульное обучение как способ реализации индивидуально-го подхода: дис. ... канд. пед. наук. Казань, 1993.
10. *Пасвянскене В.Ю.* Модульное обучение иностранным языкам в неязыковом вузе: дис. ... канд. пед. наук. Вильнюс, 1989.
11. *Прокопенко И.* Модульна система за усъвършенствувание на руководни кадри на низова и средни звена // Проблема на труда. София, 1985. № 2.
12. *Райхерт С., Таух К.* Европейские университеты на пути осуществления болонских реформ (Болонский процесс: Бергенский этап) / Под ред. В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов; Российский новый университет, 2005. 167 с.
13. *Савенков А.И., Львова А.С.* Подготовка учителей начальной школы в бакалавриате и магистратуре // Начальная школа. 2014. № 9. С. 6–10.
14. *Талызина Н.Ф.* Управление процессом усвоения знаний. М.: Изд-во МГУ, 1975. 343 с.
15. *Тересявичене М.Г.* Систематизация знаний и умений у будущих инженеров в применении модульного обучения в дипломном проектировании: дис. ... канд. пед. наук. Вильнюс, 1989.
16. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». М.: Проспект, 2014. 160 с.
17. *Чошанов М.А.* Теория и технология проблемно-модульного обучения в профессиональной школе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Казань, 1996.
18. *Шорохова Е.В.* Психологический аспект проблемы личности // Теоретические проблемы психологии личности. М.: Наука, 1974. № 3. С. 3–34.
19. *Юцявичене П.А.* Теоретические основы модульного обучения: дис. ... д-ра пед. наук. Вильнюс, 1990.
20. *Goldshmid B., Goldshmid M.L.* Modular Instruction in Higher Education // Higher Education. 1972. № 2. P. 15–32.
21. *Russel J.D.* Modular Instruction. Minneapolis, Minn., Burgess Publishing Co., 1974. 64 p.

22. The Modular Approach in Technical Education. Paris: UNESCO, 1989.

Literatura

1. *Andenko M.A.* Aktual'ny'e problemy' vozdejstviya special'ny'x kafedr vy'sshej shkoly' pri modul'nom obuchenii: ucheb. posobie. Novosibirsk, 1993. 94 s.
2. *Arsen'ev D.G., Sury'gin A.I., Shevchenko E.V.* Sovremennye podhody' k proektirovaniyu i realizacii obrazovatel'ny'x programm v vuze. SPb.: Izd-vo Politehn. un-ta, 2010. 87 s.
3. *Bloxin N.V., Travin I.V.* Psixologicheskie osnovy' modul'nogo professional'no orientirovannogo obucheniya: metodich. posobie. Kostroma: Izd-vo KGU im. N.A. Nekrasova, 2003. 14 s.
4. *Borisova N.V., Kuzov V.B.* Metodologiya modul'nogo obucheniya i formirovaniya modul'ny'x programm (otchet ob issledovatel'skoj rabote). M.: Izd-vo Mosk. in-ta stali i splavov, 2005. 44 s.
5. *Gareev V.M., Kulikov S.I., Durko E.M.* Principy' modul'nogo obucheniya // Vestnik vy'sshej shkoly'. 1987. № 8. S. 35–38.
6. *Zakoryukin V.B., Panchenko V.I., Tverdin L.M.* Modul'noe postroenie uchebny'x posobij po special'ny'm disciplinam // Problemy' vuzovskogo uchebnika. Vil'nyus: VGU, 1983. S. 73–75.
7. *Karavaeva E.V., Petuxova T.P.* Nauchno-metodicheskij podhod modul'nogo postroeniya obrazovatel'ny'x programm na osnove FGOS VPO // Universitetskij kompleks kak regional'ny'j centr obrazovaniya, nauki i kul'tury' [E'lektronny'j resurs]: mat-ly' Vserossijskoj nauchno-metod. konfer. (s mezhdunarodnym uchastiem) / Orenburg. gos. un-t. Orenburg: OGU, 2015.
8. *Karpov V.V., Katxanov M.N.* Invariantnaya model' intensivnoj texnologii obucheniya pri mnogostupenchatoj podgotovke v vuze. M., 1992. 106 s.
9. *Mironova M.D.* Modul'noe obuchenie kak sposob realizacii individual'nogo podhoda: dis. ... kand. ped. nauk. Kazan', 1993.
10. *Pasyvanskene V.Yu.* Modul'noe obuchenie inostranny'm yazy'kam v neyazy'kovom vuze: dis. ... kand. ped. nauk. Vil'nyus, 1989.
11. *Прокопенко И.* Модульна система за усъвършенствувание на руководни кадри на низова и средни звена // Проблема на труда. София, 1985. № 2.
12. *Rajxert S., Taux K.* Evropejskie university' na puti osushhestvleniya bolonskix reform (Bolonskij process: Bergenskij e'tap) / Pod red. V.I. Bajdenko. M.: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov; Rossijskij novy'j universitet, 2005. 167 s.
13. *Savenkov A.I., L'vova A.S.* Podgotovka uchitelej nachal'noj shkoly' v bakalavriate i magistrature // Nachal'naya shkola. 2014. № 9. S. 6–10.
14. *Taly'zina N.F.* Upravlenie processom usvoeniya znaniy. M.: Izd-vo MGU, 1975. 343 s.
15. *Teresyavichene M.G.* Sistematizaciya znaniy i umeniy u budushhix inzhenerov v primenenii modul'nogo obucheniya v diplomnom proektirovanii: dis. ... kand. ped. nauk. Vil'nyus, 1989.
16. Federal'ny'j zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii». M.: Prospekt, 2014. 160 s.
17. *Choshanov M.A.* Teoriya i texnologiya problemno-modul'nogo obucheniya v professional'noj shkole: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Kazan', 1996.
18. *Shoroxova E.V.* Psixologicheskij aspekt problemy' lichnosti // Teoreticheskie problemy' psixologii lichnosti. M.: Nauka, 1974. № 3. S. 3–34.

19. *Yuczyavichene P.A.* Teoreticheskie osnovy' modul'nogo obucheniya: dis. ... d-ra ped. nauk. Vil'nyus, 1990.
20. *Goldshmid B., Goldshmid M.L.* Modular Instruction in Higher Education // Higher Education. 1972. № 2. P. 15–32.
21. *Russel J.D.* Modular Instruction. Minneapolis, Minn., Burgess Publishing Co., 1974. 64 p.
22. The Modular Approach in Technical Education. Paris: UNESCO, 1989.

*A.I. Savenkov, E.A. Alisov,
A.S. Lvova*

Modular Creation of Educational Programs in Baccalaureate and Magistracy of the Direction of Preparation «Pedagogical Education»

The article is devoted to the characteristic of one of the directions of large-scale modernization of the higher pedagogical education — the principle of modular creation of educational programs. Authors describe the experience of implementation of master and baccalaureate programs which was accumulated by the Moscow city teachers' training university. This experience showed that modular creation of the content of education allows to solve the whole complex of the problems connected with optimization of training of future teachers.

Keywords: module; higher pedagogical education; baccalaureate; magistracy.

В.И. Глизбург

Профессиональная подготовка магистров педагогического образования к интегрированному обучению школьников

В статье рассмотрены факторы, влияющие на профессиональную подготовку магистров педагогического образования к интегрированному обучению младших школьников математике и информатике.

Ключевые слова: образование; магистр; интеграция; информатизация; гуманитаризация.

Специфика подготовки магистров педагогического образования и ее профессиональная направленность в современных условиях обусловлена многими факторами, в том числе такими, как гуманитаризация, гуманизация, интеграция, информатизация и фундаментализация образования. В настоящей статье мы остановимся на названных нами факторах, в частности, обобщим некоторые идеи и технологии, рассмотренные ранее в работах автора данной статьи [2–5] и его аспирантов и магистрантов [8; 10; 11], с целью анализа их влияния в современных условиях на профессиональную направленность подготовки магистров педагогического образования к интегрированному обучению младших школьников математике и информатике.

Гуманитаризация и гуманизация образования предполагают его ориентацию на развитие человеческой личности, его направленность на проектирование содержания, форм и методов обучения, обеспечивающих развитие личностной индивидуальности каждого обучаемого. Гуманистическая дидактика ставит целью создание комфортных условий развития каждого магистранта, при которых его обучение становится личностно-ориентированным, учитывающим его индивидуальные особенности. В силу постоянного усложнения образовательного контента необходимо создание творчески ориентированной толерантной образовательной среды. При этом проблема профессиональной направленности подготовки магистров конкретным специальным дисциплинам в силу специфики различных предметов требует тщательной разработки [5]. Во многом этому способствует выявление гуманитарного потенциала обучения данным дисциплинам и создание гуманитарно-ориентированных курсов [7].

Новыми образовательными стандартами начального образования предусмотрена единая предметная область «Математика и информатика», что влечет необходимость кардинальных изменений процесса обучения этим дисциплинам по сравнению с имевшим место ранее отдельным их преподаванием.

Основным таким изменением становится интеграция обучения этим предметам, несмотря на то, что для каждого из них в стандартах индивидуально прописаны как базовые, так и профильные уровни.

Нами неоднократно отмечалось, что в начальном образовании такая ситуация является оптимальной, ибо роль информационных технологий в процессе формирования метапредметных учебных действий младшего школьника существенна при обучении его различным предметам, а процесс математизации курса информатики позволяет расширить границы математического образования ребенка посредством введения в начальный курс информатики дополнительных математических понятий, необходимых для его освоения [2].

Интеграция обучения младшего школьника информатике и математике представляется нам комплексным процессом, происходящим одновременно по нескольким вариативным направлениям. Его проявления отмечены нами [2] и нашими аспирантами [8] при привлечении дистанционных форм обучения; использовании проектных методов обучения; проведении интегрированных уроков, в ходе которых осуществляется формирование метапредметных учебных действий на базе информатизации учебного процесса; алгоритмизации мыслительной деятельности; построении и анализе информационных моделей задач; организации самоконтроля, контроля и оценки компетентностей младшего школьника. Гармоничное сочетание фундаментальных принципов традиционного образования с современными информационными технологиями открывает широкие возможности качественной реорганизации обучения магистрантов.

При подготовке магистров большое значение имеют как теоретические занятия, так и их практическая деятельность.

Отметим некоторые результаты практической деятельности магистрантов программы «Математика в начальном образовании», реализуемой автором данной статьи в Институте педагогики и психологии МГПУ, направленные на реализацию требований стандарта в области интегрированного начального обучения математике и информатике. Учениками автора разработаны различные системы компьютерных заданий с целью проведения интегрированных уроков математики и информатики. К таковым, например, относятся задания по геометрическому материалу начального курса математики, например, по темам «Ломаная» и «Многоугольник», для решения практических задач средствами графического редактора Paint. Информатизация выполнения данных заданий способствует развитию наглядно-образного мышления младшего школьника, его творческого потенциала в процессе закрепления геометрических понятий. Реализация интеграции математики и информатики способствует алгоритмизации мыслительной деятельности младших школьников, что положительно сказывается, в частности, на результатах решения ими логических, текстовых, арифметических задач, задач с геометрическим сюжетом.

Другим примером являются задания, направленные на обучение младшего школьника пространственно-графическому и знаково-символьному моделированию, рассчитанные на специальную работу по усвоению

знаково-символьного языка, на котором строится модель, при формировании у младших школьников умений решать текстовые задачи.

В результате эффективного использования преимуществ, достигаемых в результате информатизации форм и методов учебной работы, становится возможной качественная реорганизация принципов и методов обучения магистрантов различным учебным дисциплинам с учетом их профессиональной направленности. К такого рода преимуществам мы относим эмоциональную окраску изучаемого материала; повышение мотивации учения; положительный настрой обучаемых, более активное вовлечение их в учебный процесс; индивидуализацию обучения; усиление принципа наглядности обучения, возможности дистанционного обучения.

Отметим, что интегрированное обучение учебным предметам (более подробно см. [2]) обеспечивает ориентирование младших школьников в ИКТ-технологиях, например таких, как видеоуроки, флеш-анимация, образовательные сетевые ресурсы, он-лайн конференции, презентации и др.; их последующее грамотное применение детьми (ИКТ-компетентность младшего школьника). Всё это является неотъемлемым результатом влияния глобальной информационной среды на образовательное пространство и уклад школы [1].

Программное обеспечение педагогического процесса, описанное нами ранее в [2], применяется в настоящее время при подготовке магистров. Примерами рассматриваемого нами программного обеспечения являются системы дистанционного обучения (СДО) «Moodle» и «Прометей». Система «Moodle» является продуктом, позволяющим создавать курсы и web-сайты, и предназначена для организации обучения online в сетевой среде Интернет. СДО «Прометей» позволяет осуществлять ознакомление с электронным материалом, содержащимся в ее библиотеке; производить различного рода тестирования обучаемых: многократное тестирование, самотестирование в процессе изучения материала, итоговое тестирование преподавателем; общение обучаемых с тьютором как синхронное (чат), так и асинхронное (форум). Обе эти системы предназначены для дистанционного обучения, что в свою очередь эффективно применяется нами для руководства самостоятельной деятельностью магистрантов в процессе их непрерывного самообразования.

Система «Moodle» успешно используется в начальной школе магистрантами и аспирантами — учениками автора данной статьи [10–11]. Ими созданы модульные дистанционные курсы, содержащие задания с пояснениями; учебные форумы; электронные рабочие тетради; проверочные тесты для контроля и самоконтроля; применяются flash-модели и flash-тренажеры.

Автор статьи, используя СДО «Прометей» и «Moodle» в очной и заочной формах обучения магистрантов магистерской программы «Математика в начальном образовании», в настоящее время планирует активное внедрение системы «Moodle» в процесс подготовки магистров по магистерской программе «Информатизация начального образования» с целью интеграции обучения математике и информатике. Наш комплект электронных лекций включает

в себя следующие разделы: «Элементы алгебры», «Элементы комбинаторики, теории вероятностей и математической статистики». Он является составной частью курса «Элементы высшей математики», ориентированного на подготовку магистров педагогического образования и имеющего целью освоение теоретических положений и математического аппарата избранных разделов математики, имеющих приложения к начальному курсу математики.

Информационные технологии предоставляют возможность при проведении лекционных и практических занятий применять различные программные продукты. Практические занятия с полноценным использованием компьютерных программных пакетов позволяют охватить больший объем материала, глубже понять и освоить лекционный материал.

Нами разработан лабораторный практикум с применением компьютерных математических пакетов, включающий в себя концепцию выполнения лабораторно-исследовательских работ (ЛИР), цели, содержание, методы, формы и средства их проведения, а также предложена рекомендуемая нами тематика проведения работ и представлены конкретные примеры проведения работ [3–4].

Содержание ЛИР должно включать в себя систему теоретических и практических действий по овладению магистрантами основными знаниями изучаемых дисциплин и учитывать возможности применяемых компьютерных математических пакетов, которые, с точки зрения педагогики, являются дидактическими средствами обучения, позволяющими при наличии соответствующей методики преподавания оптимизировать и интенсифицировать учебный процесс [6], а с точки зрения информатики они предназначены для автоматизации решения математических задач и визуализации результатов вычислений и позволяют существенно усовершенствовать процесс анализа полученных результатов.

В результате проведения ЛИР магистранты лучше понимают теоретический материал и осознают возможности его практического применения. Более того, возможности визуализации понятий, обеспечиваемые компьютерными математическими пакетами, позволяют магистрантам лучше представлять возможности повышения уровня наглядности преподавания математики в своей дальнейшей профессиональной деятельности.

Выполнение лабораторно-исследовательских работ (ЛИР) при изучении дисциплин требует от магистрантов самостоятельной научно-практической работы, в процессе которой они выступают в роли исследователей. При этом практические занятия, проведенные в форме ЛИР, усиливают роль преподавателя по консультационному и контролирующему сопровождению учебно-познавательной деятельности магистрантов.

Информатизация процесса подготовки магистров, в частности, применение компьютерных математических пакетов весьма целесообразно, поскольку при этом реализуются принципы системности обучения и межпредметных связей, что позволяет обучаемым выстроить логические цепочки в системе знаний параллельно в нескольких дисциплинах; существенно повышает профессионально-педагогическую направленность их подготовки.

Фундаментализация обучения предполагает формирование в сознании магистрантов целостной картины реального мира. Достижению данного результата способствует направленность фундаментализации образования на постижение магистрантами глубинных связей между многообразными процессами окружающего мира с целью последующего применения ими системообразующих оснований учебных курсов в их профессиональной деятельности. В основе реализации фундаментализации профессиональной подготовки магистров приоритетным образом присутствуют принципы, сформулированные А.Г. Мордковичем [9]: фундаментальность, бинарность — единение научной и методической линий; ведущая идея — взаимосвязь вузовских и школьных курсов; непрерывность — постижение педагогического мастерства в процессе педагогической деятельности.

Внедрение в процесс профессиональной подготовки магистров образовательных продуктов, полученных в результате гуманитаризации, гуманизации, интеграции, информатизации и фундаментализации образования, сопровождаемое разработкой соответствующего методического обеспечения, позволяет в условиях ограниченности учебного времени, отводимого на получение высшего профессионального образования, обеспечить усвоение магистрантами непрерывно нарастающего объема профессиональных и общекультурных знаний, способствующих формированию готовности магистров к интегрированному обучению школьников.

Литература

1. *Вачкова С.Н.* Влияние глобальной информационной среды на образовательное пространство и уклад школы // Вестник МГУ. 2013. № 4. С. 114–122.
2. *Глизбург В.И.* Информатизация образования как фактор интеграции начального обучения математике и информатике // Вестник РУДН. Серия «Информатизация образования». 2013. № 1. С. 76–81.
3. *Глизбург В.И.* Информационные технологии при освоении топологических и дифференциально-геометрических знаний в условиях непрерывного математического образования // Информатика и образование. 2009. № 2. С. 122–124.
4. *Глизбург В.И.* О роли информационных технологий в реализации гуманитарной направленности топологической подготовки учителей математики и информатики // Информатика и образование. 2008. № 12. С. 117–119.
5. *Глизбург В.И.* Формирование понятий учебной дисциплины в условиях гуманитаризации образования // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». 2012. № 3 (21). С. 15–22.
6. *Дахер Е.А.* Система Mathematica в процессе математической подготовки специалистов экономического профиля: дис... канд. пед. наук. М., 2004. 190 с.
7. *Дорофеев Г.В.* Гуманитарно-ориентированный курс — основа учебного предмета «Математика» в общеобразовательной школе // Математика в школе. 1997. № 4. С. 59–66.
8. *Зыкова И.Ф.* Математическое развитие школьника на интегрированных уроках информатики и математики // Вестник РУДН. Серия «Информатизация образования». 2013. № 1. С. 92–96.
9. *Мордкович А.Г.* Обеспечивая педагогическую направленность // Вестник высшей школы. 1985. № 12. С. 22–26.

10. *Парфёнова А.В.* Оболочка дистанционного обучения Moodle как средство реализации системно-деятельностного подхода // Вестник РУДН. Серия «Информатизация образования». 2013. № 1. С. 40–45.

11. *Самойлова Е.С.* Интеграция школьных курсов информатики и математики в свете новых федеральных государственных образовательных стандартов // Вестник РУДН. Серия «Информатизация образования». 2013. № 1. С. 54–59.

Literatura

1. *Vachkova S.N.* Vliyanie global'noj informacionnoj sredy' na obrazovatel'noe prostranstvo i uklad shkoly' // Vestnik MGU. 2013. № 4. С. 114–122.

2. *Glizburg V.I.* Informatizaciya obrazovaniya kak faktor integracii nachal'nogo obucheniya matematike i informatike // Vestnik RUDN. Seriya «Informatizaciya obrazovaniya». 2013. № 1. S. 76–81.

3. *Glizburg V.I.* Informacionny'e texnologii pri osvoenii topologicheskix i diferencial'no-geometricheskix znanij v usloviyax neprery'vnogo matematicheskogo obrazovaniya // Informatika i obrazovanie. 2009. № 2. S. 122–124.

4. *Glizburg V.I.* O roli informacionny'x texnologij v realizacii gumanitarnoj napravlenosti topologicheskoy podgotovki uchitelej matematiki i informatiki // Informatika i obrazovanie. 2008. № 12. С. 117–119.

5. *Glizburg V.I.* Formirovanie ponyatij uchebnoj discipliny' v usloviyax gumanitarizacii obrazovaniya // Vestnik MGPU. Seriya «Pedagogika i psixologiya». 2012. № 3 (21). S. 15–22.

6. *Daxer E.A.* Sistema Mathematica v processe matematicheskoy podgotovki specialistov e'konomicheskogo profilya: dis... kand. ped. nauk. M., 2004. 190 s.

7. *Dorofeev G.V.* Gumanitarno-orientirovanny'j kurs — osnova uchebnogo predmeta «Matematika» v obshheobrazovatel'noj shkole // Matematika v shkole. 1997. № 4. S. 59–66.

8. *Zy'kova I.F.* Matematicheskoe razvitie shkol'nika na integrirovanny'x urokax informatiki i matematiki // Vestnik RUDN. Seriya «Informatizaciya obrazovaniya». 2013. № 1. S. 92–96.

9. *Mordkovich A.G.* Obespechivaya pedagogicheskuyu napravlenost' // Vestnik vysshej shkoly. 1985. № 12. S. 22–26.

10. *Parfyonova A.V.* Obolochka distancionnogo obucheniya Moodle kak sredstvo realizacii sistemno-deyatel'nostnogo podxoda // Vestnik RUDN. Seriya «Informatizaciya obrazovaniya». 2013. № 1. S. 40–45.

11. *Samojlova E.S.* Integraciya shkol'ny'x kursov informatiki i matematiki v svete novy'x federal'ny'x gosudarstvenny'x obrazovatel'ny'x standartov // Vestnik RUDN. Seriya «Informatizaciya obrazovaniya». 2013. № 1. S. 54–59.

V.I. Glizburg

The Professional Training of the Masters of Pedagogical Education to the Integrated Education of Schoolchildren

The article considers factors, which influence the professional training of the masters of pedagogical education to the integrated teaching the junior schoolchildren mathematics and computer science.

Keywords: education; master; integration; informatization; humanitarization.



О.В. Цаплина

Исследование и формирование позитивного образа мира и образа «Я» у современных студентов

В статье дано научное понимание и определены компоненты позитивного образа мира и позитивного образа «Я» личности. Представлены пути формирования позитивных компонентов самосознания у студентов.

Ключевые слова: позитивный образ мира; позитивный образ «Я».

Перед современной молодежью уже не стоит проблема ломки социально-экономического строя, но перед ней возникла не менее сложная задача — успеть реализовать себя в стремительно меняющемся обществе. Быстрый темп, огромный объем информации, социальная неопределенность приводит к растерянности, стрессам, депрессиям, пессимизму в юношеской среде.

Важность формирования позитивной концепции мира и самого себя в процессе профессионального педагогического образования в высшей школе заключается в том, что положительная «Я»-концепция педагога способствует развитию положительной «Я»-концепции учеников или воспитанников. Чувствуя себя спокойно и уверенно, педагог благожелателен и ровен с детьми. И, наоборот, учитель или воспитатель с низкой профессиональной самооценкой испытывает чувство незащищенности, негативно воспринимает окружающих через свои дистрессы и тревоги, обращается к авторитарному стилю как к средству психологической защиты [2: с. 45].

Однако профессиональная подготовка будущего педагога не использует богатые возможности позитивной психологии в области формирования положительного образа мира и «Я». На наш взгляд, творческое соединение позитивной психологии и обучения в вузе позволит получить положительные результаты благодаря тому, что позитивное самосознание является основой для самоактуализации и самосовершенствования личности в целом и профессионала в частности [6–7].

Позитивный образ мира — это активное творческое начало, которое не только позволяет человеку осознавать и позитивно оценивать свою личность и личность другого, но и направлять, осознанно организовывать свою деятельность и жизнь вообще с позиции самосовершенствования и само-реализации.

Позитивный образ «Я» — сложное личностное образование, характеризующееся развитой системой позитивных представлений о себе, позитивной самооценкой, желанием самоактуализации.

Под образом «Я» мы понимаем установку человека по отношению к самому себе. Это образование осознанно и достаточно устойчиво. Оно состоит из трех компонентов: когнитивного (что я о себе знаю?), эмоционально-оценочного (как я к себе отношусь?) и поведенческого (действия по отношению к себе).

Когнитивный компонент позитивного образа мира и образа «Я» включает в себя осознание типологических особенностей личности с точки зрения позитивного отношения к самому себе.

Эмоционально-оценочный компонент содержит такие составляющие, как самоуважение; оптимизм; ощущение собственной ценности; позитивную самооценку; уверенность в собственных силах.

Поведенческий компонент включает в себя способность детерминировать успехи и неудачи собственными усилиями; успешный уровень учебной компетентности; желание самоактуализироваться; овладение навыками активного самоконтроля, самокоррекции и самоподдержки.

В опытно-экспериментальной работе участвовали студенты 1-х курсов МГПУ и МГГУ им. М.А. Шолохова. Выборка составила 60 человек (ЭГ1, ЭГ2).

Экспериментальная группа № 1 (ЭГ1) — студенты 1-го курса (30 чел.), направление подготовки — Психолого-педагогическое образование, профиль подготовки — Психология и педагогика дошкольного образования, Институт педагогики и психологии образования МГПУ.

Экспериментальная группа № 2 (ЭГ2) — студенты 1-го курса (30 чел.), направление подготовки — Психолого-педагогическое образование, профиль подготовки — Психология и педагогика дошкольного образования, Педагогический факультет МГГУ им. М.А. Шолохова. Границы возраста респондентов — 17–20 лет.

В исследовании принимали участие студенты, возраст которых относится к периоду юношества. В юношеском возрасте образ «Я» становится более устойчивым по отношению к установкам и другим оценкам, является центральным образованием личности, с которым юноша соотносит свое поведение.

Задача первичной диагностики в нашем исследовании — определение сформированности компонентов позитивного образа мира и образа «Я» бакалавров первых курсов психолого-педагогического направления подготовки.

Для оценки *когнитивного компонента* позитивного образа мира и образа «Я» в качестве критерия выступает осознание студентом своих типологических

особенностей с точки зрения позитивного отношения к самому себе. Этот компонент позволяет осуществлять самопознание своей внешности, способностей, личностных качеств и свойств. Методы самопознания — рефлексия, самоотношение, самоанализ.

С целью изучения уровня сформированности данного компонента нами были использованы тест-опросник самоотношения В.В. Столина, С.Р. Пантелеева [5: с. 152], а также опрос по анкете Д.А. Медведева «Образ мира студента вуза педагогической направленности подготовки» [3: с. 126].

Эмоционально-оценочный компонент выражен через позитивное отношение к себе и к другим, способность к рефлексивному анализу. В рамках нашего исследования эмоционально-оценочный компонент — это обусловленное и безусловное позитивное отношение к себе, уверенность в собственных силах. С целью изучения уровня сформированности данного компонента нами был использован тест на оптимизм М. Селигмана [4: с. 84].

Критериями сформированности позитивного *поведенческого компонента* являются умения общаться, адекватно реагировать на ситуации; активно включаться в различные виды деятельности, достигать поставленные цели и демонстрировать результаты деятельности.

Исследуя когнитивный компонент позитивного образа мира и образа «Я», мы провели обобщенный анализ результатов теста-опросника самоотношения В.В. Столина, С.Р. Пантелеева. Результаты диагностики в двух экспериментальных группах представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Результаты теста-опросника самоотношения
(В.В. Столин, С.Р. Пантелеев)**

Шкала самоотношения	Признак не выражен		Признак выражен		Признак ярко выражен	
	ЭГ2	ЭГ1	Э	ЭГ1	ЭГ2	ЭГ1
Глобальное самоотношение	16	14	4	4	10	12
Самоуважение	20	22	4	2	6	8
Аутосимпатия	18	18	8	6	4	6
Ожидаемое отношение от других	20	18	6	8	4	4
Самоинтересы	18	18	4	2	8	10
Самоуверенность	18	22	8	8	4	10
Отношение других	20	22	-	2	10	6
Самопринятие	6	10	18	18	6	2
Самопоследовательность	8	10	18	18	4	2
Самообвинение	20	22	-	2	10	6
Самоинтерес	12	14	6	6	12	10
Самопонимание	12	12	6	4	12	14

Рассматривая результаты данного теста-опросника самоотношения, можно сделать следующие выводы:

– у большинства студентов не выражен признак внутреннего недифференцированного чувства «за» и «против» самого себя, т. е. не сформировано глобальное самоотношение;

– у большинства студентов не выражен признак самоуважения, невысока вера в свои силы, способности, энергию, самостоятельность. Они низко оценивают свои возможности, им тяжело быть самопоследовательными;

– у большинства студентов не выражен признак аутосимпатии, т. е. они видят в себе по преимуществу недостатки; обладают, скорее всего, низкой самооценкой, готовностью к самообвинению;

– более развит самоинтерес, но все-таки данный признак не выражен. Студентам интересны собственные мысли и чувства, но они не уверены в своей «интересности» для других.

Обобщая вышесказанное, можно констатировать, что у студентов первых курсов по шкале самоотношения большинство признаков не выражены. Некоторые признаки представлены равнозначно, например, самоинтерес и самопонимание на уровне конкретных действий в отношении самого себя. Это может говорить о недостаточной сформированности, двойственности складывающейся «Я»-концепции молодых студентов. Они осознают свои типологические особенности с точки зрения неопозитивного отношения к самим себе.

С целью уточнения результатов теста-опросника самоотношения, мы провели опрос по анкете Д.А. Медведева «Образ мира студента вуза педагогической направленности подготовки» и проанализировали результаты.

Просмотрев все ответы на 30 незаконченных предложений, мы пришли к следующим выводам об отношении испытуемых к некоторым аспектам действительности (табл. 2).

Таблица 2

Результаты опроса по анкете Д.А. Медведева «Образ мира студента вуза педагогической направленности подготовки»

Аспект действительности	Часто встречающиеся ответы
Собственная внешность	«Красивая»; «неплохая»; «привлекательная»; «средняя»; «хорошая»; «великолепна»; «обманчива»; «нормальная»; «особенная»; «прекрасная»
Политические деятели	«Много воруют»; «имеют высшее образование»; «взяточники»; «воры и обманщики»; «жадные»; «умные»; «врут»; «эгоисты»; «богатые»
Наука	«Разнообразная»; «занимается не тем, чем надо»; «достигла высот»; «двигается вперед»; «прогрессирует»; «развивается»
Собственные жизненные цели	«Исполняются»; «превыше всего»; «всегда достигаются»; «трудны, но выполнимы»; «реальны»; «минимальны»; «стать высококвалифицированным специалистом»; «выполнимы»

Аспект действительности	Часто встречающиеся ответы
Люди города, в котором живет и/или учится студент	«Злые»; «не любят город»; «не думают друг о друге»; «не уважают интересы других»; «скучные»; «грубые»; «думают только о себе»; «счастливые»
Религия	«Нужна»; «неинтересна»; «в тягость»; «помогает остаться человеком»; «неважна»; «дает уверенность»; «необходима»
Образ «Я»	«Милый»; «скромный»; «хороший»; «странный»; «истеричная натура»; «дурак»; «добрый»; «гордый»
Школьные работники	«Терпеливы»; «заслуживают уважения»; «думают о детях»; «не могут хорошо выполнять свои обязанности»; «устали от ЕГЭ»; «имеют средние знания»; «не могут найти подход к ученикам»
Собственная страна	«Огромная»; «необъятная»; «вранье»; «идет ко дну»; «разваливается»; «великая»; «недемократичная»
Собственные способности	«Только начинают развиваться»; «уникальны»; «средние»; «обычные»; «выше среднего»; «ограничены»
Женщины	«Хитрые»; «не хотят детей»; «хорошие матери и жены»; «часто проявляют мужские задатки»; «капризные»; «неотразимые»; «глупые»; «думают только о себе»; «распутные»
Свое учебное заведение	«Просто место»; «самое лучшее»; «лучшее»; «дружеское»; «ступень к самостоятельной жизни»; «высшее заведение»
Идеальное «Я»	«Счастливый»; «трудолюбивый»; «хороший специалист»; «успешный»; «хорошая мать»; «стать звездой»
Народ моей страны	«Злой»; «ленивый»; «позитивный»; «не уважает свою культуру»; «любит Родину, но ненавидит страну»; «потерял свою сущность»; «многонационален»
Современное искусство	«Непонятное»; «шагнуло вперед»; «полно похабщины и грязи»; «неподражаемо»; «безгранично»; «уникально»
Преподаватели своего учебного заведения	«Добрые»; «замечательные люди»; «знают свое дело»; «имеют много слов-паразитов»; «умные»
Город, в котором живет студент	«Нравится»; «красивый»; «обычный»; «грязный»
Собственное детство	«Насыщенное»; «не очень хорошее»; «счастливое»; «замечательное»; «веселое»; «беспечное»; «беззаботное»
Природа родного края	«Красивая»; «странный»; «скудная»; «неповторимая»; «уже не такая красивая»; «опасна для здоровья»
Собственное будущее	«Пойду работать»; «стану хорошим специалистом»; «добьюсь своего»

Аспект действительности	Часто встречающиеся ответы
Собственная семья	«Любящая»; «это самое главное»; «сломана»; «из трех человек»; «маленькая»; «самое большое счастье»; «дружная»; «большая»
Окружающие вещи	«Дорогие»; «часто не нужны»; «любимые»; «не устраивают меня»
Люди другой национальности	«Тоже люди»; «не так плохи»; «необычны»; «должны уважать традиции той страны, где живут»; «меня не интересуют»; «отвратительны»
Собственный дом	«Уютный»; «нет взаимопонимания»; «дружеский»
Свой характер	«Хороший»; «самокритичный»; «тяжелый»; «непростой»; «сложный»; «спокойный»
Мужчины	«Думают об одном»; «думают только о себе»; «внимательны»; «перестали уважать женщин и детей»; «изменяют и врут»; «самоуверенны»; «непостоянны»; «глупы»
Собственный мир в целом	«Необычный»; «муравейник»; «хаос»; «время варварства»; «бездна»; «древний мир»; «борьба за выживание»; «мусор»
Характер ценностных ориентаций	«Семья»; «любовь»; «доброта»; «правда»
Уровень притязаний	«Добьюсь того, чего я хочу»; «добьюсь уважения»

Итак, мы видим, что студенты позитивно оценивают собственную внешность, собственные жизненные цели, свое учебное заведение и преподавателей, идеальное «Я», собственное детство, будущее и семью. Это говорит о том, что студентам интересно собственное «Я», большинство имели счастливые детские годы, гипотетически высоко оценивают свое будущее, представляют себя успешными профессионалами.

Однако из ответов можно понять, что студенты видят множество негативного и препятствующего самореализации и достижению собственных целей. В частности, это политические деятели; люди города, в котором живет и/или учится студент; собственная страна; собственные способности, народ своей страны; свой характер. Все это в дальнейшем может стать объективными и субъективными детерминантами неудач собственных усилий.

Были высказаны негативные мнения о мужчинах и женщинах, людях другой национальности. Наибольшее число отрицательных ответов дается современному миру. В качестве оценочных ориентаций студенты выделяют семью и любовь. Уровень притязаний — добиться желаемого.

Исследуя эмоционально-оценочный компонент позитивного образа мира и образа «Я», мы провели обобщенный анализ результатов диагностики по тесту на оптимизм М. Селигмана (табл. 3).

Таблица 3

Результаты теста на оптимизм М. Селигмана

Уровень проявления	Количество студентов	
	ЭГ 2	ЭГ 1
Постоянство событий		
Постоянство плохих событий (PmB)		
умеренно оптимистичны	18	20
нечто промежуточное	10	8
вполне пессимистичны	2	2
Постоянство хороших событий (PmG)		
умеренно пессимистичная	18	18
умеренно оптимистичная оценка	6	8
весьма пессимистичная	6	4
Широта распространения событий		
Пространственное распространение плохих событий (PvB)		
умеренно оптимистично	18	20
средний показатель	8	6
умеренно пессимистично	6	4
Пространственное распространение хороших событий (PvG)		
промежуточная ситуация	22	20
весьма пессимистично	4	6
умеренно пессимистично	4	4
Коэффициент надежды (HoB)		
промежуточная ситуация	16	18
умеренные надежды	8	10
вы умеренно безнадежны	6	2
Персонализация		
Персонализация плохого (PsB)		
умеренная самооценка	12	10
умеренно низкая самооценка	12	14
средняя самооценка	4	4
очень низкая самооценка	2	2
Персонализация хорошего (PsG)		
очень пессимистичная оценка	18	20
промежуточная оценка	6	6
умеренно пессимистичная оценка	6	4

Уровень проявления	Количество студентов	
	ЭГ 2	ЭГ 1
Характеристики стиля мышления		
Пессимизм (ИтогоВ)		
умеренно пессимистичны	16	14
умеренно оптимистичны	6	8
промежуточные значения	6	4
требует обязательной корректировки	2	4
Оптимизм (ИтогоG)		
вы рассуждаете вполне оптимистично	20	22
глубокий пессимизм	10	8
Итоговый результат по тесту на оптимизм (G – В)		
Вы весьма пессимистичны	18	20
Вы умеренно пессимистичны	8	8
Промежуточные значения	4	2

Анализируя итоговый результат по тесту на оптимизм М. Селигмана, мы можем сделать вывод о том, что большинство студентов имеют весьма пессимистичный атрибутивный стиль (ЭГ2 — 18 чел., ЭГ1 — 20 чел.); умеренно пессимистичны (ЭГ2 и ЭГ1 — по 8 чел.). И только 4 чел. в ЭГ2 и 2 чел. в ЭГ1 имеют промежуточные значения.

Из этого следует, что в экспериментальных группах превалирует пессимистический атрибутивный стиль мышления у студентов, который характеризуется внешней атрибуцией постоянства для негативных событий, внутренней атрибуцией для негативных событий, а также широтой охвата разных сфер жизни студента негативными событиями. Это подтверждается и результатами анкетирования, приведенными выше, где студенты указывали на негативный окружающий мир социума.

В связи с этим можно утверждать, что студенты настроены умеренно пессимистично по поводу своего настоящего и будущего; во многих своих неудачах винят себя; в окружающем социуме видят в основном пессимистические тенденции. Для данной группы выборки характерно видеть в «хорошем» временные, ограниченные, случайные черты. Студенты свои успехи приписывают стечению обстоятельств («Просто повезло»; «Удачно сложились обстоятельства»; «По воле случая или других людей»); воспринимают их локально в пространстве («Просто в этом месте случайно сложились благоприятные для меня условия») и во времени («Время оказалось удачным»; «Вряд ли еще когда так повезет»).

Неудачи большинство студентов приписывают себе («Это произошло закономерно»; «В этом моя вина»; «Я это сделал сам(а)» и «Сам(а) виноват(а)»), широко воспринимают их в пространстве («При любых обстоятельствах, в любом

месте, в любой стране неудачи мне обеспечены») и во времени («И раньше так было, и в будущем будет так же»; «Всегда»; «За очень редким исключением»).

Присутствует неуверенность в собственных силах, имеется некоторая инертность в самореализации студентов, нежелание брать на себя ответственность за собственные решения и поступки.

Наблюдение позволило изучить *поведенческий компонент*. Поскольку «Я»-концепция может проявляться довольно ярко в поведении самым различным образом, нами была поставлена цель выяснить, как часто тот или иной студент улыбается во время занятия (вне его), по интонации голоса определить уровень его самооценки. В результате такого наблюдения в группах удалось установить, что более 7,2 % от общего числа опрошенных улыбаются довольно редко, особенно на занятиях (человек, который редко улыбается, как правило, бывает не удовлетворен собой и жизнью), а более 60 % из них имеют унылую интонацию голоса или в его оттенках присутствует сарказм, что также указывает на низкую самооценку.

Содержанием нашей работы по формированию позитивных компонентов образа мира и образа «Я» у студентов стало обобщение результатов диагностики и внедрение специальных тренинговых упражнений, целенаправленно влияющих на настроение студентов, создающих у них установки на положительную самооценку, необходимость активного самоконтроля и развивающих у них навыки самокоррекции и самоподдержки.

Нами была реализована программа целевого психолого-педагогического взаимодействия как специально организованная совместная деятельность «преподаватель – студенты», «студент – студент», направленная на формирование позитивного образа мира и образа «Я». В программе представлены два основных направления психолого-педагогического взаимодействия: тренинг «Позитивное общение» для студентов и научно-практический семинар «Психология позитива» для профессионального роста преподавателей, осуществляющих деятельность в студенческой экспериментальной группе.

Цель формирующего эксперимента — развитие или усиление позитивных компонентов образа мира и образа «Я» личности студента. В качестве позитивных компонентов мы решили рассматривать:

- позитивное представление о самом себе (когнитивный компонент);
- самоуважение; ощущение собственной ценности, позитивная самооценка (эмоционально-оценочный компонент);
- успешный уровень учебной компетентности, желание самоактуализироваться, овладение навыками активного самоконтроля, самокоррекции и самоподдержки (поведенческий компонент).

Структура программы формирующего эксперимента соответствовала выделенным нами компонентам: когнитивный, эмоционально-оценочный и поведенческий. Для каждого компонента позитивного образа мира и образа «Я» нами были обобщены и самостоятельно разработаны упражнения и психологические техники, игры и другие разнообразные виды психолого-педагогической работы, которые вошли в содержание тренинга «Позитивное общение».

Так как представление о себе формируется именно через социум, коммуникацию, общение, то и основной деятельностью, которой студенты занимались в рамках данного тренинга, — это общение.

Содержание и упражнения тренинга представлены в таблице 4.

Таблица 4

Основное содержание тренинга «Позитивное общение»

ВВОДНОЕ ЗАНЯТИЕ (Лекция, дискуссия)			
Ознакомление с основными положениями позитивной психологии, с историей возникновения данного направления психологии и персоналиями.			
ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ			
Компоненты образа мира и образа «Я»	Тема занятия	Упражнения и психологические техники	Цель упражнения
<i>Когнитивный</i>	Блок 1. Тайна моего «Я»	Карта моей души	Содействие развитию позитивного образа «Я», усложнению структуры представлений студента о себе в настоящем, прошлом, будущем
		Я есть...	Отработка навыков адекватного самоотношения; развитие самооффективности
		Четыре квадрата	Анализ своих личностных особенностей; формирование положительного отношения к себе и принятия себя
	Блок 2. «Я» в позитивном цвете	Ассоциации с игрушкой	Формирование позитивного самоотношения; поиск позитивного смысла в неожиданных вещах
		Безусловное принятие себя	Формирование навыка позитивного отношения к себе
		Все мои радости и печали	Формирование позитивной самооценки; повышение самооффективности
		Развитие навыков позитивного мышления	Развитие позитивного мышления; осознание положительных сторон даже в самых неприятных ситуациях

Компоненты образа мира и образа «Я»	Тема занятия	Упражнения и психологические техники	Цель упражнения
		В чем мне повезло в этой жизни?	Повышение уровня жизненного оптимизма; создание позитивного настроения на работу
		Аффирмация	Формирование позитивных утверждений, помогающих изменить образ мыслей, сформулировать свои желания, стимулируя положительные перемены в жизни
		Рисунок счастья	Развитие позитивного мышления; визуализация образа счастья, рефлексия своего «Я»
<i>Эмоционально-оценочный</i>	Блок 3. Позитивность и жизнерадостность	Образ «Я»	Глубокое осознание личностного существования; соединение вербального и невербального компонентов выразительности самооценочной позиции
		«Я»-идеал	Углубление взаимопонимания с партнерами, а также для лучшего понимания самого себя
		«Позитивность»: анализ притчи	Обучение умению находить позитивные стороны в проблемных ситуациях
		Заполнение таблицы позитивного описания негативных феноменов	Обучение умению находить позитивные стороны в негативных феноменах
		Позитивное утверждение	Обучение мыслительным приемам, способным позитивно воздействовать на мозг

Компоненты образа мира и образа «Я»	Тема занятия	Упражнения и психологические техники	Цель упражнения
		Моя декларация самоуважения	Формирование самоуважения
		Круг повышения самооценки	Формирование самоуважения, ощущения собственной ценности, позитивной самооценки
Поведенческий	Блок 4. Позитивное поощрение	Фиолетовый браслет	Овладение навыками активного самоконтроля, самокоррекции и самоподдержки
		Вечер благодарности	Формирование способности оценить положительные взаимоотношения и умения выражать благодарность
	Блок 5. «Оптимизм в твоих руках»	Что хорошего произошло сегодня?	Формирование способности детерминировать успехи и неудачи собственными усилиями; овладение навыками активного самоконтроля, самокоррекции и самоподдержки
		Пессимист. Оптимист. Шут	Создание целостного отношения человека к проблемной ситуации; получение опыта рассмотрения проблемы с разных точек зрения
		Доброе дело	Формирование способности детерминировать успехи и неудачи собственными усилиями; овладение навыками активного самоконтроля, самокоррекции и самоподдержки
Блок 6. Позитивная жизненная навигация	Мои жизненные и профессиональные цели	Определение перспективных жизненных и профессиональных целей;	

Компоненты образа мира и образа «Я»	Тема занятия	Упражнения и психологические техники	Цель упражнения
			анализ и осмысление своих жизненных и профессиональных перспектив; формирование успешного уровня учебной компетентности
		Траектория жизни	Формирование умений принятия ответственности на себя и оптимистического отношения к будущему
ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНОЕ ЗАНЯТИЕ (Беседа)			
Осознание студентами своих потенциальных возможностей, подведение к ситуации принятия ответственности за собственное личностное развитие; построение перспектив личностного и профессионального роста; побуждение к творческой реализации своих жизненных планов.			

Для успешной работы по формированию позитивного образа мира и образа «Я» потребовалось вовлечение преподавательского коллектива вуза с целью обеспечения доброжелательной атмосферы и позитивного статуса каждого студента. С педагогами был проведен научно-практический семинар «Позитивная психология».

По результатам контрольного эксперимента недолговременная целенаправленная психолого-педагогическая работа обеспечила наибольший рост показателей в когнитивном компоненте позитивного образа мира и образа «Я» студентов, некоторое увеличение показателей наблюдается в эмоционально-оценочном компоненте и незначительные изменения в поведенческом компоненте.

Литература

1. Бернс Р. Развитие «Я»-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986. 420 с.
2. Маркова А.К. Психология труда учителя. М., 1993. 45 с.
3. Медведев Д.А. Образ мира как внутренний фактор развития личности студента педагогического вуза: дис. ... канд. психол. наук. Ставрополь, 1999. 206 с.
4. Селигман М. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни: пер. с англ. М.: София, 2006. 368 с.
5. Столин В.В. Самосознание личности. М.: МГУ, 1983. 186 с.
6. Цаплина О.В. Позитивная психология в образовании // Современная психология: теория и практика: мат-лы X междунар. научно-практ. конфер. (г. Москва, 11 октября 2013 г.). М.: Спецкнига, 2013. С. 130–135.
7. Цаплина О.В. Позитивность образа мира и образа «Я» у современных студентов // Наука и мир. 2014. Т. 3. № 5 (9). С. 99–101.

Literatura

1. *Berns R.* Razvitie «Ya»-konceptii i vospitanie. M.: Progress, 1986. 420 s.
2. *Markova A.K.* Psixologiya truda uchitelya. M., 1993. 45 s.
3. *Medvedev D.A.* Obraz mira kak vnutrennij faktor razvitiya lichnosti studenta pedagogicheskogo vuza: dis. ... kand. psixol. nauk. Stavropol', 1999. 206 s.
4. *Seligman M.* Novaya pozitivnaya psixologiya: Nauchny'j vzglyad na schast'e i smy'sl zhizni: per. s angl. M.: Sofiya, 2006. 368 s.
5. *Stolin V.V.* Samosoznanie lichnosti. M.: MGU, 1983. 186 s.
6. *Czaplina O.V.* Pozitivnaya psixologiya v obrazovanii // *Sovremennaya psixologiya: teoriya i praktika: mat-ly X mezhdunar. nauchno-prakt. konfer. (g. Moskva, 11 oktyabrya 2013 g.)*. M.: Speckniga, 2013. S. 130–135.
7. *Czaplina O.V.* Pozitivnost' obraza mira i obraza «Ya» u sovremenny'x studentov // *Nauka i mir*. 2014. T. 3. № 5 (9). S. 99–101.

O.V. Tsaplina

**Research and Forming of a Positive Image
of the World and the Image of “I” at Modern Students**

The article gives scientific understanding and identification of the components of a positive image of the world and a positive image of “I” of personality. The author presents the ways of forming of the positive components of self-consciousness at students.

Keywords: positive image of the world; positive image of «I».

Н.Н. Телепова

Диагностика аддиктивного поведения: интегрированный тест

Предложенный в статье интегрированный тест по выявлению степени приверженности аддиктивному поведению представляет собой методику для диагностики признаков аддиктивного поведения, связанного как с употреблением химических веществ, так и практикой компульсивного поведения; методика основана на универсальных характеристиках любых аддикций.

Ключевые слова: аддикция; аддиктивное поведение; степень приверженности; симптомы аддиктивного поведения.

А*ддикция* — это подмена человеком реальных отношений и естественных сенсорных ощущений [6].

Под реальными отношениями имеются в виду психолого-педагогические виды отношений, в которые включена личность, т. е. отношения:

- с самим собой (соотношение Я-реального и Я-идеального);
- с окружающими людьми (коммуникативные и социальные аспекты человеческого бытия);
- с трансцендентным (проработка вопросов жизнеосмысления и личного предназначения).

В условиях отсутствия гармонии в реальных отношениях, некомпетентности в решении возникающих проблем в данных областях может возникнуть подмена: не удовлетворенный отношениями человек начинает практиковать аддиктивное поведение, которое становится своего рода суррогатом реальности. Тот же процесс подмены происходит в случае неудовлетворенных естественных сенсорных ощущений (их пять: зрение, слух, обоняние, вкус, осязание). Ключевым словом приведенного определения является «подмена», аддикция рассматривается как результат неудовлетворенных базовых потребностей человека.

Аддиктивное поведение — одна из форм деструктивного поведения, выражающаяся в стремлении уйти от реальности, изменив свое психическое состояние посредством приема определенных веществ или постоянной фиксации внимания на определенных предметах или активных видах деятельности, что сопровождается развитием интенсивных эмоций.

Грани между аддикцией и аддиктивным поведением стираются. И если несколько десятилетий назад понятие «аддикция» соотносилось исключительно с злоупотреблением химических веществ, то на современном этапе химические и нехимические аддикции, а также аддиктивное поведение рассматриваются

как расстройство, имеющее общие нейробиологические, психологические и социальные механизмы возникновения и развития. Аддиктивное поведение и аддикция — две сопутствующие друг другу реалии. Любое аддиктивное поведение может привести к аддикции, а любая аддикция подразумевает аддиктивное поведение.

Существуют два вида аддиктивного поведения: первый приводит к получению удовольствия, второй уничтожает стресс, что влечет за собой большую вероятность повторения этого поведения из-за включения в головном мозге тяги к этому механизму. Аддикт зависим не от определенного наркотика или поведения, но от нейрогуморальной реакции, искусственно провоцирующей выброс нейромедиаторов, а эта реакция в свою очередь вызвана поведением, которое совсем не обязательно связано с употреблением химических веществ.

С одной стороны, аддикция является болезнью, а с другой — результатом определенного безответственного поведения, неверного выбора, потому что, по мере повторения такого паттерна поведения и «перекраивания» нейронной карты в головном мозге, рождается тяга, развивается болезнь. Мозг в таком случае перестает функционировать адекватно, и человек практикует аддиктивное поведение, несмотря на вред, причиняемый и себе, и другим; он неспособен осуществлять контроль за своим поведением; слова «возьми себя в руки и прояви свою волю» являются для него пустым звуком и теоретическими нравоучениями.

Аддикция как болезнь имеет следующие характеристики.

Во-первых, она первична. Это означает, что неправомерно говорить: «Этот человек никчемный, и поэтому он аддиктивен». Всё как раз с точностью до наоборот: «Этот человек по каким-то обстоятельствам проявил неустойчивость к аддиктивным факторам и поэтому деградировал».

Во-вторых, аддикция — хроническое состояние, постоянно находящееся в процессе: так не бывает, что человек уснул здоровым, а проснулся аддиктом. С другой стороны, формирование устойчивости к аддиктивным факторам тоже процесс, поэтому нельзя верить рекламным заявлениям, что есть некое чудодейственное средство, с помощью которого можно разом сформировать устойчивость к аддикции.

В-третьих, при отсутствии грамотного психолого-педагогического воздействия аддикция прогрессирует, ее развитие идет в сторону увеличения, и поэтому чем быстрее человек осознает свою проблему и начинает процесс личностного восстановления, тем у него больше шансов сформировать психологическую устойчивость к зависимости. Есть мнение, что надо позволить человеку дойти «до дна», чтобы он, осознав весь ужас своего положения, мог «оттолкнуться и всплыть». Не будем спорить, что подобные прецеденты иногда встречаются, но все-таки чаще человек погибает, потому что сил «всплыть» не хватает (дойдя «до дна», аддикт, как правило, истощен и физически, и духовно).

В-четвертых, для аддикции характерны рецидивы, т. е. возможны срывы. Но оптимистическая сторона вопроса состоит в том, что каждый срыв можно

отследить, потому что между устойчивым состоянием личности к аддиктивным факторам и рецидивом обычно есть период времени продолжительностью от нескольких дней до нескольких недель. Диагностика, проведенная вовремя, психолого-педагогическое воздействие, направленное на восстановление реальных отношений и естественных сенсорных ощущений, уход от подмены — всё это призвано помочь человеку вернуться к процессу выздоровления.

Важно помнить: *человек не отвечает за свою болезнь, но он отвечает за свое выздоровление.*

Если личность, подверженная воздействию аддиктивных факторов, берет на себя ответственность за формирование личностной устойчивости к этому деструктивному влиянию, аддикция теряет свою власть над ним; с другой стороны, при условии выбора личности в пользу аддикции за него эту проблему не решит никто.

Аддикция любого рода есть поведение, в результате которого разрушаются все аспекты человеческой сущности во всех сферах человеческого бытия:

- физиологической (нарушается обмен веществ, дает сбой работа всех внутренних органов: сердца, почек, поджелудочной железы, печени, мозга);
- психической (происходят негативные изменения в самооценке, личностных качествах, эмоционально-чувственном восприятии действительности, интеллекте);
- социальной (отношения с окружающим миром рушатся, восприятие действительности становится неадекватным, иллюзорным, необъективным);
- духовно-нравственной (смысловые и нравственные ценности теряют свою значимость, отношения к трансцендентному уходят за пределы сознания).

Важно помнить, что не всякое поведение, приносящее состояние радости и удовольствия, является аддикцией. Не всякий, любящий свою работу, становится трудоголиком, ходящий по магазинам — шопоголиком, не всякий гурман — пищевой аддикт, а работающий в Интернете — интернет-зависимый. Но при этом любой из вышеназванных (а также множества других) поведенческих паттернов может стать аддиктивным поведением.

При всем многообразии подходов к вычленению признаков аддиктивного поведения отечественные и зарубежные аддиктологи признают наличие следующих универсальных аддиктивных признаков:

- изменение толерантности,
- синдром отмены,
- потеря контроля,
- неудачные попытки воздержаться,
- употребление «несмотря на...»,
- отрицание своей зависимости,
- резкие изменения в образе жизни.

Изменение толерантности определяется количественным и качественным ростом интенсивности искусственного воздействия (собственного

вмешательства) в процесс получения удовольствия. Например, алкоголизм: в одной и той же компании с течением времени увеличивается доза спиртного; шопоголизм: увеличивается количество покупок, несмотря на немняющиеся объективные аспекты (количество членов семьи, потребности в продуктах питания и т. п.); интернет-аддикция: увеличивается время нахождения в Интернете.

Синдром отмены (абстинентный синдром) определяется изменением в поведении, чувственной сфере, социальной направленности, в духовных и ценностно-смысловых установках личности в результате дефицитарности искусственного вмешательства или отсутствия «дозы». Например, при неуплате родителями за Интернет поведение интернет-зависимого подростка меняется (от апатии до проявлений признаков депрессии); работоголик даже в отпуске не отключает телефон, в выходные не знает, чем заняться.

Потеря контроля характеризуется компульсивным поведением, имеющим целью активизировать искусственное вмешательство в процесс получения позитивного эмоционального подкрепления. Алкоголик мечтает о кружечке пива и не замечает, как пропивается половина зарплаты, игроман не замечает, как настало утро; пищевой аддикт при намерении «съесть на ночь одно яблочко» опустошает половину холодильника.

Безуспешные попытки воздержаться определяются волевыми попытками воздержания от «дозы» с последующими срывами либо переходом от одного вида аддикции к другому. Закодированный алкоголик, никогда не изменяющий жене, может стать сексуальным аддиктом; наркозависимый — переключиться на религиозную аддикцию или на трудоголизм; игроман — стать интернет-зависимым. Смена одной зависимости на другую — это все равно, что поменяться каютами на «Титанике».

Употребление «несмотря на...» — осознаваемое, но тем не менее продолжающееся разрушение Я-концепции, социальных связей и ценностно-смысловых ориентиров личности. Наркоман продолжает употреблять, несмотря на то, что осознает приближение трагического конца; шопоголик компульсивно тратит деньги, понимая, что ставит под угрозу благополучие семьи; порнозависимый, понимая свою проблему, все равно продолжает разрушать гармонию отношений в супружестве.

Отрицание своей зависимости, как правило, сопряжено с активизацией механизмов психологической защиты. Алкоголик уверенно констатирует, что может в любое время бросить; интернет-аддиктивный уверяет, что в этом заключается его работа; трудоголик декларирует, что он так ведет себя «ради блага окружающих», например, ради детей.

Резкие перемены в образе жизни являются интегрирующим показателем разбалансированности реакций головного мозга, когда человек в поисках сильных эмоций пытается искусственно создавать экстремальные или чувственно-запредельные ситуации в своей жизни и жизни своих близких. Например, стоит быть начеку, если человек готов резко сорваться с места работы, учебы,

местожительства; неожиданно уходит из семьи, заводит новых друзей; внезапно меняет планы своей жизни, мировоззрение, убеждения.

В последние годы накапливается все больше данных об общих нейробиологических, психолого-педагогических, социальных и ценностно-смысловых основах химических и нехимических зависимостей. Причем, если человек является аддиктом, его аддикция представляет собой набор поступков или типов поведения, которые вызывают определенные нейрохимические изменения.

Аддикции классифицируются, исходя из разных феноменов. Отдавая должное существующим классификациям, мы выделяем следующие категории и виды аддикций:

– **химические** (субстанциональные, по определению А. Шаева): алкоголизм, табакокурение, наркомания, токсикомания, неконтролируемое потребление кофеина, лекарственных препаратов и др.;

– **нехимические** («аддикции процесса», по А. Шаеву; «зависимость от способов жизни», по А.В. Котлярову): физиологические (сексуальная, спортивная аддикция (аддикция упражнений) и др.), виртуально-технологические (компьютерная, телевизионная, «запойное» чтение, интернет-зависимость, гэмблинг, гаджет-аддикции и др.), межличностные (созависимость, гневоголизм (комбатант-аддикция), любовно-романтическая, порнозависимость, виктимная зависимость и др.), социальные (шопинг, фанатизм (религиозный, политический, спортивный, национальный), клептомания, трудоголизм, ониомания (страсть к накоплению вещей), цейтнот-аддикция (ургентная) и др.);

– **промежуточная** (пищевая)¹: аддикция к еде (переедание и голодание).

Наряду с разнообразием видов аддиктивного поведения существует великое множество возможностей получения удовольствия, предоставляемых в странах с высокоразвитой индустрией развлечений и досугового бизнеса. У каждого человека есть так называемое **личное пристрастие** (ЛП). Оно является паттерном поведения, который позволяет достичь ощущения удовлетворения, радости и умиротворения, а также выполняет функцию копинг-механизма. Но то же самое ЛП может стать заменой для реальных отношений и естественных сенсорных ощущений. В случае такой трансформации возникает опасность, что ЛП становится уже не чем иным, как паттерном аддиктивного поведения. В отечественной и зарубежной литературе по аддиктологии предлагается много методик, позволяющих диагностировать различные химические и нехимические аддикции. Как правило, это методики, направленные на выявление конкретной формы аддикции (для выявления гэмблинга, компульсивного шопинга (шопоголизма), алкоголизма существуют «свои» методики). В то же самое время в сегодняшней ситуации разнообразия форм аддикций и аддиктивного поведения существует потребность универсальной методики для диагностики симптомов аддиктивного поведения (особенно на ранних этапах развития аддикции).

¹ Промежуточная аддикция характеризуется непосредственным задействованием биохимических механизмов организма [1].

Нами был разработан интегрированный тест по выявлению степени приверженности к аддиктивному поведению. Основой для теста явились универсальные характеристики любого вида аддикции.

Интегрированный тест по выявлению степени приверженности к аддиктивному поведению в своей последней версии был апробирован на многотысячной выборке, включая интернет-опросы.

Валидизация теста проведена на выборке в 550 человек.

Характеристики выборки:

- возраст (15–46 лет);
- женщины (133);
- мужчины (417);
- клиенты реабилитационных центров для зависимых (22,4 %);
- дети из детских домов (19 %);
- учащиеся старших классов и студенты (12 %).

У 52 респондентов (9,5 %) не выявлена приверженность к аддиктивному поведению. У 498 (90,5 %) респондентов выявлена та или иная степень приверженности к аддиктивному поведению. Из них проявили приверженность к интернет-аддикции — 160 респондентов, гэмблингу — 124, химической аддикции любого вида — 152, трудоголизму — 93, аддикции упражнений (спортивной аддикции) — 58, романтической и/или сексуальной аддикции — 79, религиозной аддикции — 54. У 407 человек выявлены перекрестные аддиктивные модели поведения (два и более паттерна).

Опросник по выявлению приверженности аддиктивному поведению соотносился с результатами наблюдений и интервью с респондентами для проверки его валидности и выработки стандартов при оценке результатов. Теоретическая валидность методики (конвергентная валидность) была продемонстрирована на основе ее сопоставления с методиками по выявлению конкретных видов аддикции и нахождении значимых связей с ними. Была проведена корреляция между интегрированным тестом и следующими методиками:

- тест Егорова – Никитиной на выявление интернет-аддикции ($n = 160$, $R_{emp} = 7,8$);
- тест Банкрофта – Вукадиновича на выявление сексуальной аддикции ($n = 79$, $R_{emp} = 6,7$);
- тест Гриффитса на выявление трудоголизма ($n = 93$, $R_{emp} = 7,7$);
- тест Гриффитса на выявление аддикции упражнений ($n = 58$, $R_{emp} = 6,4$);
- тест общества анонимных гэмблеров на определение уровня гэмблинговой зависимости ($n = 124$, $R_{emp} = 7,2$);
- тесты общества анонимных алкоголиков и анонимных наркоманов на определение уровня химической зависимости ($n = 152$, $R_{emp} = 7,9$);
- тест Артербурна на выявление религиозной аддикции ($n = 54$, $R_{emp} = 6,9$).

Для корреляционного анализа использовалась методика парной корреляции, по Спирману. Математические расчеты проводились в программе SPSS, версия 13. Была установлена положительная корреляция по всем показателям

между данными, полученными посредством интегрированного теста и выше-названными методиками ($p = 0,005$).

Интегрированный тест на выявление приверженности аддикции и аддиктивному поведению представляет собой опросник, состоящий из 32 утверждений, которые соответствуют тому или иному признаку аддиктивного поведения. Каждый испытуемый сам для себя определяет свое «личное пристрастие» (ЛП), которое он чаще всего использует в качестве модели поведения в ситуациях внутреннего дискомфорта или каких-либо личностных и/или социальных проблем.

Процедура предполагает как индивидуальные формы работы, так и групповые; как очные, так и заочные. При организации групповых или заочных форм работы существует необходимость отдельно пояснять алгоритм проводимой процедуры для некоторых испытуемых.

Испытуемые получают бланки, содержащие тест и инструкцию к заполнению. При очном проведении теста инструкция зачитывается вслух:

Инструкция к заполнению теста

1. Прочитайте способы, к которым человек прибегает в ситуациях стресса, внутреннего дискомфорта и психолого-социальных проблем:

Таблица 1

Список личных пристрастий

Шопинг	Завести очередной роман	«Засесть» перед экраном ТВ
Вылить на кого-нибудь свой гнев	Выйти в социальную сеть	Экстрим: прыжок с парашютом, прыжок с моста, паркур...
«Окунуться с головой» в работу	«Отречься от всего суетного» в пользу религиозных изысканий	Смаковать мысль о «никчемности жизни»
Интернет-общение	Употребить алкоголь	Игровые автоматы
«Запойное» чтение	Употребить наркотик	Посмотреть порно
«Поизучать» функции мобильного	Выпить «успокаивающее» лекарство	«Выжать все силы» на тренажерах
Игровые клубы	Закурить сигарету	Выпить кофе покрепче
Стремление перекусить	Поиграть в компьютерную игру	Что-то другое

2. Подумайте, к какому поведению вы склонны в ситуациях стресса, внутреннего дискомфорта и психолого-социальных проблем (если вы для себя определили несколько моделей поведения, выберите для начала что-то одно). В тесте эта модель поведения обозначена аббревиатурой ЛП (личное пристрастие) — поведение, к которому вы прибегаете в ситуациях стресса, внутреннего дискомфорта и психолого-социальных проблем.

3. Оцените свое ЛПП с помощью опросника. На место аббревиатуры ЛПП в опроснике поставьте модель поведения, которой вы следуете в ситуациях стресса и внутреннего дискомфорта. Свое отношение к предлагаемым утверждениям оцените по шкале: ДА, ИНОГДА, КРАЙНЕ РЕДКО, НЕТ, ставя значок «V» в соответствующем столбце.

Таблица 2

Опросник для определения уровня аддиктивного поведения

№	Утверждения	ДА	ИНОГДА	КРАЙНЕ РЕДКО	НЕТ
		3	2	1	0
1.	ЛПП портит мою репутацию				
2.	Я чувствую себя несчастным из-за ЛПП				
3.	Я трачу время, предназначенное для работы (учебы, семейных обязанностей), на ЛПП				
4.	Я прибегаю к ЛПП, чтобы повысить настроение				
5.	Когда я начинаю ЛПП, то времени на это у меня уходит больше, нежели я изначально планировал				
6.	Для того, чтобы отвлечься от неприятностей, я прибегаю к ЛПП				
7.	ЛПП выбивает меня из режима сна				
8.	Я решаю «взять себя в руки и сегодня отдался ЛПП в последний раз»				
9.	Из-за ЛПП у меня возникают проблемы с близкими людьми				
10.	Я испытываю сильное побуждение повторить ЛПП				
11.	В случаях, когда ЛПП не оправдывает себя (не дает чувства удовлетворенности), я стремлюсь повторить его.				
12.	Я меняю свои ранее определенные планы ради удовлетворения возникшего желания прибегнуть к ЛПП				
13.	Мне трудно понять людей, которые равнодушны ко всему, связанному с этим ЛПП				
14.	Я считаю, что имею полное право употребить на мое ЛПП освободившиеся деньги / силы / время				
15.	Я считаю, что многие люди, когда им плохо, прибегают к такому же ЛПП, следовательно, ЛПП скорее норма, чем проблема				

№	Утверждения	ДА	ИНОГДА	КРАЙНЕ РЕДКО	НЕТ
		3	2	1	0
16.	Когда ЛП овладевает мною, меня не могут остановить ни мысли о причинении вреда себе, ни нарушение благополучия моих близких людей				
17.	Я говорю, что в любой момент могу перестать пользоваться ЛП в ситуациях, когда мне плохо				
18.	Из-за ЛП у меня возникают проблемы со здоровьем				
19.	Я делаю попытки отвлечься на занятия чем-либо другим, чтобы ЛП меня не затягивало				
20.	Я испытываю потребность прекратить практиковать свое ЛП				
21.	Я понимаю, что мое ЛП уже деструктивно				
22.	Мне не интересно с теми, кто не практикует такое же ЛП				
23.	Мне становится скучно, если меня лишают ЛП				
24.	Я совершаю импульсивные действия, не задумываясь о том, как они повлияют на окружающих				
25.	Я сконцентрирован на будущем более, нежели на настоящем				
26.	Я имею склонность создавать для себя и других экстремальные ситуации или попадать в таковые				
27.	Моя жизнь без моего ЛП теряет в моих глазах насыщенность и краски				
28.	Без доступа к моему ЛП я испытываю уныние и раздражение				
29.	Когда ЛП «тянет» меня, я не в состоянии противостать				
30.	Люди с подобным ЛП столь значимы для меня, что ради совместной деятельности с ними я готов отказаться от ранее намеченных планов				
31.	Если ЛП нет в зоне достижимости, мне трудно контролировать свои эмоции				
32.	Я завидую тем, кто равнодушен к такому ЛП				

После заполнения бланки собираются, производится подсчет результатов. Каждому испытуемому, по его желанию, дается индивидуальная консультация.

Если диагностика проводится заочно, инструкция по обработке полученных результатов дается либо по телефону, либо в режиме онлайн, либо с помощью электронной почты. При необходимости и по желанию испытуемых им также предоставлялась возможность получить индивидуальную консультацию в любом режиме (очном или заочном).

Подсчет результатов

На первом этапе осуществляется количественный анализ уровня аддиктивного поведения (см. табл. 2).

Чтобы определить наличие, а также диапазон влияния аддикции на поведение испытуемого, необходимо подсчитать общее количество баллов и сравнить полученные величины со стандартными интервалами.

Сумма набранных баллов определяет выраженность изучаемого признака. Максимальная выраженность — 96 баллов. Минимальная выраженность признака — 0 баллов.

Полученные показатели соотносятся со шкалой уровневой оценки, построенной на основе стандартизации результатов измерений, осуществленных в ходе исследований. Анализ всего массива данных позволяет выделить четыре уровня проявления аддиктивного поведения. В дальнейшем подобное эмпирическое разделение проявления аддиктивного поведения на четыре уровня подтверждается проведенными в ходе исследования расчетами. С учетом статистических различий каждого уровня аддиктивного поведения в зависимости от количества набранных баллов их можно обозначить следующим образом:

- 1–30 баллов — аддиктивное поведение не прослеживается;
- 31–50 баллов — начальная стадия проявления аддиктивного поведения;
- 51–70 баллов — стадия развития аддиктивного поведения;
- больше 70 баллов — стадия интенсивного развития аддикции и деградации личности.

На втором этапе осуществляется качественный анализ полученных данных по выявлению признаков аддикции у испытуемого по категории выбранного им личностного пристрастия. Качественный анализ позволяет испытуемому обратить внимание на паттерны своего аддиктивного поведения через степень проявления определенных признаков аддикции. Для того чтобы определить степень наличия того или иного признака аддикции по конкретному ЛП, необходимо сделать подсчет баллов по следующим шкалам:

- *изменение толерантности*: вопросы № 4, 6, 10, 16;
- *синдром отмены*: вопросы № 11, 23, 28, 31, 32;
- *потеря контроля*: вопросы № 3, 5, 14, 27, 29;
- *неудачные попытки воздержаться*: вопросы № 8, 19, 20, 21;
- *употребление «Несмотря на...»*: вопросы № 1, 2, 7, 9, 18;

- *отрицание своей зависимости*: вопросы № 13, 15, 17, 22;
- *резкие изменения в образе жизни*: вопросы № 12, 24, 25, 26, 30.

Максимальная выраженность по шкалам:

- *изменение толерантности* — 12 баллов;
- *синдром отмены* — 15 баллов;
- *потеря контроля* — 15 баллов;
- *неудачные попытки воздержаться* — 12 баллов;
- *употребление «Несмотря на...»* — 15 баллов;
- *отрицание своей зависимости* — 12 баллов;
- *резкие изменения в образе жизни* — 15 баллов.

Минимальная выраженность признака — 0 баллов по каждой шкале.

Полученные показатели соотносятся со шкалой уровневой оценки, построенной на основе стандартизации результатов измерений, осуществленных в ходе исследований. Анализ всего массива данных позволяет выделить четыре степени выраженности аддикции по каждой шкале. В дальнейшем подобное эмпирическое разделение выраженности аддикции по шкалам на четыре уровня подтверждается проведенными в ходе исследования расчетами. С учетом статистических различий каждого уровня аддиктивного поведения в зависимости от количества набранных баллов их можно обозначить следующим образом:

1. Аддикция не прослеживается, если ни по одному из признаков аддикции не набирается шести баллов.
2. Тест выявляет начальную стадию аддикции, если шесть и более баллов набирается по одному аддиктивному признаку.
3. Стадия развития аддикции диагностируется, если шесть и более баллов набирается по двум и трем аддиктивным признакам.
4. Высокую степень аддикции проявляет испытуемый, чьи ответы набрали шесть и более баллов по четырем и более аддиктивным признакам.

На третьем этапе проводится сопоставление количественных (уровень проявления аддиктивного поведения) и качественных результатов (степень аддикции).

Особое внимание следует обратить на признак аддиктивного поведения, определенный как «*Резкие изменения в образе жизни*». Высокие количественные результаты по этой шкале (даже при условии низких показателей по поведенческим проявлениям данного ЛП) показывают серьезные нарушения в личностной устойчивости, что является косвенным свидетельством наличия аддиктивных признаков по другим ЛП. В случае проблем с сопоставлением результатов испытуемому предлагается пройти тестирование еще раз, подобрав другое ЛП.

Прохождение теста по разным ЛП одним и тем же испытуемым в любом случае может быть полезно: как показывает практика, аддикции часто сочетаются друг с другом и с различными проявлениями аддиктивного поведения.

Литература

1. *Егоров А.Ю.* Нехимические зависимости. СПб.: Изд-во «Речь», 2007. 189 с.
2. *Телепова Н.Н.* Модель психологической устойчивости личности к аддиктивным факторам // Казанская наука. 2012. № 3. С. 58–63.
3. *Телепова Н.Н.* Религиозная аддикция: психологические условия профилактики и исцеления // Вестник университета (Государственный университет управления). 2010. № 17. С. 118–122.
4. *Arterburn S., Felton J.* Toxic Faith; understanding and overcoming religious addiction. Oliver-Nelson, 1991.
5. *Bancroft J., Vukadinovic Z.* Sexual Addiction // J. Sex. Res. 2004. Aug. V. 41. № 3. P. 225–234.
6. *Dye M.* The Genesis process: a relapse prevention workbook for rehab. groups. Auburn, CA: GAPP, 2006.
7. *Griffiths M.D.* Exercise addiction: a case study // Addiction Research. 1997. V. 5. № 2. P. 161–168.

Literatura

1. *Egorov A.Yu.* Neximicheskie zavisimosti. SPb.: Izd-vo «Rech'», 2007. 189 s.
2. *Telepova N.N.* Model' psixologicheskoj ustojchivosti lichnosti k addiktivny'm faktoram // Kazanskaya nauka. 2012. № 3. S. 58–63.
3. *Telepova N.N.* Religioznaya addikciya: psixologicheskie usloviya profilaktiki i iscele-niya // Vestnik universiteta (Gosudarstvenny'j universitet upravleniya). 2010. № 17. S. 118–122.
4. *Arterburn S., Felton J.* Toxic Faith; understanding and overcoming religious addiction. Oliver-Nelson, 1991.
5. *Bancroft J., Vukadinovic Z.* Sexual Addiction // J. Sex. Res. 2004. Aug. V. 41. № 3. P. 225–234.
6. *Dye M.* The Genesis process: a relapse prevention workbook for rehab. groups. Auburn, CA: GAPP, 2006.
7. *Griffiths M.D.* Exercise addiction: a case study // Addiction Research. 1997. V. 5. № 2. P. 161–168.

N.N. Telepova

**Diagnostics of Addictive Behaviour:
Integrated Test**

Proposed in the article the integrated test on revealing degree of adherence to addictive behaviour is methods for diagnostics the signs of addictive behaviour, related as with the use of chemicals, as with the practice of compulsive behaviour; the methods is based on universal characteristics of any addictions.

Keywords: addiction; addictive behaviour; degree of adherence; symptoms of addictive behaviour.

**Р.К. Карнеев,
Н.С. Краснопольская**

Модификация методики «Незаконченные предложения» для изучения учебной успешности студентов

В статье описывается валидизация методики «Незаконченные предложения» для изучения учебной успешности студентов. Анализируются показатели надежности и валидности методики. Приводится теоретическое и психометрическое обоснование разработанного методического инструмента. Результаты психометрической проверки указывают на возможность использования разработанной методики в исследовательских целях.

Ключевые слова: учебная успешность; проективные методики; надежность; валидность.

Теоретические основания исследования

Исследования по проблеме учебной успешности характеризуются большой разнородностью, базируются на различных основаниях. Учебный процесс в вузе рассматривается как сложная система. На ее функционирование оказывают влияние структурные компоненты и различные внеучебные факторы [3].

Учебная успешность включает в себя «успешное прохождение по ступеням и уровням образования, овладение знаниями, умениями, вхождение в учебную деятельность, развитие личностного потенциала, адаптацию в социуме» [5].

По мнению О.А. Айгуновой, структура учебной успешности формально делится на объективную и субъективную стороны. Под объективной стороной учебной успешности подразумевается академическая (учебная) успеваемость, которая отражает в балльной оценке (отметке) уровень учебных достижений студента. Субъективная сторона учебной успешности определяется заинтересованностью, мотивированностью, качеством и способом умственной работы (активность, напряженность, темп, длительность, систематичность, соотношение рациональных и нерациональных приемов работы и т. п.), а также связана с эмоциональным отношением студента к учебной деятельности (страхи, тревоги, переживания студента) [1]. Очевидно, что объективную сторону учебной успешности студентов легко диагностировать, проанализировав академическую документацию. Для изучения субъективной стороны учебной успешности, на наш взгляд, недостаточно методик.

Таким образом, возникает потребность в надежном инструментарии, позволяющем объективно и информативно исследовать учебную успешность студентов. Построение предлагаемой методики основывается на методике «Незаконченные предложения», разработанной Дж.М. Саксом и С. Леви, которая будет модифицирована для изучения учебной успешности студентов.

Цели использования и область применения методики. Методика «Незаконченные предложения» предназначена для изучения учебной успешности студентов. Она позволит выявить отношение студентов к различным сторонам жизни в вузе. Данная методика относится к классу проективных методик.

Стимульным материалом методики являются 32 незаконченных предложения, составленных на основе сочинений студентов на тему «Успех, учебная успешность». Данные предложения разделены на 8 групп, характеризующих в той или иной степени систему отношений студентов к успешной учебной деятельности. Этап создания методики, модифицированной для изучения учебной успешности студентов, описан авторами в статье «К проблеме исследования учебной успешности студентов» [2].

Процедура проведения методики. Модифицированная методика «Незаконченные предложения» для изучения учебной успешности студентов была применена при проведении исследования, в котором приняли участие 137 студентов I–V курсов факультета психологии, рекламы и связей с общественностью Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского. Задания выдавались на бланках. При предъявлении стимульного материала испытуемому предлагалась следующая инструкция: «На бланке теста необходимо закончить предложения одним или несколькими словами».

Тестирование (без обработки) занимает от десяти минут до нескольких часов (в зависимости от личности студента). Методика может быть использована как для индивидуального, так и группового обследования. Однако первый вариант предпочтительнее, поскольку позволяет получить более надежные результаты.

Обработка результатов. После того как испытуемый закончил все предложения, полученные данные подвергаются специальной обработке. Первый ее этап предполагает оценку каждого ответа испытуемого. Для каждой группы предложений выводится характеристика, определяющая данную систему отношений как положительную, отрицательную или безразличную. Примеры предложений и варианты ответов с оценкой:

«В университете мои преподаватели:	
1. Высокообразованные профессионалы	+2
2. Добрые, интересные люди	+1
3. Обычные люди	0
Будущая профессия кажется мне:	
1. Неперспективной, непестижной	–2
2. Сложной, туманной	–1
3. Непонятной	0»

На втором этапе подсчитывается сумма оценок по каждой группе предложений, а затем выводится средний результат (табл. 1).

Таблица 1

Сводная таблица результатов

№	Группы предложений	№ заданий				Сумма оценок	Средняя оценка
		1	9	17	25		
1.	Отношение к себе как к студенту	1	9	17	25		
2.	Нереализованные возможности в учебной деятельности	2	10	18	26		
3.	Отношение к будущей профессии	3	11	19	27		
4.	Отношение к преподавателям	4	12	20	28		
5.	Страхи и опасения в учебной деятельности	5	13	21	29		
6.	Отношение к общественной жизни в университете	6	14	22	30		
7.	Отношение к однокурсникам	7	15	23	31		
8.	Отношение к учебным достижениям	8	16	24	32		

Построение и валидизация проективной методики

Первоначально была апробирована методика, состоящая из 36 высказываний. Высказывания, вес которых ниже 0,3 при $p \leq 0,0001$, были скорректированы. По итогам первичной апробации в содержание методики вошло 32 незаконченных предложения, из них 4 с измененным содержанием.

Репрезентативность выборки определялась методом рандомизированного отбора.

Оценка надежности теста

Ретестовая надежность-устойчивость оценивалась по результатам 62 испытуемых и определялась их повторным исследованием спустя 6 месяцев после первого исследования. Коэффициенты корреляции между первым и вторым тестированием метода «тест-ретест» представлены в таблице 2. Корреляция баллов по всем группам предложений производилась с помощью метода корреляции Пирсона.

Надежность/согласованность составила 0,682 (по формуле Кронбаха). Оценка надежности методом расщепления теста на части проводилась с помощью коэффициента альфа Кронбаха.

Приведенные в таблице 2 результаты позволяют констатировать наличие достаточно высоких показателей ретестовой надежности и стабильности результатов по каждой системе отношений. Наибольшей надежностью обладает группа «Отношение к общественной жизни». Величины коэффициента $\alpha > 0,6$ по системам отношений (группам) свидетельствуют о приемлемой внутренней согласованности выделенных групп для проективных методик.

Таблица 2

Ретестовая надежность методики «Незаконченные предложения»

Системы отношений	r-Пирсона, ретест через 6 месяцев	Альфа Кронбаха
Отношение к себе как к студенту	0,174	0,661
Нереализованные возможности в учебной деятельности	0,531**	0,639
Отношение к будущей профессии	0,465**	0,637
Отношение к преподавателям	0,449**	0,674
Страхи и опасения в учебной деятельности	0,271*	0,660
Отношение к общественной жизни в университете	0,577**	0,629
Отношение к однокурсникам	0,341**	0,667
Отношение к учебным достижениям	0,430**	0,642

Примечание: ** — $p < 0,01$; * — $p < 0,05$.

Оценка валидности теста

Проверка по критерию конструктивной валидности заключалась в вычислении коэффициентов корреляции результатов методики «Незаконченные предложения» с результатами шкалы «Самооценка» опросника имплицитных теорий К. Двек, полученными от тех же испытуемых. Коэффициенты корреляции представлены в таблице 3.

Согласно полученной матрице корреляций мы видим, что самооценка обучения взаимосвязана со всеми системами отношений методики «Незаконченные предложения», кроме системы «Отношение к преподавателям».

Таблица 3

Конструктивная валидность методики «Незаконченные предложения» для изучения учебной успешности студентов

Системы отношений	Шкала «Самооценка обучения» (Опросник имплицитных теорий К. Двек)
Отношение к себе как к студенту	0,271**
Нереализованные возможности в учебной деятельности	0,287**
Отношение к будущей профессии	0,389**
Отношение к преподавателям	0,103
Страхи и опасения в учебной деятельности	0,335**
Отношение к общественной жизни в университете	0,258**
Отношение к однокурсникам	0,361**
Отношение к учебным достижениям	0,235*

Примечание: ** — $p < 0,01$; * — $p < 0,05$.

В ходе исследования учебной успешности студентов нами были установлены взаимосвязи между анализируемыми факторами. Это подтверждает правильность выбора теоретического конструкта разработанной методики.

Полученные результаты позволяют свидетельствовать о наличии устойчивой валидной структуры методики.

Заключение

Предложенная методика может использоваться в исследовательских и диагностических целях для оценки субъективной стороны учебной успешности студентов высших и средних учебных заведений, а также может применяться как для индивидуального, так и группового обследования, что обуславливает ее практическую значимость.

Таким образом, методика может стать важным психодиагностическим инструментом, определяющим учебную успешность студентов на различных этапах учебной деятельности.

Литература

1. Айгунова О.А. Особенности базовых компонентов эмоционального интеллекта математически одаренных юношей с разной учебной успешностью: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. М., 2011. 192 с.
2. Карнеев Р.К., Краснопольская Н.С. К проблеме исследования учебной успешности студентов // Наука и образование: проблемы и тенденции развития: мат-лы междунар. научно-практ. конфер. (г. Уфа, 20–21 декабря 2013 г.): в 3 ч. Ч. 2. Уфа: РИЦ БашГУ, 2013. 512 с.
3. Нам Т.А. Психолого-педагогическое обоснование системы факторов, определяющих учебную успешность студентов технического вуза: На материале обучения иностранным языкам: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. СПб., 2005. 242 с.
4. Наследов А.Д. SPSS Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках. СПб.: Питер, 2005. 416 с.
5. Хридина Н.Н. Понятийно-терминологический словарь: управление образованием как социальной системой / М-во образования Рос. Федерации, Урал. отделение Рос. акад. образования, Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург: Урал. изд-во, 2003. 381 с.
6. Sachs J.M. Levy S. The sentence completion test // Bellak L. (ed.). Projective psychology. N.Y.: Knopf, 1950. P. 357–397.

Literatura

1. Ajgunova O.A. Osobennosti bazovy'x komponentov e'mocional'nogo intellekta matematicheski odarenny'x yunoshej s raznoj uchebnoj uspešnost'yu: dis. ... kand. psihol. nauk: 19.00.01. M., 2011. 192 s.
2. Karneev R.K., Krasnopol'skaya N.S. K probleme issledovaniya uchebnoj uspešnosti studentov // Nauka i obrazovanie: problemy' i tendencii razvitiya: mat-ly' mezhdunar. nauchno-prakt. konfer. (g. Ufa, 20–21 dekabrya 2013 g.): v 3 ch. Ch. 2. Ufa: RIC BashGU, 2013. 512 s.
3. Nam T.A. Psixologo-pedagogicheskoe obosnovanie sistemy' faktorov, opredeleyayushhix uchebnuyu uspešnost' studentov texnicheskogo vuza: Na materiale obucheniya inostranny'm yazy'kam: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08. SPb., 2005. 242 s.


4. *Nasledov A.D.* SPSS Komp'yuternyj analiz danny'x v psixologii i social'ny'x naukah. SPb.: Piter, 2005. 416 s.
5. *Xridina N.N.* Ponyatijno-terminologicheskij slovar': upravlenie obrazovaniem kak social'noj sistemoj / M-vo obrazovaniya Ros. Federacii, Ural. otdelenie Ros. akad. obrazovaniya, Ros. gos. prof.-ped. un-t. Ekaterinburg: Ural. izd-vo, 2003. 381 s.

R.K. Karneev,
N.S. Krasnopolskaya

Modification of Methodology “Incomplete Sentences” for the Study of Educational Success of Students

In the article the authors describe validation of methodology “Incomplete sentences” for the study of educational success of students. The authors analyze the indices of reliability and validity of the methods. The theoretical and psychometric justification of developed methodological tool are adduced. Results of psychometric test indicate at the possibility of using developed methodology for research purposes.

Keywords: educational success; projective methods; reliability; validity.



ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

**Т.И. Зиновьева,
Ж.В. Афанасьева**

Исследование поликультурного состава современной начальной школы города Москвы

В статье рассматривается проблема обучения русскому языку детей мигрантов — учащихся школ города Москвы. Показано отражение данной проблемы в основополагающих нормативных документах; представлены результаты исследования поликультурного состава современной начальной школы столичного региона.

Ключевые слова: дети мигрантов (учащиеся-инофоны); поликультурная школа.

Свойственные современной России миграционные процессы порождают проблему обучения мигрантов русскому языку.

Государственная миграционная политика Российской Федерации содержит ориентиры на обеспечение реализации функции русского языка как государственного языка РФ, на содействие адаптации мигрантов.

В основополагающих нормативных документах Российской Федерации проблема образования представлена в статусе государственной задачи. Так, в «Концепции социально-экономического развития России до 2020 года», в разделе «Образование» сказано, что возможность получения качественного образования является важной жизненной ценностью граждан, решающим фактором социальной справедливости и политической стабильности.

Согласно Федеральному закону РФ «О государственном языке Российской Федерации», Федеральной целевой программе «Русский язык», в настоящее время необходимо обеспечить обучение русскому языку в школах на базе новейших образовательных технологий, нового поколения учебников, освоения современных методов преподавания русского языка в школе.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования названы предметные результаты обучения русскому языку: 1) формирование первоначальных представлений о единстве и многообразии языкового и культурного пространства России, о языке как основе

национального самосознания; 2) понимание обучающимися того, что язык представляет собой явление национальной культуры и основное средство человеческого общения, осознание значения русского языка как государственного языка РФ, языка межнационального общения.

Достижение названных в стандарте результатов обеспечивает детям возможность получения качественного образования по всем школьным предметам, поскольку именно русский язык как государственный язык РФ является важнейшим средством получения образования в школах РФ.

Проблема обучения мигрантов русскому языку в городе Москве регламентируется Государственной программой города Москвы на среднесрочный период (2012–2018 гг.) «Развитие образования города Москвы («Столичное образование»)». В качестве важнейшего результата реализации данной программы рассматривается предоставление учащимся, являющимся гражданами РФ из других регионов РФ (детьми мигрантов), возможности изучения русского языка как неродного.

Преподаватели Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета приняли участие в реализации данной программы в рамках мероприятия «Создание системы освоения детьми мигрантов русского языка, их социальной и культурной интеграции в городское общество средствами образования».

По замыслу разработчиков данного проекта, создание системы обучения детей мигрантов русскому языку должно быть предварено *исследованием поликультурного состава современной школы города Москвы*. Результатом такого исследования должна стать определенная картина современного состояния поликультурного состава школы города Москвы.

В рамках исследования был проведен *опрос педагогов московских школ*. Опросный лист был составлен в двух вариантах — для администратора (директора, завуча) образовательного учреждения и для учителя.

Опросный лист для администратора содержал запрос следующих данных: количество в данной школе классов, в которых учатся дети мигрантов (отдельно по начальной и средней школе); количество классов, в которых дети мигрантов составляют 25 % и более от общего числа учеников класса.

Мы считаем, что ситуация, при которой дети мигрантов составляют четвертую часть класса и более, является проблемной в отношении обучения русскому языку не только детей мигрантов (инофонов), но также и тех учащихся, для которых русский язык является родным.

Это объясняется тем, что фактор речевой среды является важнейшим для успешного усвоения языка. В процессе естественного общения в живой языковой среде (в том числе в образовательном учреждении с учителями, со сверстниками) речь окружающих становится для ребенка объектом (материалом) анализа (метаязыковой деятельности). Язык окружения представляет собой не только источник, из которого ребенок извлекает языковой материал, но и инструмент, который дает ему возможность соотносить собственную

речевую продукцию с нормативной. Очевидно, что в условиях поликультурной, многоязыковой среды московской школы, где в одном классе учатся несколько детей мигрантов, носителей разных языков, воздействие фактора речевой среды не является гармоничным.

Именно поэтому опросный лист для учителя содержал запрос сведений об учащихся, для которых русский язык не является родным: количество таких детей в классе; гражданство (национальность) этих учеников; наличие трудностей в освоении русского языка, в их социальной адаптации.

Кроме того, значительная часть вопросов была ориентирована на выявление реального состояния работы с детьми мигрантов, с их семьями в современной московской школе. Мы планировали опосредованно выявить отношение педагогов к проблеме обучения детей мигрантов русскому языку, а также степень их готовности к осуществлению специальной работы.

Опрос проводился в 48 школах 9 административных округов города Москвы (Центральном, Северном, Северо-Восточном, Восточном, Юго-Восточном, Южном, Юго-Западном, Западном, Северо-Западном). Заметим, что административные работники отдельных школ (таких школ оказалось 8) вовсе отказались принимать участие в анкетировании¹, мотивируя отказ недостатком времени, либо утверждая, что «в данном образовательном учреждении детей мигрантов нет». Всего была заполнена 151 анкета.

Приведем *количественные показатели поликультурного состава современной школы города Москвы*, выявленные в ходе анализа полученных при проведении опроса педагогов данных.

1. Количество школ, где учатся дети мигрантов, составило 39, это 98 % от общего числа школ, принявших участие в опросе (40–100%). Таким образом, предположение о том, что в городе Москве велико число школ, имеющих поликультурный состав учащихся, получило подтверждение.

2. Количество школ, в которых есть классы с «проблемным» соотношением учащихся — носителей русского языка и детей-инофонов (см. табл. 1).

Таблица 1

Количество школ, в которых есть «проблемные» классы

Количество детей мигрантов в классе от общего состава учащихся	Количество школ, в которых есть классы со значительным количеством детей мигрантов
Более 30 %	23 %
25–30 %	10 %
Менее 25 %	67 %

Из приведенных данных видно, что количество школ, в которых дети мигрантов составляют 25 % и более от общего числа учеников класса, весьма значительно — 33 %.

¹ Участие в опросе для администратора и для учителя было добровольным.

3. Количество детей мигрантов в школах города Москвы:

- общее количество указанных учителями учеников — 2361 чел. (100 %);
- из них — количество детей мигрантов — 353 чел. (15 %).

Среди этих 15 % учащихся-инофонов — представители 29 различных национальностей. Приведем перечень наиболее частотных родных языков детей мигрантов (в порядке убывания): азербайджанский, киргизский, таджикский, армянский, узбекский, дагестанские, грузинский и др.

Таким образом, поликультурная среда современной московской школы имеет мозаичный характер, представлена языками и культурами разных этносов. Это, безусловно, создает значительные трудности и преподавания русского языка учителем, и усвоения его учащимися.

Учителя-практики говорят, что более чем у половины детей мигрантов есть весьма существенные трудности в освоении русского языка, в социокультурной адаптации (табл. 2).

Таблица 2

**Наличие у детей мигрантов трудностей
в образовательном процессе**

Проблемы детей мигрантов в образовательном процессе	Количество учащихся
Трудности и в освоении русского языка, и в социокультурной адаптации	57 %
Трудности только в освоении русского языка	41 %
Трудности только в социокультурной адаптации	2 %

Приведенные данные свидетельствуют о том, что освоение русского языка детьми мигрантов является проблемой для 98 % учащихся-инофонов; решение этой проблемы невозможно без проведения специальной работы.

Анализ количественных данных позволил нам выявить некоторые *тенденции, устойчивые свойства современной образовательной системы города Москвы*. Так, первая тенденция — территориальная концентрация: школы с большим числом детей мигрантов расположены в Южном, Юго-Восточном, Восточном, Северо-Восточном, Северном, Северо-Западном (его северной части) административных округах. В Центральном, Юго-Западном, Западном административных округах таких школ практически нет.

Вторая ярко выраженная тенденция — концентрация в одном классе детей мигрантов, имеющих трудности и в освоении языка, и в социокультурной адаптации, и рассредоточенность по разным классам детей мигрантов, не имеющих трудностей ни в освоении языка, ни в социокультурной адаптации. Иначе говоря, слабые учащиеся — дети мигрантов, как правило, сгруппированы в одном классе, тогда как сильный ученик-инофон неизменно является в классе единственным представителем своей нации (культуры, языка).

Третья тенденция — сосредоточение детей мигрантов в общеобразовательных школах и почти полное их отсутствие в специализированных школах (лицеях, гимназиях и др.).

Четвертая тенденция — существенное сокращение числа детей мигрантов в средней школе. Так, если школ с большим числом детей мигрантов в начальном звене 11, то в среднем звене — только 3, т. е. почти в 4 (!) раза меньше.

Выявленные тенденции требуют специального анализа, должны быть учтены при разработке системы обучения детей мигрантов русскому языку.

Интерес представляет *«особое мнение» учителей* по исследуемой проблеме, которое высказывалось ими по собственной инициативе. Так, один опытный педагог заявил, что работа с детьми мигрантов, с их родителями «совершенно непродуктивна», поскольку большая часть детей мигрантов, завершив обучение в начальной школе, возвращается (увозится родителями) на родину. Факт изменения контингента детей мигрантов подтверждается выявленной нами значительной разницей между количеством детей мигрантов в начальной школе и в средней и старшей школе.

В другом случае педагог заметил, что в течение учебного года контингент детей мигрантов не единожды меняется: одни дети, уже достаточно хорошо освоившие русский язык, вслед за родителями уезжают из России; другие, не владеющие русским языком в должной мере, приезжают, включаются в образовательный процесс. Таким образом, активность миграционных процессов, в которые вовлечены и дети мигрантов, сказывается на изменении речевой (языковой) среды класса, придает ей нестабильность, усложняет задачу решения проблемы обучения учащихся-инофонов русскому языку, создает трудности и в обучении русскому языку как родному.

Ссылаясь на опыт общения с родителями учащихся-инофонов, учителя отмечают, что в среде взрослых мигрантов русский язык весьма значим, поскольку владение титульным языком обеспечивает успешную социальную адаптацию в стране проживания, открывает доступ к профессиональной карьере, что необходимо для последующей жизни в России. Однако далеко не все родители могут привить своим детям такое же отношение к языку страны проживания. Учителя отмечают, что многие дети мигрантов, как и их взрослые родственники, в семье говорят исключительно на родном языке, в школе же эти дети должны говорить только на русском языке.

Мы выяснили, что учителя, высказывая критические замечания в адрес родителей учащихся-инофонов, сами не стремятся вовлекать близких родственников в процесс обучения русскому языку детей мигрантов, поскольку «нет ни времени, ни специальных пособий».

Нам представляется, что совокупное «особое мнение» учителей является свидетельством осознания ими, во-первых, глубины и сложности проблемы обучения детей мигрантов русскому языку, во-вторых, недостаточной собственной компетентности в данной области.

Завершив исследование, мы пришли к выводу о необходимости разработки комплексной системы обучения детей мигрантов русскому языку в условиях поликультурной начальной школы. Результаты этой работы будут представлены в следующей статье.

Литература

1. Концепция демографического развития Российской Федерации на период до 2015 года: [электронный ресурс]. URL: http://www.businessuchet.ru/pravo/DocumShow_DocumID_21649.html (дата обращения: 24.11.2010).

2. Методология и методы изучения миграционных процессов: междисциплинарное учебное пособие / Под ред. Ж.А. Зайончковской, И.Н. Молодиковой, В.И. Мукомеля; Центр миграционных исследований; Институт Открытое Общество (HESP OSI); Бюро ЮНЕСКО. М., 2007. 370 с.

Literatura

1. Konceptsiya demograficheskogo razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2015 goda: [e'lektronny'j resurs]. URL: http://www.businessuchet.ru/pravo/DocumShow_DocumID_21649.html (data obrashheniya: 24.11.2010).

2. Metodologiya i metody' izucheniya migracionny'x processov: mezhdisciplinarnoe uchebnoe posobie / Pod red. Zh.A. Zajonchkovskoj, I.N. Molodikovoj, V.I. Mukomelya; Centr migracionny'x issledovanij; Institut Otkry'toe Obshhestvo (HESP OSI); Byuro YuNESKO. M., 2007. 370 s.

*T.I. Zinovieva,
Zh.V. Afanasieva*

Research of Multicultural Composition of Modern Primary School in the City of Moscow

The article considers the problem of teaching the Russian language migrants' children — the students at schools in Moscow city. It shows the reflection of this problem in the main normative documents. The authors present the results of the research of multicultural composition at modern primary school of metropolitan region.

Keywords: migrants' children (students speaking foreign languages); multicultural school.

Л.И. Духова

Социально-психологические предпосылки дестабилизации современной российской семьи

В статье осуществляется анализ социально-психологических и социально-культурных факторов, оказывающих влияние на изменения, происходящие в современной российской семье, выявляются тенденции перемен во внутрисемейных отношениях, делается попытка осмысления процесса дестабилизации современной семьи и поиска путей его преодоления.

Ключевые слова: дестабилизация современной семьи; традиционная и современная модель семьи; проблемы современной российской семьи.

Сегодня общество и государство все громче заявляют об огромной роли семьи в развитии как личности, так и всего общества в целом. Декларируется, что только полноценная семья может создать условия для успешного воспитания и развития ребенка. Однако, на наш взгляд, остается открытым вопрос о том, какой должна быть современная российская семья, способная обеспечить такие условия. А чтобы ответить на этот вопрос, чтобы эффективно выстраивать психолого-педагогическую поддержку семьи, надо четко осознавать, что представляет собой реальная семья современного российского общества.

Несмотря на то, что государство стремится сегодня создать условия для поддержания стабильности семьи, оно все меньше и меньше может вмешиваться во внутрисемейные отношения, слишком мало может влиять на них. Статус семьи как ячейки общества, как социального института все больше уступает место статусу малой социальной группы. Это вызвано тем, что в современной семье нет строго выстроенной иерархии, как это было в традиционной патриархальной семье. А это значит, что государство не может создать единую систему норм и санкций, регулирующих внутрисемейные отношения. Сегодня даже общественное мнение практически утратило санкционирующую функцию по отношению к семье. Как общаться супругам между собой, как воспитывать детей, как взаимодействовать со старшим поколением в семье, кто какие права и обязанности имеет — всё это каждая семья решает сама, ей предоставлена практически полная свобода выбора, а в качестве меры контроля выступает уровень нравственного развития членов семьи.

Чтобы понять причины этих проблем, необходимо проследить эволюцию брачно-семейных отношений в культурно-историческом аспекте.

Анализ исследований, проведенных отечественными и зарубежными психологами (В.Н. Дружинин, А.Я. Варга, В. Сатир и др.), а также собственные исследования, направленные на изучение представлений современной молодежи о семье и внутрисемейных отношениях, позволили нам выделить три наиболее значимые, на наш взгляд, проблемы современной российской семьи:

- борьба за власть между мужчиной и женщиной (мужем и женой);
- слабая дифференциация между нуклеарной и родительской семьями;
- трудность в освоении родительских ролей современными молодыми людьми.

Для того чтобы понять, как взаимодействовать с современной семьей на любом уровне (будь то социальная политика или система образования), необходимо четко представлять исторический и социокультурный путь развития российской семьи, видеть социальные и психологические факторы, определяющие тенденции изменений во внутрисемейных отношениях. В этом смысле современная российская семья представляет собой сложное противоречивое социально-культурное и социально-психологическое явление. Она есть результат наложения культурных традиций язычества, христианства, периода советской власти на современные тенденции развития семейных отношений, зачастую неумело заимствованных из западной культуры.

Наиболее глубокий и содержательный анализ взаимоотношений в семье на разных культурно-исторических этапах российского общества проведен В.Н. Дружининым [1]. Мы лишь остановимся на основных особенностях, значимых для понимания сути выделенных нами проблем.

Борьба за власть в семье, конфликтность отношений между мужчиной и женщиной — отголоски язычества. «Отношения мужа и жены строились не на отношениях доминирования — подчинения, а на изначальной конфликтности. В славянском язычестве женщина не является существом, подчиненным мужчине: она иной человек, обладающий качествами, отличными от мужских, носитель особой женской силы. <...> Женщина обладала как доброй свободой, так и свободой в браке» [1: с. 46].

Рубежом, переходом от языческой модели семьи к христианской стал XVI век. Основные требования к отношениям в семье нашли свое отражение в знаменитом своде законов «Домострой», который стал кодексом русской семейной морали. Христианские идеи регулирования семейных отношений в корне отличались от языческих. Образцом идеальной семьи для православных христиан являются отношения, построенные на основе четкой иерархии, доминирования — подчинения. Именно модель православной семьи закрепила в сознании современного человека как традиционная патриархальная семья. В такой семье глава всегда муж, он обладает властью и несет всю ответственность за семью. Жена подчинена мужу, но не подавлена им, она имеет значительные права во внутрисемейных делах. Муж представляет семью в обществе, жена отвечает за внутреннее благополучие семьи. Роль женщины-матери ценится выше, считается более значимой, чем роль жены (это обусловлено особым почитанием на Руси образа Богородицы). Дети подчинены

родителям, но эмоционально ближе к матери. В дальнейшем мы остановимся более подробно на социально-психологических и социально-культурных особенностях традиционной российской семьи.

Однако сознание, менталитет людей не мог меняться так быстро, как того требовала социальная ситуация в обществе. Поэтому государству был необходим именно закон, жестко регулирующий новые внутрисемейные отношения. «Домострой» четко закреплял не только систему иерархии, власти, распределения ролевых обязанностей, но даже предписывал правила поведения в элементарных бытовых ситуациях. Только таким образом на данном этапе культурно-исторического развития можно было преодолеть двоеверие как систему религиозного мировоззрения россиян, когда «язычество переплеталось с христианством в системе обычаев, поведения, отношения к миру и к семье» [1: с. 63].

Пожалуй, именно в этот период семья в полной мере может рассматриваться как социальный институт, жизнь и деятельность которого полностью регламентируется государством.

Особое место в эволюции брачно-семейных отношений занимает период советской России. Отказ от религиозных канонов, провозглашение традиционной семьи пережитком буржуазного прошлого и создание новой советской модели семьи — всё это нанесло серьезный удар по стабильности современной семьи.

В.Н. Дружинин определяет типичную советскую семью как «вариант модели аномальной языческой семьи с рудиментами православной модели. <...> В такой семье мужчина и женщина борются за доминирование. Победа достается более сильному — не столько физически, сколько психически. Существует противостояние поколений, подавление детей и борьба детей с властью родителей. Аномальность этой семьи в том, что мужчина не несет ответственности за семью в целом (определение аномальности, по М. Мид)» [1: с. 86].

Для тоталитарного режима, провозгласившего всеобщее равенство, заинтересованного в формировании единомыслия, традиционная модель семьи оказалась неприемлемой и опасной. Мужчина (отец), традиционно являющийся главой семьи и отвечающий за социализацию, социальную активность детей, должен был быть отстранен от этой роли. В связи с этим вся ответственность за семью возлагается на женщину, но при этом она же должна вести активную трудовую и общественную жизнь (известные лозунги того времени: «Женщина — мать, женщина — труженица» и т. п.). Активно пропагандируются и внедряются в сознание подрастающего поколения мысли о том, что «сын за отца не в ответе», «дедушка Ленин», «отец Сталин» и т. п. В результате женщина в обществе уравнивается в правах с мужчиной, а в семье приобретает больше власти, чем мужчина, начинает доминировать. Мужчина же постепенно теряет авторитет и мужа, и отца. Всё это закономерно приводит к нарушению воспитательной функции семьи (женщина, вынужденная большую часть времени проводить на работе, не может должным образом заниматься воспитанием; отец не имеет должного авторитета в семье). В результате государство фактически берет на себя функцию воспитания подрастающего поколения. Так, внешне привлекательные социальные условия, которые создавало советское государство (бесплатные ясли

и детский сад, бесплатное образование и медицинское обслуживание детей, практически бесплатные путевки в пионерские лагеря, санатории, очень дешевые детские вещи и игрушки и т. д.), это не что иное, как хорошо продуманная политика отчуждения детей от семейного воспитания. Воспитание должно было быть общественным, соответствующим политической идеологии государства. Иными словами, государство берет на себя заботу о детях, а следовательно, и право воспитывать так, как считает нужным.

Таким образом, «достижения» данного периода в области семейной политики можно свести к следующему:

- изменение положения женщины в обществе;
- изменение положения мужчины в семье;
- отстранение семьи от воспитания детей (нарушение воспитательной функции семьи).

Практически каждая из этих позиций вступает в противоречие с традиционной моделью семьи, когда женщина считалась хранительницей домашнего очага, когда все ее интересы и заботы были сконцентрированы на семье и воспитании детей. Мужчина, в свою очередь, был главой семьи и нес за нее ответственность, а семья в целом являлась главной средой воспитания детей, из которой они заимствовали образцы поведения, усваивали ролевые права и обязанности.

Непростое культурно-историческое наследие эволюции брачно-семейных отношений усугубляется современными условиями развития российского общества.

Так, например, ответственность мужчины за семью является, пожалуй, важнейшей составляющей благополучия как традиционной, так и современной семьи. Однако в традиционной семье субъект ответственности и власти — одно и то же лицо (мужчина). По-иному обстоит дело сегодня. Как мы уже отмечали выше, по мнению большинства исследователей, аномальность современной семьи состоит как раз в отсутствии ответственности мужчины за семью. На это указывают и результаты проведенного нами опроса¹, в котором участвовали девушки в возрасте от 18 до 23 лет (75 % респондентов). Однако ответственность и власть в семье не рассматриваются ими в единстве. Так, власть мужа готовы признать лишь 30 % опрошенных. В целом это подтверждает существующую на сегодняшний день тенденцию развития супружеских отношений: власть либо делится между мужем и женой (демократия отношений), либо жена доминирует в семье. А вот ответственность в представлении современной женщины должна возлагаться именно на мужчину. По сути, это одно из противоречий, которое осложняет внутрисемейные отношения современной семьи. И здесь можно говорить уже не только о проблеме, а о парадоксах современной действительности. С одной стороны, женщина хочет властвовать в семье, иметь как минимум равные права с мужчиной в обществе, а с другой — видеть

¹ Исследование проводилось в рамках научно-исследовательской работы магистрантов факультета педагогики и психологии Курского государственного университета под руководством автора статьи. В опросе участвовали 125 девушек, обучающихся в КГУ на разных направлениях подготовки.

рядом с собой сильного, ответственного мужчину. Но здесь нарушается причинно-следственная связь: для того чтобы мальчик вырос в соответствии с этими ожиданиями, он должен с детства видеть соответствующие образцы поведения мужчины и женщины.

Попробуем провести самый общий анализ воспитания мальчика в современных условиях. В семье его воспитанием занимается доминантная мать (по статистике, в российских семьях именно женщина обладает властью), а учитывая количество неполных семей, мать вообще может являться единственным образцом поведения. Далее в детском саду его вновь воспитывает женщина (100 % работников ДОУ — женщины). Практически тотальная феминизация системы среднего образования вновь ставит мальчика в положение зависимого от женщины. Таким образом, в процессе взросления у будущего мужчины формируется достаточно четкое представление о том, что женщина — главная: она учит, воспитывает, говорит, что хорошо, что плохо, наказывает и хвалит.

Кроме того, по сложившейся в нашей системе образования традиции, мальчики и девочки одного возраста учатся вместе. С одной стороны, всё правильно и логично, но с другой — всем известно, что физиологическое и социальное развитие девочек опережает развитие мальчиков. А это значит, что в среде сверстниц-одноклассниц мальчики вновь оказываются в невыгодном положении. Учителя откровенно признаются, что им удобнее положиться на девочек при распределении обязанностей в классе, так как они более ответственные, более социально зрелы.

И такое положение устраивает и мать, и педагогов-женщин. Но женщину (в роли жены) не устраивает безответственный, инфантильный муж. Поэтому возникает закономерный вопрос: существуют ли условия и в семье, и в системе образования для формирования у современного мальчика необходимых и желаемых мужских качеств?

Сегодня активно развивается идея гендерного воспитания. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом общего образования в примерных основных образовательных программах данная проблема выделена в самостоятельную задачу. Однако при объективно сложившихся социальных условиях ее решение требует серьезного осмысления.

Далее коснемся второй обозначенной нами проблемы современной российской семьи — дифференциации между молодой нуклеарной (родители и дети) и родительской семьями.

Современные психологи утверждают, что данная задача должна быть решена в первые годы создания новой семьи. Под дифференциацией понимается необходимость создания «границ своей семьи», установления правил взаимодействия между супругами, договоренностей о степени вмешательства в проблемы супругов других родственников, но при сохранении эмоциональной связи с родительской семьей (при создании своей семьи роль мужа или жены должна стать более значимой, чем роль сына или дочери).

На первый взгляд, в современных условиях все молодые семьи стремятся жить отдельно от родительской семьи. Традиция жить большой многопоколенной

семьей кажется сегодня неприемлемой. Объективно возникает множество конфликтов из-за различия представлений старшего и младшего поколений о ведении хозяйства, воспитании детей и т. д. Ситуация осложняется тем, что отсутствуют нормы регулирования отношений между членами семьи (раньше в большой патриархальной семье, насчитывающей до нескольких десятков человек, все права и обязанности, иерархия взаимоотношений были четко обозначены и следование им было обязательным). Но при этом большинство российских семей с большим трудом отделяются от родительской семьи, переводя проблему исключительно в социально-экономическую плоскость («Нет возможности жить отдельно», «Нет средств на собственное жилье» и т. п.). Однако в данном случае речь идет не только и не столько о совместном или отдельном проживании, сколько об эмоционально-психологической зависимости друг от друга. В западной психологии даже есть термин, характеризующий российскую современную семью — «спутанная» («пророщенная») семья. Можно возразить, что это следование традициям, что у нас всегда жили большими семьями, помогали и поддерживали друг друга, и западные образцы нам не подходят. Но, к сожалению, сегодняшняя «спутанная» семья имеет мало общего с традиционной патриархальной российской семьей.

Позволим себе лишь несколько сравнений. В традиционной семье к представителям старшего поколения относились с неизменным почитанием и уважением, к их мнению прислушивались, их опыт перенимали и использовали в своей семье. Женщина всегда приходила жить в дом к мужу и принимала правила и условия жизни в этой семье. При этом муж и жена были ближе друг к другу эмоционально, муж для жены был главным советчиком, в свою очередь, дети были ближе к родителям, чем к бабушке и дедушке. Молодые члены семьи должны были вести хозяйство, поддерживая экономически стареющих родителей.

Несколько иначе обстоит дело в современной многопоколенной семье. Молодые, как правило, не хотят жить вместе с родителями, но при этом хотят пользоваться их помощью, как материальной, так и в плане воспитания внуков. При этом часто отрицают опыт старших, конфликтуют, не признают их авторитета. Чаше современные молодые семьи живут с родителями жены, тем самым изначально создавая неправильную иерархию в семье и внутрисемейную коммуникацию. В такой ситуации молодая жена оказывается в большей эмоциональной близости с матерью, чем с мужем, а их дети ближе к бабушке, чем к матери и отцу. Следует заметить, что затрудняют дифференциацию не только представители младшего поколения. Родители с большим трудом «отпускают» своих взрослых детей, стараясь регулировать их супружеские отношения, принимая на себя ответственность за воспитание внуков большую, чем родители.

Таким образом, налицо еще один парадокс современной российской семьи: жить вместе представители разных поколений не хотят, конфликтуют, но и «отпустить», «оторваться» друг от друга не могут.

И, наконец, третья обозначенная нами проблема — трудности освоения родительских ролей. Объективных причин этих затруднений очень много. Некоторые из них очевидны из предыдущего анализа состояния внутрисемейных отношений: отсутствие опыта взаимодействия с маленькими детьми (братьями и сестрами),

невозможность использовать опыт воспитания старшего поколения из-за быстрой смены социально-культурных традиций, ориентация женщины на профессиональную деятельность и т. д. Но в результате мы имеем личность матери, не обеспеченную родительскими качествами.

Родительство (чаще говорят все-таки о материнстве) рассматривается сегодня как личностное образование, которое должно начать формироваться не с момента рождения ребенка, а задолго до этого. Оно должно включать в себя позитивное отношение к рождению детей, мотивы воспитания, связанные с ценностным отношением к ребенку, представление о себе как о родителе, чувство удовлетворенности родительством, позитивный образ ребенка.

На данный процесс влияют самые разные факторы.

Родительская семья, и прежде всего мать, оказывают самое важное влияние на формирование родительства (материнства). Как девочка, так и мальчик именно в семье родителей заимствуют образцы отношений между супругами и отношения к детям. Известно, что дети, воспитывающиеся вне семьи, гораздо труднее создают свои семьи, чаще испытывают дефицит родительских чувств. Однако и внешне благополучные семьи могут оказать негативное влияние на отношение к рождению собственных детей, создать предпосылки неадекватной мотивации воспитания. В таких случаях ребенок может восприниматься как обуза, лишь как объект воспитания или средство достижения своих целей и удовлетворения своих родительских амбиций.

Огромное влияние на формирование материнства оказывает игровая деятельность. К сожалению, большинство современных игрушек слабо ориентированы на воспитание чувства материнства, на формирование навыков ухода за детьми. Если в младшем дошкольном возрасте девочки еще играют в традиционные «дочки-матери», то уже в младшем школьном возрасте их внимание направлено в другие сферы жизнедеятельности. Это отражается и на уровне подражания определенным образцам поведения, и при ролевой идентификации (это прежде всего образ успешной женщины, а не матери).

Л.Б. Шнейдер выделяет фактор формирования материнства, который называет «няньчание» [2: с. 296]. Это общение девочки 4–10 лет с младенцем (братом, сестрой, племянником и т. п.), которое может оказать позитивное влияние на формирование материнства. Однако в современных одноплодных семьях такая возможность не всегда предоставляется.

Таким образом, нет ничего удивительного, что рождение ребенка для современных родителей оказывается связанным с целым рядом не только бытовых трудностей, но и может сопровождаться негативными психологическими состояниями: тревожностью, страхом утраты свободы, потери статуса и т. д.

Общие социально-экономические, культурные, духовно-нравственные изменения в обществе неизбежно сказываются на облике современной семьи. Изменения в семье — это результат объективных перемен в обществе. Вряд ли следует ориентировать современную семью на какие-то идеальные образцы прошлого. Вряд ли можно решить проблемы современной семьи только социально-экономической поддержкой со стороны государства, хотя это,

безусловно, очень важный фактор. В ситуации явного расслоения нашего общества по материальному достатку бытовая неустроенность, страх потерять работу, неуверенность в возможности дать детям образование и т. д. могут сильно повлиять на принятие решения о рождении детей, на удовлетворенность родительством. Но, на наш взгляд, социальная поддержка будет способствовать в большей степени реализации репродуктивной функции семьи. А количество, как известно, не всегда определяет качество. Качество внутрисемейных отношений, качество воспитательного потенциала — вот основа стабилизации семьи. Но какова характеристика этого качества в современных условиях?

По мнению В.Н. Дружинина, нормальной семья может считаться, «если мужчина несет ответственность за себя и за семью, ее настоящее и будущее» [1: с. 41]. С этим нельзя не согласиться. Но путь к решению этой задачи долгий и непростой. И какие бы социально-экономические условия стабилизации семьи ни создавало государство, они могут рассматриваться лишь как внешние предпосылки духовной работы.

Литература

1. Дружинин В.Н. Психология семьи. СПб.: Питер, 2008. 176 с.
2. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений: курс лекций. М.: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. 512 с.

Literatura

1. Druzhinin V.N. Psixologiya sem'i. SPb.: Piter, 2008. 176 s.
2. Shnejder L.B. Psixologiya semejny'x otnoshenij: kurs lekcij. M.: Aprel'-Press, Izd-vo E'KSMO-Press, 2000. 512 s.

L.I. Duxova

Socio-Psychological Prerequisites of Destabilization of Modern Russian Family

In the article the author carries out the analysis of the socio-psychological and socio-cultural factors that influence the changes, taking place in the modern Russian family, identifies the trends of change in family relations, makes an attempt of understanding the process of destabilization of modern family and seeking ways to overcome it.

Keywords: destabilization of modern family; the traditional and the modern model of the family; problems of the modern Russian family.



ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

К.Е. Князев

Научные предпосылки появления рисуночных методик: исторический экскурс

Статья посвящена истории появления и начального формирования метода анализа рисунков. Впервые был систематизирован зарубежный и отечественный опыт в разработке этого вопроса.

Ключевые слова: история психологии; рисуночные методики; история рисуночного метода; детские рисунки; рисунки больных.

Люди занимались рисованием испокон веков: сохранившиеся образцы наскальной живописи лишь подтверждают то, что живописи как минимум 30 тыс. лет. Изучением живописи занимаются искусствоведы, ее собирают коллекционеры, но когда и почему научное сообщество заинтересовалось анализом рисунков для изучения психических особенностей человека?

На рубеже XVIII–XIX вв. во Франции *Филипп Пинель* добился снятия с душевнобольных цепей и начал вводить гуманные методы работы с такими больными. В дальнейшем работа с такими категориями больных требовала более щадящих для них способов и методов. Романтизм, который господствовал в ту пору, породил идею близости, а иногда и тождественности гения и помешанного, утверждая, что истинно художественная личность ближе к сумасшествию, чем к норме. *Франсиско Гойя* в своих работах говорит об обращении художника к различным формам безумия как очень значимой для него реальности. К середине XIX в. романтизм потерял былые позиции, и гениальность в ряде случаев стала определяться психиатрами как вид душевной болезни [1].

Ближе к концу 1800-х – началу 1900-х гг. многие врачи заметили, что рисунки пациентов могут быть использованы в качестве вспомогательных средств в диагностике психопатологии. Большинство авторов того времени считали, что любая форма самовыражения психически больных людей (речь, творчество и т. д.) подтверждает поставленные им диагнозы, в частности шизофрению. Например, *Огюст-Амбруаз Тардьё* включил в работу

«Etude Médico — Légale sur la Folie» (1872) репродукции рисунков пациентов, как один из юридически приемлемых критериев для установления диагноза психического заболевания [23]. *Поль-Макс Симон* в 1876 г. опубликовал труд «L'Imagination Dans la Folie», в котором представил первое серьезное психиатрическое исследование рисунков душевнобольных [22]. *Чезаре Ломброзо* в работе 1895 г. также отметил, что рисунки и картины больных дают представление о патологическом состоянии психики этих лиц [15].

В 1900 г., 21 октября, в Московском университете на годовичном заседании Общества невропатологов и психиатров *Григорий Иванович Россолимо* объяснил ярко выраженный на тот момент интерес к рисункам психически больных людей следующим образом: «...последние десятилетия представляют у нас резкую реакцию против эпохи шестидесятых годов, давших широкий простор явлениям интеллектуальной жизни, раскрывших настежь свои окна и двери для науки и для общественных вопросов: не без чувства сожаления мы должны отметить значительный упадок завещанных нам высоких стремлений одновременно с чрезмерным культом искусства во всех его, как низших, так и высших, проявлениях; ослабевший от умственного утомления мозг обратился к удовлетворению своих низших, эстетических потребностей» [5: с. 655].

Далее он продолжает свою мысль: «В силу ли дальнейшего логического хода психических явлений, или по простому совпадению, мы в последнее время встречаемся уже с усиленным развитием нервных и психических болезней и, как будто бы случайно, наталкиваемся на необходимость сопоставления болезненных состояний нервной системы с явлениями из области художественного творчества» [5: с. 655–656].

В 1920-е гг. *Ханс Принцхорн*, сменивший карьеру искусствоведа на психиатрию, начал сбор рисунков психически больных по больницам всей Европы. Он собрал 5000 работ более чем 500 пациентов, описание которых станет позже основой публикации «Bildnerei der Geisteskranken», изданной впервые в 1922 г. В этой работе автор также обратил внимание на то, что рисунки могут иметь и диагностическое, и терапевтическое значение, так как могут играть важную роль в реабилитации больных [16; 18].

Основоположники современной психоаналитической науки, *Зигмунд Фрейд* и *Карл Густав Юнг*, оба проявили интерес к установлению взаимосвязи между искусством, символами и личностью. Фрейд заметил, что изображения и символы, отражающие забытые или подавленные воспоминания, чаще всего возникают либо через сны, либо художественные выражения. Он писал об изображениях, представленных в мечтах, и сообщил, что его пациенты часто говорят о том, что они могут нарисовать свои мечты, но не в состоянии описать их словами. Фрейд также считал, что общечеловеческие конфликты и неврозы мотивируют художников к творчеству. Это фрейдовское наблюдение вдохновило научное сообщество и в конце концов сформировало понимание того, что художественное выражение,

искусство может быть ключом к пониманию внутреннего мира человеческой психики [10].

К. Юнг понимал функцию изображений несколько по-другому, придавая им значение с точки зрения более универсальных смыслов. Он был особенно заинтересован в интерпретации психологического содержания творчества, в том числе рисунков его пациентов и своих собственных. В отличие от Фрейда, который никогда не просил своих пациентов нарисовать свои сны, Юнг часто рекомендовал пациентам это делать. «Рисовать то, что мы видим во время бодрствования, — пишет он, — совершенно отличается от рисования снов» (перевод наш. — К.К.) [13: с. 47]. Юнг оценил важность связей между изображением и психикой, и эта идея легла в основу разработанного им понимания символических значений в образности через исследования архетипов и универсальностей, присущих в том числе и визуальному искусству.

Несмотря на то, что в обществе всегда было принято проявлять восхищение и умиление рисунками детей, научное изучение детского творчества вышло именно из растущего интереса к искусству лиц с психическими заболеваниями в начале века и фундаментальных работ таких светил науки, как Фрейд и Юнг. Внимание к детским рисункам связано и с накоплением знаний о рисунках, созданных психически больными, и с активным развитием детской психологии в то время [11; 16].

Фундамент для понимания важности детских рисунков был заложен такими известными педагогами, как *Жан-Жак Руссо*, *Иоганн Генрих Песталоцци*, *Джон Раскин* и *Герберт Спенсер*. *Чарльз Дарвин* — многодетный отец использовал рисунки своих десятирех детей для совершенствования эволюционной теории (как подтверждение гипотезы: «онтогенез повторяет филогенез») [9]. Так, использование рисунка приходит в педагогику и психологию, в том числе из области естествознания и антропологии.

Исследование *Эбенизера Кука*, педагога-реформатора в области преподавания живописи, опубликованное в 1885–1886 гг., считается одной из первых работ, посвященных детскому рисуночному творчеству. В своих статьях он описал последовательные стадии развития детского рисунка, а также обратил внимание на необходимость учитывать интересы и психические особенности детей при разработке учебных программ по изобразительному искусству [8].

Исследования в области детского развития заложили методологическую основу использования рисунка как психодиагностического инструмента. По мнению *Александра Викторовича Либина*, основополагающей считается работа итальянского педагога и психолога *Коррадо Риччи* [2]. Согласно легенде, спасаясь от дождя, он спрятался у подъезда большого дома и увидел на стене многочисленные детские наброски, которые поразили его своими различиями. Он предположил, что рисунки, расположенные ниже, принадлежат детям более младшего возраста, а те, что были выше, соответственно детям более старшего возраста.

В дальнейшем собранные им 1250 рисунков и лепных работ итальянских детей стали первой задокументированной коллекцией [16; 19].

Немецкий психолог и педагог *Георг Михаэль Кершенштейнер* собрал большую коллекцию детских рисунков в период 1903–1905 гг. по поручению Мюнхенского педагогического совета по реорганизации школьной программы преподавания рисования. По сей день его исследование является самым крупным специально организованным экспериментом по изучению рисунка. Проанализировав почти 100 тысяч рисунков, выполненных школьниками по стандартной инструкции и под наблюдением педагогов, Кершенштейнер выделил три последовательных этапа в развитии рисунка — *схематический рисунок, раздражительный рисунок (копирование) и трехмерное изображение* [11; 14].

В 1904 г. бельгийский педолог *Медард Каролус Скойттен*, анализируя рисунки лиц разного возраста при нормальном и нарушенном психическом развитии, пытался найти основание для периодизации становления рисуночной деятельности в нормальном онтогенезе и выдвинул гипотезу о последовательном добавлении деталей (изображение деталей лица и пальцев на руках) и усилении реалистичности рисунка фигуры человека по мере взросления ребенка [21].

Александра Александровна Никольская приводит следующие данные касательно рисунков детей в России: «В лаборатории экспериментальной педагогической психологии при Педагогическом музее в 1904 г. были открыты первые в России педологические курсы, провозгласившие своей целью девиз *Константина Дмитриевича Ушинского* (курсив здесь и далее в цитате. — К.К.) об изучении человека как предмета воспитания. На курсах проводились занятия по обучению технике психологического эксперимента и основам статистических методов. Для слушателей организовали и практические занятия. Доступ в лабораторию был открыт для всех желающих. Заведовал курсами *Александр Петрович Нечаев*, а руководителями практических занятий были известные российские психологи того времени *Александр Федорович Лазурский, Иван Романович Тарханов, Август Адольфович Крогиус, Алексей Львович Щеглов*. Первый съезд по педагогической психологии состоялся в 1906 г. в Петербурге. Второй съезд состоялся в 1909 г., и вопрос о методах исследования, в частности, об использовании рисунков в школьной практике вызвал большую дискуссию» [3: с. 101].

В 1907 г. швейцарский психолог *Эдуард Клапаред* разработал план изучения детского рисунка с целью анализа расовых различий и сходств [7]. Этот план был реализован его учеником Евгением Ивановым в 1908 г., собравшим 9764 рисунка швейцарских детей. Иванов статистически доказал, что пропорция интеллектуально одаренных детей (основываясь на их академической успеваемости) среди хорошо рисующих выше, чем среди их плохо рисующих сверстников. Были найдены положительные корреляции между письмом и рисованием, между рисованием и счетом, между ремеслами и рисованием, а также поразительное совпадение двух способов измерения — рисуночного метода и метода наблюдения [12].

Владимир Михайлович Бехтерев считал, что детское творчество позволяет получить объективные данные о мире «дитяти», и в то же время помогает лучше понять самого ребенка. Особенно важно, подчеркивает Бехтерев, учитывать ситуационные условия, в которых находится ребенок, которые потенциально могут влиять на изображение. Например, рисунок может быть нарисован под впечатлением от рассказа [2].

Поэтапная эволюция детского рисунка представлена в уже ставшей классикой работе *Джорджа Румы* 1913 г. [20]. Его исследование включало анализ рисунков нескольких групп детей (от 6 до 11 лет, обоих полов) как нормально развивающихся, так и их умственно отсталых сверстников. Он изучал рисунки на свободную тему, рисование домов и человеческих фигур. В результате изучения он выделил стадии рисования фигуры человека: 1) первые попытки репрезентации; 2) стадия «головастика» (головонога); 3) переходная стадия человека с лицом; 4) полная репрезентация человеческой фигуры в анфас; 5) переходная стадия от анфаса к профилю; 6) профиль (перевод наш. — К.К.) [20: с. 22].

Как указывает *Дмитрий Юрьевич Погодин*: «В России в 1909 году отечественный невролог Григорий Иванович Россолимо начал использовать рисунки в качестве одной из составных частей диагностических средств. Созданная им программа для исследования личности базировалась на системном подходе к изучению личности. Ценность метода заключалась в возможностях и удобстве его использования в самых разных областях психологии. При этом исследователь получает в краткие сроки наглядное и достоверное графическое изображение тех психических свойств, в которых особенности личности проявлялись наиболее ярко. Данный профиль позволял оперативно провести анализ испытуемой личности. Россолимо вывел формулу, позволяющую перевести полученные графические данные в арифметические. На основании этой формулы им была предложена классификация психотипов личности» [4].

Полный вариант работы Россолимо содержал 26 исследований. Каждое исследование состояло из 10 задач и продолжалось 2 часа, проводилось в три приема. Кроме всего, он изучал элементарные изобразительные способности различных групп испытуемых и дифференцировал различия между ними [6].

Россолимо одним из самых первых начал использовать рисунки детей в психодиагностических целях, как один из этапов батареи тестов, направленной на исследование личности. Он также предложил использовать тестовые задания для оценки индивидуальных свойств испытуемого. Именно с именем Россолимо можно связать переход от предпосылочного этапа использования рисунков к диагностическому этапу и оформлению рисуночного метода как отдельного направления в психодиагностике.

Литература

1. *Каннабих Ю.В.* История психиатрии. Л.: Государственное медицинское изд-во, 1928. 411 с.

2. *Либин А.В., Либина А.В., Либин В.В.* Психографический тест: конструктивный рисунок человека из геометрических форм. М: Эксмо, 2008. 368 с.
3. *Никольская А.А.* А.П. Нечаев: жизненный и творческий путь // Вопросы психологии. 1997. № 2. С. 100–111.
4. *Погодин Д.Ю.* Вклад Г.И. Россолимо в развитие экспериментального направления в психологии начала XX века: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. СПб., 2007. 187 с.
5. *Россолимо Г.И.* Искусство, больные нервы и воспитание (по поводу декадентства) // Русская расовая теория до 1917 года. Вып. 2. Сборник оригинальных работ русских классиков / Под ред. В.Б. Авдеева. М.: ФЭРИ-В, 2004. С. 655–680.
6. *Россолимо Г.И.* План исследования детской души в здоровом и болезненном состоянии (с приложением таблицы для записи данных объективного исследования интеллекта): пособие для родителей, педагогов и врачей. М.: Типолитография И.Н. Кушнерёв и К°, 1909. 43 с.
7. *Claparede E.* Plan d'expériences collectives sur le dessin des enfants // Archives de Psychologie. 1907. № 6. P. 276–278.
8. *Cooke E.* Art teaching and child nature // London Journal of Education. 1885. December. P. 462–465; 1886. January. P. 12–15.
9. *Darwin C.* A biographical sketch of an infant // Mind. 1877. № 2 (7). P. 285–294.
10. *Freud S.* Character and culture. New York: Collier Books. 1963. 187 p.
11. *Harris D.B.* Children's drawings as measures of intellectual maturity. New York: Harcourt, Brace & World, Inc. 1963. 367 p.
12. *Ivanoff E.* Recherches experimentales sur le dessin des ecoliers de la Suisse Romande: Correlation entre inaptitude au dessin et les autres aptitudes // Archives de Psychologie. 1909. № 8. P. 97–156.
13. *Jung C.G.* The practice of psychotherapy. New York: Pantheon. 1954. 412 p.
14. *Kerschensteiner G.* Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung. München. 1905. 372 p.
15. *Lombroso C.* The man of genius. London: Scott. 1891. 359 p.
16. *MacGregor J.* The discovery of the art of the insane. Lawrenceville: NJ. 1989. 205 p.
17. *Nettle D.* Strong Imagination: madness, creativity and human nature. Oxford: Oxford University Press, 2001. 248 p.
18. *Prinzhorn H.* Bildnerie der Geisteskranken: ein Beitrag zur Psychologie und Psychopathologie der Gestaltung. Berlin. 1922. 361 p.
19. *Ricci C.* L'Arte dei Bambini. Bologna, Italy: Nicola Zanichelli, 1887. 84 p.
20. *Rouma G.* Le langage Graphique de l'Enfant. Paris: Alcan, 1913. 262 p.
21. *Schuyten M.C.* De oorspronkelijke 'Ventjes' der Antwerpsche Schoolkindem // Paedologisch Jaarboek. 1904. № 5. P. 1–87.
22. *Simon P.* L'imagination Dans la Folie, Etudes Sur les Dessins, Plans, Descriptions et Costumes d'Aliénés // Annales Médico Psychologiques. 1876. № 16. P. 358–390.
23. *Tardieu A. A.* Etude Médico-Légalesur la Folie. Paris: JB Bailliere. 1872. 610 p.

Literatura

1. *Kannabix Yu.V.* Istoriya psixiatrii. L.: Gosudarstvennoe medicinskoe izd-vo, 1928. 411 s.
2. *Libin A.V., Libina A.V., Libin V.V.* Psixograficheskij test: konstruktivny'j risunok cheloveka iz geometricheskix form. M: E'ksmo, 2008. 368 s.

3. *Nikol'skaya A.A.* A.P. Nechaev: zhiznenny'j i tvorcheskij put' // *Voprosy' psixologii.* 1997. № 2. S. 100–111.
4. *Pogodin D.Yu.* Vklad G.I. Rossolimo v razvitie e'ksperimental'nogo napravleniya v psixologii nachala XX veka: dis. ... kand. psixol. nauk: 19.00.01. SPb., 2007. 187 s.
5. *Rossolimo G.I.* Iskusstvo, bol'ny'e nervy' i vospitanie (po povodu dekadentstva) // *Russkaya rasovaya teoriya do 1917 goda. Vy'p. 2. Sbornik original'ny'x rabot russkix klas-sikov / Pod red. V.B. Avdeeva.* M.: FE'RI-V, 2004. S. 655–680.
6. *Rossolimo G.I.* Plan issledovaniya detskoj dushi v zdorovom i bolezennom sostoyanii (s prilozheniem tabliczy' dlya zapisi danny'x ob"ektivnogo issledovaniya intellekta): posobie dlya roditel'ej, pedagogov i vrachej. M.: Tipolitografiya I.N. Kushneryov i K^o, 1909. 43 s.
7. *Claparede E.* Plan d'experiences collectives sur le dessin des enfants // *Archives de Psychologie.* 1907. № 6. P. 276–278.
8. *Cooke E.* Art teaching and child nature // *London Journal of Education.* 1885. December. P. 462–465; 1886. January. P. 12–15.
9. *Darwin C.* A biographical sketch of an infant // *Mind.* 1877. № 2 (7). P. 285–294.
10. *Freud S.* Character and culture. New York: Collier Books. 1963. 187 p.
11. *Harris D.B.* Children's drawings as measures of intellectual maturity. New York: Harcourt, Brace & World, Inc. 1963. 367 p.
12. *Ivanoff E.* Recherches experimentales sur le dessin des ecoliers de la Suisse Romande: Correlation entre inaptitude au dessin et les autres aptitudes // *Archives de Psychologie.* 1909. № 8. P. 97–156.
13. *Jung C.G.* The practice of psychotherapy. New York: Pantheon. 1954. 412 p.
14. *Kerschensteiner G.* Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung. München. 1905. 372 p.
15. *Lombroso C.* The man of genius. London: Scott. 1891. 359 p.
16. *MacGregor J.* The discovery of the art of the insane. Lawrenceville: NJ. 1989. 205 p.
17. *Nettle D.* Strong Imagination: madness, creativity and human nature. Oxford: Oxford University Press, 2001. 248 p.
18. *Prinzhorn H.* Bildneri der Geisteskranken: ein Beitrag zur Psychologie und Psychopathologie der Gestaltung. Berlin. 1922. 361 p.
19. *Ricci C.* L'Arte dei Bambini. Bologna, Italy: Nicola Zanichelli, 1887. 84 p.
20. *Rouma G.* Le langage Graphique de l'Enfant. Paris: Alcan, 1913. 262 p.
21. *Schuyten M.C.* De oorspronkelijke 'Ventjes' der Antwerpsche Schoolkinder // *Paedologisch Jaarboek.* 1904. № 5. P. 1–87.
22. *Simon P.* L'imagination Dans la Folie, Etudes Sur les Dessins, Plans, Descriptions et Costumes d'Aliénés // *Annales Médico Psychologiques.* 1876. № 16. P. 358–390.
23. *Tardieu A. A.* Etude Médico-Légalesur la Folie. Paris: JB Bailliere. 1872. 610 p.

K.E. Knyazev

Scientific Prerequisites of Appearance of Drawing Methods: Historical Review

The article is devoted to the history of appearance and initial formation of the method of analysis of drawings. For the first time there was systematized foreign and domestic experience in the development of this problem.

Keywords: history of psychology; drawing methods; the history of drawing method; children's drawings; patients' drawings.

А.Ю. Клюквина

**Теоретические аспекты исследования
проблемы компетентности родителей,
имеющих детей дошкольного
и младшего школьного возраста
с интеллектуальной недостаточностью**

В статье освещены современные взгляды на проблему изучения родительской компетентности в образовании; представлен анализ специальной психолого-педагогической литературы по данной проблеме; рассмотрены особенности семейного воспитания детей, имеющих нарушения интеллектуального развития.

Ключевые слова: дети с нарушением интеллектуального развития; родительская компетентность; семейное воспитание; специальная педагогическая помощь; прогностическая компетентность.

Тенденции развития современного образования: смена образовательных парадигм, реформирование системы образовательных учреждений, изменение содержания обучения и воспитания детей, постановка первоочередных образовательных и воспитательных задач, внедрение новых форм и методов работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста — предусматривают активное включение в образовательное пространство детей, имеющих ограниченные возможности здоровья. В связи с этим становятся актуальными вопросы, касающиеся обеспечения всесторонней квалифицированной помощи таким детям и их семьям. Известно, что именно семья, являясь активным участником коррекционно-развивающего процесса, создает необходимые предпосылки для оптимального психофизического развития ребенка, формирует тот психологический климат, в котором ребенок способен реализовать свои возможности. Личность самих родителей, взаимоотношения между ними определяют эмоциональное благополучие ребенка как при сохранном, так и при нарушенном его развитии. Родитель является ответственным в выборе образовательного маршрута для своего ребенка, определяет необходимость в специальной помощи,

принимает важные решения, касающиеся его жизни, здоровья и образования, ориентируясь на имеющийся у него жизненный опыт. Поэтому в настоящее время в общей и специальной педагогике важны исследования, посвященные проблемам взаимодействия с родителями здоровых детей, родителями, имеющими детей с нарушениями в развитии, вопросы, касающиеся проблем семейного воспитания и формирования родительской компетентности.

Проблема семейного воспитания детей с различными психофизическими нарушениями частично отражена в работах М.И. Буянова, С.Д. Забрамной, А.И. Захарова, М.В. Ипполитовой, В.П. Кащенко, И.Ю. Левченко, Е.М. Мاستюковой, Г.А. Мишиной, А.Г. Московкиной, Н.М. Назаровой, О.Г. Приходько, В.И. Селиверстова, А.С. Спиваковской, Е.А. Стребелевой, В.В. Ткачевой и многих других.

Большинство исследователей (И.С. Багдасарьян, Р.Ф. Майрамян, В.В. Сабуров, М.М. Семаго, В.В. Ткачева, Е.Г. Чигинцева) отмечали общие трудности таких семей: травматизация психики родителей, низкий уровень их педагогической грамотности, снижение социальной активности, затруднения в выборе воспитательных и образовательных средств воздействия на своих детей, а также множественные психологические проблемы.

Рождение ребенка с нарушениями в развитии — большой стресс для семьи. Родители долго пребывают на первой ступени кризисных переживаний — на фазе имплицитного переживания, когда факт отклонения формально признается, но эмоционально отвергается. Часто семьи распадаются, не в силах преодолеть возникающие психологические, педагогические и экономические обстоятельства [5].

Рождение ребенка с интеллектуальной недостаточностью вызывает еще больший стресс у их родителей. По мнению В.М. Сорокина, «психологической основой шоковых и стрессовых реакций родителей является так называемый “феномен экспектаций”. Экспектации — система ожиданий родителей в отношении ребенка и своего собственного поведения. На уровне бытового сознания они проявляются в виде смутных, неопределенных представлений о том, как будет вести себя ребенок, каким он будет, как будут вести себя родители в новых для себя ролях матери и отца. При всей своей незатейливости экспектации выступают в виде важной программы родительского поведения и развития ребенка. Рождение больного ребенка аннулирует прежние экспектации, а новые в этот момент еще не формируются. Отсутствие экспектаций создает благоприятные условия для формирования отрицательных ожиданий в отношении больного ребенка» [9: с. 191].

Особую психологическую трудность представляет для родителей принятие диагноза «умственная отсталость», который, по их мнению, звучит как приговор для ребенка и для всей семьи. Эта проблема имеет социальные корни и связана с отношением общества к людям с интеллектуальной недостаточностью. Многие родители в первую очередь озабочены тем, сможет ли их

ребенок посещать массовую школу. Даже когда дети подрастают, родители не всегда понимают преимущество специального обучения.

Чаще всего такие родители не принимают поставленный диагноз, пытаются его опровергнуть, выяснить причины возникновения заболевания. Часто отсутствие ожиданий приводит к тому, что процесс воспитания ребенка подменяется просто физическим уходом, так как родители не имеют представления о воспитательных мероприятиях, применимых к такому ребенку, в то время как они очень важны с самого раннего возраста.

Исследователи чаще всего указывают на такую закономерность: первыми начинают принимать больного ребенка матери, что обуславливается формирующимся механизмом материнской привязанности. Принятие больного ребенка отцами более противоречиво, их отношение к ребенку отличается рациональностью, а любовь — условностью (Э. Фромм). Однако материнское принятие становится для отцов положительным и стимулирующим примером, именно поэтому работа с детьми раннего возраста в первую очередь направлена на включение в сотрудничество прежде всего матерей [6].

У родителей детей с нарушением интеллекта долго происходит, а иногда и не происходит вовсе, осознание сущности интеллектуального нарушения. Такие родители чаще всего испытывают трудности при выборе воспитательных и образовательных средств воздействия на своих детей, а также внутренние психологические проблемы [8]. Самое трудное для них — определиться с образовательным маршрутом своего ребенка. Конечно, все они хотят посещать общеобразовательный детский сад вместе со всеми детьми. Но, к сожалению, дети с нарушением интеллекта значительно отличаются от своих сохранных сверстников в познавательном и личностном развитии. Они с трудом овладевают навыками самообслуживания, имеют значительную задержку речевого развития, не усваивают должным образом образовательные программы учреждений и зачастую самостоятельно не овладевают продуктивными видами деятельности [4]. Пока к родителям приходит осознание всех этих особенностей, проходит, к сожалению, очень много времени, что отрицательно сказывается на развитии умственно отсталого дошкольника. Хотя при правильном и своевременном осуществлении коррекционно-развивающего обучения можно преодолеть многие возникающие трудности и наблюдать положительную динамику.

Необходимость оказания специальной педагогической помощи родителям, воспитывающим детей с интеллектуальной недостаточностью, изначально вызвана обострившейся проблемой преемственности между образовательными дошкольными и школьными учреждениями для данного контингента детей. По данным исследования, проведенного нами в 2012 г., стали очевидны следующие факты: большинство выпускников специальных (коррекционных) дошкольных учреждений для детей с нарушением интеллекта (58,3 %) поступают в специальные (коррекционные) школы VIII вида [2]. Но, несмотря

на рекомендации ПМПК о продолжении обучения ребенка в специальной (коррекционной) школе VIII вида, многие дошкольники (19,4 %) обучаются в специальной (коррекционной) школе VII вида для детей с задержкой психического развития; некоторые воспитанники с интеллектуальной недостаточностью (13,9 %) посещают специальные (коррекционные) школы V вида для детей с нарушением речи; имеются дети (8,3 %), поступившие в общеобразовательные школы.

С другой стороны, интерес представлял и контингент детей, поступающих в специальные (коррекционные) школы VIII вида [2]. Исследование показало, что большинство детей с интеллектуальной недостаточностью в дошкольном возрасте чаще посещают такие учреждения, как общеобразовательные дошкольные организации (18,7 %), психоневрологический диспансер (20,3 %), на долю которого чаще всего приходится функция комплектования специальной (коррекционной) школы VIII вида, или вообще не посещают дошкольные учреждения (17,2 %).

Большую распространенность среди родителей, воспитывающих детей с интеллектуальной недостаточностью в последнее время приобретает посещение их детьми инклюзивных групп на базе общеобразовательных дошкольных учреждений (14,1 %) — чаще их посещают дети с хромосомными заболеваниями (синдром Дауна). Многие дети посещают центры развития и ранней помощи (9,3 %) и группы кратковременного пребывания детей при специальных (коррекционных) школах VIII вида (6,2 %). Небольшое число детей приходит обучаться в школу для детей с нарушением интеллекта из других школ (9,3 %) различной коррекционной направленности и даже из общеобразовательных. Только малое число детей (всего 4,7 %) приходит из специального (коррекционного) дошкольного учреждения компенсирующего вида в специальную (коррекционную) школу VIII вида [2].

Таким образом, по результатам данного исследования становится очевидным, что преемственность между дошкольными и школьными учреждениями для детей с нарушениями интеллекта в полной мере не реализуется. А одной из причин ее слабой реализации является несформированность родительских компетенций у родителей таких детей [2].

В научной литературе, начиная с 60-х гг. XX в., семья ребенка стала рассматриваться как реальный союзник общественной системы воспитания, что обусловило появление таких терминов, как «педагогическое просвещение», «педагогическая пропаганда», однако программы взаимодействия с ней были универсальны, не были ориентированы на определенный возраст детей и не учитывали в должной степени индивидуальных особенностей детей и запросов родителей. Позже очередное реформирование образования способствовало признанию приоритетной роли семейного воспитания, а следовательно, и необходимости взаимодействия с семьей. Так, к концу XX столетия появляются исследования, посвященные воспитанию родителей, обучению родителей и повышению их педагогической культуры.

Современные исследователи (И.А. Архип, И.Ю. Левченко, Е.М. Мاستюкова, Е.А. Медведева, В.В. Ткачева, О.Г. Приходько, О.В. Югова и др.) обосновывают необходимость воспитания и обучения родителей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья. По их мнению, данная категория родителей значительно дольше несет ответственность за своего ребенка, чем родители здоровых детей; им нужен больший объем специальных знаний и навыков взаимодействия с их особым ребенком; родители знают о своих детях лучше, чем кто-нибудь другой, что ориентирует работу специалистов образовательной организации на индивидуальный подход.

В настоящее время в специальном образовании всё большую значимость приобретают исследования вопросов «специального семейного воспитания», «стилей воспитания», «типов воспитания», «родительских позиций», механизмов «сотрудничества с родителями». В частности, В.В. Сабуров (1999) выделил группы родителей в зависимости от их активности к сотрудничеству с педагогом: родителей, готовых активно сотрудничать; родителей, активных в зависимости от ситуации, у которых отсутствуют стремления к постоянному сотрудничеству; а также автор указывает на значительную группу родителей, которые проявляют негативное отношение к вмешательству педагогов в процессе семейного воспитания [11].

Психологические исследования (Т.Г. Богданова, Г.Г. Гузеев, Д.Н. Исаев, Е.Т. Соколова) свидетельствуют о том, что наличие в составе семьи физически или психически неполноценного человека (как взрослого, так и ребенка) может оказывать неблагоприятное воздействие как на общее самочувствие членов семьи, так и на всю систему взаимоотношений в целом. В отечественной психологической литературе разработаны методы диагностики семьи (Л.С. Алексеева, Б.Н. Алмазова, Е.А. Карпова, А.Д. Кошелева), семейной терапии (В.В. Юстицкий), семейного консультирования (Ю.А. Алешина, А.А. Бодалев, В.К. Лосева, А.И. Луньков), технологии выявления отношения родителей к ребенку и его нарушению (Т.Г. Богданова, Е.М. Мастюкова, А.Г. Московкина), модели взаимодействия и пути помощи такой семье, в том числе и практика педагогического образования родителей (А.А. Венгер, И.Ю. Левченко, Э.И. Леогард, Н.Д. Шматко, В.В. Сазонова, Е.Ю. Фирсова). И.Ю. Левченко и В.В. Ткачева сформулировали и охарактеризовали взаимосвязанные уровни, на которых проявляются качественные изменения в жизни таких семей: психологический, социальный и соматический, что обусловлено применением системного подхода к определению семьи, к организации комплексной реабилитации и социальной адаптации семьи ребенка, имеющего различные нарушения в психофизическом развитии [3]. По мнению О.Г. Приходько и О.В. Юговой, семья ребенка с отклонениями в развитии может рассматриваться в первую очередь как участник процесса реабилитации ребенка (модель, центрированная на ребенке), а во вторую, как специфический тип семьи, члены которого находятся в особом социальном положении и сами нуждаются в поддержке и помощи (модель, центрированная на семье) [7].

В связи с тенденциями современной образовательной системы к реализации компетентностного подхода остро встает вопрос родительской компетентности. И.А. Зимняя утверждает, что компетенция — это не что иное, как «основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека» [1]. Она выделяет три группы ключевых компетентностей:

- «компетентности, относящиеся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности;
- компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми;
- компетентности, относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах» [1].

Наряду с термином «компетентность» в специальной литературе отражено понятие «родительская позиция», определение которой в настоящее время трактуется по-разному: как совокупность эмоционального родительского отношения к ребенку, восприятия ребенка родителем и способов поведения с ним; как реальная направленность родителей в воспитательной деятельности, в основе которой лежит оценка ребенка, которая выражается в способах и формах взаимодействия с ним [12].

По отношению к детям с интеллектуальной недостаточностью наиболее значима адекватная родительская позиция, такая позиция, которая наиболее близка к объективной оценке психических, возрастных, эмоциональных, поведенческих особенностей ребенка, и ее обязательный учет при оказании психолого-педагогической помощи такому ребенку. Семья ребенка с ограниченными возможностями умственного развития исследована недостаточно. В настоящее время можно с уверенностью утверждать, что в нашей стране нет единой концепции комплексной социальной и психолого-педагогической помощи семьям с умственно отсталыми детьми.

Психологи указывают на противоречивость отношения к собственному ребенку, имеющему умственную отсталость: немотивированную тревогу за него; чувство собственной незащищенности и слабости; усиленное чувство собственной вины. Часто ребенок рассматривается одновременно и как объект особой любви, и как источник душевных страданий. Также психологи утверждают, что больше трети матерей стесняются своего ребенка, тем самым усиливая социальную изоляцию своей семьи, а также они могут испытывать неприязнь к здоровым детям, страх, что те могут обидеть их ребенка. В процессе воспитания ребенка с нарушением интеллектуального развития избыточная первоначальная симбиотическая связь не только не ослабевает, но и в ряде случаев даже усиливается [9]. Таким образом, психологические исследования доказывают необходимость специальной помощи родителям таких детей, поскольку самостоятельно преодолеть эти трудности они не могут.

Сейчас можно говорить о наметившейся тенденции изменения отношения общества к лицам с ограниченными возможностями здоровья и к семьям, воспитывающим таких детей.

Современная система образования представляет детям с ограниченными возможностями здоровья широкие возможности для получения специальной ранней помощи и психолого-педагогического сопровождения. По данным Н.В. Микляевой, наиболее приемлемой, по мнению родителей, воспитывающих детей с проблемами в развитии, является образовательная дошкольная организация (23,3 %), психолого-медико-педагогический центр (19 %), образовательная дошкольная организация, реализующая программы обучения и воспитания детей с нарушениями в развитии (19 %), а также интегративные формы обучения и воспитания (52,2 %) [10]. Вызывает интерес и тот факт, что только 41,4 % родителей нормально развивающихся дошкольников желает целенаправленно отдать своих детей в инклюзивную группу, что объясняется желанием воспитать ребенка гуманной и разносторонне развитой личностью.

Современные исследования родительской компетентности осуществляются, как правило, в области дошкольного и школьного образования (А.М. Аронов, А.Г. Бермус, И.А. Зимняя, В.В. Селина, Л.О. Филатова, И.Д. Фруммин, А.В. Хуторский и др.). Исследований родительской компетентности по отношению к детям, имеющим различные нарушения в развитии, значительно меньше (О.А. Денисова, Л.М. Кобринина, Г.А. Мишина, Е.А. Стребелева, В.В. Ткачева), по отношению к детям с недостатками интеллектуального развития такие исследования проведены небольшим числом специалистов (С.А. Мусихина, М.В. Созонтова, Е.Ю. Фирсова).

В.В. Ткачева теоретически обосновывает «сотрудничество» как оптимальную форму воспитания ребенка с отклонениями в развитии, что определяет взаимодействие и помощь родителя ребенку в преодолении имеющихся проблем; выделяет специфические функции семей, в которых растут проблемные с точки зрения интеллектуального здоровья дети: реабилитационно-восстановительная, функция эмоционального принятия, коррекционно-образовательная, приспособительно-адаптирующая, социализирующая, профессионально-трудовая, функция личностно-ориентированного подхода, рекреационная, — что в полной мере характеризует и основные направления комплексного взаимодействия с семьей. Семья, по определению В.В. Ткачевой, рассматривается как реабилитационная структура, которая своим гармоничным воздействием развивает и формирует ребенка [13]. Поэтому у специалистов в области специального образования возрастает профессиональный интерес к формированию у родителей адекватного отношения к собственному ребенку, имеющему нарушения в развитии.

В работе с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья важными являются множество факторов: стремление установить взаимодействие со специалистами для разрешения возникающих трудностей обучения и воспитания; желание родителей расширить свой кругозор, получить

педагогические знания; готовность родителей к установлению адекватных контактов с ребенком.

Важным для ребенка является непосредственный климат в семье, формирующийся в результате реализации родителями определенного стиля воспитания. Помимо основных стилей родительского воспитания (авторитарный, либеральный и демократический) выделяют также нарушенные типы воспитания: потворствующая гиперпротекция, доминирующая гиперпротекция, эмоциональное отвержение, повышенная моральная ответственность, гипопротекция, непоследовательный тип и культ болезни [9: с. 198]. Для семей, воспитывающих умственно отсталого ребенка, характерны чрезвычайная неустойчивость стилистики процесса воспитания, разноплановость стилей воспитания отца и матери.

Воспитание ребенка с интеллектуальной недостаточностью подразумевает коррекционную направленность, поэтому родители должны не забывать о собственном самообразовании, так как помочь ребенку с нарушениями в развитии можно только тогда, когда обладаешь достаточными теоретическими знаниями и представлениями о структуре нарушения, его проявлениях и особенностях развития.

Главная функция семьи заключается в том, чтобы в социальной адаптации умственно отсталого ребенка исходить из его возможностей. По данным современных исследователей, более половины семей отрицательно влияют на развитие детей с интеллектуальной недостаточностью, и лишь 40 % семей оказывают на них положительное воздействие [5: с. 176].

В разговоре о родительской компетентности в семьях, воспитывающих детей с нарушением интеллектуального развития, важным становится формирование прогностической родительской компетентности, которая, являясь личностным компонентом, выражается в адекватной родительской позиции к ребенку, которая наиболее близка к объективной оценке психических, возрастных, эмоциональных и поведенческих особенностей ребенка, имеющего интеллектуальное недоразвитие, и ее обязательный учет при определении образовательного маршрута такого ребенка. Таким образом, необходимо формировать у родителей способность к предвидению ближайших и отдаленных перспектив. Тем самым можно констатировать имеющуюся взаимосвязь между специальной педагогикой и новой научной дисциплиной — прогностической, изучающей закономерности процесса разработки прогнозов в различных отраслях научных знаний, что связано с формированием так называемого прогностического мышления, которое обуславливает объективный и уверенный взгляд в будущее.

Именно осознывая особенности психофизического развития ребенка, имеющего нарушения интеллектуального развития, понимая основные потребности в специальной помощи, зная и владея необходимыми педагогическими технологиями, ориентируясь в реальных педагогических перспективах

и возможностях реализации различных образовательных маршрутов и умения прогнозировать их возможные результаты, можно с уверенностью говорить о социализации такой семьи и ребенка, а также удовлетворении родительством по отношению к их особому ребенку.

Дальнейшее изучение данной проблемы видится нам в решении следующих важных задач: как можно скорее определить комплекс социально-педагогических условий, обеспечивающих эффективность формирования прогностической компетентности родителей, имеющих детей с нарушением интеллектуального развития дошкольного и младшего школьного возраста и разработать программно-методическое обеспечение процесса формирования прогностической компетентности родителей, имеющих детей с нарушениями интеллектуального развития дошкольного и младшего школьного возраста.

Литература

1. *Зимняя И.А.* Ключевые компетенции — новая парадигма результата современного образования // Интернет-журнал «Эйдос». Рубрика «Модернизация образования». 2006. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>
2. *Клюквина А.Ю.* Проблемы реализации преемственности дошкольного и школьного образования в системе специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида // Специальная педагогика и специальная психология: сборник науч. ст. участников IV междунар. теоретико-методолог. семинара. М.: ЛОГОМАГ, 2012. С. 53–56.
3. *Левченко И.Ю., Ткачева В.В.* Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии. М.: Просвещение, 2008. 239 с.
4. *Лурье Н.Б.* Коррекционно-воспитательная работа с умственно отсталыми детьми. М.: АПН РСФСР, 1962. 160 с.
5. *Мастюкова Е.М., Московкина А.Г.* Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии / Под ред. В.И. Селиверстова. М.: ВЛАДОС, 2003. 408 с.
6. *Мишина Г.А.* Пути формирования сотрудничества родителей с детьми раннего возраста с отклонениями в развитии: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М.: ИКП РАО, 1998. 18 с.
7. *Приходько О.Г., Югова О.В.* Современные подходы к психолого-педагогической помощи семье ребенка с отклонениями в развитии // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». 2013. № 3 (25). С. 107–119.
8. Психологическая помощь родителям в воспитании детей с нарушениями развития / Под ред. Е.А. Савиной. М.: ВЛАДОС, 2008. С. 17–31.
9. Психология детей с нарушениями интеллектуального развития / Под ред. Л.М. Шипицыной. М.: Академия, 2014. 224 с.
10. Ребенок в интегрированной группе: методические рекомендации / Под ред. Н.В. Микляевой. М.: ТЦ Сфера, 2012. 128 с.
11. *Сабуров В.В.* Технологическая модель подготовки родителей для повышения коррекционной направленности воспитания в семье детей с нарушениями интеллекта и пути ее реализации: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 1999. 23 с.
12. *Спиваковская А.С.* Как трудно быть родителями. М.: Педагогика, 1986. 160 с.
13. *Ткачева В.В.* Система психологической помощи семьям, воспитывающим детей с отклонениями в развитии: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2005. 46 с.

Literatura

1. *Zimnyaya I.A.* Klyuchevy'e kompetencii — novaya paradigma rezul'tata sovremennogo obrazovaniya // Internet-zhurnal «E'idos». Rubrika «Modernizaciya obrazovaniya». 2006. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>
2. *Klyukvina A.Yu.* Problemy' realizacii preemstvennosti doshkol'nogo i shkol'nogo obrazovaniya v sisteme special'ny'x (korrekcionny'x) obrazovatel'ny'x uchrezhdenij VIII vida // Special'naya pedagogika i special'naya psixologiya: sbornik nauch. st. uchastnikov IV mezhdunar. teoretiko-metodolog. seminar. M.: LOGOMAG, 2012. S. 53–56.
3. *Levchenko I.Yu., Tkacheva V.V.* Psixologicheskaya pomoshh' sem'e, vospity'vayushhej rebenka s otkloneniyami v razvitii. M.: Prosveshhenie, 2008. 239 s.
4. *Lur'e N.B.* Korrekcionno-vospitatel'naya rabota s umstvenno otstaly'mi det'mi. M.: APN RSFSR, 1962. 160 s.
5. *Mastyukova E.M., Moskovkina A.G.* Semejnoe vospitanie detej s otkloneniyami v razvitii / Pod red. V.I. Seliverstova. M.: VLADOS, 2003. 408 s.
6. *Mishina G.A.* Puti formirovaniya sotrudnichestva roditel'ej s det'mi rannego vozrasta s otkloneniyami v razvitii: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M.: IKP RAO, 1998. 18 s.
7. *Prixod'ko O.G., Yugova O.V.* Sovremenny'e podxody' k psixologo-pedagogicheskoj pomoshhi sem'e rebenka s otkloneniyami v razvitii // Vestnik MGPU. Seriya «Pedagogika i psixologiya». 2013. № 3 (25). S. 107–119.
8. Psixologicheskaya pomoshh' roditelyam v vospitanii detej s narusheniyami razvitiya / Pod red. E.A. Savinoj. M.: VLADOS, 2008. S. 17–31.
9. Psixologiya detej s narusheniyami intellektual'nogo razvitiya / Pod red. L.M. Shiczy'noj. M.: Akademiya, 2014. 224 s.
10. Rebenok v integrirovannoj grupe: metodicheskie rekomendacii / Pod red. N.V. Miklyaevoj. M.: TC Sfera, 2012. 128 s.
11. *Saburov V.V.* Texnologicheskaya model' podgotovki roditel'ej dlya povy'sheniya korrekcionnoj napravlenosti vospitaniya v sem'e detej s narusheniyami intellekta i puti ee realizacii: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Ekaterinburg, 1999. 23 s.
12. *Spivakovskaya A.S.* Kak trudno by't' roditelyami. M.: Pedagogika, 1986. 160 s.
13. *Tkacheva V.V.* Sistema psixologicheskoj pomoshhi sem'yam, vospity'vayushhim detej s otkloneniyami v razvitii: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. M., 2005. 46 s.

*A.Yu. Klyukvina***The Theoretical Aspects of Studies of Problem of Parents' Competence That Have Preschool and Primary School Children with Intellectual Disabilities**

In this article the modern views on the problem of studying parents' competence in education are covered. The author presents the analysis of the special psychological and pedagogical literature on this problem. The peculiarities of family upbringing of children with violations of intellectual development are considered.

Keywords: children with violations of intellectual development; parents' competence; family upbringing; special pedagogical assistance; prognostic competence.

**Б.А. Фурман,
М.М. Балахнин**

Опыт организации экспорта образовательных услуг в странах — новых «игроках» мирового рынка (на примере Катара и Новой Зеландии)

В статье представлен опыт организации экспорта образовательных услуг в Катаре и Новой Зеландии, двух небольших странах, ранее не игравших серьезных ролей на мировом рынке. Отмечены большой экономический и политический потенциал этой сферы деятельности, а также ее перспективность для развития отечественного высшего профессионального образования.

Ключевые слова: глобализация высшего образования; студенты из стран АТР; международное признание дипломов; «Город знаний» в Катаре.

В современных условиях состояние экспорта образовательных услуг конкретного государства все чаще отражает его значение и роль в мировом развитии. Рассмотрение проблем организации обучения иностранных студентов невозможно без анализа геополитических, экономических и демографических факторов, тесно связано с вопросами совершенствования внешнеэкономической деятельности страны.

Получение образования — одно из базовых прав человека. Освоение его высших ступеней во многом определяет возможность достижения людьми жизненного благосостояния. На его основе повышается оплата труда работников, их статус, социальное положение, возникает возможность более широких контактов личности с обществом. Только образование служит надежным фундаментом для совершенствования окружающей среды, социальных отношений, средств производства.

В условиях нарастания явлений взаимозависимости и взаимосвязи действующих лиц мирового экономического пространства столь значимая для человечества сфера не может остаться в стороне от трендов, определяющих путь цивилизации на ближайшие годы или десятилетия. Начало глобализации

высшего образования сегодня — свершившийся факт, и необходимо определить в этой ситуации место каждой национальной образовательной системы.

Примечательно, что мотивы, движущие различными странами, динамично нарастающими свое присутствие на мировом рынке образовательных услуг, могут полярно отличаться друг от друга. Особенно легко это заметить на примере относительно новых фигурантов, ранее не проявлявших стремления быть в группе стран-лидеров экспорта образования. Ниже мы рассмотрим опыт двух небольших стран из разных регионов мира, объединенных успехами в такой деятельности.

Поле деятельности институтов высшего образования не безгранично. По мере распространения глобальных образовательных структур не исключено свертывание их национальных аналогов, что разрушающе может подействовать на устойчивость системы высшего профессионального образования, ориентированной только на внутренний спрос.

Любое соревнование производителей позволяет потребителям экспорта образовательных услуг расширить возможности выбора страны, вуза, специальности, программы обучения. Победителем в этой борьбе станут национальные или транснациональные системы высшего образования, нашедшие возможности путем финансово-экономических организационных и социальных преобразований создать условия для привлечения в свои учреждения новых интернациональных студентов.

Всеобъемлющее мировое экономическое соревнование трансформирует содержание и роль факторов, интенсивно влияющих на стабильность и рост хозяйств отдельных государств и мирового сообщества в целом, заостряя внимание на сферах, способствующих накоплению человеческого капитала, и пропорционально увеличивая ресурсные вложения в них.

Концепция развития человеческого капитала, по мнению С.И. Лашко [4], означает переключение на когнитивное осмысление этого блага как первостепенного фактора макроэкономического роста, преобразующего механизм функционирования сферы высшего образования, в том числе и в международном аспекте.

Системы высшего профессионального образования превращаются в один из самых результативных ресурсов глобального и национальных уровней развития, дополняя или в отдельных случаях изменяя содержание «традиционной триады факторов производства — земли, труда и капитала» [6: с. 240]. В качестве основных источников академической поддержки сферы образования развивающихся стран в ранее указанных нами формах экспорта образовательных услуг выступают как традиционные лидеры этого рынка (США, Великобритания, ФРГ, Франция), так и недавно проявившие лидерские тенденции государства.

На решение граждан выбрать для учебы страну и конкретное учебное заведение за границей своей родины влияет целый ряд причин и условий. Наиболее значимыми из них можно считать стоимость учебы, возможность

быстрого освоения языка преподавания, рейтинг и престиж вуза, качество образования, природно-климатические условия и иммиграционное законодательство принимающих стран.

Именно перечисленные выше преимущества и обстоятельства побуждают миллионы студентов искать возможность получения высшего образования за пределами своей страны или учиться по зарубежным программам в иностранном вузе на родине. Распределение иностранных студентов по странам — экспортерам трансграничного и интернационального образования, как указано в докладе Организации экономического сотрудничества и развития (далее — ОЭСР), не равномерно [2]. В 2009 г. большая часть мирового рынка экспорта образовательных услуг принадлежала учреждениям высшего образования США (17,9 %). Университеты еще семи стран принимали довольно крупные контингенты иностранных студентов (в Британии 9,9 %, ФРГ и Австралии по 7 %, Франции 6,8 %, Канаде 5,2 %, России 3,7 %, Японии 3,6 %). В распределении остального объема (более 35 %) участвуют свыше 120 экономик, в вузах двенадцати из которых учится от 1 до 3 % общего числа иностранных студентов в мире (Образовательные рынки развитых стран мира. Меняющийся ландшафт мирового образовательного пространства // Консультант международного образования: официальный сайт. URL: http://www.parta.org/news/stati/obuchenie_za_ru/).

Экспорт образовательных услуг все больше становится важной частью национальных проектов диверсификации экономики и входит в число приоритетных направлений укрепления внешних связей развитых стран. Органы власти и управления в целях повышения доходности ориентированы на оказание помощи иностранцам, приезжающим на учебу. Для достижения таких целей практикуется разработка специальных поправок к миграционному законодательству, действуют программы финансового и материального обеспечения, расширяются меры по безопасности учащихся, ведется подготовка профессорско-преподавательского состава для работы с иностранцами.

Экспорт образовательных услуг значительно пополняет интеллектуальный потенциал стран-экспортеров. В странах ОЭСР после завершения учебы остается примерно 25 % иностранных студентов. Как правило, они получают возможность трудоустройства благодаря положительному мнению, которое составляют работодатели в период стажировки или учебной практики студентов. В силу понятных причин эти молодые люди для обеспечения своего будущего благополучия должны проявлять значительную деловую и предпринимательскую активность, постоянно доказывать целесообразность предоставления им нового статуса.

В условиях глобализации грядет смена сложившейся однополярной системы на многоцентричную структуру, построенную на базе усиления стран, первенствующих в политике и экономике своих регионов. При отладке такой системы на передний план в качестве главных факторов воздействия государств

на мировую политику, наряду с военно-политической мощью и экономическими ресурсами, выдвигаются факторы «доброто» влияния: достижения государств в области культуры и искусства, науки, технологий, образования, сопровождающиеся передачей положительного опыта.

Единая заинтересованность социумов, государств, образовательных учреждений и отдельных личностей влияет на динамику численности студентов, обучающихся за рубежом. По данным доклада ОЭСР, этот показатель за десять лет (с 2001 по 2011 гг.) вырос почти в два раза [2].

Наряду с традиционными странами — экспортерами академических знаний на мировом рынке появляются и государства, которые раньше скорее принадлежали к категории импортеров своих студентов в более развитые университетские центры вне национальной территории. Одной из таких держав стал Катар — небольшое монархическое государство, расположенное на берегу Персидского залива. При численности населения около 2 млн человек страна обладает огромными нефтегазовыми ресурсами и достаточной инфраструктурой для их добычи, переработки и транспортировки [8]. Реальный годовой прирост ВВП в 2010–2012 гг. составлял до 12 % (Мировая экономика: [электронный ресурс]. URL: <http://www.EREPORT.ru>).

Несмотря на экономические и политические успехи государства, правящий эмир обозначил в «Национальной стратегии развития Катара 2011–2016», ставшей частью программы дальнейшей модернизации страны «Национальное видение – 2030» [3], две важнейшие проблемы, решение которых существенно повлияет на будущее страны. Во-первых главный экспортный ресурс через определенный период времени будет естественным путем исчерпан и возникнет необходимость диверсификации экспорта. Во-вторых, создание в стране мощной образовательной структуры позволит отбирать и готовить как из приезжих, так и из местной молодежи специалистов современного уровня для действующих и перспективных отраслей, способных через определенное время добиться перехода к интенсивной модели экономики.

Одним из проектов в рамках программы развития Катара стало использование части финансовых ресурсов, получаемых страной, для поднятия ее международного авторитета в столь важной сфере постиндустриального общества, как образование.

Осуществленная в стране модель экспорта образовательных услуг весьма интересна. В течение нескольких лет была создана материальная база для крупного учебного комплекса на практически не обустроенном прежде участке пустыни.

Учитывая, что вузов в Катаре раньше не было, решили пригласить несколько иностранных университетов, которые должны были начать силами привлеченных из разных стран профессоров и преподавателей обучение иностранных студентов и аспирантов по актуальным для государства программам и специальностям. Основное число учащихся составили граждане из тех же

стран, что поставляют в страну трудовых мигрантов. Так началась подготовка профессионалов, успешно продвигающих науку и технический прогресс в местной экономике.

В районе столицы эмирата г. Доха в середине 2000-х гг. был создан научно-учебный кластер, получивший название «Город знаний». Стоимость реализации первой очереди проекта, рассчитанной примерно на 10 тыс. студентов, составила несколько миллиардов долларов, которые предоставил Государственный фонд развития Катара. Его президент характеризовал эти расходы «как самые лучшие инвестиции в будущее страны» [7]. На площади 14 тыс. кв. километров разместились филиалы нескольких иностранных вузов с аудиториями, кабинетами, спортивными залами и необходимыми инфраструктурными объектами (медицинским центром, исследовательскими лабораториями, научной библиотекой, опытными стендами и т. п.), оборудованными по американским стандартам.

Первыми (в 2006 г.) в «Городе знаний» развернули свои филиалы четыре американских вуза (Техасский университет, Джорджтаунский университет, университет Карнеги, Корнельский медицинский колледж), сразу приступивших к учебному процессу. В дальнейшем к ним присоединились другие американские, голландские, британские учреждения высшей школы, создавшие свои дочерние образовательные предприятия.

Для облегчения поступления в университеты «Города знаний» приезжих из других мусульманских стран действует специальная программа «Мост между школой и университетом», в рамках которой за год можно подготовиться к вступительным тестам и сдать их, как того требует та или иная программа.

Иностранные вузы неукоснительно контролируют идентичность образовательных программ, изучаемых в странах их основного расположения и в катарских филиалах. В то же время учитывается и специфика региона. Так, в Корнельском медицинском колледже считают важным для своей репутации полное соответствие курсов и дисциплин, предоставляемых будущим врачам в США и «Городе знаний». Однако катарские выпускники после завершения учебы, стажировки и выполнения других, положенных стандартами американского медицинского образования, требований получают сертификаты докторов медицины не за 8, как в США, а за 6 лет, так как они вместо четырехлетнего курса бакалавриата осваивают более насыщенную двухлетнюю программу.

Программа подготовки бакалавров гостиничного бизнеса и туризма пользуется особой популярностью у студентов из мусульманских «туристических» стран. За четыре года обучения успешные студенты имеют возможность получить «голландскую» квалификацию бакалавра туристического и гостиничного бизнеса и аналогичную «индонезийскую» или «катарскую». Содержание курсов, преподаваемых в катарском филиале университета, подтверждено Фламандской организацией аккредитации учебных программ.

После десяти лет успешной работы «Города знаний» в Фонд развития Катара поступает много предложений от вузов из различных стран с просьбами о разрешении на открытие своего филиала. Отбор новых резидентов весьма строг. Количество иностранных студентов, приезжающих учиться в Катар, ежегодно возрастает на 10–15 %. Одной из причин такой популярности является система финансирования учебы. Катарские филиалы зарубежных университетов устанавливают ежегодную плату за обучение, равную плате в основном вузе. Для филиалов из США она колеблется в пределах 40–45 тыс. долларов в год. Для европейских филиалов в пределах 27–35 тыс. евро. Катарский фонд образования, науки и развития общества предоставляет всем студентам «Города знаний» финансовую помощь в виде 100-процентной оплаты обучения и покрытия других расходов. Студент, получивший поддержку, после окончания учебы должен либо отработать оговоренное время на каком-то из предприятий Катара, либо вернуть фонду полученную сумму. Каждый год работы дает возможность «списать» стоимость годовой учебы [7]. Таким путем возрастает интеллектуальный потенциал страны.

На фоне успешной деятельности «Города знаний» выявилась проблема малой популярности высшего образования у местной молодежи. Причины этого явления вполне понятны. При столь высоких душевых доходах граждан эмирата необходимость тратить свои молодые годы на получение высшего образования не очевидна. Уровень жизни национальной молодежи так высок, а школьная подготовка так малоэффективна, что в сознании многих обеспеченных молодых людей дальнейшая учеба не многое может улучшить в их жизни. Однако благодаря успешной деятельности «Города знаний» в последние годы существенно изменилось отношение к получению высшего профессионального образования. Теперь учеба в вузе рассматривается как одно из важнейших социальных условий для получения права быть в составе элиты местного общества. Пока в общей численности студентов вузов учебного кластера катарских студентов меньше 50 % [7].

Принципиально иная, но не менее эффективная модель привлечения на учебу в высшей школе иностранцев была реализована на рубеже XX и XXI веков в Новой Зеландии — островном государстве на юго-западе Тихого океана. В этот период страна уверенно заняла позицию одного из активных операторов мирового рынка образовательных услуг. Успехи этого государства представляют собой определенного рода феномен, заключающийся в преодолении влияния территориальной отдаленности от центров мировой цивилизации и традиционных транспортных коммуникаций и продуктивном освоении ранее не использовавшейся сферы бизнеса.

При численности населения примерно 5 млн человек в учреждениях высшей школы Новой Зеландии учится свыше 70 тыс. иностранных студентов, в том числе 16 тыс. в университетах [5: с. 84–86]. Соотношение числа приезжающих на учебу из-за рубежа и граждан страны одно из самых высоких

в мире. Ежегодно эта отрасль внешнеэкономической деятельности вносит в доходную часть государственного бюджета 2,2 млрд \$. Как и в США, образование иностранцев занимает среди экспортных секторов национальной экономики пятое место по своему значению. Достигнутые результаты не носят характера предельных. В ближайшем будущем следует ждать увеличения численности студентов из определенных стран Азиатско-Тихоокеанского региона (далее — АТР) и других государств, приезжающих на учебу в местные университеты, институты и колледжи.

Глобализация мировой экономики охватила в первом десятилетии XXI в. многолюдный регион Южной Азии, включающий такие островные государства, как Индонезия (примерно 300 млн чел.), Филиппины (более 95 млн чел.), Папуа-Новая Гвинея (более 7 млн чел.) (Географический справочник о странах: [электронный ресурс]. URL: <http://ostranah.ru>), а также Таиланд, Вьетнам, Бангладеш и менее крупные страны. Сюда в поисках конкурентных преимуществ перемещаются активы ТНК, ранее действовавшие в КНР, Индии, Пакистане. Этот процесс порождает высокий спрос на местные кадры, способные освоить современные технологии, оборудование, прогрессивные трудовые приемы. Получение таких знаний, умений и навыков неразрывно связано с обучением в высших и средних специальных учебных заведениях. Однако развитие национальных учреждений высшей школы в перечисленных выше странах недостаточно, чтобы удовлетворить потребности многомиллионной молодежной аудитории, что и вынуждает местных студентов уезжать на учебу за границу. Основной контингент приезжает для учебы в вузы Новой Зеландии из Юго-Восточной Азии и Океании [1]. Во всем мире на АТР приходится более 40 % мобильных студентов, и опыт Новой Зеландии, мощно привлекающей в свои вузы выходцев из стран этого региона, тому подтверждение. КНР, Южная Корея, Тайвань и Индия импортируют более 30 тыс. учащихся. Вторую по численности группу составляют студенты из Индонезии, Филиппин, Вьетнама, Таиланда и с островов Океании.

Не имея крупных запасов природных ресурсов и придавая огромное значение сохранению своего уникального природного богатства, Новая Зеландия вынуждена импортировать основные объемы энергоресурсов (кроме каменного угля и природного газа), продукцию машиностроения, транспортные средства, электронику. В 2011 г. расходы на импорт (46,5 млрд \$) покрывались доходами от экспорта (48,4 млрд \$) (Центр гуманитарных технологий: [электронный ресурс]. URL: <http://gtmarket.ru/news/2013/07/11/6104>), основными статьями которого являлись мясо-молочная и сельскохозяйственная продукция, лес и продукты его переработки, промышленные изделия, туризм, транспортные и образовательные услуги.

Получение высшего образования в новозеландских вузах только платное. Тем не менее приток иностранцев, желающих в них учиться, не иссякает. Рассмотрим основные причины такого явления.

1) Стабильная и эффективная экономика страны позволяет предоставлять признанное во всем мире высшее образование за существенно более низкую плату, чем в США, Австралии, Великобритании, что выступает в качестве основного аргумента для иностранных студентов, приезжающих на учебу.

2) Лояльность работодателей практически всех стран мира к новозеландским дипломам и квалификационным свидетельствам позволяет выпускникам получить достойную работу и в экономически развитых странах.

3) Государство обеспечивает высокую степень личной безопасности иностранцам, приезжающим учиться.

4) Используется ускоренный цикл обучения для получения степени бакалавра, идентичной британским и американским аналогам.

5) Благоприятное отношение подавляющей части местного населения к иностранным студентам способствует комфортным условиям быта и досуга.

6) Выпускники учреждений высшей школы имеют возможность трудоустройства на местных предприятиях.

Система образования Новой Зеландии весьма консервативна, но в результате многолетних усилий академических властей, научного сообщества и государства пользуется высокой репутацией за свое качество. В мировом рейтинге пятисот вузов «ARWU» в 2010 г. представлено 5 местных университетов, что составляет 1 % (при численности населения страны 0,6 % от общемировой, а доли ВВП в мировом объеме 0,2 %) [7]. В основе организации образовательной системы лежит британская модель, усовершенствованная в соответствии с запросами местных и иностранных потребителей.

В Новой Зеландии действует два типа учреждений высшего профессионального образования. В политехнических институтах иностранные студенты могут получить квалификацию по 6 видам программ продолжительностью от 6 месяцев до 7 лет с выдачей итоговых свидетельств. На первом уровне (6 мес. – 1 год) учащийся получает базовые знания и специальные практические навыки, позволяющие претендовать на должности категории «синих воротничков» или продолжать учебу. После двухлетнего курса получают диплом о профессиональном образовании специалиста, трехлетнего курса — степень бакалавра, четырехлетнего — свидетельство о профессиональном послевузовском образовании, по истечении 5–7-летнего курса — степень мастера и ученая степень доктора наук.

В стране существуют и 8 университетов классического типа. За три года иностранный студент может при положительных оценках получить степень бакалавра, а еще через два года степень магистра. Более 35 % академических мигрантов по завершении первичного образования продолжают заниматься научными исследованиями на кафедрах и в научных центрах университетов.

Для поступления в вуз необходимо пройти годичный подготовительный курс в специализированном местном колледже или предъявить документы об освоении отдельных дисциплин на родине, которые могут быть учтены

для выполнения учебного курса в Новой Зеландии. Преподавание в университетах и институтах ведется на английском языке, что ставит перед абитуриентами задачу продемонстрировать при поступлении соответствующее владение этим языком или пройти дополнительное обучение на многочисленных курсах.

Высшее образование в Новой Зеландии платное как для граждан страны, так и для иностранцев. Средняя стоимость годового обучения в университете от 5 до 15 тыс. \$. Самая затратная учеба на медицинских специальностях — 20 тыс. \$. Расходы на проживание, питание, отдых, учебные материалы ниже по сравнению с Западной Европой и Австралией примерно на 30 %. Стоимость обучения в государственных и частных учебных заведениях почти одинакова. В последние годы на высшее образование тратится 1,6 % ВВП, в том числе 0,5 % из частных источников [7].

Новая Зеландия — первая страна мира, создавшая систему государственного социального обеспечения (Vision of Humanity: [электронный ресурс]. URL: <http://www.visionofhumanity.org>). В некоторой степени она проецируется и на систему студенческих стипендий. Государственные расходы на подготовку одного студента не превышают 7,8 тыс. \$ в год. Вопрос о размере и индивидуальном предоставлении стипендий иностранным студентам решается администрацией каждого вуза. Средний размер стипендий бакалавров обеспечивает примерно 50 % годовой суммы, вносимой за образование. Выплаты магистрам и докторам наук — до 60 %. В стране действует программа привлечения зарубежных интеллектуальных ресурсов. Для иностранцев, ведущих в местных университетах или институтах диссертационные исследования по тематике, представляющей интерес для национальных сфер науки, экономики, культуры, создан фонд финансирования, из которого ежегодно выплачивается стипендия, полностью покрывающая затраты на образование, и дополнительная сумма для оплаты проведения научной работы (Vision of Humanity: [электронный ресурс]. URL: <http://www.visionofhumanity.org>).

В целях поддержания материального положения иностранных учащихся им разрешено заниматься трудовой деятельностью в определенных пределах. Так, будущие бакалавры могут работать по найму до 15 часов в неделю, а будущие магистры до 8 часов во время семестра или полный день в каникулярный период. Разрешение для поступления на работу выдает миграционная служба. Условием получения такого разрешения должны быть хорошая успеваемость и посещаемость, а также согласование с администрацией вуза. Основной контингент иностранных студентов трудится в сфере обслуживания. Ряд университетов и институтов заключил контракты с местными отделениями крупных корпораций и направляет студентов для прохождения практики на этих предприятиях. Иногда практика оплачивается.

Специальности, которые иностранцы могут получить в университетах и институтах страны, весьма разнообразны. Среди них инженерные — в области

энергетики, машиностроения, пищевой промышленности, строительства; теоретические — в области естественных наук; сельскохозяйственные; медицинские; правовые; экономические; гуманитарные и т. п. (Vision of Humanity: [электронный ресурс]. URL: <http://www.visionofhumanity.org>).

Несмотря на некоторый временный спад, власти страны и администрация учебных заведений предпринимают интенсивные усилия для возврата прежних позиций на мировом рынке экспорта образовательных услуг. Правительство в 2012 г. выделило 2 млн \$ на международные маркетинговые исследования и рекламу образовательной системы страны. Программы по усилению привлекательности национальной сферы высшего образования подготовлены и различными университетскими союзами, а также Государственным институтом поддержки образования. Большое внимание указанной проблеме уделяется и потому, что в последние годы страна ощутила дефицит специалистов в области ИТ, финансирования и деревообработки, который планируется устранить в первую очередь благодаря иностранцам, получившим соответствующее образование и одновременно с дипломом предложение о работе, что массово склоняет их к решению остаться в стране после учебы.

Мы рассмотрели опыт экспорта образовательных услуг в двух странах разных континентов, стартовавших с неодинаковых уровней и в сильно отличающихся условиях. Общим для них стала мощная поддержка общества, государства и других заинтересованных структур. В результате создание и применение в каждой из стран своей оригинальной модели принесли успех в сфере развития науки и образования, способствовали росту международного авторитета, получению экспортных доходов. Думаем, что в условиях объединения усилий причастных инстанций и бизнес-структур отдельные элементы каждой из моделей смогут найти эффективное применение в отечественных условиях уже в ближайшее время.

Литература

1. *Винсен-Ланкран С.* Трансграничное высшее образование: тенденции и перспективы развития // Вестник международных организаций. 2010. № 3. С. 86–106.
2. Доклад ОЭСР «Education at a Glance 2011: OECD Indicators 2011» // OECD: [официальный сайт]. URL: <http://www.oecd.org/education/innovation-education/education-at-a-glance-2011-oecd-indicators.htm>.
3. *Касаев Э.О.* Катар в XXI веке: Современные тенденции и прогнозы экономического развития: монография. М.: Международные отношения, 2013. 182 с.
4. *Лашко С.И.* Интеграция системы экономического и бизнес-образования России в мировой рынок образовательных услуг: теория, модели, практика: дис. ... д-ра экон. наук. Ростов/Дон, 2008. 386 с.
5. *Рогова Т.М.* Экспорт образовательных услуг российских вузов: барьеры и перспективы: дис. ... канд. экон. наук. Ростов на/Д, 2013. 200 с.
6. *Стюарт Т.* Интеллектуальный капитал. Новый источник богатства организаций // Новая постиндустриальная волна на Западе: антология / Под ред. В.Л. Иноземцева. М.: Academia, 1999. С. 373–400.

7. Холодова С.В. Россия на международном рынке образовательных услуг высшего образования: дис. ... канд. эконом. наук. СПб., 2012. 224 с.
8. Экономика стран мира // CIA World Factbook: [электронный ресурс]. URL: <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/index.html>.

Literatura

1. Vinsen-Lankran S. Transgranichnoe vy'sshee obrazovanie: tendencii i perspektivy razvitiya // Vestnik mezhdunarodny'x organizacij. 2010. № 3. S. 86–106.
2. Doklad OE'SR «Education at a Glance 2011: OECD Indicators 2011» // OECD: [oficial'ny'j sajt]. URL: <http://www.oecd.org/education/innovation-education/education-ataglance2011oecdindicators.htm>.
3. Kasaev E'.O. Katar v XXI veke: Sovremenny'e tendencii i prognozy' e'konomicheskogo razvitiya: monografiya. M.: Mezhdunarodny'e otnosheniya, 2013. 182 s.
4. Lashko S.I. Integraciya sistemy' e'konomicheskogo i biznes-obrazovaniya Rossii v mirovoj ry'nok obrazovatel'ny'x uslug: teoriya, modeli, praktika: dis. ... d-ra e'konom. nauk. Rostov/Don, 2008. 386 s.
5. Rogova T.M. E'ksport obrazovatel'ny'x uslug rossijskix vuzov: bar'ery' i perspektivy': dis. ...kand. e'konom. nauk. Rostov na/D, 2013. 200 s.
6. Styuart T. Intellektual'ny'j kapital. Novy'j istochnik bogatstva organizacij // Novaya postindustrial'naya volna na Zapade: antologiya / Pod red. V.L. Inozemceva. M.: Academia, 1999. S. 373–400.
7. Xolodova S.V. Rossiya na mezhdunarodnom ry'nke obrazovatel'ny'x uslug vy'sshego obrazovaniya: dis. ... kand. e'konom. nauk. SPb., 2012. 224 s.
8. E'konomika stran mira // CIA World Factbook: [e'lektronnyj resurs]. URL: <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/index.html>.

***B.A. Furman,
M.M. Balakhnin,***

Experience of Organization of Export of Educational Services in the Countries — New “Players” of the World Market (on the Example of Qatar and New Zealand)

The article presents the experience of organization of export of educational services in Qatar and New Zealand, two small countries that have not previously played a significant role in the global market. The authors point out great economic and political potential of this sphere of activity and also its prospects for development of Russian higher professional education.

Keywords: globalization of higher education; students from Asia-Pacific countries; international recognition of diplomas; “City of knowledge” in Qatar.

П.А. Иванов

Методика формирования установки на просоциальное поведение у младших подростков

В статье приводится методика формирования установки на просоциальное поведение у младших подростков в общеобразовательной школе. Основу методики составляет организация просоциального поведения подростков усилиями педагога, родителей и самих воспитанников. При разработке методики проведен формирующий эксперимент, подтверждающий ее эффективность.

Ключевые слова: просоциальное поведение; социальные установки; младшие подростки.

Установка на просоциальное поведение, т. е. предрасположенность к поведению альтруистической направленности, — это актуальный предмет современной психологии, который играет существенную роль при построении педагогических систем. В статье изложена методика формирования данной установки у младших подростков (5–6 классы) в условиях общеобразовательной школы. Методика предназначена для классных руководителей, ответственных за воспитательную работу в образовательном учреждении, школьным психологам, родителям.

Актуальность проблемы связана с принципиально новой социальной средой, в которой происходит нравственное становление личности. В Российской империи просоциальное поведение было неотъемлемой частью повседневной жизни, подкрепленной общепринятыми идеалами христианских добродетелей. В Советском Союзе воспитание, подчиненное единой идеологии, формировало просоциальность централизованно, через школы, пионерию и комсомол. В настоящее время, с одной стороны, альтруистические идеалы конкурируют с представлениями об удобстве и пользе эгоизма для практической жизни. С другой стороны, ни в семье, ни в массовой школе нравственное воспитание не стоит на повестке дня. Страдают от этого в первую очередь подростки. Лишенные четких ориентиров, к которым следует стремиться, девушки и юноши

по мере взросления всё острее чувствуют свою не востребованность, нереализованность. Не имеющая приложения воля постепенно атрофируется, усугубляется инфантилизм и т. п. Складывается замкнутый круг:

- родители и учителя не могут доверять инфантильным подросткам;
- подростки лишаются возможности себя проявить и при этом самоактуализироваться;
- по мере физического взросления подростки нравственно не развиваются и становятся всё более инфантильными.

Другой фактор, обуславливающий актуальность исследования, — интенсивное смешение понятий и концепций, традиционных для отечественной и зарубежной педагогики. В сложившихся условиях актуален не только теоретический анализ различных терминов, но и решение вопросов их практической применимости в современной российской действительности.

В связи с изложенными проблемами автором данной статьи проведено диссертационное исследование, в котором сформирована и апробирована методика формирования установки на просоциальное поведение у младших подростков, актуальная именно для современных подростков и условий образовательного процесса современной городской школы.

Как психическое образование просоциальная установка тесно связана с мировоззрением, системой отношений, поведением, привычками, поведенческими навыками. Поэтому можно утверждать, что формирование любого из перечисленных образований косвенно способствует формированию установки. Однако для эффективного формирования установки следует учитывать ее особенности. Во-первых, установки формируются и закрепляются именно в поведении [5: с. 84]. Таким образом, организация просоциального поведения — основа формирования просоциальной установки. Это сильно отличается от воспитания, например, мировоззрения, которое в значительной степени основано на когнитивной и эмоциональной, а не деятельностной вовлеченности воспитанников.

Во-вторых, просоциальная установка может по-разному осуществляться в отношении разных социальных групп [3: с. 245]. Для младших подростков можно выделить четыре основных социальных группы: родители, сверстники, учителя, незнакомые люди. В связи с этим важно определить, в отношении каких субъектов взаимодействия просоциальная установка каждого воспитанника проявляется наилучшим или наихудшим образом. В итоге, станет ясно, какое направление является приоритетным для формирования (самое «слабое»), а какое может быть опорой, источником позитивного опыта (самое «сильное»).

В-третьих, просоциальная установка в разной степени выражена в разных подвидах просоциального поведения (Knickerbocker Roberta L. Prosocial Behavior // Learning to Give: [электронный ресурс]. URL: <http://www.learningtogive.org/papers/paper52.html>), которых выделяют пять:

- альтруистическое — осуществляется исключительно для пользы объекта поведения, без выгоды для субъекта;
- эмпатийное — мотивировано сопереживанием объекту поведения, переживанием, как правило, негативных эмоций и потребностью их уменьшить;
- поведение отклика — инициировано объектом поведения;
- публичное — осуществляется из-за присутствия значимых для субъекта поведения лиц;
- анонимное — осуществляется только в условиях сохранения анонимности за субъектом поведения.

Младший подростковый возраст особенно благоприятен для формирования установки на просоциальное поведение, так как он характеризуется более активным стремлением к самореализации, а с другой стороны — младшие подростки ориентированы на родителей и учителей сильнее, чем средние и старшие, сосредотачивающие внимание на нравах и обычаях сверстников.

Всесторонне развитая просоциальная установка предполагает возможность проявить себя в любой ситуации. Говоря о ее формировании, следует обращать внимание в первую очередь на неготовность подростка действовать в указанных ситуациях просоциального поведения. Например, ребенок с развитым чувством альтруизма может испытывать сильное давление внутренних барьеров в ситуации публичного поведения или, наоборот, в ситуации анонимности. Подобные внутренние барьеры требуют учета и отдельной работы, к которой целесообразно привлечь школьного психолога.

В-четвертых, структура просоциальной установки включает три компонента:

- когнитивный — осознание, осмысление просоциального поведения, логическая оценка его значимости и т. п.;
- эмоциональный — эмоции, которые испытывает индивид по отношению к просоциальному поведению;
- деятельностный — просоциальные поступки, совершаемые индивидом, опыт данных поступков [2: с. 55].

Каждый из этих компонентов должен быть развит. Если один из компонентов развит существенно больше или меньше остальных, следует определить причины и, если позволяет педагогическая ситуация, использовать данный компонент для развития остальных. Например, если ребенок имеет привычку (деятельностный компонент), но не осмыслил ее, не ценит ее, не гордится ею, то он может достаточно легко ее «потерять» [4: с. 715]. В таком случае целесообразно предотвратить это, формируя когнитивный и эмоциональный компоненты установки.

Итак, исходя из теоретических представлений об установке, следует, что под формированием установки на просоциальное поведение подразумевается повышение склонности подростка вести себя просоциально по отношению к любой социально значимой группе, в любой поведенческой ситуации, осознавать и положительно оценивать данное поведение.

Целесообразно внести информацию о каждом воспитаннике в таблицу:

Таблица 1

Сводная таблица «Установка на просоциальное поведение»

ФИО	Компоненты установки			Субъекты взаимодействия				Подвиды просоциального поведения				
	Когнитивный	Эмоциональный	Деятельностный	Родители	Учителя	Сверстники	Незнакомые люди	Альтруистическое	Эмпатийное	Поведение отгеллика	Публичное	Анонимное

В простейшем случае эту таблицу может заполнить классный руководитель на основе собственных наблюдений, оценивая каждый показатель по 5-балльной шкале. Однако такой подход чреват неточностями. Для заполнения столбца таблицы «Компоненты установки» рекомендуется воспользоваться специальным опросником. Для заполнения графы «Родители» следует провести опрос на родительском собрании, для графы «Учителя» — опрос преподавателей, для граф «Сверстники» и «Незнакомые люди» допускается использование наблюдений педагога или опроса подростков. Для оценки уровня установки в поведенческих ситуациях рекомендуется провести индивидуальную беседу с каждым учащимся.

На основании составленной таблицы и ее анализа определяется педагогический инструментарий, применяемый в каждом конкретном случае. В простейшем варианте педагог оценивает генеральные тенденции в классе (коллективе) и проводит воспитательную работу в общем. Однако такой подход не рекомендуется: он несколько оптимизирует воспитательный процесс, но не имеет должной эффективности.

Рассмотрим пример. Если на основании обобщения собранных данных ясно, что установка на просоциальное поведение по отношению к сверстникам значительно слабее, чем ко всем прочим, особенно к родителям, можно сделать ряд предположений и выводов:

- первоочередной задачей является формирование установки на просоциальное поведение в отношении сверстников;
- навыки просоциального поведения уже сформированы вместе с установкой на помощь родителям и могут быть использованы для формирования просоциальной установки по отношению к сверстникам;
- педагогу следует организовать такую ситуацию, такую деятельность ребенка, которые позволили бы проявиться навыкам просоциального поведения,

сформированным во взаимодействии с родителями и в общении со сверстниками;

- родители должны иметь в виду, что поведение их ребенка по отношению к одноклассникам может быть значительно хуже, чем его же поведение, проявляемое по отношению к иным сверстникам. Эту информацию может передать педагог на родительском собрании или в индивидуальной беседе.

Если анализ компонентов установки (2–4 столбцы) показал высокий уровень когнитивного компонента (подросток осознает значимость просоциального поведения, имеет представление о том, как его осуществлять), но слабый эмоциональный и деятельностный компоненты, то:

- для «усиления» эмоционального компонента следует уделить большее время на обсуждение и рефлексии опытов поведения, включить в план класса и рекомендовать родителям конкретные мероприятия по эстетическому воспитанию, которое связано с эмоциональной сферой личности [1: с. 153] (участие в творческих студиях, приобщение к культуре и т. п.);

- для развития деятельностного компонента следует сосредоточиться на «поведенческих заданиях» (см. ниже).

Если занижен показатель, например публичного поведения, следует определить причины (анализ наблюдений или беседа): это может быть стеснительность, отсутствие опыта, страх публики, низкое приятие ребенка одноклассниками и т. п. — и совместно со школьным психологом спланировать работу по устранению выявленной причины.

После выявления аспекта просоциальной установки, который требует к себе наибольшего внимания, педагог в ходе индивидуальных и групповых бесед подводит воспитанников к осуществлению некоторых просоциальных поступков. Эти поступки должны отражать в первую очередь стремление самих подростков совершенствовать свое поведение, и уже во вторую очередь — выражать педагогические амбиции воспитателя. Они должны быть посильны для самостоятельного выполнения и направлены на формирование соответствующего аспекта установки. Поэтому первое время (1–2 недели) педагог ждет инициативы от подростка и, если у него нет идей и он просит помощи, сам формулирует «просоциальное» задание. Например, для формирования установки на просоциальное поведение к сверстникам можно рекомендовать следующие задания:

- помощь с уроками, сообщение домашних заданий тем, кто болеет и не был в школе, объяснение проблемного материала отстающим;

- помощь в урегулировании конфликтов, примирение враждующих одноклассников;

- моральная поддержка одноклассников;

- инициатива к позитивному общению (стремление к вежливости, регулярное приветствие определенного человека, поиск путей к откровенным разговорам о важных вопросах, выражение эмоций, благодарности, проявление интереса к разговору).

Содержание заданий основано на тех видах деятельности, которые уже знакомы и даже привычны учащимся. Новизна для каждого ребенка состоит в том, чтобы расширить область применения конкретных навыков на новые социальные группы. Если у учащегося хорошо сформирована установка на просоциальное поведение по отношению к одноклассникам, что проявляется в том числе, в позитивном общении, например, он всегда с ними здоровается, то следует ожидать, что данный учащийся сможет регулярно здороваться и с незнакомыми сверстниками или взрослыми людьми. Если учащийся регулярно помогает родителям, убирается в доме и т. п., то следует предложить ему оказывать подобную помощь учителям.

Таким образом, можно описать основные компоненты методики формирования установки на просоциальное поведение у младших подростков:

- педагог направляет младших подростков к развитию просоциальности через организацию соответствующего поведения;
- предварительно оценивается структура просоциальных установок каждого учащегося, степень развитости каждого компонента;
- методика органично дополняется работой с родителями, способствуя не только нравственному развитию учащихся, но и улучшению качества детско-родительских отношений;
- основу методики составляют «просоциальные» задания, которые определяет для себя каждый учащийся на основе своих склонностей, временных рамок и т. п.

Каждый учитель может расширить предлагаемый перечень заданий своими собственными, подобрав их для конкретного ученика. При этом следует уделять внимание разным формам просоциального поведения — и конкретным делам, и вербальному общению. Часто дети сами знают, в чем может заключаться их просоциальная активность, поэтому целесообразно перед предложением формирующего задания спросить учащегося, что он мог бы сделать в данном направлении.

Эффективным средством формирования просоциальной установки является шефство. Это может быть помощь ветеранам, учащимся младших классов (одному, группе неуспевающих или целому классу). Сильной чертой шефской работы является позитивное влияние коллектива на каждого учащегося. Следует популяризировать проводимую работу и выполнение воспитательных заданий, которые можно назвать иначе, например «поручения», «добрые дела» или даже «квесты».

Другим важным аспектом этой работы является организация обсуждений на классных часах и ведение «Дневника добрых дел». Обсуждения основываются на выполнении учащимися ранее полученных «поведенческих заданий». Учитель должен заранее продумать вопросы, которые он может задать подросткам для лучшего осмысления ими совершенных поступков. В начале классного часа педагог разбирает текущие организационные моменты, затем

переходит к воспитательной работе. Желательно начать с рассказа о личном опыте педагога: какие просоциальные поступки совершил сам педагог, какие собирается совершить, каковы его переживания по этому поводу. Таким образом задается общий тон обсуждению, часто учащиеся расспрашивают педагога о его поступках. Следует стремиться, чтобы тон был позитивным, но я считаю, что искренность педагога важнее «педагогического мажора».

Затем педагог предоставляет слово активным учащимся, спрашивает более стеснительных об их успехах в формировании просоциального поведения. Особое внимание следует уделить учащимся с наихудшими успехами, потому что они нуждаются в этом, и учащимся с наилучшими успехами, так как они могут и должны с помощью педагога, через его одобрение и внимание, задавать общий тон. Однако нельзя особенно настойчиво акцентировать внимание на успехах только одного учащегося, так как одноклассники могут посчитать его «выскочкой». Это негативно повлияет на воспитательный процесс, поскольку сами задания будут восприниматься после этого случая как средство «нечестной игры». Если педагог чувствует, что учащийся намеренно привлекает к себе незаслуженное внимание, выдумывает свои достижения, он должен его остановить до того, как это сделают одноклассники. Кроме того, следует помнить об учащихся с проблемами демонстративного поведения, проще говоря, стеснительных, и давать им возможность высказаться.

Педагог должен оставаться авторитетом в вопросах формирования просоциального поведения. Это особенно важно ввиду того, что у младших подростков возможна борьба мнений даже в восприятии одних и тех же вещей: дать списать — хорошо или плохо? Сам подросток думает одно, его родители — другое, одноклассники — третье, их родители — четвертое, учителя — пятое. Такие спорные ситуации нужно использовать для организации дискуссии на классном часе.

Организация обсуждения требует от педагога больших трудозатрат, но воспитательный потенциал дискуссии значительно больше благодаря активному включению подростка в полемику. Педагог по очереди дает высказать все точки зрения. Подростки, изначально занимающие нейтральную позицию, включаются в дискуссию, оценивая выдвинутые точки зрения. Педагог минимально участвует в обсуждении. Хорошо, если он заранее предугадывает спорные вопросы и готовит план дискуссии. В противном случае, когда педагог не знает, как действовать, в зависимости от сложности контингента учащихся следует рассмотреть вопрос о переносе дискуссии на следующий классный час. Однако лучше этого не допускать, а сразу обсуждать естественно возникший, а значит — актуальный, остро интересующий детей вопрос.

Те учащиеся, для выступления которых не хватило времени на классном часе, могут поделиться своими успехами в «Дневнике добрых дел». Для этого в кабинете класса заводится специальный журнал. Любой подросток может записать туда примеры своих просоциальных поступков. Лучшие записи педагог

зачитывает перед классом. Ученики могут читать любые записи в журнале. Учителю не стоит обращать внимание на почерк, аккуратность и орфографические ошибки в записях — только на их смысл. Младшие подростки пишут весьма медленно, а в совокупности с повышенной утомляемостью, свойственной этому возрасту, достаточно неохотно обращаются к этому журналу. Однако педагогу следует проявить в данном вопросе настойчивость с таким расчетом, чтобы каждый подросток оставлял не меньше одной записи в данном журнале. Большинство записей в «Дневнике» не длиннее одного предложения, поэтому он не может рассматриваться как полноценная замена обсуждениям на классных часах, где подростки делятся впечатлениями в более удобной для них устной форме.

По прошествии времени эти записи будут интересны самим подросткам, позволят им взглянуть на себя со стороны и осознать себя как «просоциальных личностей». Если кто-то из подростков будет проявлять упорство, отказываться от участия в ведении дневника, то педагог может сделать записи сам или даже попросить об этом кого-то из учащихся. В любом случае не стоит прибегать к мерам давления и принуждения подростков.

В дополнение к бумажному варианту можно вести «Дневник добрых дел» в социальной сети через Интернет. Использование данного средства имеет несколько преимуществ. Во-первых, подростки могут сделать запись в любое удобное им время, избежав влияния учителя или одноклассников. Во-вторых, они предпочитают использовать Интернет, так как это не только модное техническое средство, но и возможность высказать некоторые вещи, неудобные в присутствии одноклассников. В-третьих, этот «Дневник» виден всем участникам сразу, что позволяет распространять пример каждого подростка на остальных более эффективно.

Благодаря организации обсуждений и дискуссий на классных часах, ведению «Дневника добрых дел» в классе и социальных сетях сети Интернет решаются задачи создания общего климата позитивного отношения к просоциальному поведению. Класс становится коллективом, оказывающим педагогическое влияние на каждого его члена.

На основании педагогических наблюдений за ходом формирующего эксперимента сделаны выводы о степени эффективности отдельных приемов на формирование просоциальных установок. Сравнительно большей эффективностью обладают организация шефства и взаимопомощь подростков. Меньшей — ведение «Дневника добрых дел» (схожесть этого процесса с учебной при высокой учебной нагрузке новых образовательных стандартов вызывает у учащихся негативные эмоции) и обсуждение на классных часах (по-настоящему эффективны лишь в случае ярких, необычных событий, которые случаются редко). Потенциально высокой эффективностью обладает организация просоциальных поступков по отношению к учителям и родителям, однако эти приемы требуют определенной готовности последних, которая чаще всего отсутствует.

Данная методика была успешно апробирована на базе средней общеобразовательной школы № 905 (г. Москва). Для оценки эффективности реализованной экспериментальной системы педагогических воздействий было проведено контрольное анкетирование. Через сравнение результатов констатирующего и контрольного анкетирования для контрольной и экспериментальной групп в отдельности можно сделать вывод о эффективности или неэффективности педагогической системы.

За год работы по методике установка на просоциальное поведение в экспериментальной группе повысилась статистически значимо (проверка Т-критерием Вилкоксона) по сравнению с контрольной группой (статистически значимого улучшения показателей установки на просоциальное поведение в контрольной группе не наблюдается). Группы были предварительно рандомизированы (проверка U-критерием Манна – Уитни).

Результаты эксперимента наглядно представлены в диаграммах 1, 2 и 3.

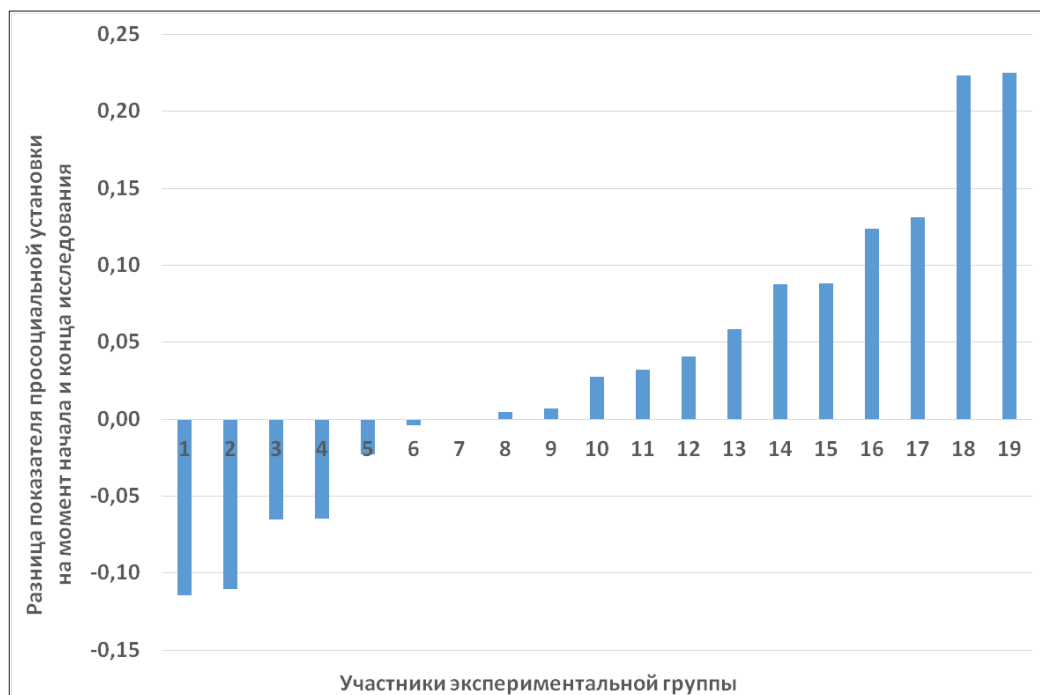


Рис. 1. Изменения показателя просоциальной установки в экспериментальной группе

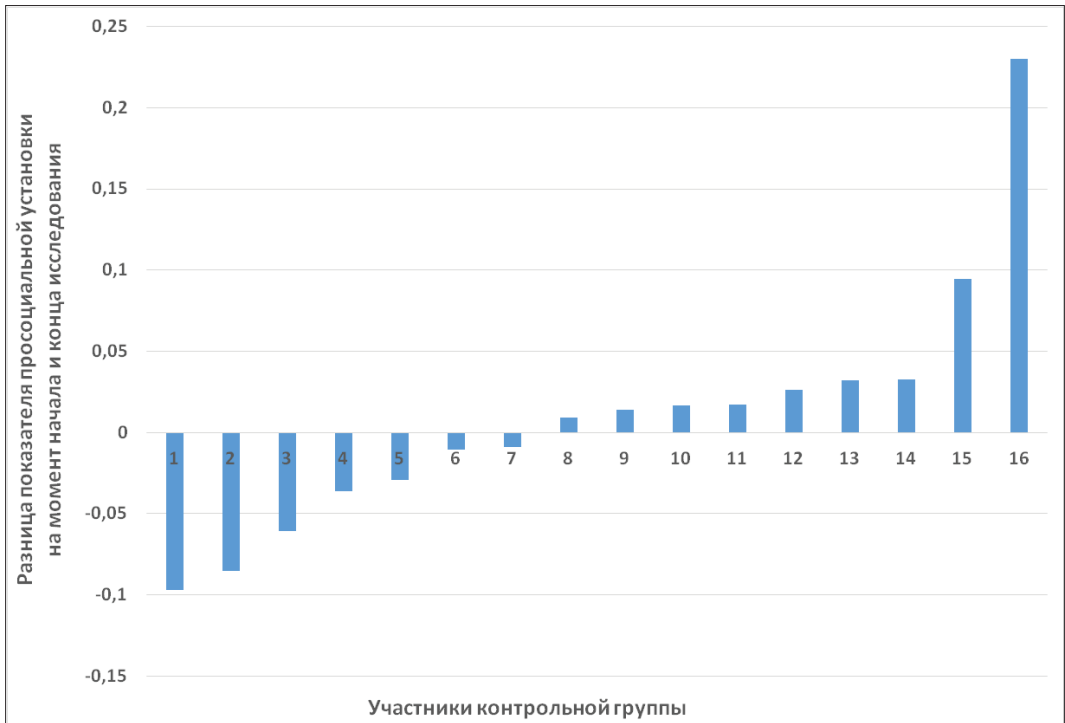
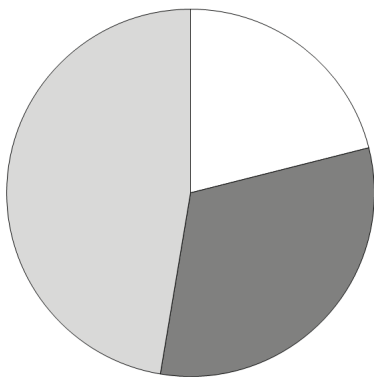


Рис. 2. Изменение показателя просоциальной установки в контрольной группе

3.1. Контрольная группа



3.2. Экспериментальная группа

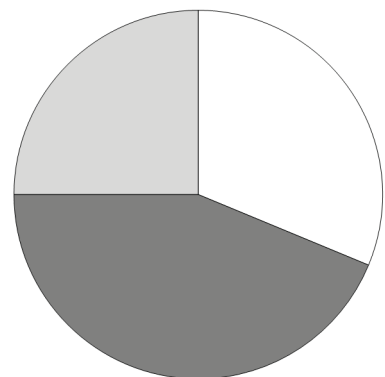


Рис. 3. Изменения просоциальной установки

Выводы: Представлена методика формирования установки на просоциальное поведение у учащихся общеобразовательной школы. Методика состоит из совокупности индивидуальных, групповых и коллективных форм воспитательной работы с учащимися. Основа методики — просоциальные задания, которые в идеальном случае дает себе сам подросток, а педагог лишь направляет его. Таким образом достигается соответствие воспитательного процесса насущным

социальным потребностям и актуальным возможностям подростка. Кроме того, в методику входят шефская работа; беседы и дискуссии по просоциальному поведению, опыту его осуществления; ведение «Дневника добрых дел» в классе и социальной сети; вовлечение родителей и учителей в работу по методике. Методика доказала свою эффективность в ходе формирующего эксперимента на базе общеобразовательной школы и может использоваться классными руководителями и ответственными за воспитательную работу.

Литература

1. *Гиппенрейтер Ю.Б.* Общаться с ребенком. Как? М.: АСТ, 1994. 240 с.
2. *Майерс Д.* Поведение и установки // Социальная психология. СПб.: Питер, 1997. С. 48–74.
3. *Ядов В.А.* Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. Л.: Наука, 1979. 264 с.
4. *Brief A.P., Motowidlo S.J.* Prosocial organizational behaviors // *The Academy of management Review*. 2011. № 4. P. 710–725.
5. *Ronald Grey Gordon.* Personality. Routledge, 1977. 408 с.

Literatura

1. *Gippenreijter Yu.B.* Obshhat'sya s rebenkom. Kak? M.: AST, 1994. 240 s.
2. *Majers D.* Povedenie i ustanovki // *Social'naya psixologiya*. SPb.: Piter, 1997. S. 48–74.
3. *Yadov V.A.* Samoregulyaciya i prognozirovanie social'nogo povedeniya lichnosti. L.: Nauka, 1979. 264 s.
4. *Brief A.P., Motowidlo S.J.* Prosocial organizational behaviors // *The Academy of management Review*. 2011. № 4. P. 710–725.
5. *Ronald Grey Gordon.* Personality. Routledge, 1977. 408 с.

P.A. Ivanov

The Methods of Forming Aim at on Pro-Social Behaviour at Younger Adolescents

The author in the article adduces the methods of forming aim at pro-social behavior at younger adolescents in secondary school. The basis of the methods is the organization of pro-social behaviour of adolescents by efforts of teacher, parents and students themselves. In developing of the methodology the author carried out a formative experiment, confirming the efficiency of the methods.

Keywords: pro-social behaviour; social aims; younger adolescents.

О.Л. Холодова

Влияние диалектического обучения на общее интеллектуальное развитие старших дошкольников

В статье описывается исследование влияния развития диалектического мышления на овладение знаковыми и символическими средствами у детей старшего дошкольного возраста. В результате формирующего эксперимента было обнаружено, что развитие диалектического мышления в ходе специально построенной образовательной программы положительно сказывается на становлении знакового опосредствования и оригинальности мышления у старших дошкольников.

Ключевые слова: диалектическое (творческое) мышление; диалектическое обучение; средство психического развития; общее интеллектуальное развитие.

Проблема построения образовательных программ, влияющих на познавательное развитие дошкольников, не теряет своей актуальности. Под развитием в культурно-исторической традиции понимается прежде всего развитие способностей, относящихся к умственной сфере ребенка [1]. По словам О.М. Дьяченко, «способности как существующие в культуре способы ориентировки в действительности определяют успешность любой деятельности. Способности являются, по сути, действиями с различными средствами, а уровень их развития у ребенка определяется степенью овладения такими действиями» [5: с. 20]. На основании анализа применяемых средств Н.Е. Веракса и О.М. Дьяченко выделили различные способы ориентировки в действительности (нормативно-стабилизирующий, смыслообразующий и преобразующий) [5]. Ребенок-дошкольник осваивает различные средства, учится дифференцированно и эффективно применять их в разных ситуациях и тем самым получает возможность управлять своим поведением.

Нормативно-стабилизирующий способ ориентировки характеризуется освоением и использованием существующих культурных норм. В ходе дошкольного развития для взаимодействия с реальностью ребенок овладевает различными знаковыми средствами (сенсорными эталонами, наглядными моделями, значениями слов).

Смыслообразующий способ ориентировки включает в себя прежде всего процессы «эмоционального воображения» (по А.В. Запорожцу). Дошкольник начинает проявлять свое отношение к действительности, учится выстраивать свое поведение в соответствии с выявленными им смыслами, осваивая символические средства (символы-свойства; символы-композиции и символы-метафоры).

Преобразующий способ основывается на развитии диалектического мышления. Согласно положениям Н.Е. Вераксы [4], диалектическое мышление — родовая человеческая способность оперировать противоположностями, которая позволяет вскрыть характерные свойства предметов и явлений и рассматривать их в развитии. Такой способ ориентировки в постоянно меняющейся действительности носит преобразующий характер и является, несомненно, творческой способностью. Этот способ включает в себя действия как со знаковыми, так и с символическими средствами. В ходе многочисленных исследований было выявлено, что дошкольники чувствительны к противоречиям и развитие у них способности оперирования противоположностями позволяет повысить уровень диалектического (творческого) мышления.

Через освоение полноты специальных средств: знаковых, символических и преобразующих (диалектических мыслительных действий) — ребенок в дошкольном детстве проходит этапы становления способов опосредствования, что позволяет ему успешно решать различные познавательные задачи. В то же время практически отсутствуют работы, посвященные исследованию взаимосвязи различных способов опосредствования, особенностей их развития у ребенка-дошкольника, что и определило выбор темы работы. Важно выявить тип познавательных задач, при решении которых будут развиваться различные средства. Мы выдвинули предположение о том, что решение диалектических задач может оказать влияние на все типы регуляции поведения, т. е. не только на формирование самого творческого мышления, но и на освоение знаковых и символических средств. Эта гипотеза основана на том, что использование и знаковых, и символических средств требует структурирования ситуации и выделения противоположностей.

Исследование проводилось на базе детских садов № 448 и № 732 г. Москвы. В исследовании приняли участие:

- 24 ребенка экспериментальной старшей-подготовительной группы (10 детей 6-ти лет и 14 детей 5-ти лет);
- 26 детей контрольной группы, посещающие старшую и подготовительную группы (15 детей 6-ти лет и 11 детей 5-ти лет).

Исследование включало несколько этапов. На первом этапе проводилась диагностика интеллектуального развития старших дошкольников по методикам, направленным на определение уровня развития различных средств. Для выявления уровня освоения нормативно-стабилизирующего способа детям была предложена стандартизованная диагностическая методика «Схематизация» [8], показывающая уровень освоения знаковых средств. Результаты данной методики оценивались по стандартной шкале (в приведенных результатах до 7 баллов — низкий уровень развития, 7–13 — средний, 14–17 — высокий).

Уровень освоения смыслообразующего способа регуляции выявлялся по двум параметрам на материале методики «Пиктограмма» [5], где детям давалось задание нарисовать картинку к десяти словам, предполагающим смысловую нагрузку («хитрость», «жадность» и др.). Для выявления качества

символизации (КС), отражающего усвоение символов, ответы детей оценивались в баллах по специальной шкале (в приведенных данных 10–15 баллов — низкий уровень развития, 16–25 — средний, 26–30 — высокий). Также определялся коэффициент оригинальности (КОР), показывающий возможности творческого применения символических средств и равный количеству уникальных (относительно данной группы) ответов у ребенка. Высокий уровень выполнения — КОР выше среднего по группе на 2 и более балла; средний уровень — КОР равен среднему по группе или на 1 балл выше или ниже среднего; низкий уровень — КОР меньше среднего по группе на 2 и более балла.

Уровень развития преобразующего способа регуляции выявлялся с помощью методики Н.Е. Вераксы «Что может быть одновременно?», направленной на диагностику диалектического мыслительного действия опосредствования. Проведение методики подробно изложено Е.В. Глядешевой [6].

Таким образом, в ходе эксперимента были собраны данные по четырем параметрам: овладение знаковыми средствами, развитие диалектического мышления, качества символизации и оригинальности.

На втором этапе в экспериментальной группе было организовано диалектическое обучение старших дошкольников: проводились специальные занятия по развитию диалектического мышления с периодичностью два раза в неделю (декабрь – май). Программа занятий была составлена на основе курса по философии для детей, разработанного Е.Е. Крашенинниковым, в который были внесены изменения и дополнения [7]. Мы рассматриваем диалектическое мышление, согласно Н.Е. Вераксе, «как особый процесс преобразования ситуации» [4: с. 16] и его развитие происходит в ходе решения целого спектра различных диалектических задач с помощью определенных диалектических мыслительных действий: превращения (поиска объекта, противоположного данному), опосредствования (поиска объекта, обладающего данными взаимоисключающими свойствами), объединения (поиска в объекте взаимоисключающих свойств), сериации (упорядочивания динамики какого-либо явления в направлении от одной противоположности к другой таким образом, чтобы были представлены как крайние, так и промежуточные состояния объекта или явления), обращения (анализа какого-либо процесса в обратном порядке). Программа направлена на развитие диалектических умственных действий и составлена с учетом возрастных особенностей интеллектуального развития старших дошкольников.

Большое значение в ходе занятий имеют такие формы активности, как детская дискуссия, организованная педагогом, продуктивная деятельность (рисование), игровые моменты, инсценировки, работа с рисунками, фотографиями, составление коллажей, организация выставок. Некоторые занятия проводятся на улице, во время прогулки. Темы занятий затрагивают разнообразные сферы познания: от понятных детям игр, игрушек, элементов быта до законов мироздания (движение планет, возникновение домашних животных, преемственность

поколений и т. д.). В ходе решения проблемных ситуаций ключевое внимание уделялось организации дискуссии между детьми, доказательству разных точек зрения, «раскачиванию» стереотипных суждений.

На заключительном этапе исследования проводилось повторное диагностическое обследование способов регуляции у старших дошкольников.

В таблице 1 представлены результаты тестирования детей контрольной и экспериментальной групп в начале и в конце исследования.

Таблица 1

**Результаты первого и второго обследований
детей экспериментальной и контрольной групп (в средних баллах)**

Группы	Возраст	Способы опосредствования							
		нормативно-стабилизирующий		смыслообразующий				преобразующий	
		I	II	КС		КОР		I	II
				I	II	I	II		
ЭГ	6 лет	9,1	11,2*	20,8	21,4	2,8	4,2	1,1	3,8*
	5 лет	9,9	11,4	20,4	20,4	2,3	4,2*	1,5	4,1*
	все	9,5	11,3*	20,6	20,8	2,5	4,2*	1,3	4*
КГ	6 лет	11,3	10,5	17,7	20*	2	3,1	1,4	1,5
	5 лет	10,2	12,4*	18,6	19,1	2,1	2,5	0,7	0,7
	все	10,8	11,3	18,1	19,6*	2	2,8	1,1	1

ЭГ — экспериментальная группа, КГ — контрольная группа, КС — качество символизации; КОР — коэффициент оригинальности; I — первичное измерение, II — итоговое измерение; * — значимые различия в группе в конце года по сравнению с началом года

Исходно дети экспериментальной и контрольной групп различались по уровню овладения знаковыми и символическими средствами. Дети контрольной группы в среднем показывали более высокий балл по методике «Схематизация» по сравнению со сверстниками из экспериментальной группы, а дети экспериментальной группы — более высокий балл по методике «Пиктограмма», как по качеству символизации (различия значимы для группы в целом; T -тест, $p = 0,05$), так и по коэффициенту оригинальности.

Результаты обеих групп соответствуют частотному разбросу среднего уровня развития данных средств. Различия между контрольной и экспериментальной группой в начале исследования можно объяснить разницей в образовательных программах дошкольных учреждений. У детей контрольной группы было больше занятий, направленных на подготовку к школе, что способствует освоению знаковых средств. Образовательная программа в экспериментальной группе не имела такого акцента. Показатели развития диалектического мышления в контрольной и экспериментальной группах в начале эксперимента практически не различаются и являются одинаково низкими.

Второе обследование проводилось в конце учебного года, после проведенного формирующего эксперимента. Перейдем к обсуждению основных результатов (см. табл. 1, столбцы II):

1. Дети экспериментальной группы стали более успешны не только в выполнении заданий, требующих освоения диалектических мыслительных действий, но и в применении знаковых средств; также у них значимо повысились показатели оригинальности ответов (T -тест, $p = 0,05$).

При этом по некоторым показателям динамика у детей пяти и шести лет отличается. Остановимся на результатах экспериментальной группы подробнее.

Все дети стали значимо лучше решать диалектические задачи (при $p = 0,01$ для детей 5 лет и $p = 0,05$ для детей 6 лет, T -тест). У всей группы в целом значимо увеличились показатели по методике «Схематизация», причем у детей шести лет навыки схематизации достоверно улучшились (на 2,1 балла; $p = 0,05$, T -тест), а у детей 5 лет присутствует положительная динамика (среднее увеличилось на полтора балла), хотя она и не является значимой. Заметно выросли у всей экспериментальной группы показатели оригинальности ответов (КОР): от 2,5 баллов до 4,2 (T -тест, $p = 0,05$).

При этом в экспериментальной группе не было обнаружено значимой динамики по уровню качества символизации.

2. Дети контрольной группы обнаружили значимую положительную динамику только по одному параметру — качеству символизации (T -тест, $p = 0,05$). Заметим, что исходно именно этот показатель у детей контрольной группы был ниже, чем в экспериментальной.

Уровень развития диалектического мышления и оригинальность ответов у детей в контрольной группе не изменились.

Важно отметить динамику способности к схематизации во всей группе, а также отдельно у пяти- и шестилетних детей. В целом по группе значимых изменений по этому параметру нет, однако у детей шести лет уровень владения знаковыми средствами в течение года даже несколько снизился, в то время как у пятилеток он значимо вырос (на 2,2 средних балла, $p = 0,05$, T -тест). Заметим, что картина с символизацией обратная: у детей пяти лет она осталась прежней, а у шестилеток появились достоверные положительные изменения (на 2,3 балла, что является значимым ($p = 0,01$, T -тест)).

Таким образом, в контрольной группе у пятилетних детей наблюдается рост овладения знаковыми средствами, а у шестилетних — символическими. Заметим, что в контрольной группе проводились занятия по подготовке к школе, где был усилен традиционный школьный компонент: обучение чтению, письму, счету. Полученные данные позволяют сделать два предположения. Во-первых, подобные занятия оказываются развивающими только для пятилетних детей, именно у них значимо возрастает способность пользоваться нормативными знаковыми средствами. Для детей шести лет такая работа оказывается уже только обучающей, но развивающего потенциала не несет. Во-вторых, можно предположить, что развитие символических средств носит своего рода компенсаторный характер: при возрастании сложности задач,

но отсутствию образовательной поддержки дети начинают прибегать к символическим средствам. Заметим, что в исследовании А.Н. Вераксы были получены данные о том, что дети прибегают к символическим средствам в тех ситуациях, когда оказываются недостаточно оснащенными средствами знаковыми [2].

На рисунках 1, 2, 3 зафиксированы изменения показателей по разным диагностическим методикам в экспериментальной и контрольной группах (отдельно для детей пяти и шести лет).

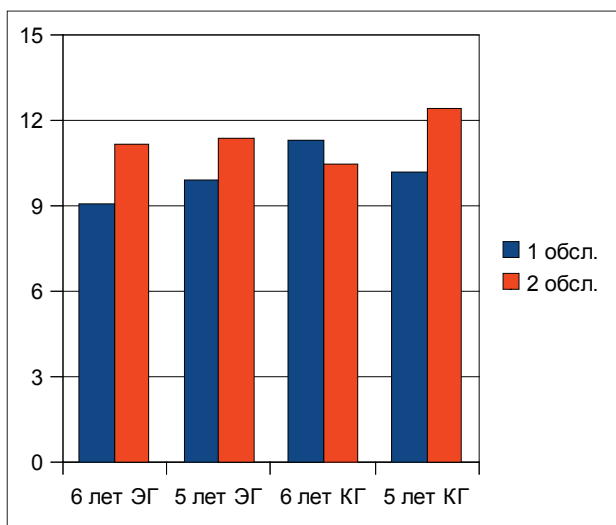


Рис. 1. Изменения показателей развития нормативно-стабилизирующего способа опосредствования в ходе 1-го и 2-го обследований детей в экспериментальной и контрольной группах (в средних баллах, ЭГ — экспериментальная группа; КГ — контрольная группа)

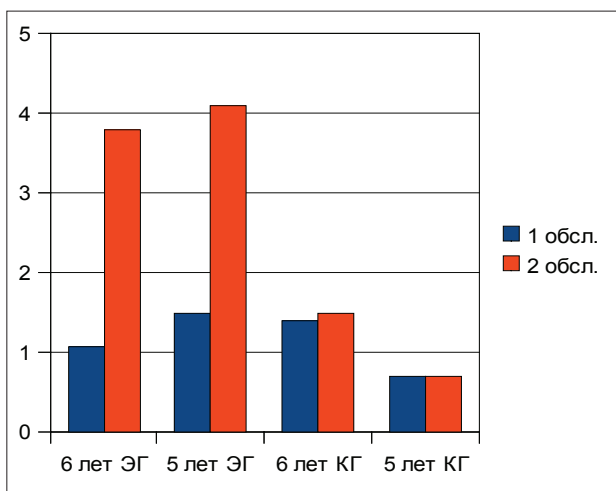


Рис. 2. Изменения показателей развития диалектического мышления (преобразующего способа опосредствования) в ходе 1-го и 2-го обследований детей в экспериментальной и контрольной группах (в средних баллах, ЭГ — экспериментальная группа; КГ — контрольная группа)

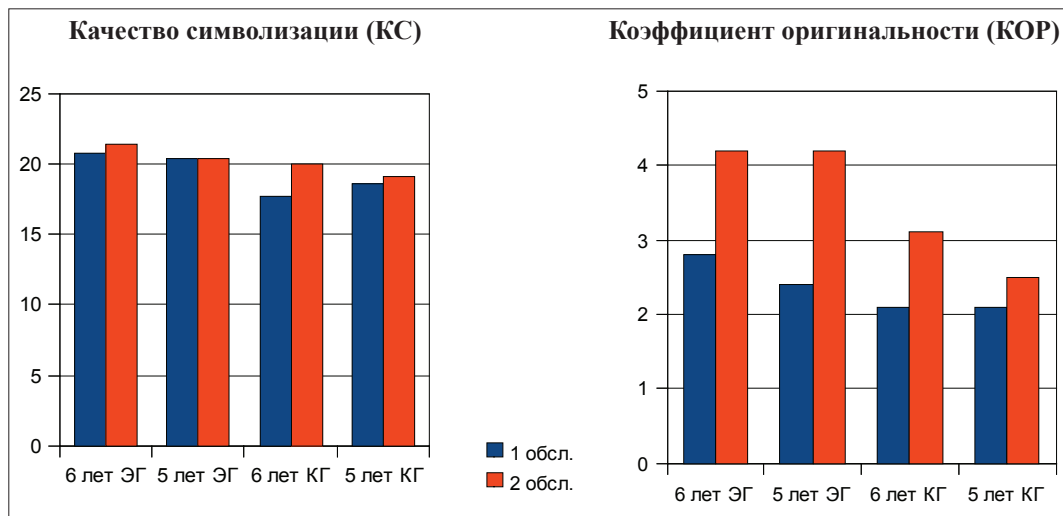


Рис. 3. Изменения показателей развития смыслообразующего способа опосредствования в ходе 1-го и 2-го обследований детей в экспериментальной и контрольной группах (в средних баллах, ЭГ — экспериментальная группа; КГ — контрольная группа)

3. Если сопоставить данные детей экспериментальной и контрольной групп по итогам учебного года, видно, что дети экспериментальной группы превосходят своих сверстников в решении практически всех предложенных заданий (см. табл. 1, столбцы II).

Во-первых, существуют достоверные различия между экспериментальной и контрольной группами в развитии диалектического мышления (4,0 средних балла в экспериментальной группе, и 1,2 — в контрольной). При этом подавляющее большинство детей экспериментальной группы предложили хотя бы одно решение проблемно-противоречивой ситуации (из предлагавшихся пяти), в контрольной группе только около трети детей смогли решить хотя бы одну (или более) диалектическую задачу. Во-вторых, у детей в экспериментальной группе значимо выше оригинальность ответов. В-третьих, дети экспериментальной группы сохранили преимущество в качестве символизации, хотя оно и перестало быть значимым.

Отдельно стоит остановиться на показателях овладения знаковыми средствами (по методике «Схематизация»): у детей экспериментальной и контрольной групп в конце учебного года абсолютные результаты оказались одинаковыми, однако напомним, при этом в экспериментальной группе дети сделали значительный рывок, в то время как в контрольной группе изменений не произошло.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы.

1. В исследовании подтвердилось предположение о том, что программа, направленная на развитие диалектического мышления, способствует и овла-

дению знаковыми средствами детьми старшего дошкольного возраста.

2. Целенаправленное развитие диалектического мышления способствует увеличению оригинальности детских ответов при решении дивергентных задач. Проведенные занятия стимулируют способность детей переструктурировать ситуацию, находить неожиданные решения.

3. В то время как у детей из экспериментальной группы значительно улучшилось владение знаковыми средствами, в контрольной группе такого изменения не произошло, однако было отмечено улучшение качества символизации. На этом основании можно предположить, что развитие символических средств носит своего рода компенсаторный характер: при возрастании сложности задач, но отсутствии «оснащенности» знаковыми средствами дети начинают прибегать к символическим средствам.

4. Развитие диалектического мышления не влечет за собой развития качества символизации. Таким образом, получается, что оригинальность в решении дивергентных задач может быть не связана со способностью к символизации, что подтверждается и результатами других исследований [3].

5. Анализ результатов детей контрольной группы позволяет утверждать, что вне специальной работы по амплификации детского развития у детей 5–6 лет может не наблюдаться качественной динамики в освоении знаковых средств. Значимая динамика овладения символическими средствами у детей контрольной группы позволяет предположить, что они могут выполнять компенсаторную функцию в случае недостаточного владения знаковыми средствами.

Данный факт согласуется с исследованиями, проведенными под руководством О.М. Дьяченко и Н.Е. Вераксы [3], в которых было установлено, что дети от трех до пяти лет активно осваивают знаковые и символические средства, а в возрасте от пяти до шести лет отмечается «спад» в овладении знаковыми средствами, и лишь целенаправленная работа может «сдержать» снижение показателей.

Таким образом, в результате проведенного формирующего эксперимента нами было доказано, что организованное педагогом решение детьми пяти и шести лет диалектических задач положительно влияет не только на становление самого диалектического мышления, но и на овладение знаковыми средствами и оригинальность в решении дивергентных задач. Можно предположить, что выделение противоположностей и оперирование ими способствует развитию ориентировки в целом: ребенок лучше распознает и дифференцирует происходящее, учится выбирать средства и способы для решения конкретной задачи.

Литература

1. Венгер Л.А. Психологические основы диагностики умственного развития дошкольников // Диагностика умственного развития дошкольников. М.: Педагогика, 1978. 248 с.

2. Веракса А.Н. Особенности символического опосредствования в познавательной деятельности младших школьников: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.13. М., 2008. 186 с.

3. *Веракса Н.Е.* Индивидуальные особенности познавательного развития детей дошкольного возраста / Под ред. О.М. Дьяченко. М.: ПЕР СЭ, 2003. 144 с.
4. *Веракса Н.Е.* Структура и содержание диалектического мышления // Интеллектуальное развитие дошкольника: структурно-диалектический подход. М.: МГПУ, 2009. С. 5–22.
5. *Веракса Н.Е., Дьяченко О.М.* Способы регуляции поведения у детей дошкольного возраста // Вопросы психологии. 1996. № 3. С. 14–26.
6. *Глядешина Е.В.* Характеристика методик диагностики диалектического мышления // Диалектическая психология / Под ред. Е.Е. Крашенинникова. Уфа: Изд-во БГПУ, 2005. С. 33–39.
7. *Крашенинников Е.Е., Холодова О.Л.* Развитие познавательных способностей дошкольников. Для работы с детьми 4–7 лет. М.: Мозаика-синтез, 2012. 80 с.
8. Рекомендации по выявлению умственно одаренных детей дошкольного возраста / Под ред. О.М. Дьяченко, А.И. Булычевой. М.: МОиПК, 1996. 104 с.

Literatura

1. *Venger L.A.* Psixologicheskie osnovy' diagnostiki umstvennogo razvitiya doshkol'nikov // Diagnostika umstvennogo razvitiya doshkol'nikov. М.: Pedagogika, 1978. 248 s.
2. *Veraksa A.N.* Osobennosti simvolicheskogo oposredstvovaniya v poznavatel'noj deyatel'nosti mladshix shkol'nikov: avtoref. dis. ... kand. psix. nauk: 19.00.13. М., 2008. 186 s.
3. *Veraksa N.E.* Individual'ny'e osobennosti poznavatel'nogo razvitiya detej doshkol'nogo vozrasta / Pod red. O.M. D'yachenko. М.: PER SE', 2003. 144 с.
4. *Veraksa N.E.* Struktura i soderzhanie dialekticheskogo myshleniya // Intellektual'noe razvitie doshkol'nika: strukturno-dialekticheskij podxod. М.: МGPU, 2009. S. 5–22.
5. *Veraksa N.E., D'yachenko O.M.* Sposoby' regulyacii povedeniya u detej doshkol'nogo vozrasta // Voprosy' psixologii. 1996. № 3. S. 14–26.
6. *Glyadeshina E.V.* Xarakteristika metodik diagnostiki dialekticheskogo my'shleniya // Dialekticheskaya psixologiya / Pod red. E.E. Krashenninnikova. Ufa: Izd-vo BGPU, 2005. S. 33–39.
7. *Krashenninnikov E.E., Xolodova O.L.* Razvitie poznavatel'nyx sposobnostej doshkol'nikov. Dlya raboty' s det'mi 4–7 let. М.: Mozaika-sintez, 2012. 80 s.
8. Rekomendacii po vy'yavleniyu umstvenno odarennny'x detej doshkol'nogo vozrasta / Pod red. O.M. D'yachenko, A.I. Buly'chevoj. М.: MOiPK, 1996. 104 с.

O.L. Kholodova

The Influence of Dialectical Education on General Intellectual Development of Older Preschool Children

The article describes the investigation of the influence of development of the dialectical thinking on mastering the iconic and symbolic means in older preschool children. As a result of the formative experiment, it was found that the development of dialectical thinking in the specially built educational program has a positive effect on the formation of sign mediation and original thinking in older preschoolers.

Keywords: dialectical (creative) thinking; dialectical education, means of mental development; general intellectual development.

**АВТОРЫ «ВЕСТНИКА МГПУ»,
СЕРИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»
2015, № 1 (31)**

Акимова Юлия Александровна — магистр педагогики, аспирантка МГПУ, воспитатель дошкольного отделения ЦО «Школа здоровья» № 1679 САО г. Москвы.

E-mail: yulia-ri@mail.ru

Алисов Евгений Анатольевич — доктор педагогических наук, доцент, профессор общеинститутской кафедры теории и истории педагогики Института педагогики и психологии образования МГПУ.

E-mail: zhenya-alisov@yandex.ru

Афанасьева Жанна Викторовна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе Института педагогики и психологии образования МГПУ.

E-mail: afanasyevajv@gmail.com

Балахнин Михаил Михайлович — заместитель директора Центра организации управленческой подготовки факультета РЭУ им. Г.В. Плеханова.

E-mail: mbalakhnin@yandex.ru

Вачкова Светлана Николаевна — кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе Института педагогики и психологии образования МГПУ, директор Института системных проектов МГПУ.

E-mail: svachkova@gmail.com

Глизбург Вита Иммануиловна — доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, доцент, профессор общеинститутской кафедры математики и информатики дошкольного и начального образования Института педагогики и психологии образования МГПУ.

E-mail: glizburg@mail.ru

Духова Людмила Ивановна — доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры психологии образования и социальной педагогики Курского государственного университета.

E-mail: dukhov46@yandex.ru

Зиновьева Татьяна Ивановна — кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе Института педагогики и психологии образования МГПУ.

E-mail: zti_111@mail.ru

Иванов Павел Андреевич — аспирант кафедры теории и истории педагогики Института педагогики и психологии образования МГПУ.

E-mail: pavelivanov3@yandex.ru

Карнеев Рафаэль Камильевич — кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры прикладной психологии Брянского государственного университета им. И.Г. Петровского.

E-mail: rkarneev@yandex.ru

Клюквина Анна Юрьевна — аспирант кафедры олигофренопедагогики и клинических основ специальной педагогики Института специального образования и комплексной реабилитации МГПУ.

E-mail: Bren_ania@mail.ru

Ключко Ольга Ивановна — доктор философских наук, доцент, профессор общеинститутской кафедры психологии образования Института педагогики и психологии образования МГПУ.

E-mail: olga_klioutchko@rambler.ru

Князев Константин Евгеньевич — аспирант кафедры клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений МГПУ.

Email: knyazevkos@gmail.com

Краснопольская Наталья Станиславовна — магистрант кафедры прикладной психологии Брянского государственного университета им. И.Г. Петровского.

E-mail: nata_liay@list.ru

Львова Анна Сергеевна — кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора по учебной работе Института педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: anna-lvova@yandex.ru

Савенков Александр Ильич — доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор, директор Института педагогики и психологии образования МГПУ.

E-mail: asavenkov@bk.ru

Телепова Надежда Николаевна — доктор психологических наук, доцент, заведующая кафедрой прикладной и педагогической психологии Самарского филиала МГПУ.

E-mail: Telepovs@mail.ru

Фурман Борис Анатольевич — кандидат экономических наук, профессор кафедры экономической теории и управления МГПУ.

E-mail: bf@m9com.ru

Холодова Ольга Леонидовна — педагог-психолог школы № 152 г. Москвы.

E-mail: okhol@mail.ru

Цаплина Ольга Викторовна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент общеинститутской кафедры психология образования Института педагогики и психологии образования МГПУ.

E-mail: tsaplina_ola@mail.ru

MCTTU Vestnik, № 1 (31) – 2015 / Authors

Akimova Yuliya Aleksandrovna — Master of Pedagogy, postgraduate (MCTTU), pre-school teacher of the State budget educational institution Educational center «Shkola zdorovia» № 1679.

E-mail: yulia-ri@mail.ru

Alisov Eugeny Anatolievich — Doctor of Pedagogy, docent, professor of Institute department of Theory and History of Pedagogy, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Teacher Training University (MCTTU).

E-mail: zhenya-alisov@yandex.ru

Afanasieva Zhanna Viktorovna — PhD (Pedagogy), docent, docent of Department of Philology disciplines and Methods of their Teaching at Primary School, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Teacher Training University (MCTTU).

E-mail: afanasyevajv@gmail.com

Balakhnin Mixail Mixailovich — deputy director of the Centre of Organization Management Training faculty of Plekhanov Russian University of Economics.

E-mail: mbalakhnin@yandex.ru

Vachkova Svetlana Nikolaevna — PhD (Pedagogy), docent, Head of Department of Philological Disciplines and Methods of Their Teaching at Primary School, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, director of Institute for System Projects, Moscow City Teacher Training University (MCTTU).

E-mail: svachkova@gmail.com

Glizburg Vita Immanuilovna — Doctor of Pedagogy, PhD (Physics and Mathematics), docent, professor of Institute department of Mathematics and Informatics of Preschool and Primary education, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Teacher Training University (MCTTU).

E-mail: glizburg@mail.ru

Duxova Lyudmila Ivanovna — Doctor of Pedagogy, docent, professor of Department of Psychology of Education and Social Pedagogy, Kursk State University.

E-mail: dukhov46@yandex.ru

Zinovieva Tatiana Ivanovna — PhD (Pedagogy), docent, professor of Department of Philological Disciplines and Methods of Their Teaching at Primary School, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Teacher Training University (MCTTU).

E-mail: zti_111@mail.ru

Ivanov Pavel Andreevich — postgraduate, Department of Theory and History of Pedagogy, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Teacher Training University (MCTTU).

E-mail: pavelivanov3@yandex.ru

Karneev Rafael Kamilievich — PhD (Psychology), docent, professor of Department of Applied Psychology, Bryansk State University named after of I.G. Petrovsky.

E-mail: rkarneev@yandex.ru

Kholodova Olga Leonidovna — teacher and psychologist, School № 448, Moscow.

E-mail: okhol@mail.ru

Klyukvina Anna Yurievna — postgraduate, Department of Oligophrenopedagogics and Clinical Foundations of Special Education, Institute of Special Education and Comprehensive Rehabilitation, Moscow City Teacher Training University (MCTTU).

E-mail: Bren_ania@mail.ru

Klyuchko Olga Ivanovna — Doctor of Philosophy, docent, professor of Institute department of Psychology of Education, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Teacher Training University (MCTTU).

E-mail: olga_klioutchko@rambler.ru

Knyazev Konstantin Evgenievich — postgraduate, Department of Clinical and Special Psychology, Institute of Psychology, Sociology and Social Relations, Moscow City Teacher Training University (MCTTU).

Email: knyazevkos@gmail.com

Krasnopolskaya Natalia Stanislavovna — postgraduate, Department of Applied Psychology, Bryansk State University named after of I.G. Petrovsky.

E-mail: nata_liay@list.ru

Lvova Anna Sergeevna — PhD (Pedagogy), docent, Deputy Director for studies, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU.

E-mail: anna-lvova@yandex.ru

Savenkov Aleksandr Iliich — Doctor of Pedagogy, Doctor of Psychology, professor, director of Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Teacher Training University (MCTTU).

E-mail: asavenkov@bk.ru

Telepova Nadezhda Nikolaevna — PhD (Psychology), docent, Head of Department of Practical and Educational Psychology, Moscow City University (Samara branch).

E-mail: Telepovs@mail.ru

Furman Boris Anatolievich — PhD (Economy), professor of Department of Economics Theory and Management, Moscow City Teacher Training University (MCTTU).

E-mail: bf@m9com.ru

Czaplina Olga Viktorovna — PhD (Pedagogy), docent, docent of Institute department of Psychology of Education, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Teacher Training University (MCTTU).

E-mail: tsaplina_ola@mail.ru

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

Уважаемые авторы!

Редакция просит вас при подготовке материалов, предназначенных для публикации в «Вестнике МГПУ», руководствоваться требованиями Редакционно-издательского совета ГБОУ ВПО МГПУ к оформлению научной литературы.

1. Статья объемом не менее 0,5 а.л. и не более 1 а.л. (40 тыс. знаков) должна быть напечатана на бумаге формата А4; поля страницы: верхнее, нижнее и левое — по 20 мм, правое — 10 мм; выравнивание по ширине; абзацный отступ — 15 мм; в тексте, таблицах, формулах и иллюстрациях следует применять шрифты: Times New Roman, Arial, Courier New, кегль — 14, межстрочный интервал 15 мм. При использовании латинского или греческого алфавита обозначения набирают: латинскими буквами в светлом курсивном начертании; греческими буквами — в светлом прямом.

2. К статье должна быть приложена ее электронная версия на следующих носителях: CD-R; CD-RW; DVD-R; DVD-RW; USB flash в форматах Microsoft Word, RTF. Весь текст рукописи должен быть сохранен в одном файле.

3. Каждая статья должна начинаться: инициалами и фамилией автора (авторов); названием (не более 7 слов). После названия статьи должна следовать краткая аннотация на русском языке (не более 500 печатных знаков) с указанием новизны исследования и методов, использованных при его проведении, и ключевые слова и словосочетания (не более 5), которые разделяются точкой с запятой.

4. В конце каждой статьи следует список литературы на русском и на английском языках. Литература дается в алфавитном порядке. Ссылки на нее оформляются в тексте в квадратных скобках. Например: [10: с. 81], где первая цифра означает порядковый номер из списка литературы, приведенного в конце статьи, а вторая — номер страницы источника; кроме этого может указываться том, параграф, книга. Например: [5: Т. II, с. 60], [5: § 5, с. 60], [5: кн. 5, с. 60].

5. **Рисунки, графики, схемы** должны выполняться в графических редакторах, поддерживающих векторные и растровые изображения. Графики, схемы, таблицы нельзя сканировать.

Выделения в тексте делаются светлым курсивом, жирным курсивом и жирным шрифтом. Подчеркивания исключаются!

6. **Библиографические ссылки на электронные ресурсы** нужно делать внутритекстовые в круглых скобках. Например: (Русское православие. URL: <http://www.orhto-rus.ru>), (URL: <http://www.bashedu.ru/encicle.htm>).

7. **Библиографические ссылки на архивные документы** следует делать внутритекстовые ((НБА РКП. Ф. 1. Оп. 19. Ед. хр. 8); (БГАДА. ф. 210 (Разрядный приказ. Разрядные вязки. Вязка 1.4.1) № 10. Л. 1–64).

Иностранные издания в списке литературы идут после русских изданий и следуют тем же правилам оформления.

8. **Примечания.** Если примечания даются в конце страницы, то нумерация ограничивается пределами страницы. Если идет сквозная нумерация через весь текст, то примечания помещаются в конце статьи. В этом случае вначале идет раздел «Примечания», а затем раздел «Литература».

9. В конце статьи (после списка литературы) указываются автор, название статьи, аннотация и ключевые слова на английском языке.

10. К статье прилагается информация об авторе (авторах) (ФИО, ученая степень, звание, должность, место работы) на русском и английском языках, контактный телефон и электронный адрес.

11. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

Более подробно о требованиях к оформлению рукописи можно посмотреть на сайте www.mgpi.ru в разделе «Документы» издательского отдела Научно-информационного издательского центра.

По вопросам публикации статей в журнале «Вестник МГПУ» серии «Педагогика и психология» обращаться к составителю *Вачковой Светлане Николаевне* (e-mail: svachkova@gmail.com).

Вестник МГПУ
Журнал Московского городского педагогического университета
Серия «Педагогика и психология»
№ 1 (31), 2015

Главный редактор:
доктор педагогических наук, доктор психологических наук,
профессор *А.И. Савенков*

Свидетельство о регистрации средства массовой информации:
ПИ № 77-5797 от 20 ноября 2000 г.

Главный редактор выпуска:
кандидат исторических наук, старший научный сотрудник *Т.П. Веденеева*
Редактор:
И.Е. Посоха
Корректор:
Л.Ю. Овчинникова
Перевод на английский язык:
А.С. Джанумов
Техническое редактирование и верстка:
О.Г. Арефьева

Научно-информационный издательский центр ГБОУ ВО МГПУ:
129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4.
Телефон: 8-499-181-50-36.
E-mail: Vestnik@mgpu.ru

Подписано в печать: 23.03.2015 г.
Формат 70 × 108 ¹/₁₆. Бумага офсетная.
Объем: 8,25 усл. печ. л. Тираж 1000 экз.