

# ВЕСТНИК

**МОСКОВСКОГО ГОРОДСКОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
УНИВЕРСИТЕТА**

**НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ**

**СЕРИЯ**

**«ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»**

**№ 2 (40)**

**Издается с 2007 года**

**Выходит 4 раза в год**

**Москва**

**2017**

**VESTNIK**

**MOSCOW CITY UNIVERSITY**

**SCIENTIFIC JOURNAL**

**PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY**

**№ 2 (40)**

**Published since 2007**

**Quarterly**

**Moscow**

**2017**

#### **Редакционный совет:**

*Реморенко И.М.*

председатель

ректор ГАОУ ВО МГПУ,

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

*Рябов В.В.*

заместитель председателя

доктор исторических наук, профессор,  
член-корреспондент РАО

*Геворкян Е.Н.*

заместитель председателя

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

*Агранат Д.Л.*

заместитель председателя

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

#### **Редакционная коллегия:**

*Савенков А.И.*

главный редактор

доктор педагогических наук, доктор психологических наук,  
профессор, член-корреспондент РАО

*Вачкова С.Н.*

заместитель главного редактора

доктор 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

*Добротин Д.Ю.*

кандидат педагогических наук, доцент

*Коган Б.М.*

доктор биологических наук, профессор

*Ларионова Л.И.*

доктор психологических наук, профессор

*Леванова Е.А.*

доктор педагогических наук, профессор

*Левицкий М.Л.*

доктор педагогических наук, профессор,  
академик РАО

*Львова А.С.*

кандидат педагогических наук, доцент

*Приходько О.Г.*

доктор педагогических наук, профессор

*Резаков Р.Г.*

доктор педагогических наук, профессор

*Романова Е.С.*

доктор психологических наук, профессор

*Сухова Е.И.*

доктор педагогических наук, профессор

*Ушаков Д.В.*

доктор педагогических наук, профессор,  
член-корреспондент РАО

**Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук ВАК Министерства образования и науки Российской Федерации.**

## СОДЕРЖАНИЕ

### Педагогическое образование

- Айгунова О.А., Вачкова С.Н., Реморенко И.М., Семёнов А.Л., Тимонова Е.Н.* Оценка профессиональной деятельности учителя в соответствии с профессиональным стандартом педагога ..... 8

### Проблемы профессиональной подготовки

- Рябова И.В., Соболевская Т.А., Нежкина Н.Н., Нехорошева Е.В., Зверев О.М., Кошелев И.В.* Оценка компетентности учителей города Москвы в вопросах оказания первой помощи обучающимся..... 24
- Баранников К.А., Лесин С.М.* Система поиска и акселерации инициатив и стартап-проектов студентов..... 38

### Психология

- Матюшкина А.А., Пичугина А.О.* Глубина понимания проблемных заданий и особенности их решения (с использованием методики регистрации движения глаз) ..... 48
- Ховард Т., Лэбби С.А., Салливан С.Л., Мэнинджер Р.* Сравнительный анализ стрессовых факторов у учителей в частных и государственных школах..... 67

### Теория и практика обучения и воспитания

- Антонова М.В., Максимкина О.И.* Педагогическое сопровождение процесса социально-профессиональной ориентации младших школьников ..... 76
- Афанасьев В.В., Куницына С.М., Феценко Т.С., Васильева М.А.* К вопросу о профильном обучении в общеобразовательных организациях города Москвы: современное состояние, проблемы, направления развития ..... 83

**История педагогического и психологического образования**

- Богуславский М.В.* История образования будущего  
в духовно-гуманной педагогике Ш.А. Амонашвили ..... 97
- Трифонова Е.В.* Игра как ведущая деятельность дошкольника.  
XX век: путь от творчества к регламентации ..... 108

**Специальная педагогика и специальная психология**

- Яковлева А.В.* Гендерные особенности самооценки  
подростков с нарушениями слуха ..... 121

**Страницы молодых ученых**

- Гаврилова О.Я.* Мотивация учебной деятельности  
в младшем школьном возрасте ..... 129

**Авторы «Вестника МГПУ», серия «Педагогика и психология»,  
2017, № 2 (40).....**

137

**Требования к оформлению статей..... 143**

## CONTENTS

### **Pedagogical Education**

- Aygunova O.A., Vachkova S.N., Remorenko I.M., Semyonov A.L., Timonova E.N.* Evaluation of Professional Activity of a Teacher in Accordance with the Professional Standard of the Teacher..... 8

### **Problems of Vocational Training**

- Ryabova I.V., Sobolevskaya T.A., Nezhkina N.N., Nekhorosheva E.V., Zverev O.M., Koshelev I.V.* Assessment of Competence of Teachers of Moscow in Moscow in the Issues of Provision of First Aid to Students..... 24
- Barannikov K.A., Lesin S.M.* System of Search and Acceleration of Initiative and Startup Projects of Students ..... 38

### **Psychology**

- Matyushkina A.A., Pichugina A.O.* Depth of Understanding of the Problem Tasks and Features of Their Solution (Using the Technique of Eye Movement Recording)..... 48
- Howard T., Labby S.A., Sullivan S.L., Maninger R.* A Comparative Analysis of Stressors on Private and Public School Teachers..... 67

### **Theory and Practice of Educating and Upbringing**

- Antonova M.V., Maksimkina O.I.* Pedagogical Support of the Process of Socio-Professional Orientation of Junior Schoolchildren..... 76
- Afanasiev V.V., Kunitsyna S.M., Feschenko T.S., Vasilieva M.A.* On the Issue of the Profile Education in General Education Organizations of the City of Moscow: Current Status, Problems and Directions of Development ..... 83

## **The History of Pedagogical and Psychological Education**

- Boguslavsky M.V. The History of Education of the Future  
in Sh.A. Amonashvili's Spiritual and Humane Pedagogy ..... 97
- Trifonova E.V.* The Game as a Preschooler's Leading Activity.  
The Twentieth Century: the Path from Creativity to Regulation ..... 108

## **Special Pedagogy and Special Psychology**

- Yakovleva A.V.* Gender Peculiarities of Self-Evaluation of Adolescents  
with Hearing Impairment ..... 121

## **Young Scientist's Pages**

- Gavrilova O.Ya.* Motivation of Educational Activity  
at a Younger School Age ..... 129

## **MCU Vestnik. Series «Pedagogy and Psychology», 2017, № 2 (40) / Authors**

- Style Sheet** ..... 143

**О.А. Айгунова, С.Н. Вачкова,  
И.М. Реморенко, А.Л. Семёнов,  
Е.Н. Тимонова**

## **Оценка профессиональной деятельности учителя в соответствии с профессиональным стандартом педагога**

В статье представлена система оценки профессиональной деятельности учителя в соответствии с профессиональным стандартом педагога. В рамках системы оценки профессиональной деятельности учителя описывается компетентностная модель учителя, разработанная на основании анализа профессионального стандарта педагога, предложены методы оценки в соответствии с компетентностной моделью учителя и раскрыты перспективы применения данной системы в практике оценки профессиональной деятельности учителя и содействия его профессиональному развитию.

*Ключевые слова:* профессиональный стандарт педагога; компетентностная модель учителя; опрос «360 градусов»; кейс-измеритель; видеоанализ урока; профессиональная деятельность учителя; оценка профессиональной деятельности.

Существует множество подходов к пониманию факторов, влияющих на эффективность работы в той или иной сфере деятельности. Это личностные и психофизиологические особенности, мотивация и способности, знания, умения и навыки. Для изучения и оценки каждого из этих параметров есть много тестов и методик измерения, определяющих наличие или уровень развития тех или иных параметров. При этом результаты такого исследования не гарантируют и не прогнозируют применения знаний, умений и навыков в повседневной работе.

Нами разработана система оценки профессиональной деятельности учителя, в рамках которой предлагается заменить оценку результатов работы учителя оценкой качества его работы, позволяющую прогнозировать как достижение отсроченных результатов работы учителя, так и соблюдение профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании)



(воспитатель, учитель)», утвержденного приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н.

Не столь быстрый, но бурный процесс обсуждения профессионального стандарта педагога связан как с определением границ характеристики квалификации, необходимой работнику для осуществления определенного вида профессиональной деятельности, так и с поиском возможных средств оценки данных характеристик, отраженных в необходимых знаниях, умениях и трудовых действиях, направленных на реализацию качественной профессиональной деятельности. Качество профессиональной деятельности в сфере образования находит отражение в степени соответствия присущих ей характеристик установленным требованиям, которые сформулированы в профессиональном стандарте.

В настоящее время оценка качества профессиональной деятельности педагога в большей степени определяется отсроченными результатами профессиональной деятельности (сдача обучающимися ЕГЭ, их победы в олимпиадах). Эта оценка производится в процессе аттестации педагогов с целью установления квалификационной категории (Приказ Минобрнауки России от 07.04.2014 № 276 «Об утверждении Порядка проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность»). Результативная сторона педагогической деятельности оказывается более значимой, нежели процессуальная: коммуникация, проявление личностных качеств и пр. Однако учет только результативной стороны профессиональной деятельности педагога не дает понимания реального содержания образовательного процесса, не стимулирует внутренний рост учителя, разобщает педагогов с другими участниками образовательного процесса.

Попытки оценки процессуальной стороны профессиональной деятельности педагога предпринимаются на уровне отдельных образовательных организаций в рамках внутренней системы оценки качества образования, куда уровень профессиональной компетентности педагога входит как важный аспект достижения качественного образования обучающимися. Законодательно это представляется возможным в рамках процедуры аттестации на соответствие должности, которая разрабатывается и проводится внутри образовательной организации.

С 1 января 2017 г. вступил в силу разработанный Минтрудом России Федеральный закон № 238-ФЗ «О независимой оценке квалификаций»<sup>1</sup>.

Процедура оценки, описанная в законе, направлена на подтверждение соответствия квалификации соискателя профессиональному стандарту или квалификационным требованиям. Такая оценка в педагогической сфере позволит выявлять уровень знаний и умений работника для выполнения трудовых

<sup>1</sup> Федеральный закон от 03.07.2016 № 238-ФЗ «О независимой оценке квалификаций» // КонсультантПлюс. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_200485](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_200485) (дата обращения: 07.03.2017).

функций и определить потребность в его обучении. Но для ее реализации необходимы предложения по системе оценки педагогической квалификации в соответствии с профессиональным стандартом. Возможный вариант системы оценки профессиональной деятельности учителя представлен в данной статье.

Базовым и наиболее распространенным подходом к оценке эффективности деятельности в настоящее время считается деятельностный, основным предметом оценки которого выступает анализ демонстрируемого поведения как результата различных внутриличностных процессов.

Исследователи в педагогической сфере неоднократно рассматривали вопрос оценки эффективности работы учителя (Е.В. Бондаревская, Д.А. Иванов, О.В. Гукаленко, Дж. Равен, В.Д. Шадриков, Н.Ф. Ефремова, В.А. Симонов и др.).

Наиболее популярной моделью изучения эффективности работы учителя является модель оценки компетенций педагога В.Д. Шадрикова [7]. Автор выделяет шесть ключевых компетентностей:

- 1) компетентность в области личностных качеств;
- 2) компетентность в постановке целей и задач педагогической деятельности;
- 3) компетентность в мотивировании обучающихся;
- 4) компетентность в обеспечении информационной основы педагогической деятельности;
- 5) компетентность в разработке программы, методических, дидактических материалов и принятии педагогических решений;
- 6) компетентность в организации педагогической деятельности.

Предлагаемая автором модель имеет описательный характер значимых для профессиональной деятельности аспектов. При этом она ориентирована на оценку соответствия или несоответствия предлагаемому уровню и не позволяет понять причины ошибок и низкой эффективности работы учителя (не содержит описания уровней развития компетенций).

Согласно результатам исследования Л.А. Ибрагимовой и Г.А. Петровой [4] в профессиональной педагогической среде не существует единого понимания как самого термина «компетенции», так и четкого представления о том, какие же компетенции значимо влияют на результаты работы педагога. Авторы выделяют более 30 видов компетенций, которые они подразделяют на две группы: общие и специальные. Общие компетенции универсальны и необходимы в деятельности любого педагога. Специальные компетенции связаны с особенностями преподаваемого предмета.

В рамках модели, предлагаемой в данной статье, делается акцент на оценку компетенций, значимых для каждого учителя вне зависимости от предмета, в связи с чем в работе не рассматривается оценка специальных компетенций.

Компетентностный подход при определении стандарта работы учителя используется во многих странах. В каждой стране список, содержание и формат

описания компетенций уникальны. К примеру, британский профессиональный стандарт учителя<sup>2</sup> описывает два ключевых направления работы учителя:

– обучение (Teaching), включающее в себя такие аспекты, как мотивация обучающихся, достижение результатов, знание предмета, планирование и структурирование уроков, учет особенностей обучающихся, проведение оценки, создание условий для обучения, исполнение профессиональных обязанностей;

– личная профессиональная эффективность (Personal and professional conduct), связанная с доверием к учителю как к профессионалу, соответствие поведения учителя этическим нормам, личные профессиональные достижения, знание установленных требований и соответствие им.

Каждая компетенция имеет от трех до пяти проявлений и не имеет разделения на уровни развития или соотношения с уровнями квалификации учителя. Стандарт описывает только минимальные требования на соответствие должности.

В стандартах других стран используется уровневое описание компетенций, но принцип разделения на уровни также различен. К примеру, в австралийском профессиональном стандарте обучения<sup>3</sup> описаны четыре уровня проявления компетенций:

1. Уровень выпускника университета (Graduate) описывает уровень знаний содержания компетенции.

2. Опытный уровень (Proficient) описывает уровень применения компетенции.

3. Совершенный уровень (Highly Accomplished) описывает возможности развития и совершенствования в рамках компетенции.

4. Уровень руководства (Lead) описывает возможности внедрения инноваций и использования компетенции для других учителей.

Другие модели компетенций, как, к примеру, модель Ch. Danielson, имеют более подробное описание: деятельность учителя разбита на 22 компонента (76 шкал), сгруппированных в четыре блока согласно зонам ответственности учителя: планирование и подготовка, преподавание, профессионализм, школьная среда<sup>4</sup>.

Каждая шкала представлена в виде четырех уровней, описанных с точки зрения изменения качества работы в рамках конкретной компетенции:

1) недостаточный (unsatisfactory);

2) базовый (basic);

3) опытный (proficient);

4) выдающийся (distinguished).

<sup>2</sup> Professional Standards for Teachers in England. URL: <https://www.gov.uk/government/publications/teachers-standards>

<sup>3</sup> The Australian Institute for Teaching and School Leadership Australian Professional Standards for Teachers. URL: [http://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/apst-resources/australian\\_professional\\_standard\\_for\\_teachers\\_final.pdf](http://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/apst-resources/australian_professional_standard_for_teachers_final.pdf)

<sup>4</sup> Danielson Charlotte The Framework for Teaching URL: <http://www.danielsongroup.org>

Таким образом, выбор, определение и структура описания моделей компетенций основывается на актуальных целях и задачах использования и применения стандартов, стоящих перед образовательной средой.

Так, появление профессионального стандарта педагога привело к поиску новых критериев и форм оценки деятельности педагога, как учитывающих особенности самой профессиональной деятельности, так и направленных на оценку качества реализации профессиональных функций учителя.

При рассмотрении профессионального стандарта педагога трудность возникает при оценке качества реализации профессиональных трудовых действий в связи с их многослойностью и неоднозначностью. Так, нами была предпринята попытка, проанализировав трудовые действия, заложенные в стандарте, найти основные поведенческие характеристики, которые влияют на качество реализации трудового действия.

Каждое трудовое действие было проанализировано с точки зрения поведенческого проявления в профессиональной деятельности, обеспечивающего качество выполнения этого действия. Например, для обеспечения качественной реализации трудового действия «Формирование мотивации к обучению» учитель должен понимать структуру личности обучающегося, чувствовать его эмоциональное состояние, проявлять активную позицию в построении отношений, давать мотивирующую обратную связь и использовать техники эмоционального вовлечения в образовательный процесс. Эти поведенческие характеристики и будут ключевыми компетенциями для реализации этого трудового действия.

В результате анализа по данной схеме каждого трудового действия был выделен набор компетенций, влияющих на качество исполнения профессиональных функций учителя. При анализе каждого трудового действия было выявлено, что различные действия обеспечиваются похожими компетенциями.

К примеру, так же как для действия «Формирование мотивации к обучению», так и для трудовых действий (объективная оценка знаний обучающихся на основе тестирования и других методов контроля в соответствии с реальными учебными возможностями детей; выявление в ходе наблюдения поведенческих и личностных проблем обучающихся, связанных с особенностями их развития и др.) компетентность «понимание структуры личности обучающегося» будет являться необходимым условием их качественной реализации.

На основе обобщения и группировки базовых поведенческих характеристик была разработана *профессиональная модель компетенций учителя*.

При формировании модели компетенций учитывались основные принципы описания модели компетенций:

- компетенции описываются в терминах наблюдаемого поведения;
- описание компетенций должно быть ясным и легким для понимания;
- различные компетенции описывают различные области деятельности во избежание повторного оценивания одних и тех же базовых качеств;

– компетенции должны описывать поведение, значимо влияющее на эффективность работы.

Согласно разработанной профессиональной модели компетенций учителя под компетенциями понимается набор профессиональных и личных качеств (знаний, умений, навыков, установок, мотивации, функциональных особенностей и т. п.), которые проявляются в поведении и обеспечивают эффективное выполнение работы педагогом.

Все профессиональные компетенции учителя разделены на три группы: когнитивные, социальные и функциональные.

Каждая группа состоит из двух-трех компетенций, а каждая компетенция описывается с помощью двух-пяти шкал, детализирующих и уточняющих конкретные параметры оценки данной компетенции. Всего в модели семь компетенций, описанных в 29 шкалах.

В когнитивную группу вошли компетенции, обусловленные в основном особенностями мыслительной деятельности и лежащие в основе большинства функций учителя, связанных с изучением и пониманием предмета, ситуации, а также с подготовкой и планированием своей работы:

**Анализ/синтез:**

- информационно-поисковая активность;
- определение причинно-следственных связей;
- систематизирование информации.

**Гибкость/готовность к изменениям:**

- адаптивность поведения;
- восприятие другой точки зрения.

Несмотря на выделение этих компетенций в отдельную группу, когнитивный аспект лежит в основе любой другой компетенции.

Например, компетенция «Анализ/синтез» описывает поведение учителя в ситуациях поиска и сбора необходимой информации, новизну и разнообразие используемых источников, широту изучения, качество определения причинно-следственных связей, глубину анализа и возможности качественной систематизации информации, ее структурирования. Эти качества необходимы как при подготовке материалов, так и непосредственно в процессе работы учителя при анализе текущей ситуации и прогнозирования ее последствий.

В социальную группу вошли компетенции, обеспечивающие взаимодействие с окружающими:

**Межличностное взаимодействие:**

- понимание структуры личности другого;
- определение чувств и эмоций;
- управление своими эмоциями;
- управление отношениями с другими;
- поддержка другого.

**Гибкость/готовность к изменениям:**

- диагностика изменений;
- обратная связь.

В основе этих компетенций лежат трудовые действия, обеспечивающие мотивацию обучающихся, определение их потенциала, диагностику и планирование развития обучающихся.

Взаимодействие с окружающими является одним из ключевых процессов работы учителя. Компетенция «Межличностное взаимодействие» направлена на выявление глубины понимания структуры личности людей, с которыми взаимодействует учитель, чуткость и понимание их чувств и эмоций и одновременно с этим на возможность контролировать свои сильные эмоции и использовать их в работе исключительно в педагогических целях. Еще одним важным качеством учителя является его желание и готовность выстраивать эффективные отношения как с обучающимися, так и с родителями, коллегами и администрацией, оказывать в нужный момент необходимую поддержку, позволяющую справиться с трудной ситуацией.

В функциональную группу включены компетенции, связанные с организацией процесса обучения и влияющие на качество реализации функций по созданию необходимой образовательной среды:

**Личная мотивация:**

- личный смысл;
- готовность брать на себя ответственность;
- уверенность;
- целеустремленность;
- действия при неуспехе.

**Управление группой:**

- подбор форм работы;
- организация пространства;
- включение обучаемых в процесс работы;
- работа с сопротивлением и конфликтами;
- личная позиция в группе.

**Подача информации:**

- содержательный аспект;
- эмоциональное вовлечение;
- связь с реальностью;
- постановка задачи.

Эти компетенции базируются как на когнитивных, так и на социальных компетенциях, и вместе с тем они являются особо значимыми для обеспечения качественной профессиональной деятельности учителя.

Так, в работе учителя одним из ключевых процессов является подача информации. Эта компетенция описывает особенности как содержательного компонента информации, так и его эмоциональной наполненности, практичности

и применимости в повседневной жизни. Вместе с тем отдельно рассматривается качество и полнота постановки задач обучающимся, создания и озвучивания инструкций. С учетом динамичного развития современных технологий и необходимости владения информационно-коммуникационной компетентностью, конечно же, современному учителю необходимо осваивать новые технологии и уметь применять их в педагогической практике.

Для понимания качества проявления той или иной компетенции при оценке, а также для выявления зон развития и причин низкой эффективности работы учителя были описаны критерии оценки различных уровней развития его компетенций. В модели предлагается четырехуровневая шкала оценки:

1. **Слабопрофессиональный уровень** компетенции указывает на недостаточное владение компетенцией. Поведение на этом уровне скорее мешает качественной работе учителя и может вызывать значительные трудности как в процессе работы, так и для достижения педагогических целей. Компетенции данного уровня развития рекомендуется активно развивать, именно поэтому его чаще всего называют уровнем развития.

2. **Базовый уровень** владения компетенциями показывает, что учитель проявляет профессионализм на достаточном уровне качества, что обеспечивает успешное решение поставленных профессиональных задач. Однако это не является основой для высоких показателей или выдающихся результатов работы. Поэтому эти компетенции можно развивать и тем самым повышать эффективность работы. Тем не менее это хороший результат, и чаще всего этот уровень является целевым.

3. **Профессиональный уровень** подтверждает, что учитель владеет необходимыми компетенциями в полном объеме. Его действия, как правило, очень эффективны как в краткосрочной перспективе, так и в долгосрочной. Благодаря такому качеству работы он может достигать высоких показателей и демонстрировать выдающиеся результаты работы. Именно на такое поведение можно и нужно ориентироваться.

4. **Высокопрофессиональный уровень** показывает, что учитель достиг максимально эффективных результатов при реализации своих профессиональных обязанностей, он проявляет качества, необходимые для эффективного решения профессиональных задач в нестандартных и сложных ситуациях. Такой уровень владения компетенцией часто называют выдающимся.

В модели компетенций учителя каждая шкала имеет текстовое описание по четырем уровням развития компетенции, которые характеризуют качественное изменение в поведении по этой шкале.

К примеру, компетенция «Гибкость/готовность к изменениям» имеет две шкалы: «Адаптивность поведения» и «Восприятие другой точки зрения». Представим описание уровней развития шкалы «восприятие другой точки зрения»:

1. **Слабопрофессиональный уровень:** полагается на свою точку зрения; при обсуждении мнения, отличного от своего, отстаивает и защищает свою позицию, игнорирует аргументы другой стороны.

2. **Базовый уровень:** заинтересован в понимании другой точки зрения; принимает значимые аргументы; интерпретирует полученную информацию в свою пользу; соглашается на словах, не меняя своего отношения, поведения.

3. **Профессиональный уровень:** открыт к обсуждению новых мнений; уточняет правильность своего понимания; выделяет конструктивные и содержательные аспекты; изменяет свое отношение, поведение при согласии с другим мнением; испытывает трудности в компилировании различных, противоположных мнений.

4. **Высокопрофессиональный уровень:** видит рациональное зерно в любой новой точке зрения; объективен в анализе точек зрения; эффективно компилирует различные мнения; учится новому в любых ситуациях.

Описание по уровням развития компетенций позволяет применять эту модель не только в целях оценки профессиональной деятельности учителей, но и в целях профессионального обучения и развития, а также в качестве основы для материального стимулирования профессионального роста.

Предложенная профессиональная компетентностная модель учителя послужила основанием для отбора *методов оценивания профессиональных компетенций*.

В работе А.К. Ерофеева и Т.Ю. Базарова [2] все методы диагностики уровня развития компетенций разделены на три группы:

- психометрически ориентированные (тесты и их сочетания);
- интерактивные (различные виды групповых упражнений);
- диалоговые (различные виды интервью).

Психометрически ориентированные методы, как правило, направлены на выявление знаний, представлений, способностей и прочих когнитивных и личностных аспектов. Разработка и апробация тестовых методов требуют высокой квалификации экспертов в области психометрии, в то время как проведение тестов и обработка результатов могут осуществляться без привлечения опытных специалистов в области диагностики. Длительность проведения такого исследования существенно короче по отношению к другим группам.

Интерактивные методы направлены на изучение и анализ демонстрируемого поведения, что наиболее соответствует принципам компетентностного подхода. Как правило, для разработки системы упражнений и проведения оценки уровня развития компетенций на их основе требуется специальное обучение экспертов. Достоверность получаемых данных сильно зависит от качества проведения таких процедур и опыта наблюдателей. Эти методы нередко являются наиболее дорогостоящими по отношению к другим группам методов и достаточно длительными по процедуре.

Диалоговые методы направлены на изучение опыта оцениваемого, его понимания и представления о ситуациях, в которых он был получен в режиме индивидуального общения. Достоверность результатов оценки существенно зависит от методики проведения оценивания и квалификации эксперта.



Все методы оценивания имеют разный уровень валидности. Валидность определяет, насколько оценочная процедура отражает то, что она должна оценивать [6]. Именно показатель валидности метода служит основным критерием выбора инструмента диагностики. В представленной ниже таблице приведены примерные интервалы эмпирической валидности различных методов проведения оценки [5].

Таблица 1

### Валидность различных методов оценки компетенций

Оценочная процедура	Примерный интервал эмпирической валидности (коэффициента корреляции)
Интервью (оценки интервьюера без специальной подготовки в области ассессмента)	0,1–0,2
Тест-опросники личностные (характерологические, мотивационные)	0,2–0,4
Проективные методики	0,3–0,5
Тесты способностей и интеллекта	0,4–0,6
Оценки включенных наблюдателей (опрос «360 градусов»)	0,3–0,6
Тесты квалификационные	0,5–0,7
Ассессмент (деловые игры, экспертные оценки имитационных упражнений)	0,4–0,7

На основании исследований, посвященных точности измерительных методик оценки профессиональной деятельности учителя, согласно профессиональной компетентностной модели учителя были отобраны: метод опроса «360 градусов», выполнение имитационных заданий и решение проблемных задач (кейсы), а также использовалось наблюдение в процессе реальной профессиональной деятельности (снималось видео).

В предлагаемой системе оценки используются три основных метода оценки профессиональной модели компетенций учителя: видеоанализ уроков, кейс-метод и опрос «360 градусов» (далее — «опрос 360»). Видеоанализ урока позволяет оценить деятельность учителя, анализ кейсов направлен на оценку понимания модели эффективной деятельности учителя, «опрос 360» позволяет оценить качество влияния деятельности учителя на основных участников образовательного процесса.

Использование единых критериев оценки (модели профессиональных компетенций учителя) для всех используемых в процессе оценки методов позволяет сопоставлять результаты между собой и интегрировать их в единый итоговый показатель уровня профессионализма учителя.

Для обеспечения надежности оценивания каждая компетенция и ее шкалы оцениваются минимум двумя из перечисленных методов. Соотнесение методов оценки со шкалами компетенций представлено в матрице оценки профессиональных компетенций на рисунке 1.

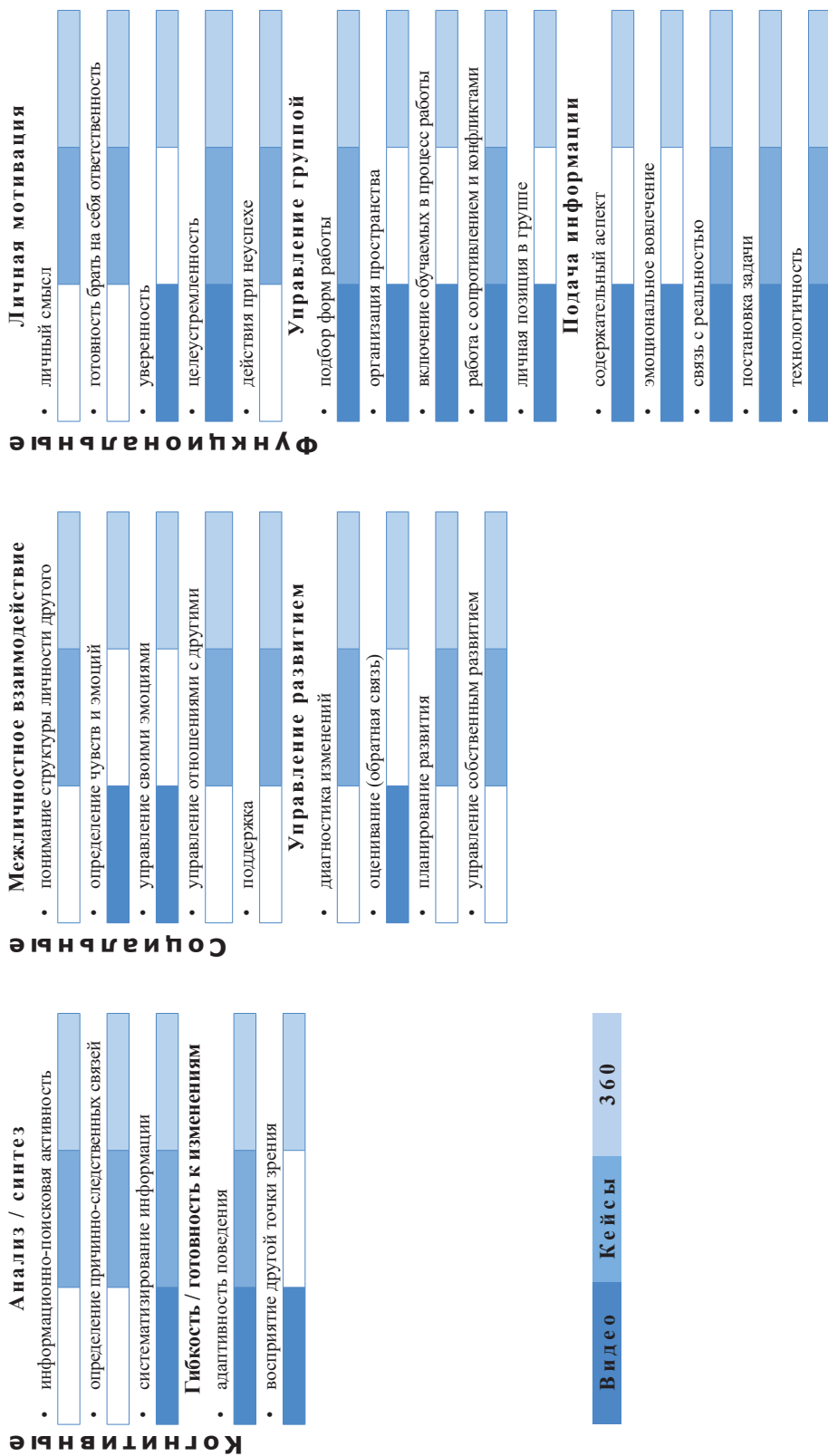


Рис. 1. Схема распределения методов оценки профессиональной модели компетенций учителя по оцениваемым компетенциям

«Опрос 360» — это метод опроса всех участников педагогического процесса, подразделяемых на четыре группы: обучающиеся, родители или законные представители обучающихся, администрация образовательной организации, коллеги. Представителям каждой группы предлагается заполнить специально разработанную для этой категории респондентов анкету в электронном виде, составленную на основе модели компетенций учителя.

Все анкеты представляют собой вопросы с вариантами ответов, составленными согласно уровням развития компетенций учителя. Результаты опроса обрабатываются и представляются в обобщенном виде, так как залогом достоверности предоставляемых участниками опроса данных служит обеспечение анонимности предоставляемой ими информации. Дополнительно учитель заполняет анкету самооценки по тем же критериям, что и остальные участники опроса. Результаты этой анкеты не учитываются при определении результатов оценки, но позволяют сопоставить ее итоги с представлением учителя об уровне развития своих компетенций, лучше понять «слепые» зоны и осознать необходимые направления для профессионального развития.

Особенностью данного метода является субъективность мнений опрашиваемых, так как в большинстве случаев участники опроса не имеют специального образования (за исключением категории коллег) или подготовки для качественной экспертизы работы учителя. Вместе с тем данная особенность может быть нивелирована количеством опрашиваемых, статистически значимым для данной категории. В таком случае мнение конкретного ученика субъективно, но мнение большинства учеников уже скорее отражает текущее положение дел в классе и может являться основанием для анализа качества работы учителя.

Важным преимуществом этого метода является возможность оценить повседневную работу учителя, его действия и поведение в реальных профессиональных ситуациях, их влияние и результат воздействия на обучающихся, родителей, коллег и администрацию школы, что соответствует идее компетентностного подхода.

Другой особенностью метода «опрос 360» является простота в понимании влияния ответа на конкретный вопрос на уровень оценок компетенции учителя в целом. Это позволяет давать социально желательные ответы, в связи с чем большое значение приобретает проведение предварительного информирования и мотивирования участников опроса на добросовестное заполнение анкет.

Для сбора информации по одному учителю необходимо обеспечить участие не менее 15 опрашиваемых, из них — пять обучающихся, пять родителей, два представителя администрации образовательной организации и трое коллег.

*Кейс-метод* — это метод, направленный на оценку профессиональных компетенций, умений и навыков интеллектуальной деятельности, способности к обучению, умению перерабатывать различную информацию в кратчайшие сроки [1]. Кейс-метод считается одним из наиболее действенных способов получить информацию о специалисте. Кейс-измерители основаны

на использовании проблемных заданий, в которых участникам оценочной процедуры предлагается проанализировать реальную профессионально-ориентированную ситуацию, содержащую в себе необходимую, но неполную информацию для решения заданной проблемы.

Потребность в применении кейс-измерителей обусловлена тем, что оценка компетенций не может сводиться к ответам на вопросы тестового характера, поскольку компетенции — это способность применять знания, умения, навыки и личностные качества для успешной деятельности в различных проблемных профессиональных ситуациях [3].

Достоинством кейс-измерителей является то, что их использование дает возможность получить достаточно полное представление о профессиональных качествах педагога, о сформированности у него компетенций.

Технология использования кейс-метода заключается в разработке модели конкретной ситуации, произошедшей в реальной профессиональной деятельности. В процессе решения кейса возможно оценить дополнительно осмысленность профессиональных позиций. Кейс-метод позволяет оценить действия в рамках компетенции. Кейс состоит из нескольких частей: основной части, где излагается проблемная ситуация; дополнительной, в которую может быть включена дополнительная информация — контекст ситуации; части решения заданий, в которой даются вопросы и задания на решение ситуации, их может быть несколько, они могут быть открытого типа и закрытого (где предлагается выбор варианта). В кейсе изначально заложены типы ответов, которые отнесены к тому или иному уровню овладения компетенцией. В основе кейса лежит одна или несколько профессиональных компетенций педагога [5].

Кейс может предоставляться как в электронном виде, так и на бланке. Время решения кейса не должно превышать 20–30 минут. В рамках процедуры оценки один кейс содержит задания на измерение не менее чем трех и не более пяти компетенций. Для охвата большего количества компетенций в процедуре оценки учителю предлагается справиться с тремя кейсами за процедуру.

Решение кейса должны оценивать квалифицированные в педагогической области специалисты. Желательно, чтобы их было не менее трех. Разработчикам кейса совместно с экспертами необходимо сформировать критерии оценки качества решения кейса, определив, какие сведения в нем обязательно должны присутствовать, какие факторы должны быть учтены, какие решения считать типовыми, какие ответы каким уровням соответствуют.

Процедура экспертной оценки включает несколько этапов:

- определение критериев оценки кейса и их значимости;
- выбор экспертов;
- получение независимых оценок от каждого эксперта;
- вычисление среднего показателя.

При оценке решений кейса по каждому критерию выставляется отдельный балл. Это позволяет сопоставить преимущества и недостатки наиболее успешных кандидатов.

*Методика видеоанализа уроков.*

Одной из оценочных процедур в предлагаемой системе оценки учителя является анализ видеозаписей уроков или их фрагментов, которые записываются во всех классах, в которых ведет занятия учитель, проходящий оценку. Представляется, что анализ видеозаписей уроков в качестве оценочной процедуры по целому ряду параметров более объективен, чем посещения и анализ занятий. Во-первых, пакет из 30 уроков с условием проведения непрерывной записи уроков в течение определенного времени позволяет оценить работу учителя в динамике, увидеть возможные положительные изменения как в работе учителя, так и его обучающихся. Во-вторых, режим постоянной записи превращает материалы оценки в текущий учебный процесс, что не требует специальной подготовки учителя к открытому уроку и делает саму процедуру анализа урока более объективной. В-третьих, дает свободу учителю в выборе лучших, с его точки зрения, учебных занятий, не ограничивая его одним открытым уроком, который может оказаться и не самым лучшим. В-четвертых, просмотр видеозаписей нескольких уроков независимыми экспертами по прилагаемому оценочному листу позволяет минимизировать необъективность экспертных оценок.

Система оценки профессиональной деятельности учителя — это возможность получить информацию о работе от тех участников образовательного процесса, кто непосредственно вовлечен в процесс обучения. Понимание того, как воспринимают работу учителя окружающие люди, позволяет адекватно оценить эффективность выбранного направления профессиональной деятельности и получить надежную опору для дальнейшего развития.

В результате процедуры оценки руководитель образовательной организации и учитель получают отчет. Отчет — это материал для размышления, анализа и планирования профессионального и личного развития учителя. В отчете учитель сможет найти идеи и практические рекомендации для его уточнения и улучшения. Если индивидуального плана у учителя пока нет, рекомендуется по итогам работы с отчетом сформировать его. С помощью этого отчета учитель сможет увидеть себя со стороны. Это полезно и для познания себя, и для определения приоритетов в собственном развитии.

В отчете отражена информация о том, какие трудовые функции учителю удастся выполнять лучше, а какие требуют совершенствования. Также отчет содержит блок рекомендаций по развитию учителя в «западающих» областях и примеры действий, которые помогут ему повысить уровень владения соответствующими навыками. Плановмерно работая над развитием данных качеств в течение года, педагог сможет увеличить свою эффективность.

Приведенные в отчете развивающие действия являются ориентирами, и учитель может самостоятельно дополнять предложенный комплекс мероприятий. Если учитель считает, что для более эффективного решения задач ему необходимо развивать другие компетенции, изменить акценты в развивающих действиях или использовать более широкий набор инструментов развития, рекомендуется зафиксировать это в подробном плане индивидуального развития.

Таким образом, основная задача описанной системы оценки профессиональной деятельности учителя — выявить соответствие проявления личностных и профессиональных компетенций в его деятельности статистическим и фактическим показателям результатов его деятельности.

Важнейшим основанием предлагаемой системы оценки педагогов является ориентация не на результат деятельности учителя, а на его текущую деятельность. Следовательно, оценка по предлагаемой системе — это оценка реального педагогического процесса с его проблемами и успехами. Ключевая задача данного подхода — помочь учителю увидеть не только существующие трудности, проблемы и пути их решения, но и наметить пути совершенствования своей профессиональной деятельности.

### *Литература*

1. *Виневская А.В.* Метод кейсов в педагогике: практикум для учителей и студентов / под ред. М.А. Пуйловой. Ростов н/Д.: Феникс, 2015. 141 с.
2. *Ерофеева А.К., Базаров Т.Ю.* Авторские технологии разработки моделей компетенций // Организационная психология. М.: [б. н.], 2014. Т. 4. С. 74–92.
3. *Звонников В.И., Чельщикова М.Б.* Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход: учеб. пособие. М: Логос, 2009. 272 с.
4. *Ибрагимова Л.А., Петрова Г.А.* Профессиональная компетенция учителя: содержание, структура // Вестник НВГУ. 2010. № 1. С. 52–56.
5. *Кисилева М.Н.* Оценка персонала. СПб.: Питер, 2015. 256 с.
6. *Майоров А.Н.* Теория и практика создания тестов для системы образования. М: Интеллект-центр, 2001.
7. *Шадриков В.Д., Кузнецова И.В.* Экспертная оценка педагогической деятельности учителя // Справочник заместителя директора школы. 2012. № 11. С. 70–92.
8. Профессиональный стандарт педагога. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (ред. от 05.08.2016) «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”» // КонсультантПлюс. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_155553](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553) (дата обращения: 07.03.2017).

### *Literatura*

1. *Vinevskaya A.V.* Metod kejsov v pedagogike: praktikum dlya uchitelej i studentov / pod red. M.A. Pujlovoj. Rostov n/D.: Feniks, 2015. 141 s.
2. *Erofeyeva A.K., Bazarov T.Yu.* Avtorskie tehnologii razrabotki modelej kompetencij // Organizacionnaya psixologiya. M.: [b. n.], 2014. T. 4. S. 74–92.
3. *Zvonnikov V.I., Chely'shkova M.B.* Kontrol' kachestva obucheniya pri attestacii: kompetentnostny'j podxod: ucheb. posobie. M: Logos, 2009. 272 s.
4. *Ibragimova L.A., Petrova G.A.* Professional'naya kompetenciya uchitelya: sodержanie, struktura // Vestnik NVGU. 2010. № 1. S. 52–56.
5. *Kisileva M.N.* Ocenka personala. SPb.: Piter, 2015. 256 s.
6. *Majorov A.N.* Teoriya i praktika sozdaniya testov dlya sistemy' obrazovaniya. M.: Intellekt-centr, 2001.

7. Shadrikov V.D. Kuzneczova I.V. E'kspertnaya ocenka pedagogicheskoy deyatelnosti uchitelya // Spravochnik zamestitelya direktora shkoly'. 2012. № 11. S. 70–92.

8. Professional'ny'j standart pedagoga. Prikaz Mintruda Rossii ot 18.10.2013 № 544n (red. ot 05.08.2016) «Ob utverzhdenii professional'nogo standarta “Pedagog (pedagogicheskaya deyatelnost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel'”)» // Konsul'tantPlyus. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_155553](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553) (data obrashheniya: 07.03.2017).

*O.A. Aygunova, S.N. Vachkova,  
I.M. Remorenko, A.L. Semyonov,  
E.N. Timonova*

### **Evaluation of Professional Activity of a Teacher in Accordance with the Professional Standard of the Teacher**

The article presents evaluation system of a teacher's professional activity in accordance with the professional standard of the teacher. Within the framework of assessment of professional work of the teacher the competence model of the teacher is described. This model has been developed on the basis of the analysis on the teacher's professional standard. The authors proposed evaluation methods in accordance with the competence model of a teacher and revealed the prospects of application of this system in the practice of evaluation of teacher's professional activity and assistance to his (her) professional development.

*Keywords:* professional standard of the teacher; teacher's competence model; a «360 degrees» poll; case-metre; video analysis of a lesson; teacher's professional activity; evaluation of professional activity.

## ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

**И.В. Рябова, Т.А. Соболевская,  
Н.Н. Нежкина, Е.В. Нехорошева,  
О.М. Зверев, И.В. Кошелев**

### **Оценка компетентности учителей города Москвы в вопросах оказания первой помощи обучающимся**

В статье приводятся результаты анкетирования педагогов школ города Москвы по вопросам оказания первой помощи обучающимся с целью выявления уровня и содержания их осведомленности в данном направлении деятельности, а также проектирования мероприятий по формированию важнейшей общепрофессиональной компетентности — готовности к охране жизни и здоровья обучающихся. Делается вывод о необходимости разработки обучающих мероприятий по повышению уровня данной компетентности.

*Ключевые слова:* анкетирование; обучающиеся; первая помощь; несчастный случай; травматизм; охрана жизни и здоровья; образовательные организации; обучающие мероприятия.

**В** настоящее время обоснованную тревогу у специалистов вызывают детский травматизм и насилие, которые занимают третье место среди причин смертности детского населения в европейском регионе [1]. Около 830 000 детей моложе 18 лет ежегодно погибают в результате неумышленной травмы [3]. Ежедневно во всем мире в результате последствий травм или несчастных случаев, которые можно было предотвратить, погибает более двух тысяч детей. Неумышленные травмы являются главной причиной смертности среди детей старше 9 лет.

В настоящее время специалисты отмечают рост травматизма обучающихся, в том числе со смертельным исходом, особенно на уроках физической культуры, при проведении спортивных мероприятий и на переменах [6].

Травматизм в школе — совокупность несчастных случаев во время учебно-воспитательного процесса. Несчастные случаи классифицируют по количеству пострадавших, тяжести повреждения, исходам (смертельность).



Анализ особенностей школьного травматизма позволил установить, что 80 % травм, полученных детьми в школе, происходят во время перемен, причем 70 % из них — во время падения и бега. На долю травм, произошедших на уроках физической культуры, приходится 15–37 % [2; 7; 8].

К основным причинам школьного травматизма следует отнести несоблюдение санитарно-гигиенических требований к образовательным организациям; нарушение дисциплины детьми во время перемены; недостаточный контроль за детьми со стороны взрослых; нарушение техники безопасности на уроках физической культуры, технологии, химии и физики (при выполнении лабораторных работ); недооценка детьми реальной ситуации, связанной с возможностью получения травмы; несоответствие нагрузки функциональным возможностям организма детей на уроках физической культуры.

Группу риска составляют гиперактивные дети с дефицитом внимания; эмоционально неустойчивые, импульсивные, недисциплинированные; склонные к рискованному поведению и необдуманным поступкам; с особенностями развития (со снижением интеллекта); с недостаточным уровнем развития координации движений; нетренированные, с низким уровнем физической подготовленности; часто болеющие дети; перетренированные дети из-за высоких спортивных нагрузок; с нарушениями зрения; реконвалесценты после перенесенных тяжелых болезней и травм [6].

Охрана здоровья обучающихся в образовательных организациях в соответствии со статьей 41 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» включает: обеспечение безопасности обучающихся во время пребывания в организации, осуществляющей образовательную деятельность (п. 8), профилактику несчастных случаев с обучающимися во время пребывания в организации, осуществляющей образовательную деятельность (п. 9), и обучение педагогических работников навыкам оказания первой помощи (п. 11).

Первая помощь — это комплекс срочных простейших мероприятий по спасению жизни человека. Цель ее — устранить явления, угрожающие жизни, а также предупредить дальнейшие повреждения и возможные осложнения [5].

Для учителя общеобразовательной организации важным нормативным документом является федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС), который представляет собой совокупность требований, обязательных при подготовке педагога. В профессиональный стандарт программ бакалавриата по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) от 9 февраля 2016 г. введена общепрофессиональная компетенция «Готовность к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся» (ОПК-6)<sup>1</sup>. На необходимость

<sup>1</sup> Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 09.02.2016 № 91 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата)» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.минобрнауки.рф/документы/8073>

обучения педагога навыкам оказания первой помощи указывается в Федеральном законе от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»<sup>2</sup> и Федеральном законе от 03.07.2016 № 313-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации”»<sup>3</sup>, где статья 41 «Охрана здоровья обучающихся» была дополнена пунктом 11 об обучении педагогических работников навыкам оказания первой помощи: «Охрана здоровья обучающихся включает:

– (п. 11) обучение педагогических работников навыкам оказания первой помощи».

Сегодня становится все более очевидным, что с ростом травматизма необходимо менять систему оказания первой помощи в образовательной организации. В подтверждение данному факту выступают статистические данные, свидетельствующие о том, что своевременное оказание первой помощи пострадавшим предупреждает развитие осложнений и снижает детскую смертность [4; 9]. Безусловно, наиболее эффективным в данном вопросе является оказание помощи пострадавшим еще до прибытия скорой помощи.

Изучение компетентности педагогов по основам оказания первой помощи и целесообразности обучения этому вопросу было выполнено с помощью анкетирования, в котором респонденты проводили самооценку знаний, навыков и психологической готовности к выполнению соответствующих действий.

Нами было проведено анкетирование 628 сотрудников 36 образовательных организаций Москвы, из них 77,9 % — педагогический состав, 6,4 % — сотрудники администрации и 15,7 % — учебно-вспомогательный состав и др.

Для проведения опроса была разработана анкета, состоящая из 28 вопросов.

Полученные данные были введены в базу электронной системы SurveyMonkey для проведения онлайн-опросов.

Контингент респондентов комплектовался на добровольной и анонимной основе.

По итогам анкетирования с целью выявления уровня и содержания осведомленности педагогов в вопросах оказания первой помощи обучающимся были получены следующие результаты.

Участники опроса в соответствии с полом распределились следующим образом: мужской пол — 17,2 %; женский пол — 82,8 %. Возрастная структура респондентов: до 30 лет — 15,6 %; от 31 до 40 лет — 38,2 %; от 41 до 50 лет — 29,9 %; от 51 до 60 лет — 13,1 %; старше 60 лет — 3,2 %.

Полученные результаты исследования представлены в таблицах 1–21.

Данные, представленные в таблице 1, говорят о том, что 74 % респондентов верно определяют, что такое первая помощь, однако почти треть педагогов считают, что первую помощь должен оказывать медицинский персонал.

<sup>2</sup> Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.dogm.mos.ru/legislation/lawacts/866145>

<sup>3</sup> Федеральный закон от 03.07.2016 № 313-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации”» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.pravo.gov.ru/Document/View/0001201607040089>

Таблица 1

## «Что такое первая помощь?»

Ответы респондентов	%	Кол-во респондентов
Оказание срочной лечебной помощи с использованием таблетированных препаратов при обращении ребенка с жалобами	7,6 %	48
Комплекс срочных мероприятий по спасению жизни и предупреждению осложнений ( <i>правильный ответ</i> )	74,4 %	467
Немедленный вызов скорой (неотложной) помощи, с одновременным вызовом родителей в школу при обращении ребенка в медицинский кабинет	18,0 %	113

Результаты анкетирования выявили, что педагоги психологически не готовы оказывать первую помощь в случае чрезвычайной ситуации (табл. 2). Из них 18,0 % вызовут скорую (неотложную) помощь, 27,9 % указывают на то, что первую помощь может оказывать только медицинский работник и лишь 1,8 % отмечают, что данный вид помощи может оказывать сам респондент.

Таблица 2

## «Кто должен оказывать первую помощь ребенку в школе?»

Варианты ответов	%	Кол-во респондентов
Только педагог	1,8 %	11
Только медицинский работник школы	27,9 %	175
Только прибывший медицинский работник скорой помощи	10,2 %	64
Каждый человек ( <i>правильный ответ</i> )	60,2 %	378

Из числа опрошенных подавляющему числу респондентов (84,7 %) ни разу не приходилось оказывать детям первую помощь в школе (табл. 3).

Таблица 3

## «Приходилось ли вам оказывать первую помощь детям в школе/колледже?»

Варианты ответов	%	Кол-во респондентов
Да	15,3 %	96
Нет	84,7 %	532
Если да, то опишите случай	11 %	69

В таблице 4 перечислены ситуации, которые, по мнению педагогов, в первую очередь требуют оказания помощи детям (15,3 % респондентов из общего числа опрошенных). Самыми распространенными случаями оказались ушибы и незначительные травмы, обработка ран и остановка кровотечения из носа. Ни разу в своей практике ни один респондент не сталкивался со сложными случаями оказания первой помощи (массаж сердца, остановка дыхания и т. д.).

По данным результатам можно судить о недостаточной осведомленности респондентов о том, насколько важно оказать первую помощь в любой чрезвычайной ситуации, угрожающей жизни и здоровью ребенка, еще до прибытия бригады скорой помощи.

Таблица 4

**«Перечислите, какие, по-вашему мнению, неотложные состояния учащихся в первую очередь требуют оказания первой помощи?»**

Неотложные состояния	%	Кол-во респондентов
Переломы, ушибы, растяжения, вывихи, другие травмы и несчастные случаи	68,4 %	430
Потеря сознания, обморок	45,3 %	285
Кровотечения, раны	33,1 %	208
Приступы эпилепсии, приступы бронхиальной астмы, судороги, удушье, припадки, анафилактический шок	13 %	82
Ожоги	12,5 %	79
Остановка сердца, нарушение дыхания	10,9 %	69
Тепловой удар, головная боль	5,2 %	33
Боль в животе	4,1 %	26
Обморожение, переохлаждение	3,9 %	25
Отравления, состояния интоксикации, рвота	3,5 %	22
Попадание инородного тела в дыхательные пути	2,5 %	16
Укусы	1,2 %	8
Сердечный приступ	0,9 %	6
Повышение давления	0,8 %	5
Поражение (удар) электрическим током	0,8 %	5
Не знаю	2,8 %	18
Все случаи	2,2 %	14

В таблице 5 представлены данные, отражающие оценку знаний респондентами алгоритма действий при наступлении ситуаций, требующих оказания первой помощи. Так, 60,8 % респондентов не знают, что делать при возникновении большинства случаев состояний, требующих оказания первой помощи; 9,6 % респондентов ни разу не оказывали первую помощь, а 1,9 % — не знают, что делать в случае возникновения такой ситуации. Однако все едины во мнении, что первая помощь должна быть оказана в кратчайшие сроки.

Данные, представленные в таблице 6, свидетельствуют о неготовности применения на практике приемов оказания первой помощи респондентами. Из числа опрошенных 10,5 % не смогут оказать первую помощь, а 61,0 % — не уверены в том, что смогут оказать первую помощь ребенку в случае необходимости. Можно предположить, что ответ «не уверен» подразумевает оказание первой помощи только в некоторых случаях, например, при ушибах и незначительных кровотечениях, однако это наше предположение, а в реальности ситуация может оказаться иной.

Таблица 5

**«Знаете ли вы, что делать при всех неотложных состояниях, требующих оказания первой помощи детям, перечисленных вами в предыдущем вопросе?»**

Ответы респондентов	%	Кол-во респондентов
Да	27,7 %	174
Нет	9,6 %	60
Не во всех случаях	60,8 %	382
Не знаю	1,9 %	12

Таблица 6

**«Как вы считаете, сможете ли вы осуществить на практике приемы оказания первой помощи ребенку в случае необходимости?»**

Ответы респондентов	%	Кол-во респондентов
Да	28,5 %	179
Нет	10,5 %	66
Не уверен	61,0 %	383

Респонденты же, которые ответили на вопрос утвердительно (28,5 %), в большинстве ситуаций готовы оказать первую помощь только в случае легкой травмы.

При этом 47,5 % педагогов проходили обучение по оказанию первой помощи во время своей работы в школе, и большинство из них (253 из 298) конкретизировали свой ответ: респонденты указали, что прослушали лекционный курс, и только единицы прошли практическое обучение (табл. 7).

Таблица 7

**«Обучались ли вы оказанию первой помощи за время работы педагогом?»**

Ответы респондентов	%	Кол-во респондентов
Да	47,5 %	298
Нет	52,5 %	330
Если да, то где и в какой форме	40,3 %	253

Анализ ответов на вопросы о необходимости обучения оказанию первой помощи (см. табл. 8–9) выявил, что 91,1 % респондентов считают необходимым владение знаниями и навыками оказания первой помощи детям, 86,0 % из них хотят научиться оказывать первую помощь.

Таблица 8

**«Считаете ли вы, что педагогу необходимо владеть знаниями и навыками оказания первой помощи детям и подросткам?»**

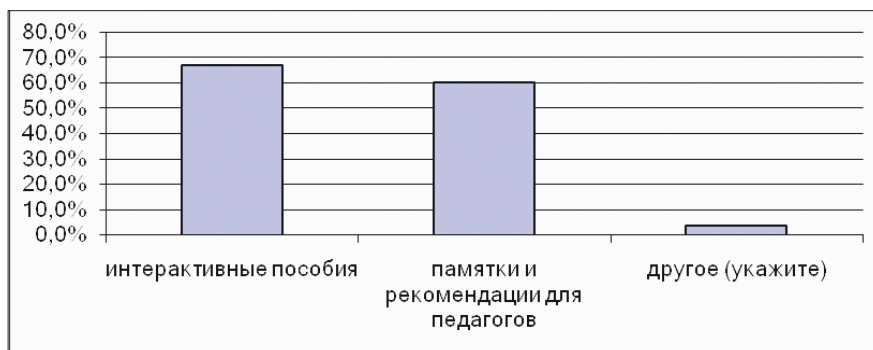
Ответы респондентов	%	Кол-во респондентов
Да	91,1 %	572
Нет	4,1 %	26
Не уверен	4,8 %	30

Таблица 9

**«Вы хотите научиться оказанию первой помощи?»**

Ответы респондентов	%	Кол-во респондентов
Да	86,0 %	540
Нет	4,9 %	31
Не уверен	9,1 %	57

Большинство респондентов указали, что для обучения нуждаются в интерактивных пособиях (67,1 %); 60,6 % готовы пользоваться памятками и рекомендациями (рис. 1).



**Рис. 1.** Ответы респондентов на вопрос: «Какие учебные наглядные пособия вам необходимы для обучения оказанию первой помощи?»

В таблицах 10–21 представлены данные о знаниях респондентов по вопросам оказания первой помощи в ситуациях, наиболее часто возникающих в образовательно-воспитательном процессе.

Из таблицы 10 видно, что только 64,3 % респондентов дают правильное определение травмы.

Не все респонденты (табл. 11) могут определить признаки ушиба, и данные, представленные в таблице 12, свидетельствуют о том, что лишь некоторые из респондентов знают правильную последовательность действий по оказанию первой медицинской помощи при ушибах.

Таблица 10

## «Что такое травма?»

Ответы респондентов	%	Кол-во респондентов
Внезапно возникшее заболевание организма	0,8 %	5
Переломы, ушибы и растяжения связок	12,6 %	79
Повреждение организма под воздействием внешних факторов ( <i>правильное определение</i> )	64,3 %	404
Переломы, ушибы и растяжения связок, отморожения, укусы и ожоги	22,3 %	140

Таблица 11

## «Какие из приведенных признаков являются признаками ушиба?»

Ответы респондентов	%	Кол-во респондентов
Боль, усиливающаяся при движении ( <i>правильный ответ</i> )	54,6 %	343
Резкое повышение температуры	2,7 %	17
Припухлость тканей (отек) ( <i>правильный ответ</i> )	83,0 %	521
Кровоподтек, нарушение функций нижних или верхних конечностей ( <i>правильный ответ</i> )	33,3 %	209

Таблица 12

## «Определите последовательность оказания первой медицинской помощи при ушибах (1–4)»

Ответы респондентов	Последовательность действий				Кол-во респондентов
	1	2	3	4	
На место ушиба наложить тугую повязку	78	211	292	47	628
Обеспечить покой пострадавшему	354	122	127	25	628
К месту ушиба приложить лед или что-то холодное	186	274	164	4	628
Доставить пострадавшего в медицинское учреждение	10	21	45	552	628

*Правильная последовательность:*

- 1 — к месту ушиба приложить лед или что-то холодное;
- 2 — на место ушиба наложить тугую повязку;
- 3 — обеспечить покой пострадавшему;
- 4 — доставить пострадавшего в медицинское учреждение.

Более половины респондентов (51,3 %) знают, как правильно оказать первую помощь при переломах конечностей, а 48,8 % — не знают, какие действия будут верными в данном случае (см. табл. 13). Всего 70,9 % респондентов смогут совершить правильные действия при носовом кровотечении, остальные же, к сожалению, будут совершать неверные действия (см. табл. 14).

Таблица 13

**«Как оказывается первая помощь при переломах конечностей, если отсутствуют транспортные шины и подручные средства для их изготовления?»**

Ответы респондентов	%	Кол-во респондентов
Верхнюю конечность, вытянутую вдоль тела, прибинтовывают к туловищу. Нижние конечности прибинтовывают друг к другу, проложив между ними мягкую ткань	32,2 %	202
Верхнюю конечность, согнутую в локте, подвешивают на косынке и прибинтовывают к туловищу. Нижние конечности прибинтовывают друг к другу, обязательно проложив между ними мягкую ткань ( <i>правильный ответ</i> )	51,3 %	322
Верхнюю конечность, согнутую в локте, подвешивают на косынке и прибинтовывают к туловищу. Нижние конечности плотно прижимают друг к другу и прибинтовывают	16,6 %	104

Таблица 14

**«Какими будут ваши действия при носовом кровотечении у ребенка?»**

Ответы респондентов	%	Кол-во респондентов
Запрокинуть голову назад, приложить к переносице лед или платок. Вызвать скорую помощь, если кровотечение не останавливается в течение 15–20 минут	22,5 %	141
Наклонить голову вперед, приложить к переносице лед или платок, зажать нос, попросить ребенка дышать ртом, и не глотать кровь. Вызвать скорую помощь, если кровотечение не останавливается в течение 15–20 минут ( <i>правильный ответ</i> )	70,9 %	445
Приложить к переносице лед или платок, зажать нос, попросить ребенка высморкаться. Вызвать скорую помощь, если кровотечение не останавливается в течение 15–20 минут	6,7 %	42

Такая же ситуация складывается по оказанию первой помощи при наличии признаков термического ожога — правильные действия совершат 81,7 % респондентов, 13,2 % и 5,1 % респондентов совершат недопустимые действия при данной травме (табл. 15).

Таблица 15

**«Какова первая помощь при наличии признаков термического ожога второй степени (покраснение и отек кожи, образование пузырей, сильная боль)?»**

Ответы респондентов	%	Кол-во респондентов
Полить ожоговую поверхность холодной водой, накрыть стерильной салфеткой и туго забинтовать	13,2 %	83



Ответы респондентов	%	Кол-во респондентов
Вскрыть пузыри, очистить ожоговую поверхность от остатков одежды, накрыть стерильной салфеткой (не бинтовать), по возможности приложить холод, поить пострадавшего водой	5,1 %	32
Пузыри не вскрывать, остатки одежды с обожженной поверхности не удалять, рану накрыть стерильной салфеткой (не бинтовать), по возможности приложить холод и поить пострадавшего водой ( <i>правильный ответ</i> )	81,7 %	513

Ситуация по оказанию первой помощи при извлечении инородного тела, попавшего в дыхательные пути пострадавшего, ничем не отличается от предыдущей: лишь 86,9 % окажут правильно первую помощь пострадавшему (табл. 16).

Таблица 16

**«Что необходимо сделать для извлечения инородного тела, попавшего в дыхательные пути пострадавшему?»**

Ответы респондентов	%	Кол-во респондентов
Уложить пострадавшего лицом вниз и ударить кулаком по спине несколько раз	7,6 %	48
Вызвать рвоту, надавив на корень языка. При отрицательном результате ударить ребром ладони по спине пострадавшего либо встать спереди и сильно надавить кулаком на его живот	5,4 %	34
Встать сзади пострадавшего, наклонить его вперед, ударить несколько раз ладонью между лопатками. При отрицательном результате встать сзади, обхватить его обеими руками на уровне нижних ребер, сцепить свои руки в замок, одновременно сдавить его ребра и резко надавить на область живота ( <i>правильные действия</i> )	86,9 %	546

Ситуация с ответами об оказании помощи в случае потери пострадавшим сознания — неудовлетворительная, всего 47,5 % респондентов знают, как оказывать первую помощь в данном случае, а 34,7 % и 17,8 % респондентов оставят лежать пострадавшего в неправильном положении тела, что недопустимо, так как это может привести к остановке дыхания (табл. 17).

Таблица 17

**«Как следует уложить пострадавшего при потере им сознания и наличия пульса на сонной артерии для оказания первой помощи?»**

Ответы респондентов	%	Кол-во респондентов
На спину с подложенным под голову валиком	34,7 %	218
На спину с вытянутыми ногами	17,8 %	112
Набок так, чтобы согнутые колени опирались о землю, а верхняя рука находилась под щекой ( <i>правильные действия</i> )	47,5 %	298

При определении респондентами последовательности действий при оказании первой помощи при обмороке, можно констатировать, что педагоги в целом знают правильный алгоритм действий (табл. 18).

Таблица 18

**«Определите последовательность оказания первой помощи, при обмороке (1–4)»**

Ответы респондентов	Последовательность действий				Кол-во респондентов
	1	2	3	4	
Обрызгать лицо холодной водой	71	55	78	424	628
Придать ногам возвышенное положение	28	185	316	99	628
Пострадавшего уложить на спину с несколько откинутой назад головой	263	221	109	35	628
Расстегнуть воротник и дать доступ свежего воздуха	266	167	125	70	628

*Правильная последовательность:*

1 — пострадавшего уложить на спину с несколько откинутой назад головой;

2 — расстегнуть воротник и дать доступ свежего воздуха;

3 — обрызгать лицо холодной водой;

4 — придать ногам возвышенное положение.

В таблице 19 приведены данные, касающиеся мероприятий по оказанию первой помощи при тепловом ударе. Унести пострадавшего в прохладное помещение и дать доступ воздуха готовы 78,8 % и 71,7 % респондентов соответственно, но при отсутствии дыхания только 34,1 % респондентов будут готовы провести сердечно-легочную реанимацию.

Из таблицы 20 можно заключить, что 46,7 % респондентов в случае необходимости (по их мнению) дадут ребенку лекарственные средства, хотя делать этого категорически нельзя.

В случае чрезвычайной ситуации и необходимости оказать срочную неотложную помощь пострадавшему только 60,4 % респондентов знают номер вызова скорой помощи (112), все остальные респонденты, скорее всего, растеряются и будут звонить по неверным номерам, к примеру, 01, 212, 111 и т. д. (табл. 21).

Таблица 19

**«Что делать при тепловом ударе?»**

Ответы респондентов	%	Кол-во респондентов
Удобно уложить в теплом помещении	3,5 %	22
Унести в прохладное помещение ( <i>правильный ответ</i> )	78,8 %	495
Дать доступ воздуха ( <i>правильный ответ</i> )	71,7 %	450
При отсутствии дыхания провести сердечно-легочную реанимацию ( <i>правильный ответ</i> )	34,1 %	214

Ответы респондентов	%	Кол-во респондентов
Напоить водой при восстановлении сознания ( <i>правильный ответ</i> )	67,5 %	424
Придать боковое положение лежа и контролировать дыхание ( <i>правильный ответ</i> )	26,3 %	165

Таблица 20

**«Разрешено ли давать пострадавшему лекарственные средства при оказании ему первой помощи?»**

Ответы респондентов	%	Кол-во респондентов
Разрешено	1,8 %	11
Разрешено в случае крайней необходимости	44,9 %	282
Запрещено ( <i>правильный ответ</i> )	53,3 %	335

Таблица 21

**«По какому номеру с мобильного телефона вы позвоните, чтобы вызвать скорую помощь/спасателей?»**

Ответы респондентов	%	Кол-во респондентов
01	1,0 %	6
111	2,1 %	13
221	0,2 %	1
112 ( <i>правильный ответ</i> )	60,4 %	379
103	36,3 %	228
212	0,2 %	1

Таким образом, можно сделать вывод о том, что только 60,2 % респондентов знают, что при возникновении чрезвычайной ситуации первую помощь ребенку в школе может оказывать каждый человек. При этом только 15,3 % попадали в ситуации, когда нужно было оказывать первую помощь, а на практике лишь единицы могут оказать реальную первую помощь в критической ситуации, когда необходимо провести комплекс реанимационных мероприятий (сделать массаж сердца или искусственное дыхание). При опросе на готовность оказать на практике первую помощь, только 28,5 % респондентов считают, что смогут провести необходимый комплекс мероприятий по оказанию первой помощи пострадавшему. И то, это только с их слов, а как обстоит дело в действительности — неизвестно. Приведенные данные указывают на то, что в случае возникновения чрезвычайной ситуации большинство респондентов не способны предпринять действия, диктуемых конкретной ситуацией.

В ходе анализа самооценки владения знаниями и навыками оказания первой помощи, установлено следующее. Только 64,3 % педагогов знают, что

такое травма, не все знают признаки ушибов, и лишь некоторые педагоги знают правильную последовательность действий оказания первой помощи при ушибах. Половина (51,3 %) педагогов сможет правильно оказать первую помощь при переломах конечностей, 86,9 % респондентов знают, что делать при оказании первой помощи при извлечении инородного тела, попавшего в дыхательные пути пострадавшего, 70,9 % опрошенных смогут совершить правильные действия при носовом кровотечении, остальные же педагоги, к сожалению, совершают неправильные действия. Такая же ситуация складывается и по оказанию первой помощи при термическом ожоге, только 81,7 % респондентов дали правильный ответ.

В проектировании мероприятий по повышению уровня компетенций по оказанию первой помощи интерес представляют ответы респондентов о необходимости соответствующего обучения. Из общего числа опрошенных 86,0 % респондентов хотят научиться оказывать первую помощь, при этом 91,1 % считают, что педагогу необходимо владеть знаниями и навыками оказания первой помощи детям.

Исходя из вышеизложенного, целесообразным представляется регулярное обучение педагогов алгоритмам и практическим навыкам оказания первой помощи обучающимся с целью формирования важнейшей общепрофессиональной компетентности — готовности к охране жизни и здоровья обучающихся.

### *Литература*

1. Всемирный доклад о профилактике детского травматизма. Женева: Всемирная организация здравоохранения, 2008. М.: Весь Мир. 39 с.
2. *Гребенникова В.А.* Гигиеническое обоснование комплекса мероприятий по профилактике травматизма школьников: автореф. дис. ... канд. мед. наук. М., 2010. 24 с.
3. Доклад ВОЗ «О профилактике детского травматизма в Европе». Copenhagen Ø, Denmark, 2009. ISBN 978 92 890 4301 4. Рим, Италия: Carlo Colombo. 98 с.
4. *Мирошниченко А.Г., Михайлович В.А., Руксин В.В., Кацадзе М.А., Марусанов В.Е.* Рекомендации по оказанию скорой медицинской помощи в Российской Федерации // Скорая медицинская помощь. 2001. № 3. С. 42–43.
5. Оказание первой помощи пострадавшим. Памятка, созданная при МЧС России. М.: Апостроф, 2016. 92 с.
6. Профилактика травматизма в образовательных организациях. Федеральные рекомендации по оказанию первичной медико-санитарной помощи обучающимся. М.: Научный центр здоровья детей РАМН, 2016. 20 с.
7. *Родионов В.А., Ступницкая М.А.* Профилактика школьного травматизма // Справочник классного руководителя. 2009. № 12. С. 12–21.
8. *Степанова М.И.* Профилактика школьного травматизма в летний период // Народное образование. 2014. № 2. С. 111–116.
9. *Сумин С.А.* Неотложные состояния. 5-е изд., перераб. и доп. М.: Медицинское информационное агентство. 2005. 752 с.

*Literatura*

1. Vsemirny'j doklad o profilaktike detskogo travmatizma. Zheneva: Vsemirnaya organizaciya zdravooxraneniya, 2008. M.: Ves' Mir. 39 s.
2. *Grebennikova V.A.* Gigienicheskoe obosnovanie kompleksa meropriyatij po profilaktike travmatizma shkol'nikov: avtoref. dis. ... kand. med. nauk. M., 2010. 24 s.
3. Doklad VOZ «O profilaktike detskogo travmatizma v Evrope». Copenhagen Ø, Denmark, 2009. ISBN 978 92 890 4301 4. Rome, Italy, Carlo Colombo. 98 s.
4. *Miroshnichenko A.G., Mixajlovich V.A., Ruksin V.V., Kaczadze M.A., Marusanov V.E.* Rekomendacii po okazaniyu skoroy medicinskoj pomoshhi v Rossijskoj Federacii // Skoraya medicinskaya pomoshh'. 2001. № 3. S. 42–43.
5. Okazanie pervoj pomoshhi postradavshim. Pamyatka, sozdannaya pri MChS Rossii. M., 2016. M.: Apostrof. 92 s.
6. Profilaktika travmatizma v obrazovatel'ny'x organizacijax. Federal'ny'e rekomendacii po okazaniyu pervichnoj mediko-sanitarnoj pomoshhi obuchayushhimsya. M.: Nauchny'j centr zdorov'ya detej RAMN, 2016. 20 s.
7. *Rodionov V.A., Stupnickaya M.A.* Profilaktika shkol'nogo travmatizma // Spravochnik klassnogo rukovoditelya. 2009 № 12. S. 12–21.
8. *Stepanova M.I.* Profilaktika shkol'nogo travmatizma v letnij period // Narodnoe obrazovanie. 2014. № 2. S. 111–116.
9. *Sumin S.A.* Neotlozhny'e sostoyaniya. 5-e izd., pererab. i dop. M.: Medicinskoje informacionnoje agentstvo. 2005. 752 s.

*I.V. Ryabova, T.A. Sobolevskaya, N.N. Nezhkina,  
E.V. Nekhorosheva, O.M. Zverev, I.V. Koshelev*

**Assessment of Competence of Teachers of Moscow in Moscow  
in the Issues of Provision of First Aid to Students**

The article presents the results of a survey of school teachers of Moscow in issues of provision of first aid for students with the aim of identifying the level and content of their awareness in this area of activity. The other aim was to design the activities for formation of the most important general professional competence – be ready to protect life and health of students. The authors made a conclusion that it is necessary to develop teaching activities to increase the level of this competence.

*Keywords:* survey; students; first aid; accident; traumatism; protection of life and health; educational organizations; training events.

**К.А. Баранников,  
С.М. Лесин**

## **Система поиска и акселерации инициатив и стартап-проектов студентов**

В статье рассматриваются вопросы проектирования системы сопровождения инициатив студентов, реализуемых в формате стартап-проектов. Авторы рассматривают применение понятия стартапа в гуманитарной сфере и описывают понятие стартап-культуры обучающихся. В статье описаны модельные схемы сопровождения деятельности стартап-команд и поиска-отбора инициативных проектов.

*Ключевые слова:* стартапы; студенческие проекты; поддержка студентов; управление изменениями; инновационная политика.

**П**оследние несколько лет одной из выразительных тенденций становится переосмысление явления стартапинга — когда восприятие его исключительно как бизнес-инструмента уступает формированию понятия стартап-идеологии и стартап-культуры. Подобные перемены обусловлены все большим вовлечением технологий и приемов, используемых при проектировании инновационных коммерческих проектов, в социально-гуманитарные сферы. Стартап все более становится методологией проектирования и организации человеческой деятельности, для которой ведущей задачей является внедрение и управление изменениями.

Изначально понятие «стартап» было связано с деятельностью по созданию компании, основной задачей которой являлся поиск воспроизводимой и масштабируемой бизнес-модели [3]. Многочисленные яркие примеры «гаражных компаний»<sup>1</sup> только закрепляли подобный образ в массовом восприятии. Однако все чаще в последнее время ведущие эксперты говорят о кризисе в сфере венчурного и стартап-бизнеса, связанного с возрастанием чрезмерного инвестиционного ажиотажа вокруг компаний, большинство из которых так и не становятся вторым Facebook или PayPal. В этом смысле показательной является статья Сэма Альтмана (Sam Altman), руководящего одним из крупнейших международных стартап-акселераторов YCombinator. Альтман говорит о риске возникновения нового «пузыря» на рынке стартапов, аналогичного

---

<sup>1</sup> «Гаражная компания» — неформальный термин, используемый для обозначения стартап-команд, работающих еще до этапа инвестирования. Словосочетание стало популярным со времен возникновения и успеха компаний Apple и Microsoft, юные команды которых начинали свою работу дома, буквально работая в гараже, где появлялись первые цеха по сборке компьютеров.

завершившемуся кризисом «бума доткомов»<sup>2</sup> в середине 90-х годов прошлого века [4].

Отличительной особенностью прежнего понимания стартапов является фокус на их технологичности. Такие «классические» стартапы призваны решать проблемы и задачи, которые со временем становится возможным решить благодаря использованию результатов технического прогресса, прежде всего — информационных технологий. В такой идеологии возможно в рамках одной небольшой команды создать уникальный программный продукт, который предоставляет его пользователям инновационные услуги и который может стать очень популярным и востребованным (рис. 1).



**Рис. 1.** Схема новой модели понятия стартапа

<sup>2</sup> «Бум доткомов» — термин, обозначающий резкий рост инвестиционных проектов в сфере Интернета, который закончился глубоким кризисом рынка. Название происходит от англ. dot com — точка ком, условного обозначения доменного имени.

Нарождающийся подход не отрицает технологичности и не выступает как оппозиция сложившимся практикам и трактовкам, напротив, новое понимание стартапинга расширяет пределы его применения, смещая фокус в сторону гуманитарных возможностей его применения. Другими словами, стартап становится особой формой организации командной работы, при которой главной задачей является производство устойчивой модели взаимодействия (коммуникации), обеспечивающей получение прибыли. При этом прибыль понимается не только как исключительно монетарное явление, но включает в себя и социальный аспект. В новом понимании прибыль определяется как приращение ценности, включая рост социального влияния, производство социальных инноваций, получение исследовательских результатов. Стоит отметить, что подобные социальные профиты оказываются по-настоящему ценными, если способны привести к росту монетарной прибыли или сокращению монетарного расхода.

Подобный подход определяет зону расширения понятия, которая заключается в:

- возможности создания стартапа не как отдельной компании, а как временной команды внутри организации;
- оценке эффективности работы стартапа не только на основе монетарных показателей, но и с использованием социальных метрик;
- возможности развития корпоративной культуры стартапинга и стартап-компетенций, которые можно фиксировать как индивидуально, так и для команды.

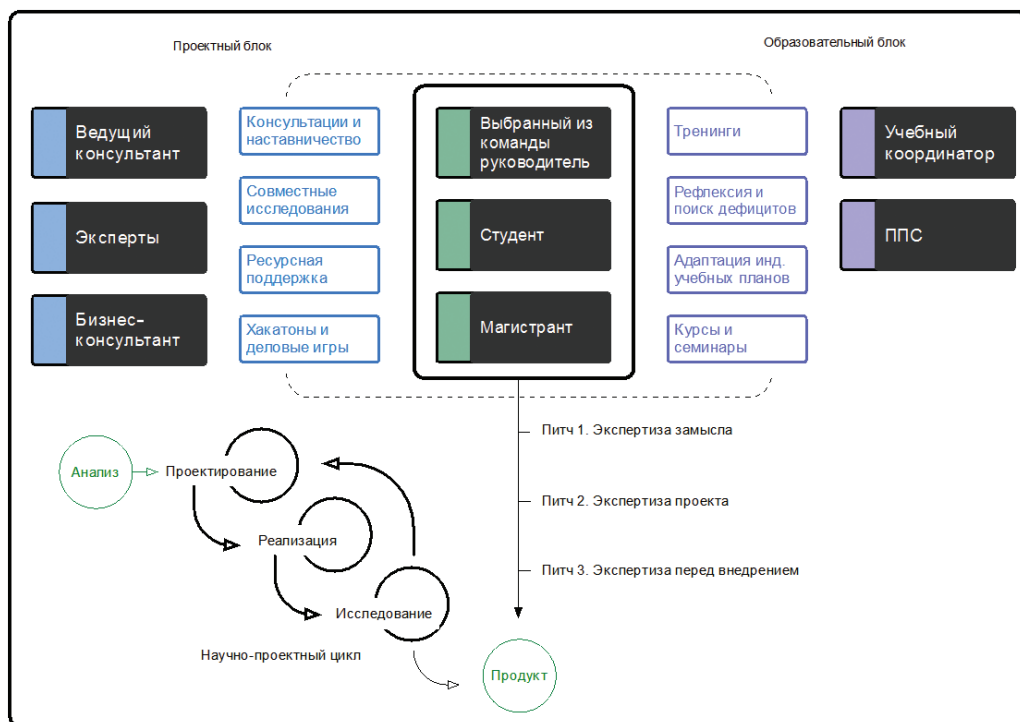
Расширенное понимание стартапинга делает более удобным применение его инструментария в организациях, работающих в социально-гуманитарной сфере, в том числе в сфере высшего образования, которая находится в фокусе внимания настоящей статьи. Такой подход получает особое значение в условиях становящегося все более острым кризиса прежних схем построения образовательных, научных политик университета и моделей управления, о чем подробно написано несколько лет назад в работе Майкла Барбера (Michael Barber) «Накануне схода лавины» [2].

Одной из точек изменения деятельности университета в такой ситуации становится построение системы сопровождения стартапов студентов и магистрантов, которая выступает не только как механизм продуцирования проектов (потенциально коммерческих), но и как инструмент формирования стартап-культуры обучающихся. В общем виде систему можно разделить на две модельные схемы: с одной стороны — описание механизмов проблематизации, проектного самоопределения, проектирования и обучения команды, а с другой — схема организации активностей по отбору, продвижению, экспертизе продукта. Так, если первая схема фокусируется на деятельности команды, то вторая — на мероприятиях по объекту стартап-активности (продукту или изменении). Необходимо отметить, что такие блоки находятся в нелинейной взаимосвязи, т. е. не следуют друг за другом, а являются двумя неразделимыми полюсами, между которыми строится работа. Работа команды разворачивается одновременно в каждом блоке, формируя многомерное



пространство стартап-активности. Такая работа обеспечивает привлечение ресурсов каждого из блоков для максимизации процессов развития команды и итогового продукта.

Схема организации и поддержки деятельности команды представлена на рисунке 2.



**Рис. 2.** Модельная схема организации и сопровождения деятельности стартап-команды

Общая структура схемы включает три ключевых сущностных компонента: проектный блок, образовательный блок и научно-проектный цикл. Два первых компонента обеспечивают систему запуска и поддержки деятельности стартап-команды, в то время как научно-проектный цикл является непосредственной активностью самой команды. Фактически такая структура создает пространство для постоянных реальных проб, которые обучающиеся совершают самостоятельно, однако в случае возникновения затруднения или в ходе реализации программы их акселерации имеют возможность получить поддержку как консультационного формата, так и в формате образовательной программы, курса или тренинга.

Научно-проектный цикл при таком подходе является центральным элементом. Во время подобной деятельности происходит итерационная разработка, когда на основе проблемного анализа выдвигается командная гипотеза о пути преодоления проблемного противоречия. Более подробное описание методологии анализа и проектирования изменений представлено в статье

К.А. Баранникова «Проектирование изменений в образовательной организации» [1].

Основным ожидаемым результатом работы стартап-команды является производство продукта, в том числе в форме конкретного технического решения, модели, технологии, предложения по изменению и др. Подобный продукт описывается в виде проекта, создание которого проходит несколько стадий разработки и обсуждения. Разработка включает несколько базовых процессов, которые реализуются последовательно:

- проблемный анализ, направленный на формулировку проблемы, определение причины ее возникновения, описание целевых аудиторий (носителей проблемы);
- проектирование, формулировка проектной гипотезы и решения, обеспечивающего преодоление проблемного противоречия (формулируемого по результатам проблемного анализа);
- реализация, подразумевающая практическое применение разработанного решения;
- исследование, оценка процесса и результатов реализации системой метрик для проверки исходной гипотезы.

Три процесса — проектирование, реализация и исследование — реализуются циклически, т. е. по результатам исследования делается корректировка проектной гипотезы и решения. В ходе практической работы команды происходит итерационная разработка и совершенствование решения. Итогом работы становится получение продукта и формулировка схемы его формирования.

Помимо проектирования делается и регулярная презентация результатов. Для презентации используется формат коротких представлений (питчей) по разным направлениям:

- подготовка питча 1 в форме экспертизы замысла, обоснования основных идей (идеи);
- подготовка питча 2 — непосредственная экспертиза продвижения проекта, то есть представление его ключевых сторон и обоснование его реализации;
- подготовка питча 3 — экспертиза проекта перед внедрением, т. е. шаг, представляющий экспериментальное (эмпирическое) представление реализации проекта. Данный шаг показывает предварительные результаты и демонстрирует обоснованность реализации проекта согласно полученным предварительным эмпирическим данным.

Указанное количество питчей является ориентировочным и скорее представляет типологию презентаций результатов работы стартап-команды.

Образовательный и проектные блоки схемы, как уже отмечалось ранее, направлены на обеспечение организационной и методической поддержки команды и выступают как внешний по отношению к команде ресурс ее развития, который она задействует по мере необходимости.

В рамках проектного блока экспертно-консультационная поддержка осуществляется через несколько различных форматов. Консультации и наставничество

обеспечивают возможности точечного развития по конкретным вопросам, которые возникают или в целом у команды, или у отдельных ее членов. Наставничество может реализовываться в формате регулярных (не разовых) консультаций, когда какой-то отдельный аспект будущего проекта прорабатывается с привлеченным экспертом. Следует отметить, что в число экспертов могут входить не только сотрудники университета, но и внешние специалисты. Также команда может включаться в исследовательскую деятельность, которая обеспечивает продвижение проекта. Особой формой становятся игровые практики, в том числе хакатоны (коллективные соревнования стартап-команд) и деловые игры, которые обеспечивают высокую степень вовлечения за счет неформальных схем взаимодействия и коммуникации. Подобные формы определяют круг возможных привлекаемых специалистов, среди которых могут появляться и бизнес-консультанты (подсказывающие команде, как лучше создавать продукт и коммерциализировать его), и научные специалисты.

Образовательный блок направлен не столько на консультацию, сколько на восполнение дефицитов, которые обнаруживает команда в ходе работы. Для организации такой деятельности могут использоваться как классические университетские учебные форматы (курсы и семинары), так и более нестандартные (короткие тренинги). Так, к примеру, одной из форм становится тренинг — практико-ориентированная форма обучения, позволяющая получить конкретные, применимые к ситуации знания, сформировать конкретные умения, выработать навыки, необходимые в рамках изучаемых тем. Для участников стартап-команд такая форма может предлагаться как одна из основных наравне с курсовой подготовкой или семинарской формой.

Надо отметить особое место образовательной компоненты во всей системе развития стартап-культуры обучающихся: деятельность по развитию стартапов не должна быть обособленной от образовательного процесса, напротив, нужна их плотная синхронизация. В силу того, что стартап-команды формируются из числа обучающихся, то одной из мер по синхронизации образовательного и проектного ресурса может стать корректировка индивидуальных учебных планов с добавлением в них особых модулей (или курсов), организации специальных образовательных событий и т. п.

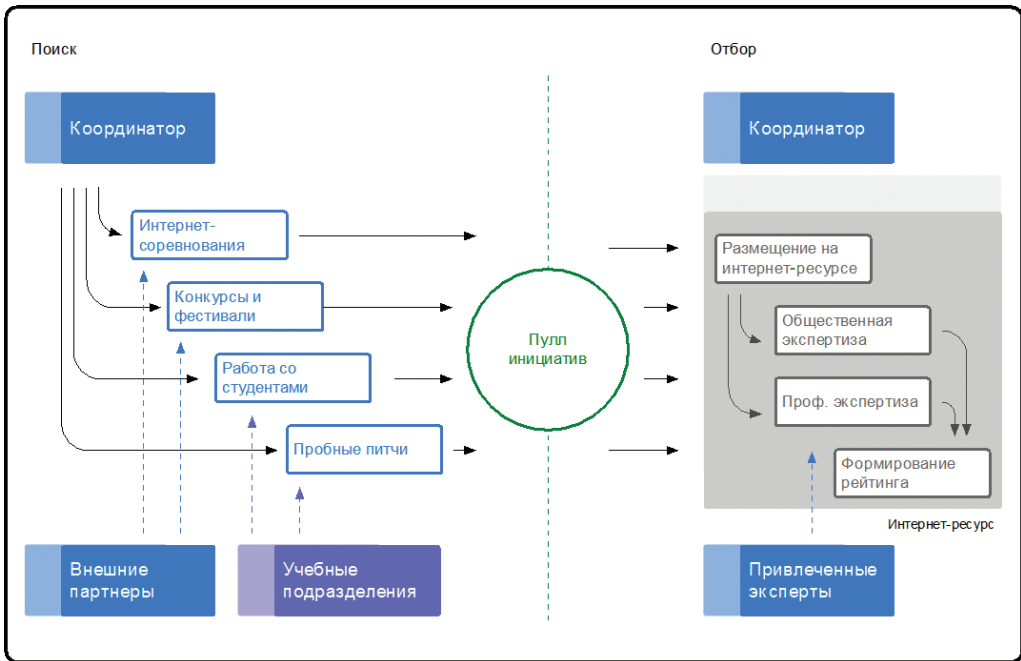
В каждой образовательной организации могут быть определены различные схемы сопровождения деятельности команд, однако следует выделить несколько основных подходов, которые могут выступать как опорные даже при разных организационных структурах университетов. Среди подобных подходов следует отметить:

– определение ведущего консультанта, специалиста, который будет основной «точкой входа» для команды в случае возникновения вопросов или необходимости в консультации. Ведущий консультант может как осуществлять поддержку лично, так и обеспечивать команду внешними экспертами;

- выбор учебного координатора, специалиста, который координирует корректировку образовательной программы и индивидуальных планов для достижения максимальной эффективности сопровождения дефицитов команды;
- предоставление стартап-командам помещения для работы.

В рамках сопровождения важно соблюсти принцип самостоятельности, когда команды сами отвечают за свою организацию и работу. Однако для запуска подобной самостоятельности совместно с командами консультантом может быть намечен план работы, который обозначит реперные даты питчей, сроки получения результатов и пр.

Важным блоком системы сопровождения и развития стартап-культуры является блок по поиску и отбору инициатив. Если первый блок связан с поддержкой работы команд, то второй обеспечивает фильтрацию разрабатываемых решений для их более масштабного продвижения. Схематично второй блок системы представлен на рисунке 3.



**Рис. 3.** Модельная схема поиска и отбора инициатив и проектов

Схема в общем виде состоит из двух компонент — группы процессов поиска и группы процессов отбора. Для организации работ в данном блоке (по обеим группам) важным является определение специального координатора на уровне университета, который будет осуществлять управление процессами работы с инициативами и проектами. Подобный координатор может в зависимости от существующих политик организации быть отдельной службой, временной командой или специалистом, аутсорсинг-партнером или существующим

подразделением, как учебным, так и научным, которому могут быть вменены обязанности координатора. При наличии подобной единицы координатора в него также могут входить и ведущие консультанты, которые осуществляют поддержку команд, которая была описана выше.

Координатор может фокусно работать со стартап-проектами по организации, но ему лучше быть оператором инновационной политики, встраивая деятельность стартап-команд в более глобальный механизм трансфера научных разработок и решений. В этом плане координатор становится ключевым игроком в системе управления изменениями и инновациями в университете. В этой работе важной точкой роста является работа по поиску команд и инициатив, которые могут вырастать в реальные стартапы. Подобный поиск не должен быть разовой процедурой, но должен постоянно вестись в организации для воспроизводства инновационной инфраструктуры.

Среди возможных форм такого поиска может быть указано несколько ключевых. Так, разные форматы интернет-соревнования — это спектр творческих и исследовательских, а также научных конкурсов и состязаний, организованных опосредованно при помощи сетевых технологий. По результатам интернет-состязания происходит выявление потенциально перспективных команд и инициатив, чтобы в дальнейшем предложить им работать в формате стартапа. Интернет-соревнования — удобный инструмент, использование которого позволяет охватить достаточно большую аудиторию и при этом не требует больших организационных затрат. Другим способом поиска лучших инициатив и команд является организация конкурсов и фестивалей по актуальным темам. Такая форма дает возможность полно раскрыть научную составляющую инициатив. Наконец, одной из привычных форм поиска лучших инициатив является работа с обучающимися в процессе их обучения. Так, в ходе взаимодействия с обучающимися в рамках учебной программы и индивидуальных планов происходит мониторинг степени вовлеченности в научные, научно-исследовательские и проектные работы. По результатам мониторинга происходит «вербовка» потенциальных лидеров команд и формулировка инициативных проектов.

Среди участников данной группы процессов помимо специалистов организации следует указать различных внешних партнеров. Как правило, представители таких внешних организаций выступают как внешние эксперты или члены жюри различных конкурсов и соревнований, становятся партнерами при организации фестивалей, заинтересованными в предоставлении своих площадок, что в итоге позволяет легче интегрироваться в процесс последующего сопровождения.

Следует отметить, что этап поиска, как правило, дает в результате не готовый стартап или проект, а скорее инициативный замысел, который требует более глубокой аналитической и проектной проработки.

Процесс отбора выстроен в виде четырех базовых шагов, которые могут реализовываться с использованием специализированного интернет-ресурса, обеспечивающего возможности сопровождения и развития инициативных предложений

сотрудников<sup>3</sup>. Представление всех инициатив и проектов на специализированном интернет-портале, с одной стороны, обеспечивает принципы открытости и общедоступности представления замыслов обучающихся (все сильнее вовлекая их в интерактивные образовательные практики), а с другой, предоставляет удобные инструменты для мониторинга и последующей экспертизы предложений. В случае если организация не использует (или не формирует) подобный специальный сервис, то материалы могут быть размещены на одной из страниц сайта организации. Подобная интернет-публичность имеет большое значение для обеспечения эффективности процедур поиска и отбора инициативных проектов.

Основные шаги организации процесса отбора из пула инициатив можно определить следующим образом. На первом шаге на ресурсе размещается информация об инициативах с их описанием. По сути, это формирование заявки на основе уже отобранных инициатив и представление информации о них на портале инициатив. На втором шаге реализуется комплекс мероприятий по общественной экспертизе. Подобная независимая форма экспертизы представленных инициатив позволяет четче отфильтровать из большой массы предложений самые актуальные с точки зрения сообщества. Стоит отметить, что общественная экспертиза предполагает привлечение в качестве экспертов всего студенческого сообщества и сотрудников организации, также могут быть привлечены внешние сообщества. Данный способ позволяет проводить быструю экспертизу проекта или инициативы, а также собирать к ней комментарии. Данный способ отбора позволяет также увидеть с разных сторон преимущества и недостатки всех инициатив, попадающих в пул и отсеять те, что не актуальны или не соответствуют требованиям. На третьем шаге происходит профессиональная экспертиза. К ней привлекаются внутренний или внешний эксперты по профильным областям знаний, задача которых — провести развернутую оценку проекта или инициативы на основе заранее подготовленной шкалы (оценка актуальности, реалистичности, глубины проработки, потенциала коммерциализации и пр.).

Все инициативы проходят отбор через общественную и профессиональную экспертизу, при этом одна форма не заменяет другую, а рассматривается только в совокупности. Можно сказать, что инициативы проходят одну экспертизу, состоящую из общественной и профессиональной.

По итогам экспертизы формируется рейтинг инициатив как заключительный этап процесса отбора. Рейтинговая таблица постоянно обновляется, а результаты публикуются на ресурсе. Участники видят рейтинг и могут приступать к предпроектным мероприятиям в случае, если их инициатива занимает лидирующие позиции в рейтинге. Хотя формирование рейтинга и определяется как заключительный этап, однако процедуры поиска и отбора инициатив цикличны, а пул инициатив постоянно обновляется, что создает ситуацию соревновательности, необходимую для последующего формирования стартап-культуры команд.

Таким образом, на основе рассмотренной работы с инициативами и сопровождением команд возникает внутриуниверситетское пространство развития

<sup>3</sup> Одним из примеров подобного ресурса может быть сервис [www.zamisli.pro](http://www.zamisli.pro)

стартап-культуры обучающихся. Следует отметить, что подобное пространство по сути становится распределенным внутриорганизационным акселератором проектов, который кладет в основу не только генерацию продуктов, но и развитие студенческого сообщества.

Внедрение описанной модели требует внимательного отношения к специфике образовательной организации, чтобы изменение инновационной политики происходило в конструктивном формате. Такой подход обеспечит самостоятельное возникновение точек изменений, которые создаются не формально-организационным путем, а исходят из организации, инициативно.

### *Литература*

1. Баранников К.А. Проектирование изменений в образовательных организациях // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2015. № 2 (32). С. 8–14.
2. Барбер М., Доннелли К., Ризви С. Накануне схода лавины. Высшее образование и грядущая революция // Вопросы образования. 2013. № 3. С. 152–229.
3. Бланк С., Дорф Б. Стартап. Настольная книга основателя. М.: Альпина Паблишер, 2017. 616 с.
4. Пророк из инкубатора: как в Кремниевой долине назревает новая катастрофа // РБК. 2017. 27 февраля. URL: [http://www.rbc.ru/own\\_business/27/02/2017/58b3da329a7947c028c16e4e](http://www.rbc.ru/own_business/27/02/2017/58b3da329a7947c028c16e4e) (дата обращения: 01.03.2017).

### *Literatura*

1. Barannikov K.A. Proektirovanie izmenenij v obrazovatel'ny'x organizacijax // Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya «Pedagogika i psixologiya». 2015. № 2 (32). S. 8–14.
2. Barber M., Donnelli K., Rizvi S. Nakanune sxoda laviny'. Vy'sshee obrazovanie i gryadushhaya revolyuciya // Voprosy' obrazovaniya. 2013. № 3. S. 152–229.
3. Blank S., Dorf B. Startup. Nastol'naya kniga osnovatelya. M.: Al'pina Publisher, 2017. 616 s.
4. Prorok iz inkubatora: kak v Kremnievoj doline nazrevaet novaya katastrofa // RBK. 2017. 27 fevralya. URL: [http://www.rbc.ru/own\\_business/27/02/2017/58b3da329a7947c028c16e4e](http://www.rbc.ru/own_business/27/02/2017/58b3da329a7947c028c16e4e) (data obrashheniya: 01.03.2017).

*K.A. Barannikov, S.M. Lesin*

### **System of Search and Acceleration of Initiative and Startup Projects of Students**

The article considers issues of designing a system for accompanying initiatives of students and master's students, implemented in the format of start-up projects. The authors consider the application of the concept of “startup” in the humanitarian sphere and describe the concept of “startup culture of students”. The article describes model schemes for supporting the activities of startup teams and search-selection of initiative projects.

*Keywords:* startups; students' projects; support of students and master's students; management of changes; innovation policy.

**А.А. Матюшкина,  
А.О. Пичугина**

## **Глубина понимания проблемных заданий и особенности их решения (с использованием методики регистрации движения глаз)**

В работе представлено эмпирическое исследование процессов понимания и решения проблемных заданий художественного содержания с использованием методики регистрации движения глаз. Основная гипотеза исследования: разной глубине решения проблемного задания соответствуют различные зрительные стратегии. В исследовании показано, что глубина понимания смысла проблемного задания может выступать в качестве самостоятельного параметра для оценки успешности решения и продуктивного мышления. Он может быть зафиксирован в различиях глазодвигательной активности.

*Ключевые слова:* продуктивное мышление; понимание; глубина решения; методика регистрации; стратегии движения глаз.

**П**роцессы понимания являются одними из базовых в мышлении, но наиболее трудными для экспериментального исследования. Трудность изучения определяется высокой долей субъективности в интерпретации процесса и результатах решения: понял субъект смысл определенного содержания или не понял, если понял, то на каком уровне. В связи с этим в психологии мышления были предприняты попытки использовать некоторые психофизиологические методики, позволяющие объективно зафиксировать компоненты, отражающие процессы мышления, например, движения глаз.

В современной психологии методика регистрации движения глаз (eye-tracking) стала классической для исследования познавательных процессов [2; 6; 8; 19]. В отечественной психологии проведены значимые исследования с использованием данной методики. К ним относятся эксперименты А.Л. Ярбуса, Ю.Б. Гиппенрейтер, В.П. Зинченко, посвященные изучению движений



глаз, в том числе в процессе решения познавательных задач. Авторами показано, что движения глаз зависят не столько от стимульного материала, сколько от поставленной субъекту задачи и этапа ее решения. По мнению А.Л. Ярбуца, «последовательность и продолжительность фиксаций элементов объекта определяется процессом мышления, которым сопровождается усвоением получаемых сведений. При этом люди, по-разному мыслящие, в какой-то мере и по-разному смотрят» [19: с. 159].

Одна из успешных в отечественной психологии мышления попыток использовать методику регистрации движения глаз в изучении процессов решения творческих задач (на материале шахматной игры) была предпринята в смысловой теории мышления О.К. Тихомирова [18]. Результатом данного исследования выступило открытие операционального смысла — особой формы отражения задачи на уровне мыслительных операций, являющейся результатом исследовательских действий и фиксирующих поиск субъектом решения. Поиск выражается в глазодвигательной активности количеством зрительных фиксаций, их длительностью, зоной обследования и др. Таким образом, движения глаз частично отражают мыслительные процессы изменения смысла проблемной ситуации для субъекта или ее элементов в процессе решения (смыслообразования), то есть ее понимания.

Сама идея связи перцептивных и мыслительных процессов в психологии ассоциирована с направлением гештальтпсихологии. Данное направление постулировало принцип изоморфизма оптического, феноменального и физиологического полей, тем самым приравняв закономерности восприятия, происходящие в оптическом поле, к закономерностям мышления в феноменальном поле сознания. Именно с этим связана особенность заданий данного направления для изучения мышления: пока задача не будет визуализирована, нарисована, она не решается. Главным термином при этом становится понятие гештальта — целостной структуры, первичной по отношению к природе сознания; основной закономерностью восприятия и мышления — баланс фигуры и фона. В процессе мышления, по мнению К. Дункера [7], М. Вертгеймера [3], нахождение искомого решения осуществляется за счет изменения структуры проблемной ситуации в сознании субъекта. Решение находится посредством особого звена — инсайта — внезапного непосредственного понимания смысла проблемной ситуации. При этом успешность решения оценивается по степени приближенности к определению сути проблемы, связанной с пониманием функционального решения. В решении выделяются «умные» ошибки, верно намечающие функциональное решение, и «глупые» ошибки, связанные с непониманием сути проблемы. В определенном смысле можно говорить о том, что по отношению к мышлению вводится представление о глубине решения как мере приближения к пониманию сути проблемной ситуации [12].

Во взглядах С.Л. Рубинштейна о понимании процессов мышления можно также найти представления о глубине. «Можно... выделять разные уровни

мысли в зависимости от того, насколько высок уровень ее обобщений, насколько глубоко... она переходит от явления к сущности, от одного определения сущности ко все более глубокому ее определению» [16: с. 389]. В.В. Знаков, разделяя представления о мышлении как единой аналитико-синтетической деятельности, рассматривает понимание как процесс мышления. Глубина понимания, по мнению данного автора, характеризуется тем, насколько глубоко и разносторонне человек может анализировать существенные связи и отношения представленной ситуации; «чем шире круг предметов, явлений, с которыми связывается понимаемое, чем более они существенны, тем глубже понимание» [9: с. 29–30].

А.М. Матюшкин рассматривал мышление как процесс разрешения проблемной ситуации вслед за С.Л. Рубинштейном. Проблемным для субъекта выступает такое мыслительное задание, которое порождает познавательную потребность в новом неизвестном знании, необходимом для решения. Его выполнение достигается включением объекта в новую систему связей и отношений, приводящим к продуктивному решению через субъективное открытие нового знания [11]. С нашей точки зрения, можно интерпретировать меру приближения к сути проблемы на основе осуществляемого субъектом анализа как глубину понимания, зафиксировав ее различными уровнями решения: от непонимания до четкого и ясного понимания сути.

Для исследования глубины мышления нами разработана методика [12; 13], в которой испытуемым предлагались для решения проблемные задания гештальтного типа на понимание смысла отрывка художественного текста (ПСОХТ) (использовались отрывки из рассказов А.П. Чехова: «Толстый и тонкий», «Крыжовник», «Пересолил», «Злоумышленник» [12: с. 96]). В задании необходимо было, поняв отрывок (в качестве подсказки выступала ключевая для понимания смысла фраза), объяснить смысл и название рассказа. При этом было выделено четыре уровня глубины решения, отражающих понимание смысла проблемной ситуации: 1-й уровень — непонимание смысла рассказа; 2-й — буквальное понимание смысла, установление последовательности событий, невозможность раскрыть скрытый смысл, подтекст; 3-й — понимание смысла, но интерпретация названия без учета идеи автора; 4-й — точное понимание идеи, выявление глобальной мысли автора, соотнесение смысла названия с содержанием текста [12: с. 100].

Таким образом, глубина мышления характеризуется глубиной анализа, определяющей степень понимания смысла проблемной ситуации. Она выражается мерой приближения к пониманию смысла, заложенного автором. В эмпирическом исследовании мера приближения к пониманию смысла может быть выражена как уровни решения проблемного задания. Проблемность задания в нашем исследовании определялась гештальтным типом: необходимостью по фрагменту отрывка рассказа понять содержание рассказа целиком для того, чтобы объяснить смысл названия. Художественное содержание было выбрано в качестве материала проблемного задания, так как данный тип

текстов, по мнению А.Р. Лурия, по сравнению с повествовательным и научным текстами, является наиболее трудным для понимания [10]. Он требует выявления не только существенных очевидных связей, но и скрытых, а также анализа эмоционального содержания. Понимание художественного произведения, по мнению Л.С. Выготского, также предполагает прохождение ряда этапов (планов) речевого мышления: от этапа развернутой внешней речи (текста) к пониманию смысла (этапа внутренней речи), и затем к пониманию замысла произведения [5]. Представляется возможным рассматривать этапы декодирования речевого сообщения как отражение глубины понимания смысла текста.

В контексте данных исследований нами была предпринята попытка использования методики регистрации движения глаз для анализа процессов понимания смысла проблемной ситуации и ее решения. Цель работы — исследование процессов понимания смысла проблемного задания с использованием методики регистрации движения глаз (eye-tracking). Предмет — глазодвигательная активность в процессе решения проблемного задания, отражающая глубину мышления (на материале методики понимания смысла художественного отрывка текста); объектом является продуктивное мышление. Гипотеза исследования: разной глубине решения проблемного задания, отражающей понимание смысла, соответствуют различные зрительные стратегии.

Процедура состояла из двух частей: диагностической и исследовательской. Задача диагностической части — оценка интеллектуальных возможностей испытуемых. Для этого применялись следующие методики: тест «Сложные аналогии», диагностирующий уровень развития формально-логического мышления [1]; тест «Прогрессивные матрицы Равена» для оценки общего интеллектуального уровня [15]; методика «Толкование пословиц», направленная на оценку уровня абстракции [17].

В исследовательской части испытуемым предлагалось выполнить три проблемных задания на понимание смысла отрывка художественного текста [12] — отрывков из художественных произведений (рассказов) А.П. Чехова: «Толстый и тонкий», «Крыжовник», «Злоумышленник». На экран монитора предъявлялись отрывки из текстов и их названия, давалась следующая инструкция: «1. Прочитайте текст и попробуйте объяснить смысл прочитанного отрывка. 2. Постарайтесь найти и озвучить, как вам кажется, ключевую фразу (фразы) для понимания смысла рассказа. 3. Опираясь на смысл отрывка, объясните, почему данный рассказ назван именно так». (Проблемные задания предъявлялись на экран монитора на расстоянии 75 сантиметров от испытуемого. Движения глаз записывались с помощью установленных под экраном датчиков на систему удаленного трекинга глаз SMI iViewX Red-120 с точностью позиционирования взгляда < 0,01 углового градуса и частотой дискретизации 120 Гц (Experiment Center..., 2011)).

В исследовании приняли участие 20 человек (5 мужчин и 15 женщин) в возрасте 18–25 лет; студенты и аспиранты факультетов МГУ (с нормальным

зрением или скорректированным до нормального); было обработано 60 протоколов решения проблемных заданий с использованием методики eye-tracking. По протоколам аудиозаписи решения проблемной ситуации качественно оценивался уровень решения проблемного задания — от 1 (непонимание смысла отрывка) до 4 (наиболее точное понимание смысла с указанием ключевой фразы); эталонные ответы были разработаны экспертами [12]. Фиксировалось общее время решения всех заданий от момента предъявления первого до окончания решения третьего задания.

Результаты методик «Сложные аналогии» и «Прогрессивные матрицы Равена» оценивались в соответствии с тестовыми нормативами. Уровни абстракции, выявляемые по методике «Толкование пословиц», анализировались качественно: уровень 1 — непонимание смысла пословицы и отказ респондента от интерпретации (1 балл); уровень 2 — буквальная или неточная интерпретация смысла пословицы (2 балла); уровень 3 — конкретная интерпретация или слишком абстрактная, из-за чего теряется смысл пословицы (к данной интерпретации могут подойти и другие пословицы) (3 балла); уровень 4 — абстрактная интерпретация с точной передачей смысла пословицы (4 балла). Испытуемым предлагалось объяснить смысл трех пословиц: «Не всё то золото, что блестит», «Заставь дурака Богу молиться, он себе лоб расшибет», «Баба с возу — кобыле легче».

При обработке исследовательской части были выделены и оценены три основные характеристики: глубина понимания (ГП), понимание смысла названия (Н), ключевая фраза (КФ). Последняя (КФ) оценивалась по наличию ее в ответе испытуемого или отсутствию (Да/Нет). Глубина понимания (ГП) текста была оценена в баллах в соответствии с уровнем решения. 1-й уровень (1 балл): отказ от интерпретации текста, полное непонимание; среди испытуемых этот уровень решения встречен не был. 2-й уровень (2 балла) характеризовался либо буквальным раскрытием смысла, перечислением событий, описанных в произведении, без понимания иронии, метафоры, скрытого смысла, либо неточной интерпретацией текста, вплоть до противоположной авторскому замыслу. 3-й уровень (3 балла): понимание смысла, но раскрытие только части идеи, заложенной автором; могут быть упущены некоторые значимые детали для понимания. 4-й уровень (4 балла) — точное понимание идеи, заложенной автором, возможно выявление глобальной мысли автора.

Характеристика «понимание смысла названия» (Н) оценивалась по наличию или отсутствию интерпретации (Да/Нет) и баллами (от 1 до 4). Ответ «Нет» соответствовал 1-му уровню решения (1 балл): отсутствие объяснения смысла названия отрывка или объяснение «автору просто так захотелось назвать». Наличие попытки раскрытия смысла названия оценивалось как ответ «Да», он мог быть оценен от 2 до 4 баллов. 2-й уровень (2 балла): буквальная интерпретация названия, либо интерпретация, противоречащая замыслу автора. 3-й уровень (3 балла): испытуемый раскрыл метафору/иронию,

соотнес с содержанием отрывка, но сделал это недостаточно полно или точно. 4 балла — точное и полное раскрытие смысла рассказа и названия, понимание скрытого смысла — иронии/метафоры в соответствии с замыслом автора.

Ниже представлены примеры ответов испытуемых на материале фрагмента рассказа «Толстый и тонкий» с их оценкой. Цифрами обозначены уровни понимания смысла отрывка художественного текста (глубины понимания ГП) и уровень понимания смысла названия (Н), например, 2-й уровень ГП, 3-й уровень Н.

### **Рассказ «Толстый и тонкий»**

#### **2-й уровень ГП, 1-й уровень Н**

«Так... Ну, смысл тут именно, мне кажется, что вот этих отношений... как некоторые профессиональные отношения влияют на дружеские. И отношения именно самого человека к... как бы это сказать... ну, вот у этого тонкого, у него такой страх есть перед высшими чинами, что он сразу перебивает его какие-то дружеские чувства, он сразу становится таким... жалким. Хотя он только что разговаривал с толстым на равных, как со старым знакомым. Тут именно утрированная ситуация, когда такие вот, какие-то... вьевшиеся, вьевшийся статус такой, да (то есть он сильно ниже по чину, чем толстый), он мешает именно каким-то таким межличностным отношениям. Ну, толстый и тонкий — это как раз два слова-антонима... И это так подобрано, чтобы даже в названии чувствовался этот... эта утрированность».

#### **3-й уровень ГП, 2-й уровень Н**

«Итак, идея заключается в том, что... Это про сравнение двух людей, один из них успешен, другой — менее успешен. Соответственно, про социальную стратификацию и социальное взаимодействие из-за этого. Про то, как человек готов прислуживаться перед более высоким по рангу. Ключевая фраза “Я уже до тайного дослужился, две звезды имею” и вторая “друг, можно сказать детства, и вышли в такие вельможи. Хи-хи-с!”. “Толстый и тонкий” — во-первых, это название содержит описательные характеристики этих героев, и с другой стороны, передает субъективное ощущение человека, который толстый, что показывает, что он много ест, соответственно много еды, ее качества. Второй, тонкий — худой, значит мало ресурсов, денег, значит, он голодает, значит, он не настолько высоко в социальной иерархии находится. И их противопоставление происходит».

#### **4-й уровень ГП, 4-й уровень Н**

«Отрывок как раз о неравенстве социальных уровней и о том, что люди, когда узнают, что кто-то выше их по уровню, имеют свойство как бы преклоняться и... ну пресмыкаться может быть перед тем, кто выше по статусу и ставить себя ниже, чем этот человек, даже если они связаны годами дружбы в детстве. Название “Толстый и тонкий” относительно внешних характеристик: тот, который тонкий, — он по натуре тоже тонкий, неуверенный в себе, а толстый — более такой спокойный, свободный в общении, не считает

нужным ставить какие-то рамки в общении с друзьями, если они разных социальных статусов. Ключевые фразы про то, что происходит с тонким: “побледнел, окаменел...” и его фразы чинопочитания “милостивое внимание вашего превосходительства” и тому подобные».

### Результаты и их обсуждение

Результаты диагностической части показали, что все испытуемые характеризуются интеллектуальными данными, соответствующими среднестатистическим нормативам для своей возрастной группы. При этом не выявлена линейная взаимосвязь между глубиной понимания и успешностью решения теста «Прогрессивные матрицы Равена» (коэффициент корреляции Пирсона равен  $-0,41$ ; двухсторонняя значимость —  $0,865$ ). Между глубиной понимания и величиной балла за тест «Сложные аналогии» значимой взаимосвязи выявлено также не было: коэффициент корреляции Спирмена равен  $-0,147$ ; двухсторонняя значимость —  $0,537$ . Была выявлена значимая положительная корреляция между показателями «Толкование пословиц» и «Глубина понимания». Коэффициент корреляции Спирмена —  $0,694$ ; двухсторонняя значимость  $0,001$ . Задание на раскрытие смысла пословицы является схожим с заданием на понимание смысла художественного текста, необходимо понимание скрытого в них смысла, который напрямую не исходит из описываемой ситуации, требуется анализ эмоционального содержания.

Вероятно, глубина понимания — особая характеристика, способность субъекта к пониманию смысла — глубина мышления, которая не может быть выявлена только классическими методиками диагностики интеллектуальных особенностей. Интеллектуальные данные, соответствующие возрастным нормативам, выступают лишь необходимой предпосылкой к успешному решению проблемного задания художественного содержания. Как характеристика процесса решения проблемного задания, она выражается уровнями, отражающими приближение к пониманию смысла проблемы, заложенного автором произведения. Со стороны объекта глубина решения определяется соотношением сложности и трудности проблемы.

В таблице 1 представлены результаты успешности решения проблемных заданий, выраженные количеством испытуемых, выполнивших данное задание на том или ином уровне глубины понимания смысла.

Таблица 1

#### Успешность решения проблемных заданий

Название рассказа	Количество испытуемых, решивших задание на том или ином уровне		
	2-й уровень решения	3-й уровень решения	4-й уровень решения
«Толстый и тонкий»	5	12	3
«Крыжовник»	9	3	8
«Злоумышленник»	3	11	6

Результаты свидетельствуют о том, что наиболее простым для понимания выступил отрывок рассказа «Злоумышленник», который успешно выполнили на 3-м и 4-м уровне 17 из 20 испытуемых. За ним следует понимание смысла отрывка «Толстый и тонкий», с которым успешно справились 15 испытуемых. Наиболее трудным в решении для испытуемых выступило задание на понимание смысла отрывка рассказа «Крыжовник», его успешно выполнили 11 испытуемых. При этом в успешности решения наблюдается следующая тенденция: на 3-м уровне, отражающем достаточно глубокую степень понимания содержания при возможности его соотнесения с названием, задания для «Толстый и тонкий» и «Злоумышленник» выполнили больше половины испытуемых (12 и 11 респондентов соответственно из 20). В решении задания «Крыжовник» наблюдается поляризация ответов: 9 испытуемых в недостаточно полной степени поняли смысл отрывка, выполнив задание на 2-м уровне решения; 8 испытуемых выполнили задание на максимально высоком, 4-м уровне, глубоко поняв его смысл; только 3 испытуемых выполнили задание на 3-м уровне решения.

Таким образом, глубина понимания оказывается сопряженной с трудностью проблемного задания для респондента: более трудное задание вызывает поляризацию ответов в группе. Полученные данные соотносятся с результатом исследования, проведенного А.А. Матюшкиной в 2015 году, в котором было показано, что трудность понимания смысла художественного произведения определяется в том числе его жанром [12]. Драма, к которой относится сюжет рассказа «Крыжовник», является наиболее трудным для понимания жанром; комедия, к которой относится сюжет рассказа «Злоумышленник», — наиболее простым. Трудности понимания определены, в свою очередь, «вычерпыванием» необходимого для понимания смысла эмоционального содержания. Например, в комедии такое содержание более очевидно и легко анализируется субъектом. Драматические произведения требуют для понимания высокого уровня абстракции, установления неочевидных, но существенных для понимания связей, анализа эмоционального контекста.

Из 60 полученных протоколов выполнения проблемных заданий на 2-м уровне решения зафиксировано 17 протоколов, на 3-м уровне — 26 протоколов и на 4-м уровне — 17. Данные показатели являются важными для сопоставления с параметром оценки решения «ключевая фраза», выступающей подсказкой к решению. Для каждого уровня решения были выделены протоколы, в которых была названа ключевая фраза, и протоколы, в которых она не была названа. Таким образом, на 2-м уровне ключевая фраза была названа лишь в 9 из 17 протоколов; на 3-м уровне — в 23 из 26 протоколов; на 4 уровне — в 15 из 17 протоколов. Оценивая соотношение протоколов с ключевой фразой и без нее, можно заметить, что практически все испытуемые на 3-м и 4-м уровнях верно выделяли ключевые фразы, при этом на 2-м уровне почти половина испытуемых указала неэталонный ответ.

Аналогичные результаты получены при анализе глазодвигательной активности в процессе решения: испытуемые с разным уровнем глубины понимания фиксировали или не фиксировали ключевую фразу (фиксация определялась длительностью и изменением паттерна глазодвигательной активности по отношению к ключевой фразе). Например, результаты анализа движений глаз показывают, что в решении задания «Толстый и тонкий» испытуемые 7, 9, 10, 11, 13, 19 зафиксировали ключевую фразу, однако на разном уровне успешности выполнили задание: испытуемый 7 — на уровне 2, испытуемые 9, 10, 11, 13 выполнили задание на 3-м уровне, испытуемый 19 — на 4-м уровне.

Таким образом, называние ключевой фразы не гарантирует полноценного понимания смысла отрывка художественного текста. Фиксирование испытуемым ключевой фразы выступает лишь предпосылкой более глубокого понимания смысла произведения. Она используется как подсказка в решении, которой испытуемый может воспользоваться. Данный результат может быть объяснен в контексте исследований о роли подсказки в решении творческой задачи (М. Вертгеймер, С.Л. Рубинштейн, Я.А. Пономарев, А.А. Матюшкина). В них было показано, что подсказка оказывает свое «наводящее» действие в случае, если задача выступает как хорошо проанализированная для субъекта; ее предъявление эффективно, по мнению С.Л. Рубинштейна, если оно протекает на поздних этапах решения, характеризующихся такой степенью проанализированности материала задания, который создает возможности для синтеза с другим, содержащим принцип решения. При этом подсказка не нужна для решения, если испытуемый способен к самостоятельному синтезу на основе проведенного им анализа.

Раскрытие смысла названия является не менее важной характеристикой, чем глубина понимания отрывка. В исследовании по всем заданиям (трем отрывкам) была получена значимая корреляция между глубиной понимания смысла отрывка и глубиной понимания смысла названия рассказа. В задании «Толстый и тонкий» коэффициент корреляции Спирмена — 0,542; двусторонняя значимость — 0,014; корреляция значима на уровне 0,05 (двусторонняя). В задании «Крыжовник» коэффициент корреляции Спирмена — 0,932; двусторонняя значимость 0,000; корреляция значима на уровне 0,01 (двусторонняя). В задании «Злоумышленник» коэффициент корреляции Спирмена — 0,645; двусторонняя значимость — 0,002; корреляция значима на уровне 0,01 (двусторонняя). Полученные результаты позволили в дальнейшей обработке объединить данные показатели, посчитав суммарный балл понимания проблемного задания.

Для выявления особенностей глазодвигательной активности испытуемые были разделены на 3 группы в зависимости от успешности выполнения ими трех заданий (суммарный балл за показатель «глубина понимания» и «понимание смысла названия»). Например, если у испытуемой 2 сложить показатели ГП и Н (табл. 2) по каждому проблемному заданию, получится 18 баллов (3 + 2 + 3 + 2 + 4 + 4). Были выделены три группы испытуемых



Таблица 2

Успешность решения проблемного задания и характеристики испытуемого в группе 3 и группе 1

№	Данные группы 3	Интеллект			Толстый и тонкий			Крыжовник			Злоумышленник			Общее время решения
		Р	СА	П	ГП	КФ	Н	ГП	КФ	Н	ГП	КФ	Н	
1	Жен., 19 лет, психолог	55	9 19	4 2 2	3	Да	Да	2	Нет	Нет	2	Да	Нет	8:17
20	Жен., 20 лет, психолог	47	3 9	4 3 2	2	Да	Да	2	Нет	Да	2	Да	Да	12:11
6	Жен., 20 лет, звукорежиссер	52	8 18	4 4 1	2	Да	Нет	2	Нет	Нет	3	Да	Да	16:35
3	Жен., 19 лет, психолог	49	6 15	4 4 1	2	Да	Нет	2	Нет	Нет	3	Да	Да	19:55
7	Муж., 20 лет, физик	54	5 14	4 3 2	2	Нет	Нет	2	Да	Нет	3	Да	Да	8:27
15	Жен., 18 лет, психолог	57	6 16	3 3 1	2	Нет	Нет	2	Да	Нет	3	Да	Да	10:12
10	Жен., 20 лет, психолог	50	6 16	4 4 2 3	3	Да	Да	2	Нет	Да	2	Да	Да	10:02

№	Данные группы 1	Интеллект			Толстый и тонкий			Крыжовник			Злоумышленник			Общее время решения
		Р	СА	П	ГП	КФ	Н	ГП	КФ	Н	ГП	КФ	Н	
11	Жен., 18 лет, психолог	56	4 10	3 2 3	3	Да	Да	4	Да	Да	3	Да	Да	16:59
12	Жен., 21 год, психолог	57	4 10	4 3 4	3	Да	Да	4	Да	Да	4	Да	Да	17:38
13	Муж., 24 года, психолог	56	6 16	4 4 3	3	Да	Нет	4	Да	Да	4	Да	Да	7:55
14	Жен., 19 лет, психолог	43	3 7	4 3 3	4	Да	Да	4	Нет	Да	4	Да	Да	9:45
4	Муж., 19 лет, психолог	58	8 18	3 4 3	3	Да	Да	3	Да	Да	4	Да	Да	4:59
19	Жен., 19 лет, психолог	48	6 16	3 3 4	4	Да	Да	4	Да	Да	3	Нет	Да	8:47

по количеству набранных баллов: испытуемые с высоким уровнем (20–24 балла) — 6 респондентов (группа 1); испытуемые со средним уровнем решения (17–19 баллов) — 7 респондентов (группа 2); испытуемые с низким уровнем решения проблемных заданий (12–16 баллов) — 7 респондентов (группа 3). Для следующего выявления стратегий понимания смысла отрывка, зафиксированных в глазодвигательной активности, анализировались испытуемые из двух крайних групп: те, которые поняли смысл всех отрывков поверхностно (на низком уровне) (группа 3), и те, которые глубоко поняли смысл всех отрывков (испытуемые с высоким уровнем выполнения методики понимания смысла отрывка художественного текста) (группа 1). Результаты представлены в таблице 2.

В группе 1 с высоким уровнем глубины мышления, которую составили 6 испытуемых, были респонденты как с очень высокой скоростью решения проблемных заданий, так и с низкой. Минимальное время решения трех проблемных заданий — 4 мин. 55 сек. (испытуемый 4); максимальное время решения — 17 мин. 38 сек. (по всей выборке в 20 человек минимальное время также составило 4 мин. 59 сек., а максимальное — 19 мин. 55 сек., у испытуемой 3). При этом в исследовании между уровнем глубины понимания и суммарным временем решения проблемных заданий на выборке в 20 человек не была выявлена значимая корреляция. Были получены следующие значения: корреляция Пирсона  $-0,152$ ; двусторонняя значимость —  $0,522$ .

Испытуемые с высоким уровнем решения проблемных заданий продемонстрировали различные стратегии понимания смысла отрывка художественного текста, зафиксированные методикой eye-tracking. У группы 1 можно условно выделить три основных стратегии: 1) стратегия сопоставления частей отрывка (1 испытуемый); 2) стратегия быстрого ознакомления с отрывком (1 испытуемый); 3) стратегия выделения существенно значимых элементов (3 испытуемых). У одного испытуемого данной группы наблюдалась «застревающая стратегия». Для группы 3 характерны только две стратегии: «застревающая» стратегия (1 испытуемый) и стратегия фиксации субъективно значимых элементов (6 испытуемых).

Стратегия сопоставления частей при выполнении методики ПСОХТ была выявлена у испытуемого 13 (группа 1; 20 баллов). Данная стратегия характеризуется периодами последовательного движения глаз, когда испытуемый прочитывает слово за словом по очереди, совершая возвраты лишь на одно слово или фразу назад, однако, несколько раз в процессе решения задания происходят саккады в другие области текста (например, саккада из первого абзаца в последний, прочитывание строчки последнего абзаца, затем возврат к первому абзацу и т. д.), характерны также возвраты к названию. На рисунке 1 «Стратегия сопоставления частей на примере задания “Толстый и тонкий”» отображена траектория движений глаз испытуемого 13; снимок с экрана монитора был сделан на 34-й секунде после предъявления задания. Точкой с окружностью обозначены фиксации; чем дольше фиксация, тем больше диаметр окружности; линией представлена сама траектория движений глаз; отрезок от одной фиксационной точки до другой отражает саккаду.

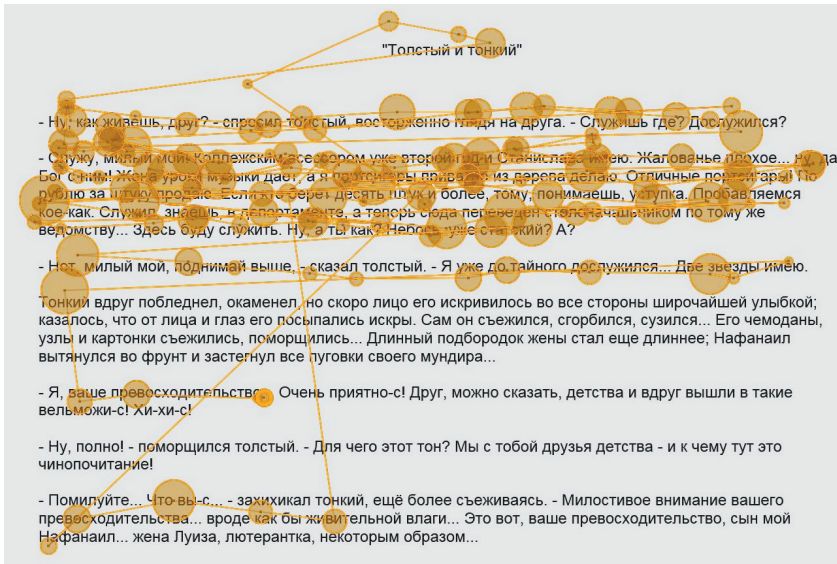


Рис. 1. Стратегия сопоставления частей на примере задания «Толстый и тонкий»

Главной отличительной особенностью, характеризующей данную стратегию сопоставления, можно считать саккады из одной части текста в другую. На рисунке 1 (решения задания «Толстый и тонкий») отображен скачок из второй реплики диалога в последнюю, на строчку «Помилуйте... Что вы-с...», а затем возврат и возобновление чтения из исходной точки. На снимке отображен еще один случай подобного «поведения»: после прочтения слов «Две звезды имею» испытуемый совершил фиксацию на первом слове следующего абзаца «Тонкий», а затем перескочил через этот абзац к словам «Я, ваше превосходительство», после чего вернулся к фразе «Две звезды имею». Третий случай, в котором были ярко проявлены особенности стратегии, не отображен на данном снимке, но зафиксирован в полном протоколе движения глаз. После фиксации на словах «милостивое внимание» был совершен возврат и перечитана строка, которая позднее и была названа ключевой: «Мы с тобой друзья детства — и к чему тут это чиновочитание!» После повторного прочитывания ключевой фразы была совершена саккада на то же самое словосочетание «милостивое внимание» и продолжено чтение. Остальные периоды чтения, кроме уже отраженных, характеризуются последовательным «перебором» слов, возвратами на несколько слов назад и повторным прочитыванием фраз (например, первое предложение в проблемном задании «Толстый и тонкий» было прочитано два раза).

У испытуемого 13 такая же стратегия наблюдалась в решении проблемного задания «Крыжовник». Данная стратегия движения глаз больше напоминает не чтение, а решение мыслительной задачи, в которой важно сопоставление элементов. Представленные в исследовании отрывки — задания гештальт-ного типа, в которых проблемная ситуация вызвана деструктурированностью предмета мышления. Сопоставление частей текста приводит к возникновению

хорошей структуры, понятной схемы во внутреннем плане, семантического гештальта [13]. Интересно, что чтение отрывка «Злоумышленник» у того же самого испытуемого происходило без сопоставительных актов, относительно последовательно. Это подтверждает идею о том, что более легкое для понимания смысла проблемное задание обладает меньшей деструктурированностью, а значит, необходимость в сопоставлении исчезает.

Вторая стратегия в группе 1 выявлена у испытуемого 4 и названа стратегией быстрого ознакомления с отрывком. Испытуемый 4 продемонстрировал рекордно малое время решения трех проблемных заданий — 4 мин. 59 сек. Данная стратегия характеризуется маленьким количеством фиксаций с длинными саккадами между ними. Вероятно, во время саккады происходит обдумывание и выстраивание смыслового каркаса произведения, образование «семантического гештальта». На многих словах и даже областях текста фиксаций нет вообще, они остались как бы «неохваченными» взором испытуемого. Вероятно, выстроенный семантический гештальт позволяет «пропускать» взглядом несущественные для понимания детали.

На рисунке 2 «Стратегия быстрого ознакомления с отрывком» на примере задания «Толстый и тонкий» изображена траектория движений глаз испытуемого в момент окончания ознакомления с текстом, после чего респондент сразу дал верный ответ. Для данной стратегии нехарактерны возвраты, прочитывания одного предложения несколько раз, длительные фиксации. Из рисунка 2 видно, что все фиксации, которые отражены на снимке точками с окружностями, примерно одинакового, небольшого диаметра, что свидетельствует о равномерности фиксации элементов во времени.

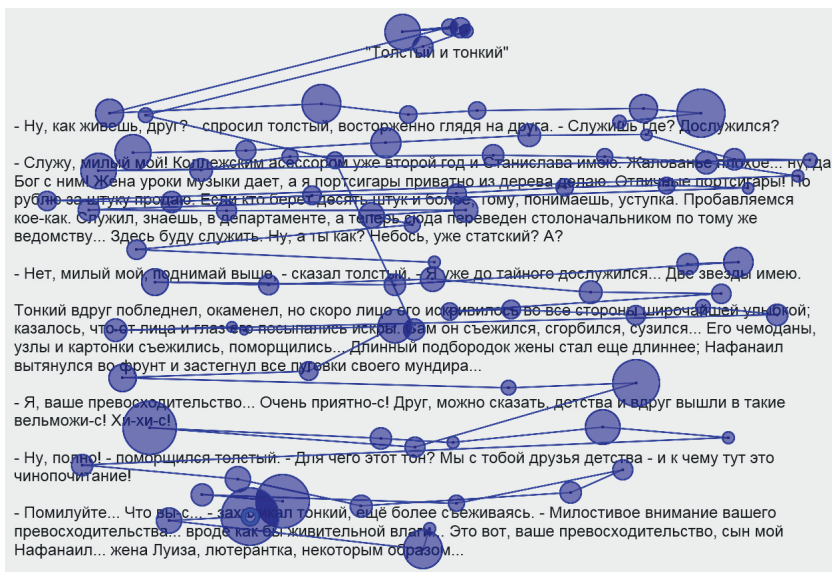
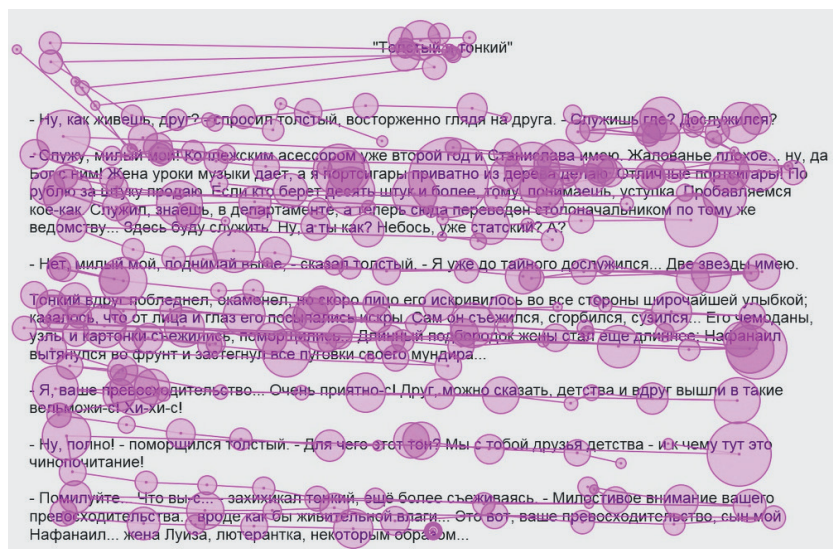


Рис. 2. Стратегия быстрого ознакомления с отрывком на примере задания «Толстый и тонкий»

Третья стратегия, обнаруженная в группе 1, — стратегия выделения существенно значимых элементов. К этой стратегии были отнесены трое испытуемых (11, 14, 19). Для нее характерно последовательное прочтение отрывка от начала до конца, со множественными возвратами на одно-два слова или фразу назад. В данной стратегии по количеству фиксаций и возвратов движений глаз можно увидеть, какие части текста выделяются субъектом как значимые. Возвраты и более длительные фиксации происходят на фактической информации о главных героях, такой как род деятельности, на именах собственных, эмоционально значимых моментах, ключевой фразе. В данной стратегии нет областей, не охваченных взглядом испытуемого, как в предыдущей стратегии. Для иллюстрации описываемой стратегии на рисунке 3 приведен снимок экрана в момент окончания чтения отрывка испытуемой 14, которая была отнесена к группе 1 (24 балла из 24 возможных). Снимок сделан на 2-й минуте ознакомления с отрывком: 1 мин.14 сек.



**Рис. 3.** Стратегия выделения существенно значимых элементов на примере задания «Толстый и тонкий»

Еще одна стратегия была выявлена у испытуемой 12 (группа 1; 21 балл; общее время решения — 17 мин. 38 сек.) и испытуемой 3 (группа 3; 12 баллов; общее время решения — 19 мин. 55 сек.). Она характеризуется длительным прочитыванием отрывка с многочисленными возвратами на несколько шагов назад, повторными прочитываниями фраз, причем по траектории глаз невозможно выявить, какие из многочисленных перечитанных слов и фраз субъект выделяет как важные, а какие — как второстепенные. Для наиболее яркой иллюстрации стратегии был сделан снимок экрана через одну минуту после предъявления задания, он представлен на рисунке 4 «Стратегия застревания на примере задания «Толстый и тонкий»; время чтения отрывка в целом

составило 2 мин. 28 сек. Темп чтения испытуемой 12 сильно замедлен по сравнению с другими испытуемыми в группе с высоким уровнем решения проблемных заданий: у других испытуемых в группе время чтения данного отрывка колебалось от 20 сек. до 1 мин. 13 сек. Вероятно, данная стратегия в большей степени отражает замедленный интеллектуальный темп выполнения задания (чтения) и в меньшей степени — процессы понимания. В связи с этим данная стратегия не будет нами анализироваться как специфическая, отражающая процессы мышления.

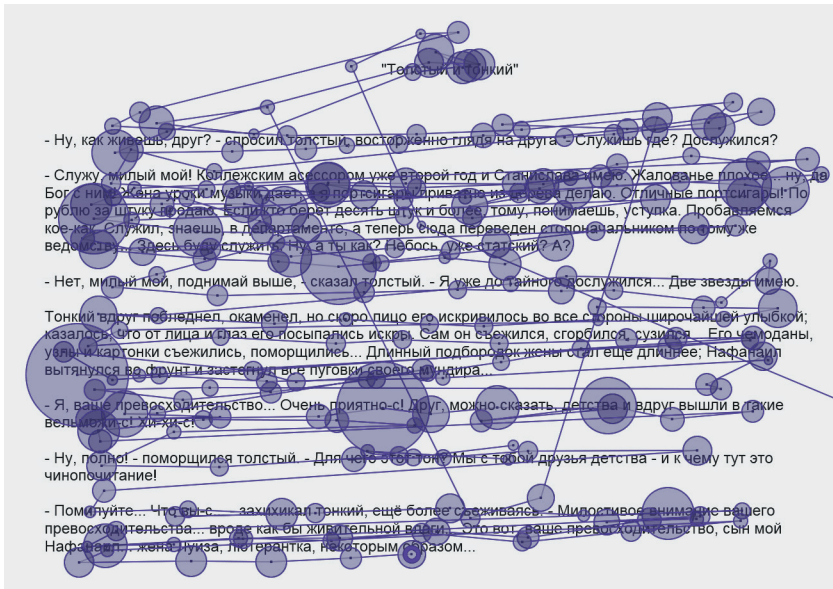


**Рис. 4.** Стратегия застревания на примере задания «Толстый и тонкий»

Рассмотрим стратегии движения глаз, отражающие понимание смысла отрывков, в группе 3. У этой группы были выделены только две стратегии: 1) стратегия выделения субъективно значимых элементов (6 испытуемых); 2) «застревающая» стратегия (1 испытуемый), которая нами подробно рассматриваться не будет по указанным выше причинам.

Стратегия выделения субъективно значимых элементов характеризуется последовательным «перебором» слов с периодическими возвратами на слово или фразу назад с целью повторного или нескольких повторных прочитываний. На рисунке 5 решения задания «Толстый и тонкий» приведен пример траектории движений глаз испытуемого 7 группы 3 (13 баллов). Снимок сделан в момент окончания ознакомления с текстом. На рисунке можно увидеть области, «перечитанные» несколько раз. Важно отметить, что данная стратегия отражает выделение субъективно значимых элементов, которые могут не совпадать с объективно значимыми, играющими роль в понимании текста. Движения глаз отражают фиксацию следующего содержания респондентом: «Ну как живешь, друг?», «Дослужился?», «Жалованье плохое...», «Портсигары по рублю за штуку продаю», «Ну... а ты как?», «Его чемоданы, узлы

съежились... Нафанаил... вытянулся», «Я, ваше превосходительство... Очень приятно-с!», «Милостивое внимание Вашего превосходительства...». Анализ зрительных фиксаций показывает, что респондент осмысляет проблемное задание как бытовой диалог, содержанием которого является встреча двух друзей, один из которых выше по социальному статусу; не понимает смысл, заложенный автором. Уровень решения проблемного задания респондентом — 2, он не называет в речевом протоколе ключевую фразу и не может объяснить смысл названия произведения по данному отрывку.



**Рис. 5.** Стратегия выделения субъективно значимых элементов на примере задания «Толстый и тонкий»

Из вышесказанного можно сделать следующие выводы.

Глубина мышления характеризуется глубиной анализа, определяющей степень понимания смысла проблемной ситуации. Она выражается мерой приближения к пониманию смысла, заложенного автором художественного произведения. В эмпирическом исследовании мера приближения к пониманию смысла может быть выражена уровнями решения проблемного задания, отражающими процессы продуктивного мышления.

Глубина понимания смысла проблемного задания может выступать в качестве самостоятельного параметра для оценки продуктивного мышления. Данная характеристика не определяется со стороны субъекта только уровнем интеллекта и пониманием формально-логических связей. Она связана с возможностями понимания скрытого эмоционального содержания проблемы.

Глубина понимания проблемного задания фиксируется в том числе в глазо-двигательной активности, отражающей процессы смыслообразования.

Наиболее трудным для понимания выступает проблемное задание художественного содержания драматического жанра. Решение такого типа заданий характеризуется поляризацией ответов респондентов и разделением их на тех, кто в недостаточной степени понял смысл, и тех, кто понял его достаточно глубоко.

Выявлены четыре стратегии движения глаз в решении задания на понимание смысла отрывка художественного текста: 1) стратегия сопоставления частей отрывка; 2) стратегия быстрого ознакомления с отрывком; 3) стратегия выделения существенно значимых элементов; 4) стратегия выделения субъективно значимых элементов.

Для респондентов с различным уровнем глубины решения проблемных заданий характерны различные стратегии движения глаз, отражающие процессы понимания смысла проблемного задания.

Стратегии сопоставления частей отрывка и быстрого ознакомления с отрывком характерны для глубокого понимания проблемного задания и связаны с построением семантического гештальта — выстраиванием общего смыслового каркаса проблемы. Понимание смысла строится от целого к частям.

Стратегия выделения существенно значимых элементов характерна для глубокого понимания смысла проблемы и представляет собой последовательный анализ от частей к целому.

Стратегия выделения субъективно значимых элементов характерна для неглубокого понимания смысла проблемы, направлена на выявление повествовательного содержания без анализа эмоционального контекста и выражается в зрительном поиске переходом от элемента к элементу без построения семантического гештальта.

### *Литература*

1. Альманах психологических тестов / сост. Р.Р. и С.А. Римские. М.: КСП, 1995. 400 с.
2. *Барабанищikov В.А., Жегалло А.В.* Айтрекинг: методы регистрации движений глаз в психологических исследованиях и практике. М.: Когито-Центр, 2014. 410 с.
3. *Вертгеймер М.* Продуктивное мышление: пер. с англ. / под общ. ред. С.Ф. Горбова и В.П. Зинченко. М.: Прогресс, 1987. 336 с.
4. *Выготский Л.С.* Психология искусства. М.: Искусство, 1965. 380 с.
5. *Выготский Л.С.* Мышление и речь // Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. Т. 2: Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1982. С. 295–362.
6. *Гиппенрейтер Ю.Б.* О движении человеческого глаза. М.: Изд-во Московского университета, 1978. 256 с.
7. *Дункер К.* Психология продуктивного мышления // Психология мышления: сб. переводов с немецкого и английского / под ред. и с вступ. статьей А.М. Матюшкина. М.: Прогресс, 1965. С. 86–221.
8. *Зинченко В.П.* Образ и деятельность. М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1997. 608 с.
9. *Знаков В.В.* Психология понимания: проблемы и перспективы. М.: Институт психологии РАН, 2005. 448 с.



10. *Лурия А.Р.* Речь и мышление. М.: Издательство Московского университета, 1975.
11. *Матюшкин А.М.* Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций. М.: КДУ, 2009. 190 с.
12. *Матюшкина А.А.* Уровни решения проблемного задания как отражение глубины мышления // Вестник Московского университета. Сер. 14. 2015. № 3. С. 93–108.
13. *Матюшкина А.А., Жуковская Е.К.* Условия актуализации интуиции в творческом решении // Вестник Московского университета. Сер. 14. 2014. № 2. С. 31–46.
14. *Пономарев Я.А.* Психология творческого мышления. М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1960. 352 с.
15. *Равен Дж.* Стандартные прогрессивные матрицы Равена (компьютерный вариант). М.: Когито-Центр, 2014.
16. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. М.: Педагогика, 1989.
17. *Рубинштейн С.Я.* Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике. М.: Апрель-Пресс, Психотерапия, 2010. 160 с.
18. *Тихомиров О.К.* Психология мышления: учеб. пособие. М.: Изд-во Московского университета, 1984. 272 с.
19. *Ярбус А.Л.* Роль движений глаз в процессе зрения. М.: Наука, 1965. 166 с.

#### *Literatura*

1. Al'manax psixologicheskix testov / sost. R.R. i S.A. Rimskie. M.: KSP, 1995. 400 s.
2. *Barabanshnikov V.A., Zhegallo A.V.* Ajtreking: metody' registracii dvizhenij glaz v psixologicheskix issledovaniyax i praktike. M.: Kogito-Centr, 2014. 410 s.
3. *Vertgejmer M.* Produktivnoe my'shlenie: per. s angl. / pod obshh. red. S.F. Gorbova i V.P. Zinchenko. M.: Progress, 1987. 336 s.
4. *Vy'gotskij L.S.* Psixologiya iskusstva. M.: Iskusstvo, 1965. 380 s.
5. *Vy'gotskij L.S.* My'shlenie i rech' // Vy'gotskij L.S. Sobr. soch.: v 6 t. T. 2: Problemy' obshhej psixologii. M.: Pedagogika, 1982. S. 295–362.
6. *Gippenrejter Yu.B.* O dvizhenii chelovecheskogo glaza. M.: Izd-vo Moskovskogo universiteta, 1978. 256 s.
7. *Dunker K.* Psixologiya produktivnogo my'shleniya // Psixologiya my'shleniya: sb. perevodov s nemeczkogo i anglijskogo / pod red. i s vstup. stat'ej A.M. Matyushkina. M.: Progress, 1965. S. 86–221.
8. *Zinchenko V.P.* Obraz i deyatel'nost'. M.: Institut prakticheskoy psixologii; Voronezh: MODEK, 1997. 608 s.
9. *Znakov V.V.* Psixologiya ponimaniya: problemy' i perspektivy'. M.: Institut psixologii RAN, 2005. 448 s.
10. *Luriya A.R.* Rech' i my'shlenie. M.: Izd-vo Moskovskogo universiteta, 1975.
11. *Matyushkin A.M.* Psixologiya my'shleniya. My'shlenie kak razreshenie problemny'x situacij. M.: KDU, 2009. 190 s.
12. *Matyushkina A.A.* Urovni resheniya problemnogo zadaniya kak otrazhenie glubiny' my'shleniya // Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14. 2015. № 3. S. 93–108.
13. *Matyushkina A.A., Zhukovskaya E.K.* Usloviya aktualizacii intuiicii v tvorcheskom reshenii // Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14. 2014. № 2. S. 31–46.
14. *Ponomarev Ya.A.* Psixologiya tvorcheskogo my'shleniya. M.: Izd-vo Akademii pedagogicheskix nauk RSFSR, 1960. 352 s.

15. *Raven Dzh.* Standartny'e progressivny'e matriczy' Ravena (komp'yuternyj variant). M.: Kogito-Centr, 2014.
16. *Rubinshtejn S.L.* Osnovy' obshhej psixologii. M.: Pedagogika, 1989.
17. *Rubinshtejn S.Ya.* E'ksperimental'ny'e metodiki patopsixologii i opyt' primeneniya ix v klinike. M.: Aprel'-Press, Psixoterapiya, 2010. 160 s.
18. *Tixomirov O.K.* Psixologiya my'shleniya: ucheb. posobie. M.: Izd-vo Moskovskogo universiteta, 1984. 272 s.
19. *Yarbus A.L.* Rol' dvizhenij glaz v processe zreniya. M.: Nauka, 1965. 166 s.

*A.A. Matyushkina,*

*A.O. Pichugina*

### **Depth of Understanding of the Problem Tasks and Features of Their Solution (Using the Technique of Eye Movement Recording)**

The work presents an empirical study of the processes of understanding and solving of problem tasks of artistic content using the technique of eye movement recording. The main hypothesis of the study is the following: different depth of solving problem task corresponds to different visual strategies. The study shows that the depth of understanding of the problem task can act as an independent parameter to assess the success of solution and productive thinking. It can be fixed in different patterns of eye-movement activity.

*Keywords:* productive thinking; understanding; depth of solution; method of registration; strategy of eye movement.

Т. Ховард, С.А. Лэбби,  
С.Л. Салливан, Р. Мэнинджер

## Сравнительный анализ стрессовых факторов у учителей в частных и государственных школах

Статья посвящена изучению источников стресса у учителей государственных и частных школ, а также изучению уровня восприятия стресса. Авторы обнаружили, что учителя государственных школ показали более высокие показатели по восприятию стресса, чем учителя частных школ. В целом стресс или стрессовые факторы выступают проблемой, с которой может столкнуться почти каждый учитель в государственных и частных школах и которая нуждается в дальнейшем исследовании.

*Ключевые слова:* учитель; государственные школы; частные школы; профессиональный стресс; источники стресса; уровни стресса; выгорание учителей.

### Введение

#### *История вопроса*

С учащением использования стандартизированных тестов школы попали в стрессовые условия, в которых преподаватели оценивались на основе результатов выполнения работы их учениками. В одних случаях преподаватели рассматривают стресс как меру успеха [10], а в других — стресс привел к выгоранию учителей. По словам К. Маккарти (С. McCarthy), Д. Киссен (D. Kissen), Л. Ядли (L. Yadley), Т. Вуд (T. Wood) и Р. Ламберт (R.G. Lambert) [9], выгорание преподавателей привело к увеличению дистанции между ними и студентами. Преподаватели при этом стали игнорировать те качества, которые делают студентов уникальными и интересными. Б. Шен (B. Shen) [13] и др. обнаружили связь между выгоранием учителя и мотивацией студентов и определили, что «выгорание учителя приводит к понижению мотивации у студента» [13: с. 12].

Результаты исследований К. Маккарти (С. McCarthy) и др. говорят, что школьная культура, окружающая среда и отсутствие доверия к компетентности учителей приводят к выгоранию преподавателей. В дополнение к этим факторам было введено стандартизированное тестирование, в котором акцент делался на результаты тестов студентов, таким образом, были созданы условия, в которых учителя стали беспокоиться о том, как их оценят на основе проведенного тестирования студентов [9]. Учителя частных школ, где стандартизированное тестирование было необязательным, показали более

низкий уровень стресса и выгорания. В исследовании, которое провела И. Баркер (I. Barker) [1], было предложено сравнить переутомление, высокий уровень стресса и выгорания у учителей в английских частных и государственных школах. Тем не менее в Австралии преподаватели частных школ сообщили об усталости и больших интервалах между уроками, увеличении административной ответственности, а также о «надежде, возлагаемой на них обществом» [14].

Во время сравнения исследователями рабочих функций учителя государственных и частных школ испытывали воздействие разных источников стресса в зависимости от условий их школьного окружения. Целью данного исследования было изучение различных источников стресса в государственных и частных школах, а также восприятия уровня стресса работающих там учителей.

### *Вопросы исследования*

Какие факторы формируют наибольший вклад в уровень стресса учителей в государственных и частных школах?

У кого выше воспринимаемый уровень стресса: у учителей государственных школ или у учителей частных школ?

## **Литературный обзор**

### *Профессиональный стресс*

Стресс является естественной поведенческой реакцией на определенные состояния, такие как беспокойство, дискомфорт, эмоциональное напряжение, а также реакцией на трудности в приспособлении к обстановке [5: с. 3–9]. По словам Г. Финк (G. Fink), стресс — «это не то, чего следует избегать. Стресса нельзя избежать, так как для того, чтобы оставаться в живых, необходима жизненно поддерживающая энергия» [5: с. 5].

Исследования, проведенные в Финляндии, подтвердили, что 20 % участников испытывали высокую долю риска стресса или стрессовых факторов в рабочем окружении [4]. Т. Фельдт (T. Feldt) и др. предположили, что люди, которые проводили много тестовых работ при чрезмерной загруженности и у которых наблюдался дисбаланс между усилиями их деятельности и вознаграждением, были более восприимчивы к выгоранию на своих рабочих местах, чем те, которые реже проводили тестирование. У учителей также наблюдаются стрессовые факторы, которые связаны с работой, выражающиеся в негативном отношении учителей к школе, снижении мотивации, производительности и учащении прогулов.

### *Выгорание учителей*

Учителя позитивно относятся к своей работе, когда их студенты более мотивированы и демонстрируют улучшение академической успеваемости. Однако, когда учителя наблюдают снижение студенческой успеваемости,

они в большей степени выражают свое негативное отношение [12], которое постепенно увеличивается. Учителя чувствуют выгорание после постоянного воздействия таких стресс-факторов на работе [6].

Учителя, испытывающие выгорание, работают менее эффективно. У них ухудшается качество подготовки и проведения уроков [7]. К.М. Коккинос (С.М. Kokkinos) [8] определил три компонента выгорания учителя: а) эмоциональное истощение; б) обезличивание; с) уменьшение чувства личных достижений. Все эти составляющие приводят к плохим отношениям со студентами. Со временем преподаватели чувствуют отчуждение от студентов, что усиливает негативные последствия выгорания педагога [8].

### **Сравнение психологического климата в государственной и частной школах**

При анализе студенческих представлений о школьном психологическом климате у студентов частных школ был выявлен более благоприятный школьный климат, чем у студентов в государственных школах. В частных школах можно выделить три преобладающих момента: а) более организованный климат; б) школьные правила более справедливые и ясные; в) отношения с учителями более благоприятные, чем у студентов в государственных школах [3]. Тот факт, что студенты чувствуют безопасность и справедливое отношение и оказывают поддержку среде школы, отмеченную учителями частных школ, возможно, указывает на то, что в частных школах в меньшей степени присутствуют причины стресса и выгорания у преподавателей.

### **Методы исследования**

В данном исследовании одновременно используется сбор количественных и качественных данных, но больший акцент делается на количественной части исследования. В вопросы исследования для участников были включены пункты, позволяющие добавить свое мнение по данному вопросу или оставить комментарии на эту тему.

### **Участники**

В исследовании приняли участие 170 учителей из частных и государственных школ района Форт-Уорт Метроплекс в г. Даллас (штат Техас, США) работающих в дошкольных организациях и в школах (с 1-го по 12-й класс). В исследовании не использовалась информация, касающаяся возраста учителей и их времени работы в детском саду или школе. Сорок два учителя были из частной школы, а остальные 128 учителей были из государственных школ полного дня.

Опрос был доступен всем при получении ссылки по электронной почте, его отправили учителям шести различных школ полного дня. Те, кто получил ссылку по электронной почте, направляли опрос-исследование по адресам в другие школы, и таким образом были зарегистрированы 172 участника.

Исследование проводилось осенью и весной 2015–2016 гг.

## Инструменты

Это исследование проводилось на основе опроса, состоящего из 17 вопросов, как количественных, так и качественных.

В первом разделе собраны демографические данные.

Во втором разделе участников попросили определить месяц года, в течение которого они испытали самый высокий уровень стресса. Им было предложено определить месяц наибольшего напряжения по двум показателям. Во-первых, определенный месяц должен был определить конкретный стресс, который произошел в соответствии со школьным календарем; и, во-вторых, предполагалось, что выделение определенного месяца даст участникам исследования возможность упорядочить систему упоминаний (называний) для того, чтобы более точно установить процент восприятия уровня стресса в течение учебного года. Участникам было предложено оценить уровень их стресса по шкале Лейкерта от 1 до 10, причем 10 — «Чрезвычайно напряженная оценка», а 1 — «Не совсем стрессовая оценка». Тот же самый процесс был необходим для определения месяца наибольшего напряжения от самых низких уровней стресса к более высоким в течение учебного года. После размышлений над уровнем стресса, который участники испытали в прошлом году, им было предложено перечислить наиболее распространенные источники их стресса, связанного с работой.

Третий раздел анкеты содержал семь более конкретных вопросов, связанных со стрессовыми случаями на работе. Ответ на каждый вопрос был: «Никогда», «Почти никогда», «Иногда», «Часто» «Очень часто». Вопросы в третьем разделе связаны со сроками исполнения чего-либо, с классным руководством, уверенностью и доверием, влиянием стресса на обучающие способности участников, влиянием стресса на личную жизнь. Раздел заканчивается параграфом, содержащим еще не рассмотренные отзывы и комментарии участников исследования.

## Процедура

Учителей попросили ответить на 17 вопросов относительно их уровня стресса в период работы с августа по май. Вопросы были направлены учителям в виде ссылки на электронную почту или в виде текстового сообщения. На основе полученных данных был составлен Google-документ, который потом экспортировали в таблицу Excel. Количественные данные были разделены на категории для каждого типа и уровня школы. Качественные результаты (обратная связь) были записаны и сортировались по следующим категориям: студенты, родители, администраторы, рабочие обязанности, и другие. Проценты были рассчитаны так, чтобы определить, сколько учителей частных и государственных школ перечислили каждый стрессовый фактор. Для того чтобы интерпретировать значение каждого стрессового фактора, был подсчитан процент от всех перечисленных факторов стресса.

## Анализ и результаты данных

### *Месяцы, наиболее подверженные стрессу*

Данное исследование проводилось для выявления стресс-факторов, связанных с работой, и для оценки восприятия уровня стресса участниками исследования.

Участники определяли месяц, в который они были наиболее подвержены стрессу. Результаты были разными, тем не менее наметились некоторые тенденции, характерные для каждой группы учителей, в определении месяца, когда они были наиболее подвержены стрессу. 60 % учителей из частных школ (табл. 1) определили стресс-факторы во время весеннего семестра в феврале, апреле и мае. Меньший процент учителей оказался подвержен стрессу на работе в осенний семестр (август – декабрь). Еще меньше учителей испытывают стресс на работе в первые месяцы учебного года (август и сентябрь). Несмотря на то, что большинство участников отметили весенние месяцы как самые стрессовые, средний уровень стресса в течение весеннего семестра был 7,48 из 10 по сравнению с уровнем стресса в течение осеннего семестра — 7,94 из 10. Кроме того, пять участников указали, что оба семестра вызывают у них стресс, показывая возможность влияния совершенно разных факторов стресса в разное время учебного года. И, наконец, два участника не указали ни одного месяца, когда они испытывали напряжение в течение года.

Таблица 1

**Месяцы, в которые учителя были наиболее подвержены стрессу**

	Частные школы		Государственные школы	
Осенний семестр	12	28,6 %	31	23,8 %
Весенний семестр	23	54,8 %	84	64,6 %
Оба семестра	5	11,9 %	8	6,2 %
Не испытывал стресс	2	4,8 %	7	5,4 %

Более чем 70 % учителей государственных школ говорили о стрессе в период весеннего семестра (см. табл. 1). Среди них весенние месяцы: апрель и май, получили большее количество голосов (66 из 92 ответов) и были названы месяцами самого высокого стресса. Некоторые участники были более конкретными и даже указали государственные испытания, которые стали причиной перечисления ими весенних месяцев как самых стрессовых. Значительно меньше ответов пришлось на осенние месяцы. Из 39 ответов, которые указывали на стресс в осенний период, 70 % указывали на первые два месяца учебного года — август и сентябрь. В отличие от учителей частных школ, многие указывали в своих ответах весенние месяцы, хотя этот показатель не намного выше среднего показателя стресса (8,54 из 10), по сравнению со средним показателем стресса в течение осенних месяцев — 8,41 из 10.

### *Открытые ответы: источники стресса*

Большинство стрессовых факторов, которые были перечислены учителями частных школ, попали в категорию «трудовых обязанностей». Наиболее часто в качестве стрессового фактора упоминается «задача классификации заданий». К одним из наиболее часто упоминающихся стрессовых факторов были отнесены планирование уроков и рабочие внеклассные мероприятия. Кроме того, встречи и собрания названы «бесмысленными», а оформление документов постоянно определяется как «дополнительная работа».

Другим основным источником стресса в исследовании выступили родители, в частности, упоминались родительские конференции; один участник упомянул о «нереалистичных ожиданиях родителей». Еще одним источником стресса стала администрация. 31 % учителей частных школ прокомментировали, что к источникам стресса относятся: политика, сроки и наблюдение администрации.

В качестве самостоятельных источников стресса были определены: недостаток сна или усталость, управление временем, а также умение уравновесить работу и личную жизнь. Личные надежды и страх неудачи были упомянуты учителями в связи с ожиданиями от выполнения работы студентов. Студенты были названы последними среди основных причин стресса. В начале списка стрессовых факторов указывали классное руководство и поведение студентов, с конкретным упоминанием их незаинтересованности и хулиганства.

Для учителей средних школ поведение учащихся было одним из основных источников стресса, о чем упомянули 25,4 % учителей государственных школ. Почти 20 % участников исследования сказали об «успеваемости студентов», в частности, как один из основных источников стресса выделялись классы, уровни чтения, а также подготовленность студентов прошлых лет. Более важным было то, что 48,5 % участников исследования из государственных школ упоминали государственные экзамены, что и определило весенние месяцы как время самого высокого стресса. В дополнение к данным по успеваемости студентов значительным источником давления (стресса), который упоминается многими, были названы «нереальные» и «изменчивые» ожидания от них администрации, постоянно «акцентирующей внимание на результате». Беспокойство и волнение объясняются еще и тем, что появлялись новые программы, менялись законодательные акты и, соответственно, менялось ожидание будущих результатов. Один из участников сказал:

*«Я чувствую стресс в основном от внешнего давления — все тесты, которые выполняют студенты, неуместны, и, хотя результаты выросли за 8 месяцев как за 2 года, этого недостаточно, чтобы быть “опытным специалистом”» (личное сообщение, июнь 2016 г.).*

В дополнение к тому, с какими ожиданиями сталкиваются государственные школы, многие участники заявили, что они не получили никакой поддержки со стороны родителей и администраторов в выполнении поставленных задач. Родители были охарактеризованы как «не вовлеченные»



и «чрезмерно вовлеченные», что в свою очередь тоже вызывало стресс. Кроме того, учителя указывали на то, что родители иногда вели себя неуважительно, нереалистично и обвиняли школу в детских проблемах.

В добавление к внешнему давлению, наблюдениям, «проходным» оценкам, совещаниям по ответу на вмешательство (RTI)<sup>1</sup> еще большее давление на учителей оказывает уровень успеваемости студентов. 10 % участников исследования упомянули эти пункты в качестве основных факторов стресса. Совещания RTI, упомянутые несколько раз, добавляли тревогу (стресс) учителей, так как некоторые школьные работники были вовлечены в сбор данных и в участие на RTI-совещаниях. На совещаниях консультанты, администраторы и родители обсуждают вопросы, связанные с успеваемостью и поведением студентов, с результатами тестов: почему они были ниже, чем ожидалось?

Рабочие обязанности учителей частных школ также повлияли на их уровень стресса. Тем не менее, в отличие от учителей частных школ, ни один учитель государственной школы не упоминает оценивание как источник стресса, и очень немногие (3,1 %) называют внеклассные обязанности как стрессовый фактор. Из рабочих обязанностей, ведение документации и встречи-совещания являлись источником стресса (23,1 % и 10,8 % соответственно). Работа с документами и встречи-совещания были названы скучными и ненужными.

### Обсуждение

Для улучшения успеваемости педагоги постоянно совершенствуют учебный план для каждого из своих учеников. К сожалению, ежедневные проблемы на работе привели к стрессу и выгоранию учителей, как результат — сократилось качество образования, т. е. ухудшилась подготовка учителя к урокам. Хотя учителя частных и государственных школ работают в самых разных условиях, все они сталкиваются со стрессовыми ситуациями. Это исследование показало, как много имеется сходств и в то же время различий в стрессовых ситуациях, которые испытывают учителя, а также много сходств и различий в источниках стресса участников исследования. Было высказано предположение, что учителя частных школ меньше перегружены и в большей степени чувствуют поддержку школы, что приводит к возможности управлять стрессом.

Данные этого исследования показали, что участники из школ всех уровней и категорий испытывали значительные уровни стресса. Учителя частных и государственных школ сходятся в том, что брали на себя слишком много обязанностей по работе и сталкивались со стрессовыми ситуациями в течение всего учебного года. Одним из основных различий был уровень восприятия напряжения, представленный каждой группой учителей. В периоды наибольшего стресса в течение учебного года и даже в периоды самого низкого уровня напряжения учителя

---

<sup>1</sup> В образовании ответ на вмешательство (response to intervention, RTI) — предотвращение академических и поведенческих неудач студентов, обеспечение ранней, систематической и интенсивной помощи детям для повышения успеваемости и улучшения поведения.

государственных школ на всех школьных уровнях говорили о более высоком восприятии уровня стресса, чем учителя из частных школ.

При оценке конкретных источников стресса стало очевидно, что почти все стрессовые факторы на работе у учителей государственных школ были связаны с той системой, с помощью которой они были оценены. К стрессу учителей, которые оценивают уровень обучающихся, подсчитывают оценку стандартизированных тестов, добавляются многочисленные встречи (собрания, совещания), оценка и анализ данных, относящихся к критике своих педагогических способностей. Полученные данные привели к появлению новых исследований на основе тренингов и обучающих инициатив, а также к ограничениям, относящимся к учебному плану, которым должны были следовать учителя. Один из участников заявил, что «худшее в стрессовой ситуации происходит от чувства бессилия, которое идет от бессилия нереагирующей администрации». Учителя государственных школ были ограничены в способах, с помощью которых они могли бы учить своих студентов, что привело к новым классификациям и множеству тестов (постоянные учебные программы на основе оценки и тестирования успеваемости), с помощью которых студенты и преподаватели были оценены снова. Таким образом, эти действия продолжались до тех пор, пока законодательные органы регламентировали то, что нужно делать в школах, а учителя считали, что они не имели никакого контроля.

Один учитель, комментируя действия правительства, сказал:

*«Становится только хуже, когда высокопоставленные люди постоянно приходят в образование, хуже от государственных деятелей, которые не имеют ни малейшего представления о том, что они делают, и это связывает мне руки, хотя я знаю, что будет на самом деле лучше для моих студентов, и все это только усугубляет мое напряжение» (личные высказывания, июнь 2016 г.).*

Такие действия привели к недостаточной эффективности учителей. Никто не собирался быть учителем, имеющим небольшой контроль и следящим за постоянно борющимися студентами. В конце концов, разочарование причиняет боль только студентам.

В частных школах, с другой стороны, не было почти никакого стресса вокруг стандартизированного тестирования. Несмотря на то что большинство частных школ все еще тратят время на подготовку к стандартизированному тестированию для подготовки к поступлению в колледж, только один частный учитель средней школы упоминает стандартизированные тесты как стрессовый фактор.

### *Литература / Literature*

1. Barker I. The grass isn't always greener on the other side // Times Educational Supplement. 4930. 2011. P. 26–27.
2. Chetty P.J., Coetzee M., Ferreira N. Sources of job stress and cognitive receptivity to change: The moderating role of job embeddedness // South African Journal of Psychology. 2016. № 46 (1). P. 101–113.

3. *Fan W., Williams C.M., Corkin D.M.* (2011). A multilevel analysis of student perceptions of school climate: The effect of social and academic risk factors // *Psychology in the Schools*. № 48 (6). P. 632–647.
4. *Feldt T., Huhtala M., Kinnunen U., Hyvönen K., Mäkikangas A., Sonnentag S.* Long-term patterns of effort-reward imbalance and over-commitment: Investigating occupational well-being and recovery experiences as outcomes // *Work & Stress*. 2013. № 27 (1). P. 64–87.
5. *Fink G.* Stress: definition and history // *Stress Science: Neuroendocrinology*. San Diego, Calif.: Academic, 2010. 829 p.
6. *González-Morales M.G., Peiró J.M., Rodríguez I., Bliese P.D.* Perceived collective burnout: A multilevel explanation of burnout // *Anxiety Stress Coping*. 2012. Jan. № 25 (1). P. 43–61.
7. *Han S.S., Weiss B.* Sustainability of teacher implementation of school-based mental health programs // *Journal of Abnormal Child Psychology*. 2005. № 33. P. 665–679.
8. *Kokkinos C.M.* Factor structure and psychometric properties of the Maslach Burnout Inventory Survey among elementary and secondary school teachers in Cyprus // *Stress and Health*. 2006. № 22. P. 25–33.
9. *McCarthy C., Kissen D., Yadley L., Wood T., Lambert R.G.* Relationship of teachers' preventive coping resources to burnout symptoms // *Understanding teacher stress in an age of accountability*. Greenwich, CT: Information Age, 2006. P. 179–213.
10. *Porter S.* Stress in schools: Seeking solutions // *Independent School*. 2007. № 67 (1). P. 50–59.
11. *Rice J.K.* Teacher Quality: Understanding the effectiveness of teacher attributes. Economic Policy Institute, 1660 L Street, NW, Suite 1200, Washington, DC 20035, 2003. 64 p.
12. *Ross S.W., Romer N., Horner R.H.* Teacher well-being and the implementation of school-wide positive behavior interventions and supports // *Journal of Positive Behavior Interventions*. 2012. № 14 (2). P. 118–128.
13. *Shen B., McCaughtry N., Martin J., Garn A., Kulik N., Fahlman M.* The relationship between teacher burnout and student motivation // *The British Journal of Educational Psychology*. 2015. № 85 (4). P. 519–532.
14. *Timms C., Graham D., Cottrell D.* “I just want to teach” Queensland independent school teachers and their workload // *Journal of Educational Administration*. 2007. № 45 (5). P. 569–586.

***T. Howard, S.A. Labby,  
S.L. Sullivan, R. Maninger***

### **A Comparative Analysis of Stressors on Private and Public School Teachers**

Article is devoted to studying of sources of a stress at teachers of the public and private schools, and also studying of level of perception of a stress. Authors have found out that teachers of public schools have shown higher rates on perception of a stress, than teachers of private schools. In general, the stress or stressful factors act as a problem about which almost each teacher at the public and private schools and which needs a further research can face.

*Keywords:* teacher; public schools, private schools; occupational stress; sources of stress; stress levels; teacher burnout.

# ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

**М.В. Антонова,  
О.И. Максимкина**

## **Педагогическое сопровождение процесса социально-профессиональной ориентации младших школьников**

В статье рассматриваются возможности оптимизации процесса педагогического сопровождения раннего профессионального самоопределения школьников; предлагается модель организации работы по ранней профориентации с детьми младшего школьного возраста, построенная на основе активного использования элементов инновационной инфраструктуры детского технопарка Республики Мордовия. Потенциал предложенной модели обусловлен возможностью раннего формирования мотивационного и когнитивного компонентов социально-профессиональной ориентации посредством включения детей в различные виды культурных практик.

*Ключевые слова:* социально-профессиональная ориентация; педагогическое сопровождение; профессиональное самоопределение; детский технопарк.

**И**ntenсивное развитие высокотехнологичных отраслей российской экономики, углубление социальной дифференциации общества, связанной с явлениями экономического кризиса, существенным образом влияют на характер выбора профессии молодым поколением и в связи с этим актуализируют проблему формирования системы педагогического сопровождения раннего профессионального самоопределения школьников.

Интерес исследователей и практиков к проблеме ранней профориентации очевиден. Исследуются различные аспекты проблемы, такие как:

– исторические, психологические, педагогические основы формирования готовности школьников к профессиональному самоопределению в современных условиях [2; 3; 6; 7; 8; 10; и др.];

– возможности использования технологий проектной деятельности и развивающего обучения в процессе профессиональной ориентации младших школьников [4; 9];

– педагогические условия воспитания трудолюбия у младших школьников [5];

– возможности творческого развития и профессионального самоопределения в процессе формирования технологической культуры школьников [6].

Обратимся к содержанию понятия «педагогическое сопровождение». Е.А. Александрова, И.А. Неясова отмечают, что «суть педагогического сопровождения не просто в деятельности педагога как таковой, но и в том, чтобы в превентивном порядке подготовить ребенка к осознанному осуществлению новых для него культурных практик, отличающихся от деятельности главным образом тем, что предполагают наличие для ребенка ситуации выбора и культурного самоопределения с последующей рефлексией, и, далее, находиться в состоянии включенного наблюдения за культурными пробами ребенка с целью педагогического реагирования на его запрос о помощи ли, поддержке ли, партнерстве ли — и всего спектра иных тактик педагогической поддержки» [1: с. 8]. Данные авторы определяют педагогическое сопровождение ребенка в процессе формирования социального опыта «как особую тактику деятельности педагога, направленную на: 1) создание психолого-педагогических условий, обеспечивающих конструктивное взаимодействие обучающихся, как с окружающими его людьми разных возрастов, так и с социальной средой; 2) практику прецедентных обсуждений, ролевого моделирования стратегий поведения ребенка в ситуации разновозрастного взаимодействия; 3) создание возможности для ребенка многовариативного избыточного выбора культурных практик, открытых для него и предполагающих планирование зоны ближайшего развития; 4) наблюдение за поведением ребенка в процессе их осуществления; 5) совместное с ребенком рефлексивное обсуждение полученного социального опыта» [1: с. 8–9]. Такая трактовка данного понятия, на наш взгляд, может быть экстраполирована на понятие «педагогическая поддержка процесса социально-профессиональной ориентации младших школьников», так как профориентация — органичный компонент формирования социального опыта ребенка.

О.В. Сегушина вместо термина «педагогическое сопровождение» использует термин «педагогическая поддержка» и указывает на то, что она «может быть определена как содействие школьнику в выявлении, становлении и развитии личностных резервов, обеспечивающих в том числе и социально-профессиональное самоопределение» [11: с. 33]. Она также отмечает, что специфика профессиональной ориентации младших школьников на пропедевтическом этапе заключается не в подведении ребенка к осознанному выбору конкретной профессии, а в формировании личностных качеств, необходимых хорошему профессионалу, определяющих успешность учебной, трудовой, профессиональной деятельности, способствующих формированию положительного образа «Я» (ответственность, дисциплинированность, работоспособность, творческая активность, способность к обновлению и самостоятельному поиску, трудолюбие) [11: с. 35–37].

Одной из ведущих культурных практик для ребенка младшего школьного возраста по-прежнему остается детская игра. Преимущества ее использования в процессе социально-профессиональной ориентации младших школьников обусловлены следующими факторами:

- возможностью детской импровизации, свободы действий ребенка в развитии воображаемой игровой ситуации;
- самостоятельным принятием ребенком игровой роли, способствующим непринужденному, увлеченному исполнению им трудовых действий, которые вне игровой ситуации не представляют для него никакого интереса;
- возможностью непринужденного формирования социально и профессионально значимых качеств, связанных с необходимостью быть сдержанным, внимательным, решительным, организованным в процессе проигрывания игровой роли;
- содействием в формировании адекватной оценки себя и своих возможностей в процессе профессионального самоопределения.

Региональный образовательный модуль, разработанный и внедренный в Республике Мордовия, предусматривает активное использование всего многообразия культурных практик в процессе становления профессионального самоопределения школьников [12]. Содержание первого блока данного модуля, предназначенного для детей младшего школьного возраста, включает:

- ознакомление детей с понятиями «работа» и «профессия», определение основных составляющих любимого дела;
- формирование первичных представлений о сферах деятельности, разнообразии профессий, характере труда;
- формирование первичных представлений о рынке труда;
- информирование о профессиональных учебных заведениях и профилях подготовки;
- ознакомление с правилами выбора профессии;
- ознакомление с профессиями, пользующимися спросом на рынке труда [12: с. 8–9].

Важно понимать, что процесс педагогического сопровождения социально-профессиональной ориентации младших школьников должен быть основан не только на формировании системы представлений о многообразии и специфике профессий, но и на демонстрации ярких примеров инновационных технологических процессов, пронизывающих современную инфраструктуру общества, формировании у детей младшего школьного возраста конкретных технологических умений, составляющих прочную основу для становления технологической культуры будущего профессионала, человека труда.

Такая демонстрация, безусловно, связана с необходимостью построения специализированной развивающей предметно-пространственной среды, позволяющей осуществить «социальные пробы», включиться в культурные

практики, связанные не только с игровой, но и с познавательно-исследовательской, проектной деятельностью.

В Республике Мордовия накоплен позитивный опыт реализации профориентационных проектов, внедрения инновационных методов и технологий в систему педагогического сопровождения социально-профессионального самоопределения школьников. Одной из целевых групп для осуществления подобных проектов являются учащиеся 1–4 классов общеобразовательных организаций республики. Наиболее результативным и популярным среди детей стал проект «Город мастеров», ориентированный на формирование привлекательного имиджа профессионала, человека труда, погружение ребенка в мир профессий, построение собственного профессионального маршрута посредством работы на интерактивных станциях «Города мастеров».

На сегодняшний момент можно говорить о сложившейся региональной модели педагогического сопровождения социально-профессиональной ориентации школьников, основными принципами построения которой являются:

- признание необходимости проведения профориентационной работы на ранних этапах социально-коммуникативного, познавательного развития детей;
- прикладной характер реализации модели, ее практикоориентированность (реализация данного принципа позволяет даже маленькому ребенку не просто погрузиться в профессиональный контекст, но получить персональный профориентационно значимый продукт);
- включение механизмов государственно-частного партнерства (привлечение к участию в проекте большого количества социальных партнеров, таких как региональное объединение работодателей «Союз промышленников и предпринимателей Республики Мордовия»; Министерство образования Республики Мордовия, Министерство промышленности, науки и новых технологий Республики Мордовия, Общественная палата Республики Мордовия, ГКУ РМ «Центр занятости населения»; общеобразовательные организации РМ; профессиональные образовательные организации РМ; АУ «Технопарк-Мордовия»; региональный ресурсный центр подготовки специалистов высокотехнологичного сварочного производства «Профессионал»; ГТРК «Мордовия»; ОАО «Станкостроитель»; ОАО «МордовАгроМаш»; бизнес-сообщества (ООО «Восьмое чудо света», ООО «Центр косметологии», салон «Инфинити»); Мордовский этнокультурный центр; общественная организация «Гильдия пекарей РМ»).

Технология реализации модели предусматривает проведение разнообразных мероприятий профориентационного характера на специализированных площадках промышленного, строительного, научно-технического комплексов и индустрии гостеприимства.

Оптимальным вариантом создания инновационной развивающей предметной среды и дальнейшего развития региональной модели социально-профессиональной ориентации школьников может служить детский технопарк Республики Мордовия, использование элементов инфраструктуры которого

позволит организовать процесс социально-профессионального самоопределения младших школьников на высоком технологическом уровне.

Инновационная инфраструктура детского технопарка Республики Мордовия включает такие элементы, как «Робо-лаборатория», «Нано-лаборатория», «Био-лаборатория», «Авто-лаборатория», «Аэро-лаборатория», «Лаборатория лазерных технологий», «IT-лаборатория», интерактивный музей науки и медиа-библиотека с зоной отдыха. Их использование в процессе социально-профессиональной ориентации будет способствовать:

- формированию устойчивого познавательного интереса и высокого уровня мотивации к дальнейшему освоению сложных высокотехнологичных профессиональных действий, для которых необходим высокий уровень развития творческого инженерного мышления (например, деятельности по самостоятельному созданию комплексных цифровых продуктов, компьютерных игр и др.);

- формированию актуальных знаний о специфике трудовой деятельности в современных областях науки и техники, новейших достижениях в области современных передовых технологий в области электроники, мехатроники, нано- и биотехнологий, программирования (данные знания — ядро содержания работы по ознакомлению детей младшего школьного возраста с социальной действительностью);

- формированию опыта трудовой деятельности в сфере высоких технологий, технологических умений, элементарных практических навыков использования современной техники, периферийных и мобильных устройств, управления виртуальными машинами;

- формированию у детей информационной и читательской культуры, навыков эффективной организации самостоятельной исследовательской деятельности;

- формированию высокой социальной адаптивности и качеств личности младшего школьника, играющих ведущую роль в становлении человека труда (трудолюбие, ответственность, креативность, способность завершить начатое, способность работать в команде, внимательность и др.).

### *Литература*

1. *Александрова Е.А.* Педагогическое сопровождение ребенка младшего школьного возраста в процессе формирования социального опыта // Гуманитарные науки и образование. 2016. № 3 (27). С. 7–12.

2. *Антипов А.Г.* Профориентация молодежи в современном российском обществе: состояние и пути развития // Вестник Прикамского социального института. Гуманитарное обозрение. 2012. № 2 (5). С. 20–25.

3. *Григорьева Л.Г.* Трудовое воспитание младших школьников в современной общеобразовательной школе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. М., 2004. 202 с.

4. *Мухамеджанова З.Б.* Профориентация младших школьников: возможности проектной деятельности // Начальная школа. 2014. № 5. С. 40–41.

5. *Питенко С.В.* Педагогические условия воспитания трудолюбия у младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Смоленск, 2009. 17 с.



6. Прошутинский А.Д. Учет и системность: профориентация и развитие творческих способностей в школе // Вестник ТГПУ. 2011. Вып. 6 (108). С. 41–44.
7. Разумова М.В. К вопросу о трактовке понятия «профориентация» // Профессиональное образование и общество. 2014. № 1 (9). С. 51–59.
8. Разумова М.В. Профориентация в России: становление, проблемы, перспективы // Профессиональное образование и общество. 2014. № 3 (11). С. 49–57.
9. Рябцева И.В. Формирование готовности младших подростков к профессиональному самоопределению в условиях развивающего обучения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Кемерово, 2003. 317 с.
10. Селиванова З. Ранняя профориентация как насущная задача государственной политики // Социология. 2013. № 4. С. 136–139.
11. Сергушина О.В. Социально-профессиональная ориентация младших школьников (пропедевтический этап): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Саранск, 1999. 161 с.
12. Старт в профессию: (региональный образовательный модуль) / сост. М.В. Антонова. Саранск: МО РМ, 2014. 36 с.

### Literatura

1. Aleksandrova E.A. Pedagogicheskoe soprovozhdenie rebyonka mladshogo shkol'nogo vozrasta v processe formirovaniya social'nogo opy'ta // Gumanitarny'e nauki i obrazovanie. 2016. № 3 (27). S. 7–12.
2. Antip'ev A.G. Proforientaciya molodezhi v sovremennom rossijskom obshhestve: sostoyanie i puti razvitiya // Vestnik Prikamskogo social'nogo instituta. Gumanitarnoe obozrenie. 2012. № 2 (5). S. 20–25.
3. Grigor'eva L.G. Trudovoe vospitanie mladshix shkol'nikov v sovremennoj obshheobrazovatel'noj shkole: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. M., 2004. 202 s.
4. Muxamedzhanova Z.B. Proforientaciya mladshix shkol'nikov: vozmozhnosti proektnoj deyatel'nosti // Nachal'naya shkola. 2014. № 5. S. 40–41.
5. Pitenko S.V. Pedagogicheskie usloviya vospitaniya trudolyubiya u mladshix shkol'nikov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. Smolensk, 2009. 17 s.
6. Proshutinskij A.D. Uchet i sistemnost': proforientaciya i razvitie tvorcheskix sposobnostej v shkole // Vestnik TGPU. 2011. Vy'p. 6 (108). S. 41–44.
7. Razumova M.V. K voprosu o traktovke ponyatiya «proforientaciya» // Professional'noe obrazovanie i obshhestvo. 2014. № 1 (9). S. 51–59.
8. Razumova M.V. Proforientaciya v Rossii: stanovlenie, problemy', perspektivy' // Professional'noe obrazovanie i obshhestvo. 2014. № 3 (11). S. 49–57.
9. Ryabceva I.V. Formirovanie gotovnosti mladshix podrostkov k professional'nomu samoopredeleniyu v usloviyax razvivayushhego obucheniya: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. Kemerovo, 2003. 317 s.
10. Selivanova Z. Rannaya proforientaciya kak nasushhnaya zadacha gosudarstvennoj politiki // Sociologiya. 2013. № 4. S. 136–139.
11. Sergushina O.V. Social'no-professional'naya orientaciya mladshix shkol'nikov (propedevticheskij e'tap): dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. Saransk, 1999. 161 s.
12. Start v professiyu: (regional'ny'j obrazovatel'ny'j modul') / sost. M.V. Antonova. Saransk: MO РМ, 2014. 36 с.

*M.V. Antonova,  
O.I. Maksimkina*

**Pedagogical Support of the Process  
of Socio-Professional Orientation of Junior Schoolchildren**

The article focuses on the opportunity of optimizing the process of pedagogical support of early professional self-determination of students. The authors propose a model of the organization of work on early professional orientation with children of primary school age. The model is based on an active use of elements of innovative infrastructure of Children's techno park of the Republic of Mordovia. The potential of the proposed model is determined by the opportunity of early formation of motivational and cognitive components of socio-professional orientation through involving children in various types of cultural practices.

*Keywords:* socio-professional orientation; pedagogical support; professional self-determination; children's techno park.

**В.В. Афанасьев, С.М. Куницына,  
Т.С. Фещенко, М.А. Васильева**

## **К вопросу о профильном обучении в общеобразовательных организациях города Москвы: современное состояние, проблемы, направления развития**

В статье анализируется существующая система профильного обучения в городе Москве, определяются ведущие направления профилизации, приводятся результаты мониторинга учителей по вопросам профильного обучения.

*Ключевые слова:* общеобразовательная организация; профильное обучение; рынок труда; направления профилизации.

**О**дним из ключевых направлений модернизации российского образования является введение профильного обучения на уровне среднего общего образования в общеобразовательной организации. Это обосновано тем, что профильное обучение призвано наиболее полно учитывать интересы, способности и склонности обучающихся, одновременно создавая условия для самоопределения личности и обеспечивая тем самым ее конкурентоспособность и социализацию. Переход к профильному образованию осуществляется наиболее оптимально, если базируется на особенности региональной системы образования, ориентирован на рынок труда конкретного региона, сетевое взаимодействие муниципальных общеобразовательных организаций, коррелирован со структурными и содержательными изменениями внутри самой общеобразовательной организации.

К числу важнейших задач модернизации среднего общего образования следует отнести задачу разностороннего развития обучающихся, их способностей, умений и навыков самообразования, формирования у школьников готовности и способностей адаптироваться к интересам, потребностям и возможностям современного социума. Решение этих задач невозможно без дифференциации содержания школьного образования [1; 2]. Вариативность содержания, организационных форм, методов обучения в зависимости от познавательных потребностей, профессиональных намерений, интересов и способностей обучающихся важна на всех этапах обучения, но особенно актуальна она на уровне среднего общего образования. Именно поэтому остро стоит задача реализации в старших классах профильного обучения, ориентированного на удовлетворение познавательных запросов, интересов, развитие

способностей и склонностей каждого школьника, формирование устойчивых исследовательских компетенций, которые позволят им быть готовыми к работе в наукоемких отраслях городского хозяйства города Москвы.

Профильное столичное образование — это целостная система психолого-педагогической поддержки, направленная на выявление индивидуальных способностей и возможностей для профессионального самоопределения будущих выпускников, возможности занять лидирующие позиции в различных сферах городского хозяйства города Москвы. Московские образовательные организации реализуют более 10 профилей, которые имеют различную востребованность у обучающихся и их родителей (законных представителей). По данным о профильных классах в 2015/2016 учебном году школы более ориентированы на предоставление профилей гуманитарной направленности, в гораздо меньшей степени сформирована система подготовки, ориентированная на инженерные, технические, военные специальности.

Для формирования социально значимой профориентационной работы, развития системы профильного обучения для подготовки школьников к работе в наукоемких отраслях городского хозяйства города Москвы запущены Департаментом образования города Москвы образовательные проекты: инженерные, кадетские, медицинские классы.

Профориентационная работа опирается на огромный потенциал города (вузы, предприятия, социальные организации, технопарки, техноцентры и др).

Система профильного образования в Москве направлена на создание единого образовательного пространства, формируемого образовательными организациями общего и высшего образования с привлечением социальных партнеров из государственной и негосударственной сфер.

По данным Департамента образования города Москвы в настоящее время создано 632 крупных многопрофильных комплекса. Более 90 % выпускников в 2015/2016 учебном году могут реализовывать свои образовательные потребности не менее чем в трех профильных классах [3].

Анализ деятельности многопрофильных образовательных организаций, входящих в рейтинг 300 лучших школ Москвы, показал, что система профильного обучения направлена на подготовку будущих выпускников для получения профессионального образования в ведущих вузах столицы, готовящих старшеклассников для работы в наукоемких областях городского хозяйства. Профильное образование осуществляется в образовательных организациях города Москвы в рамках монопрофильной модели, ориентированной на конкретный вуз (в основном физико-математической направленности) и полипрофильной модели, обеспечивающий будущим выпускникам поступление в различные престижные высшие образовательные организации столицы.

Профильное обучение ориентировано на подготовку школьников в наукоемких областях экономики и социальной сферы, осуществляется по следующим направлениям: физико-математическому, естественнонаучному (химия, физика,

биология), медико-биологическому, социально-гуманитарному, информационно-технологическому, компьютерно-информационному, математическому и др. Лидирующая роль отводится физико-математическому, естественнонаучному и медико-биологическому направлениям. Реализация данных направлений профильной подготовки направлена на подготовку будущих высококвалифицированных инженеров и специалистов в области естественных наук, мотивированных для дальнейшего обучения и подготовки для научной деятельности в области фундаментальных и прикладных исследований. Важную роль в профильной подготовке школьников по данным направлениям занимает деятельность в рамках Курчатовского проекта и проекта «Школа новых технологий», научно-исследовательская деятельность, лабораторные и полевые практики.

В ряде общеобразовательных организаций реализуется экологическое направление, ориентированное на формирование эколого-ориентированного поведения в окружающей среде, организацию экологических проектов, изучение экологии на базовом уровне и курса «Экология Москвы и устойчивое развитие» (10–11 класс), сотрудничество с Московским и федеральным эколого-биологическими центрами. Среди школ можно отметить средние общеобразовательные школы № 354, № 962, № 2036.

Высокие результаты профильного обучения достигаются за счет взаимодействия с высшими образовательными учреждениями (использование профессорско-педагогического состава, лабораторной базы, аппаратного обеспечения и др.), реализации индивидуального учебного плана (построение индивидуальной образовательной траектории), интеграции основного и дополнительного образования, выбора профильных и непрофильных дисциплин в соответствии с индивидуальными образовательными потребностями старшеклассников, гибкого, подвижного расписания, модульного обучения, информационно-коммуникативной образовательной среды, а также инновационных педагогических технологий.

Следует отметить, что, обеспечивая профильную подготовку школьников, общеобразовательные организации должны учитывать потребности рынка труда.

На сегодняшний день существует дисбаланс предложения и спроса на разного рода специалистов на рынке труда, который связан с множеством разнородных факторов (динамикой спроса, сложностями прогнозирования структуры подготовки по специальностям, неудовлетворительными размерами зарплат, предлагаемых молодым специалистам).

Сегодня слабо сформирована практика эффективного взаимодействия рынка образовательных услуг и рынка труда.

Имеет место противоречие между системой подготовки кадров по уровням квалификации и специальностям и запросами будущих нужд рынка труда; между запросами города в необходимых квалифицированных кадрах и потенциальными запросами молодежи по будущему трудоустройству.

На уровне среднего общего образования при выстраивании системы профориентационной работы необходимо правильно выстраивать диалог со школьниками о привлекательности будущей профессии.

Наблюдается четко выраженная тенденция: рынок труда категорически предпочитает работников с вузовскими дипломами, в полной мере проявляется экспансия высшего образования во всех слоях российского общества.

Необоснованное, хаотическое увлечение подготовкой кадров без глубокого научного анализа потребности в них рынка труда ведет к значительному искажению структуры подготовки по профессиям и специальностям, действительно необходимым для развития экономики города Москвы.

В системе образования города Москвы были проведены исследования учителей в рамках профильного обучения. С целью выявления осведомленности учителей о проблемах профильного обучения, их понимания значимости такового было проведено анкетирование (констатирующее). В опросе приняли участие 159 учителей.

Представим результаты анализа проведенных исследований.

Рассмотрим полученные результаты по каждому вопросу и дадим комментарии.

**Вопрос анкеты:** Знаете ли вы, какие профили можно реализовывать в образовательной организации в настоящее время? Если вы дали положительный ответ, перечислите их.

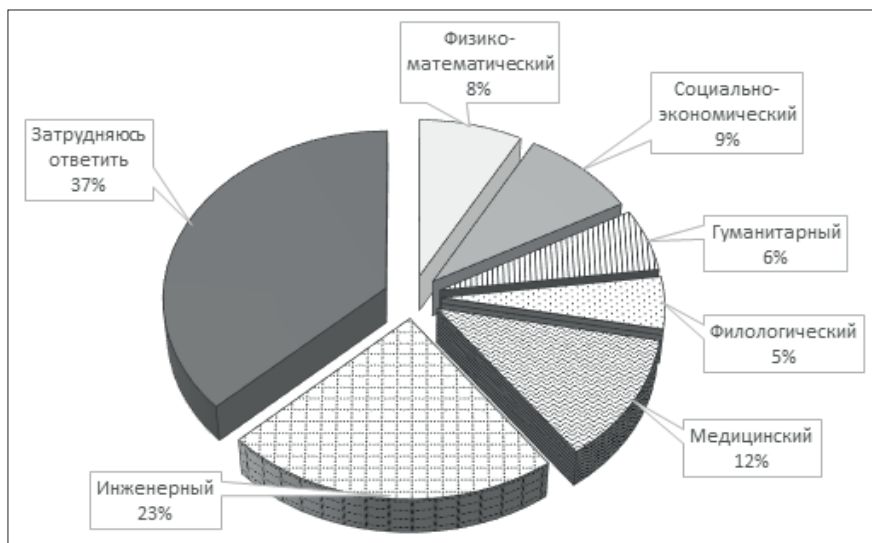
Профиль	Количество респондентов (%)
Социально-гуманитарный профиль	15 %
Социально-экономический профиль	19 %
Филологический профиль	6 %
Художественно-эстетический профиль	1 %
Физико-математический профиль	21 %
Химико-биологический профиль	12 %
Информационно-технологический профиль	9 %
Универсальный профиль	10 %
Естественнонаучный профиль	9 %
Другие профили:	7 %
Гимназические классы	
Инженерно-технический	
Инженерные и кадетские классы	
Инженерный	
Инженерный класс	
Кадетский	
Медицинский	
Общеобразовательный	
Педагогический, медицинский	
Технический	
Технологический	

Как видно из приведенных данных, учителя в основном называли не сам профиль, а его направленность (специализацию внутри). В настоящее время возможна реализация естественнонаучного, гуманитарного, социально-экономического, технологического и универсального профилей. Следовательно, необходима работа с педагогом и образовательной организацией в целом на этапе формирования профиля для обеспечения понимания его назначения и возможной специализации внутри него.

**Вопрос анкеты:** Знаете ли вы о проектах «Инженерный класс в московской школе», «Медицинский класс»? Ответы распределились следующим образом: да — 46 %, нет — 37 %, затрудняюсь ответить — 17 %.

Отсюда можно сделать вывод, что большая доля школьных учителей не знает об актуальных проектах системы московского образования и не имеет возможности осознанно включаться в процессы преобразования подходов к обучению старших школьников, их профориентации и социализации.

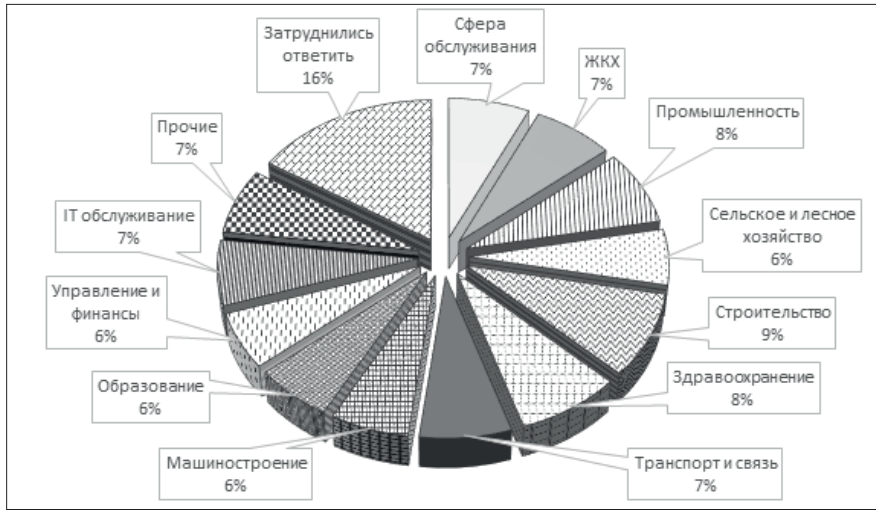
**Вопрос анкеты:** Какие профили, по вашему мнению, необходимы для обеспечения Москвы кадрами, востребованными в городском хозяйстве? Ответы респондентов (рис. 1) распределились следующим образом: физико-математический профиль — 8 %, социально-экономический — 9 %, гуманитарный — 6 %, филологический — 5 %, медицинский — 12 %, инженерный — 23 %, затрудняюсь ответить — 37 %.



**Рис. 1.** Мнение учителей о востребованности профилей в московских школах

Такое распределение ответов свидетельствует о том, что акценты смещены в сторону востребованных направлений профилизации (инженерная, физико-математическая, медицинская направленность преобладают и в совокупности составляют 43 %). В то же время 37 % опрошенных затруднились дать ответ на поставленный вопрос, что можно расценивать как отсутствие включенности в процессы, происходящие в современном обществе.

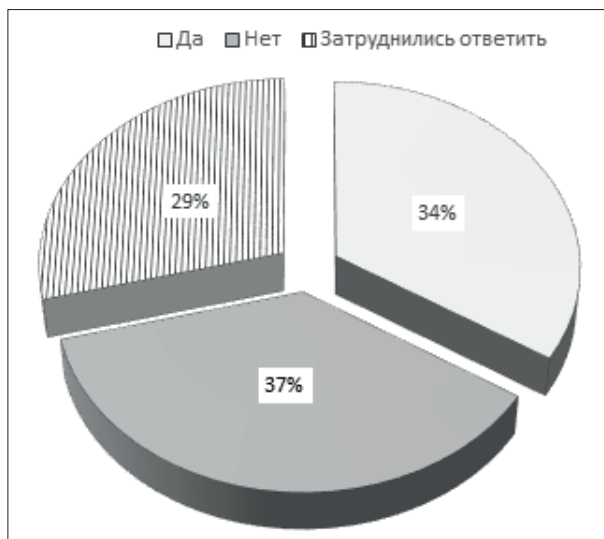
**Вопрос анкеты:** Какие отрасли городского хозяйства, по-вашему, нуждаются в квалифицированных специалистах? Ответы респондентов представлены на рисунке 2.



**Рис. 2.** Мнение учителей об отраслях городского хозяйства, нуждающихся в квалифицированных специалистах

Анализируя полученные ответы, можно отметить, что педагогами были указаны практически все направления.

**Вопрос анкеты:** Знаете ли вы школы Москвы, которые создали все условия и реализуют профильное обучение с учетом современного уровня развития науки и технологий? В случае положительного ответа назовите их. Ответы респондентов представлены на рисунке 3.



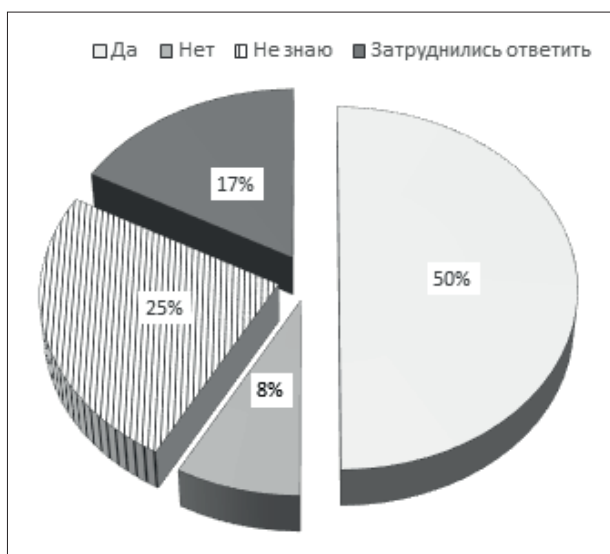
**Рис. 3.** Осведомленность учителей о школах, успешно реализующих профильное обучение



В ответах были упомянуты следующие общеобразовательные организации: школа № 1329 (18 раз), лицей № 1535 (7 раз), школа № 1498 (5 раз), школа № 843 (5 раз), гимназия № 1543 (2 раза), центр образования № 57 (2 раза), лицей № 1501 (2 раза), школа № 1253 (2 раза), лицей информационных технологий (ЛИТ) № 1533 (2 раза), школа № 185 (2 раза), некоторые школы были упомянуты по одному разу. Всего в опросе приняли участие 159 человек. Об осведомленности учителей о школах, реализующих профильное обучение, свидетельствуют следующие результаты: да — 34 %, нет — 37 %, затруднились ответить — 39 %.

Ответы, полученные в ходе опроса, свидетельствуют о недостаточной осведомленности педагогов об образовательных организациях, успешно реализующих профильное обучение. Можно предположить, что были названы либо школы, в которых работают сами респонденты, либо те, которые входят в перечень (топовый список лучших школ Москвы). Среди ответов не были упомянуты такие известные образовательные проекты, как «Электронная школьная республика» (школа № 354 им. Д.М. Карбышева), «Школа новых технологий» (школа № 2030) и др. Следовательно, учителя не знакомы с возможностями этих школ, в том числе, например, для организации стажировок.

**Вопрос анкеты:** Хотели бы вы пройти стажировку в образовательной организации, которая ведет профориентационную работу на опережение (с учетом прогноза развития экономики и наиболее востребованных профессий в ближайшем будущем)? Ответы респондентов представлены на рисунке 4.

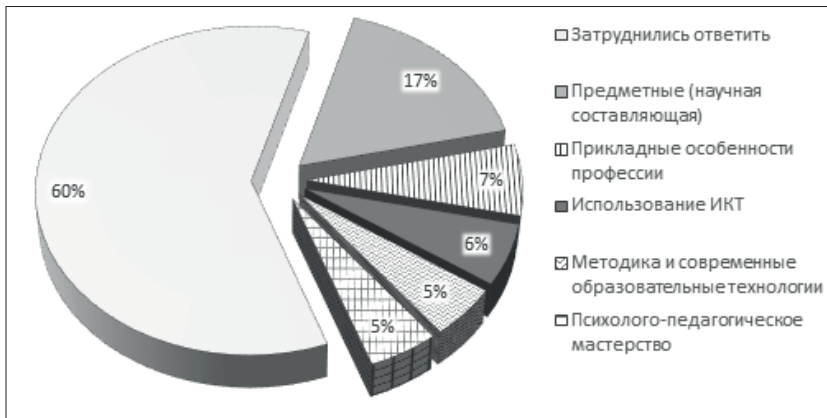


**Рис. 4.** Мнение учителей о возможности прохождения стажировки в лучших образовательных организациях

Половина респондентов готова проходить стажировку и получать необходимые знания и умения для дальнейшей продуктивной работы по подготовке школьников в профильных классах. Другая половина, скорее всего, недостаточно осведомлена о назначении и возможностях использования потенциала

стажировочных площадок. В этом направлении необходимо работать как учреждениям дополнительного профессионального образования, так и самим общеобразовательным организациям.

**Вопрос анкеты:** Какие дополнительные профессиональные программы, по-вашему, необходимо освоить учителю для работы в профильных классах? Ответы респондентов представлены на рисунке 5.



**Рис. 5.** Мнение учителей о необходимости специальной подготовки для работы в профильных классах

Учителя ответили следующим образом: предметные (научная составляющая) — 17 %, прикладные особенности профессии — 7 %, использование ИКТ — 6 %, методика и современные образовательные технологии — 5 %, психолого-педагогическое мастерство — 5 %, затрудняюсь ответить — 60 %.

60 % респондентов не смогли дать ответ на вопрос. Этому можно дать примерно такое объяснение:

1. Учителя не знают, «чего они не знают».

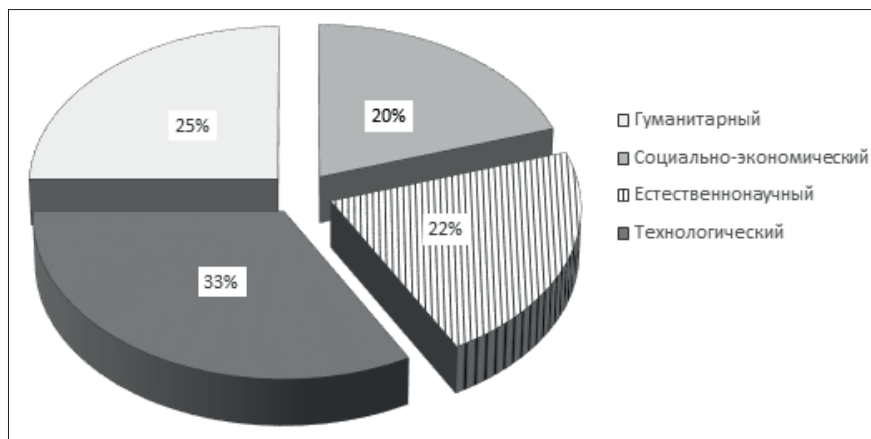
2. Учителя думают, что обладают всеми необходимыми знаниями и умениями.

При разработке дополнительных профессиональных программ особое внимание следует уделять выявлению области незнания учителя и оказанию методической помощи в осознании необходимости пополнения существующего дефицита знаний и умений.

И наконец, **последний, многосоставной вопрос анкеты:** Если вы работаете в школе, осуществляющей профильное обучение, ответьте, пожалуйста, на следующие вопросы:

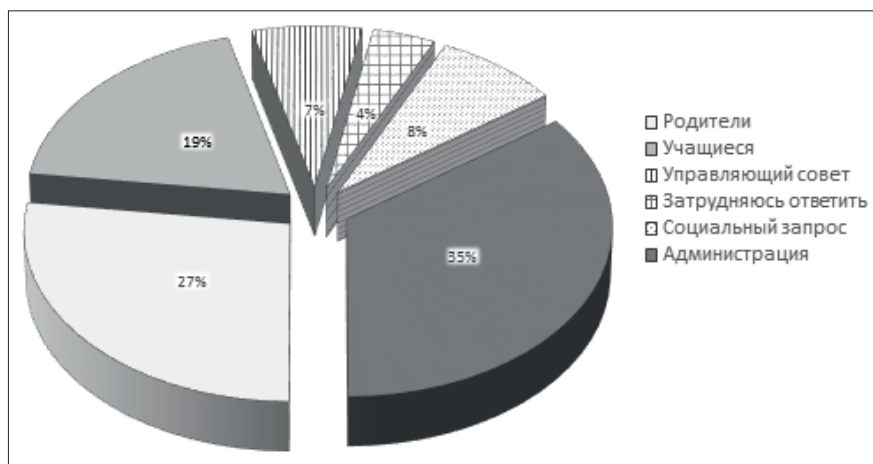
**а.** Какие профили там реализуются (рис. 6)?

На рисунке 6 отражено преобладание технологического и естественно-научного профилей (55 %), что вполне соответствует веяниям времени.



**Рис. 6.** Профили, реализуемые в школах респондентов

*b.* Почему там реализуются именно эти профили (кто их предлагал, выбирал, обосновывал их необходимость, актуальность — см. рис. 7)?

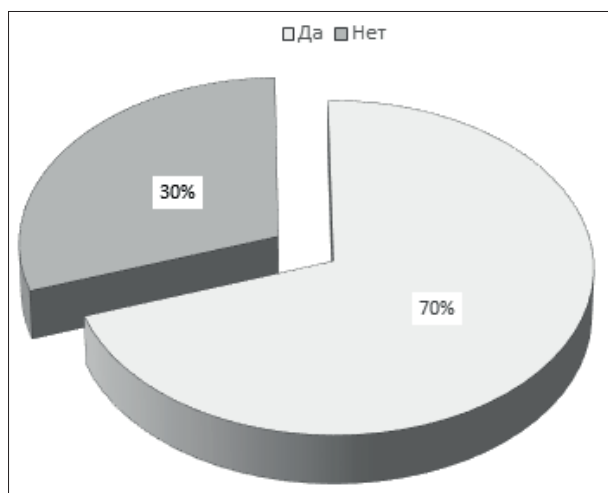


**Рис. 7.** Основания для выбора профиля (инициаторы реализации профиля)

Рисунок 7 отражает преобладание административных решений в выборе того или иного профиля обучения в школе. Затем следует мнение родителей, а третье в процентном соотношении место принадлежит самим обучающимся. Однозначно определить правомерность такого подхода к выбору профиля не представляется возможным. Очевидно, что необходим комплексный подход к выбору профилизации, который учитывает:

- потребности рынка труда, профессиональные интересы обучающихся, уровень их готовности к обучению в профильной школе;
- уровень ресурсного обеспечения (нормативно-правового, кадрового, организационно-методического);

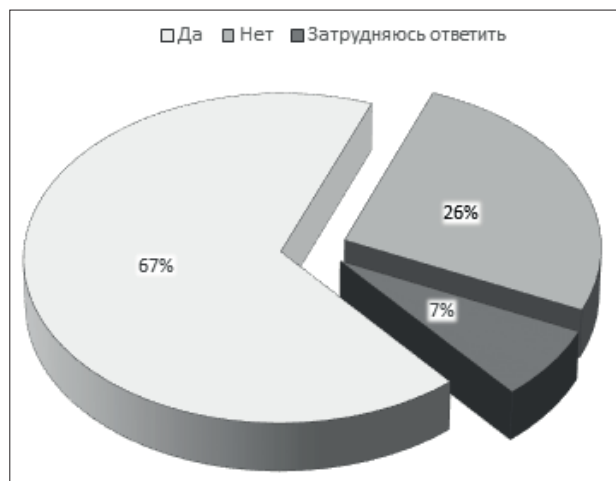
- возможность обеспечения психолого-педагогического сопровождения обучающихся и педагогов профильных классов.
- с. Существует ли отбор обучающихся в профильный класс? Если да, то укажите критерии этого отбора. Ответы распределились следующим образом (рис. 8): 41 % респондентов назвали экзамен; 26 % — тест; 22 % — способности, успеваемость; 11 % — конкурсный отбор.



**Рис. 8.** Критерии отбора обучающихся в профильный класс

В большинстве случаев существует отбор школьников, но преобладает предметное содержание и отсутствует психолого-педагогическая составляющая. Возможно, эта составляющая отражена в позиции «способности».

- d. Существуют ли особые требования к учителю, работающему в профильном классе? Укажите несколько требований при их наличии (рис. 9).



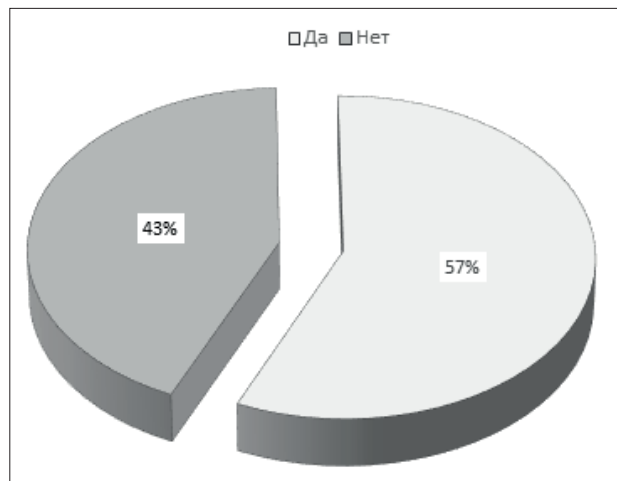
#### Основные требования к преподавателям:

1. Квалификационная категория
2. Широта знаний в предметной области
3. Личностные качества
4. Опыт работы
5. Результативность учеников
6. Результаты ВШК

**Рис. 9.** Требования к учителю профильной школы

Как следует из ответов респондентов, в большинстве случаев требования к учителю профильной школы предъявляются, но нет такой составляющей, как психологическая готовность учителя к указанной профессиональной деятельности.

- e.* Созданы ли условия в школе для реализации полноценного обучения в рамках профиля? Перечислите основные из них (рис. 10).

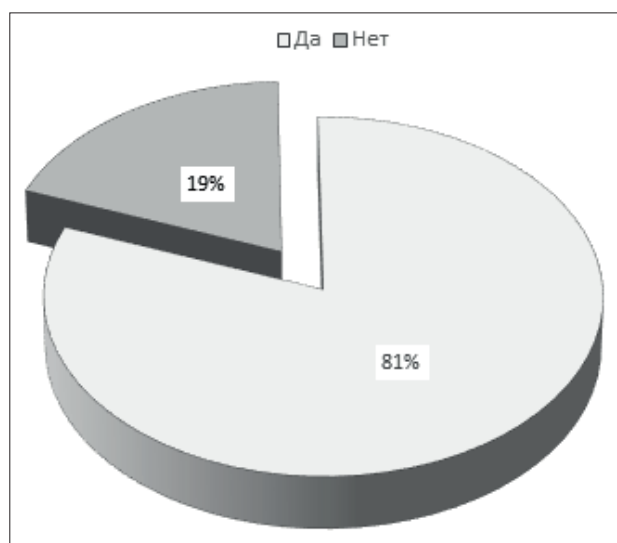


**Основные условия:**

1. Материально-техническое обеспечение
2. Дополнительные часы
3. Учебный план
4. Сотрудничество с вузами
5. Кадровый состав
6. Учебная литература
7. Деление классов на подгруппы
8. Проектно-исследовательская деятельность

**Рис. 10.** Требования к учителю профильной школы

- g.* Есть ли связь с учреждениями дополнительного образования, вузами, научными и другими организациями (рис. 11)?

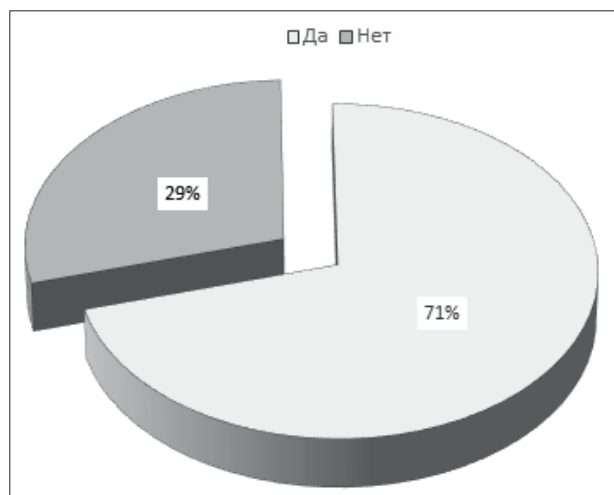


**Основные направления совместной деятельности:**

1. Участие обучающихся в вузовских олимпиадах
2. Преподавание вузовскими работниками профильных предметов в школе
3. Курсы дополнительного образования
4. Практики в лабораториях вуза
5. Университетские субботы

**Рис. 11.** Совместная деятельность с другими организациями

- f.* Существует ли в школе предпрофильная подготовка? Как она осуществляется (рис. 12)?



#### Основные направления:

1. Курсовая подготовка
2. Факультативы
3. Элективные курсы
4. Углубленное изучение предметов
5. Дополнительное образование
6. Дни открытых дверей
7. Лекции в вузе (университетские субботы)
8. Увеличение количества часов по предметам

Рис. 12. Направления предпрофильной подготовки

Можно отметить, что предпрофильная подготовка преимущественно сводится к углублению и расширению зоны изучения предмета, но не прослеживается ориентация на актуальные и перспективные потребности рынка труда, на конкретное меню «профессиональных карьер».

Сегодня школы Москвы предоставляют обучающимся возможность выбирать из следующих профилей: универсальный, социально-гуманитарный, социально-экономический, художественно-эстетический, филологический, химико-биологический, информационно-технологический, физико-математический, агротехнологический, биолого-географический, физико-химический, оборонно-спортивный, индустриально-технологический, индивидуальный учебный план.

Процентное соотношение между всеми этими классами (2015/2016 учебный год) следующее (табл. 2):

Таблица 2

#### Процентное соотношение профильных групп и классов

№	Профиль обучения	10 класс, количество (%) профильных групп и классов	11 класс, количество (%) профильных групп и классов
1	Всего профильных классов и групп	1358 (100 %)	1272 (100 %)
2	Агротехнологический	1 (0,1 %)	– (0 %)
3	Биолого-географический	– (0 %)	2 (0,2 %)
4	Индивидуальный учебный план	144 (10,6 %)	126 (9,9 %)
5	Индустриально-технологический	24 (1,77 %)	7 (0,6 %)
6	Информационно-технологический	139 (10 %)	97 (7,6 %)
7	Оборонно-спортивный	1 (0,1 %)	–
8	Социально-гуманитарный	299 (22 %)	302 (23,7 %)
9	Социально-экономический	238 (17,5 %)	213 (16,7 %)

№	Профиль обучения	10 класс, количество (%) профильных групп и классов	11 класс, количество (%) профильных групп и классов
10	Универсальный	259 (19 %)	325 (25,6 %)
11	Физико-математический	135 (9,9 %)	112 (8,8 %)
12	Физико-химический	3 (0,2 %)	1 (0,1 %)
13	Филологический	45 (3,3 %)	35 (2,8 %)
14	Химико-биологический	62 (4,5 %)	43 (3,4 %)
15	Художественно-эстетический	8 (0,6 %)	10 (0,6 %)

Цифры в таблице не являются абсолютным показателем, так как неизвестно количество обучающихся в данном классе или группе. Данные цифры позволяют определить те тенденции, которые сложились в профильном образовании в Москве. Результаты анализа цифр из таблицы позволяют сказать следующее:

- самые востребованные направления профилизации — социально-гуманитарное и социально-экономическое (приблизительно 40 %);

- есть большое количество старшеклассников, которые еще четко не определились с выбором будущего направления деятельности или в данной образовательной организации им не предложили того, что их интересовало — это универсальный профиль (19 % — 10 класс и 25,6 % — 11 класс);

- индивидуальный учебный план не позволяет определить, какого направления профилизация была в него заложена, поэтому эти цифры не могут участвовать в анализе существующей ситуации. Учебный план не задает жесткого набора предметов для каждого из возможных направлений и профилей образования. Индивидуальный учебный план — каждый ученик самостоятельно указывает интересующий его набор учебных предметов (базовых, профильных, элективных) из числа предлагаемых школой в пределах допустимой учебной нагрузки для формирования индивидуального образовательного маршрута.

По этим данным видно, что на уровне среднего общего образования сейчас пока реализуется запрос молодежи в подготовке к получению профессий в области экономики, финансов, права, социально-гуманитарных специальностей.

В то же время виден довольно низкий запрос на подготовку к получению технического, инженерного образования, что объясняется снижением спроса на технические и естественнонаучные профессии (20–22 %).

В заключение можно сделать вывод, что в процессе профильной подготовки обучающихся на уровне среднего общего образования необходимо учитывать потребности рынка труда в специалистах и спрос работодателей.

### *Литература*

1. *Афанасьев В.В., Васильева М.А., Куницына С.М., Фещенко Т.С.* Моделирование процесса организации профильного обучения для работы в наукоемких отраслях городского хозяйства города Москвы // Проблемы современного педагогического образования. Сер. «Педагогика и психология». Научный журнал. Ялта: РИОГПА. 2016. Вып. 53. Ч. VI. С. 21–33.
2. *Афанасьев В.В., Васильева М.А., Куницына С.М., Фещенко Т.С.* Управление качеством профильного обучения в общеобразовательных организациях города Москвы // Проблемы современного педагогического образования. Сер. «Педагогика и психология». Научный журнал. Ялта: РИОГПА, 2016. Вып. 53. Ч. VII. С. 3–10.
3. Профильное обучение в городе Москве // Тематическое приложение журнала «Вестник московского образования». М.: Школьная книга. 2015. № 2. 32 с.

### *Literatura*

1. *Afanas'yev V.V., Vasil'yeva M.A., Kunicyn'na S.M., Feshchenko T.S.* Modelirovanie processa organizacii profil'nogo obucheniya dlya raboty' v naukoymkix otraslyax gorodskogo khozyajstva goroda Moskvyy' // Problemy' sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. Ser. «Pedagogika i psixologiya». Nauchny'j zhurnal. Yalta: RIOGPA. 2016. Vy'p. 53. Ch. VI. S. 21–33.
2. *Afanas'yev V.V., Vasil'yeva M.A., Kunicyn'na S.M., Feshchenko T.S.* Upravlenie kachestvom profil'nogo obucheniya v obshheobrazovatel'ny'x organizaciyax goroda Moskvyy' // Problemy' sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. Ser. «Pedagogika i psixologiya». Nauchny'j zhurnal. Yalta: RIOGPA, 2016. Vy'p. 53. Ch. VII. S. 3–10.
3. Profil'noe obuchenie v gorode Moskve // Tematicheskoe prilozhenie zhurnala «Vestnik moskovskogo obrazovaniya». M.: Shkol'naya kniga. 2015. № 2. 32 s.

*V.V. Afanasiev, S.M. Kunitsyna,  
T.S. Feschenko, M.A. Vasileva*

#### **On the Issue of the Profile Education in General Education Organizations of the City of Moscow: Current Status, Problems and Directions of Development**

The article analyzes the existing system of profile education in the city of Moscow. The authors determine the leading directions of profiling and give the results of monitoring of teachers on the issues of profile training.

*Keywords:* educational organization; specialized training; labour market; directions of profiling.





## ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**М.В. Богуславский**

### **История образования будущего в духовно-гуманной педагогике Ш.А. Амонашвили**

Статья подготовлена на основе доклада «История образования будущего», сделанного на пленарном заседании Четвертых Общероссийских педагогических чтений по гуманной педагогике «Полюбите Будущее — крылья вырастут» (Москва, МГПУ, 3–4 февраля 2017 г.). На примере гуманно-личностной педагогики Ш.А. Амонашвили рассмотрены подходы к актуализации историко-педагогического знания.

*Ключевые слова:* Ш.А. Амонашвили; духовно-гуманная педагогика; история педагогики и образования; историко-педагогический прогноз.

**В** настоящее время общественно-политическая и социально-экономическая жизнь российского социума все более становится исторической, что по нарастающей проявляется во всех сферах нашей жизни. Реминисценции прошлого разных эпох не только становятся мировоззренческой основой современной жизни, но и наполняют всю духовную атмосферу общества.

В соответствии со складывающейся внутривнутриполитической и внешнеполитической обстановкой происходит устойчивое обращение к позитивному прошлому нашей страны, связанному как с имперским периодом, так и с советской эпохой.

Существенно, что в противовес концепции, построенной на подчеркивании дискретности развития российской цивилизации, отчетливо постулируется генетическая непрерывность и преемственность различных этапов развития всей тысячелетней истории российской государственности с IX века и по настоящее время. Это предполагает создание многомерной модели органичного процесса преемственного развития отечественной истории [11].

Во всей данной деятельности, безусловно, проявляется не только мощный интерес государственной власти к историческому прошлому, но и стремление к использованию его героических страниц для формирования национальной

идентичности, сплочения граждан в условиях сложной международной обстановки. Симптоматично, что президент РФ В.В. Путин учредил специальный фонд «История Отечества».

Как же все это влияет на перспективы развития историко-педагогического знания? Безусловно, происходит возрастание актуализации соответствующего эвристического потенциала российской истории педагогики и образования, усиление востребованности историко-педагогического знания современным российским образованием и повышение действенности его воздействия на образовательную политику государства [10].

Во многом это обусловлено тем, что в современной социально-политической ситуации российское образование, как и общество в целом, вступает в длительный традиционно-консервативный цикл, что уже неоднократно происходило на протяжении XIX–XX вв. [12]. В данной связи принципиальное значение в успехе современной воспитательной деятельности, осуществляемой преимущественно на отечественной основе, приобретают традиционные для российского общества социальные отношения и культурные связи, религиозные установки [13].

Возможность историко-педагогического обоснования консервативной стратегии модернизации российского образования обусловлена тем, что гносеологически историко-педагогический прогноз базируется на объективно существующей известной повторяемости на качественно ином уровне и в другой конкретной ситуации историко-педагогических событий и явлений. Это существенно при констатации особой историчности времени, в котором осуществляются в настоящее время процессы развития российской педагогики и образования [14].

В данной связи, наряду с предсказуемостью, основой прогнозирования выступает и ретросказуемость. Поскольку историческое прошлое возвращается «всем пакетом», то рефлексирова «возвращающиеся» исторические феномены, соотнося их с той эпохой, из которой они «возвращаются», и анализируя эту эпоху, можно установить и проэкспертировать это «возвращающееся прошлое», оценить его потенциал и риски и, соответственно, заранее научно осмыслить и представить последовательное включение в современный образовательный контекст новых ретрофеноменов, стимулировать позитивные ретроспективные тренды и, в известной степени, предотвратить негативные явления [10].

При этом ведущим является метод историко-педагогической реконструкции, осуществляемый на основе историко-культурного подхода. Историко-педагогическое прошлое во многом определяет педагогическое настоящее и педагогическое будущее. Самым надежным историческим источником, содержащим образы будущего, является педагогическая классика. В трудах выдающихся педагогических мыслителей прошлого заключен, часто в метафоричной форме, образ будущего образования, который отдален от источника иногда на тысячи лет.

Вместе с тем это послание классиков педагогики в будущее всегда носит вероятностный, своего рода заявительный характер. Для того чтобы это послание вошло в педагогическую реальность, нужен идейно-сущностный резонанс современности с идеями классиков педагогики. Но не только это. Необходим еще и выдающийся современный педагогический мыслитель, который мог бы воспринять эти прогностичные идеи прошлого и воплотить их в собственном философско-педагогическом Учении. Однако и этого недостаточно. Данное Учение само по себе должно быть устремлено в будущее и нести его зримый образ. Только тогда история образования станет его будущим.

Представленные положения в полной мере относятся к деятельности выдающегося педагогического мыслителя современности Шалвы Александровича Амонашвили.

На протяжении более чем шестидесятилетнего неустанного творческого поиска Ш.А. Амонашвили вместе со сподвижниками создавал целостное Учение духовно-гуманной педагогики, продолжающее и обогащающее в современных условиях лучшие традиции мировой и отечественной педагогической классики, фундаментальное по своим философско-духовным основам и психолого-педагогическим основаниям и органично устремленное в будущее.

Разумеется, как и во всяком настоящем учении, в Учении духовно-гуманной педагогики процесс взаимодействия прошлого – настоящего – будущего образования, истории образования и современности не одномерен и не линеен и включает ряд взаимосвязанных периодов.

Критериями периодизации выступает комплекс сложных и изначально неясных параметров: в чем состояла основная направленность творческого философско-педагогического поиска Ш.А. Амонашвили и его коллектива на протяжении данного хронологического интервала? Наследие каких мудрецов прошлого составляло историческую идейно-эвристическую основу напряженного исследовательского поиска? Какие именно идеи классиков педагогики прошлого привлекали исследователей? Какой горизонт будущего образования предполагался или может быть предположен для того времени, когда наступит возможность реализации этих идей?

Целостное изучение трудов Ш.А. Амонашвили и его сподвижников по движению гуманной педагогики дает основания выделить и сущностно охарактеризовать четыре основных периода проецирования будущего образования на основе классического наследия гуманной педагогики.

**Первый период — это время с конца 1950-х годов до начала 1990-х годов XX века** — в содержательном плане был посвящен формированию новой философии образования — *гуманно-личностной педагогики*.

На протяжении первого периода творческого поиска, в свою очередь, можно выделить три внутренних этапа:

- этап *обретения смыслов*, охватывающий время с конца 1950-х годов до начала 1970-х годов, главным содержанием которого стало формирование дидактических основ, методики и технологий гуманной педагогики;
- этап *утверждения смыслов*, хронологически занимающий 1970-е годы и посвященный широкомасштабной экспериментальной разработке и реализации гуманно-личностного подхода к детям. На протяжении этого времени была создана и апробирована модель целостного образовательного процесса на основе гуманной педагогики;
- этап *расширения смыслов*, который приходится на 1980-е гг. Главным содержанием этого этапа стало формирование философско-педагогических основ теории личностно-гуманного образования с акцентом на Личность Учителя [15].

Создание теории гуманного образования имеет глубокие корни в классическом педагогическом наследии. Большое влияние на формирующееся Учение оказало всемирное классическое педагогическое наследие. Философско-педагогическую основу формируемого концепта образования будущего составляли идеи гуманистической педагогики: индивидуализации педагогической деятельности М.Ф. Квинтилиана, классическое педагогическое наследие Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинского, Я. Корчака и В.А. Сухомлинского.

Как писал позднее Шалва Александрович, «именно тогда **чтение классиков привело меня к странному ощущению того, что читаю книги, присланные из будущего. Это будущее может стать настоящим настолько, насколько мы этого захотим**» (выделено мной. — *М.В.*) [5: с. 48].

У Ш.А. Амонашвили, по мере овладения этим наследием в воображении складывался, по его выражению, «изумительный Храм Образования, в нем царствуют Вера, Надежда, Любовь, Мысль, Свобода, Совершенствование, Устремление, Благородство, Преданность» [5: с. 45].

Актуальной эвристической историко-педагогической базой для исследовательского коллектива выступало синтезированное понимание идей Л.С. Выготского о развитии, фундаментальные понятия Д.Н. Узнадзе об установке и объективации. Особенно важной стала предложенная ученым накануне Октябрьской революции новаторская концепция, построенная на началах гуманности, добра и любви. В своей практической деятельности в качестве директора грузинской школы в начале XX века Д.Н. Узнадзе «упразднил отметки и ввел самооценочные суждения, установил ученическое самоуправление, уважение личности стало законом в школе» [5: с. 64].

Вместе с тем творческие поиски этого мощного исследовательского сообщества имели прочные историко-педагогические корни в отечественной педагогике и психологии 1930–1960-х годов. Как писал позднее Шалва Александрович, «я чувствовал, что обретаю какое-то внутреннее состояние духа, которое твердило мне: я совершаю свое предназначение, свою миссию. Я все

глубже познавал свое признание, и независимо от того, что возникало множество осложнений с властями и учеными, я был счастлив. Я совершал свою судьбу. Это чувство не покидает меня до сих пор и, надеюсь, не покинет уже никогда. Оно источник моей веры» [5: с. 87].

Ведущими понятиями новой философии образования выступали Гуманизм и Личность. Главный мировоззренческий конфликт проходил в оппозиции: авторитарная педагогика – гуманная педагогика. Суть деятельности этого коллектива убежденных педагогов-гуманистов состояла в последовательной реализации гуманистического принципа в образовании, в основе которого — обучение во имя развития личности школьника; укрепление гуманных, нравственных отношений педагога и воспитанника внутри школьного сообщества; бережное внимание к внутреннему миру ребенка, его интересам и потребностям, обогащение его душевного и духовного потенциала [15].

В качестве оформления результатов в основном использовались такие жанры, как научные труды, методические издания, научно-публицистические брошюры и статьи в общественно-политических и педагогических изданиях.

Квинтэссенция результатов деятельности была талантливо представлена Ш.А Амонашвили в трилогии «Здравствуйте, дети!» (1983) [3], «Как живете, дети?» (1986) [4] и «Единство цели» (авторское название «В добрый путь, ребята!») (1987) [2]. Общий тираж этих книг составил около полутора миллионов экземпляров, они были изданы на 20 языках народов мира (заметим, кроме грузинского языка). Книги трилогии выходили на протяжении 1980-х годов, вторая и третья часть их вышла в условиях перестройки, и видно, как в них расширяется внутренний локус свободы и света, как педагогический мыслитель все смелее и рельефнее начинает говорить уже без эвфемизмов о сути гуманной педагогики [15].

Книгу «Здравствуйте, дети!» Дмитрий Дмитриевич Зуев, тогда генеральный директор издательства «Просвещение», по инициативе которого было подготовлено и осуществлено это издание, правомерно назвал «книгой-символом» и прозорливо предрек: «В педагогике есть книги-символы. Они рождаются в сердцах авторов нечасто. А появляются на свет еще реже... Ибо это **Символы будущего** (выделено мной. — *М.В.*) [16: с. 661].

Высокую оценку книге «Здравствуйте, дети!» дал в предисловии известный психолог А.В. Петровский: «Перед нами педагогическая поэма в полном смысле этого слова, подлинное поэтическое произведение. После известной книги А.С. Макаренко я не знаю ни одной другой, которая в такой степени заслуживала бы определения: поэтическая педагогика» [18: с. 3–4].

Безусловно, выход в свет трилогии Шалвы Александровича «Здравствуйте, дети!», «Как живете, дети?» и «Единство цели» («В добрый путь, ребята!») стал выдающимся событием в истории образования, продолжившим традицию художественно-исповедальных произведений великих педагогов прошлого. В данной связи подчеркнем, что педагогическая теория не заключена

только в научно-педагогических трудах и учебниках по педагогике. В золотой фонд педагогической классики вошли как раз в основном произведения художественные или с ярко выраженной публицистической направленностью. Если даже ограничиться XX веком, то сразу вспоминаются «Годы исканий» С.Т. Шацкого, «Как любить ребенка» Я. Корчака, «Педагогическая поэма» А.С. Макаренко, «Сердце отдаю детям» В.А. Сухомлинского, «Последняя книга» С.Л. Соловейчика...

**Второй период — период обретения обращения к классическому педагогическому наследию, охватывает первую половину 1990-х гг.**

В начале 1990-х годов Ш.А. Амонашвили остро почувствовал, как кардинально трансформировалась духовно-ценностная обстановка в обществе.

И все же на протяжении этого очень сложного для Ш.А. Амонашвили, да и для всех нас времени — первой половины 1990-х годов, он не прекращал работу над гуманно-личностной педагогикой и создал обобщающий труд «Размышления о гуманной педагогике» (М., 1995). В целом можно констатировать, что эта монография стала завершающей в русле прежней парадигмы личностно-гуманной педагогики, развиваемой ученым с конца 1950-х годов [8].

В изменившихся общественно-политических, социально-педагогических и, главное, аксиологических условиях прежняя философско-педагогическая установка оказалась исчерпанной. Требовался поиск новых мировоззренческих оснований. Главный мировоззренческий конфликт теперь проходил в более масштабной оппозиции: духовность – бездуховность [8].

В данной связи в поиске исторических основ для создания образования будущего Ш.А. Амонашвили обратился к вечным ценностям. В качестве основополагающих источников истории образования будущего теперь использовались Священное Писание, произведения Иоанна Лествичника, труды Н.А. Бердяева, П.А. Флоренского, Д.Л. Андреева, И.А. Ильина. Преобладающим жанром выступали философско-педагогические трактаты.

На протяжении этого времени на данной основе осуществлялось продуцирование духовно-провиденциальной философии духовно-гуманной педагогики, происходила разработка ее целеценностной основы и создание на данном фундаменте новой образовательной системы «Школа Жизни» [7]. Создание трактата «Школа Жизни» знаменовало собой начало качественного нового периода в развитии гуманно-личностной педагогики, а именно переход ее в статус Учения [8].

Ведущим принципом Школы Жизни Амонашвили провозглашает развитие и воспитание в ребенке *жизни с помощью самой жизни*. И хотя в трактате он раскрывает основные положения духовно-гуманной педагогики начальной ступени образования, его положения сохраняют свое значение и для последующих ступеней школьного образования.

**Третий период — конец 1990-х гг. – начало XXI в. обозначим как обращение к прогностическому потенциалу антропософии.** Несомненно, что

на всех произведениях Ш.А. Амонашвили и его сподвижников первого десятилетия XXI века лежит значительная и весомая ориенталистская (восточная) печать. В этом новом содержательном и стилевом векторе воплотилось несколько памятных пластов жизни и деятельности самого Ш.А. Амонашвили: органичное восприятие им мощного наследия грузинской культуры; глубокое знакомство в подлинниках с персидской средневековой литературой; влияние традиций «Живой Этики».

В качестве основополагающих исторических источников для проецирования образования будущего выступали «Живая Этика» и другие труды Николая Константиновича и Елены Ивановны Рерихов, произведения Е.П. Блаватской.

Ведущими понятиями в то время для Ш.А. Амонашвили выступали Любовь и Вера. Главный мировоззренческий конфликт проходил в оппозиции: свобода – несвобода (внутренняя и внешняя). А импульсом развития Учения выступали изменения в Природе Ребенка.

На протяжении этого периода происходило оформление духовно-гуманной педагогики как Учения, и вместе с тем последовательное усиление эзотерических мотивов в творчестве Ш.А. Амонашвили осуществлялось создание и распространение самобытного интегративного Учения «Педагогики Любви и Света», включающего в себя и гуманно-личностную педагогику, и «Школу Жизни», но не исчерпывающегося ими. Его целеценностной основой выступала эзотерика [9].

В 2001 г. Ш.А. Амонашвили писал: «Я открыл для себя другую педагогическую науку — сокровенную. Сокровенные педагогические знания откроются каждому в той мере, в которой он устремлен к ним. Они поступят к нему через интуицию и чувствознание. Но интуиция и чувствознание требуют жертв: бескорыстной любви и преданности к детям, общения с ними на принципах равноправия, свободы и сотрудничества, устремленности к Высшему. Сокровенные знания имеют особые свойства: они не вмещаются в тексты и контексты книг, а засекаются в глубинах подтекстов, где слова становятся бессильными вывести их наружу и дать огласке; они никак не поддаются изложению способами казенной науки, не фиксируются обычным зрением. Они постигаются только сердцем, только духовным чтением благородных педагогических книг» [6: с. 4–5].

Безусловно, выдающимся достижением этого периода явилось завершение создания уникальной Антологии гуманной педагогики, воплотившей в своих 55 томах квинтэссенцию включения истории образования в формирование стратегии образования будущего.

Для оформления результатов исследований теперь в основном использовались такие жанры, как научно-публицистические произведения, эссе и мантрические художественно-педагогические произведения: сказки (Амон-Ра. Легенда о камне. М., 2002), книги притч (Вера и любовь. М., 2009; Притчи. М., 2010). Особая метафоричность их стиля обусловлена как раз тем, что

произведения Ш.А. Амонашвили начала XXI века — это Послание, устремленное в Будущее, в середину XXI столетия, конкретный язык которого неясен, как не сформирован и семантический контекст. Поэтому содержание духовно-гуманного Учения, чтобы быть воспринятым в Будущем, может быть заключено только в архетипичную форму мифов, сказок и притч [9].

**Четвертый период — с 2008 г. по настоящее время обозначим как обретение космического образа образования будущего.** В связи с этим кардинально возрастает футурологическая направленность всей педагогической деятельности Амонашвили. Его глубокое убеждение теперь заключается в том, чтобы воспитывать человека не сегодняшнего, а завтрашнего дня, «перетягивать» завтрашний день в сегодняшний.

Классик в это время трудится для Вечности, над педагогикой, которая может быть востребована и реализована во второй половине XXI века. Местом конденсации идей этой педагогики выступает ноосфера, или, как ее определяет сам Шалва Александрович, находящаяся вокруг Земли Сфера Сердца.

Начиная с 2010 года в мировоззрении Ш.А. Амонашвили происходят вполне определенные изменения. Он все больше дистанцируется от антропософии и эзотерики, все больше тяготеет к традициям российского образования. На протяжении данного периода Мастер пишет на высоком литературном уровне педагогические трактаты «Истина школы» (2008), «Баллада о воспитании» (2009), «Как любить детей (опыт самоанализа)» (2010), «Учитель, вдохнови меня на творчество!» (2011).

С наибольшей силой все эти изменения рельефно отразились в новом проекте Шалвы Александровича «Манифеста гуманной педагогики» (2011) [17]. В целом «Манифест гуманной педагогики» представляет собой письменное изложение принципов созидательной деятельности международного сообщества гуманной педагогики, явившееся результатом длительного процесса творческого поиска сообщества по формулированию парадигмы нового мира — образования на основе гуманной педагогики.

Высший смысл Манифеста — его специфичный мейнстрим — в соединении духовности и гуманности. Отдельно духовность и гуманизм в культуре существовали и развивались на протяжении веков. Но никогда не соединялись. Дело в том, что это две противоположные системы ценностей. В религиозной трактовке духовности высшей ценностью является Бог, а в гуманной — Человек. Следовательно, в философском смысле эти системы до провозглашения Манифеста гуманной педагогики были непримиримы и не интегрируемы.

В Манифесте через понятие «духовный гуманизм» четко ставится задача способствовать воспитанию человека культуры, мыслителя, деятеля, творца. В данной связи подчеркнем, что «Манифест гуманной педагогики» в настоящее время — единственный документ стратегического и концептуального плана, построенный на мощной историко-педагогической основе и содержащий вдохновляющие цели и ценности будущего мира образования.



Это особенно значимо сейчас, поскольку, как я считаю, российское общество на новом витке развития вновь переживает начальную фазу перехода от жизни в культуре материальных вещей и ценностей потребительского общества к жизни в культуре идеальных смыслов.

Таким образом, приведенная характеристика системы идей и взглядов Ш.А. Амонашвили убедительно показывает, что Мыслитель изначально нес в себе высокую миссию — на основе истории образования сотворить духовно-педагогическое Учение не только для своих современников, но и для будущих поколений. На протяжении 60 лет педагогической деятельности он создал четыре взаимосвязанные системы: Учение гуманно-личностной педагогики (сформирована к началу 90-х годов XX века), которое можно реализовывать в настоящее время; Школу Жизни (разработана во второй половине 90-х годов XX века), которую возможно осуществить во второй четверти XXI века; Педагогику Любви и Света (сотворена в первое десятилетие XXI столетия) для Вечности, которая может быть востребована и реализована в 20–30-е годы XXI века; Космическую педагогику, которая может быть воплощена в середине XXI века. Местом конденсации идей этой педагогики выступает ноосфера, или, как ее определяет сам Шалва Александрович, находящаяся вокруг Земли Сфера Сердца.

### *Литература*

1. *Амонашвили Ш.А.* Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. М.: Педагогика, 1984. 296 с.
2. *Амонашвили Ш.А.* Единство цели. М.: Просвещение, 1987. 208 с.
3. *Амонашвили Ш.А.* Здравствуйте, дети! М.: Просвещение, 1983. 208 с.
4. *Амонашвили Ш.А.* Как живете, дети? М.: Просвещение, 1986. 176 с.
5. *Амонашвили Ш.А.* Как любить детей (опыт самоанализа). Донецк: Ноулидж, 2010. 128 с.
6. *Амонашвили Ш.А.* Улыбка моя, где ты? М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2002. 32 с.
7. *Амонашвили Ш.А.* Школа Жизни. Трактат о начальной ступени образования, основанного на принципах гуманно-личностной педагогики. М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2000. 142 с.
8. *Богуславский М.В.* Гуманно-личностная педагогика Ш.А. Амонашвили (к 80-летию со дня рождения) // Психолого-педагогический поиск. 2011. № 1 (17). С. 106–118.
9. *Богуславский М.В.* Жизнь отдаю детям: Шалва Александрович Амонашвили (к 80-летию со дня рождения) // Вестник МГПУ. 2011. № 1. С. 8–16.
10. *Богуславский М.В.* Историко-педагогическая экспертиза инноваций в образовании: научные основы: монография. М.: ИСРО РАО, 2015. 118 с.
11. *Богуславский М.В.* История отечественной педагогики XX века: единство непрерывности и дискретности // Педагогика. 2009. № 6. С. 84–96.
12. *Богуславский М.В.* Консервативная стратегия модернизации российского образования в XX – начале XXI вв. // Проблемы современного образования. Интернет-журнал РАО. URL: [www.pmedu.ru](http://www.pmedu.ru). 2014. № 1. С. 5–11.

13. *Богуславский М.В.* Очерки истории отечественного образования XIX–XX веков. М.: Изд-во Московского Культурологического лицея, 2002. 96 с.
14. *Богуславский М.В.* Проблемы реформирования российского образования (историко-педагогический контекст) // Проблемы современного образования. Интернет-журнал РАО. URL: [www.pmedu.ru](http://www.pmedu.ru). 2010. № 1. С. 33–44.
15. *Богуславский М.В.* Формирование учения гуманно-личностной педагогики Ш.А. Амонашвили // Педагогика. 2011. № 2. С. 110–123.
16. *Зуев Д.Д.* Книги-символы // Амонашвили Ш.А. Педагогическая симфония. М.: Международный Центр Рерихов, 2002. 672 с.
17. Манифест гуманной педагогики. Донецк: Ноулидж, 2011. 43 с.
18. *Петровский А.В.* Предисловие // Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети! М.: Просвещение, 1983. 208 с.

### *Literatura*

1. *Amonashvili Sh.A.* Vospitatel'naya i obrazovatel'naya funkciya ocenki ucheniya shkol'nikov. М.: Pedagogika, 1984. 296 s.
2. *Amonashvili Sh.A.* Edinstvo celi. М.: Prosveshhenie, 1987. 208 s.
3. *Amonashvili Sh.A.* Zdravstvujte, deti! М.: Prosveshhenie, 1983. 208 s.
4. *Amonashvili Sh.A.* Kak zhivete, deti? М.: Prosveshhenie, 1986. 176 s.
5. *Amonashvili Sh.A.* Kak lyubit' detej (opy't samoanaliza). Doneczk: Noulidzh, 2010. 128 s.
6. *Amonashvili Sh.A.* Uly'bka moya, gde ty'? М.: Izdatel'ckij Dom Shalvy' Amonashvili, 2002. 32 s.
7. *Amonashvili Sh.A.* Shkola Zhizni. Traktat o nachal'noj stupeni obrazovaniya, osnovannogo na principax gumanno-lichnostnoj pedagogiki. М.: Izdatel'skij Dom Shalvy' Amonashvili, 2000. 142 s.
8. *Boguslavskij M.V.* Gumanno-lichnostnaya pedagogika Sh.A. Amonashvili (k 80-letiyu so dnya rozhdeniya) // Psixologo-pedagogicheskij poisk. 2011. № 1 (17). S. 106–118.
9. *Boguslavskij M.V.* Zhizn' otdayu detyam: Shalva Aleksandrovich Amonashvili (k 80-letiyu so dnya rozhdeniya) // Vestnik MGPU. 2011. № 1. S. 8–16.
10. *Boguslavskij M.V.* Istoriko-pedagogicheskaya e'kspertiza innovacij v obrazovanii: nauchny'e osnovy': monografiya. М.: ISRO RAO, 2015. 118 s.
11. *Boguslavskij M.V.* Istoriya otechestvennoj pedagogiki XX veka: edinstvo neprery'vnosti i diskretnosti // Pedagogika. 2009. № 6. S. 84–96.
12. *Boguslavskij M.V.* Konservativnaya strategiya modernizacii rossijskogo obrazovaniya v XX – nachale XXI vv. // Problemy' sovremennogo obrazovaniya. Internet-zhurnal RAO. URL: [www.pmedu.ru](http://www.pmedu.ru) [www.pmedu.ru](http://www.pmedu.ru). 2014. № 1. S. 5–11.
13. *Boguslavskij M.V.* Oчерки истории отечественного образования XIX–XX веков. М.: Изд-во Московского Kul'turologicheskogo liceya, 2002. 96 с.
14. *Boguslavskij M.V.* Problemy' reformirovaniya rossijskogo obrazovaniya (istoriko-pedagogicheskij kontekst) // Problemy' sovremennogo obrazovaniya. Internet-zhurnal RAO. URL: [www.pmedu.ru](http://www.pmedu.ru). 2010. № 1. S. 33–44.
15. *Boguslavskij M.V.* Formirovanie ucheniya gumanno-lichnostnoj pedagogiki Sh.A. Amonashvili // Pedagogika. 2011. № 2. S. 110–123.
16. *Zuev D.D.* Книги-символы' // Амонашвили Ш.А. Педагогическая симфония. М.: Mezhdunarodny'j Centr Rerixov, 2002. 672 s.

17. Manifest gumannoj pedagogiki. Doneczk: Noulidzh, 2011. 43 s.
18. *Petrovskij A.V.* Predislovie // Amonashvili Sh.A. Zdravstvujte, deti! М.: Prosveshhenie, 1983. 208 s.

*M.V. Boguslavsky*

**The History of Education of the Future  
in Sh.A. Amonashvili's Spiritual and Humane Pedagogy**

This article was prepared on the basis of the report «The history of education of the future», made at a plenary meeting of the Fourth All-Russian Pedagogical Readings on Humane Pedagogy «Love the future — the wings will grow» (3–4 February, 2017, Moscow, Moscow City University). On the example of Sh.A. Amonashvili's humane and personal pedagogy the author has considered approaches to the actualization of historical and pedagogical knowledge.

*Keywords:* Sh.A. Amonashvili; spiritual and humane pedagogy; history of pedagogy and education, historical and pedagogical prognosis.

Е.В. Трифонова

## Игра как ведущая деятельность дошкольника. XX век: путь от творчества к регламентации

В статье на основании анализа документальных источников (нормативных документов, периодической печати, научной литературы и пр.) показано, как на протяжении XX века изменялась терминология и, соответственно, понимание и способы организации игры как ведущей деятельности в условиях детских садов. Обозначены причины, определившие эти изменения, и дана характеристика критического положения, которое сложилось в отношении детской игры к 90-м годам прошлого века.

*Ключевые слова:* творческая игра; сюжетно-ролевая игра; свободная и организованная игра; ведущая деятельность дошкольника.

Положение об игре с *«мнимой» ситуацией* как ведущем типе деятельности детей дошкольного возраста впервые было сформулировано Л.С. Выготским [4]. Такие игры до 30-х годов XX века не имели общепринятого названия и именовались по-разному: *подражательные* [25: с. 47; 1: с. 105], *символические* [22: с. 156], *имитационные* [13: с. 120], *драматические* [24: с. 515], *игры, основанные на воображении* [9: с. 56, 58], и т. п. После 30-х годов в отечественной педагогике за ними закрепилось название *«творческие»*. Впоследствии в исследованиях Д.Б. Эльконина, продолживших разработку идей Л.С. Выготского, акцент был смещен с создания *мнимой ситуации* как таковой на *ролевое поведение* в рамках этой ситуации, и ведущим типом деятельности названа *ролевая игра*. Если в своих более ранних работах Д.Б. Эльконин использовал оба термина как синонимы («творческая ролевая игра») [38; 35], то в книге «Психология игры» [37], обобщающей результаты многолетних исследований и являющейся и по сей день основополагающей работой по проблемам игровой деятельности, определение «творческая» уже фактически не использовалось. Сегодня федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования предлагает новый термин — *спонтанная игра*, намеренно дистанцируясь от названия «сюжетно-ролевая».

Почему наблюдается подобная смена терминов? Какое влияние оказывает она на понимание игры и способы ее педагогической поддержки? Нужно ли сегодня уделять внимание вопросам терминологии или это второстепенный, частный вопрос? Мы придерживаемся позиции, которая была сформулирована еще Л.С. Выготским: «Для всякой науки раньше или позже наступает

момент, когда она должна осознать себя самое как целое, осмыслить свои методы и перенести внимание с фактов и явлений на те понятия, которыми она пользуется» [5: с. 310]. Это оказывается тем более важным, что затронутая проблема является не просто терминологической, а, как мы увидим, оказывает самое непосредственное влияние на практику: «Не все равно, как называть явления... Ошибка в слове есть ошибка в понимании» [5: с. 361], «Слово есть теория обозначаемого факта» [5: с. 359].

Крайне важным фактором, влияющим на понимание практикой того или иного термина, задаваемого нормативными документами, выступает разделение в сознании педагогов детских игр на «полезные» и «бесполезные», «обучающие» и «развлекательные» и т. п. (подробнее эта установка рассматривается в других наших работах [29; 30]). Подобное разделение восходит еще к работам Дж. Локка и сохраняет свою актуальность по сей день. Однако если мнение Дж. Локка было категорично относительно «очевидной» пользы или бесполезности тех или иных игр, то уже в XIX веке педагоги относились к детским играм не столь прямолинейно и однозначно, хорошо понимая значение и обосновывая необходимость внешне «бесполезных» игр. Так, еще в 1866 году А.Д. Симонович писала: «Подражательные игры в детском саду отличаются от подражательных игр дома; первые осмыслиют перед ребенком разные действия из жизни взрослых и природы; но ребенок действует в них не произвольно и не может во время этих игр углубиться в самого себя: его извне направляют к той или другой деятельности, между тем как дома он совершенно предоставлен самому себе и его творчески-подражательная деятельность ничем не ограничивается. Поэтому одни игры в детском саду недостаточны для ребенка; он непременно должен играть один дома, без контроля и без стеснений, совершенно свободно. Дети остаются в детском саду поэтому не весь день, а только несколько часов. Детские сады, которые держат детей целый день, грешат против принципа всестороннего развития» [25: с. 47]. В начале XX века (1902–1903 гг.) появились сразу три работы, отстаивающие значимость для развития ребенка его свободных игр: это публичные лекции и исследования Б.А. Краевского, Д.Д. Галанина, а также сборник, изданный комиссией при Санкт-Петербургском комитете грамотности, занимавшейся систематизацией и анализом детских игр. Содержание и причины появления подобных работ также рассматривались нами ранее [29], здесь же, опираясь на эти данные, мы можем сделать вывод, что уже к началу XX века была вполне сформулирована позиция, согласно которой *детская игра не может использоваться исключительно в целях образования, хотя она и является крайне удобной образовательной формой.*

Рассматривая игру в рамках теории деятельности можно легко перевести эти положения на научный язык: свободная детская игра выступает подлинной деятельностью самого ребенка, так как мотив этой деятельности принадлежит ему, он сам определяет в игре цели, задачи, действия и способы их

реализации. Организованная игра (где мотивы и цели задает взрослый, а в ряде случаев определяет даже способы действий) деятельностью самого ребенка по определению не является и не может выступать движущей причиной развития [6: с. 51]; соответственно, функции ведущей деятельности она тоже выполнять не может, решая лишь конкретные задачи обучающего характера. Это не означает, что организованные игры не нужны: на определенном этапе развития ребенка при их отсутствии не формируется подлинно самостоятельная игра, но и заменить последнюю они не могут.

Можно ли сказать, что эти положения не были востребованы в советской дошкольной системе воспитания? Разумеется, нет, о чем свидетельствуют работы Д.В. Менджерицкой, З.В. Мануйленко, А.П. Усовой. В то же время нельзя не признать и тот печальный факт, что они не находились в фокусе внимания педагогов, что подтверждают тексты статей и нормативных документов тех лет.

Смена государственного строя в начале XX века определила необходимость, а становление отечественной системы дошкольного образования — возможность того, что многие дети стали оставаться в саду практически целый день. Свободные творческие игры вынужденно перешли в условия дошкольных учреждений. Что с ними стало происходить?

В первом методическом письме по игре (1929) она рассматривается как особая деятельность ребенка ориентировочного характера [16: с. 9], соответственно, все усилия педагога должны быть направлены на обогащение этой ориентировки. Для это предлагалось стимулировать детскую активность, чтобы «вызвать игру определенного содержания, имеющую положительное педагогическое значение» [16: с. 13], что называлось стимулированием детской игры. Что касается самостоятельных детских игр, то уже тогда отмечается, что «с играми, особенно свободными, дело обстоит не так благополучно. Детям часто приходится играть урывками, выжидать перерыва между “настоящими” занятиями, восстанавливая своими средствами педагогические права игр» [16: с. 8]. Здесь пока нет четкого разделения свободных и организованных игр — любые проявления игры, независимо от вида и степени самостоятельности, обозначаются просто как игра.

К середине 1930-х годов название «творческая игра» приобретает значение термина, что отражено в методическом письме «Творческие игры дошкольников» (1934). Эта характеристика детской игры постоянно звучала в трудах Д.В. Менджерицкой, а позже А.П. Усовой, Р.И. Жуковской и др., настаивавших на том, что развитие ребенка в первую очередь связано с теми играми, которые он придумывает сам. Это же подчеркивается и в методическом письме: «Творческую игру нельзя замыкать исключительно в рамки программного материала» [26: с. 18]. В то же время игра провозглашается «одним из средств всестороннего развития ребенка, осуществления задач коммунистического воспитания» [26: с. 5–6], что определяло необходимость

ее педагогической организации. Поскольку вмешательство в творческую игру ломало ее и лишало непосредственности, а косвенное управление не всегда способствовало отражению в игре «нужного» содержания, то проблема была решена уже знакомым путем — через выделение внутри творческих игр особого подвида, названного стимулированными играми [26: с. 13]. Их сюжет и процесс разыгрывания полностью определялись воспитателем, а целью было приобщение детей к содержанию, вытекающему из воспитательных задач, поставленных педагогом. И хотя в документе подчеркивалось, что «стимулированные педагогом игры не должны ... вытеснять свободного детского творчества» [26: с. 13], на практике нередко наблюдалось полное игнорирование творческой игры: «Если у детей есть время, свободное от занятий, они могут играть. Но педагога эти игры не касаются. Они находятся вне плановой педагогической работы. <...> Нередки были случаи, когда детям некогда было играть. <...> Только те игры признавались ценными и нужными, которые были связаны с “организующими моментами”, с темами. В программах по организующим моментам указываются только такие игры: “стимулированная игра в стройку дома”, в “Красную армию”, в “праздник”. <...> Содержание их крайне однообразно: игра в строительство, например, повторяется много раз. Обычно дети сами создают игры, значительно более разнообразные и интересные, но этим играм не было места. Педагог не заботился о них, не руководил ими. Полное пренебрежение встречали любимые детьми веселые игры без определенного сюжета, в которых дети резвятся, забавляются игрушками, шутят, смеются» [14: с. 49]. При этом «к так называемым “стимулированным” играм применялись приемы самого грубого навязывания, принуждения» [14: с. 49], «игра превращается в скучное навязанное детям занятие, в котором ребенок не может проявить своей инициативы» [14: с. 50]. Так, очень показательна ситуация, описанная еще в середине 30-х годов, когда по окончании такой «правильной» игры расходящимися детьми была брошена фраза: «А теперь пойдем во двор и будем играть по-своему» [20: с. 91].

В то же время предложенное в методическом письме терминологическое разделение свободной творческой деятельности детей и игр, которые организованы взрослым и имеют свои специфические задачи, было крайне значимым.

После выхода в 1936 г. Постановления ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» стимулированные игры были признаны педологическим извращением, и возврат к ним не приветствовался. В результате некоторые воспитатели самоустраивались от руководства игрой, «опасаясь, что их будут обвинять в возвращении к “стимулированным” играм» [32: с. 6].

В методическом письме 1947 года (Творческие игры в детском саду) выделяются уже творческие игры и игры с правилами (как вариант организованной игры) [15: с. 1]. Организация сюжетных игр вплоть до 60-х годов оставалась вне зоны излишне активного направляющего руководства со стороны взрослых. Интересно, что именно на этот период (40–50-е годы) приходится

время подлинного расцвета детской игры: описания игр в сборниках тех лет интересны, приводятся примеры развернутых, насыщенных, продолжительных (длящихся в течение нескольких дней и недель) игр [27; 28; и др.]. Такое положение детской игры тогда было закреплено терминологически: творческая игра не предполагала активного вмешательства в ее процесс со стороны воспитателя, оставаясь свободным творчеством самого ребенка.

Однако задача воспроизведения в сюжетных детских играх «нужных» содержаний не теряла своей актуальности. В этом и заключалась проблема: термин, обозначающий игры подобного рода, исчез, а необходимость их организации осталась: «У детей, лишенных правильного руководства, могут быть и вредные игры» [15: с. 7], и далее: «В советском детском саду *игра* — средство коммунистического воспитания детей» [15: с. 7; здесь и далее выделено мной. — *Е.Т.*]. Называть организованные игры «творческими» не мог даже самый плохой воспитатель — само название игры протестовало против этого; игры «под диктовку» не приветствовались [15: с. 8]. Но ситуация неожиданно изменилась в пользу организованных игр.

К 40-м годам в психологической литературе появляется и набирает силу новый термин, более четко отражающий *видовую принадлежность* таких игр, — ролевая (или сюжетно-ролевая) игра. Появление нового термина было связано в первую очередь с работами Д.Б. Эльконина, в исследованиях которого акцент был перенесен на ролевое поведение детей в игре, а единицей анализа игры признана роль. На протяжении 40–50-х годов термины «творческая» и «сюжетно-ролевая» игра сосуществовали как синонимы. Именно так они используются в работах Д.Б. Эльконина, написанных до 1960 г. [38: с. 4; 35: с. 102–103]. В «Руководстве для воспитателя» 1945 и 1953 годов такие игры также еще называются творческими, но уже в «Программе воспитания в детском саду» (1962) происходит официальная смена названия: термин «творческая» уже не употребляется, а соответствующие игры называются сюжетными и ролевыми. Новая терминология быстро вошла в силу и заняла настолько прочные позиции, что уже в середине 60-х годов со страниц журнала «Дошкольное воспитание» [33: с. 41] звучит упрек за использование устаревшей терминологии, высказанный в адрес Д.В. Менджерицкой, которая к этому времени уже почти 40 лет (!) занималась проблемами творческой игры и впоследствии продолжала утверждать, что это название более правильное.

Термин «творческая» оказался фактически под запретом. Запреты в дошкольном отечественном образовании тоже имеют свою интересную и непростую историю. Так, в 20-е годы была запрещена кукла: и сама кукла, и ее название. «Любимые игрушки — куклы, мишки — изгонялись из детского сада. Часто можно было наблюдать, как дети завертывают в тряпочку какой-нибудь предмет и нежно баюкают его вместо куклы» [14: с. 46]. Потом саму куклу пришлось вернуть, но не в виде «барышни», а в виде персонажей новой советской России — красноармейца, моряка и т. п., и запрет теперь распространился только на название;



использовался термин «фигура людей», что не могло не создавать весьма комичные ситуации: «Ой, моя фигура людей упала» [14: с. 46], «Вова, подвези сюда машину, я посажу в нее фигуру человека». Или: «Смотрите, у фигуры человека нога оторвалась!» [18: с. 52]. И кукла, и само название вернулись уже в 30-е годы. Совсем недавно, после выхода федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (2009) мы пережили запрет на слово «занятие» и пользовались громоздким словосочетанием «совместная со взрослым организованная деятельность», теперь слово «занятие» вернуло свои права. Точно так же после 1962 года и вплоть до 80-х годов находилось под запретом название «творческая игра» — оно практически не использовалось в исследовательских работах и документах тех лет.

На первый взгляд все закономерно: развивается наука, уточняются определения... А на деле это привело к весьма противоречивой ситуации, так как с определением «творческая» исчезало зафиксированное в нем понимание примата детской инициативы в игре. Термин «творческая» был хорош тем, что отражал ее *сущностную характеристику*. Под ним понимали игру, в которой ребенок сам создает, творит свой мир в соответствии со своими желаниями и идеями. Термин «сюжетно-ролевая», определяя игру по форме, не фиксировал той разницы, которую четко выявляли названия «творческая» и «стимулированная» игра, т. е. разницу *между собственно игровой деятельностью и набором игровых действий*, выполняемых ребенком, когда по сути ни игрового мотива, ни активно воссоздаваемой воображаемой ситуации у него нет. Эта грань была стерта терминологически, и, как следствие, она начала стираться и из сознания педагогов тех лет. Как справедливо и иронично заметил Л.А. Венгер, «взрослые учат детей не деятельности, а только действиям» [3: с. 3]. Казалось бы, какая разница? А разница, оказывается, колоссальная, и это наглядно показали исследования Д.Б. Богоявленской: «Именно это определяет судьбу самого процесса: *на уровне действия он обрывается, на уровне деятельности он развивается*» [2: с. 110]. Игра представляла как внутренне неразвивающаяся активность ребенка, состоящая из ряда игровых действий, только внешне походящих на игру. И в первую очередь сюда относились организованные воспитателями «показательные» игры, по сути представляющие собой своеобразные занятия. Получилось так, что все нелепости, которые в 20–30-е годы приняла на себя стимулированная игра (навязывание темы, планирование, ориентированность на зрителя и пр.), ворвались широким потоком в ту игру, которая должна была быть творческой.

Следует отметить, что предложенный в научно-исследовательских работах термин «сюжетно-ролевая игра» никак не предполагал подобной интерпретации, такая трактовка возникла именно в тот момент, когда термин подхватила практика. То есть проблема заключалась не в самом новом термине, а в существующей установке взрослого, в том числе педагога, заключающейся

в том, чтобы придать внешне бессмысленной игре понятный ему, взрослому, смысл. Новый термин позволил этой установке реализовываться без каких-либо ограничений: педагог организует детей так, как считает нужным: есть роли, есть сюжет — значит, это сюжетно-ролевая игра, т. е. ведущая деятельность дошкольника.

В 1977 году А.В. Запорожец в беседе с Д.В. Менджерицкой заметил, что введение термина «сюжетно-ролевая игра» в программу детского сада было ошибкой [21: с. 10], но для того, чтобы это понять, требовалось время.

А тогда закономерным итогом стало появление исследования Г.П. Щедровицкого [23: с. 92–132], в котором было аргументированно доказано, что игра не имеет имманентного (внутренне обусловленного) развития, не может выполнять и не выполняет общеразвивающей функции, оставаясь всего лишь удобной формой обучения ребенка тем или иным конкретным знаниям или навыкам. Эта позиция вызвала бурные дискуссии на симпозиуме «Психология и педагогика игры дошкольника» (1963). Против подобного понимания игры возражали А.В. Запорожец, Ф.И. Фрадкина и др. Здесь, однако, интересно другое: вывод Г.П. Щедровицкого был абсолютно корректен и справедлив по отношению к изучаемому объекту. А что выступило объектом? Игра как «особая форма детской жизни, выработанная или созданная обществом для управления развитием детей» [23: с. 94]. И выводы исследования не вызвали бы возражений, если бы их не распространять на детскую игру в целом, а отнести исключительно к тому конкретному виду игры, который действительно был подвергнут изучению, а именно — игры, организуемой по инициативе взрослого. Такие игры — неотъемлемая часть образовательного процесса ДОО, одна из наиболее удобных форм обучения ребенка, а в ряде случаев — своеобразный этап становления его самостоятельной игры. Но представление таких игр как игры в целом, детской игры как таковой (тем более игры как ведущей деятельности) — это подмена понятий. Тем не менее это было достаточно распространенной установкой тех лет.

В психолого-педагогической литературе, периодике и нормативных документах с 20-х по 60-е годы можно встретить указания на то, что игре уделяется недостаточное время, что детям некогда играть, что руководство игрой осуществляется не всегда правильно, но не удалось обнаружить высказываний о недостаточном уровне развития детской игры. И только после 60-х годов такие высказывания становятся практически общим местом. Приведем цитату из доклада А.В. Запорожца на симпозиуме по психологии и педагогике игры: «Игры еще не заняли надлежащего места в системе детских садов. Часто в детских садах дети играют мало, а в других случаях игры эти бедны, малоинтересны, не оказывают достаточного влияния на развитие детской личности. <и далее> Мы наблюдаем... негативное явление, когда игра перегружается дидактическими задачами, регламентируется каждый шаг и поступок ребенка и, таким образом, извращается природа игры как формы детской самостоятельности» [23: с. 6–7].

Интересно, что такое положение с детской игрой наблюдается на фоне всплеска внимания и интереса к этой проблематике, который пришелся именно на 60-е годы: в это десятилетие публикуется наибольшее число статей, посвященных проблемам игры в журнале «Дошкольное воспитание». В 1962 году проходит конференция дошкольных работников Москвы и Московской области по обмену опытом освоения рекомендаций программы по детским играм, в октябре 1963 года — Симпозиум по психологии и педагогике игры, в 1965 году — III международный семинар по дошкольному воспитанию, который практически весь был посвящен проблемам игры, в 1966 г. впервые публикуется стенограмма лекции Л.С. Выготского об игре [4]... Ведется огромная работа, однако ситуация продолжает оставаться неудовлетворительной. Почему? Во-первых, именно на середину XX века приходится момент смены естественных форм передачи игрового опыта от поколения к поколению [10]. Во-вторых, произошла подмена понятий. Для взрослого теперь игра — это «сюжет» и «роль», а творческая активность самого ребенка оставлена «за бортом»; у педагога отсутствует четкое понимание того, что воспроизведение игровых действий — это еще не игра.

Еще одной тенденцией, на которую стоит обратить внимание, стало появление в 1960-х годах ряда исследований [8; 19; 34; и др.], связанных с идеей последовательного усложнения сюжетов как способа развития детской игры. Подобную идею можно обнаружить в дневниках Д.Б. Эльконина за 1948 год, где он пишет: «Должна быть создана программа детских игр, в которой должны быть указаны не только сюжеты для различных возрастов, но и круги содержания по возрастам. <...> Это и есть настоящая программа по игре, которая должна быть связана и с образовательной работой детского сада» [36: с. 201]. Сама по себе подобная идея соответствует положениям Л.С. Выготского о создании зоны ближайшего развития и об обучении, которое ведет за собой развитие. Структурное усложнение сюжета выступает одной из важных линий развития игры как деятельности и становится особой задачей для педагога. Основной вопрос заключается в том, как именно эта задача будет решаться: путем навязывания, когда детям предписывается проиграть определенные содержания, после чего задача педагога считается выполненной, или же путем обогащения самостоятельной игровой деятельности детей, когда задача педагога будет считаться решенной только тогда, когда дети **сами** начинают включать новые элементы в **собственные игры**. Когда задача усложнения сюжетов предлагается без акцента на то, что это должно происходить именно в самостоятельных играх детей, то эффект от ее реализации может превращаться в собственную противоположность.

А.В. Запорожец, не отрицая ценности организованных и дидактических игр, особо подчеркивал, что мощнейший развивающий потенциал игры дошкольника реализуется только при ее переходе «*в форму детской самостоятельности*» [6: с. 239]. Как и всякая человеческая деятельность, игра не возникает

спонтанно, а присваивается, поэтому в раннем возрасте ребенка необходимо учить играть, и без соответствующих воспитательных воздействий игра не возникает или задерживается в развитии. «Однако из того, что ребенок на первых порах усваивает технику игры, *вовсе не следует, что этим дело ограничивается и что дальнейшее развитие игровой деятельности можно представить себе как прямой результат обучения разыгрывать все более сложные сюжеты, предлагаемые воспитателем в известной последовательности*» [6: с. 239]. Именно поэтому А.В. Запорожец подчеркивал актуальность задачи «разработки более эффективных способов педагогического руководства ею (игрой. — *Е.Т.*) как своеобразной формой детской *самодетельности*» [7: с. 7].

На актуальность данной проблемы и сложность ее решения указывают и работы А.П. Усовой, которая исследовала игру как *форму* организации жизни и деятельности детей, но при этом постоянно обращала внимание педагогов на то, чтобы игра как *деятельность* не исчезала из детского сада: «рассматривая воспитательное значение игры, мы имеем в виду игру как форму воспитания, как средство для решения определенных воспитательных задач по отношению к детям дошкольного возраста. *Между тем даже в учебной педагогической литературе игру в ее педагогическом значении часто смешивают с игрой как возрастным проявлением ребенка. Игра как деятельность ребенка развивается по своим законам*» [31: с. 49]. За поддержку игры как самостоятельной деятельности ребенка выступали многие ведущие ученые и практики тех лет. Остается предполагать, что, видимо, определенные исторические причины оказывали гораздо большее влияние на образовательную политику, потому что на практике царили именно организованные игры с вполне определенными сюжетами. При этом уровень развития игры детей не становился лучше и в последующие десятилетия, о чем свидетельствует методическое письмо Министерства просвещения РСФСР от 5 августа 1977 года «Об игровой деятельности детей в дошкольных учреждениях»: «Особое беспокойство вызывает состояние игровой деятельности в старших и подготовительных группах. Сюжетно-ролевые игры этих детей однообразны и бедны по тематике, преимущественно отражают сферу быта. Содержанием их в основном являются действия с предметами и мало воспроизводятся взаимоотношения людей. Умением придумывать сюжет владеет лишь небольшая часть группы (3–5 человек), остальные дети выступают в качестве исполнителей чужого замысла. Воспитатели не развивают у детей умение по-разному строить сюжет (развертывать тему в ходе игры, предварительно составлять план-сюжет), не помогают использовать в игре знания, полученные из разных источников (занятий, наблюдений, окружающей жизни, детской литературы, телепередач), не развивают их фантазию, творчество» [17: с. 14].

К 80-м годам в психолого-педагогической методической и исследовательской литературе растет число публикаций, в которых критикуется сложившаяся ситуация. К этому же времени относится и «возрождение» термина «творческая игра» в исследовательских и методических публикациях.

В 1989 году журнал «Дошкольное воспитание» публикует тексты двух Концепций дошкольного воспитания, в каждой из которых также критикуется состояние игры в детских садах и предлагаются пути выхода из создавшейся ситуации. Среди прочего подчеркивается, что «в современном детском саду игра используется лишь как «довесок» к дидактическому процессу приобретения знаний, определенных программными требованиями. Воспитатель обычно проводит с детьми игру так же, как и занятия: определяет тему, отводит каждому участнику роль и место, предписывает и регламентирует действия, оценивает их правильность» [11: с. 19]; «необходимо отбросить бытующее сейчас навязывание детям формальных приемов и навыков игры, догматическую диктовку ее темы и условий, распределений ролей. Необходимы понимание игры как исторически сложившейся центральной стратегии развития сознания и личности ребенка и перестройка условий ее организации в детском саду» [12: с. 55].

С наступлением эпохи перестройки начались изменения в системе дошкольного образования, затронувшие в том числе и практику организации жизни детей в условиях детского сада, что, разумеется, не могло не коснуться проблем организации детской игры. В последующих публикациях мы рассмотрим, как искали выход из создавшейся ситуации теоретики и практики, какие изменения принесли нам современные нормативные документы.

### *Литература*

1. *Блонский П.П.* Педология: учеб. для высш. пед. учеб. заведений. М.: Гос. учеб.-пед. изд-во, 1936. 336 с.
2. *Богоявленская Д.Б.* У меня было два учителя // Психология в вузе. 2003. № 1–2. С. 102–111.
3. *Венгер Л.А.* Психологическая характеристика деятельности ребенка. М., 1968. 19 с.
4. *Выготский Л.С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62–76.
5. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений в 6 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982. 488 с.
6. *Запорожец А.В.* Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 1: Психическое развитие ребенка. М.: Педагогика, 1986. 320 с.
7. *Запорожец А.В.* Проблемы дошкольной игры и руководства ею в воспитательных целях // Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста: сборник научных трудов / Науч. ред. А.В. Запорожец, Т.А. Маркова. М., 1978. С. 3–7.
8. *Иванова Н.Я.* О строении сюжета детских игр // Дошкольное воспитание. 1965. № 5. С. 28–33.
9. *Кейра Ф.* Детские игры: Исследование о творческом воображении у детей. М.: кн. маг. В.В. Думнова п/ф «Насл. бр. Салаевых», 1908. 111 с.
10. *Келар-Турска М.* Традиция и ребенок: как играли дети в польской деревне // Универсальное и национальное в дошкольном детстве / под ред. Л.А. Парамоновой. М.: Центр инноваций в педагогике, 1994. С. 57–61.
11. Концепция дошкольного воспитания (ВНИК «Базовая школа» под редакцией В.В. Давыдова и В.А. Петровского) // Дошкольное воспитание. 1989. № 5. С. 10–23.
12. Концепция дошкольного воспитания (НИИ дошкольного образования АПН СССР) // Дошкольное воспитание. 1989. № 9. С. 48–69.

13. *Лесгафт П.Ф.* Собрание педагогических сочинений. Т. 2. М.: Физкультура и спорт, 1952. 383 с.
14. *Менджеричкая Д.В.* Педологические извращения в теории и методике игры // Дошкольное воспитание. 1937. № 1. С. 42–52.
15. *Менджеричкая Д.В.* Творческие игры в детском саду: методическое письмо / Упр. по дошкольному воспитанию М-ва просвещения РСФСР. М.: Учпедгиз, 1947. 49 с.
16. Методические письма по дошкольному воспитанию. Письмо тринадцатое. Игра и труд дошкольника. 4-е изд. М.-Л.: Гос. изд-во, 1930. 48 с.
17. Об игровой деятельности детей в дошкольных учреждениях // Дошкольное воспитание. 1977. № 12. С. 13–15.
18. *Орлова Т.В.* Из прошлого детских садов Ивановской области // Дошкольное воспитание. 1957. № 10. С. 47–54.
19. *Пантина Н.С.* Игра и детские взаимоотношения // Дошкольное воспитание. 1967. № 12. С. 21–27.
20. *Печерская В., Мусатова С.* Постановление ЦК ВКП(б) в действии (из практики детских садов Московской обл.) // Дошкольное воспитание. 1937. № 1. С. 85–91.
21. *Поздняк Л. Д.В.* Менджеричкая — исследователь игры детей дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. 1995. № 12. С. 9–12.
22. *Покровский Е.А.* Детские игры преимущественно русские (в связи с историей, этнографией, педагогией и гигиеной). М.: Типолитография В.Ф. Рихтер, 1895. 368 с.
23. Психология и педагогика игры дошкольника»: материалы симпозиума / под ред. А.В. Запорожца. М.: Просвещение, 1966. 352 с.
24. *Селли Дж.* Педагогическая психология. М.: Издание т-ва «Мир», 1912. 626+XI с.
25. *Симонович А.Д.* Значение игры в жизни ребенка // Детский сад. 1866. № 2. С. 41–47.
26. Творческие игры дошкольников: методическое письмо. Наркомпрос РСФСР. М., Л.: ОГИЗ, 1934. 40 с.
27. Творческие игры в детском саду: Из опыта работы моск. дет. садов / сост. Д.В. Менджеричкая, Е.Д. Татищева. М.: Учпедгиз, 1951. 199 с.
28. Творческие игры дошкольников (Из опыта работы воспитателей дет. садов г. Ленинграда). М.: Учпедгиз, 1957. 168 с.
29. Трифонова Е.В. Две парадигмы детской игры и их отражение в практике отечественного дошкольного воспитания в XIX–XXI веках // Игра и игрушки в истории и культуре, развитии и образовании: материалы II международной научно-практической конференции. Прага: Sociosfera-CZ, 2013. С. 73–82.
30. *Трифопова Е.В.* Когда и почему исчезает игра // Журнал Детский сад от А до Я. 2014. № 3. С. 4–18.
31. *Усова А.П.* Педагогика игры и ее насущные проблемы // Дошкольное воспитание. 1963. № 1. С. 49–55.
32. *Усова А.П.* Руководство творческими играми детей // Дошкольное воспитание. 1947. № 8. С. 5–13.
33. Ученые кафедр дошкольной педагогики — практике // Дошкольное воспитание. 1966. № 2. С. 36–41.
34. *Щедровицкий Г.П., Надежина Р.Г.* О двух типах отношений руководства в групповой деятельности детей // Вопросы психологии. 1973. № 5. С. 74–84.
35. *Эльконин Д.Б.* Детская психология. М.: Учпедгиз, 1960. 328 с.
36. *Эльконин Д.Б.* Дневники 1948–1954 гг. // Антропоспраксис. Ежегодник гуманитарных исследований. Т. 2. Ижевск: ERGO, 2010. С. 197–217.

37. Эльконин Д.Б. Психология игры. 2-е изд. М.: ВЛАДОС, 1999. 360 с.
38. Эльконин Д.Б. Творческие ролевые игры детей дошкольного возраста: Педагогические советы родителям. М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1957. 24 с.

### Literatura

1. *Blonskij P.P.* Pedologiya: ucheb. dlya vy'ssh. ped. ucheb. zavedenij. M.: Gos. ucheb.-ped. izd-vo, 1936. 336 s.
2. *Bogoyavlenskaya D.B.* U menya by'lo dva uchitelya // *Psixologiya v vuze.* 2003. № 1–2. S. 102–111.
3. *Venger L.A.* Psixologicheskaya karakteristika deyatel'nosti rebenka. M., 1968. 19 s.
4. *Vy'gotskij L.S.* Igra i ee rol' v psixicheskom razvitii rebenka // *Voprosy' psixologii.* 1966. № 6. S. 62–76.
5. *Vy'gotskij L.S.* Sobranie sochinenij: v 6 t. T. 1. M.: Pedagogika, 1982. 488 s.
6. *Zaporozhecz A.V.* Izbranny'e psixologicheskiye trudy': v 2 t. T. 1: Psixicheskoe razvitie rebenka. M.: Pedagogika, 1986. 320 s.
7. *Zaporozhecz A.V.* Problemy' doshkol'noj igry' i rukovodstva eyu v vospitatel'ny'x celyax // *Igra i ee rol' v razvitii rebenka doshkol'nogo vozrasta: sbornik nauchny'x trudov / Nauch. red. A.V. Zaporozhecz, T.A. Markova.* M., 1978. S. 3–7.
8. *Ivanova N.Ya.* O stroenii syuzheta detskix igr // *Doshkol'noe vospitanie.* 1965. № 5. S. 28–33.
9. *Keyra F.* Detskie igry': Issledovanie o tvorcheskom voobrazhenii u detej. M.: kn. mag. V.V. Dumnova p/f «Nasl. br. Salaevy'x», 1908. 111 s.
10. *Kelar-Turska M.* Tradiciya i rebenok: kak igrali deti v pol'skoj derevne // *Universal'noe i nacional'noe v doshkol'nom detstve / pod red. L.A. Paramonovoj.* M.: Centr innovacij v pedagogike, 1994. S. 57–61.
11. *Koncepciya doshkol'nogo vospitaniya (VNIK «Bazovaya shkola» pod redakciej V.V. Davy'dova i V.A. Petrovskogo) // Doshkol'noe vospitanie.* 1989. № 5. S. 10–23.
12. *Koncepciya doshkol'nogo vospitaniya (NII doshkol'nogo obrazovaniya APN SSSR) // Doshkol'noe vospitanie.* 1989. № 9. S. 48–69.
13. *Lesgaft P.F.* Sobranie pedagogicheskix sochinenij. T. 2. M.: Fizkul'tura i sport, 1952. 383 s.
14. *Mendzhericzskaya D.V.* Pedologicheskie izvrashheniya v teorii i metodike igry' // *Doshkol'noe vospitanie.* 1937. № 1. S. 42–52.
15. *Mendzhericzskaya D.V.* Tvorcheskie igry' v detskom sadu: metodicheskoe pis'mo / Upr. po doshkol'nomu vospitaniyu M-va prosveshheniya RSFSR. M.: Uchpedgiz, 1947. 49 s.
16. *Metodicheskie pis'ma po doshkol'nomu vospitaniyu. Pis'mo trinadczatoe. Igra i trud doshkol'nika.* 4-e izd. M.-L.: Gos. izd-vo, 1930. 48 s.
17. *Ob igrovoj deyatel'nosti detej v doshkol'ny'x uchrezhdeniyax // Doshkol'noe vospitanie.* 1977. № 12. S. 13–15.
18. *Orlova T.V.* Iz proshlogo detskix sadov Ivanovskoj oblasti // *Doshkol'noe vospitanie.* 1957. № 10. S. 47–54.
19. *Pantina N.S.* Igra i detskie vzaimootnosheniya // *Doshkol'noe vospitanie.* 1967. № 12. S. 21–27.
20. *Pecherskaya V., Musatova S.* Postanovlenie TSK VKP(b) v dejstvii (iz praktiki detskix sadov Moskovskoj obl.) // *Doshkol'noe vospitanie.* 1937. № 1. S. 85–91.
21. *Pozdnyak L. D.V. Mendzhericzskaya — issledovatel' igry' detej doshkol'nogo vozrasta // Doshkol'noe vospitanie.* 1995. № 12. S. 9–12.

22. *Pokrovskij E.A.* Detskie igry' preimushhestvenno russkie (v svyazi s istoriej, e'tnografiej, pedagogiej i gigienoj). M.: Tipolitografiya V.F. Rixter, 1895. 368 s.
23. Psixologiya i pedagogika igry' doshkol'nika: materialy' simpoziuma / pod red. A.V. Zaporozhczha. M.: Prosveshhenie, 1966. 352 s.
24. *Selli Dzh.* Pedagogicheskaya psixologiya. M.: Izdanie t-va «Mir», 1912. 626+XI s.
25. *Simonovich A.D.* Znachenie igry' v zhizni rebenka // Detskij sad. 1866. № 2. S. 41–47.
26. Tvorcheskie igry' doshkol'nikov: metodicheskoe pis'mo. Narkompros RSFSR. M., L.: OGIZ, 1934. 40 s.
27. Tvorcheskie igry' v detskom sadu: Iz opy'ta raboty' mosk. det. sadov / sost. D.V. Mendzhericzskaya, E.D. Tatishheva. M.: Uchpedgiz, 1951. 199 s.
28. Tvorcheskie igry' doshkol'nikov (Iz opy'ta raboty' vospitatelej det. sadov g. Leningrada). M.: Uchpedgiz, 1957. 168 s.
29. *Trifonova E.V.* Dve paradigmy' detskoj igry' i ix otrazhenie v praktike otechestvennogo doshkol'nogo vospitaniya v XIX–XXI vekax // Igra i igrushki v istorii i kul'ture, razvitii i obrazovanii: materialy' II mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Praga: Sociosfera-CZ, 2013. S. 73–82.
30. *Trifonova E.V.* Kogda i pochemu ischezayet igra // Zhurnal Detskij sad ot A do Ya. 2014. № 3. S. 4–18.
31. *Usova A.P.* Pedagogika igry' i ee nasushhny'e problemy' // Doshkol'noe vospitanie. 1963. № 1. S. 49–55.
32. *Usova A.P.* Rukovodstvo tvorcheskimi igrami detej // Doshkol'noje vospitanie. 1947. № 8. S. 5–13.
33. Ucheny'e kafedr doshkol'noj pedagogiki — praktike // Doshkol'noe vospitanie. 1966. № 2. S. 36–41.
34. *Shhedroviczskij G.P., Nadezhina R.G.* O dvux tipax odnoshenij rukovodstva v gruppovoj deyatel'nosti detej // Voprosy' psixologii. 1973. № 5. S. 74–84.
35. *El'konin D.B.* Detskaya psixologiya. M.: Uchpedgiz, 1960. 328 s.
36. *El'konin D.B.* Dnevniky 1948–1954 gg. // Antropopraksis. Ezhegodnik gumanitarny'x issledovanij. T. 2. Izhevsk: ERGO, 2010. S. 197–217.
37. *El'konin D.B.* Psixologiya igry'. 2-e izd. M.: VLADOS, 1999. 360 s.
38. *El'konin D.B.* Tvorcheskie rolevy'e igry' detej doshkol'nogo vozrasta: Pedagogicheskie soveti' roditelyam. M.: Izd-vo Akademii pedagogicheskix nauk, 1957. 24 c.

### *E.V. Trifonova*

#### **The Game as a Preschooler's Leading Activity. The Twentieth Century: the Path from Creativity to Regulation**

The article shows the terminological changes and accordingly the understanding and ways to organize the game as a leading activity in the conditions of kindergartens during the 20<sup>th</sup> century based on the analysis of documentary sources (normative documents, periodicals, scientific literature, etc.). The author has designated reasons which determined these changes and gave the characteristics of critical situation that developed with regard to the children's game by the 90s of the last century.

*Keywords:* creative game; story-role play; free and organized game; leading activity of a child of preschool age.



А.В. Яковлева

## Гендерные особенности самооценки подростков с нарушениями слуха

Статья посвящена изучению гендерных особенностей самооценки подростков с нарушением слуха в сравнении с условно здоровыми подростками. Изучено влияние гендерных особенностей на самооценку в группе здоровых детей и детей, имеющих нарушения слуха. Раскрыт содержательный характер данного влияния и особенности самооценки каждой из гендерных групп, проанализированы различия в особенностях самооценки здоровых испытуемых и имеющих нарушения слуха.

*Ключевые слова:* маскулинность; фемининность; гендерные особенности; самооценка; нарушение слуха; здоровье; подростки; гендер.

### Введение

**Н**а сегодняшний день количество детей и подростков, депривированных по слуху — глухих и слабослышащих, — возрастает во всем мире с каждым годом. Дети и подростки теряют слух по разным причинам, чаще еще до рождения [4]. По определению Л.С. Выготского, глухота, снижение слуха — это первичный, органический дефект, а его следствием является отсутствие у детей речи [1].

Научные исследования в данной области показывают, что в большинстве случаев уже в подростковом возрасте при нарушении слуха отмечается присутствие адекватной самооценки и притязаний, некоторые трудности в общении со здоровыми людьми: непонятны реакции собеседника, общение часто носит неестественный характер [5; 6].

Изменения личности при нарушенном слухе или полном его отсутствии проявляются затруднениями в установлении контактов с окружающими, повышенной раздражительности, обидчивости. У тревожных, самолюбивых и мнительных лиц могут возникать сначала подозрения, а затем уверенность в недоброжелательном отношении [3].

**Целью** данной работы является изучение гендерных особенностей самооценки подростков с нарушениями слуха в сравнении с условно здоровыми подростками.

### Характеристика групп участников эксперимента

В исследовании приняли участие подростки с нарушением слуха, обучающиеся в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе-интернате II вида, а также подростки, занимающиеся в группах тренинга в специализированном центре; в контрольную группу вошли 74 здоровых подростка в возрасте 12–18 лет, обучающихся в массовых общеобразовательных школах. При этом количество испытуемых в данных группах равно. Общее число испытуемых составило 148 человек. Из них мальчиков — 68 человек, девочек — 80 (табл. 1).

### Методики исследования

1. Изучение гендерных особенностей с помощью методики С. Бем «Маскулинность – фемининность».
2. Шкала самооценки и уровня притязаний Т. Дембо и С.Я. Рубинштейна (в модификации А.М. Прихожан).

### Результаты исследования

На основании результатов методики Сандры Бем всех испытуемых дифференцировали по показателю гендерной принадлежности. В соответствии с выраженностью значений индекса фемининности – маскулинности испытуемые были разделены на следующие группы (табл. 1).

Таблица 1

Распределение гендерных ролей среди испытуемых

Гендерная группа	Условно здоровые	Имеющие нарушения слуха	Итого
Фемининные девочки	24	26	50
Маскулинные девочки	15	14	29
Андрогины	9	4	13
Фемининные мальчики	11	22	33
Маскулинные мальчики	15	8	23
Итого:	74	74	148

Из таблицы 1 можно сделать вывод о том, что у подростков, имеющих нарушения слуха, выделяется ряд гендерных различий по сравнению со здоровыми подростками.

По данным Б.М. Когана и Д.А. Захаренко, у юношей с ограниченными возможностями слуха фемининность преобладает в 15 %, маскулинность составляет 5 % от общего числа респондентов, в то время как у здоровых юношей фемининность встречается в 8 % случаев, маскулинность — в 10 %. В результате исследований гендерных предпочтений среди девушек не было выявлено очевидных различий между респондентами, имеющими нарушения слуха: фемининность составляет 16 %, маскулинность — 8 %, по сравнению со здоровыми сверстницами: фемининность — 15 %, маскулинность — 8 % [2].

В результате нашего исследования было выявлено, что у юношей с ограниченными возможностями слуха фемининность преобладает в 20 %, маскулинность составляет 10 % от общего числа респондентов, в то время как у здоровых юношей фемининность встречается в 8 % случаев, маскулинность — в 10 %. В результате исследований гендерных предпочтений среди девушек не было выявлено очевидных различий между респондентами, имеющими нарушения слуха: фемининность составляет 18 %, маскулинность — 9 % по сравнению со здоровыми сверстницами, у которых фемининность — 16 %, маскулинность — 8 %.

Корреляционный анализ, осуществленный с помощью расчета рангового коэффициента корреляции Спирмена, показал следующие связи показателей гендерного пола со шкалами самооценки в группе условно здоровых подростков:

- *маскулинность положительно коррелирует со шкалами:* «внешность» ( $r = 0,596$ ;  $p < 0,001$ ), «уверенность в себе» ( $r = 1$ ;  $p < 0,001$ );
- *маскулинность отрицательно коррелирует со шкалами:* «здоровье» ( $r = -0,544$ ;  $p < 0,001$ ), «авторитет у сверстников» ( $r = -0,544$ ;  $p < 0,001$ ), «умелые руки» ( $r = -0,317$ ;  $p < 0,001$ ).

В группе подростков, имеющих нарушения слуха:

- *фемининность положительно коррелирует со шкалами:* «внешность» ( $r = 0,588$ ;  $p < 0,001$ ), «уверенность в себе» ( $r = 1$ ;  $p < 0,001$ );
- *фемининность отрицательно коррелирует со шкалами:* «здоровье» ( $r = -0,588$ ;  $p < 0,001$ ); «умственные способности» ( $r = -0,520$ ;  $p < 0,001$ ), «характер» ( $r = -0,234$ ;  $p < 0,001$ ), «авторитет у сверстников» ( $r = -0,674$ ;  $p < 0,001$ ), «умелые руки» ( $r = -0,383$ ;  $p < 0,001$ ).

Исходя из результатов корреляционного анализа можно сделать вывод о том, что показатели самооценки оказываются зависимыми от гендерной принадлежности испытуемых, как у здоровых подростков, так и у их сверстников, имеющих нарушения слуха (соответственно корреляции имеются по всем семи показателям самооценки в обеих группах испытуемых).

В группе условно здоровых подростков *положительно коррелирует* с гендерной принадлежностью шкала внешности и шкала уверенности в себе, то есть, учитывая особенности характеристик гендерного пола (большой показатель говорит о фемининности, а меньший — о маскулинности), можно считать, что по данным шкалам для респондентов, обладающих фемининными гендерными характеристиками, характерны более высокие результаты, а обладающих маскулинными гендерными характеристиками — низкие.

*Отрицательные корреляции* со шкалами «здоровье», «авторитет у сверстников», «умелые руки» говорят о большей уверенности в себе лиц с маскулинным гендером.

*Отсутствуют корреляции* по таким шкалам, как «умственные способности» и «характер», что говорит о независимости данных аспектов самооценки от гендера.

В группе подростков, имеющих нарушения слуха, с гендерной принадлежностью положительно коррелируют показатели внешности и уверенности в себе.

*Отрицательные корреляции* наблюдаются по шкалам здоровья, умственных способностей, характера, авторитета в группе сверстников, умелых рук. В группе подростков, имеющих нарушения слуха, по большему количеству шкал дети, обладающие маскулиным гендером, имеют более высокие показатели, нежели обладающие фемининным гендером.

Используя в качестве статистического инструмента *критерий Краскела – Уоллеса*, мы произвели сравнение уровня самооценки по различным шкалам в группе условно здоровых детей на основе их принадлежности к определенному гендерному полу.

Различия оказались значимы по таким шкалам, как «здоровье», «умственные способности», «авторитет у сверстников», «умелые руки», «внешность», «уверенность в себе», что подтверждает результаты проведенного нами корреляционного анализа.

При этом, обратившись к средним показателям по шкалам самооценки у различных гендерных групп, можно отметить, что, независимо от биологического пола, по шкале «здоровье» выше себя оценивают маскулинные девочки и маскулинные мальчики (80,50 и 94,93 против 65,96 и 63,46 у фемининных групп), по шкале «умственные способности» результат выше у маскулинных групп (83,43 и 85,07 против 66,08 и 66,23), по шкале «авторитет у сверстников» маскулинные группы имеют более высокий показатель (81,86 и 94,93 против 66,36 и 63,46), по шкале «умелые руки» у маскулинных групп результат выше (75,93 и 76,53 против 58,88 и 71,08), высоки результаты и по шкале «уверенность в себе» (69,93 и 92,27 против 17 и 65,15).

При этом представители фемининной группы значительно выше оценивают себя по шкале «внешность» (83,48 и 67,77 против 58,43 и 46,53). Что касается группы андрогинных подростков, то ввиду ее малочисленности нельзя говорить о наличии каких-либо объективных взаимосвязей — по различным шкалам показатели оказываются ближе то к фемининным, то к маскулинным группам.

Выбранные гендерные роли, которые берут на себя здоровые подростки, определяют выраженность поведенческих стереотипов, общепризнанных в современном обществе, в то время как по шкале «характер» явных различий не выявлено, что обусловлено индивидуально-личностными особенностями. Основываясь на полученных данных, можно представить себе особенности самооценки в различных гендерных группах: фемининные юноши и девушки менее уверены в себе практически по всем показателям по сравнению с маскулинными юношами. При этом маскулинные девочки менее уверены в своей внешней привлекательности и качествах характера, чем фемининные девочки и маскулинные мальчики (т. е. юноши и девушки, обладающие совпадающим с биологическим полом гендером). Группа мальчиков (как маскулинных, так и фемининных) в целом по большей части показателей больше уверена в себе, нежели маскулинные и фемининные девочки. Фемининные мальчики считают свой авторитет у сверстников и уверенность в себе более низким, что может быть обосновано традиционным отвержением в мужском обществе фемининных мужчин.

Для маскулинных подростков, имеющих нарушения слуха, характерно более высокое оценивание себя по шкалам «здоровье», «умственные способности», «характер», «авторитет у сверстников», «умелые руки». Для фемининных же групп характерны более высокие показатели по шкале «внешность».

Хотя необходимо отметить, что по шкале «умелые руки» у фемининных мальчиков результат тяготеет к маскулинным группам, а по шкале «умственные способности» у маскулинных девочек он приближен к фемининным группам.

По шкале «уверенность в себе» результаты близки у тех групп, чья гендерная половая принадлежность отличается от биологической — фемининные мальчики и маскулинные девочки более высоко оценивают себя по данным шкалам.

Таким образом, опираясь на полученные данные, можно сказать, что гендерный фактор влияет на показатели самооценки как здоровых испытуемых, так и имеющих нарушения слуха.

Далее были сопоставлены данные различных гендерных групп здоровых подростков и подростков с нарушениями слуха. Обращаясь к таблице 2, можно проанализировать, какие отличия существуют между этими испытуемыми.

Таблица 2

**Показатели самооценки испытуемых, обладающих различными гендерными характеристиками (в группе детей, имеющих нарушения слуха, и в группе условно здоровых детей)**

Показатель самооценки	Гендерная принадлежность										p
	ФД		МД		А		ФМ		ММ		
	З	НС	З	НС	З	НС	З	НС	З	НС	
1. Здоровье	65,96	24,08	80,50	46,54	72	55,25	63,46	33,09	94,93	79	$p < 0,001$
2. Умственные способности	66,08	44,11	83,43	31,69	67,14	37,25	66,23	27,65	85,07	45,50	$p < 0,001$
3. Характер	55,52	44,11	68,57	31,69	71,57	37,22	62,92	27,69	61,53	44,50	$p < 0,001$
4. Авторитет у сверстников	66,36	24,08	81,86	46,54	72	55,25	63,46	33,08	94,93	79	$p < 0,001$
5. Умелые руки	58,88	63,61	75,93	85,23	71,43	88	71,08	77,95	76,53	75,25	$p > 0,005$
6. Внешность	83,48	84,08	58,43	49,38	62,14	63,75	67,77	77,26	46,53	46,75	$p > 0,005$
7. Уверенность в себе	17	22,96	69,43	54,53	75,43	25,50	65,15	35,35	92,27	28,37	$p < 0,001$

*Примечание:* ФД — фемининные девочки; МД — маскулинные девочки; А — андрогинность; ФМ — фемининные мальчики; ММ — маскулинные мальчики; P — вероятность; З — здоровые; НС — нарушение слуха.

Так, различия оказались достоверны для шкал «здоровье», «умственные способности», «характер», «авторитет у сверстников». По всем этим шкалам испытуемые, имеющие нарушения слуха, оценивают себя гораздо ниже, нежели здоровые испытуемые.

Значимые различия позволили выявить доминирование поведенческой стратегии подчиненности у подростков, имеющих нарушения слуха, по отношению

к определенным авторитетным персонам. Кроме того, была выявлена большая предрасположенность подростков с аудиальными нарушениями к переживанию сходства с другими людьми в отличие от сверстников без трудностей слухового восприятия. Такая индивидуальная особенность поведения характеризуется сниженной осознанностью, неточностью и слабым разграничением представлений о себе, а также патологическим стремлением лиц с нарушением слуха не отделять себя от слышащих даже при воспитании в условиях специализированных учреждений интернатного типа.

По шкалам «умелые руки», «внешность» и «уверенность в себе» значимых различий не наблюдается, хотя важно отметить, что по шкале «умелые руки» оценки подростков, имеющих нарушения слуха, выше, чем у здоровых. Это может быть связано с компенсаторными механизмами и более выраженной возможностью реализации подростков с нарушениями слуха с помощью деятельности, направленной на непосредственную работу руками.

В исследовании Б.М. Когана, Е.Е. Ротовой, Н.Д. Раздобарова были выявлены половые различия в оценке качества жизни подростками, депривированными по слуху. Юноши более высоко (по сравнению со здоровыми сверстниками) оценивают общее состояние своего здоровья ( $p < 0,05$ ), чувствуют себя более энергичными и полными сил ( $p < 0,01$ ). Девушки же утверждают, что их нарушение слуха ограничивает выполнение физической нагрузки, а эмоциональное состояние негативно влияет на ролевое функционирование (учебу, выполнение повседневных дел). Важно подчеркнуть, что у здоровых испытуемых наблюдаются схожие различия оценки качества жизни между подростками разного пола [7].

На завершающих этапах данной исследовательской работы был проведен анализ различий среднестатистической самооценки между соответствующими гендерными группами здоровых испытуемых и испытуемых, имеющих нарушения слуха, с использованием для этого критерия Фридмана.

Выяснилось, что значимые различия в оценивании себя имеют маскулинные группы здоровых подростков и подростков, имеющих нарушения слуха, — их показатели наиболее различны, нежели у фемининных и андрогинных групп. Также были выявлены взаимосвязи с изначально биологическим полом испытуемых. Было замечено, что юноши в целом оценивают себя более высоко, чем девушки, а расхождение между уровнем самооценки и притязаний более высоко у девушек, что может свидетельствовать об их эмоциональности, импульсивности в оценивании, предъявлении высоких требований к себе или же недооценке своего реального потенциала.

Проведенное исследование показывает не только соотношение гендерных ролей, предпочитаемых подростками с нарушениями слуха в сравнении с нормой, но также раскрывает взаимосвязи гендера подростков с нарушением слуха с определяющими жизнедеятельность и жизнеобеспечение уровнями самооценки и притязаний, что, безусловно, может лечь в основу

представлений о том, чего не хватает для реализации в социуме слабослышащим подросткам, как помочь подростку со слуховыми нарушениями адаптироваться на уровне своих здоровых сверстников.

С помощью корреляционного анализа выявлено наличие регулирующего влияния гендерных особенностей на самооценку в группе здоровых детей и детей, имеющих нарушения слуха. Раскрыт содержательный характер данного влияния и особенности самооценки каждой из гендерных групп, проанализированы различия в особенностях самооценки здоровых испытуемых и имеющих нарушения слуха.

### *Литература*

1. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: в 6 т. Т. 4. М., 1984.
2. *Коган Б.М., Захаренко Д.А.* Психосексуальные особенности подростков с нарушением слуха // Актуальные проблемы науки и образования: теория и практика: сборник научных трудов по материалам VI Региональной научно-практической конференции с международным участием. М.: ООО «Петит», 2015. С. 244–247.
3. *Лакосина Н.Д., Ушаков Г.К.* Медицинская психология. М.: Медицина, 1984. 272 с.
4. *Леонгард Э.И., Самсонова Е.Г., Иванова Е.А.* Я не хочу молчать: Из опыта работы по организации обучения глухих и слабослышащих детей. М.: Просвещение, 1990.
5. *Матвеев В.Ф.* Психологические нарушения при дефектах зрения и слуха. М.: Просвещение, 1987.
6. *Прилепская Т.Н.* Особенности самооценки и уровня притязаний у глухих и слабослышащих школьников // Дефектология. 1989. № 5. С. 26–32.
7. *Ротова Е.Е., Раздобаров Н.Д., Коган Б.М.* Качество жизни подростков с нарушением слуха // Специальное образование. 2013. № 1 (29) С. 89–95.

### *Literatura*

1. *Vy'gotskij L.S.* Sobr. soch.: v 6 t. T. 4. M., 1984.
2. *Kogan B.M., Zaxarenko D.A.* Psixoseksual'ny'e osobennosti podrostkov s narusheniem sluxa // Aktual'ny'e problemy' nauki i obrazovaniya: teoriya i praktika: , sbornik nauchny'x trudov po mateialam VI Regional'noj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodny'm uchastiyem. M.: ООО «Petit», 2015.
3. *Lakosina N.D., Ushakov G.K.* Medicinskaya psixologiya. M.: Medicina, 1984. 272 s.
4. *Leongard E.I., Samsonova E.G., Ivanova E.A.* Ya ne xochu molchat': Iz opy'ta raboty' po organizacii obucheniya gluxix i slabosly'shashhix detej. M.: Prosveshhenie, 1990.
5. *Matveev V.F.* Psixologicheskie narusheniya pri defektax zreniya i sluxa. M.: Prosveshhenie, 1987.
6. *Prilepskaya T.N.* Osobennosti samoocenki i urovnya prityazanij u gluxix i slabosly'shashhix shkol'nikov // Defektologiya. 1989. № 5. С. 26–32.
7. *Rotova E.E., Razdobarov N.D., Kogan B.M.* Kachestvo zhizni podrostkov s narusheniem sluxa // Special'noe obrazovanie. 2013. № 1 (29) S. 89–95.

*A. V. Yakovleva*

**Gender Peculiarities of Self-Evaluation of Adolescents  
with Hearing Impairment**

The article is devoted to the study of gender features of self-evaluation of adolescents with hearing impairment in comparison with conditionally healthy adolescents. The influence of gender features on self-appraisal in the group of healthy children and children with hearing impairment has been studied. The author has revealed the content nature of this influence and the peculiarities of self-evaluation of each of the gender groups. The differences in the features of self-evaluation of healthy subjects and those with hearing impairment are analyzed.

*Keywords:* masculinity; femininity gender features; self-evaluation; hearing impairment; health; adolescents; gender.



**О.Я. Гаврилова**

## **Мотивация учебной деятельности в младшем школьном возрасте**

В статье рассматриваются результаты эмпирического исследования мотивации учения младших школьников на примере учащихся второго класса, проводившегося в период с ноября 2016 года по март 2017 года на базе московского образовательного комплекса. Дается анализ полученных данных в рамках трех выделенных групп мотивов: социальных, познавательных и смешанных.

*Ключевые слова:* мотивация; мотивация учения; младший школьный возраст; учебная деятельность.

**М**отивационная сфера младших школьников не перестает привлекать к себе внимание исследователей, и этому есть ряд объяснений. С одной стороны, считается, что именно в младшем школьном возрасте получают свое наивысшее развитие познавательные мотивы, которые в будущем смогут определить успешность ребенка в одной из важнейших сфер для данного возраста, а именно — в учении. С другой стороны, в современном научном обществе все прочнее утверждается мысль о том, что именно мотивация, наряду со способностями и интеллектом, является тем предиктором, который определяет успешность личности.

Изучение мотивации в психологии имеет давнюю историю. Практически во всех основных психологических теориях уделяется внимание данному вопросу.

Так, бихевиоризм рассматривает мотивацию как исходную причину действий человека или животного с точки зрения физиологических потребностей и их удовлетворения. Процесс научения становится возможным, по мнению представителей данного подхода, при наличии двух компонентов — потребности и того, что данную потребность удовлетворяет, то есть подкрепления [12: с. 274–275].

Гештальтпсихологами, в первую очередь К. Левиным, была создана собственная теория мотивации. Они считали, что основным механизмом

мотивации служит уравнивание по отношению к общей системе, которая была определена К. Левиным через метафору «поле». Напряжение, возникающее в определенной части этого поля, есть не что иное, как потребность, которая может принадлежать к одной из двух обширных групп — базовых, или истинных, потребностей или же квазипотребностей, к коим относятся намерения и цели. Поведение человека К. Левин рассматривал как взаимосвязь двух составляющих: личности и окружения. Человек может действовать преимущественно исходя из ситуации, или поля, в таком случае его поведение можно обозначить как полевое. Если же человек исходит из собственных потребностей, зачастую преодолевая противостояние поля, то такое поведение К. Левин называл волевым [12: с. 275].

Не обошли своим вниманием мотивацию и представители психоаналитической теории. Они считали, что основы мотивации лежат в стремлении человека удовлетворить соматические потребности организма, врожденные инстинкты. Основных инстинктов насчитывается два — это либидо как инстинкт жизни, самосохранения и продолжения рода и танатос, или инстинкт смерти, саморазрушения и уничтожения. Если потребность не находит удовлетворения, то, по мнению З. Фрейда, это ведет к возникновению напряжения, от которого человек всеми силами стремится избавиться [12: с. 275–276].

В противовес психоанализу выступали представители гуманистической психологии, прежде всего, К. Роджерс, который видел основную мотивирующую силу человеческого поведения в реализации человеком своих способностей и потенциалов, в его самореализации и самоосуществлении. В рамках данного научного направления широкую известность получила модель мотивов, предложенная А. Маслоу, давно вышедшая за пределы психологической науки [12: с. 276].

Когнитивная психология дала миру целый ряд теорий о мотивации, которые объединены представлением о том, что на мышление и поведение человека оказывают значительное влияние его знания и представления об окружающем его мире [12: с. 276–277].

В рамках отечественной психологической науки изучению мотивационной сферы младших школьников были посвящены работы таких выдающихся советских ученых, как Л.И. Божович, А.К. Маркова, М.В. Матюхина, Э.Д. Телегина и другие. Несмотря на то что в настоящее время изучение мотивации учебной деятельности продолжается рядом исследователей, в том числе Т.О. Гордеевой, Н.И. Гуткиной, И.Ю. Кулагиной, С.В. Гани, Т.В. Архиреевой и другими, мы должны отметить, что большинство исследований данной проблемы относятся к периоду второй половины XX века. Вместе с тем социальные, культурные, идеологические и экономические изменения, которые происходили и происходят сейчас в современном обществе, непосредственно влияют и на мотивационную сферу младшего школьника, что обуславливает необходимость и актуальность изучения мотивов учащихся младшей школы в реалиях сегодняшнего дня.

Наше исследование мотивации учения в младшем школьном возрасте происходило на базе лицея № 1561 г. Москвы с ноября 2016 г. по март 2017 г.

В исследовании приняли участие 114 учащихся вторых классов в возрасте от 7 до 9 лет, из них 56 мальчиков и 58 девочек.

Диагностический инструментарий представлен авторской модификацией теста «Лесенка побуждений». За основу модификации была взята методика, разработанная Н.В. Елфимовой [6]. Данная методика направлена на выявление ведущих мотивов учения младших школьников. Она предполагает выбор школьниками из восьми предложенных карточек с написанными на них мотивами (побуждениями), наиболее предпочтительными, и выкладывание карточек в порядке убывания важности мотива в форме лесенки. Необходимо отметить, что с помощью данной методики анализ полученных данных происходит преимущественно в той части мотивов, которые, исходя из их участия в деятельности, А.Н. Леонтьев определил как «знаемые», или «понимаемые» мотивы [9: с. 512].

Для обеспечения необходимой наглядности, учитывая возрастные особенности изучаемого возраста, форма проведения данной методики была изменена за счет введения изображения лестницы в диагностические листы.

Анализ мотивации учения в младшем школьном возрасте мы начнем с перечисления тех групп мотивов, которые преобладают у учащихся второго класса. Всего нами было выделено три группы мотивов. Это группа познавательных мотивов, группа социальных мотивов и группа смешанных мотивов.

Под познавательными мотивами мы, вслед за Л.И. Божович, будем понимать те мотивы, которые связаны непосредственно с учебной деятельностью и процессом ее выполнения [2: с. 36]. Сюда мы отнесем познавательные интересы ребенка, его потребность в интеллектуальной активности, овладении новыми знаниями, умениями и навыками. Среди исследуемых детей данная группа мотивов проявилась у 31 ребенка, что составляет 27 % от общего числа детей.

Среди отдельных мотивов в данной группе ведущее место занимает мотив учения для того, чтобы все знать, обращающийся к познавательным интересам школьника. Его отметили все дети в данной группе (100 %). Именно этот мотив чаще всего ставился учащимися на первое место. Так, 21 школьник из 31 считает этот мотив самым главным для себя, что составило 68 % от общего числа детей в данной группе.

Следующим по частоте упоминания в группе познавательных мотивов стал мотив учения ради того, чтобы научиться самому решать задачи. Его также отметили все учащиеся данной группы, при этом его чаще всего ставили лишь на четвертое место (65 % указаний на мотив), на первое место указанный мотив поставили 13 % учащихся.

Третьим по частоте упоминания стал мотив привлекательности самого процесса учения. Его назвали 29 школьников из 31. Чаще всего данный мотив попадал на второе место (45 % ответов), на первое место его поставили 13 % учащихся вторых классов.

Таким образом, мы видим, что, хотя все мотивы данной группы упоминались школьниками примерно с равной частотой, ведущим мотивом среди познавательных мы будем считать мотив учения: «учусь, чтобы все знать». Данный мотив соответствует тому, что М.В. Матюхиной было определено как мотивация содержанием, когда ученика «побуждает учиться стремление узнавать новые факты, овладевать знаниями, способами действий, проникать в суть явлений» [11: с. 16].

Говоря о группе социальных мотивов, мы снова обратимся к пониманию данной категории Л.И. Божович, которая связывала указанную группу мотивов с взаимоотношениями детей с окружающей средой. Л.И. Божович писала о том, что эти мотивы лежат в плоскости социального взаимодействия ребенка и связаны с его потребностями в общении с другими людьми, в их оценке и одобрении, а также с желанием ребенка занять определенное место в системе доступных ему общественных отношений [2: с. 36]. Группа социальных мотивов является ведущей для 40 учащихся, что составляет 35 % от общего числа наших респондентов.

По числу упоминаний в данной категории лидирует мотив учения, связанный с желанием младших школьников радовать своими успехами родителей. Этот мотив встречается у 34 учащихся, что составляет 85 % от числа ребят в данной группе, на первое место его поставили 10 детей, на втором месте по важности для себя указанный мотив отметили 9 ребят, на третьем месте его поставили 8 учащихся, 7 школьников назвали данный момент четвертым по значимости для себя.

На втором месте по частоте указаний находится мотив, характеризующийся учением ради того, чтобы получить одобрение учителя. Данный мотив находит свое выражение у 30 детей, это 75 % от всей группы социальных мотивов. Интересно, что, хотя указывают на данный мотив почти так же часто, как и на мотив, связанный с родителями, вместе с тем его почти не ставят на первое место, больше всего упоминаний о данном мотиве мы видим на уровне третьего места, куда его поместили 14 учащихся. Столь частое указание на важность фигуры учителя для мотивационной структуры учения младших школьников полностью соответствует представлению классиков исследования учебной мотивации (Л.И. Божович, А.К. Марковой, М.В. Матюхиной и других) о том, что учение младшего школьника обусловлено социальными факторами, включающими желание занять новую для себя позицию школьника и выполнять характерную для данной позиции деятельность. Главным действующим лицом для ребенка в данный временной период становится учитель, чей авторитет практически не подвергается сомнениям вплоть до третьего класса начальной школы. В плане сопоставления с классическими данными прошлого столетия для нас большой интерес представляет и следующий мотив.

Почти так же часто, как и в случае с родителями, на первое место среди группы социальных мотивов ставится мотив, касающийся одноклассников,

когда младший школьник учится для того, чтобы его за успехи уважали товарищи. Именно с него начали перечисление важных для себя мотивов 11 учащихся вторых классов. Однако в целом на данный мотив указывают всего 23 ученика, что составляет 58 % от всей группы. Это говорит о растущей роли оценки сверстников для мотивационной структуры младших школьников, когда товарищи уже начинают занимать важное место в данной структуре, но еще не для всех второклассников. По мнению Л.И. Божович, ситуация изменится уже в третьем классе, когда учитель перестанет быть центральной фигурой для класса, и у детей начнет меняться отношение и интерес друг к другу, к мнению товарищей [2: с. 36].

Все обозначенные нами выше мотивы относятся к категории узколичностных мотивов и соответствуют выделенной М.В. Матюхиной мотивации благополучия, когда ребенок учится для того, чтобы получить одобрение со стороны учителей, родителей, одноклассников (товарищей), чтобы получить высокие отметки [11: с. 16].

К следующей группе относится широкий социальный мотив, заключающийся в том, что ребенок учится ради того, чтобы быть полезным людям. Этот мотив проявился у 25 учащихся в данной группе, что соответствует 63 %. Несмотря на такое большое число указаний на данный мотив, его вряд ли можно назвать приоритетным для младшего школьника — чаще всего второклассники ставят его лишь на четвертое место.

Еще один узколичностный мотив, относящийся к мотивации благополучия и связанный с получением высоких отметок, называется ровно половиной учащихся, попавших в группу с ведущими социальными мотивами (20 человек). Чаще всего мотив учения для получения хороших отметок ставится ребятами на второе место.

Почти такой же широко представленной, как и группа социальных мотивов, оказалась группа смешанных мотивов. К данной категории мы отнесли 43 учащихся второго класса, что соответствует 38 % от общего числа учащихся. В данную группу попали ребята, с одинаковой частотой называющие как познавательные, так и социальные мотивы учения.

В группе смешанных мотивов абсолютным лидером является познавательный мотив учения, связанный с содержанием самой учебной деятельности и желанием все знать. Его отметили 39 учащихся второго класса, то есть 91 % от учащихся, попавших в данную группу. Интересно сравнить эти данные с данными ребят, для которых познавательные мотивы являются ведущими: в этой группе данный мотив назвали 100 % учеников. При этом среди ребят с ведущими познавательными мотивами на первое место данный мотив поставили 68 % детей, в то время как для группы со смешанными мотивами это число составило всего 51 %. Таким образом, мы видим, что, хотя дети с ведущей группой смешанных мотивов называют мотивацию содержанием учебной деятельности почти так же часто, как и ребята с ведущей познавательной

мотивацией, эти дети оценивают данный мотив ниже по сравнению с группой познавательных мотивов.

Следующие мотивы распределились среди названных учащимися примерно в схожих долях. Так, учатся ради получения высоких отметок 26 учеников (60 %), для 24 ребят (56 %) самое важное — радовать своими успехами родителей, 23 ребенка, или 53 % детей со смешанными мотивами учатся для того, чтобы научиться самим решать задачи, 22 второклассникам (51 %) нравится сам процесс учения.

Мотивами-аутсайдерами в данной группе оказались учение ради пользы других людей (14 человек, или 33 %) и ориентация на уважение товарищей (13 детей, или 30 %). Самым меньшим по числу упоминаний среди важных мотивов оказался мотив, связанный с учителем. Его назвали всего 9 учащихся, что составило 21 %.

Как мы можем видеть, среди трех подробно рассмотренных нами и проанализированных групп мотивов учения второклассников число детей распределилось в разных пропорциях (рис. 1).

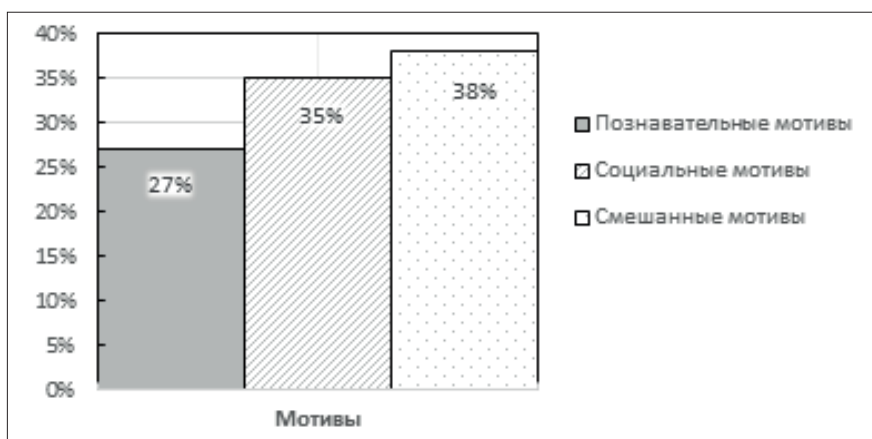


Рис. 1. Распределение групп ведущих мотивов у учащихся второго класса

Исходя из полученных нами данных можно заключить, что группа мотивов, связанная непосредственно с учебной деятельностью и ее содержанием, является ведущей для 27 % учащихся второго класса, социальные мотивы преобладают у 35 % школьников, в категорию детей со смешанной мотивацией учения попали 38 % детей. Данная картина согласуется с классическими работами по мотивации учебной деятельности. Интересно отметить, что среди детей, попавших в группу со смешанными мотивами, преобладают мотивы познавательного плана, что позволяет нам предположить, что в ходе дальнейшего обучения большая часть детей данной группы сместится к ученикам, для которых ведущей является познавательная мотивация.

*Литература*

1. *Архиреева Т.В.* Динамика учебной мотивации детей младшего школьного возраста // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 2. С. 38–47.
2. *Божович Л.И.* Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Международная педагогическая академия, 1995. 212 с.
3. *Гаврилова О.Я.* Вопрос взаимосвязи мотивации и мышления в отечественной психологии // Проблемы современного образования. 2016. № 4. С. 57–63.
4. *Гордеева Т.О.* Психология мотивации достижения. 2-е изд., испр. и доп. М.: Смысл, 2015. 334 с.
5. *Гуткина Н.И.* Развитие учебной мотивации учащихся в первых двух классах современной начальной школы (лонгитюдное исследование) // Культурно-историческая психология. 2007. № 2. С. 62–74.
6. *Елфимова Н.В.* Диагностика и коррекция учения у младших школьников: учеб. пособие. М.: Просвещение, 1991. 276 с.
7. *Кулагина И.Ю., Гани С.В.* Развитие мотивации в младшем школьном возрасте // Психологическая наука и образование. 2011. № 2. С. 102–109.
8. *Кулагина И.Ю.* Доминирующая мотивация школьников: возрастные тенденции и условия развития // Культурно-историческая психология. 2015. № 3. С. 100–109.
9. *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. 3-е изд. М.: Изд-во Московского университета, 1972. 573 с.
10. *Маркова А.К.* Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособие для учителя. М.: Просвещение, 1983. 96 с.
11. *Матюхина М.В.* Мотивация учения младших школьников. М.: Педагогика, 1984. 114 с.
12. *Савенков А.И.* Педагогическая психология: учебник для бакалавров. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2012. 659 с.
13. *Савенков А.И.* Психодидактика. М.: Национальный книжный центр, 2012. 360 с.

*Literatura*

1. *Arxireeva T.V.* Dinamika uchebnoj motivacii detej mladshogo shkol'nogo vozrasta // Kul'turno-istoricheskaya psixologiya. 2015. T. 11. № 2. S. 38–47.
2. *Bozhovich L.I.* Izbranny'e psixologicheskie trudy'. Problema formirovaniya lichnosti / pod red. D.I. Fel'dshtejna. M.: Mezhdunarodnaya pedagogicheskaya akademiya, 1995. 212 s.
3. *Gavrilova O.Ya.* Vopros vzaimosvyazi motivacii i my'shleniya v otechestvennoj psixologii // Problemy' sovremennogo obrazovaniya. 2016. № 4. S. 57–63.
4. *Gordeeva T.O.* Psixologiya motivacii dostizheniya. 2-e izd., ispr. i dop. M.: Smy'sl, 2015. 334 s.
5. *Gutkina N.I.* Razvitie uchebnoj motivacii uchashhixsya v pervy'x dvux klassax sovremennoj nachal'noj shkoly' (longityudnoe issledovanie) // Kul'turno-istoricheskaya psixologiya. 2007. № 2. S. 62–74.
6. *Elfimova N.V.* Diagnostika i korrekciya ucheniya u mladshy'x shkol'nikov: ucheb. posobie. M.: Prosveshhenie, 1991. 276 s.
7. *Kulagina I.Yu., Gani S.V.* Razvitie motivacii v mladshem shkol'nom vozraste // Psixologicheskaya nauka i obrazovanie. 2011. № 2. S. 102–109.

8. *Kulagina I.Yu.* Dominiruyushhaya motivaciya shkol'nikov: vozrastny'e tendencii i usloviya razvitiya // Kul'turno-istoricheskaya psixologiya. 2015. № 3. S. 100–109.
9. *Leont'ev A.N.* Problemy' razvitiya psixiki. 3-e izd. M.: Izd-vo Moskovskogo universiteta, 1972. 573 s.
10. *Markova A.K.* Formirovanie motivacii ucheniya v shkol'nom vozraste: posobie dlya uchitelya. M.: Prosveshhenie, 1983. 96 s.
11. *Matyuxina M.V.* Motivaciya ucheniya mladshy'x shkol'nikov. M.: Pedagogika, 1984. 114 s.
12. *Savenkov A.I.* Pedagogicheskaya psixologiya: uchebnik dlya bakalavrov. 2-e izd., pererab. i dop. M.: Yurajt, 2012. 659 s.
13. *Savenkov A.I.* Psixodidaktika. M.: Nacional'ny'j knizhny'j centr, 2012. 360 s.

***O.Ya. Gavrilova***

### **Motivation of Educational Activity at a Younger School Age**

The article considers the results of empirical study of the motivation of the learning of junior schoolchildren on the example of pupils of the second form. This research has been carried out from November 2016 to March 2017 on the basis of Moscow educational complex. The analysis of the obtained data is given within the framework of three distinguished groups of motives: social, cognitive and mixed ones.

*Keywords:* motivation; learning motivation; younger school age; educational activity.



**АВТОРЫ «ВЕСТНИКА МГПУ»,  
СЕРИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»,  
2017, № 2 (40)**

**Айгунова Ольга Александровна** — кандидат психологических наук, заведующая лабораторией профессионального развития в образовании Института системных проектов МГПУ.

E-mail: labpk21@gmail.com

**Антонова Марина Владимировна** — кандидат экономических наук, доцент, ректор Мордовского республиканского института образования.

E-mail: mr10@edurm.ru

**Афанасьев Владимир Васильевич** — доктор педагогических наук, профессор, профессор общеинститутской кафедры теории и истории педагогики Института педагогики и психологии образования МГПУ.

E-mail: vvafv@ya.ru

**Баранников Кирилл Анатольевич** — кандидат педагогических наук, заместитель директора Института системных проектов МГПУ.

E-mail: kabarannikov@gmail.com

**Богуславский Михаил Викторович** — доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, профессор кафедры теории и истории педагогики Института педагогики и психологии образования МГПУ.

E-mail: hist2001@mail.ru

**Васильева Марина Алексеевна** — специалист по учебно-методической работе учебного отдела Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Московский институт открытого образования».

E-mail: vasiljevama@mioo.ru

**Вачкова Светлана Николаевна** — доктор педагогических наук, доцент, директор Института системных проектов МГПУ.

E-mail: svachkova@gmail.com

**Гаврилова Ольга Яковлевна** — ассистент кафедры психологической антропологии Института детства МПГУ.

E-mail: oya.kirichek@mpgu.edu

**Зверев Олег Михайлович** — кандидат химических наук, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности и прикладных технологий Института математики, информатики и естественных наук МГПУ.

E-mail: vion-info@mail.ru

**Кошелев Иван Викторович** — специалист лаборатории здоровьесберегающей деятельности в образовании Института системных проектов МГПУ.

E-mail: KoshelevI@mgpu.ru

**Куницына Светлана Михайловна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры воспитательных систем Академии социального управления.

E-mail: svetlana28061979@mail.ru

**Лесин Сергей Михайлович** — кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории профессионального развития в образовании Института системных проектов МГПУ.

E-mail: smlesin@gmail.com

**Лэбби Сандра А.** — доктор педагогических наук, доцент Техасского государственного университета, г. Тексаркана, штат Техас, США.

E-mail: slabby@tamut.edu

**Максимкина Ольга Ивановна** — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры дошкольного и начального образования Мордовского республиканского института образования.

E-mail: maximkinaoi@mail.ru

**Матюшкина Анна Алексеевна** — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей психологии факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова.

E-mail: aam\_msu@mail.ru

**Мэнинджер Роберт** — доктор педагогических наук, доцент Государственного университета им. Сэма Хьюстона, Хантсвилл, штат Техас, США.

E-mail: rmm023@shsu.edu

**Нежкина Наталья Николаевна** — доктор медицинских наук, профессор Ивановской государственной медицинской академии.

E-mail: natnezh@rambler.ru

**Нехорошева Елена Владимировна** — кандидат педагогических наук, заведующая научно-исследовательской лабораторией развития личности и здоровьесбережения МГПУ.

E-mail: NehoroshevaEV@mgpu.ru

**Пичугина Анна Олеговна** — студентка 3 курса факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова.

E-mail: aopichugina@gmail.com

**Реморенко Игорь Михайлович** — кандидат педагогических наук, доцент, ректор МГПУ.

E-mail: rector@mgpu.ru

**Рябова Ирина Викторовна** — кандидат медицинских наук, заведующая лабораторией здоровьесберегающей деятельности в образовании Института системных проектов МГПУ.

E-mail: RyabovaI@mgpu.ru

**Салливан Сэм Л.** — доктор педагогических наук, профессор Государственного университета им. Сэма Хьюстона, г. Хантсвилл, штат Техас, США.

E-mail: cai\_sls@shsu.edu

**Семёнов Алексей Львович** — академик Российской академии наук, академик Российской академии образования, директор Института образовательной информатики РАН, профессор кафедры математической логики и теории алгоритмов МГУ им. М.В. Ломоносова.

E-mail: als@maildisk.ru

**Соболевская Татьяна Александровна** — кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник лаборатории здоровьесберегающей деятельности в образовании Института системных проектов МГПУ.

E-mail: SobolevskayaTA@mgpu.ru

**Тимонова Екатерина Николаевна** — консультант по проекту по оценке персонала, ООО «AXES Management».

E-mail: pedmeasuring@gmail.com

**Трифоновна Екатерина Вячеславовна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологической антропологии Института детства МПГУ.

E-mail: k34@mail.ru

**Фещенко Татьяна Сергеевна** — доктор педагогических наук, доцент, начальник отдела прогнозирования и проектирования повышения квалификации Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Московский институт открытого образования».

E-mail: feshchenkots@mioo.ru

**Ховард Тимоти** — аспирант Государственного университета им. Сэма Хьюстона, учитель Подготовительной школы Иезуитского колледжа г. Далласа, штат Техас, США.

E-mail: tjhoward@gmail.com

**Яковлева Анна Вадимовна** — старший преподаватель кафедры клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений МГПУ.

E-mail: annayakovleva08@yandex.ru

**AUTHORS**  
of “Vestnik of Moscow City University”  
a Series of “Pedagogy and Psychology”, 2017, № 2 (40)

**Aygunova Olga Aleksandrovna** — Ph. D. (Psychology), head of laboratory of Professional Development in Education of Institute of System Projects, MCU.  
E-mail: labpk21@gmail.com

**Antonova Marina Vladimirovna** — Ph. D. (Economics), docent, Rector of Mordovian Republican Institute of Education.  
E-mail: mrio@edurm.ru

**Afanasyev Vladimir Vasilievich** — Doctor of Pedagogy, professor, professor of all-university department of Theory and History of Education, Insitute of Pedagogy and Psychology of Education, MCU.  
E-mail: vvafv@ya.ru

**Barannikov Kirill Anatolievich** — Ph. D. (Pedagogy), deputy director of Institute of System Projects, MCU.  
E-mail: kabarannikov@gmail.com

**Boguslavsky Mikhail Viktorovich** — Doctor of Pedagogy, professor, corresponding member of the Russian Academy of Education (RAE), professor of department of the Theory and History of Pedagogy, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCU.  
E-mail: hist2001@mail.ru

**Vasilieva Marina Alekseevna** — specialist in Educational and Methodological Work of the Educational department of the State Autonomous Educational Institution of Higher Education «Moscow Institute of Open Education».  
E-mail: vasiljevama@mioo.ru

**Vachkova Svetlana Nikolaevna** — doctor of Pedagogy, docent, Director of Institute of System Projects, MCU.  
E-mail: svachkova@gmail.com.

**Gavrilova Olga Yakovlevna** — junior lecturer of department of Psychological anthropology, Institute of Childhood, Moscow State Teachers' Training University.  
E-mail: oya.kirichek@mpgu.edu

**Zverev Oleg Mikhailovich** — Ph. D. (Chemistry), docent of department of Life Safety and Applied Technologies, Institute of Mathematics, Computer Science and Natural Sciences, MCU.  
E-mail: vion-info@mail.ru

**Koshelev Ivan Viktorovich** — a specialist of the laboratory of Health-Saving Activities in the Education of the Institute of System Projects, MCU.

E-mail: KoshelevI@mgpu.ru

**Kunitsyna Svetlana Michailovna** — Ph. D. (Pedagogy), docent of department of Educational Systems, Academy of Social Management (ASM).

E-mail: svetlana28061979@mail.ru

**Lesin Sergey Michailovich** — Ph. D. (Pedagogy), senior researcher of laboratory of Professional Development in Education of Institute of System Projects, MCU.

E-mail: smlesin@gmail.com

**Labby Sandra A.** — Ed.D., docent, Texas A & M University, Texarkana, Texas, USA.

E-mail: slabby@tamut.edu

**Maksimkina Olga Ivanovna** — Ph. D. (Pedagogy), docent, docent of department of Preschool and Primary Education, Mordovian Republican Institute of Education.

E-mail: maximkinaoi@mail.ru

**Matyushkina Anna Alekseevna** — Ph. D. (Psychology), docent, docent of department of General Psychology, faculty of Psychology, M.V. Lomonosov Moscow State University.

E-mail: aam\_msu@mail.ru

**Maninger Robert** — Ed. D., docent, Sam Houston State University, Huntsville, Texas, USA.

E-mail: rmm023@shsu.edu

**Nezhkina Natalya Nikolaevna** — Doctor of Medical Sciences, professor of Ivanovo State Medical Academy.

E-mail: natnezh@rambler.ru

**Nekhorosheva Elena Vladimirovna** — Ph. D. (Pedagogy), head of research laboratory for the Development of Personality and Health Care, MCU.

E-mail: NekhoroshevaEV@mgpu.ru

**Pichugina Anna Olegovna** — third-year student of faculty of Psychology, M.V. Lomonosov Moscow State University.

E-mail: aopichugina@gmail.com

**Remorenko Igor Mikhayloich** — Ph. D (Pedagogy), docent, Rector, MCU.

E-mail:rector@mgpu.ru

**Ryabova Irina Viktorova** — Ph. D. (Medical Sciences), head of laboratory of Health-Saving Activities in the Education of the Institute of System Projects, MCU.  
E-mail: RyabovaI@mgpu.ru

**Sullivan Sam L.** — Ed. D., professor, Sam Houston State University, Huntsville, Texas, USA.  
E-mail: cai\_sls@shsu.edu

**Semyonov Aleksey Lvovich** — academician of the Russian Academy of Sciences, academician of the Russian Academy of Education, Director of the Institute of Educational Computer Science of the Federal State Institution «Federal research centre “Computer Science and Management”» of the Russian Academy of Sciences, professor of department of Mathematical Logic and Theory of Algorithms, M.V. Lomonosov Moscow State University.  
E-mail: als@maildisk.ru

**Sobolevskaya Tatiana Aleksandrovna** — Ph. D. (Pedagogy), docent, senior researcher of laboratory of Health-Saving Activities in the Education of the Institute of System Projects, MCU.  
E-mail: SobolevskayaTA@mgpu.ru

**Timonova Ekaterina Nikolaevna** — consultant for the personnel assessment project, LLC “AXES Management”.  
E-mail: pedmeasuring@gmail.com

**Trifonova Ekaterina Vyacheslavovna** — Ph. D. (Psychology), docent of department of Psychological Anthropology, Institute of Childhood, Moscow Teachers’ Training State University.  
E-mail: k34@mail.ru

**Feshchenko Tatyana Sergeevna** — doctor of Pedagogy, docent, head of the department for Forecasting and Designing of Advanced Training of the State Autonomous Educational Institution of Higher Education «Moscow Institute of Open Education».  
E-mail: feshchenkots@mioo.ru

**Howard Timothy** — postgraduate student, Sam Houston State University, teacher at Jesuit College High School, Dallas, Texas, USA.  
E-mail: tjhoward@gmail.com

**Yakovleva Anna Vadimovna** — senior lecturer of department of Clinical and Special Psychology of Institute of Psychology, Sociology and Social Relations, MCU.  
E-mail: annayakovleva08@yandex.ru

## ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

### Уважаемые авторы!

Редакция просит вас при подготовке материалов, предназначенных для публикации в «Вестнике МГПУ», руководствоваться требованиями Редакционно-издательского совета ГАОУ ВО 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 одном из следующих носителей: 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 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.

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

7. **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>).

8. **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.

9. **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».

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

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

Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

Более подробно о требованиях к оформлению рукописи можно посмотреть на сайте [www.mgpi.ru](http://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 составительнице *Светлане Николаевне Вачковой* (e-mail: [svachkova@gmail.com](mailto:svachkova@gmail.com)).

**Вестник МГПУ**  
Журнал Московского городского педагогического университета  
*Серия «Педагогика и психология»*  
№ 2 (40), 2017

Зарегистрирован в Федеральной службе по надзору  
в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций  
(Роскомнадзор)

Свидетельство о регистрации средства массовой информации:  
ПИ № ФС77-62497 от 27 июля 2015 г.

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

Главный редактор выпуска:  
кандидат исторических наук, старший научный сотрудник *Т.П. Веденеева*

Редактор:

*А.А. Сергеева*

Корректор:

*К.М. Музамилова*

Перевод на английский язык:

*А.С. Джанумов*

Техническое редактирование и верстка:

*О.Г. Арефьева*

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

Подписано в печать: 16.06.2017 г.  
Формат 70 × 108 1/16. Бумага офсетная.  
Объем: 9 усл. печ. л. Тираж 1000 экз.