

# ВЕСТНИК

**МОСКОВСКОГО ГОРОДСКОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
УНИВЕРСИТЕТА**

**НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ**

**СЕРИЯ**

**«ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»**

**№ 4 (38)**

**Издается с 2007 года**

**Выходит 4 раза в год**

**Москва**

**2016**

**VESTNIK**

**MOSCOW CITY UNIVERSITY**

**SCIENTIFIC JOURNAL**

**PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY**

**№ 4 (38)**

**Published since 2007**

**Quarterly**

**Moscow**

**2016**

#### **Редакционный совет:**

*Реморенко И.М.*

председатель

ректор ГАОУ ВО МГПУ,

кандидат педагогических наук, доцент,

почетный работник общего образования Российской Федерации

*Рябов В.В.*

заместитель председателя

президент ГАОУ ВО МГПУ,

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

*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

- Захаров К.П., Тюмина М.В.* Игра в жизни современных подростков (практика самоопределения в условиях летней проектной школы)..... 8

### Проблемы профессиональной подготовки

- Зиновьева Т.И., Ступенко О.П.* Исследование готовности педагога к реализации аксиологического подхода в обучении школьников письменному дистантному общению ..... 18

### Психология

- Айгунова О.А., Полковникова Н.Б., Савенкова Т.Д.* Диагностика и развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности старших дошкольников в условиях дошкольной образовательной организации ..... 25
- Голованова А.А., Фадеева Т.Ю.* Субъектно-личностные предикторы социально-психологической адаптации студентов ..... 35
- Комаров Р.В., Смирнова Д.С.* Статистические предпосылки разработки модели развития выдающихся способностей обучающихся..... 45

### Теория и практика обучения и воспитания

- Потапенко С.М., Бедердинова О.И., Тропина И.В.* Информационно-коммуникативный подход при создании творческого проекта ..... 57
- Воронцова И.В., Сененко О.В.* Критерии оценивания итогового сочинения как формы предъявления метапредметных образовательных результатов ..... 71
- Балашова Е.А.* Проблемы мониторинга регулятивных УУД младших школьников ..... 81

**История педагогического и психологического образования**

*Кудряшёв А.В.* Создание муниципальных начальных школ Москвы в 1860–1870-е годы..... 91

**Специальная педагогика и специальная психология**

*Чумаков Б.Н., Рябова И.В., Мелкадзе О.В., Нежкина Н.Н., Соболевская Т.А.* Создание эмпирической модели учителя с учетом данных соматического здоровья и возможностей зрительного анализатора..... 102

**Страницы молодых ученых**

*Суханов Е.П.* Ролевая обусловленность использования метафор..... 118

**Авторы «Вестника МГПУ», серия «Педагогика и психология», 2016, № 4 (38)..... 132**

**Требования к оформлению статей..... 138**

## CONTENTS

### **Pedagogical Education**

- Zakharov K.P., Tyumina M.V.* Game in the Live of Modern Teenagers (the Practice of Self-Determination in the Conditions of a Summer Project School)..... 8

### **Problems of Professional Training**

- Zinovieva T.I., Stupenko O.P.* The Research of Teachers' Readiness to Implementation of Axiological Approach in Teaching Schoolchildren Distant Communication in the Written Form ..... 18

### **Psychology**

- Aygunova O.A., Polkovnikova N.B., Savenkova T.D.* Diagnostics and the Development of Emotional Intelligence and Social Competence of the Older Preschoolers in the Conditions of Preschool Educational Institution ..... 25
- Golovanova A.A., Fadeeva T.Yu.* Subject-Personal Predictors of Social-Psychological Adaptation of Students..... 35
- Komarov R.V., Smirnova D.S.* Statistical Premises of Elaboration of the Model of Development of the Outstanding Learners' Abilities ..... 45

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

- Potapenko S.M., Bederdinova O.I., Tropina I.V.* Information and Communicative Approach in Making a Creative Project ..... 57
- Vorontsova I.V., Senenko O.V.* Criteria of Assessment of the Final Essay as a Form of Presentation of Metasubject Educational Outcomes ..... 71
- Balashova E.A.* Problems of Monitoring of Regulatory Universal Learning Activities (ULA) of Younger Schoolchildren ..... 81

---

---

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

*Kudryashev A.V.* Creation of Municipal Primary Schools  
in Moscow in 1860–1870..... 91

## **Special Pedagogy and Special Psychology**

*Chumakov B.N., Ryabova I.V., Melkadze O.V., Nezhkina N.N.,  
Sobolevskaya T.A.* Creating an Empirical Model of the Teacher  
Considering the Data of Somatic Health and Capabilities  
of Visual Analyzer..... 102

## **Young Scientist's Pages**

*Sukhanov E.P.* The Role-Conditionality of the Use of Metaphors ..... 118

## **MCU Vestnik. Series «Pedagogy and Psychology».**

**2016, № 4 (38) / Authors** ..... 132

**Style Sheet**..... 138

К.П. Захаров,  
М.В. Тюмина

## Игра в жизни современных подростков (практика самоопределения в условиях летней проектной школы)

В статье представлены опыт неформального образования в летней проектной школе старшеклассников г. Чайковского Пермского края и проведенное исследование о представлениях, значении, роли и возможностях игр в жизни современных подростков. Игра для организаторов выступила содержанием, способом, формой и методом возвращения в подростках индивидуальности, приращения их субъектности.

*Ключевые слова:* игра; летняя проектная школа; неформальное образование; субъектность; индивидуализация; проект.

*В игре да в дороге узнают людей.*

Русская народная пословица

**В** современном образовании постепенно акцент смещается от формального и неформального образования в сторону неформального образования, «которое реализуется за счет собственной активности индивидов в насыщенной культурно-образовательной среде» [5: с. 16], и остро стоит задача поиска новых форм открытого образования, в которых происходило бы самоопределение личности. Есть три причины, которые выступают движителем процесса самоопределения человека: «наличие затруднения, которое запускает механизм самоопределения; свобода выбора; осознание человеком своих возможностей» [2: с. 19]. Образовательные стандарты указывают, что наилучшими формами, создающими для этого условия, являются событийные технологии, технологии открытого образования. В нашем опыте найдена такая форма — летняя проектная школа (ЛПШ), которая позволяет подросткам самоопределиваться. Показать, что ЛПШ является практикой самоопределения ее участников — одна из задач написания этой статьи.

Еще одна задача связана с тем, что современная социокультурная ситуация характеризуется как «эпоха свободной информации и коллективного

мышления» [6: с. 16]. Но как организовать взаимодействие подростков, чтобы они не просто обменивались информацией, но и создавали совместный интеллектуальный продукт, который при передаче другим людям в овеществленном виде присваивался в виде конкретного опыта? Эта задача также решалась нами. Мы в своей педагогической практике опирались на достижения современной науки викиномики, а точнее, на ее три золотых правила: «...это никому не принадлежит, это все используют, и все могут добавить к этому свои услуги» [7: с. 4], которые позволили нам удержать ценностную планку нашей ЛПШ и создать уникальный совместный продукт.

Летняя проектная школа (ЛПШ) создана командой авторов (методистов, педагогов, тьюторов) Чайковского района Пермского края при научном сопровождении К.П. Захарова, представителя педагогической школы Санкт-Петербурга. ЛПШ создавалась как новое образовательное пространство, наполненное избыточными возможностями для самовыражения подростков 7–9 классов и такими же избыточными возможностями для проявления новой педагогической позиции педагогов. Проектная школа проходит пять дней в условиях ДОЛ «Огонек» и заканчивается мегапроектом, в реализацию которого вовлечены все участники летней школы (40 подростков и 11 взрослых) и дети лагеря (60 детей младшего школьного возраста). Эта проектная школа уже пятая.

ЛПШ — это пространство взаимодействия взрослых и детей, пространство самоопределения, в котором учение, деятельность и рефлексия позволяют учащимся осознать собственные цели, создать образ своего «я» в будущем и реализовать эти цели, используя множество ресурсов, возникающих в процессе освоения этого пространства, где созданы условия для неформального (спонтанного) образования. Мы считаем, что субъект — это не только человек, познающий и преобразующий окружающий мир, обладающий сознанием и волей, но еще и тот, кто способен к организации своей активности, к рефлексии своей деятельности, направленной на улучшение мира на радость окружающим людям и себе как товарищу своих товарищей. Главная задача наших проектных школ — создание условий для проявления ребятами активности, для осознания своих замыслов и построения маршрутов по их реализации. Результатом такой индивидуализированной деятельности становится возвращение субъектности школьников.

Авторы позиционируют ЛПШ как открытое культурно-образовательное пространство (ОКОП) со следующими характеристиками: 1) активность участника; 2) открытая избыточная среда; 3) продуктивная деятельность; 4) индивидуальный образовательный маршрут; 5) учащееся (познающее) сообщество; 6) команда взрослых (сопровожающее сообщество) [1: с. 163].

Школа называется проектной, потому что проект — одна из культурных форм проявления инициативы. За время проведения проектных школ мы убедились, что важным образовательным ресурсом, расширяющим пространство для проявления детских инициатив, является обязательное наличие мегапроекта со своей ключевой проблемой, темой, идеей всей школы. В истории

проектных школ были такие темы мегапроектов: «Купальский праздник», «Летняя круговерть», «Сказочный калейдоскоп», «Кидбург — город профессий для детей». Все темы мегапроектов заранее известны, и каждый участник может определиться со своим интересом к предложенной теме, может внести в нее свой смысл, заявить свою инициативу.

Цель проведения ЛПШ этого года (ЛПШ – 16) — приобретение участниками осмысленного (отрефлексированного) опыта деятельностного самоопределения через проектирование разных сторон и аспектов жизни в лагере. Для реализации этой цели решались следующие задачи:

- обеспечить открытость образовательного пространства за счет согласованных норм совместной деятельности и образовательных технологий, избыточности образовательных ресурсов;

- организовать проектную деятельность всех участников школы как возможность раскрытия творческих способностей на основании индивидуальных образовательных маршрутов (траекторий);

- выстроить жизнь лагеря на принципах самоуправления, самоорганизации;

- создать для участников точки роста (трудности) и инициировать освоение способов их преодоления;

- зафиксировать полученный участниками образовательный опыт через рефлексию и прогноз на использование опыта в собственной образовательной и социальной практике.

Основная идея ЛПШ – 16 — спроектировать и реализовать мегапроект «Игровой марафон» силами участников ЛПШ. В процессе подготовки и разработки проекта осуществить:

- профессиональные и деятельностные пробы как особого ресурса профорientации с высокой эмоциональной включенностью;

- социальные пробы через основы самоуправления жизнью лагеря;

- встречи с интересными людьми — мастерами своего дела;

- освоение проектной культуры;

- соприкосновение с народной культурой (игры, танцы, потешки);

- приобретение опыта оценивания своей деятельности через балльно-рейтинговую систему (БРС);

- рефлексивное отношение к опыту через взаимодействие с тьюторами.

В ЛПШ – 16 мы выделили три основательные линии: 1) игра как феномен культуры, знакомство с различными играми; 2) игровой марафон — праздник игр, который проводят участники ЛПШ для детей детского загородного лагеря; 3) индивидуальный «прирост» представлений, знаний об играх и их роли в жизни человека, в процессе его взросления.

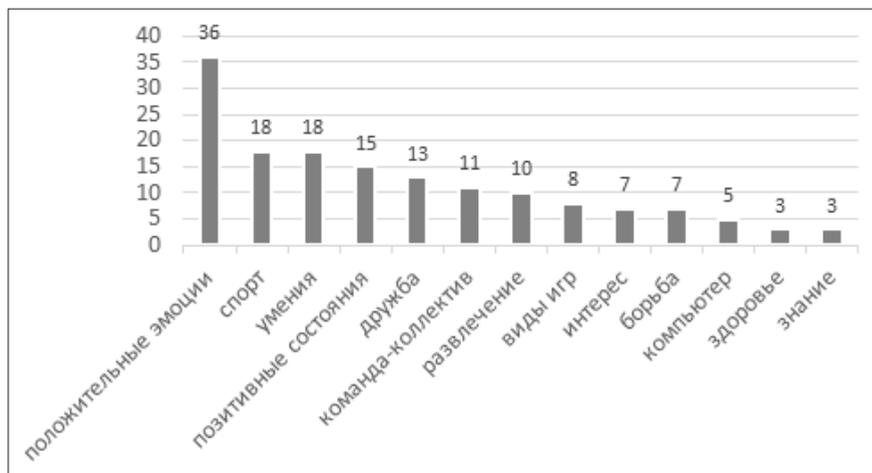
Позиционируя ЛПШ как практику самоопределения подростков, мы покажем более подробно развитие третьей содержательной линии в проектной школе 2016 года.

Так как ЛПШ – 16 была посвящена игре как культурному феномену нам сначала нужно было выяснить, что же сами ребята думают об игре. В опросе приняли участие 40 детей. Мы использовали метод ассоциаций: попросили

каждого участника написать ассоциации (слова или словосочетания), которые у них возникают со словом «игра». Итоги представлены на диаграмме 1.

Диаграмма 1

**Ассоциации со словом «игра»**



Из диаграммы 1 видно, что у большинства ребят (36 чел.) игра вызывает положительные эмоции (среди слов преобладает «веселье»). Очевидно, что без них они себе игры не представляют. Большинство опрошенных (18 чел.) связывают игру с движением, спортом и приобретением конкретных умений (18 чел.) — сноровки, ловкости, сообразительности, фантазии и др., а также с позитивными состояниями (такими как кураж, азарт), без которых игра теряет свою самобытность. Некоторые ребята (13 чел.) связывают игру с дружбой, друзьями и видят в игре потенциал выстраивания дружеских отношений между участниками, а также формирование команды, коллектива (11 чел.). И только четверть опрошенных отмечают, что игра связана с развлечениями (10 чел.). Если объединить позиции, которые относятся к эмоционально-волевой стороне личности (положительные эмоции — 36, позитивные состояния — 15, дружба — 13, интерес — 7), то окажется, что их будет подавляющее большинство (71). Интересно отметить, что компьютер (планшет, ноутбук) ассоциируется с игрой лишь у пятерых участников.

На следующий день мы предложили участникам ЛПШ высказать мнение по шести вопросам. В опросе участвовали 40 человек. После проведения опроса в парах сменного состава (корреспондент — респондент) ребята собрались в малые группы и подвели общий итог опроса. От каждой группы были выступления, которые дополнялись участниками ЛПШ.

При выполнении задания «Дайте определение слову «игра»» после обобщения всех мнений получилось следующее определение (определение-1), которое мы стали считать рабочим: *«Игра — это действие, удаляющее скуку, направленное на развлечение, воспроизведение жизненных ситуаций в увлекательной форме, а также на развитие физических и интеллектуальных способностей и навыков играющих».*

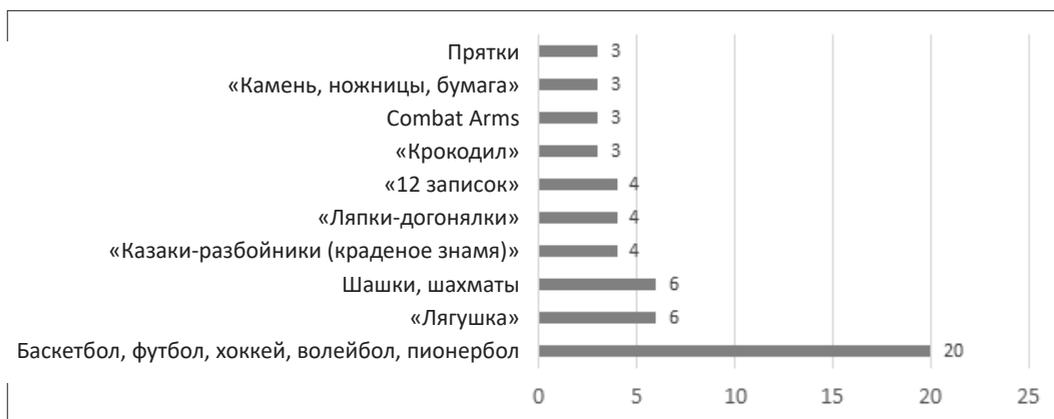
Приведем наиболее характерные высказывания ребят на тему «Игра — это...»: «воспроизведение жизненных ситуаций в развлекательной форме», «интеллектуальное и физическое развитие в веселой форме», «радостное, эмоциональное действие», «совместное действие по определенным правилам, которое сплачивает людей» и т. д.

Интересно, что во всех определениях ребят повторяются те характеристики игры и в том соотношении, которые мы представили на диаграмме 1.

На вопрос «Какая игра тебе больше всего нравится (в какую игру ты любишь играть) и почему?» ответы распределились следующим образом (см. диаграмму 2).

Диаграмма 2

### Игры, в которые больше всего любят играть дети



Наиболее любимые игры ребят — это командные спортивные игры (20), где по популярности лидирует баскетбол (9).

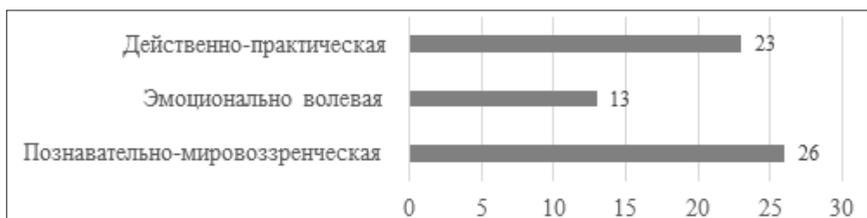
Ребята ценят игры за то, что играть — весело, интересно, увлекательно, смешно, и за то, что, играя, можно развить различные качества (меткость, быстроту реакции), а также отработать командное взаимодействие.

При ответе на вопрос «Что, по твоему мнению, развивает игра в человеке?» ответы участников распределились по четырем группам. Три из них, представленные на диаграмме 3, характеризуют три стороны личности, а четвертая группа указывает на «командное взаимодействие» (16 участников). Можно сделать вывод о том, что в представлении ребят игра развивает человека целостно, всесторонне и учит командному взаимодействию.

Выполняя задание «Предложи вариант группировки разных игр», участники ЛПШ выделили следующие критерии для классификации игр: 1) подвижные (спортивные) — на ловкость, силу, выносливость; 2) настольные; 3) интеллектуальные; 4) народные — круговые, сидячие, стеношные, суетные и пр.; 5) спортивные — на соперничество (командные) — футбол, волейбол, стратегия и пр.; 6) компьютерные; 6) по возрасту участников; 7) по численности участников (индивидуальные, парные, групповые, массовые); 8) по продолжительности их проведения.

Диаграмма 3

## Характеристика качеств сторон личности (по В.Н. Мясищеву)



Анализируя ответы участников ЛПШ на вопрос «Какой игре ты хотел бы и можешь научить других в ЛПШ?», можно отметить следующее. Ребята знают достаточно много игр, которым они могут научить других, значит, эти игры продолжают бытовать в подростковой среде. Среди игр лидируют настольные игры (шахматы, шашки, карты, лото) — 34 %, и подвижные, которые мы разделили на следующие категории: 1) *спортивные* игры, в основном командные (волейбол, футбол, пионербол и др.) — 18 %; 2) *подвижные народные* («казаки-разбойники», «опачки», «покойник», «селезень и утка» и др.) — 17 %; 3) *современные* (такие как «мафия», «крокодил», «лягушка» и др.) — 34 %. Интересно, что народные игры продолжают жить в подростковой культуре наряду с современными видами игр, хотя мы спрашивали об играх вообще и не выделяли отдельно народные, которым был посвящен отдельный вопрос.

Отвечая на вопрос «Какие народные игры ты знаешь, и почему они живут столетиями?», ребята нашей ЛПШ перечислили 25 основных народных игр, которые есть у них в памяти и в которые они когда-либо играли или видели, как играют другие.

Кроме уже отмеченных игр укажем хоровод, «ручеек», «гуси-лебеди», «суп варить», «золотые ворота», «цепи кованы», «растяпа», «третий лишний» и др.

Подростки считают, что народные игры живут потому, что они передаются из поколения в поколение изустно, представляя собой живую традицию, хранятся в памяти народной вечно, как «живая вода». Народные игры позволяют маленькому человеку (ребенку) успешно войти в общественную жизнь, стать частью рода-племени, овладеть необходимыми умениями и навыками, научиться ладить как с себе подобными, так и с противоположным полом, уметь создавать команду и действовать сообща, сделать правильный выбор партнера по жизненному пути, построить крепкую семью, продолжить дело родителей, своих дедов и прадедов.

Важным элементом игры, отмечают ребята, является правило. Правила объявляются до начала игры и неукоснительно соблюдаются всеми играющими. А если кто-то нарушает их, то из игры исключается. В современном мире появилось много «кощеевых» игр, в которых одна сторона по собственному корыстному желанию меняет правила без согласования со всеми участниками и неизбежно выигрывает. Но такая победа никогда не ценилась в народной

традиции, так как играть нужно было по установленным правилам, честно и по совести.

Когда мы получили результаты опроса мнений, то поняли, что «игровая деятельность» участниками опроса понимается так же, как это описано в научно-методических пособиях по играм; что в целом все наше сообщество под названием «летняя проектная школа» владеет достаточным количеством игр, и мы можем быть уверены, что наш мегапроект «Игровой марафон» реализуется.

Но теперь нам нужно было сделать так, чтобы эти представления стали достоянием всех (или как можно большего числа) ребят ЛПШ, чтобы они могли сравнить свои представления об игре, игровой деятельности с мнениями ученых, методистов — всех тех, кто не просто размышляет об игре (как это делали мы), а создает письменные тексты. Вот с такими авторскими текстами мы и предложили поработать участникам ЛПШ по технологии «Большой процесс (БП): от информации к смыслу» [8], которая хорошо известна в школах Чайковского района. Таких текстов мы отобрали 16 (большая часть их была подобрана Ю.П. Олейник — основателем сетевого образовательного сообщества «Территория И», СПб.). Из них выбрали 26 отрывков (по половине страницы), в которых дается определение игре или упоминаются ее необычные характеристики. Получилось 26 карточек.

Дети мысленно общались с такими авторами, как Ф. Фребель, В. Всеволодский-Гернгросс, Е.А. Покровский, В.И. Даль, Г.В. Плеханов, П.Ф. Каптерев, Д.Б. Эльконин, Й. Хейзинг, А.М. Новиков [4; 3; 9], а также с современными авторами популярных и научных статей об игре — Ю.П. Олейник (Крылатый Единорог), И. Курылевым, Й. Ван Мериенбуром, Т.В. Лобода, Ф. Слюсарчуком, И. Беляевой, И. Прибора, В. Наумовым, Г. Тарасевичем (гл. редактором журнала «Кот Шредингера»).

Для общения в парах сменного состава мы выбрали вариант закрепленных карточек. В этом случае карточка-текст оставалась на парте на протяжении всей работы, респонденты встречались с ней дважды, сначала в качестве «гостя», а затем — «хозяина». У каждого участника БП был листок с записанным на нем рабочим определением игры (определение-1, которое мы получили в результате опроса мнений) и целевым заданием: *«Прочти предложенный текст и сравни то, что говорится об игре, с нашим определением-1, если нужно — добавь в определение то, что считаешь важным»*.

Понятно, что, читая мысли об игре других людей, ребята записывали только то, что им было созвучно, близко, понятно. И когда эти идеи нужно было озвучивать на всю проектную школу, не глядя в текст, то участники говорили лишь о том, что ими принято и пережито.

В ходе парного общения на листках появлялись записи. Иногда собеседники корректировали их после чтения текста, общения с соседом, а иногда нет — это был их свободный выбор. Но все участники БП заполнили свои листки почти полностью, а шесть человек (15 %) даже попросили дополнительные.

В парах сменного состава общение участников ЛПШ продолжалось 60 минут. Затем были образованы малые группы (4–5 человек), в которых подростки попытались обобщить полученные данные и высказать предложения по новому определению игры.

В результате появилось определение-2: *«Игра — это действие, выполняемое людьми по их собственному желанию, весело и с интересом, на эмоциональном, радостном подъеме, с азартом и куражом, подчиненное определенным неизменным правилам, принимаемым всеми участниками игры, имеющее свой сюжет, сплачивающее и развивающее участников, воспроизводящее модели реальной жизни».*

Именно с этим определением мы и приступили к планированию мегапроекта «Игровой марафон». Для нас он был общим коллективным творческим делом. Для ребят «Огонька» были организованы шесть игровых полей. Они сами выбрали свой маршрут следования. Но задача каждого — набрать 42 балла и стать марафонцем. В итоге марафонцами стали 22 человека, и им была предоставлена возможность пройти «веревочный» курс, который проводили взрослые. В результате коллективный мегапроект был реализован, а ребята получили новый опыт совместной деятельности.

Подведем итоги, за счет чего мы создавали среду для проявления индивидуализации и самоопределения участников ЛПШ: 1) соблюдая логику ЛПШ — от активности взрослых — к активности участников ЛПШ; 2) через выбор и проведение профессиональных проб (25); 3) посредством участия в БРС (32); 4) благодаря реализации индивидуальных (11) и групповых (7) проектов; 5) через отряды и руководство командиров отрядами (4 отряда); 6) посредством чередования творческих поручений между отрядами; 7) проведение рефлексивных «огоньков-свечек»; 8) проведение «Юрьева дня» на второй день, когда ребята могли свободно сменить отряд (3); 9) проведение большого процесса, тренингов и опроса мнений в парах сменного состава; 10) благодаря проведению мегапроекта как КТД (по всем его стадиям); 11) создание советов дел по игровым полям (6 игровых полей) и совета дела мегапроекта, для общего руководства; 12) через работу проектного офиса, через который проходили как индивидуальные проекты, так и групповые, а также сам мегапроект; 13) посредством проведения взаимоэкспертизы между советами дел игровых полей с участием совета дела мегапроекта; 14) проведение дебатов; 15) написание рефлексивных эссе по итогам ЛПШ-16.

Последний день ЛПШ был рефлексивным (накануне в отрядах проходили отрядные огоньки и общий сбор подведения итогов). Мы подводили общие итоги в форме дебатов, вручали дипломы лучшим по БРС, и все участники писали рефлексивные эссе. Ребятам были предложены темы через неоконченное предложение, и они сами выбирали, о чем писать.

Вот несколько высказываний детей об игре из рефлексивных эссе: *«Я смогла организовать и провести игру»*; *«...я чувствовала себя очень ответственной*

*за тех детей, которые пришли к нам играть в различные игры, и хотела, чтобы детям было весело...»; «...мне очень понравилось играть в народные игры, я и не думал, что это так увлекательно...»; «...я буду в своей жизни использовать народные игры...».*

Анализируя рефлексивные эссе, можно сделать вывод, что ребята в ходе ЛПШ научились играть в игры, применять опыт игровой деятельности в жизни, организовывать игры, открыли для себя много новых игр, узнали много интересного об игре, получили удовольствие от игр и от наблюдения за тем, как играют другие, а значит, у них произошел индивидуальный «прирост» представлений, знаний об играх, об их роли в жизни человека.

Таким образом, игра явилась для авторов ЛПШ – 16 содержанием, способом, формой и методом возвращения в подростках индивидуальности, приращения их субъектности и выступила практикой их самоопределения, а сама ЛПШ явилась формой открытого неформального образования.

### *Литература*

1. *Захаров К.П.* Коммунарский сбор как открытое культурно-образовательное пространство // НТВ СПбГПУ, «Гуманитарные и общественные науки», профессиональное образование. 2014. № 1. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та.

2. *Невзоров М.Н., Мачкарina О.Е., Шемилina Е.М.* Самопреодоление: теория, практика, поддержка трансцендентно-трансгрессионных изменений личности в образовании: учебно-методический комплекс / Гос. ун-т, Ин-т педагогики и образования, Каф. теории и методики проф. образования. Владивосток: Изд-во Дальневосточного университета, 2009.

3. *Новиков А.М.* Методология игровой деятельности. М.: Эгвес, 2006.

4. *Покровский Е.А.* Русские детские игры: жребий, хоромы, символические игры. СПб.: Образовательные проекты: Речь; М.: Сфера, 2010.

5. Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях: мат-лы IX Междунар. науч. конф. «Модернизация экономики и глобализация» (Москва, 1 апреля 2008 г.) / под ред. Я. Кузьмина, И. Фрумина; Гос. ун-т — Высшая школа экономики. М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2008.

6. *Славин Б.Б.* Эпоха коллективного разума: О роли информации в обществе и о коммуникационной природе человека. М.: ЛЕНАНД, 2013.

7. *Танскотт Д., Уильямс Э.Д.* Викиномика: как массовое сотрудничество изменяет все: пер. с англ. М.: Альпина Паблишер, 2011.

8. *Тюмина М.* Технология «Большой Процесс» // Управление школой. 2014. № 7–8 (576). С. 56–59.

9. *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989.

### *Literatura*

1. *Zaxarov K.P.* Kommunariskij sbor kak otkry'toe kul'turno-obrazovatel'noe prostranstvo // NTV SPbGPU, «Gumanitarny'e i obshhestvenny'e nauki», professional'noe obrazovanie. 2014. № 1. SPb.: Izd-vo Politexn. un-ta.

2. *Nevzorov M.N., Machkarina O.E., Shemilina E.M.* Samopredolenie: teoriya, praktika, podderzhka transcendentno-transgressionny'x izmenenij lichnosti v obrazovanii:

uchebno-metodicheskij kompleks / Gos. un-t, In-t pedagogiki i obrazovaniya, Kaf. teorii i metodiki prof. obrazovaniya. Vladivostok: Izd-vo Dal'nevostochnogo universiteta, 2009.

3. *Novikov A.M.* Metodologiya igrovoj deyatel'nosti. M.: Egves, 2006.

4. *Pokrovskij E.A.* Russkie detskie igry': zhrebij, xorovody', simvolicheskie igry'. SPb.: Obrazovatel'ny'e proekty': Rech'; M.: Sfera, 2010.

5. Rossijskoe obrazovanie — 2020: model' obrazovaniya dlya e'konomiki, osnovannoj na znaniyah: mat-ly' IX Mezhdunar. nauch. konf. «Modernizaciya e'konomiki i globalizaciya» (Moskva, 1 aprelya 2008 g.) / pod red. Ya. Kuz'minova, I. Frumina; Gos. un-t — Vy'sshaya shkola e'konomiki. M.: Izd. dom GU VSHE', 2008.

6. *Slavin B.B.* E'poxa kollektivnogo razuma: O roli informacii v obshhestve i o kommunikacionnoj prirode cheloveka. M.: LENAND, 2013.

7. *Tapskott D., Uil'yams E.D.* Vikinomika: kak massovoe sotrudnichestvo izmenyaet vso: per. s angl. M.: Al'pina Publisher, 2011.

8. *Tyumina M.* Texnologiya «Bol'shoj Process» // Upravlenie shkoloj. 2014. № 7–8 (576). С. 56–59.

9. *E'l'konin D.B.* Izbranny'e psixologicheskie trudy'. M.: Pedagogika, 1989.

***K.P. Zakharov,***  
***M.V. Tyumina***

### **Game in the Live of Modern Teenagers (the Practice of Self-Determination in the Conditions of a Summer Project School)**

The article presents the experience of informal education which was carried out in a summer project school for high school students of Tchaikovsky city of Perm Territory and carried out research on the representations, meaning, role and opportunities of games in the lives of modern teenagers. The “game” for organizers was used as content, manner, form and method of cultivation of personality in adolescents, the increment of their subjectivity.

*Keywords:* game; summer project school; informal education; subjectivity; individualization; project.

## ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Т.И. Зиновьева,  
О.П. Ступенко

### Исследование готовности педагога к реализации аксиологического подхода в обучении школьников письменному дистантному общению

В статье представлены результаты исследования готовности педагога к осуществлению профессиональной деятельности в области обучения школьников письменному дистантному общению. Охарактеризован уровень составляющих профессиональной готовности: понимание значения работы по формированию у учащихся умения создавать текст-письмо; осознание существенных признаков базовых понятий (дистантное общение, речевой жанр, эпистолярный жанр и др.); знание особенностей содержания обучения; владение эффективными методическими приемами.

*Ключевые слова:* профессиональная готовность педагога; письменное дистантное общение; письмо как речевой жанр.

В трудах современных ученых-методистов определены актуальные стратегии лингвометодической подготовки учителя начальных классов [1]. Одной из таких стратегий в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) является формирование компетентности педагога в области языкового образования обучающихся с позиций аксиологического подхода.

Аксиологический аспект обучения и воспитания младших школьников получил освещение в нормативных документах, регламентирующих образовательный процесс современной начальной школы. Во ФГОС НОО, в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, в Примерной основной образовательной программе названы направления духовно-нравственного воспитания, представлена система базовых национальных ценностей. Особо отмечается, что каждое направление духовно-нравственного воспитания обучающихся основано на системе базовых национальных ценностей и должно обеспечивать успешное усвоение их обучающимися [2; 3; 4].

Установки нормативных документов позволяют уточнить содержание готовности педагога к реализации аксиологического подхода в обучении младших школьников русскому языку, в том числе письменному дистантному общению.

Сфера письменного дистантного общения, которое призвано хранить, передавать от поколения к поколению социально-исторические, культурные и семейные традиции, в современном обществе значительно расширилась. Не только взрослые люди, но и дети, в том числе дети младшего школьного возраста, активно пользуются социальными интернет-сетями, пишут многочисленные СМС-сообщения, адресуя их родным, друзьям и т. д. Многолетний опыт общения с учениками начальной школы позволяет нам заключить, что продукты их речевой деятельности в дистанционном режиме изобилуют нарушениями норм русского языка и правил человеческого общения. Очевидна необходимость специального обучения школьников письменному дистантному общению, что актуализирует проблему готовности педагога к осуществлению этой работы.

Учителю начальных классов нужно иметь прочные знания о сущности аксиологического подхода как стратегии обучения младших школьников русскому языку, должен понимать, каково значение, следовательно, и цель работы по обучению школьников письменному дистантному общению с позиций аксиологии. Кроме того, педагог должен осознавать, что коммуникативно-речевые умения складываются у школьников в различных ситуациях повседневного общения неосознанно; основным механизмом овладения культурой письменного общения для ребенка является подражание поведению взрослых, важнейшим из которых в период школьного детства является педагог. Его коммуникативное поведение в ситуациях письменного дистантного общения является важнейшим средством создания развивающего потенциала речевой среды, определяет уровень культуры письменного общения учащихся, представляет собой весьма значимый компонент профессиональной готовности к обучению детей общению. Укреплению аксиологических основ этой работы способствует осознание учителем того факта, что субъект-субъектные отношения педагога и младших школьников в учебной коммуникации возможны лишь в том случае, когда учитель является яркой личностью, обладающей неповторимыми индивидуальными характеристиками.

Готовность современного учителя начальных классов к обучению младших школьников письму как речевому жанру непременно предполагает знание задач и соответствующих этим задачам направлений учебной работы. Содержание названного компонента готовности педагога мы определили с учетом взглядов методистов (Т.А. Ладыженской, М.Р. Львова, М.С. Соловейчик и др.), чьи труды посвящены проблемам развития письменно-речевой деятельности школьников, вопросам готовности к этой работе учителя начальных классов.

Задачи обучения школьников письменному дистантному общению, определяющие направления учебной работы, таковы: 1) формирование достаточных представлений о качествах связной речи, об особенностях письменного дистантного общения; 2) ознакомление с жанровыми особенностями письма с позиций стилистики; 3) обеспечение усвоения детьми базовых ценностей, имеющих отношение к человеческому общению, в том числе в письменной форме; 4) формирование умений осмысленного восприятия письменного высказывания; 5) ознакомление с правилами письменного дистантного общения; 6) формирование образа хорошего (идеального) собеседника в условиях письменного общения.

Весьма значимым показателем готовности педагога к организации работы, направленной на совершенствование у учащихся умений культуры письма, является знание недочетов письменного общения (и как компонента профессиональной деятельности педагога, и как составляющей коммуникативной и учебной деятельности младших школьников), их причин и путей преодоления. Наконец, в состав методических компетенций входит знание эффективных приемов развития у школьников умений письменного дистантного общения [1].

С целью выявления уровня готовности современных педагогов к обучению младших школьников письменному дистантному общению нами было проведено специальное исследование. На вопросы разработанной нами анкеты ответили практикующие педагоги, учителя средней общеобразовательной школы № 2053 и лицея № 15 города Москвы (37 человек). Представим обобщенные результаты проведенного исследования.

Обработка полученных данных показала, что 94,5 % участников эксперимента имеют высшее педагогическое образование; 5,5 % педагогов окончили педагогический колледж. Все опрошенные учителя имеют педагогический стаж работы (от 1 до 23 лет) в начальной школе. Мы предположили, что учителя, имеющие высокий уровень образования и опыт профессиональной деятельности, покажут достаточный уровень готовности к работе в исследуемой нами области.

Часть вопросов анкеты была направлена на выявление представлений педагогов о понятии «аксиология», о сущности аксиологического подхода и его значении в обучении. Также нас интересовали знания учителей о специфике дистанционного обучения, письменного дистантного общения, о правилах хорошего письма. Для получения искомым данным мы использовали методику «незаконченное предложение», например: «Продолжите высказывание: “Аксиология — это...”»; “Дистантное общение — это...”»; “Дистанционное обучение — это...”».

Анализ полученных ответов показал, что 56,7 % участников анкетирования определили понятие «аксиология» в целом правильно, например: «Это теория ценностей»; «Это связь ценностей между собой» и др. Однако

24,3 % учителей либо не справились с заданием, либо вовсе не дали ответ. Приведем примеры неверной трактовки понятия «аксиология»: «Это что-то из области математики»; «Это некие противоречия»; «Это вежливое общение». Сказанное свидетельствует о том, что представления четвертой части учителей начальных классов о существенных признаках понятия «аксиология» весьма приблизительны, либо вовсе неверны.

В определениях понятия «дистанционное обучение» большей части педагогов (около 60 % участников анкетирования) нашла отражение его основная, существенная особенность — обучение на расстоянии, например: «Это обучение в домашних условиях, но под руководством учителя». Однако 13,5 % учителей дали неверную трактовку понятия «дистанционное обучение»: «Это курсы повышения квалификации»; «Это общение без зрительного контакта». Такие представления учителей, безусловно, не обеспечивают грамотность методических решений в ходе осуществления образовательного процесса в дистанционном режиме, который, собственно, и актуализирует форму дистантного письменного общения.

В одном из заданий, где участникам анкетирования предлагалось продолжить высказывание «Аксиологический подход в обучении — это...», анализ ответов показал, что лишь 10,8 % учителей понимают сущность аксиологического подхода в обучении. В качестве примера приведем одно из таких высказываний: «Аксиологический подход в обучении — это обучение с позиций основных ценностей человеческого общества (жизнь, человек, Отчизна, семья, общение и др.)». С сожалением приходится констатировать: около 90 % учителей обнаружили неготовность грамотно трактовать данное понятие.

Часть вопросов анкеты предполагала выявление знаний педагогов о целях, предназначении и ситуациях письменного общения. Оказалось, что 57 % опрошенных учителей убеждены, что более частотными, востребованными являются ситуации устного, а не письменного общения: «...Люди общаются письменно только в том случае, когда нет возможности поговорить устно». Пятая часть педагогов (21 %) факт общения считают величайшей ценностью: «...Люди часто пишут ради самого общения», однако 12 % опрошенных считают, что люди пишут друг другу «...только для обмена информацией», а 10 % — «...только в случае острой необходимости». Приведенные данные свидетельствуют о том, что педагоги имеют вполне достаточные представления целях и ситуациях письменного общения, однако недооценивают его значимость в развитии личности человека.

Учитывая тот факт, что в различных ситуациях реальной речевой практики любого человека (в том числе в дистанционном режиме) востребованными оказываются разные виды писем, мы предложили педагогам назвать известные им виды писем. Анализ ответов участников анкетирования показал следующее: только 5,4 % учителей правильно назвали те или иные виды писем (сопроводительное, извещение, поздравительное и др.); 54 % опрошенных

назвали лишь один вид писем (чаще — поздравительное); 27 % педагогов дали неправильные ответы; 13,5 % вообще не ответили на этот вопрос. Из приведенных данных мы заключили, что подавляющая часть учителей начальных классов (94,5 %) не имеет необходимых знаний о видах письма. Эти учителя не готовы грамотно организовать работу по формированию у учащихся умений в области письменного дистантного общения, не могут предъявить тексты-образцы данного речевого жанра.

Одно из заданий предусматривало выявление умения участников анкетирования соотносить знания о видах писем с конкретной ситуацией общения, возникающей в реальной речевой практике. Мы ожидали, что учителя назовут наиболее частотную тематику писем, обнаружат ее зависимость от цели письменного контакта (сообщение, поздравление, просьба, приглашение и др.). Однако изучение ответов учителей показало, что незнание видов писем не позволило им справиться с этим заданием; более 70 % учителей не назвали ни одной речевой ситуации, в которой используются те или иные виды писем.

Отвечая на вопрос «Каковы правила хорошего письменного общения?», 52 % учителей обнаружили вполне достаточные представления о правилах хорошего письменного общения. В качестве иллюстрации приведем названные педагогами правила: «Надо проявлять интерес к собеседнику, к его жизни» (43,2 %); «Главное правило — грамотность» (27 %); «Необходимо соблюдать краткость письма» (27 %) и др. Наличие этих знаний у учителей, безусловно, положительно отразится на повышении качества учебного процесса, посвященного обучению младших школьников культуре письменного дистантного общения.

Нам предстояло получить ответы на следующие вопросы: «Каковы недостатки речевой деятельности школьников в условиях письменного дистантного общения?», «Как следует организовать работу по устранению названных недостатков?», «Каков практический (пусть интуитивно приобретенный) опыт учителей в исследуемой нами области?». Мы исходили из того, что сегодня сфера письменного дистантного общения педагога, во-первых, существенно расширилась, во-вторых, приобрела новые формы: педагог ежедневно общается с учениками, их родителями СМС-сообщениями, пользуется электронной почтой, ведет электронный журнал и др.

Анкетированным было предложено ответить на следующие вопросы: «Надо ли специально обучать младших школьников написанию СМС-текстов?», «Ведете ли Вы со своими учениками, их родителями электронную переписку?». Относительно интернет-переписки педагоги отмечают: «Это требование современности», «Интернет-переписка необходима ребенку сегодня, пригодится и в будущем», «Необходимо специально обучать младших школьников написанию писем, записок, СМС-текстов». Мы выяснили, что современные педагоги ведут «активную электронную переписку» с коллегами, учениками, их родителями в деловом стиле: «для передачи учебной информации» (59,4 %); «...для уточнения домашнего задания» (21,6 %); «...для рассылки объявлений» (35,1 %) и др.

Две трети опрошенных учителей (74 %) назвали следующие недостатки письменного дистантного общения младших школьников: невежливость, неумение воспринимать письменную информацию, неточное понимание текста, отсутствие осмысленного восприятия (56,7 %); орфографические ошибки (45,9 %) и др. Однако лишь некоторые педагоги назвали приемы устранения недостатков письменного дистантного общения. В их числе: обучение этикету письменного дистантного общения (16,2 %); обучение концентрации внимания при восприятии высказывания; (10,8 %); использование игровых технологий для повышения учебной мотивации (5,4 %); подбор нестандартных методов обучения (5,4 %). Приведенные данные позволяют заключить, что некоторые учителя (21,6 %) проводят работу по устранению типичных недостатков письменного дистантного общения учащихся, однако большая часть учителей (78,3 %) не осуществляет эту работу, возможно, вовсе не имеет представлений о соответствующих эффективных методических приемах. Лишь 10,8 % учителей обнаружили осведомленность в данной области. Вот одно из высказываний: «Следует рассматривать письмо как важный вид речевой деятельности. Необходимо учить осмысленному восприятию письменной речи собеседника, знакомить с основными видами письма (личное, деловое), учить структуре письма, его этикету».

Результаты анкетирования учителей начальных классов позволяют заключить: уровень готовности современных педагогов к обучению школьников письменному дистантному общению нельзя признать достаточным; необходимо усилить аксиологический аспект подготовки будущих педагогов к решению задач обучения младших школьников письменному дистантному общению.

### *Литература*

1. *Зиновьева Т.И.* Формирование профессиональной компетенции учителя начальных классов в области языкового образования // Начальная школа. 2010. № 3. С. 48–53.
2. *Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А.* Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования. М.: Просвещение, 2009. 29 с.
3. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. М.: Просвещение, 2011. 342 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2010. 31 с.

### *Literatura*

1. *Zinov'eva T.I.* Formirovanie professional'noj kompetencii uchitelya nachal'ny'x klassov v oblasti yazykovogo obrazovaniya // Nachal'naya shkola. 2010. № 3. S. 48–53.
2. *Danilyuk A.Ya., Kondakov A.M., Tishkov V.A.* Konceptiya duxovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii v sfere obshhego obrazovaniya. M.: Prosveshhenie, 2009. 29 s.
3. Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma obrazovatel'nogo uchrezhdeniya. M.: Prosveshhenie, 2011. 342 s.
4. Federal'ny'j gosudarstvenny'j obrazovatel'ny'j standart nachal'nogo obshhego obrazovaniya. M.: Prosveshhenie, 2010. 31 s.

*T.I. Zinovieva,  
O.P. Stupenko*

**The Research of Teachers' Readiness to Implementation of Axiological Approach in Teaching Schoolchildren Distant Communication in the Written Form**

This article presents the results of the research of teachers' readiness to implementation of professional activity in the field of teaching schoolchildren distant communication in the written form. The authors characterized the level of professional readiness components: understanding the importance of the work on the development of students' ability to create text-message; awareness of the essential features of the basic concepts (distant communication, speech genre, epistolary genre, etc.); knowledge of the features of content of teaching; command of effective methodical techniques.

*Keywords:* teachers' professional readiness; distant communication in the written form; letter as a speech genre.

**О.А. Айгунова,  
Н.Б. Полковникова,  
Т.Д. Савенкова**

**Диагностика и развитие  
эмоционального интеллекта  
и социальной компетентности  
старших дошкольников в условиях  
дошкольной образовательной организации**

Статья посвящена вопросам диагностики и развития эмоционального интеллекта и социальной компетентности ребенка старшего дошкольного возраста как одного из важнейших предикторов учебной успешности. Авторами было проведено эмпирическое исследование по разработке методики оценки и развития эмоционального интеллекта и социальной компетентности старших дошкольников в условиях современной образовательной организации.

*Ключевые слова:* эмоциональный интеллект; социальная компетентность; старший дошкольник.

**В**опрос прогнозирования и реализации реальных и потенциальных достижений является приоритетным в области образования и связан с получением учащимися образовательных результатов, отражаемых в учебной успешности. В образовательной практике в качестве факторов, влияющих на учебную успешность, рассматривались абстрактный интеллект, креативность, уровень обученности и такие личностные характеристики, как индивидуальная саморегуляция, проявляющаяся в трудолюбии и прилежании и др. Результаты исследований, посвященных установлению отношений между уровнем психометрического интеллекта, креативностью, обученностью и учебной успешностью, не позволили однозначно утверждать, что можно ограничиться только наличием данных факторов для успешной реализации человека в деятельности (А.Н. Воронин, В.Н. Дружинин, Л.И. Золотарев, Д.Н. Перкинс, Г. Трост и др.). Так, поиск факторов, определяющих успешность, сместился с интенсивных

исследований когнитивных факторов на способности понимать и прогнозировать влияние своего поведения на других и ситуацию, то есть на способность выстраивать эффективные взаимодействия с окружающими людьми. Таким образом, в поле зрения специалистов попали такие конструкты, как социальная компетентность и эмоциональный интеллект.

Эмоциональный интеллект и социальную компетентность ребенка-дошкольника в современной педагогической психологии и педагогике рассматривают как важнейшие предикторы будущей учебной успешности в начальной школе. Связано это с тем, что дошкольный возраст является одним из важнейших периодов становления эмоционального интеллекта и социальной компетентности. Данный период характеризуется активным вхождением дошкольника в социальный мир, где познавательные процессы перемещаются с «мира вещей» на «мир людей». Меняется форма общения с окружающими, интересы ребенка становятся направлены на познание социальной стороны жизни людей, на характер их взаимоотношений. Общение с другими — это не только источник разнообразных переживаний, но и главное условие формирования детской личности. Важной сферой для формирования личности ребенка в этом возрасте становится сфера его общения со сверстниками и взрослыми. Взрослый, являясь авторитетом, выступает как ориентир социального поведения ребенка. В процессе общения с взрослым у него формируются этические элементы взаимоотношений со сверстниками, являющиеся первостепенными в регуляции поведения дошкольников и становлении саморегуляции. В этот возрастной период возникает сюжетная игра, которая стабилизирует эмоциональные отношения со сверстниками и помогает преодолеть детский эгоизм. У дошкольников появляется ожидание (предвосхищение) тех или иных эмоций, что оказывает существенное влияние на мотивацию их поведения и деятельности, внося коррективы в их планы. В этом возрасте постепенно развивается умение определять эмоциональное состояние других людей. Формирование эмоционального интеллекта и социальной компетентности в этом возрасте напрямую связано с получением социального опыта в ближайшем окружении: семье, образовательной организации. От того, насколько верно и уверенно ребенок сможет ориентироваться в социальных ситуациях вокруг себя и прогнозировать поведение партнеров по общению в рамках их социальных ролей, зависит, насколько быстро он адаптируется к изменениям условий при поступлении в начальную школу и будет включен в совместную обучающую деятельность, а следовательно, и успешен в учебе.

Данная статья посвящена исследованию особенностей формирования социальной компетентности, включающей эмоциональный интеллект. В качестве методологической базы нами была выбрана модель социальной компетентности А.И. Савенкова, включающая три блока: когнитивный, эмоциональный, поведенческий.

Когнитивный блок состоит из таких компонентов, как:

– социальные знания, знания о людях, знание специальных правил, понимание других людей;

- социальная память, память на имена, лица;
- социальная интуиция — распознавание эмоций и чувств, определение настроения, понимание мотивов поступков других людей, способность адекватно воспринимать наблюдаемое поведение в рамках социального контекста;
- социальное прогнозирование — формулирование планов собственных действий, отслеживание своего развития, рефлексия собственного развития и оценка неиспользованных альтернативных возможностей.

В эмоциональный блок входят:

- социальная выразительность — эмоциональная выразительность, эмоциональная чувствительность, эмоциональный контроль;
- сопереживание — способность входить в положение других людей, ставить себя на место другого (преодолевать коммуникативный и моральный эгоцентризм);
- степень склонности к психическому заражению и собственные суггестивные возможности;
- эмпатия, способность вчувствования в событие, объект искусства, природе;
- установление эмоциональных связей с другим или группой;
- способность к саморегуляции — умение регулировать собственные эмоции и собственное настроение.

Поведенческий блок включает:

- социальное восприятие — умение слушать собеседника, понимание юмора;
- социальное взаимодействие — способность и готовность работать совместно, способность к коллективному взаимодействию и к высшему его типу — коллективному творчеству;
- социальная адаптация — умение объяснять и убеждать других, способность уживаться с другими людьми, открытость в отношениях с окружающими;
- способность эффективно работать в условиях стресса [4].

Диагностика и развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности воспитанников подготовительных групп осуществлялись на базе дошкольного отделения Государственного бюджетного образовательного учреждения города Москвы «Гимназия № 1517» Северо-Западного административного округа. В четырех дошкольных образовательных организациях, составлявших дошкольное отделение и входивших в базу исследования, функционировали все возрастные группы детей дошкольного возраста: младшие группы (дети четвертого года жизни), средние группы (дети пятого года жизни), старшие группы (дети шестого года жизни) и подготовительные к школе группы (дети седьмого года жизни). Кроме того, дошкольное образование в базовом комплексе было представлено разнообразными формами: группами кратковременного пребывания для двух-трехлетних детей первой младшей группы и центрами игровой поддержки ребенка для детей 2–2,5 лет.

Образовательный процесс дошкольного отделения экспериментальной базы исследования на учебный год по всем возрастным группам и формам дошкольного образования проектировался и реализовывался на основе единой основной образовательной программы дошкольного образования. Образовательная работа в комплексе на протяжении четырех последних лет — с 2012 по 2016 годы — осуществлялась стабильным, давно сложившимся педагогическим коллективом. В группах, где проводилось эмпирическое исследование, воспитатели и другие специалисты работали с детьми, начиная со второй младшей группы до подготовительной к школе.

В исследовании приняли участие дети 6–7 лет из девяти подготовительных групп дошкольных образовательных организаций, входящих в образовательный комплекс. Из 248 воспитанников, которые числились в списочном составе подготовительных групп, были отобраны 200 испытуемых, которые систематически посещали ДОО и не имели продолжительных пропусков. Большее количество, более 89 % воспитанников, принимавших участие в исследовании, посещали свои группы с трехлетнего возраста, из них 47 % детей до трех лет посещали центр игровой поддержки ДОО, в который затем поступили.

Эмпирическое исследование проводилось в три этапа: констатирующий (сентябрь 2015 года), формирующий (октябрь 2015 – май 2016 года) и контрольный (май – июнь 2016 года).

На диагностических этапах исследования — констатирующем и контрольном — решалась задача выявления актуального уровня развития эмоционального интеллекта и социальной компетентности детей старшего дошкольного возраста. Процедура проведения констатирующего и контрольного этапов эмпирического исследования предполагала индивидуальную работу с каждым ребенком. Она проводилась в отдельном помещении.

Для выявления уровня развития детей по части обозначенных выше критериев социальной компетентности применялись методы наблюдения, беседы, метод экспертных оценок. Для оценки базовых параметров эмоционального интеллекта использовалась серия из трех методик, также применявшихся на констатирующем и контрольном этапах исследования:

- 1) методика «Дополнение фраз» [1];
- 2) методика «Закончи историю» [1];
- 3) методика «Сюжетные картинки» [2].

На формирующем этапе исследования применялись развивающие методики, подобранные специально для решения задач развития эмоционального интеллекта и социальной компетентности детей старшего дошкольного возраста в условиях дошкольной образовательной организации.

Методика «Дополнение фраз» раскрывает умение ребенка понимать ситуацию, поведение других в данной ситуации, способность прогнозировать и логично связывать действия, осознавать собственные эмоции. В ходе обследования каждому ребенку индивидуально в определенной последовательности предъявлялся

ряд предложений, в которых давалось лишь начало фраз («Мальчик весело смеялся, потому что...», «Девочка громко плакала, потому что...», «Мама было очень огорчена, потому, что...», «Папа похвалил своего сына за то, что...», «Мне очень грустно, когда...», «Я радуюсь, если...», «Больше всего на свете я люблю...», «Я не люблю, когда...», «Я боюсь, когда...»). Детям предлагалось придумать окончания предложений. Ответы и эмоциональные проявления испытуемых подробно фиксировались в протоколе обследования ассистентом исследователя.

В результате испытуемых детей разделили на три группы в соответствии с уровнем их эмоционального интеллекта.

Дети с высоким уровнем эмоционального интеллекта способны выстраивать верную логику в высказываниях, правильно обосновывать собственные утверждения; их эмоциональные реакции в ходе обследования адекватны ситуации, ярко выражены, проявляются в мимике и жестикуляции. Дети со средним уровнем эмоционального интеллекта могут правильно выстраивать логику высказываний; ошибки присутствуют менее чем в половине случаев; их эмоциональные реакции адекватны и четко выражены более чем в половине зафиксированных в протоколе случаев. Также к среднему уровню относятся проявления, когда ребенок менее чем в половине зафиксированных случаев выстраивает фразы алогично, в ходе ответов на дополнительные вопросы не может обосновать свои высказывания; зафиксированные в протоколе обследования эмоциональные реакции ребенка менее чем в половине случаев адекватны ситуации, выражены неотчетливо. При низком уровне ответы ребенка алогичны; его эмоциональные реакции неадекватны, не выражены или отсутствуют.

В ходе проведения методики «Дополнение фраз», выборка распределилась следующим образом: у 91 % опрошенных детей развитие эмоционального интеллекта проявляется на среднем уровне, высокий уровень развития эмоционального интеллекта и социальной компетентности зафиксирован у 6 % испытуемых, низкий уровень — у 3 % опрошенных детей. Больше всего затруднений у детей с низким уровнем когнитивного показателя социальной компетентности вызвало дополнение фраз, связанных с нахождением причин ситуаций, в которых оказались другие люди, таких как: «Мальчик весело смеялся, потому что...», «Девочка громко плакала, потому что...», «Мама была очень огорчена, потому что...», «Папа похвалил своего сына за то, что...».

Вторая примененная нами методика — «Закончи историю», так же, как и первая, была нацелена на выявление актуального уровня сформированности показателей эмоционального интеллекта и социальной компетентности детей седьмого-восьмого года жизни. Для проведения исследования по этой методике нами было специально разработано, изготовлено и подобрано оборудование: плоскостные куклы с подвижными частями (головой, руками и ногами) и элементы плоскостного театра. Это позволило сделать взаимодействие испытуемых с исследователем игровым, то есть более интересным, эмоционально насыщенным и непринужденным.

Обследование проводилось в форме индивидуальной игры-беседы с каждым ребенком. Исследователь в произвольном порядке поочередно рассказывал четыре истории, предоставляя ребенку возможность самостоятельно выбрать для каждого сюжета «хорошую» или «плохую» плоскостную куклу, дать ей имя и действовать с ней в соответствии с развитием сюжета, помогая подбирать необходимые элементы декораций. Ассистент исследователя письменно дословно фиксировал ответы детей и их эмоциональные реакции в протоколе обследования.

Результаты, полученные по итогам применения методики «Закончи историю», позволили сделать вывод, что средний уровень развития эмоционального интеллекта и социальной компетентности продемонстрировали 69 % детей старшего дошкольного возраста. Они выстраивали не всегда логичный рассказ, но обычно демонстрировали адекватные эмоциональные реакции, которые в целом соответствовали излагаемым событиям. Приблизительно равное количество детей — 16 % и 15 % соответственно — демонстрировали в ходе проведения методики высокий и низкий уровни развития эмоционального интеллекта.

Анализируя результаты применения методики, мы обращали дополнительное внимание на то, насколько выбор ребенком «хорошей» или «плохой» куклы соответствовал содержанию рассказанной истории. Нами было отмечено, что подавляющее большинство испытуемых (97 %) выбирали внешне привлекательных, «хороших» кукол. При этом поступки куклы в ходе изложения сюжета далеко не всегда соответствовали ее положительному внешнему облику. «Хорошие» куклы иногда совершали в придуманном рассказе ребенка плохие поступки, и наоборот.

В соответствии с протоколами обследования лишь 3 % опрошенных детей выбрали «плохих», внешне непривлекательных кукол. Причины подобного выбора, как показали дополнительные уточняющие вопросы взрослого, были случайными: «Эта кукла лежала ближе», «Мальчик (кукла) рубашку порвал, как я» и тому подобное. Здесь следует также добавить, что в придуманных историях дошкольники часто отождествляли себя с главными героями своих рассказов. Это проявлялось, например, в том, что дети присваивали куклам свои имена и имена своих друзей или братьев и сестер (в 68 % случаев), говорили от имени куклы и действовали с куклой от первого лица: «Я помогу вам», «Не плачь. Я пойду в магазин и куплю новую куклу. У меня деньги есть. Мне бабушка подарила».

На основании результатов применения методики «Закончи историю» было зафиксировано, что средним уровнем развития эмоционального интеллекта и социальной компетентности обладают 69 % испытуемых. Вследствие того, что в половине зафиксированных случаев рассказ ребенка был выстроен логично, поступки персонажей оценивались верно, оценка правильно мотивируется ребенком; более чем в половине зафиксированных в протоколе обследования случаев эмоциональные реакции ребенка были адекватны ситуации, четко выражены. Алогичность рассказа, затруднение в самостоятельной оценке поступков персонажей,

отсутствие эмоциональных реакций или их неадекватность были зафиксированы у 16 % детей, что говорит о низком уровне развития эмоционального интеллекта и социальной компетентности. Высокий уровень развития эмоционального интеллекта и социальной компетентности продемонстрировали 15 % испытуемых, логически верно обосновав последовательность событий, правильно оценив поступки персонажей и мотивируя свою оценку.

Третьей методикой, с помощью которой нами изучались показатели эмоционального интеллекта и социальной компетентности старших дошкольников, была методика «Сюжетные картинки». Для нее нами были специально разработаны четыре серии сюжетных картинок, отражавшие этические ситуации с участием детей.

Исследователь последовательно предъявлял детям серии картинок: сначала изображение, обозначающее завязку сюжета, затем — две картинки, изображающие дальнейшее развитие событий; в одном случае — ту, на которой проявлялось этическое отношение ребенка к окружающим, в другом случае — картинку, на которой поведение ребенка нарушало этическую норму. Каждому ребенку предлагалось разложить картинки так, чтобы с одной стороны лежали те, на которых нарисованы хорошие поступки, а с другой — плохие. После выполнения задания ребенку предлагалось объяснить, как и почему он разложил картинки. Ассистент исследователя фиксировал в протоколе обследования произнесенные ребенком фразы и его эмоциональные реакции. Впоследствии, через неделю, в качестве усложнения задания испытуемым детям предлагалось выбрать из трех картинок одной серии какой-либо вариант развития событий и самостоятельно, а в случае затруднений — с помощью взрослого, составить короткий рассказ по картинкам, содержащий оценку поступков персонажей.

Высокий уровень эмоционального интеллекта присваивался ребенку, который делает правильный выбор последовательности сюжетных картинок и верно обосновывает его, составляет логичный рассказ по ним, дает верную оценку рассматриваемой ситуации, при этом эмоциональные проявления ребенка (мимика, жесты, восклицания) адекватны и ярко выражены. Средний уровень присваивался, если ребенок правильно раскладывает сюжетные картинки более чем в половине случаев, но не всегда верно обосновывает свои действия и затрудняется в оценке ситуации, при этом более чем в половине зафиксированных в протоколе обследования случаев эмоциональные реакции ребенка выражены и адекватны. При низком уровне ребенок неправильно раскладывает картинки, не может составить связный рассказ из предложенных вариантов, в одной стопке оказываются картинки с изображением как положительных, так и отрицательных поступков, эмоциональные реакции ребенка неадекватны или отсутствуют.

На основании результатов, полученных в ходе проведения методики «Сюжетные картинки», можно констатировать, что подавляющее большинство

старших дошкольников, около 83 % от общего количества детей, принимавших участие в исследовании, продемонстрировали средний уровень развития эмоционального интеллекта и социальной компетентности. Высокий уровень развития эмоционального интеллекта и социальной компетентности был отмечен у 7 % старших дошкольников, участвовавших в обследовании. У 10 % детей был зафиксирован низкий уровень развития эмоционального интеллекта и социальной компетентности.

В целом результаты серии проведенных методик свидетельствуют о том, что большинство детей старшего дошкольного возраста на этапе констатации соответствовали показателям среднего уровня развития эмоционального интеллекта и социальной компетентности. Детей с высоким и низким уровнем развития эмоционального интеллекта и социальной компетентности среди испытуемых оказалось примерно поровну. Результаты математической обработки данных были получены путем расчета среднестатистических значений показателей развития эмоционального интеллекта и социальной компетентности старших дошкольников. Обобщенные данные констатирующего этапа исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Результаты изучения эмоционального интеллекта старших дошкольников на констатирующем этапе исследования**

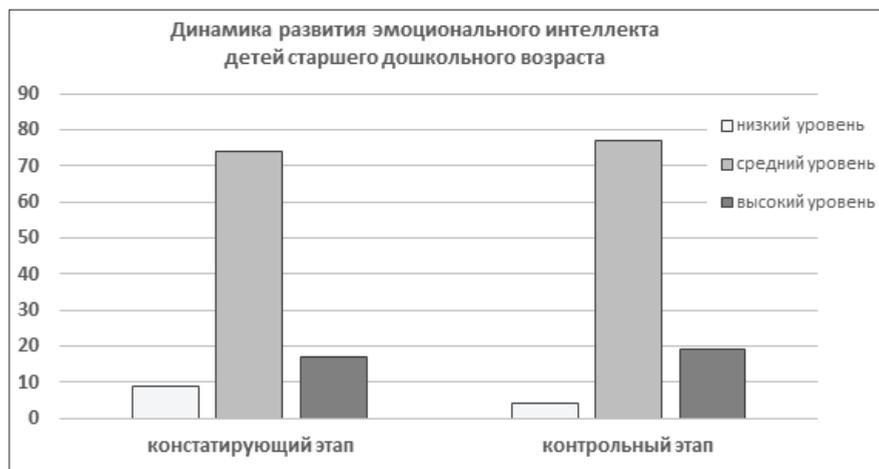
Методика	Низкий уровень развития эмоционального интеллекта	Средний уровень развития эмоционального интеллекта	Высокий уровень развития эмоционального интеллекта
«Дополнение фраз»	3 %	91 %	6 %
«Закончи историю»	16 %	69 %	15 %
«Сюжетные картинки»	10 %	83 %	7 %
Итого:	9 %	74 %	17 %

Последующая эмпирическая работа была нацелена на разработку и апробацию комплекса мероприятий по развитию эмоционального интеллекта и социальной компетентности детей старшего дошкольного возраста. В ходе нее развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности дошкольников рассматривалось как процесс и результат межличностного взаимодействия детей со взрослыми, родителями и воспитателями, в дошкольных образовательных организациях. Данной работе был посвящен формирующий этап проведенного эмпирического исследования, в ходе которого разрабатывался и апробировался комплекс педагогических мероприятий, направленных на развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности детей старшего дошкольного возраста.

Сравнительные результаты констатирующего и контрольного этапов работы представлены на диаграмме 1.

Диаграмма 1

**Сравнительные результаты констатирующего и контрольного этапов изучения эмоционального интеллекта и социальной компетентности старших дошкольников (в %)**



После проведения формирующего эксперимента было зафиксировано увеличение количества детей с высоким и средним уровнем развития эмоционального интеллекта и социальной компетентности за счет значительного снижения количества испытуемых с низким уровнем развития. Процентное соотношение испытуемых с низким уровнем развития эмоционального интеллекта и социальной компетентности снизилось с 9 % до 4 %. Количество детей со средним уровнем развития эмоционального интеллекта и социальной компетентности выросло на 3 %, а число детей, чей уровень развития по данным параметрам был определен как высокий, возросло на 2 % и составило 19 %.

Наш эксперимент показал эффективность проведенной работы. Была зафиксирована положительная динамика в формировании эмоционального интеллекта и социальной компетентности детей старшего дошкольного возраста и в развитии педагогически целесообразных межличностных отношений взрослых и детей.

Выявилось, что у детей старшего дошкольного возраста могут быть сформированы педагогически и социально значимые эмоциональные отношения, которые выражаются в речи и поведении, что отражает единство эмоциональной, мотивационной (волевой) и интеллектуальной сторон психики ребенка.

Проявления эмоционального интеллекта и социальной компетентности детей восьмого года жизни обусловлены эмоциональными отношениями взрослых, родителей и воспитателей.

Эффективная педагогическая работа по воспитанию эмоционального интеллекта и социальной компетентности детей дошкольного возраста должна включать активное сотрудничество педагогов с семьями воспитанников и осуществляться в межличностных отношениях в ходе совместного взаимодействия.

Педагогическими условиями формирования эмоционального интеллекта и социальной компетентности детей старшего дошкольного возраста служит комплекс методов и форм совместной деятельности взрослых и детей. Важным условием здесь служит развитие эмоционально позитивных взаимоотношений всех субъектов образовательного процесса.

### *Литература*

1. Венгер Л.А., Агаева Е.Л. и др. Психолог в детском саду. М.: ИНТОР, 1995. 64 с.
2. Калинина Р.Р. Тренинг развития личности дошкольника: занятия, игры, упражнения. СПб.: Речь, 2002. 160 с.
3. Полковникова Н.Б. Приобщение старших дошкольников к ценностям как компонент работы по социализации в детском саду // Дошкольное воспитание. 2010. № 10. С. 96–105.
4. Савенков А.И. Развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности у детей. М.: НКЦ, 2015. 128 с.
5. Савенков А.И., Цаплина О.В., Иванова Е.В., Муродходжаева Н.С., Кривова В.А., Савенкова Т.Д. Развитие личности дошкольника в условиях мегаполиса: монография / науч. ред. А.И. Савенков. М., 2016. 206 с.
6. Савенков А.И., Смирнова П.В., Айгунова О.А. Диагностика и развитие социального интеллекта ребенка. М.: Экон-информ, 2014. 99 с.

### *Literatura*

1. Venger L.A., Agaeva E.L. i dr. Psixolog v detskom sadu. M.: INTOR, 1995. 64 s.
2. Kalinina R.R. Trening razvitiya lichnosti doshkol'nika: zanyatiya, igry', uprazhneniya. SPb.: Rech', 2002. 160 s.
3. Polkovnikova N.B. Priobshhenie starshix doshkol'nikov k cennostyam kak komponent raboty' po socializacii v detskom sadu // Doshkol'noe vospitanie. 2010. № 10. S. 96–105.
4. Savenkov A.I. Razvitie e'mocional'nogo intellekta i social'noj kompetentnosti u detej. M.: NKCh, 2015. 128 s.
5. Savenkov A.I., Czaplina O.V., Ivanova E.V., Murodxodzhaeva N.S., Krivova V.A., Savenkova T.D. Razvitie lichnosti doshkol'nika v usloviyax megapolisa: monografiya / nauch. red. A.I. Savenkov. M., 2016. 206 s.
6. Savenkov A.I., Smirnova P.V., Ajgunova O.A. Diagnostika i razvitie social'nogo intellekta rebyonka. M.: E'kon-inform, 2014. 99 s.

***O.A. Aygunova,  
N.B. Polkovnikova,  
T.D. Savenkova***

### **Diagnosics and the Development of Emotional Intelligence and Social Competence of the Older Preschoolers in the Conditions of Preschool Educational Institution**

The article is devoted to the problems of diagnostics and the development of emotional intelligence and social competence of the child of the senior preschool age as one of the most important predictors of academic success. The authors carried out empirical research on the development of methods of assessment and development of emotional intelligence and social competence of senior preschoolers in the conditions of modern educational organization.

*Keywords:* emotional intelligence; social competence; older preschooler.

**А.А. Голованова,  
Т.Ю. Фадеева**

## **Субъектно-личностные предикторы социально-психологической адаптации студентов**

Целью статьи является исследование связи социально-психологической адаптации с личностными (надежда, оптимизм, счастье, удовлетворенность жизнью) и субъектными (саморегуляция) характеристиками студентов, а также выявление среди них факторов, предопределяющих успешность адаптации. Методы исследования — психодиагностические и метод статистической обработки данных (корреляционный и регрессионный анализ).

*Ключевые слова:* социально-психологическая адаптация; личностные характеристики; субъектные характеристики.

**П**роблемой адаптации в учебном заведении студентов и школьников в последнее десятилетие занимаются многие отечественные исследователи [1; 4; 5; 6; 7]. В работах выявляется специфика социально-психологической адаптации учащихся школ и вузов, определяются причины трудностей адаптационного процесса, предлагаются пути их преодоления, изучаются возможности формирования и развития новых приспособительных механизмов, овладения новыми поведенческими стратегиями.

В наиболее общем понимании социально-психологическая адаптация — это приспособление личности к изменяющимся социальным условиям, связанное с возможностью полноценно выполнять необходимые психосоциальные функции: адекватно, реалистично воспринимать окружающий мир, обучаться, трудиться, эффективно общаться с окружающими людьми, выстраивать оптимальные взаимоотношения с ними, реактивно и гибко изменять свое поведение.

При взаимодействии человека с окружающей средой, в процессе которого разворачиваются адаптационные процессы, важной становится степень активности личности, уровень ее мобилизации. Так, Д.А. Леонтьев подчеркивает, что «адаптация подразумевает не только приспособление к заданным условиям, но и готовность к их изменению и способность к созданию определенных условий с помощью сложных механизмов совладания с изменяющейся действительностью» [8: с. 5].

В адаптационном процессе важную роль играют способности человека выстраивать и контролировать свою собственную целенаправленную и осознанную психическую активность — то есть особенности саморегуляции.

Подтверждением тому является исследование, выполненное В.И. Моросановой, И.Ю. Цыгановым, А.В. Ваниным, Е.В. Филипповой [10], в котором показано, что развитая способность к саморегуляции и наличие высокой мотивации сопутствуют адаптации к условиям учебного процесса.

Вместе с тем многими учеными [2; 3; 11; 13] отмечается, что снижать риск нарушений адаптации могут определенные — позитивные — стороны личности. К таковым относят удовлетворенность жизнью, оптимистическую установку личности, надежду, субъективное счастье, достаточно высокий уровень психологического благополучия.

Однако следует отметить, что субъектные и личностные характеристики изучаются как относительно самостоятельные факторы социально-психологической адаптации личности. Поэтому вызывает интерес анализ того, как и те и другие в своем взаимодействии связаны с успешностью адаптационного процесса. Нам представляется особенно интересным и практически значимым изучение личностных (позитивных) и субъектных факторов, которые связаны с процессом социально-психологической адаптации и, возможно, предопределяют его успешность или, наоборот, дезадаптацию.

В качестве гипотезы нашего исследования выдвинуто предположение о том, что субъектные (саморегуляция и ее компоненты) и личностные (надежда, диспозиционный оптимизм, счастье и удовлетворенность жизнью) характеристики выступают предикторами социально-психологической адаптации студентов.

Эмпирическое исследование проводилось на базе Саратовского национального исследовательского государственного университета им Н.Г. Чернышевского. Выборку составили студенты 1–4 курсов. Всего в исследовании приняли участие 110 человек. Возрастной диапазон 17–23 года (средний возраст — 20 лет).

Были использованы следующие методики:

1. Результаты социально-психологической адаптации студентов определялись с помощью теста «Методика диагностики социально-психологической адаптации» К. Роджерса и Р. Даймонда.

2. Для изучения субъектных характеристик (саморегуляции и ее компонентов) использовался опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой.

3. Для изучения личностных характеристик студента применялись «Шкала диспозиционной надежды» Р. Снайдера в адаптации К. Муздыбаева; «Тест диспозиционного оптимизма (ЛОТ)» (М. Шейера, Ч. Карвера в адаптации Т.О. Гордеевой, О.А. Сычева и Е.Н. Осина); «Шкала удовлетворенности жизнью» Э. Динера и «Шкала субъективного счастья» С. Любомирски в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.Н. Осина.

Для статистической обработки результатов исследования применялась программа SPSS 17.0. С целью определения внутренней согласованности данных вычислялся коэффициент  $\alpha$ -Кронбаха, использовались общие статистики, проводились корреляционный и регрессионный анализы.

Проведенное исследование показало (см. табл. 1), что все исследуемые характеристики личности взаимосвязаны с социально-психологической адаптацией, поэтому имеются перспективы регрессионного анализа, который позволит выделить наиболее значимые предикторы.

Таблица 1

**Общие статистики и корреляционный анализ (*r*-Пирсона) показателей**

	Среднее	Стд. отклонение	Социально-психологическая адаптация ( <i>r</i> )
Удовлетворенность жизнью	24,6545	4,60840	<b>0,350**</b>
Субъективное счастье	20,4636	4,80954	<b>0,215*</b>
Диспозиционный оптимизм	24,3000	4,20910	<b>0,365**</b>
Надежда	23,2818	2,46492	<b>0,366**</b>
Общий уровень саморегуляции	29,3636	5,52845	<b>0,457**</b>
Планирование	5,8455	2,01000	0,152
Моделирование	5,3000	1,67305	<b>0,469**</b>
Программирование	5,9091	1,92304	<b>0,319**</b>
Оценивание результатов	6,1273	1,69245	<b>0,331**</b>
Гибкость	5,9909	1,65621	<b>0,328**</b>
Самостоятельность	4,7545	2,11672	0,09

*Примечание:* \* — корреляция значима на уровне 0,05; \*\* — корреляция значима на уровне 0,01.

Однако представляется интересным описание результатов корреляционного анализа, подчеркивающих взаимосвязь личностных и субъектных характеристик с показателями социально-психологической адаптации студентов.

Интегральный показатель «Адаптация» имеет значимые корреляционные связи со следующими личностными характеристиками: удовлетворенность жизнью ( $r = 0,350$ ;  $p \leq 0,01$ ), надежда ( $r = 0,366$ ;  $p \leq 0,01$ ), диспозиционный оптимизм ( $r = 0,365$ ;  $p \leq 0,01$ ), субъективное счастье ( $r = 0,215$ ;  $p \leq 0,05$ ); а также с субъектной характеристикой — общим уровнем саморегуляции ( $r = 0,457$ ;  $p \leq 0,01$ ) и ее регуляторными процессами: моделированием ( $r = 0,469$ ;  $p \leq 0,01$ ), программированием ( $r = 0,319$ ;  $p \leq 0,01$ ), оцениванием результатов ( $r = 0,331$ ;  $p \leq 0,01$ ) и гибкостью ( $r = 0,328$ ;  $p \leq 0,01$ ).

Отсюда можно предположить, что студентам, которые удовлетворены своей жизнью, счастливы во всех сферах жизни, намного легче адаптироваться к социуму. Полученные данные согласуются с исследованиями М. Аргайла [2], в которых показано, что субъективное благополучие (удовлетворенность жизнью, субъективное счастье) и адаптация взаимосвязаны. Одним из важных условий успешности адаптационного процесса является позитивный настрой на будущее, то есть чем позитивнее ожидания субъекта относительно будущего, тем более успешно и легко проходит у него адаптационный процесс. Оптимистически настроенные люди ожидают от будущего больше хороших событий, чем плохих. Студенты, которые

способны находить различные пути достижения поставленных перед собой целей, двигаться к ним планомерно и осознанно, учитывать значимые условия для достижения своих целей, продумывать программу своих действий, гибко адаптируясь к изменению условий и адекватно оценивая полученные результаты своей произвольной активности, легче и быстрее приспосабливаются к новой обстановке, у них успешнее проходит адаптационный процесс.

Следует отметить, что надежда, оптимизм и общий уровень саморегуляции наряду с общим коэффициентом адаптивности имеют значимые положительные взаимосвязи с результатами позитивного процесса, выражающегося в адаптации, и значимые отрицательные взаимосвязи с негативным процессом, выражающимся в дезадаптации. Субъективное счастье также имеет относительно равные по силе взаимосвязи с данными процессами, хотя и статистически незначимые. Можно предположить, что адаптированность обеспечивается сбалансированностью влияния данных личностных качеств на процессы адаптации и дезадаптации, тогда как степень удовлетворенности жизнью в большей степени определяет процесс дезадаптации ( $r = -0,343$ ;  $p \leq 0,01$ ), чем адаптации.

Помимо интегрального показателя «Адаптация» нам представляется важным охарактеризовать значимые взаимосвязи субъектных и личностных характеристик с отдельными компонентами социально-психологической адаптации (по К. Роджерсу и Р. Даймонду).

Наиболее интересными нам показались корреляционные связи интегрального показателя «Самопринятие». Принятие личностью себя как компонент социально-психологической адаптации определяется саморегуляцией активности личности ( $r = 0,311$ ;  $p \leq 0,01$ ), при этом не имея ни одной связи с личностными характеристиками, отражающими позитивное мировосприятие. Хотя у В.И. Моросановой есть объяснение этому: «развитая, осознанная саморегуляция “ведет за собой” развитие самосознания» [9: с. 44], отсюда — принятие студентом себя. Причем осознанная саморегуляция в большей степени обуславливается ее шкалами: «Гибкость» ( $r = 0,343$ ;  $p \leq 0,01$ ), «Программирование» ( $r = 0,268$ ;  $p \leq 0,01$ ), то есть способностью детально разрабатывать программы своих действий и перестраивать, вносить коррекцию в систему саморегуляции.

Однако следует отметить, что степень удовлетворенности личности своими характеристиками (шкала «Принятие себя») взаимосвязана не только с общим уровнем саморегуляции ( $r = 0,286$ ;  $p \leq 0,01$ ), ее шкалами — «Планирование» ( $r = 0,260$ ;  $p \leq 0,05$ ), «Моделирование» ( $r = 0,337$ ;  $p \leq 0,01$ ), «Программирование» ( $r = 0,216$ ;  $p \leq 0,05$ ), «Оценка результата» ( $r = 0,213$ ;  $p \leq 0,05$ ), «Гибкость» ( $r = 0,216$ ;  $p \leq 0,05$ ), — но и с личностными характеристиками, такими, как удовлетворенность жизнью ( $r = 0,300$ ;  $p \leq 0,01$ ), надежда ( $r = 0,323$ ;  $p \leq 0,01$ ), диспозиционный оптимизм ( $r = 0,241$ ;  $p \leq 0,05$ ) и субъективное счастье ( $r = 0,245$ ;  $p \leq 0,01$ ).

Неудовлетворенность индивида собой в процессе социально-психологической адаптации (шкала «Непринятие себя») определяется неудовлетворенностью жизнью ( $r = -0,242$ ;  $p \leq 0,05$ ), низким уровнем оптимизма ( $r = -0,258$ ;  $p \leq 0,01$ ), а также низким уровнем саморегуляции ( $r = -0,388$ ;  $p \leq 0,01$ ) и ее регуляторных процессов — моделирования ( $r = -0,326$ ;  $p \leq 0,01$ ), программирования ( $r = -0,278$ ;  $p \leq 0,01$ ) и гибкости ( $r = -0,315$ ;  $p \leq 0,01$ ).

Положительные корреляционные связи были выявлены между значениями интегрального показателя «Принятие — непринятие других» и такими личностными характеристиками, как удовлетворенность жизнью ( $r = 0,250$ ;  $p \leq 0,01$ ), надежда ( $r = 0,312$ ;  $p \leq 0,01$ ), диспозиционный оптимизм ( $r = 0,212$ ;  $p \leq 0,01$ ), а также общим уровнем саморегуляции ( $r = 0,253$ ;  $p \leq 0,01$ ) и ее шкалой «Гибкость» ( $r = 0,345$ ;  $p \leq 0,01$ ).

Причем низкий уровень конфликтных отношений с другими людьми определяют перечисленные характеристики (отрицательные корреляционные взаимосвязи со шкалой «Непринятие других»): удовлетворенность жизнью ( $r = -0,320$ ;  $p \leq 0,01$ ), надежда ( $r = -0,249$ ;  $p \leq 0,01$ ), диспозиционный оптимизм ( $r = -0,313$ ;  $p \leq 0,01$ ), субъективное счастье ( $r = -0,195$ ;  $p \leq 0,05$ ), общий уровень саморегуляции ( $r = -0,269$ ;  $p \leq 0,01$ ) и ее шкалы: «Моделирование» ( $r = -0,245$ ;  $p \leq 0,01$ ), «Гибкость» ( $r = -0,462$ ;  $p \leq 0,01$ ).

Принятие других взаимосвязано с надеждой ( $r = 0,268$ ;  $p \leq 0,01$ ) и низким уровнем одной из шкал саморегуляции — «Самостоятельностью» ( $r = -0,226$ ;  $p \leq 0,05$ ). Можно предположить, что принятие других у данных респондентов определяется упорством в достижении цели и способностью находить пути для ее достижения, однако при этом у них наблюдается отсутствие критичности и зависимость от мнений и оценок окружающих.

Значение интегрального показателя «Эмоциональная комфортность» имеет значимые положительные корреляционные связи с общим уровнем саморегуляции ( $r = 0,296$ ;  $p \leq 0,01$ ), ее шкалами: «Моделирование» ( $r = 0,437$ ;  $p \leq 0,01$ ), «Гибкость» ( $r = 0,297$ ;  $p \leq 0,01$ ), а также с удовлетворенностью жизнью ( $r = 0,238$ ;  $p \leq 0,05$ ). Эти данные согласуются с результатами исследования, показывающими, что удовлетворенность жизнью связана с позитивными и негативными эмоциями, являющимися компонентами субъективного благополучия [12].

Причем вместе с общим коэффициентом эмоционального комфорта значимые взаимосвязи наблюдаются только с результатами негативного полюса шкалы — «Эмоциональным дискомфортом». Логично, что выявлены отрицательные связи с удовлетворенностью жизнью ( $r = -0,279$ ;  $p \leq 0,01$ ), оптимизмом ( $r = -0,276$ ;  $p \leq 0,01$ ), а также с общим уровнем саморегуляции ( $r = -0,333$ ;  $p \leq 0,01$ ) и ее регуляторными процессами — моделированием ( $r = -0,404$ ;  $p \leq 0,01$ ), программированием ( $r = -0,209$ ;  $p \leq 0,05$ ), гибкостью ( $r = -0,267$ ;  $p \leq 0,01$ ). Таким образом, можно предположить, что низкий уровень выраженности данных качеств является фактором негативных эмоций (тревожность, беспокойство или, напротив, апатия), что мешает процессу приспособления

к окружающей среде. У респондентов, которые не удовлетворены жизнью, негативно настроены относительно будущего, не склонны детально продумывать свое поведение и программы действий, а также не проявляют гибкости в системе саморегуляции, в меньшей степени выражена свобода эмоциональных проявлений, что приводит к эмоциональному дискомфорту и, как следствие, отягощает процесс адаптации.

Было замечено, что значения интегрального показателя «Интернальность» положительно коррелируют с характеристиками: удовлетворенность жизнью ( $r = 0,201$ ;  $p \leq 0,05$ ), надежда ( $r = 0,335$ ;  $p \leq 0,01$ ), диспозиционный оптимизм ( $r = 0,226$ ;  $p \leq 0,05$ ), общий уровень саморегуляции ( $r = 0,377$ ;  $p \leq 0,01$ ), а также ее шкалами — «Моделирование» ( $r = 0,477$ ;  $p \leq 0,01$ ), «Программирование» ( $r = 0,276$ ;  $p \leq 0,01$ ), «Гибкость» ( $r = 0,389$ ;  $p \leq 0,01$ ).

Вместе с тем мы выявили, что перечисленные характеристики имеют отрицательную взаимосвязь со шкалой «Внешний контроль». Можно предположить, что ожидание внешнего контроля от других людей, пассивность в решении жизненных задач определяют неудовлетворенность жизнью ( $r = -0,253$ ;  $p \leq 0,01$ ), пессимизм ( $r = -0,3$ ;  $p \leq 0,01$ ), отсутствие надежды ( $r = -0,338$ ;  $p \leq 0,01$ ), а также низкий уровень саморегуляции поведения ( $r = -0,35$ ;  $p \leq 0,01$ ), особенно ее компонентов: моделирование ( $r = -0,43$ ;  $p \leq 0,01$ ), программирование ( $r = -0,261$ ;  $p \leq 0,01$ ) и гибкость ( $r = -0,462$ ;  $p \leq 0,01$ ).

Внутренний контроль взаимосвязан только с общим уровнем саморегуляции ( $r = 0,243$ ;  $p \leq 0,05$ ), в первую очередь — со сформированностью у студента осознанного планирования цели деятельности ( $r = 0,233$ ;  $p \leq 0,05$ ) и оценки результата ( $r = 0,215$ ;  $p \leq 0,05$ ). Отсюда можно предположить, что студенты выступают активными субъектом собственной деятельности, считая все происходящие с ними события результатом своей деятельности, если они удовлетворены своей жизнью, позитивно настроены относительно будущего, обладают высоким уровнем осознанной саморегуляции своей произвольной активности.

Положительные взаимосвязи были обнаружены между значениями интегрального показателя «Доминирование — ведомость» и следующими характеристиками: надежда ( $r = 0,278$ ;  $p \leq 0,01$ ), диспозиционный оптимизм ( $r = 0,191$ ;  $p \leq 0,05$ ), общий уровень саморегуляции ( $r = 0,335$ ;  $p \leq 0,01$ ), а также ее шкалами: «Программирование» ( $r = 0,234$ ;  $p \leq 0,05$ ), «Моделирование» ( $r = 0,305$ ;  $p \leq 0,01$ ), «Самостоятельность» ( $r = 0,242$ ;  $p \leq 0,05$ ). Возможно, способность занимать ведущее положение в межличностных отношениях можно объяснить оптимистичной установкой, упорством в стремлении к цели в совокупности со способностью планировать, выделять значимые условия, детально продумывать способы своих действий для ее достижения, самостоятельно организовывать работу и находить пути к цели, несмотря на возникающие препятствия.

Отметим, что стремление к доминированию (шкала «Доминирование») положительно коррелирует с надеждой ( $r = 0,324$ ;  $p \leq 0,01$ ), упорством в стремлении

к цели в совокупности со способностью находить пути для ее достижения. Тогда как зависимость от других (шкала «Ведомость») имеет значимые отрицательные корреляционные связи с характеристиками: удовлетворенность жизнью ( $r = -0,220$ ;  $p \leq 0,05$ ), диспозиционный оптимизм ( $r = -0,197$ ;  $p \leq 0,05$ ), общий уровень саморегуляции ( $r = -0,343$ ;  $p \leq 0,01$ ), причем в большей степени за счет таких ее компонентов, как: моделирование ( $r = -0,285$ ;  $p \leq 0,01$ ), программирование ( $r = -0,342$ ;  $p \leq 0,01$ ), самостоятельность ( $r = -0,217$ ;  $p \leq 0,05$ ).

Шкала «Эскапизм» (уход от проблем в мир иллюзий, непринятие реальности такой, какая она есть на самом деле) имеет отрицательные взаимосвязи с удовлетворенностью жизнью ( $r = -0,292$ ;  $p \leq 0,05$ ), надеждой ( $r = -0,234$ ;  $p \leq 0,05$ ), диспозиционным оптимизмом ( $r = -0,235$ ;  $p \leq 0,05$ ), субъективным счастьем ( $r = -0,218$ ;  $p \leq 0,05$ ), общим уровнем саморегуляции ( $r = -0,216$ ;  $p \leq 0,05$ ) и ее шкалами: «Моделирование» ( $r = -0,195$ ;  $p \leq 0,05$ ), «Программирование» ( $r = -0,192$ ;  $p \leq 0,05$ ), «Гибкость» ( $r = -0,282$ ;  $p \leq 0,01$ ).

В процессе корреляционного анализа изучаемых качеств личности с социально-психологической адаптацией выявляется общая закономерность: обнаруживается более густая сеть корреляционных взаимосвязей переменных с негативной стороной процесса, чем с позитивной. О проблеме осмысления неоднородности связей между одними и теми же переменными на разных полюсах измерительных шкал размышляет Д.А. Леонтьев, объясняя это тем, что «при более низком уровне личностного развития связи между переменными носят более жесткий, детерминистический характер, а на высоком уровне развития одни переменные выступают по отношению к другим лишь как предпосылки, не предопределяя их однозначно» [8: с. 17–18].

Далее был осуществлен многофакторный регрессионный анализ, наиболее адекватно описывающий реальность в силу комплексного учета влияния одновременно нескольких факторов. Предикторы интегрального показателя социально-психологической адаптации представлены в таблице 2.

Таблица 2

### Предикторы социально-психологической адаптированности

Предикторы	$\beta$	$t$	$p$
Общий уровень саморегуляции	0,356	4,202	0,000
Удовлетворенность жизнью	0,278	3,456	0,001
Надежда	0,198	2,325	0,022
	$R^2 = 0,333$ ; $F = 17,637$ при $p = 0,05$		

Примечания:  $\beta$  — стандартизированный регрессионный коэффициент;  $t$  — критерий Стьюдента,  $p$  — уровень значимости,  $R^2$  — коэффициент множественной детерминации,  $F$  — критерий Фишера.

Регрессионное уравнение социально-психологической адаптированности студентов имеет следующий вид:  $\text{Адапт} = 10,276 + 0,356\text{ОУС} + 0,278\text{УЖ} + 0,198\text{Н}$ , где ОУС — общий уровень саморегуляции, УЖ — удовлетворенность жизнью, Н — надежда.

Полученное уравнение объясняет 33 % дисперсии социально-психологической адаптированности студентов. Наибольший вклад оказывает саморегуляция поведения личности.

Из регрессионной модели видно, что положительный результат процесса социально-психологической адаптации студентов можно прогнозировать через высокий уровень развитости саморегуляции деятельности, удовлетворенность жизнью и надежду как диспозицию личности.

Можно предположить, что социально-психологическая адаптация успешнее проходит у студентов, которые удовлетворены своей жизнью, способны к выдвижению целей и поиску путей для их достижения, несмотря на препятствия, при этом адекватно оценивающие значимые внутренние условия и внешние обстоятельства достижения намеченных целей, продумывающие свою деятельность и гибко реагирующие на изменяющиеся события, корректируя программу деятельности.

Вместе с тем необходимо отметить, что такие личностные характеристики, как субъективное счастье и оптимизм, несмотря на наличие значимых положительных корреляционных взаимосвязей данных параметров с адаптацией, не предопределяют успешность социально-психологической адаптации. Это может свидетельствовать в пользу того, что когнитивные характеристики (удовлетворенность жизнью, надежда) обладают большей силой влияния на повышение уровня адаптированности, нежели эмоциональные (субъективное счастье, оптимизм).

### Выводы

Интегральный показатель социально-психологической адаптации связан со следующими субъектными и личностными характеристиками (по мере снижения их значимости): общим уровнем саморегуляции (и ее параметрами — моделированием, оцениванием результатов, гибкостью, программированием), надеждой, диспозиционным оптимизмом, удовлетворенностью жизнью, субъективным счастьем.

Анализ данных показывает, что адаптированность обеспечивается сбалансированным влиянием надежды, оптимизма и общего уровня саморегуляции на процессы адаптации и дезадаптации, тогда как степень удовлетворенности жизнью в большей степени определяет процесс дезадаптации.

В результате исследования выяснилось, что когнитивные характеристики (удовлетворенность жизнью, надежда) обладают большей силой влияния на повышение уровня адаптированности, нежели эмоциональные (субъективное счастье, оптимизм). Согласно результатам исследования, предикторами адаптации выступают саморегуляция, надежда и удовлетворенность жизнью. То есть положительный результат процесса социально-психологической адаптации студентов можно прогнозировать через (в порядке снижения веса предикторов): высокий уровень развитости саморегуляции деятельности, удовлетворенность жизнью и надежду как диспозицию личности.

*Литература*

1. *Акименко А.К.* Стратегии адаптивного поведения студенческой молодежи и их характеристика // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2014. Т. 1. С. 63–74.
2. *Аргайл М.* Психология счастья. СПб.: Питер, 2003. 271 с.
3. *Бонивелл И.* Ключи к благополучию: что может позитивная психология. М.: Время, 2009. 192 с.
4. *Караваяева Е.М., Печерский В.Г., Иванов Д.Е.* Различия показателей социально-психологической адаптации у школьников и студентов // Экспериментальная психология в России: традиции и перспективы. URL: [http://psyjournals.ru/files/34873/exp\\_collection\\_Karavaeva.pdf](http://psyjournals.ru/files/34873/exp_collection_Karavaeva.pdf) (дата обращения: 15.08.2016).
5. *Кузьмина В.М.* Особенности социально-психологической адаптации студентов в вузе: автореф. ... канд. психол. наук. Курск, 2006. 24 с.
6. *Пакулина С.А.* Адаптивные способности студентов педагогического вуза: структура, факторы и средства развития. М.: Изд-во СГУ, 2008. 201 с.
7. *Петрова Н.И.* Уровень самоактуализации студентов и их социально-психологическая адаптация // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 3. С. 116–120.
8. Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. 675 с.
9. *Моросанова В.И.* Индивидуальные особенности осознанной саморегуляции произвольной активности человека. Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2010. № 1. С. 36–46.
10. *Моросанова В.И., Цыганов И.Ю., Ванин А.В., Филиппова Е.В.* Взаимосвязь мотивации и осознанной саморегуляции учения // Психологические исследования. 2012. Т. 5, № 24. С. 5. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 16.08.2016).
11. *Селигман Мартин Э.П.* Новая позитивная психология: научный взгляд на счастье и смысл жизни: пер. с англ. М.: София, 2006. 368 с.
12. *Diener E., Emmons R.A., Larsen R.J., Griffin S.* The Satisfaction with Life Scale // Journal of Personality Assessment. 1985. № 49 (1). P. 71–75.
13. *Snyder C.R., Rand K.L., Sigmon D.R.* Hope theory: a member of the positive psychology family // Handbook of positive psychology / Eds. C.R. Snyder, S.J. Lopez. New York, NY: Oxford University Press, 2002. P. 257–347.

*Literatura*

1. *Akimenko A.K.* Strategii adaptivnogo povedeniya studencheskoj molodezhi i ix karakteristika // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Akmeologiya obrazovaniya. Psixologiya razvitiya. 2014. T. 1. S. 63–74.
2. *Argajl M.* Psixologiya schast'ya. SPb.: Piter, 2003. 271 s.
3. *Bonivell I.* Klyuchi k blagopoluchiyu: chto mozhet pozitivnaya psixologiya. M.: Vremya, 2009. 192 s.
4. *Karavaeva E.M., Pecherskij V.G., Ivanov D.E.* Razlichiya pokazatelej social'no-psixologicheskoy adaptacii u shkol'nikov i studentov // E'ksperimental'naya psixologiya v Rossii: tradicii i perspektivy'. URL: [http://psyjournals.ru/files/34873/exp\\_collection\\_Karavaeva.pdf](http://psyjournals.ru/files/34873/exp_collection_Karavaeva.pdf) (data obrashheniya: 15.08.2016).
5. *Kuz'mina V.M.* Osobennosti social'no-psixologicheskoy adaptacii studentov v vuze: avtoref. ... kand. psixol. nauk. Kursk, 2006. 24 s.

6. *Pakulina S.A.* Adaptivny'e sposobnosti studentov pedagogicheskogo vuza: struktura, faktory i sredstva razvitiya. M.: Izd-vo SGU, 2008. 201 s.
7. *Petrova N.I.* Uroven' samoaktualizacii studentov i ix social'no-psixologicheskaya adaptaciya // *Psixologicheskij zhurnal*. 2003. T. 24. № 3. S. 116–120.
8. Lichnostny'j potencial: struktura i diagnostika / pod red. D.A. Leont'eva. M.: Smy'sl, 2011. 675 s.
9. *Morosanova V.I.* Individual'ny'e osobennosti osoznannoj samoregulyacii proizvol'noj aktivnosti cheloveka // *Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 14. Psixologiya*. 2010. № 1. S. 36–46.
10. *Morosanova V.I., Czy'ganov I.Yu., Vanin A.V., Filippova E.V.* Vzaimosvyaz' motivacii i osoznannoj samoregulyacii ucheniya // *Psixologicheskie issledovaniya*. 2012. T. 5, № 24. S. 5. URL: <http://psystudy.ru> (data obrashheniya: 16.08.2016).
11. *Seligman Martin E.P.* Novaya pozitivnaya psixologiya: Nauchny'j vzglyad na schast'e i smy'sl zhizni: per. s angl. M.: Sofiya, 2006. 368 s.
12. *Diener E., Emmons R.A., Larsen R.J., Griffin S.* The Satisfaction with Life Scale // *Journal of Personality Assessment*. 1985. № 49 (1). P. 71–75.
13. *Snyder C.R., Rand K.L., Sigmon D.R.* Hope theory: a member of the positive psychology family // *Handbook of positive psychology* / Eds. C.R. Snyder, S.J. Lopez. New York, NY: Oxford University Press, 2002. P. 257–347.

*A.A. Golovanova,  
T.Yu. Fadeeva*

### **Subject-Personal Predictors of Social-Psychological Adaptation of Students**

The purpose of the article is to research the interrelation of social-psychological adaptation with the personal characteristics (hope, optimism, happiness and satisfaction with life) and characteristics of subject (self-regulation) of students and also to reveal among them the factors determining the success of adaptation. Research methods are psychodiagnostic ones and the method of statistical data processing (correlation and regression analysis).

*Keywords:* social-psychological adaptation; personal characteristics; subject characteristics.

**Р.В. Комаров,  
Д.С. Смирнова**

## **Статистические предпосылки разработки модели развития выдающихся способностей обучающихся**

В статье впервые описывается зависимость процентной представленности одаренных учащихся различных категорий, выделенных в исследовании психологических особенностей одаренных обучающихся московских школ, от психологической специфики этих категорий (модель РИД (результат – идея – достижение)); представлен проект структуры модели развития выдающихся способностей учащихся с признаками одаренности с целью подготовки их к успешному выступлению в конкурсных мероприятиях.

*Ключевые слова:* признаки одаренности; выдающиеся способности; достижения; конкурсные мероприятия; модель РИД.

### **Введение**

**В** современных российских реалиях одаренность обучающихся рассматривается в качестве стратегического государственного ресурса и одного из важнейших образовательных приоритетов. На протяжении последних двадцати лет активно транслируется позиция, что конкурентоспособность России должна определяться ее интеллектуально-творческим потенциалом, следовательно, модернизация и инновационное развитие — единственный путь, способный поднять ее рейтинг конкурентоспособности.

В соответствии с данной установкой одаренность учащихся признана одним из системообразующих факторов в достижении поставленной цели, а задача построения системы поиска, развития и сопровождения различных категорий одаренных обучающихся на разных уровнях образования в современной психолого-педагогической науке и практике является одной из важнейших доминант, получившей экономическое обоснование.

Д.В. Ушаковым был проведен анализ, показавший, что реализация программ выявления и развития одаренности обучающихся позволит, покрыв понесенные расходы, получить доход в размере одиннадцатой части валового внутреннего продукта России, что в разные годы может приравняться к нескольким триллионам рублей в год [11].

Создание системы поиска и поддержки различных категорий одаренных детей в настоящее время приобрело внушительные масштабы, обеспеченные разветвленной инфраструктурой, которая пытается непротиворечиво удовлетворить

разноуровневые по сложности потребности и запросы, быть полезной как в штучном производстве талантов, так и в массовом развитии способностей.

В федеральных округах России функционируют центры по работе с одаренными детьми. Ежегодно на разных уровнях проводятся олимпиады, конкурсы, фестивали и конференции. Продолжают реализацию образовательных программ для одаренных специализированные учебные заведения (школа им. А.Н. Колмогорова, школа-интернат «Интеллектуал», сочинский центр «Сириус» и др.). Развиваются дистанционные формы обучения для одаренных. Особое место в работе с одаренными занимает система дополнительного образования, вовлекающая в процессы творческого развития около десяти с половиной миллионов учащихся.

Вместе с тем проводимая работа далека от совершенства. За последние десять лет усилий по построению системы поиска, поддержки и сопровождения одаренных Россия, если оценивать ее положение на основании показателя мирового индекса креативности (Global Creativity Index, GCI), оказалась за «бортом» топ — 25 стран, хотя в 2005 году этот рейтинг замыкала [12; 13].

Очевидно, такая динамика носит закономерный характер, а причины, на нее повлиявшие, заставляют на разных системных уровнях искать способы выравнивания кризисной траектории. Одним из таких путей в условиях системы общего и дополнительного образования может служить оптимизация организации психологического сопровождения развития выдающихся способностей учащихся с признаками одаренности для подготовки их к успешному выступлению в конкурсных мероприятиях, так как согласно постановлению Правительства РФ № 1239 от 17 ноября 2015 года «Об утверждении Правил выявления детей, проявивших выдающиеся способности, сопровождения и мониторинга их дальнейшего развития»: «Выявление детей, проявивших выдающиеся способности, осуществляется посредством проведения олимпиад и иных интеллектуальных и (или) творческих конкурсов, мероприятий, направленных на развитие интеллектуальных и творческих способностей, способностей к занятиям физической культурой и спортом, интереса к научной (научно-исследовательской), творческой, физкультурно-спортивной деятельности, на пропаганду научных знаний, творческих и спортивных достижений (далее — мероприятия)»<sup>1</sup>.

Проект системообразующей структуры модели развития выдающихся способностей учащихся в целях подготовки их к успешному выступлению в конкурсных мероприятиях был разработан авторами как побочный, но крайне важный результат эмпирического исследования психологических особенностей (особенностей интеллектуально-творческой и мотивационно-личностной сфер) одаренных обучающихся московских школ, выполненного в рамках выполнения государственного задания МГПУ на 2015/2016 учебный год «Создание комплексной системы поиска, поддержки, сопровождения различных категорий одаренных детей на разных уровнях образования».

<sup>1</sup> URL: <http://government.ru/media/acts/files/0001201511190006.pdf>

### Диагностический инструментарий исследования

В проведенном исследовании использовался следующий комплект методик: методика оценки общей одаренности [9]; опросник «Самооценка творческих характеристик личности» [2]; методика «Большая пятерка» личностных качеств («Big 5»)<sup>2</sup>; методика диагностики самооценки (компьютерная модификация методики Дембо – Рубинштейн – Прихожан, входящая в структуру «профессионального online-комплекса психологического сопровождения профориентационной работы «Career guidance: гид в мире профессий» (версия 2.0) (свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2015612078)» [4; 5]); методика диагностики личности на мотивацию к успеху (Т. Элерс) [7]; методика диагностики уровня притязаний (компьютерная модификация методики «Моторная проба Шварцландера», входящая в структуру «профессионального online-комплекса психологического сопровождения профориентационной работы «Career guidance: гид в мире профессий» (версия 2.0) (свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2015612078)» [4; 5]); методика диагностики способности к обобщению (методика «Анализ отношений понятий» (или «простые аналогии»)) [8]; методика диагностики способности к классификации (методика «Исключение понятий»)<sup>3</sup>; методика диагностики дивергентного мышления (входящие в структуру «профессионального online-комплекса психологической диагностики творческого потенциала «Creativity» (версия 2.0) (свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2015612079)» [4; 5] субтесты «Эскизы» и «Использование предметов (варианты употребления)» из разработанной Е.Е. Туник батареи тестов «Творческое мышление» [10]); методика диагностики способности к надситуативности (входящая в структуру «профессионального online-комплекса психологического сопровождения профориентационной работы «Career guidance: гид в мире профессий» (версия 2.0) (свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2015612078)» [4; 5] методика Р.В. Комарова «Надситуативность»); методика диагностики эстетического чувства (чувства гармонии) (входящий в структуру «профессионального комплекса психологической диагностики творческого потенциала «Creativity» (версия 2.0) (свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2015612079)» [4; 5] тест Р.В. Комарова «Чувство гармонии»).

### Характеристика эмпирической выборки

Эмпирическое исследование психологических особенностей обучающихся московских школ с признаками одаренности было проведено в 2015/2016 учебном году. В исследовании приняли участие учащиеся образовательных учреждений г. Москвы: учащиеся 7–11 классов школы № 2115; учащиеся 8–11 классов школы № 2088 «Грайвороново»; учащиеся 8–11 классов школы № 1381 «Московский Шереметьевский кадетский корпус». Общий объем эмпирической выборки

<sup>2</sup> URL: <http://pandia.ru/text/78/073/8649.php>

<sup>3</sup> URL: [http://bookap.info/klinika/belopolskaya\\_patopsihologiya\\_hrestomatiya/gl10.shtm](http://bookap.info/klinika/belopolskaya_patopsihologiya_hrestomatiya/gl10.shtm)

составил 528 человек. Из них, как видно из таблицы 1, учащихся мужского пола — 273 человека; учащихся женского пола — 255 человек.

Таблица 1

### Статистика объема эмпирической выборки

		ПОЛ		Всего
		женский	мужской	
ГРУППА	Учащиеся школы № 2115	98	89	187
	Учащиеся школы № 1381	17	34	51
	Учащиеся школы № 2088	140	150	290
Всего:		255	273	528

### Категоризация одаренных учащихся

Для решения задач настоящего исследования на основе категоризации полученных в исследовании первичных данных были выделены следующие категории одаренных учащихся: «конвергенты» (интеллектуальная одаренность) — характеризуются сочетанием высокого уровня способности к обобщению с высоким уровнем способности к классификации; «дивергенты» (творческая одаренность) — характеризуются высоким уровнем оригинальности дивергентного образного или вербального мышления; «креативы» (творческая одаренность) — характеризуются высоким уровнем надситуативности; «отличники» (академическая одаренность) — характеризуются высоким уровнем школьной успеваемости; «talанты» (одаренные дети, проявившие выдающиеся способности, объективированные в достижениях) — характеризуются успешным участием в конкурсных мероприятиях (призеры и победители); «высокоспособные» (учащиеся с выраженным инструментальным аспектом одаренности) — характеризуются сочетанием высоких уровней мышления: способности к обобщению, способности к классификации, уровня дивергентного образного и вербального мышления; «высокомотивированные» (мотивационная одаренность; учащиеся с выраженным мотивационным аспектом одаренности) — учащиеся с адекватно высоким (умеренно высоким) уровнем мотивации достижения успеха, не подпадающие под категории «конвергенты» или «дивергенты»; «эстеты» (эстетическая одаренность) — характеризуются высоким уровнем чувства гармонии (эстетического чувства); «учащиеся с признаками общей одаренности» (общая одаренность) — выделялись на основе учительской экспертной оценки посредством разработанной А.И. Савенковым методики оценки общей одаренности; характеризуются высоким уровнем любознательности, сверхчувствительности к проблемам, способности к прогнозированию, словарного запаса, способности к оценке, изобретательности, способности рассуждать и мыслить логически, настойчивости, перфекционизма.

### Процентная представленность одаренных учащихся различных категорий

Процентный анализ выборки отдельно по каждой выделенной категории одаренных учащихся показал, что от объема валидных для каждой категории

наблюдений: «конвергенты» составляют 23,5 %; «дивергенты» — 19,9 %; «креативы» — 4,6 %; «отличники» — 8,8 %; «таланты» — 4,2 %; «высокомотивированные» — 22,7 %; «эстеты» — 21,3 %; учащиеся с признаками общей одаренности — 14,3 %; «высокоспособные» — 7,5 %, что говорит о существовании зависимости процентной представленности одаренных учащихся от специфики категории, к которой они причастны. При этом, говоря о процентной представленности категорий в выборке, речь не идет о представленности, которая в сумме всех категорий, включая детей без признаков одаренности, должна давать 100 %. В силу возможной причастности одного одаренного ребенка сразу к нескольким категориям такой анализ представлялся бы малоэффективным, крайне трудоемким и требовал бы значительного увеличения объема выборки, что не входило в задачи настоящего исследования. Под процентной представленностью категорий одаренных детей в исследовании понимается абстрагирование каждой категории как фактора, и анализ этого фактора по валидным наблюдениям (соответственно, статистика объема выборки при анализе по каждому фактору может меняться в зависимости от количества и успешности прохождения тестов учащимися, принявшими участие в исследовании).

### **Классификация категорий одаренных учащихся**

Опуская промежуточные результаты исследования, а также результаты сравнения абстрагированных от них психологических 3D-профилей одаренных учащихся различных категорий, которые будут представлены в серии других публикаций, одним из важных итогов исследования стало четкое разделение этих категорий учащихся на три группы по принципу сбалансированности адаптивного и творческого компонентов в структуре инструментального аспекта их одаренности.

Первую группу, в которую входят «таланты», можно условно назвать группой с относительно гармонично развитым инструментальным аспектом одаренности. Соответственно, вторая и третья группы — с дисгармоничным его развитием. Во вторую группу вошли «конвергенты», «отличники», «учащиеся с признаками общей одаренности» и «высокоспособные». Их характеризует «смещенный центр тяжести» на адаптивный компонент инструментального аспекта одаренности, поэтому их можно условно назвать «адаптерами». Третью группу образуют «высокомотивированные» учащиеся, инструментальный аспект одаренности которых развит на уровне статистической нормы и не соответствует планке развития инструментального аспекта ни одной из категорий, и категории творчески одаренных учащихся — «дивергенты», «эстеты» и «креативы» (последние три условно можно назвать «новаторами»), дисбаланс у которых в структуре инструментального аспекта одаренности проявляется отчетливо выраженным творческим компонентом с преобладанием одного или нескольких творческих качеств на фоне развитости адаптивного компонента инструментального аспекта одаренности в границах статистической нормы.

Второе существенное качественное различие между выделенными группами заключается в ориентации инструментального аспекта их одаренности. Как следует из самого названия, «инструментальный» означает вовлечение когнитивного потенциала субъекта в качестве средства в процесс достижения определенных целей.

Для «новаторов» таковыми являются разнообразные по качеству оригинальные идеи, их генерация без необходимости обязательной реализации в форме инновации. Смысл деятельности «адаптеров», если исходить из содержания показателей, на основе которых категории одаренных, входящие в эту группу, были выделены (в особенности, «отличники» и «конвергентны») — приобретение и применение знаний, регуляция умений («умение — знание в действии») в целях достижения конкретных результатов «сходящегося», однонаправленного характера (тестовых, академических и др.), то есть таких, которые выражены в четких критериях результативности, не подразумевающих гибкой вариативности. Надситуативная, или дивергентная, вариативность идей и решений в их случаях является предваряющим этапом когнитивного процесса, оканчивающегося обязательной конвергентной оценкой лучшего результата в отличие от идей «новаторов», где все сгенерированные варианты могут быть между собой равноценны. Поэтому в структуре творческого компонента инструментального аспекта одаренности «адаптеров» в зависимости от категории одаренности встречается только одна из творческих способностей, обуславливающих качество конечного результата.

«За» причисление категории «высокомотивированных» учащихся в дихотомии «идея — результат» к полюсу «идея» говорит тот факт, что их направленность на успех носит генидный<sup>4</sup> характер, преградой конкретизации (опредмечивания) которой выступает инструментальный аспект их одаренности, нуждающийся, с одной стороны, в развитии, а с другой — направленностью и динамикой своего развития обуславливающий опредмечивание недифференцированного стремления к успеху в конкретном профессиональном предпочтении разного масштаба обобщения (от конкретной профессии до широкой профессиональной сферы).

Категорию «талантов» следует в этом смысле выделять в особую группу и рассматривать изолированно в силу качественной специфики демонстрируемых ими результатов. Это результаты, уже ставшие согласно объективным критериям выявления одаренности достижениями [3; 6], нередко выдающимися, чего не скажешь о результативности других категорий одаренных учащихся с дисгармонично развитым инструментальным аспектом одаренности в сторону адаптивного компонента.

<sup>4</sup> Генида — термин, введенный австрийским философом Отто Вейнингером для обозначения степени сознательной нерасчлененности того или иного психического явления: представления, переживания.

### Модель РИД: зависимость процентной представленности одаренных учащихся различных категорий от специфики категорий

Выше, при описании общей характеристики эмпирической выборки, был сделан вывод о существовании зависимости процентной представленности одаренных учащихся от специфики категории, к которой они причастны (наибольшую процентную представленность показали «конвергенты» — 23,5 %, наименьшую — 4,2 % — «таланты»).

Если, отталкиваясь от этого вывода, пойти дальше и упорядочить процентную представленность категорий одаренных учащихся по убыванию на основании их причастности к одной из двух ранее выделенных групп — группе категорий, «ориентированных на результат», или группе, «ориентированной на идею» (при этом, как уже было обосновано ранее, категория «талантов» займет третье, обособленное положение — «ориентацию на достижение»), то окажется, что процентное распределение в группах подчиняется определенной логике.

Последняя лучше всего прослеживается, если распределение наглядно представить в виде модели (рис. 1), которую можно условно назвать моделью РИД: «Результат – Идея – Достижение».



**Рис. 1.** «Модель РИД»: зависимость процентной представленности одаренных учащихся различных категорий от специфики категорий

Примечательно, что аббревиатура РИД означает также результат интеллектуальной деятельности, признаваемый за один из объективных критериев выдающихся способностей [3; 6]. Второй примечательный момент — треугольная форма модели. Согласно Аристотелю, именно треугольник является той неразложимой первофигурой, из которой состоят фигуры более сложные. Треугольную структуру условного рефлекса открыл И.П. Павлов. В творческих

треугольниках отношений наставника и его подопечных, по Е.О. Белянкину, наиболее эффективно происходит развитие таланта [1].

Анализ модели и ее интерпретацию лучше проводить в двух ракурсах: по горизонтали и по вертикали.

По горизонтали в РИД-модели четко прослеживается соседство категорий по принципу минимально необходимой комплементарности (взаимодополнительности) с целью наращивания потенциала обеих. Так, недостатком «высокомотивированных» одаренных учащихся является неразвитость инструментального аспекта их одаренности, который «со смещенным центром тяжести» в сторону адаптивного компонента есть у «конвергентов». В свою очередь, «комплекс недостаточности» «конвергентов» состоит в том, что их зауженность на результат нуждается в обогащении пусть и генидной, как у «высокомотивированных», но ориентацией на идею, иначе у их результатов никогда не появится даже намек на перспективу достижения.

«Эстеты» дополнительные «учащимся с признаками общей одаренности», поскольку в творческом компоненте инструментального аспекта одаренности последних тоже присутствует эстетическое чувство, но не тождественное по качеству в силу разных смысловых контекстов, в которых бытуют «эстеты» и «общеодаренные». В иерархии потенциала «эстетов» чувство гармонии — доминанта; в иерархии «учащихся с признаками общей одаренности» ее место соподчиненное. Поэтому они и комплементарны.

По той же логике комплементарности дополняют «отличников» «дивергенты»: отсутствие у «отличников» оригинальности дивергентного мышления в творческом компоненте инструментального аспекта одаренности выражается у «дивергентов» противоположностью в форме ее приоритета.

От «креативов» «высокоспособные» могли бы взять недостающую их оригинальности надситуативность. «Креативам», в свою очередь, как и «эстетам», и «дивергентам», недостает адаптивности категорий, ориентированных на результат.

По вертикали (снизу вверх) сужение суммированного процентного распределения категорий (46,2 % → 35,6 % → 28,7 % → 12,1 % → 4,2 %), по-видимому, задано деятельностным вектором усложнения решаемых на каждом уровне задач.

Очевидно, что адаптивные задачи «конвергентов» и задачи «талантов», результат решения которых дает право попасть в привилегированную категорию, по сложности несоизмеримы. В этом смысле ориентация на результат — необходимое условие достижения, однако недостаточное. Не всякий результат — достижение, но достижение — всегда результат. Чтобы стать достижением, результат, с одной стороны, должен, как видно из модели РИД, быть сопряжен с идеей; с другой — преодолеть «пять ступеней».

Не одно и то же: просто дать мотивированное решение (1-й уровень), или предложить его, оформив в эстетически завершенный результат (2-й уровень); еще сложнее наряду с последним за счет дивергентной оригинальности

мышления предложить равноценные альтернативы с элементами чувства гармонии и надситуативности (3-й уровень); еще реже получается выйти на уровень подлинной надситуативной оригинальности (4-й уровень). Достижения «талантов» вбирают в себя предыдущие уровни.

Таким образом, процентное распределение различных категорий одаренных учащихся «вертикально» сужается по спирали диалектического развития на основе принципа диалектической суммы комплементарных качеств, где каждый последующий уровень в явной или снятой форме вбирает в себя предыдущий.

Подытоживая, можно утверждать, что зависимость процентной представленности одаренных учащихся различных категорий от специфики категорий, к которым они причастны, при аппроксимации подчиняется закономерности, описываемой психологической моделью РИД.

Кроме того, модель РИД можно рассматривать в качестве абриса модели развития выдающихся способностей учащихся с признаками одаренности для подготовки их к успешному выступлению в конкурсных мероприятиях. Проект такой модели мог бы принять форму, представленную на рисунке 2.



**Рис. 2.** Проект структуры модели развития выдающихся способностей учащихся с признаками одаренности с целью подготовки их к успешному выступлению в конкурсных мероприятиях

### Выводы по результатам исследования

Проведенное исследование позволило выделить девять категорий одаренных учащихся: «высокомотивированные» (мотивационная одаренность); «отличники» (академическая одаренность); учащиеся с признаками общей одаренности; «конвергенты» (интеллектуальная одаренность); «дивергенты» (творческая одаренность); «креативы» (творческая одаренность); «эстеты» (творческая одаренность); «высокоспособные»; «таланты» (учащиеся, проявившие выдающиеся способности, объективированные в достижениях

в конкурсных мероприятиях). Наименьшую процентную представленность — менее 5 % — демонстрируют «talанты» и «креативы»; наибольшую (приблизительно 1/4 выборки) — «высокомотивированные» учащиеся (22,7 %) и интеллектуально одаренные («конвергенты») (23,5 %).

В зависимости от сбалансированности адаптивного и творческого компонентов в структуре инструментального аспекта одаренности, а также ориентации последнего, выделенные категории одаренных учащихся дифференцируются на три группы: категории, ориентированные на результат («конвергенты», «учащиеся с признаками общей одаренности», «отличники», «высокоспособные»); категории, ориентированные на идею («высокомотивированные», «эстеты», «дивергенты», креативы»), и «talанты» как отдельная группа, демонстрирующая объективные достижения.

Распределение процентной представленности выделенных категорий одаренных учащихся зависит от содержательной специфики категорий (системообразующих качеств, на основании которых они выделены, а также причастности категории к одной из трех групп, перечисленных выше) и подчиняется закономерности, описываемой эвристической моделью РИД (результат – идея – достижение).

Согласно РИД-модели, упорядоченность категорий по процентному убыванию в зависимости от их принадлежности к одной из трех групп определяется деятельностью вектора усложнения решаемых на каждом уровне задач, а смежность категорий на каждом уровне детерминирована принципом диалектической суммы комплементарных качеств.

### *Литература*

1. *Белянкин Е.О.* Как стать талантливим. М.: Панорама, 1999. 496 с.
2. *Дементьева Л.А.* Диагностика детской одаренности. Курган, 2009. 36 с.
3. *Комаров Р.В.* Выявление и прогноз развития одаренности. Часть 1 // Одаренный ребенок. 2016. № 3. С. 39–63.
4. *Комаров Р.В.* Психологические аспекты одаренности учащихся: специфика, преграды успешности, инновационный инструментарий // Системная психология и социология. 2014. № 11. С. 62–70.
5. *Комаров Р.В., Смирнова Д.С.* Инновационные инструменты психологической поддержки определения и развития потенциальной успешности учащихся // Привлекательные инструменты для естественнонаучного образования: сборник докладов Международной конференции. София: Содружество «Центр творческого обучения», 2015. С. 66–72.
6. *Комаров Р.В., Смирнова Д.С.* Критерии выявления одаренности в системе взаимодействия участников образовательного процесса // Сопровождение развития одаренности детей и молодежи: идеи, опыт, профессионализм: материалы Международной научно-практической конференции в рамках 6-го Международного фестиваля педагогического творчества «Одаренному ребенку — одаренный педагог». М., 2016. С. 13–20.
7. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / под ред. Д.Я. Райгородского. Самара: Бахрах, 1998. 672 с.

8. *Рогов Е.И.* Настольная книга практического психолога в образовании. М., 1995.
9. *Савенков А.И.* Психология детской одаренности. М.: Генезис, 2010. 488 с.
10. *Туник Е.Е.* Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты. СПб.: Дидактика Плюс, 2002. 44 с.
11. *Ушаков Д.В.* Интеллект, ценности и процветание наций: как измерить отдачу образования. М.: ФИРО; Национальное образование, 2016. 91 с.
12. *Флорида Р.* Креативный класс: люди, которые меняют будущее. М.: Классика-XXI, 2007. 432 с.
13. *Florida R., Mellander C., King K.* The global creativity index 2015. Martin Prosperity Institute. Rotman School of Management University of Toronto. July 2015. 22 p.

### *Literatura*

1. *Belyankin E.O.* Kak stat' talantlivy'm. М.: Panorama, 1999. 496 с.
2. *Dement'eva L.A.* Diagnostika detskoj odarennosti. Kurgan, 2009. 36 с.
3. *Komarov R.V.* Vy'yavlenie i prognoz razvitiya odarennosti. Chast' 1 // *Odarenny'j rebenok*. 2016. № 3. S. 39–63.
4. *Komarov R.V.* Psixologicheskie aspekty' odarennosti uchashhixsya: specifika, pregrady' uspešnosti, innovacionny'j instrumentarij // *Sistemnaya psixologiya i sociologiya*, № 11, 2014. S. 62–70.
5. *Komarov R.V., Smirnova D.S.* Innovacionny'e instrumenty' psixologicheskoy podderzhki opredeleniya i razvitiya potencial'noj uspešnosti uchashhixsya // *Privlekatel'ny'e instrumenty' dlya estestvenno-nauchnogo obrazovaniya: sbornik dokladov Mezhdunarodnoj konferencii*. Sofiya: Sodruzhestvo «Centr tvorcheskogo obucheniya», 2015. S. 66–72.
6. *Komarov R.V., Smirnova D.S.* Kriterii vy'yavleniya odarennosti v sisteme vzaimodejstviya uchastnikov obrazovatel'nogo processa // *Soprovozhdenie razvitiya odarennosti detej i molodezhi: idei, opy't, professionalizm: materialy' Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii v ramkax 6-go Mezhdunarodnogo festivalya pedagogicheskogo tvorchestva «Odarennomu rebenku — odarenny'j pedagog»*. М., 2016. S. 13–20.
7. *Prakticheskaya psixodiagnostika. Metodiki i testy' / pod red. D.Ya. Rajgorodskogo*. Samara: Baxrax, 1998. 672 с.
8. *Rogov E.I.* Nastol'naya kniga prakticheskogo psixologa v obrazovanii. М., 1995.
9. *Savenkov A.I.* Psixologiya detskoj odarennosti. М.: Genезis, 2010. 488 с.
10. *Tunik E.E.* Psixodiagnostika tvorcheskogo my'shleniya. Kreativny'e testy'. SPb.: Didaktika Plyus, 2002. 44 с.
11. *Ushakov D.V.* Интеллект, ценности и процветание наций: как измерить отдачу образования. М.: ФИРО; Nacional'noe obrazovanie, 2016. 91 с.
12. *Florida R.* Kreativny'j klass: lyudi, kotory'e menyayut budushhee. М.: Klassika-XXI, 2007. 432 с.
13. *Florida R., Mellander C., King K.* The global creativity index 2015. Martin Prosperity Institute. Rotman School of Management University of Toronto. July 2015. 22 p.

*R. V. Komarov,  
D. S. Smirnova*

**Statistical Premises of Elaboration of the Model of Development  
of the Outstanding Learners' Abilities**

In the article for the first time the authors describe a dependence of percentage representation of talented learners of various categories, which were pointed out in the study of psychological features of talented learners of Moscow schools, from the psychological specifics of these categories (the RIA model (the result – the idea – the achievement)). The project of structure of model of development of outstanding abilities of students with the signs of talent with the aim to prepare them for successful performance in competitive events.

*Keywords:* signs of endowments; outstanding abilities; achievements; competitive activities; the RIA model.



## ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

**С.М. Потапенко,  
О.И. Бедердинова,  
И.В. Тропина**

### **Информационно-коммуникативный подход при создании творческого проекта**

В статье рассмотрены особенности и значение работы над творческим проектом для учеников начальной школы. Подробно представлены стадии и этапы выполнения работы с выделением основных видов деятельности и функций участников проекта на каждом из его этапов.

*Ключевые слова:* познавательная деятельность; творческий проект; ИКТ-компетенции.

**А**ктуальной проблемой современной системы образования в целом и обучения в начальной школе в частности является рациональное сочетание классических и интерактивных методов обучения. Роль информационных технологий в этом процессе, согласно многочисленным исследованиям, многогранна и неоднозначна. В рамках данной работы отметим возможность средств информационных технологий активизировать коммуникативную и познавательную деятельность, способствующую росту познавательной самостоятельности ученика начальной школы.

Активизация познавательной деятельности — организация восприятия материала, при которой усвоение знаний происходит путем раскрытия взаимосвязи реальных явлений и процессов с необходимыми представлениями, умениями и навыками применения средств информационных технологий. Одним из направлений активизации познавательной деятельности может служить опора на окружающую действительность как источник новой информации, непрерывно пополняющей возможности ее использования в обучении [7]. Данные многочисленных психолого-педагогических исследований убедительно доказывают, что классическое предьявление «готовых знаний» не способствует развитию познавательной активности и часто приводит к неспособности школьников применять эти знания на практике.

Познавательная самостоятельность — интегративное качество личности ребенка, характеризующееся наличием познавательного интереса к изучаемому объекту, стремлением найти нестандартные способы решения познавательной задачи, сохранением устойчивого внимания к познавательной информации, а также характеризующееся способностью применять без посторонней помощи ранее полученные представления, умения, навыки [3].

Учащийся начальных классов с развитой познавательной активностью и самостоятельностью способен быстрее адаптироваться в динамичных ситуациях учебного процесса, осознанно корректировать приоритет учебных задач и средства их решения. Крайне важно учить школьника самостоятельно добывать знания, для чего в учебной и внеучебной деятельности педагогу необходимо использовать исследовательские, поисковые, проблемные модели обучения. Таким образом, уже в начальной школе педагогам необходимо проводить подготовку и организацию научно-исследовательской и проектной деятельности учащихся, что является требованием ФГОС.

Термин проект пришел в образование из сферы бизнеса. Известно определение Ф. Клиффорда: «Проект — это комплексное, не повторяющееся, одномоментное мероприятие, ограниченное по времени, бюджету, ресурсам, а также четкими указаниями по выполнению, разработанными под потребности заказчика» [1]. В образовании метод проектов — это способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться практическим результатом, осязаемым и применимым в реальной практической деятельности. Суть метода проектов — стимулировать интерес школьников к определенным проблемам, предполагающим владение некоторой суммой знаний, и через проектную деятельность, предусматривающую решение одной или целого ряда проблем, показать практическое применение полученных знаний» [6].

Метод проектов как педагогическая технология предполагает совокупность исследовательских, поисковых (эвристических), проблемных методов, творческих в сочетании с традиционными информационно-репродуктивными методами обучения, направленными на самостоятельную реализацию школьником задуманного результата [5: с. 184]. Известно, что проект — это «пять П». Проблема – Проектирование (планирование) – Поиск информации – Продукт – Презентация. Шестое П проекта — его Портфолио, т. е. папка, в которой собраны все рабочие материалы проекта, в том числе черновики, дневные планы, отчеты и др. Важное правило: каждый этап работы над проектом должен иметь свой конкретный продукт» [10: с. 128–129]. Таким образом, основу метода проектов составляют личностные качества учащихся, их познавательные навыки, умение ориентироваться в информационной среде, степень развития критического и творческого мышления.

Учебная исследовательская деятельность — специально организованная познавательная творческая деятельность учащихся, по структуре соответствующая научной деятельности, характеризующаяся целенаправленностью,

активностью, предметностью, мотивированностью и сознательностью, результатом которой является формирование познавательных мотивов, исследовательских умений, субъективно новых для учащихся знаний или способов деятельности [9].

Проектно-исследовательская деятельность — деятельность по проектированию собственного исследования, предполагающая выделение целей и задач, принципов отбора методик, планирование хода исследования, определение ожидаемых результатов, оценку реализуемости исследования, определение необходимых ресурсов [8].

Среди множества образовательных технологий, позволяющих достичь гармоничного развития личности, ее интересов, коммуникативных качеств, можно особо выделить информационно-коммуникационные технологии. На их основе успешно реализуется технология проектной деятельности учащихся.

В педагогической науке различают несколько видов проектов, в том числе информационные и творческие. Информационные проекты ориентированы на сбор данных о конкретном объекте или явлении; анализ и обобщение материалов, предназначенных для заинтересованных сторон. Творческие проекты нацелены на эффективный конечный результат: праздник, представление, печатная продукция, фильм и т. п.; при этом необходима четкая структура в виде сценария праздника или фильма, дизайна печатного продукта. Информационно-творческий проект на основе средств информационных технологий может объединить в себе обобщение собранных данных с их эффектной презентацией. Тем самым превратившись в инструмент, который позволяет модифицировать процесс развития личности ученика в процесс его саморазвития. Учителю необходимо создать насыщенную информационно-образовательную среду, стимулирующую развитие познания. Ведь в случае получения новых знаний через разрешение ситуации, связанной с реальным миром школьника, учебный материал усваивается более осмысленно и надежно. Все вышесказанное означает, что педагог, работающий в современной школе в строгом соответствии с квалификационными требованиями, должен, помимо прочего, уметь:

- использовать в преподавании исследовательскую методику (учащиеся самостоятельно ищут информацию и применяют полученные знания к новым областям);
- организовывать проведение проблемных дискуссий (учащиеся учатся слушать друг друга, корректно выражать свое мнение), поощрять желание задавать проблемные вопросы, поддерживать корректные открытые обсуждения, без категорических высказываний;
- поощрять учащихся к размышлениям над собственным жизненным опытом и формулированию выводов.

Согласно требованиям федерального образовательного стандарта необходимо формировать универсальные учебные действия (УУД) у учеников начальной школы. Это актуальная задача, выполнение которой требует знания

определенных методов [2], при этом использование информационно-коммуникационных технологий кардинально расширяет потенциал УУД, а ИКТ-компетенции являются необходимым условием, фундаментом для формирования универсальных учебных действий школьника. Современные школы оснащены компьютерами, сканерами, фото- и видеокамерами, мультимедийными досками, другой цифровой техникой. Необходимо, чтобы данное оборудование воспринималось и педагогами, и учениками не только как инструмент визуализации творческого материала, но и как доступный инструмент реализации собственных идей. Только в случае, когда сам педагог или школьник применяет компьютерную технику для выполнения конкретного дела, можно говорить о формировании ИКТ-компетенций.

Все вышеперечисленное невозможно без налаженной коммуникации участников образовательного процесса. В ходе обмена мнениями и переживаниями устанавливается контакт как между обучающимися, так и между учителем и учениками, обеспечивается расширение сферы познания школьников. Для успешного выполнения творческого проекта необходимо хорошо налаженное взаимодействие между несколькими сторонами. Определим участников коммуникаций при подготовке проекта средствами информационных технологий.

Во-первых, это сам ученик. Активная познавательная деятельность способствует формированию: анализа, отбора информации, определения степени ее значимости; анализа и структурирования новой информации и собственной деятельности; моделирования оптимального содержания запрашиваемых данных; владения современными информационными технологиями; правильного выстраивания коммуникации при совместной деятельности.

Во-вторых, педагог. Процесс успешности школьной адаптации ребенка во многом зависит от учителя начальных классов, от той атмосферы, которую удалось создать во время проведения занятий и после их окончания. Коммуникации ученика и учителя в начальной школе определяют дальнейшее отношение школьника в целом к учителям как представителям профессии и обучению как процессу. Результаты исследования, проведенного Dr. Michou, Dr. Vansteenkiste, Dr. Mouratidis, Dr. Lens, свидетельствуют, что опыт страха неудачи в младшем школьном возрасте отрицательно влияет на мотивацию обучения даже в студенчестве [11]. То есть в период адаптации ребенка к обучению в школе учителю важно обращать внимание на три сферы: академическую (успешность учебной деятельности, принятие норм школьной жизни), социальную (успешность вхождения ребенка в новую социальную группу) и личностную (принятие ребенком нового социального статуса школьника).

В-третьих, родители и/или другие заинтересованные родственники и знакомые. Поскольку опыт подобной деятельности у ученика начальной школы либо недостаточно развит, либо вовсе отсутствует, то в процесс подготовки проекта естественным образом вовлекаются родители школьника. Чаще всего у взрослых подобный опыт также отсутствует. Однако совместная работа

над проектом позволяет родителям и детям с пользой проводить время, лучше узнать друг друга, пообщаться на равных. Если родители не упустят такой шанс и откликнутся на просьбу ребенка о совместной деятельности, поделятся своим опытом, знаниями, временем, но при этом не будут доминировать, а сохранят и поддержат индивидуальные исследования ребенка, то познавательная активность и самостоятельность не только сохранится, но и разовьется, что, безусловно, поможет при дальнейшем обучении.

Рассмотрим на конкретном примере вопрос создания творческого проекта учеником начальной школы. Отличительной особенностью данного проекта является совместная деятельность средней общеобразовательной школы и Института судостроения и морской арктической техники (Севмашвтуз) филиала Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова в г. Северодвинске.

Творческий проект на тему «История моего класса». Руководитель проекта — И.В. Тропина, учитель начальных классов средней общеобразовательной школы № 9 г. Северодвинска. Автор и исполнитель проекта — Дарья Б., ученица 2 класса той же школы. В роли консультантов выступили члены ее семьи. Цель проекта — разработка электронной и печатной версии альбома о 2 «А» классе вышеназванной школы. Задачи проекта: собрать информационный материал для альбома; составить анкету и провести опрос одноклассников; отобрать фотографии; определить структуру и дизайн страниц альбома; создать электронный альбом с применением средств информационных технологий; напечатать и сброшюровать альбом класса; подготовить презентацию по результатам работы над проектом; представить результаты выполнения проекта широкой аудитории.

Актуальность темы проекта обусловлена рядом причин.

Во-первых, адаптация ребенка к образовательному процессу в школе, к новой образовательной среде — сложный многогранный процесс. Его изучение, а также анализ внешних и внутренних факторов, препятствующих или способствующих адаптации, показал следующее. Оценка успешности освоения школьной программы обучения не является основным критерием адаптации. Данный процесс необходимо рассматривать в комплексе с учетом таких категорий, как: 1) информационно-коммуникативные, охватывающие процессы приема/передачи информации; 2) регуляционно-коммуникативные, охватывающие поведенческую сферу личности; 3) аффективно-коммуникативные, относящиеся к эмоциональной сфере ребенка [4: с. 17]. Основной интеграции личности ученика в школьную жизнь является установление и закрепление дружеских и социально значимых связей. В дальнейшем на их основе происходит процесс личностного позиционирования в коллективе, развитие уникальной индивидуальности ребенка. Поэтому тема истории класса особенно важна в начальной школе, так как коллектив находится в стадии формирования.

Во-вторых, умение получать и преобразовывать информацию с помощью средств информационных технологий приобретает в процессе обучения и проявляется через индивидуальную активность ребенка. Поэтому внедрение современных информационных технологий необходимо при организации образовательного процесса и внеурочной деятельности в начальной школе.

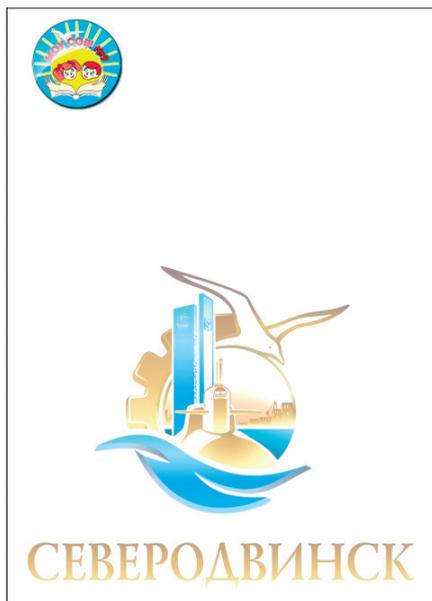
Указанные задачи реализованы на пяти этапах (организационном, мотивационном, подготовительном, этапе решения конкретных творческо-исследовательских задач, итоговом).

Задачи организационного, мотивационного, подготовительного этапов направлены на выявление актуальности проекта для самого школьника; мотивов его выбора; интереса и желания достичь поставленной цели, изучение возможных аналогов проекта. Отметим, что правильная мотивация — могучая сила активности ребенка, оживляющая его интересы, потребности, стремления, придающая смысл и поддерживающая его на протяжении всей работы над проектом.

На этапе решения конкретных творческо-исследовательских задач проходила апробация содержания страниц альбома в процессе обсуждения с заинтересованными лицами (семья, учитель, одноклассники). Итоговый вариант альбома содержит семь разделов: 1 — Наша школа. Наш класс (Наша школа, Первый звонок, Наши учителя, Наш класс); 2 — Наш мир (Анкеты одноклассников); 3 — Мероприятия и праздники нашего класса; 4 — Участие в конкурсах (перечень); 5 — Достижения нашего класса (копии дипломов, грамот, сертификатов, благодарственных писем,); 6 — Экскурсии (дата и название экскурсии); 7 — Разные разности (стихи об одноклассниках). Каждый раздел сопровождается соответствующими фотографиями.

Были разработаны различные варианты анкеты, но окончательный вариант содержит блоки: 1 — дата рождения, адрес, контактная информация; 2 — мои любимые: время года, праздник, цвет, блюдо, животное, занятие (хобби), книга, мультфильм, фильм, передача, песня, игра, вид спорта; 3 — кем я хочу стать и почему; моя мечта; 4 — тайны характера моих одноклассников: мои положительные качества характера, мои отрицательные качества характера, хочу избавиться от следующих черт моего характера, хочу развивать следующие черты моего характера.

Большое внимание уделялось дизайну альбома, рациональному сочетанию графических и цветовых элементов, что способствовало развитию творческих способностей, направленных на самостоятельное создание новых, оригинальных эскизов с использованием местной символики. В макет страниц, представленный на рисунке 1, включен материал, демонстрирующий образы родного города и школы. Использование в дизайне образов из реального окружения, из сферы жизнедеятельности учеников направлено на воспитание любви к малой родине с учетом взаимосвязи различных видов познавательной деятельности, развивающих методов и средств нравственно-патриотического воспитания.



**Рис. 1.** Вид макета страницы альбома

С помощью сотрудников Центра информационных технологий Института судостроения и морской арктической техники (Севмашвуз) САФУ имени М.В. Ломоносова в г. Северодвинске альбом распечатан на лазерном принтере, сформирован в соответствии с его структурой и сшит на брошюровщике (рис. 2).



**Рис. 2.** Демонстрация ученицей внешнего вида печатного альбома

По окончании данного этапа проекта особое внимание уделялось формам презентации полученного опыта и готового продукта на базе образовательного учреждения.

На итоговом этапе решались задачи по определению у исполнителя удовлетворенности результатами работы над проектом в целом, полученными практическими навыками. Анализ показал высокий уровень мотивационной готовности к подобным работам в дальнейшем, что свидетельствует о достижении педагогической цели проекта. Стадии и этапы проекта представлены в таблице 1.

Таблица 1

### Организационная структура информационно-творческого проекта

<b>1. Организационный этап</b>	
Цель	Целеполагание
Длительность этапа	4 дня
Формы организации деятельности учащегося	Групповая. Выделение заинтересованных сторон, диалог с родителями, учителем, друзьями, одноклассниками
Основной вид деятельности со средствами ИКТ	Работа за персональным компьютером. Обзор сайта школы и ресурсов Интернета для определения и фиксации темы, целей проекта
Функции учителя на данном этапе	Диагностическая, прогностическая. Создание проблемной ситуации
Функции исполнителя на данном этапе	Определение желания и готовности к участию в проектной деятельности. Подбор участников
Функции консультанта на данном этапе	Индивидуальная помощь и консультирование
<b>2. Мотивационный этап</b>	
Цель	Актуализация опорных знаний и умений
Длительность этапа	На протяжении всего проекта
Формы организации деятельности учащегося	Индивидуальная. Анализ предстоящей работы
Основной вид деятельности со средствами ИКТ	Работа за персональным компьютером. Обзор различных программ с целью определения требуемых умений и навыков
Функции учителя на данном этапе	Информационная, диагностическая
Функции исполнителя на данном этапе	Принятие решений. Ответы на вопросы учителя и консультанта
Функции консультанта на данном этапе	Определение имеющихся, а также отсутствующих, но необходимых навыков у исполнителя
<b>3. Подготовительный этап</b>	
Цель	Определение структуры проекта. Подготовка к активной творческо-познавательной деятельности
Длительность этапа	1–2 дня
Формы организации деятельности учащегося	Групповая и индивидуальная. Диалог с учителем, консультантом, анализ своей работы
Основной вид деятельности со средствами ИКТ	Работа за персональным компьютером с офисными программами, в Интернете
Функции учителя на данном этапе	Проективная, организационная. Запуск проекта

Функции исполнителя на данном этапе	Подготовка материалов и программ для выполнения проекта
Функции консультанта на данном этапе	Анализ и подготовка необходимых программ и оборудования
<b>4. Решение творческо-исследовательских задач</b>	
<b>Задача № 1. Цель</b>	Составление вопросов анкеты и проведение анкетирования учеников класса
Длительность этапа	2 дня
Основной вид деятельности со средствами ИКТ	Работа за персональным компьютером в текстовом процессоре Microsoft Office Word, применение печатающего устройства (лазерный принтер)
Формы организации деятельности учащегося	Индивидуальная и фронтальная. Ответы на вопросы учителя и консультанта. Получение и осмысление информации в ходе беседы
Функции учителя на данном этапе	Организационная, корректирующая. Организация индивидуальной и фронтальной деятельности учащегося
Функции исполнителя на данном этапе	Выявление актуальных вопросов и их коррекция. Проведение анкетирования одноклассников
Функции консультанта на данном этапе	Выявление актуальных вопросов и их коррекция. Определение алгоритма проведения анкетирования
<b>Задача № 2. Цель</b>	Анализ полученного в ходе анкетирования фактического материала. Оценка и обобщение информации
Длительность этапа	7 дней
Основной вид деятельности со средствами ИКТ	Работа за персональным компьютером в текстовом редакторе Microsoft Office Word и в издательской системе Microsoft Office Publisher
Формы организации деятельности учащегося	Групповая и индивидуальная. Диалог с консультантом. Содействие в создании электронных страниц анкет. Осмысление полученной информации в ходе ее обработки. Совместная работа с консультантом
Функции учителя на данном этапе	Организационная, корректирующая, контролирующая. Организация индивидуальной деятельности учащегося
Функции исполнителя на данном этапе	Обработка полученной в ходе анкетирования информации. Создание электронных страниц анкет
Функции консультанта на данном этапе	Выработка рекомендаций по оптимизации обработки информации и содействие в создании электронной версии анкеты
<b>Задача № 3. Цель</b>	Подбор фотографий и фоновых изображений для построения визуального ряда
Длительность этапа	4 дня
Основной вид деятельности со средствами ИКТ	Применение цифровой камеры, сканера. Сканирование и редактирование изображений в программах Epson Scan и Microsoft Office Picture Manager. Организация информационного пространства в памяти компьютера
Формы организации деятельности учащегося	Индивидуальная. Работа с подобранным материалом

Функции учителя на данном этапе	Организационная, корректирующая. Организация индивидуальной деятельности учащегося. Содействие в подборе фотоизображений
Функции исполнителя на данном этапе	Работа с фотоархивом. Отбор фотоизображений, соответствующих теме проекта
Функции консультанта на данном этапе	Выработка рекомендаций по оптимизации обработки и подбору фотоизображений
<b>Задача № 4. Цель</b>	Разработка дизайна структурных элементов проекта. Создание электронного альбома
Длительность этапа	7 дней
Основной вид деятельности со средствами ИКТ	Работа за персональным компьютером в текстовом редакторе Microsoft Office Word, создание электронной версии альбома в издательской системе Microsoft Office Publisher
Формы организации деятельности учащегося	Индивидуальная и групповая. Работа с макетами и написание комментариев. Совместная работа с консультантом
Функции учителя на данном этапе	Организационная, корректирующая, контролирующая
Функции исполнителя на данном этапе	Организация индивидуальной деятельности учащегося
Функции консультанта на данном этапе	Создание электронных шаблонов разделов и вкладышей проекта
Функции консультанта на данном этапе	Выработка рекомендаций и содействие в разработке дизайна и создании электронной версии альбома
<b>Задача № 5. Цель</b>	Создание печатного альбома
Длительность этапа	2 дня
Основной вид деятельности со средствами ИКТ	Ознакомление с работой профессионального оборудования для цветной печати и брошюровки документов. Получения навыков работы с оборудованием для сшивки альбома: брошюровщиком, резаком
Формы организации деятельности учащегося	Индивидуальная и групповая. Работа с электронной версией проекта и посещение конкретного отдела предприятия
Функции учителя на данном этапе	Корректирующая, контролирующая. Организация индивидуальной деятельности учащегося
Функции исполнителя на данном этапе	Подготовка и издание печатной версии альбома
Функции консультанта на данном этапе	Организация посещения Центра информационных технологий института судостроения и морской арктической техники (Севмашвтуз) САФУ имени М.В. Ломоносова в г. Северодвинске
<b>Задача № 6. Цель</b>	Представление результатов выполнения проекта широкой аудитории
Длительность этапа	2 дня
Основной вид деятельности со средствами ИКТ	Работа со средствами мультимедиа. Работа за персональным компьютером в программе создания презентаций Microsoft Office PowerPoint, текстовом редакторе Microsoft Office Word, мультимедийной интерактивной доской и проектором

Формы организации деятельности учащегося	Индивидуальная и фронтальная. Работа с подготовленным материалом и его популяризация
Функции учителя на данном этапе	Организационная, контролирующая. Организация фронтальной деятельности учащегося. Организация условий для представления проекта широкой аудитории
Функции исполнителя на данном этапе	Создание презентации, написание доклада. Выступление с докладом, публичная защита результатов выполнения проекта. Получение и осмысление информации полученной в ходе групповой дискуссии
Функции консультанта на данном этапе	Выработка рекомендаций и содействие в создании презентации и доклада. Получение и осмысление информации полученной в ходе групповой дискуссии
<b>5. Подведение итогов и рефлексия</b>	
Цель	Анализ и оценивание успешности достижения целей и задач проекта. Определение перспективы последующей работы
Длительность этапа	1–2 дня
Формы организации деятельности учащегося	Индивидуальная работа. Формирование отчета по выполненному проекту
Функции учителя на данном этапе	Аналитическая. Содействие в проведении самооценки проекта
Функции исполнителя на данном этапе	Определение уровня усвоения материала и понимания полученной информации
Функции консультанта на данном этапе	Индивидуальная помощь и консультирование

По результатам проведенной работы можно сделать вывод, что в ходе проекта, благодаря правильно выстроенным коммуникациям (между учеником и учителем, учеником и родителями, учителем и родителями, всеми вышеперечисленными с внешней организацией — университетом) получилось совместить «реальную жизнь» ученика с возможностями информационных технологий. Кроме того, в процессе реализации проекта удалось решить несколько разноплановых задач.

В плане внедрения и использования ИКТ: и педагог, и ученики повысили уровень своей ИКТ-компетентности; в процессе разработки структуры альбома и дизайна его страниц в издательской системе Microsoft Office Publisher на основе эстетических восприятий произошло формирование чувства цвета, пропорций, меры, эстетического вкуса; школа получила готовый электронный ресурс и печатную версию альбома; электронная версия истории класса может продолжаться, обогащая историю самого образовательного учреждения.

В общеобразовательном, развивающем плане: ученица приобрела опережающие знания, выходящие за рамки школьных учебников по таким предметам как: информатика, русский язык, окружающий мир, технология, литературное чтение и т. д. поэтапное создание проекта оказало положительное влияние на формирование ключевых учебных компетенций. Кроме того, произошло художественно-эстетическое развитие. В дальнейшем художественно-эстетический

опыт может помочь в гармонизации личности ребенка с окружающим миром, развить интерес к искусству.

В плане коммуникации все участники проекта приобрели и обогатили опыт общения. Расширились границы взаимодействия, ребенок и педагог с помощью и при содействии консультантов (семьи ученицы) активно, на профессиональном уровне взаимодействовали со специалистами вуза.

Итак, используя новые возможности обучения, выполнена творческая работа, что отвечает современным требованиям к воспитанию и содержанию школьного обучения; способствует самостоятельности мышления, умению поиска и систематизации информации по теме; оформлению результатов деятельности средствами информационных технологий; развитию познавательного интереса. Обучение стало компетентностно направленным и практико-ориентированным.

В ходе разработки и внедрения электронного и печатного проектного продукта решены следующие педагогические задачи, способствующие реализации ФГОС: разработана траектория индивидуального развития ребенка для раскрытия его потенциальных возможностей и способностей; организованы межкультурные коммуникации; реализован переход от знаний к компетентностям; условия реализации проекта максимально приближены к реальным условиям жизни обучающихся.

Реализация творческих проектов на базе информационных технологий способствует формированию и развитию нравственных, коммуникативных качеств личности учеников; укреплению их мотивационной сферы и творческого потенциала. Использование средств информационных технологий в рассматриваемом примере способствовало осуществлению исследовательской деятельности современными методами, формированию информационной культуры учеников начальной школы, что сделало образовательный процесс более динамичным и эффективным.

### *Литература*

1. Бачурина Л.А., Ярчикова Н.В. Многофакторная модель ИКТ-компетентности педагогического работника // Вестник Воронежского государственного технического университета. Воронеж: ВГТУ, 2013. Т. 9. № 3–1. С. 49–52.

2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. 3-е изд. М.: Просвещение, 2011. 152 с.

3. Капитонова Т.А. Развитие познавательной самостоятельности младших школьников: дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 1996. 199 с.

4. Леонова Е.В., Шатова С.С., Щербакова Е.В. Адаптация и дезадаптация школьников в контексте требований новых федеральных образовательных стандартов // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Т. 6. № 4. URL: [http://psyedu.ru/journal/2014/4/Leonova\\_Shatova\\_Shcherbakova.phtml](http://psyedu.ru/journal/2014/4/Leonova_Shatova_Shcherbakova.phtml) (дата обращения 05.06.2016).

5. Полат Е.С. Метод проектов. Современная гимназия: взгляд теоретика и практика. М., 2000. 211 с.

6. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие / сост. Е.С. Полат. М.: Академия, 2002. 303 с.

7. *Потапенко С.М.* Развитие познавательной активности учащихся на уроках информатики на основе использования задач регионального содержания: дис. ... канд. пед. наук. М., 2010. 186 с.
8. Развитие исследовательской деятельности учащихся. Методический сборник. М.: Народное образование, 2001. 272 с.
9. *Семенова Н.А.* Исследовательская деятельность учащихся // Начальная школа. 2007. № 2. С. 45–47.
10. *Сергеев И.С.* Как организовать проектную деятельность учащихся: практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений. М.: АРКТИ, 2007.
11. *Dr. Michou at al.* Enriching the hierarchical model of achievement motivation: autonomous and controlling reasons underlying achievement goals / Dr. Michou, Dr. Vansteenkiste, Dr. Mouratidis, Dr. Lens // British Journal of Educational Psychology. 2014. URL: <http://www.sciencedaily.com/releases/2014/09/140921223559.htm> DOI: 10.1111/bjep.12055 (дата обращения 05.06.2016).

### *Literatura*

1. *Bachurina, L.A., Yarchikova N.V.* Mnogofaktornaya model' IKT-kompetentnosti pedagogicheskogo rabotnika // Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Voronezh: VGTU, T. 9. № 3–1. 2013. S. 49–52.
2. Как проектировать универсальную учебную деятельность в начальной школе. От деятельности к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. 3-е изд. М.: Просвещение, 2011. 152 с.
3. *Капитонова Т.А.* Развитие познавательной самостоятельности младших школьников: дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 1996. 199 с.
4. *Leonova E.V., Shatova S.S., Shcherbakova E.V.* Adaptatsiya i dezadaptatsiya shkol'nikov v kontekste trebovanij novy'x federal'ny'x obrazovatel'ny'x standartov // Psichologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru. 2014. T. 6. № 4. URL: [http://psyedu.ru/journal/2014/4/Leonova\\_Shatova\\_Shcherbakova.phtml](http://psyedu.ru/journal/2014/4/Leonova_Shatova_Shcherbakova.phtml) (дата обращения 05.06.2016).
5. *Polat E.S.* Metod proektov. Sovremennaya gimnaziya: vzglyad teoretika i praktika. М., 2000. 211 с.
6. *Polat E.S.* Novy'e pedagogicheskie i informatsionny'e tekhnologii v sisteme obrazovaniya: ucheb. posobie / sost. E.S. Polat. М.: Akademiya, 2002. 303 с.
7. *Potapenko S.M.* Razvitie poznavatel'noj aktivnosti uchashhixsya na urokax informatiki na osnove ispol'zovaniya zadach regional'nogo soderzhaniya: dis. ... kand. ped. nauk. Moskva, 2010. 186 с.
8. Развитие исследовательской деятельности учащихся. Методический сборник. М.: Народное образование, 2001. 272 с.
9. *Semenova N.A.* Issledovatel'skaya deyatel'nost' uchashhixsya // Nachal'naya shkola. 2007. № 2. S. 45–47.
10. *Sergeev I.S.* Kak organizovat' proektnuyu deyatel'nost' uchashhixsya: Prakticheskoe posobie dlya rabotnikov obshheobrazovatel'ny'x uchrezhdenij. М.: АРКТИ, 2007.
11. *Dr. Michou at al.* Enriching the hierarchical model of achievement motivation: autonomous and controlling reasons underlying achievement goals / Dr. Michou, Dr. Vansteenkiste, Dr. Mouratidis, Dr. Lens // British Journal of Educational Psychology. 2014. URL: <http://www.sciencedaily.com/releases/2014/09/140921223559.htm> DOI: 10.1111/bjep.12055 (дата обращения 05.06.2016).

*S.M. Potapenko,  
O.I. Bederdinova,  
I.V. Tropina*

**Information and Communicative Approach  
in Making a Creative Project**

In the article the authors considered the peculiarities and importance of the work at an information creative project for the primary school children. The phases and stages of performance of work are presented in detail with pointing out of the principal kinds of activity and the functions of the participants of the project on each of its stages.

*Keywords:* cognitive activity; information creative project; information and communication technologies competence.

**И.В. Воронцова,  
О.В. Сененко**

## **Критерии оценивания итогового сочинения как формы предъявления метапредметных образовательных результатов**

В статье авторы анализируют существующие критерии оценивания итогового сочинения и предлагают новые критерии, позволяющие оценить метапредметные образовательные результаты в сочинении.

*Ключевые слова:* итоговое сочинение; метапредметные образовательные результаты; критерии оценки.

**В** ситуации перехода на федеральные государственные образовательные стандарты необходимо не только отбирать и конструировать содержание образования адекватно требованиям этого нормативного документа, но и искать новые формы предъявления и критерии оценивания образовательных результатов. В этом контексте разработка новых средств формирования и оценивания метапредметных компетенций обучающихся с соответствующим методическим сопровождением имеет особое значение для системы образования. Важнейшим этапом данного процесса стало введение в 2014 году в систему аттестации выпускников итогового сочинения, в задачи которого входит проверка уровня заложенных в требованиях ФГОС метапредметных компетенций учащихся в области речевой деятельности. Именно поэтому оно задумывалось не как сочинение по предмету «литература», а как выпускная работа, позволяющая оценить уровень достижения обучающимися метапредметных образовательных результатов. Однако, как показывает практика, критериальное оценивание метапредметных результатов, предъявляемых обучающимися в итоговом сочинении, остается актуальной и нерешенной проблемой.

На сегодняшний день итоговое сочинение оценивается по критериям, разработанным Федеральным институтом педагогических исследований (ФИПИ) и утвержденным Рособранзором после одобрения Совета по вопросам проведения итогового сочинения в выпускных классах. Эти критерии изложены в Методических рекомендациях для экспертов, участвующих в проверке итогового сочинения (изложения), размещенных на официальном сайте ФИПИ<sup>1</sup>. Критерии прошли все необходимые этапы экспертизы, обсуждения и апробации, однако их анализ

<sup>1</sup> Методические рекомендации для экспертов, участвующих в проверке итогового сочинения (изложения) / Федеральный институт педагогических измерений. URL: <http://fipi.ru/ege-igve-11/itogovoe-sochinenie> (дата обращения: 23.11.2015).

с точки зрения возможности оценивания метапредметных компетенций показывает, что в данном аспекте формулировки критериев довольно расплывчаты и не лишены противоречий.

В соответствии с методическими рекомендациями, перед тем как приступить к оцениванию работы по критериям, эксперту нужно определить, отвечает ли итоговое сочинение требованиям к объему и самостоятельности выполнения. Так, если в сочинении меньше 250 слов, за работу выставляется «незачет» без дальнейшей проверки; та же отметка выставляется, если работа написана несамостоятельно. Эти требования к проверке не были включены в сами критерии, возможно, поэтому механизмы установления соответствия работы указанным требованиям не прописаны. Каким образом эксперт может определить, что работа написана несамостоятельно? Как убедиться в соблюдении объема? Пересчитать слова в работе? Поверить ученику, если он самостоятельно просчитал количество слов? Ответы на эти вопросы эксперту приходится искать самому, что потенциально может снижать объективность оценки.

Если работа отвечает требованиям и к объему, и самостоятельности текста, эксперту предлагается перейти к ее оценке по пяти установленным критериям: «Соответствие теме»; «Аргументация. Привлечение литературного материала»; «Композиция и логика рассуждения»; «Качество письменной речи»; «Грамотность». Первый и второй критерии «Соответствие теме» и «Аргументация. Привлечение литературного материала» являются основными: если сочинение не соответствует хотя бы одному из них, то за него ставится «незачет». Для получения «зачета» за итоговое сочинение необходимо получить «зачет» по каждому из этих двух критериев, а также по одному из остальных критериев, которые автоматически становятся «дополнительными».

Анализ развернутых формулировок критериев показывает, что они не дают возможности адекватно оценить сочинение с точки зрения метапредметных образовательных результатов. Критерий № 1 «Соответствие теме» нацеливает экспертов на проверку содержания сочинения. Чтобы сочинение удовлетворяло данному критерию, «участник должен рассуждать на предложенную тему, выбрав путь ее раскрытия (например, отвечать на вопрос, поставленный в теме, или размышлять над предложенной проблемой, или строить высказывание на основе связанных с темой тезисов и т. п.)»<sup>2</sup>. Такая трактовка соответствия теме представляется нам слишком ограниченной: любая тема в сочинении может и должна быть осмыслена проблемно, и понимание автором работы ее формулировки определяется через правильное вычленение автором ключевых слов, которые и помогают определить направление (аспект) раскрытия темы.

В соответствии с данным критерием выпускник должен понять поставленную перед ним задачу, избежать ее подмены, выбрать свой путь рассуждения. Работчики методических рекомендаций для экспертов говорят о нескольких способах раскрытия темы, которые в первую очередь основываются на привлечении

<sup>2</sup> URL: <http://fipi.ru/ege-i-gve-11/itogovoe-sochinenie>

к рассуждению художественных текстов, например: «Выпускник размышляет непосредственно над предложенной проблемой, строит высказывание на основе связанных с темой тезисов, опираясь на художественные произведения, но избегая при этом пересказа. Литературный материал используется им именно как основа для собственных размышлений»<sup>3</sup>. Предложенный способ раскрытия темы по существу сводит на нет метапредметность: выпускникам предлагается работать только с художественным текстом. Поэтому данный критерий можно трактовать как преимущественно предметный, ибо в соответствии с ним сочинение должно быть написано на материале литературных произведений.

Критерий № 2 «Аргументация. Привлечение литературного материала» продолжает эту тенденцию. По утверждению разработчиков, «данный критерий нацеливает на проверку умения использовать литературный материал (художественные произведения, дневники, мемуары, публицистику, произведения устного народного творчества (за исключением малых жанров), другие литературные источники) для построения рассуждения на предложенную тему и для аргументации своей позиции»<sup>4</sup>. На первый взгляд, этот критерий дает ученику возможность строить свое рассуждение не только на материале художественной литературы, однако в следующем абзаце текста рекомендаций выставлены ограничения, ориентирующие выпускника на выбор художественного текста, т. е. по существу сужающие параметры литературного материала. По указанию разработчиков, «участник должен был строить рассуждение, привлекая для аргументации не менее одного произведения отечественной или мировой литературы, избирая свой путь использования литературного материала; при этом он может показать разный уровень осмысления художественного текста: от элементов смыслового анализа (например, тематика, проблематика, сюжет, характеры и т. п.) до комплексного анализа произведения в единстве формы и содержания и его интерпретации в аспекте выбранной темы»<sup>5</sup>. Другими словами, важным достоинством работы является умение выпускника осмысливать поставленную перед ним проблему сквозь призму литературного произведения, через его героев и события, при этом не просто аргументировать свои суждения ссылками на художественный текст или пересказывать содержание произведения, а анализировать его. Однако «зачетные» требования к качеству анализа привлеченного материала минимальны: «“Незачет” ставится при том условии, что сочинение написано без привлечения литературного материала, или в нем существенно искажено содержание произведения, или литературные произведения лишь упоминаются в работе, не становясь опорой для рассуждения. Во всех остальных случаях выставляется “зачет”»<sup>6</sup>.

<sup>3</sup> Там же.

<sup>4</sup> Там же.

<sup>5</sup> Там же.

<sup>6</sup> Там же.

Кроме того, в описании данного критерия ничего не говорится о том, что выпускник может опираться на произведения литературы non-fiction, других видов искусств (театра, кино, живописи др.), исторические документы, факты (исторические, научные, биографические и т. д.), а также научные и научно-популярные источники из иных отраслей знания. Все это как раз и могло бы служить ярким свидетельством достижения метапредметного результата, однако сформулированный таким образом критерий не позволяет его проверить. Таким образом, критерий № 2 является предметным, т. е. требует от ученика, чтобы он продемонстрировал в сочинении предметные знания и умения, хотя уровень их освоения может быть сугубо репродуктивным.

Критерий № 3 «Композиция и логика рассуждения» нацеливает на «проверку умения логично выстраивать рассуждение на предложенную тему. Участник должен аргументировать высказанные мысли, стараясь выдерживать соотношение между тезисом и доказательствами»<sup>7</sup>. Сама формулировка критерия расплывчата. Сразу возникает несколько вопросов: что означает «выдерживать соотношение», что именно вкладывают авторы критериев в эту формулировку — соответствие аргументов тезису, разнообразие аргументов, их число? И далее критерий сформулирован слишком общо: «“Незачет” ставится при условии, если грубые логические нарушения мешают пониманию смысла сказанного или отсутствует тезисно-доказательная часть. Во всех остальных случаях выставляется “зачет”»<sup>8</sup>. Если учащимся предложено написать сочинение-рассуждение (а формулировка предусматривает именно это), то критерий, оценивающий логику и композицию, должен быть направлен на выявление соответствия или несоответствия организации текста этой задаче (наличие точки зрения, объяснения, перечисления фактов). В формулировке же данного критерия не говорится ни слова о связи тезисов, аргументации и вывода, а также о том, что должны быть соблюдены разумные, содержательно оправданные пропорции между вводной, основной и заключительной частями. Таким образом, критерий № 3 нацеливает на проверку сочинения в формате рассуждения, однако не дает четких требований к организации текста, что обуславливает его несостоятельность как инструмента оценки метапредметных результатов.

Критерий № 4 «Качество письменной речи» нацелен на «проверку речевого оформления текста сочинения». По мнению разработчиков, «участник должен точно выражать мысли, используя разнообразную лексику и различные грамматические конструкции, при необходимости уместно употреблять термины, избегать речевых штампов. «Незачет» ставится при условии, если низкое качество речи, в том числе речевые ошибки, существенно затрудняет понимание смысла сочинения. Во всех остальных случаях выставляется “зачет”»<sup>9</sup>. В комментарии к критерию ничего не сказано о допустимом количестве и разных типах речевых

<sup>7</sup> URL: <http://fipi.ru/ege-i-gve-11/itogovoe-sochinenie>

<sup>8</sup> Там же.

<sup>9</sup> Там же.

ошибок. Фактически все сведено лишь к одному показателю качества речи — ее разнообразию, при этом «зачетные» требования явно занижены: «незачет» ставится лишь при существенном затруднении понимания смысла сочинения. О таком качестве речи, как адекватность высказывания коммуникативной задаче вообще нет ни слова.

Вместе с тем критерий «Качество письменной речи» при всем несовершенстве формулировок является единственным метапредметным критерием, потому что по нему оценивается достижение или недостижение порогового уровня речевой компетенции. Однако не следует забывать, что данный критерий не включен разработчиками в число обязательных.

Критерий № 5 «Грамотность» позволяет оценить грамотность выпускника: «“Незачет” ставится, если грамматические, орфографические и пунктуационные ошибки, допущенные в сочинении, затрудняют чтение и понимание текста (в сумме более 5 ошибок на 100 слов)»<sup>10</sup>. В данной формулировке, на наш взгляд, заложено противоречие: представляется сомнительным, что, например, 6 разнотипных ошибок на 100 слов могут действительно затруднить чтение и понимание текста. Хотя такое количество ошибок несомненно свидетельствует о недостижении выпускником предметных образовательных результатов по русскому языку.

Проанализировав критерии оценивания итогового сочинения, можно сделать следующие выводы. Проверка сочинения по критериям, предложенным ФИПИ, ориентирует экспертов на проверку итогового сочинения как сочинения по литературе, что в какой-то степени противоречит основной идее «возвращенного» сочинения, цель которого в первую очередь — проверить речевую компетенцию учащихся в области создания собственного текста на указанную тему без жесткой привязки к конкретному предмету. Предлагаемые критерии оценивания не вызывают отторжения у большинства экспертов, так как позволяют идти по привычной схеме проверки предметного сочинения. Однако эти критерии в большинстве своем не дают возможности проверить уровень достижения метапредметных результатов. Описания критериев не предусматривают обращения к текстам *non-fiction* и, тем более, к другим возможным источникам метапредметных аргументов. Все это не только не дает возможности адекватно оценить метапредметные результаты, но и препятствует проявлению метапредметных компетенций в сочинении. Другими словами, итоговое сочинение, проверяемое по данным критериям, не может стать действительно метапредметным. Очевидно, что нужны новые средства, направленные на оценку метапредметных результатов, проявляющихся в сочинениях выпускников, а также на формирование метапредметных компетенций в процессе подготовки к сочинению.

В связи с этим в ходе реализации государственного задания по выполнению научно-исследовательской работы «Разработка новых средств формирования и оценивания метапредметных компетенций обучающихся: от литературоцентричного итогового сочинения к метапредметному» сотрудниками лаборатории социокультурных образовательных практик Института системных проектов

<sup>10</sup> Там же.

МГПУ Е.С. Романичевой, Д.Р. Невской, И.В. Воронцовой и О.В. Сененко были разработаны новые критерии оценивания метапредметной компетенции в сочинении. При разработке критериев учитывался российский и международный опыт оценивания итоговых письменных работ учащихся.

Анализ этого опыта позволил сделать вывод, что метапредметные результаты обучения, предъявляемые в сочинении, должны быть описаны в системе координат формирующего критериального оценивания. М.Ю. Демидова, С.В. Иванов, О.А. Карабанова трактуют последнее как процесс оценивания, который основан на сравнении учебных достижений учащихся с четко определенными, коллективно выработанными, заранее известными всем участникам образовательного процесса критериями, соответствующими целям и содержанию образования, способствующими формированию у учащихся учебно-познавательной компетентности [1]. В критериальном оценивании описываются уровни достижений (по каждому параметру), соответствующие каждому баллу, а каждый балл наполнен содержательно, и им обозначается конкретный уровень достижений. Важно, что все балльные шкалы начинаются с нуля, соответствующего недостаточному уровню образовательных результатов, который также должен быть описан.

В качестве критериальной базы оценивания метапредметной компетенции в сочинении были сформулированы следующие критерии: «Отбор содержания по теме», «Логико-смысловая структура сочинения», «Качество аргументации», «Качество речевого высказывания» и «Решение коммуникативной задачи». Оценка сочинения по критерию «Отбор содержания по теме» позволяет определить, соответствует ли содержание заявленной теме (приемлемое/неприемлемое), насколько адекватно был осуществлен выбор предметной области для раскрытия темы, насколько оправдано использование историко-литературных, географических, естественнонаучных и других фактов, как проведен анализ привлекаемого материала (в зависимости от предметной области работы). Кроме того, данный критерий предусматривает определение уровня самостоятельности и оригинальности подхода к раскрытию темы и соотносится со следующими метапредметными образовательными результатами: способность осмысливать тему в проблемном ключе, видеть в ней различные проблемные аспекты; умение самостоятельно строить собственное письменное высказывание на определенную тему; умение отбирать соответствующее теме содержание высказывания — материал из различных предметных областей; умение анализировать привлекаемый материал в аспекте заданной темы.

Оценка по критерию «Логико-смысловая структура сочинения» позволяет определить соответствие организации текста заданию (наличие объяснения, точки зрения, перечисления фактов и др.), использование вводных слов, указывающих на связь и последовательность мыслей (я думаю, во-первых, во-вторых, наконец, например, итак), выявить логику (или ее отсутствие) в изложении материала, отследить наличие вступления, основной части, заключения и их содержательное

наполнение, соблюдение пропорций между частями. Данный критерий соотносится со следующими метапредметными образовательными результатами: знание функций составных частей текста, пропорций и связей между ними и умение применять это знание; умение логически последовательно высказывать свою точку зрения по проблеме и приводить аргументы, подтверждающие ее.

Критерий «Качество аргументации» позволяет определить, насколько ученик владеет аргументацией: понимает, что именно можно использовать в сочинении в качестве аргумента, умеет приводить необходимые для аргументации факты и доводы, четко и логично формулировать аргументы, использовать разнообразные аргументы (факты, цитаты и т. д.). Критерий также соотносится с метапредметными образовательными результатами: с владением основами критического мышления; умением подбирать разнообразные аргументы, адекватные заданной теме и подтверждающие сформулированный тезис; умением анализировать факты, тексты и другие примеры, используемые в качестве аргументов, и предлагать их обоснованные интерпретации; умением точно и достоверно излагать информацию, используемую в аргументации.

Критерий «Качество речевого высказывания» сосредоточен на оценке речевого оформления высказывания, под которым мы понимаем богатство (бедность) и выразительность речи, ее лексическую и стилистическую адекватность поставленной задаче, а также соблюдение норм (этических, речевых). Выпускник должен точно, ясно и правильно выражать мысли, используя разнообразную лексику, а также различные грамматические конструкции, избегать речевых штампов и уместно употреблять термины. В связи с тем, что грамотность (орфография, пунктуация, грамматика) в метапредметном сочинении не проверяется, оценивание сочинения по этому критерию нацелено на проверку в первую очередь речевого оформления текста сочинения, в том числе наличия в нем речевых (не грамматических) ошибок [2: с. 70–71]. При дальнейшей разработке этого критерия в него может быть включен и параметр «грамотность», однако он должен рассматриваться как предметный и не влиять на оценку метапредметных результатов. К метапредметным результатам, с которыми соотносится критерий «Качество речевого высказывания», относятся: умение излагать свою точку зрения, используя разнообразные и адекватные речевой ситуации языковые средства; владение культурой цитирования и другими формами передачи чужого высказывания; умение пользоваться изобразительно-выразительными средствами и риторическими приемами; умение строить высказывание в соответствии с этическими, речевыми, грамматическими, орфографическими и пунктуационными нормами.

Оценка по критерию «Решение коммуникативной задачи» позволяет выявить, как выполнена коммуникативная задача в соответствии с логико-смысловым заданием: полностью; в основном; частично; не выполнена. Критерий ориентирует на адекватное коммуникативной задаче и понятное для читателя изложение мыслей и соотносится со следующими метапредметными результатами: с умением

последовательно, мотивированно и понятно для читающих излагать свои мысли в письменном высказывании; умением компетентно представлять свой читательский, учебный и/или исследовательский опыт.

По каждому из критериев разработчиками выделены четыре уровня достижений, соответствующие баллам от 0 до 3: ниже базового — планируемый результат не достигнут (0 баллов); базовый — планируемый результат достигнут (1 балл); средний — частично превышает уровень достижения планируемого результата (2 балла); высокий — превосходит уровень достижения планируемого результата (3 балла). Выбор уровня осуществляется экспертом исходя из того, описанию какого уровня в наибольшей степени соответствует данное сочинение. Баллы, полученные по всем критериям, суммируются и легко переводятся в традиционную систему оценки. Так, за сочинение, набравшее менее 5 баллов, ставится оценка «неудовлетворительно», 5–8 баллов — «удовлетворительно», 9–12 баллов — «хорошо», 13–15 баллов — «отлично».

Подробные содержательные характеристики уровней по каждому из критериев не могут быть изложены в настоящей статье в полном объеме, однако с ними можно ознакомиться, обратившись в Институт системных проектов МГПУ. Здесь же приведем описание различных уровней достижения метапредметных результатов лишь по критерию «Качество аргументации», которое позволит составить общее представление о модели содержательных уровневых характеристик, в соответствии с которой описаны и все остальные критерии.

Уровень ниже базового по критерию «Качество аргументации» характеризует недостижение планируемых метапредметных результатов в области подбора, анализа и изложения аргументов. Автор сочинения, соответствующего данному уровню, не владеет техникой аргументации, проявляя существенные недостатки в этой области. Приведенные аргументы логически не обоснованы и не адекватны теме сочинения. Автор демонстрирует низкий уровень критического мышления. В тексте не прослеживается основной тезис, аргументация сводится к необоснованному перечислению фактов, приведению цитат, пересказу сюжетов литературных произведений или краткому изложению содержания других текстов. В сочинении отсутствует анализ текстов, фактов и других примеров, приводимых в качестве аргументов. Приведенные примеры не отвечают требованиям точности и достоверности. В сочинении есть три или более существенные фактические ошибки (искажающие смысл цитаты, имена героев и авторов, названия произведений, топонимов и т. п.).

Базовый (пороговый) уровень предусматривает достижение планируемых метапредметных результатов. Автор сочинения демонстрирует достаточный уровень владения техникой аргументации, проявляя некоторые недостатки в этой области. В целом приведенные аргументы логически обоснованы и адекватны теме сочинения, однако в их изложении возможны значительные отступления от темы. Автор демонстрирует достаточный уровень критического мышления. В тексте прослеживается основной тезис, но аргументация

в основном сводится к перечислению подтверждающих его фактов или краткому изложению содержания текстов, приведению цитат или изложению историй из жизни, пересказу сюжетов литературных произведений, а также иных источников, используемых в качестве аргументов. В сочинении частично представлен анализ текстов, фактов и других примеров, приводимых в качестве аргументов. Приведенные примеры в целом отвечают требованиям точности и достоверности. В сочинении есть не более двух существенных фактических ошибок (искажающих смысл цитаты, имена героев и авторов, названия произведений, топонимов и т. п.).

Средний уровень частично превышает пороговый уровень достижения планируемых метапредметных результатов. Автор сочинения демонстрирует средний уровень владения техникой аргументации, проявляя отдельные недостатки в этой области. В целом приведенные аргументы логически обоснованы и адекватны теме сочинения, однако в их изложении возможны незначительные отступления от темы. Автор последовательно развивает свою точку зрения по проблеме, демонстрирует средний уровень критического мышления. В тексте четко прослеживается основной тезис, который убедительно подтверждается фактами, примерами из художественных произведений, цитатами и т. п. В сочинении представлен анализ текстов, фактов и других примеров, приводимых в качестве аргументов. Приведенные примеры в целом отвечают требованиям точности и достоверности, однако в тексте может присутствовать не более двух несущественных фактических ошибок, не искажающих сути аргумента.

Высокий уровень значительно превосходит пороговый уровень достижения планируемых результатов. Автор сочинения демонстрирует высокий уровень владения техникой аргументации, хотя возможно проявление отдельных незначительных недостатков или недочетов, не сказывающихся на убедительности аргументов. Приведенные аргументы логически обоснованы и полностью адекватны теме сочинения. Автор последовательно развивает свою точку зрения по проблеме, демонстрирует высокий уровень критического мышления. В тексте четко прослеживается основной тезис, который убедительно подтверждается фактами, примерами из художественных произведений, цитатами и т. п. Наблюдается разнообразие приводимых аргументов, в котором проявляется широта кругозора автора. В сочинении представлен исчерпывающий для данной темы анализ текстов, фактов и других примеров, используемых в качестве аргументов. Приведенные примеры полностью отвечают требованиям точности и достоверности, фактические ошибки в тексте отсутствуют.

Разработанные критерии были апробированы на тренинге для учителей по критериальному оцениванию метапредметной компетенции в сочинении, проведенном в рамках семинара «Школы, где процветает грамотность» 12 мая 2016 года. Участникам тренинга было предложено оценить несколько реальных сочинений выпускников по данным критериям и определить уровни

метапредметных результатов, продемонстрированных в них учащимися. Апробация показала, что критерии понятны экспертам, адекватны поставленным задачам и позволяют оценить метапредметные компетенции в сочинении.

Направленность критериев на формирующее оценивание метапредметных результатов дает основания полагать, что введение новых требований к сочинению, а также обязательное ознакомление с ними учащихся на этапе подготовки к нему позволят учителям научить старшеклассников писать сочинения действительно метапредметного характера. А знание и осмысление выпускниками критериев оценки своих метапредметных компетенций дадут возможность сделать итоговое сочинение не только средством контроля, но и формой осознанного и целенаправленного предъявления учащимися собственных метапредметных образовательных результатов.

### *Литература*

1. Оценка достижений планируемых результатов в начальной школе. Система заданий: в 2 ч. / [М.Ю. Демидова, С.В. Иванов, О.А. Карабанова и др.]; под ред. Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой. М.: Просвещение, 2010. 216 с.

2. Разграничение речевых и грамматических ошибок // Итоговое сочинение. Допуск к ЕГЭ. От выбора темы к оценке по критериям / Н.В. Беляева, Л.В. Новикова, С.А. Зинин, Е.А. Зинина. М.: Национальное образование, 2016. 159 с.

### *Literatura*

1. Ocena dostizhenij planiruemy'x rezul'tatov v nachal'noj shkole. Sistema zadaniy: v 2 ch. / [M.Yu. Demidova, S.V. Ivanov, O.A. Karabanova i dr.]; pod red. G.S. Kovalevoj, O.B. Loginovoj. M.: Prosveshhenie, 2010. 216 s.

2. Razgranichenie rechevy'x i grammaticheskix oshibok // Itogovoe sochinenie. Dopusk k EGE'. Ot vy'bora temy' k ocenke po kriteriyam / N.V. Belyaeva, L.V. Novikova, S.A. Zinin, E.A. Zinina. M.: Nacional'noe obrazovanie, 2016. 159 s.

*I.V. Vorontsova,*

*O.V. Senenko*

### **Criteria of Assessment of the Final Essay as a Form of Presentation of Metasubject Educational Outcomes**

In this article the authors analyze the existing assessment criteria of the final essay and suggest new criteria, which enable us to estimate metasubject educational outcomes in the essay.

*Keywords:* final essay; metasubject educational outcomes; assessment criteria.

**Е.А. Балашова**

## **Проблемы мониторинга регулятивных УУД младших школьников**

В статье рассмотрен диагностический инструментарий для мониторинга регулятивных УУД младших школьников, выявлены проблемы по его применению. Проанализировав банк существующих методик и данные о кадровом составе некоторых школ, автор акцентирует внимание на необходимости преодоления возникших трудностей для успешного достижения целей, приведенных в ФГОС НОО.

*Ключевые слова:* уровень УУД; результаты мониторинга; развитие.

**О**сновными целями статьи стали следующие: систематизировать существующие методики диагностики компонентов регулятивных универсальных учебных действий (РУУД) обучающихся и выявить проблемы, связанные с применением этого инструментария для мониторинга.

Способность учащегося успешно усваивать новые знания самостоятельно, формировать умения и компетентности, включая самостоятельную организацию этого процесса, т. е. умение учиться, обеспечивается тем, что УУД как обобщенные действия открывают обучающимся возможность широкой ориентации как в различных предметных областях, так и в строении самой учебной деятельности, включающей осознание ее целевой направленности, ценностно-смысловых и операциональных характеристик.

Универсальный характер учебных действий проявляется в том, что они носят метапредметный характер; обеспечивают целостность общекультурного, личностного и познавательного развития, саморазвития личности, преемственность всех ступеней образовательного процесса; лежат в основе организации и регуляции любой деятельности обучающегося независимо от ее предметного содержания.

УУД — это одновременно образовательная цель, условие ее достижения и полученный результат [4]. В широком значении УУД — это «способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. В более узком (собственно психологическом) значении этот термин можно определить как совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса» [1: с. 27].

Согласно ФГОС НОО, УУД представляют собой планируемые результаты обучения и воспитания — показатели личностного развития. Они обеспечивают

обучающимся возможности успешно овладеть ЗУН (знаниями, умениями и навыками), компетентностями, способностью и готовностью к познанию мира, обучению, сотрудничеству, самообразованию и саморазвитию.

Актуальная задача школы — это обеспечение формирования и развития УУД как психологической составляющей фундаментального ядра образования и основы умения учиться (самостоятельно), а также способности к саморазвитию.

Выделяют УУД четырех видов. Наиболее важными действиями для развития умения учиться выступают регулятивные. Они обеспечивают обучающимся возможность организации их учебной деятельности. Практикующие психологи отмечают трудности диагностики уровня развития именно этого вида УУД.

Одной из основных задач, решаемых при реализации системно-деятельностного подхода в образовании, является разработка системы типовых заданий для диагностики сформированности УУД на каждом этапе образовательного процесса. Каждый вид УУД состоит из нескольких учебных действий (например, для регулятивных УУД, это целеполагание, планирование и др.), формирование и развитие которых необходимо систематически отслеживать для своевременного обнаружения отклонений. Кроме того, разработчики концепции формирования УУД предполагают оценку каждого из этих компонентов одновременно по нескольким критериям: уровень (форма) выполнения действия, полнота (развернутость), разумность, сознательность (осознанность), обобщенность, критичность и освоенность действия [1: с. 31]. Для мониторинга некоторых компонентов УУД предлагается использовать дополнительные параметры.

Разработчики концепции развития УУД (А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, О.А. Карабанова, Н.Г. Салмина, С.В. Молчанов) рекомендуют использовать разнообразные методики диагностики сформированности УУД. Основные методики для РУУД приведены в таблице 1. Можно заметить, что из компонентов РУУД менее всего методик предлагается для определения уровня развития действий коррекции и прогнозирования.

Диагностические материалы для всех видов УУД содержатся в нескольких методических изданиях. Например, это научно-методическое пособие «Комплексный педагогический мониторинг процесса формирования универсальных учебных действий в начальной школе» под редакцией Л.Г. Петерсон. Коллектив авторов предлагает систему мониторинга в форме комплексной педагогической диагностики результатов сформированности УУД, состоящей из нескольких процедур: тестирование надпредметных знаний, практическая работа обучающихся и наблюдение учителей и родителей за их деятельностью для определения надпредметных умений, анкетирование педагога и родителей [6: с. 11].

Специально сконструированные задания для обучающихся 3–4 классов позволяют оценивать сформированность конкретного УУД с помощью практических работ. Из регулятивных действий это — целеполагание, планирование, контроль, коррекция, оценка.

Таблица 1

**Основные методики диагностики различных компонентов РУУД  
младших школьников**

Методика диагностики	Класс	Компоненты РУУД						
		Целеполагание	Планирование	Прогнозирование	Контроль	Оценка	Коррекция	Саморегуляция
Диагностика развития произвольности по методике Д.Б. Эльконина «Графический диктант»	1	+						
Методика «Узор» Л.И. Цеханской	1	+						
Кодирование (дополнительная) (субтест теста Д. Векслера в версии А.Ю. Панасюка)	1				+			
Методика исследования самооценки Дембо – Рубинштейн (адаптированный для младших школьников вариант)	1					+		+
Методика выявления характера атрибуции успеха/неуспеха (рефлексивная оценка — каузальная атрибуция неуспеха)	1					+		+
Наблюдение за адаптацией и эффективностью учебной деятельности обучающихся (модифицированная Е.С. Еськиной, Т.Л. Болыбот)	1	+	+		+			
Методика «Угадайка» (Л.И. Перслени и В.Л. Подобед)	1			+				
Методика «Изучение саморегуляции» (по У.В. Ульенковой)	1							+
Выкладывание узора из кубиков	1–2	+	+		+	+	+	+
Тест простых поручений (ТПП)	1–3							+
Корректурная проба (буквенный вариант)	1–4				+			
«Бабочка» (Рисование бабочки (стартовая диагностика))	1–4	+	+		+	+	+	+
Диагностика развития произвольных свойств внимания и скорости переработки информации по методике Тулуз-Пьерона (Л.Я. Ясюкова)	1–4		+		+			
Методика «Лесенка»	1–4					+		
Проба на внимание (П.Я. Гальперин и С.Л. Кабыльницкая)	2–3		+		+			
Методика «Рисование по точкам» («Образец и правило») А.Л. Венгера	2–4				+		+	

Методика диагностики	Класс	Компоненты РУУД						
		Целеполагание	Планирование	Прогнозирование	Контроль	Оценка	Коррекция	Саморегуляция
Диагностика особенностей развития поискового планирования (методика А.З. Зака)	3–4		+		+			
Методика исследования самооценки Дембо – Рубинштейна в модификации А.М. Прихожан	4					+		+
Рефлексивная самооценка учебной деятельности «Хороший ученик»	4					+		
Методика выявления характера атрибуции успеха/неуспеха (рефлексивная оценка — каузальная атрибуция неуспеха)	4					+		+
Методика Е.П. Ильина «Теплинг-тест»	4							+
Итого методик		5	6	1	9	8	3	9

Результаты систематического наблюдения учителя и/или психолога, случайных наблюдений родителей фиксируют в «Картах наблюдений». Для всех учебных четвертей определены четкие критерии оценивания уровня сформированности УУД. Для каждого элемента учитель выбирает один из уровней его развития: обучающийся выполняет действие самостоятельно, с помощью учителя, или не выполняет даже с помощью. Так определяется уровень сформированности таких компонентов РУУД, как планирование, контроль, коррекция и оценка.

Таким образом, уровень сформированности УУД определяется по результатам практических работ обучающихся и наблюдений учителя. Косвенными показателями являются результаты анкетирования. На основе этих данных вычисляется единый числовой показатель общего уровня сформированности УУД. Предлагаемая система оценки достижений обучающихся — накопительная; оптимальной формой систематической отчетности по мониторингу УУД является портфолио.

В УМК «Учимся учиться и действовать» [2], который содержит материалы для мониторинга метапредметных УУД, в первом классе из РУУД диагностируются только планирование и оценка, во втором — к ним добавляется контроль, в третьем и четвертом — коррекция.

Довольно часто школьные психологи используют анкетирование учителей, где последние определяют уровень развития различных компонентов УУД исходя из собственных наблюдений, а также анализа результатов деятельности обучающихся. В соответствии с этим каждому элементу УУД присваиваются баллы от 1 до 3 или от 0 до 2 (от низкого до высокого уровня).

## Целеполагание:

1. Отсутствие цели.
2. Принятие практической задачи, познавательной цели, переопределение познавательной задачи в практическую, а практической — в теоретическую.
3. Самостоятельная постановка учебных целей.

## Планирование:

1. Отсутствие планирования.
2. План есть, но он не совсем адекватный или неадекватно используется.
3. План есть, используется адекватно [5: с. 302].

## Прогнозирование:

1. Отсутствие прогнозирования.
2. Прогнозирует промежуточный результат в отдельных операциях, а конечный — к концу действия.
3. Предвосхищает конечный результат, а также уровень и временные рамки усвоения.

## Контроль:

1. Отсутствие контроля (только по результату и ошибочен).
2. Контроль развернутый, констатирующий (на уровне произвольного внимания, потенциальный или актуальный контроль на уровне произвольного внимания), адекватный контроль по результату, эпизодический, предвосхищающий.
3. Рефлексивный (свернутый, предвосхищающий, адекватный) контроль по результату, эпизодически — по способу.

## Оценка:

1. Отсутствие оценки или ее ошибочность.
2. Адекватная ретроспективная, неадекватная или потенциально адекватная прогностическая оценка. Оценивается только достижение/недостижение результата, причины не всегда называются, часто называются неадекватно.
3. Актуально-адекватная прогностическая оценка. Адекватная оценка результата, эпизодически — меры приближения к цели, называются причины, но не всегда адекватно.

## Коррекция:

1. Отсутствие коррекции.
2. Коррекция запаздывающая, не всегда адекватная.
3. Коррекция иногда запаздывающая, но адекватная.

## Саморегуляция:

1. Отсутствие саморегуляции.
2. Средний уровень развития способности к мобилизации сил и энергии, к волевому усилию (к выбору в ситуации мотивационного конфликта) и к преодолению препятствий.
3. Высокий уровень.

Учитель обязан систематически проводить диагностику успешности формирования УУД, регулятивных в том числе. Это необходимо для своевременной коррекции процесса формирования УУД младших школьников. К сожалению, не во всех школах есть психологи, которые готовы и могут полностью взять эту

работу на себя [5]. Довольно часто это становится дополнительной обязанностью педагогов. Такая ситуация иногда приводит к возникновению негативного эмоционального фона в коллективе. В связи с большой нагрузкой педагоги не всегда имеют возможность уделить достаточно времени процессу проведения и анализа результатов мониторинга УУД, внесению корректив в рабочие программы. Это негативно сказывается на организации процесса формирования УУД.

Приведенные в таблице 1 методики диагностики развития УУД предполагают серьезную узкоспециальную психологическую подготовку исследователя, а также наличие письменного согласия родителей на их проведение. Как правило, если в школе и есть психолог, то только один, и справиться с мониторингом развития всех школьников, проводимым обычно дважды в год, ему довольно затруднительно. В таблице 2 приведены данные, раскрывающие проблему нехватки квалифицированных психологов в школах одного из районов Московской области.

Таблица 2

**Количество педагогов-психологов в общеобразовательных учреждениях Павлово-Посадского района Московской области<sup>11</sup>**

№	Название ОУ	Количество классов	Количество обучающихся	Количество педагогов-психологов	Иные занимаемые должности
1	Лицей № 1	14	326	1	учитель технологии, ИЗО
2	Лицей № 2	24	570	1	–
3	СОШ № 2	23	633	1	–
4	СОШ № 4	19	506	1	–
5	СОШ № 5	11	257	2	–
6	СОШ № 6	19	479	1	учитель музыки
7	СОШ № 9	30	786	–	–
8	СОШ № 11	21	458	–	–
9	СОШ № 13	29	772	–	–
10	СОШ № 18 имени Н.В. Менчинского	22	586	1	–
11	СОШ № 24	20	468	1	учитель технологии
12	Гимназия	35	885	1	–
13	Ефимовская ООШ	9	94	–	–
14	Рахмановская СОШ имени Е.Ф. Кошенкова	13	281	1	–
15	Кузнецовская ООШ	11	233	–	–
16	Евсеевская СОШ	21	396	1	–
17	Крупинская СОШ	10	99	–	–

<sup>11</sup> Сайты школ Павлово-Посадского муниципального района Московской области. URL: <http://edumsko.ru/sites/sch/?p=1>

Если мы проанализируем данные таблицы, то убедимся, что 35 % школ (6 из 17) вынуждены работать без педагогов-психологов. Можно установить, что психологов нет в школах с численностью обучающихся менее 257 человек (хотя не во всех школах с большей численностью они есть). Возможно, сайты этих образовательных учреждений содержат неполную информацию. Если исходить из количества классов, то для того, чтобы в штатное расписание можно было ввести должность педагога-психолога, например, в г. Москве, в школе должно быть не менее 10 классов (Приказ Департамента образования г. Москвы от 01.03.2011 № 166 «Об утверждении Методических рекомендаций по составлению штатных расписаний государственных образовательных учреждений, реализующих общеобразовательные программы системы Департамента образования города Москвы» (документ по состоянию на август 2014 г.)<sup>12</sup>. Как видно из таблицы, это условие не вполне учитывается.

Педагог обязан оценивать эффективность и результаты обучения обучающихся по предмету (курсу, программе), учитывая освоение знаний, овладение умениями, развитие опыта творческой деятельности, познавательного интереса обучающихся. Кроме того, он должен осуществлять контрольно-оценочную деятельность в образовательном процессе с использованием современных способов оценивания<sup>13</sup>.

Таким образом, в рамках своих должностных обязанностей педагог, в отличие от педагога-психолога, может применять только педагогическую диагностику. К педагогическим методам диагностики относят наблюдение, опрос (устный — беседа, интервью и письменный — анкетирование, тестирование), эксперимент (лабораторный и естественный, констатирующий и формирующий), контент-анализ, анализ результатов деятельности. Но объектом исследования ранее были ЗУН, предметные результаты обучения. Остро стоит вопрос о необходимости создания банка надежных методик мониторинга УУД как метапредметных результатов обучения, которые позволяют отслеживать, как обучающийся проявляет себя в рамках образовательного процесса.

Сейчас педагогической диагностике в форме ведения дневника или карты наблюдений за формированием УУД уделяется недостаточно внимания в первую очередь из-за загруженности педагогов. Несомненно, работа по разрешению этой ситуации ведется<sup>14</sup>, но нововведения пока существенно не отражаются на работе педагогического состава школ.

<sup>12</sup> URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/296666/#review>

<sup>13</sup> Приказ Минздравсоцразвития РФ от 26.08.2010 № 761 н (ред. от 31.05.2011) «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования». URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_105703/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_105703/)

<sup>14</sup> Письмо Минобрнауки России № НТ-664/08, Общероссийского Профсоюза образования № 269 от 16.05.2016 «Рекомендации по сокращению и устранению избыточной отчетности учителей». URL: <http://depobr.gov35.ru/index.php/documents/finish/1-dokumenty/9841-rekomendatsii-po-sokrashcheniyu-i-ustraneniyu-izbytochnoj-otchetnosti-uchitelej>

Необходимо учитывать также, что не все упоминающиеся в нормативных документах УУД одинаково поддаются оценке с помощью стандартизированных методик. Некоторые из них, судя по всему, можно оценить лишь посредством наблюдения, в некоторых случаях — длительного наблюдения за поведением обучающегося в естественных для него учебных ситуациях (а не в специально организованной ситуации тестирования, например).

Единственное решение в сложившейся ситуации — уменьшение количества документов, которые вынужден составлять каждый педагог, с их заменой дневником или картой наблюдения за формированием УУД. Сейчас в перечень документов для аттестации входит только дневник наблюдения за здоровьем обучающихся. Такие изменения возможны путем исключения из упомянутого перечня, например, журнала консультаций родителей (эту работу можно отразить в отчете о воспитательной работе) или других документов.

Для педагогической диагностики УУД активно разрабатываются метапредметные контрольно-измерительные материалы (КИМ). В спецификациях к ним показано, как установить уровень освоения (неприемлемый, базовый или повышенный) диагностируемых метапредметных результатов. К сожалению, этого недостаточно для того, чтобы педагог мог грамотно отделять успехи или неудачи ребенка в освоении предметного содержания от метапредметной составляющей и понимать, работает ли наличная организация образовательного процесса на ее развитие или нет. Нужны более подробные спецификации с психолого-педагогическими рекомендациями по устранению выявленных отклонений от нормы для каждого отдельно взятого учебного действия. Бесспорно, намечая план коррекционной работы, педагог будет учитывать специфику своего класса и индивидуальные особенности обучающихся, но это дополнение существенно облегчит его труд.

Срезовая оценка метапредметных результатов проводится, как правило, раз в год. Этого недостаточно для полноценного мониторинга. Большинство существующих КИМов направлены в первую очередь на выявление уровня освоения предметного содержания обучения. Возможно, следует вовлечь в работу по созданию метапредметных КИМов педагогов, организовав курсы повышения квалификации по разработке авторских методик мониторинга метапредметных результатов обучения. При этом большое внимание следует уделять подробному изучению психологического базиса системно-деятельностного подхода в сравнении с предыдущими.

Итак, проанализировав банк существующих методик для мониторинга РУУД, можно убедиться, что работа по его расширению и усовершенствованию предстает еще большая. РУУД являются основой умения учиться. Не умея ставить перед собой цели, планировать, прогнозировать, контролировать и вносить коррективы, адекватно оценивать свою учебную деятельность, обучающийся никогда не добьется успеха. Диагностического инструментария для своевременного выявления нарушений в процессе формирования столь

важного вида УУД в настоящий момент недостаточно, а внедрение новых стандартов продолжается.

Помимо проблемы инструментария, очень актуальна проблема нехватки в школах квалифицированных работников, способных справиться с мониторингом такого объема, а также перегрузки педагогов, которая лишает их возможности своевременно вносить коррективы в процесс обучения для успешной реализации программы формирования УУД. Несомненно, что со временем все эти проблемы будут успешно решены. Возникающие трудности лишь указывают, что следует обратить более пристальное внимание на практическую реализацию процесса мониторинга УУД, в том числе в начальной школе.

### *Литература*

1. *Асмолов А.Г.* Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008. 151 с.
2. *Беглова Т.В.* Методические рекомендации к рабочей тетради «Школьный старт». Педагогическая диагностика стартовой готовности к успешному обучению в начальной школе / Т.В. Беглова, М.Р. Битянова, Т.В. Меркулова и др.; под ред. М.Р. Битяновой. Самара: «Учебная литература»: Издательский дом «Федоров», 2011. 64 с.
3. *Волочков А.А.* Интегративный подход в диагностике универсальных учебных действий // Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология». 2012. № 19 (278). С. 58–67.
4. *Ермакова О.Б.* Формирование универсальных учебных действий на материале ведущих учебно-методических комплексов для начальной школы // Педагогические технологии. № 1, 2011. С. 30–38.
5. *Киришина В.А.* Программа формирования универсальных учебных действий // Начальное образование Южного Урала: сборник научно-метод. ст. Вып. 5. Челябинск: Абрис, 2011. С. 299–307.
6. *Петерсон Л.Г.* Комплексный педагогический мониторинг процесса формирования универсальных учебных действий в начальной школе: научно-метод. пособие / Л.Г. Петерсон, М.А. Кубышева, Н.В. Посполита и др.; под ред. Л.Г. Петерсон. М.: НОУ Институт СДП, 2016. 144 с.

### *Literatura*

1. *Asmolov A.G.* Kak proektirovat' universal'ny'e uchebny'e dejstviya v nachal'noj shkole: ot dejstviya k my'sli: posobie dlya uchitelya / A.G. Asmolov, G.V. Burmenskaya, I.A. Volodarskaya i dr.; pod red. A.G. Asmolova. M.: Prosveshhenie, 2008. 151 s.
2. *Beglova T.V.* Metodicheskie rekomendacii k rabochej tetradi «Shkol'ny'j start». Pedagogicheskaya diagnostika startovoj gotovnosti k uspeshnomu obucheniyu v nachal'noj shkole / T.V. Beglova, M.R. Bityanova, T.V. Merkulova i dr.; pod red. M.R. Bityanovoj. Samara: «Uchebnaya literatura»: Izdatel'skij dom «Fedorov», 2011. 64 s.
3. *Volochkov A.A.* Integrativny'j poход v diagnostike universal'ny'x uchebny'x dejstvij // Vestnik YuUrGU. Seriya «Psixologiya». 2012. № 19 (278). S. 58–67.
4. *Ermakova O.B.* Formirovanie universal'ny'x uchebny'x dejstvij na materiale vedushhix uchebno-metodicheskix kompleksov dlya nachal'noj shkoly // Pedagogicheskie tehnologii. 2011. № 1. S. 30–38.

5. *Kirshina V.A.* Programma formirovaniya universal'ny'x uchebny'x dejstvij // Nachal'noe obrazovanie Yuzhnogo Urala: sbornik nauchno-metod. st. Vy'p. 5. Chelyabinsk: Abris, 2011. S. 299–307.

6. *Peterson L.G.* Kompleksny'j pedagogicheskij monitoring processa formirovaniya universal'ny'x uchebny'x dejstvij v nachal'noj shkole: nauchno-metod. posobie / L.G. Peterson, M.A. Kuby'sheva, N.V. Pospolita i dr.; pod red. L.G. Peterson. M.: NOU Institut SDP, 2016. 144 s.

*E.A. Balashova*

### **Problems of Monitoring of Regulatory Universal Learning Activities (ULA) of Younger Schoolchildren**

The article describes the diagnostic tools for monitoring regulatory ULA of younger schoolchildren. The author revealed problems for its application. After analyzing the bank of existing methods and data about the staff of some schools, the author focuses on the need to overcome the difficulties which have arisen for the successful achievement of the objectives set out in the FSES of Primary General Education (PGE).

*Keywords:* level of ULA; monitoring results; development.



## ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**А.В. Кудряшёв**

### Создание муниципальных начальных школ Москвы в 1860–1870-е годы

В статье рассказывается о развитии начальных школ Москвы в XIX столетии. С 1860–1870-х гг. ключевую роль в развитии московского начального образования играло местное самоуправление. Был создан Училищный совет, который решал проблемы развития школьной сети по районам Москвы. Большое влияние на работу городских училищ оказывали их школьные попечители.

*Ключевые слова:* Москва; XIX век; самоуправление; начальное образование; попечительство.

**В** первой половине XIX века продолжалось формирование педагогического потенциала Москвы. В тот период возникла система отечественного университетского образования. Формировалась сеть средних учебных заведений, имевших сословный характер. Купечество крупных городов, в частности Москвы, стало проявлять подлинный интерес к общеобразовательному и профессиональному образованию. Московская городская дума выделяла средства на содержание училищ. К сожалению, в городских условиях России первой половины XIX в. сравнительно мало развивалась система начального образования. Эта задача по-настоящему начала реализовываться только во второй половине XIX в. силами развивающегося городского самоуправления.

Реформы 1860–1870-х гг. внесли коренные перемены в жизнь второй российской столицы. Начавшаяся урбанизация формировала городской образ жизни, меняла профессиональную структуру населения, повышала его социальную мобильность. Но следует отметить, что рост городского населения в России в XIX веке был результатом не его естественного прироста, а миграционных процессов среди крестьян, что стало результатом реформ 1860–1870-х годов. С отменой крепостного права в города в поисках работы широким потоком устремились крестьяне.

За полстолетия пореформенного развития Москва, благодаря своему географическому положению, превратилась в главный железнодорожный узел России. Развитие транспорта резко расширило возможности экономического

и культурного обмена, интенсифицировало личные контакты, сделало более многообразным взаимодействие Москвы, как с провинцией, так и с Петербургом. В городе образовались новые центры притяжения — привокзальные площади; железнодорожные пути и промышленные зоны стали вторгаться в жилые массивы. Неуправляемо растущая городская территория и ближайшие сельские местности стали составлять единое целое, превосходившее своими размерами старую, дореформенную Москву. С изменением городской среды связано рождение урбанистической культуры [9: с. 18]. Также следует учитывать, что урбанизация — это не только рост городов, но и вовлечение людей в городскую жизнь, связанную с профессиональным характером занятий, общественным бытом, образом поведения, распространением городских учреждений культуры (школ, театров, библиотек, музеев, СМИ) [10].

Новый этап в развитии народного образования в Москве неразрывно связан с деятельностью новой городской думы, избранной в 1863 г. Реформа городского самоуправления в Москве была проведена раньше земской (1864 г.) и задолго до городской общероссийской реформы (1870 г.), поэтому у Московской городской думы была возможность заявить о себе раньше других органов самоуправления [8: с. 87–121].

Как только в 1863 г. приступила к работе реформированная городская дума, попечитель Московского учебного округа обратился к депутатам с просьбой о материальной помощи казенным училищам города в размере 11 000 рублей. Попечитель мотивировал свою просьбу тем, что «капитал этих школ уничтожился», а пожертвования почетных блюстителей не могут удовлетворить все нужды начальных училищ, что в бюджете этих учебных заведений обнаружилась недостача, которую «министерству покрыть нечем», и что «если не будет прибавлена на содержание их необходимая сумма, некоторые из них неминуемо должны быть закрыты» [6: с. 42–43].

Дума не только постановила удовлетворить просьбу попечителя, но и выразила готовность в ближайшем будущем рассмотреть возможность открыть четыре новые училища. Однако депутаты заметили, что ситуация, когда «городское общество, расходуя значительную сумму на содержание городских училищ (город и до 1863 г. ежегодно выплачивал пособие на содержание гимназий и начальных школ в размере 7 714 р. 30 коп.), отстраняется от всякого непосредственного участия в ходе и направлении первоначального обучения, в благосостоянии училищ, их нуждах и потребностях», является ненормальной.

Дискуссии о развитии образования в Москве продолжались. Так, на заседании 4 мая (по старому стилю) 1865 г., когда речь зашла о назначении от города пособия двум женским гимназиям, гласный (депутат) Н.З. Дружинин напомнил о предложении финансовой комиссии: «В Москве нет ни одного женского народного училища, и если город дает возможность образованию среднему сословию, то он тем более должен озаботиться о сословии низшем». Тогдашние городские власти с большой настойчивостью относились к подобным проектам.

Когда в конце 1865 г. городской голова князь А.А. Щербатов представлял Думе доклад комиссии об учреждении первых городских начальных училищ, он предостерегал гласных: «Дело это весьма серьезное; в первый раз общество решается принять в свои руки дело народного образования. Необходимо, чтобы при этом не было места какой-либо ошибке, а потому прошу вас, господа, вникнуть в существо доклада» [11: с. 31]. Один из первых исследователей истории московского самоуправления М.П. Щепкин отмечал, что в 1860-е гг. еще не было выработано четкой стратегии развития московской начальной школы. Начальное образование в первую половину XIX в. включалось в смету по расходам на благотворительность. Общеобразовательные учебные заведения часто понимались как часть начального профессионального образования. Среди депутатов городской думы, сотрудников городской управы не раз возникали горячие дискуссии о путях развития массового образования в Москве.

Первое заседание думской комиссии по развитию городских школ состоялось 9 августа (по старому стилю) 1865 г. Комиссия выработала общие положения по созданию будущих муниципальных учебных заведений. Ведущим был объявлен принцип единства: «Дума могла бы положить в основание учрежденных ею училищ одни и те же начала и таким образом достигнуть единства в цели, плане и размерах преподавания, в порядке управления и надзора. А единство в действиях, устремленных к достижению одной и той же ясной осознанной цели, составляет главное условие и вернейший залог успеха каждого училища» [11: с. 33]. Депутаты не отказались от своей точки зрения даже под давлением тогдашнего городского головы, считавшего, что городу не следует пока открывать своих школ, а нужно лишь поддерживать содержателей частных школ. В защиту мнения своих коллег выступил председатель комиссии депутат С.И. Баршев. Критически оценивая апеллирование к зарубежному опыту, он заявил: «Россия — не Англия: там заводят школы частные лица, чувствующие особое призвание к этому роду общественной деятельности, а не из корыстных побуждений. У нас же, напротив, ...большую частью школы заводятся..., чтобы извлечь как можно более собственной выгоды» [11: с. 34].

Разрешение на открытие первых пяти городских начальных женских училищ (Пятницкого, Рогожского, Пресненского, Лефортовского и Сушевского) было получено от основной надзорной инстанции — училищного совета и попечителя Московского учебного округа только в 1867 г. Эти училища приступили к работе осенью того же года. Решение об открытии именно таких учебных заведений было обусловлено тем, что до этого женских начальных школ в Москве не было, и среди девочек было особенно много неграмотных.

На содержание каждого женского городского училища сначала отпускалось в год по 1900 рублей. Треть этой суммы шла на аренду помещения, 800 рублей расходовались на оплату педагогического персонала, состоявшего из законоучителя, учительницы и ее помощницы. Таким образом, бюджет училищ был очень скромным.

Городские училища были трехгодичными. Преподавание в них велось в соответствии с программой, утвержденной Положением 1864 г. В женские училища принимались девочки не моложе семи лет, «всех состояний». За обучение была установлена плата — 3 рубля в год, от которой освобождались дети бедных родителей. Деньги, собираемые за учение, употреблялись исключительно на выдачу наград самым прилежным ученицам и на пособие бедным девочкам при выходе их из училища.

К концу первого же учебного года все училища были переполнены учащимися. Многим приходилось отказывать в приеме. Во всех училищах обучалось 298 девочек, т. е. на 48 человек более положенного по штатам. Во втором учебном году обучалась уже 331 девочка, т. е. на 86 человек более штатного числа.

Открытые городские женские школы «подлежали непосредственному наблюдению» со стороны попечителя Московского учебного округа и уездного Училищного совета (Положение о начальных училищах от 1864 г., ст. 18) [12: с. 231]. Но городская дума «для содействия успешному развитию училищ и для ближайшего заведывания оными» избрала особый совет из пяти попечителей-гласных (думских депутатов) и приглашенных пяти попечительниц. По всем вопросам, касающимся школ, они были обязаны «сноситься между собой и действовать сообща». Четкой регламентации этой деятельности не было установлено. Все зависело от личных договоренностей. Но на деле постепенно определилось разграничение полномочий: попечители заведовали хозяйственной частью училищ, а за попечительницами оставался надзор за обучением и воспитанием детей. Такая структура школьного управления соответствовала «Проекту учреждения городских начальных женских училищ», разработанному думской комиссией. Правда, имелись некоторые расхождения с Положением о начальных училищах 1864 г. Так, согласно статье 12 Положения не предусматривалось создания комитета от городского самоуправления, совместной деятельности попечителей и попечительниц. Однако эти инициативы не встретили возражений ни со стороны губернской власти, ни со стороны попечителя Московского учебного округа, разрешивших в 1867 г. открыть эти училища. Как писал современник тех событий и исследователь московского самоуправления М.П. Щепкин: «Все основывалось на взаимном доверии, на добром согласии попечительства с учительницами — они дружно, рука об руку пошли по новому пути, и, конечно, только им обязаны первые городские училища своим выдающимся в то время успехам» [12: с. 232]. Такому успеху благоприятствовало и само Положение 1864 г. Для заведования училищами попечители и попечительницы могли быть избраны без всяких ограничений. По Положению 1864 г. для лиц, ставших таким образом попечителями при поддержке Думы, не требовалось дополнительное утверждение в должности. Формально женщины наделялись правом попечительствовать над любым начальным учебным заведением, однако по сложившейся традиции женщины не попечительствовали над мужскими учебными заведениями. Непременным условием попечительства была грамотность кандидата [7: с. 20–21].

В 1865 г. согласно решению Думы, попечители получили право набирать учителей. С открытием новых училищ число участников комитета попечителей и попечительниц стабильно увеличивалось. Попечительство стало сродни благотворительной деятельности — традиционному занятию общественниц. В то же время попечительница официально была прикреплена к одной школе, работая на ее благо, что придавало должности достаточно формальный характер — в ситуации, когда женщины, по сути, не допускались к государственной службе. В должности их утверждал губернский училищный совет на три года службы, однако по желанию попечители могли покинуть пост ранее или наоборот, остаться в должности. Согласно Положению о начальных училищах 1874 г., попечители и попечительницы начальных училищ, заведующая делами вверенных им учебных заведений, были ответственны за порядок в их учебных заведениях перед учебным начальством, в частности, перед инспектором народных училищ [4: с. 53].

Ключевая обязанность попечителей заключалась в привлечении к школьному обустройству благотворительных обществ и частных лиц. Попечительницы нередко устраивали различные благотворительные мероприятия в пользу учеников. Часть из этих средств также шла в счет аренды квартиры для училища, часть — на учебные пособия и классную мебель. Кроме того, попечители сами жертвовали различные суммы на обеспечение заведений. Попечитель должен был либо иметь достаточно времени для активной общественной деятельности в пользу школы, либо достаточно денежных средств для ее финансирования. Участие общественности было залогом успешности школы, а попечители были призваны обеспечить это участие перед начальством, в частности, перед инспектором народных училищ. В самой школе попечители следили, чтобы «училищные здания и помещения были удобны, сухи и теплы», учебных принадлежностей хватало, а учителя и учительницы добросовестно выполняли свои обязанности. Попечители должны были справляться о делах учителей в опекаемой ими школе.

Еще одной обязанностью попечителей и попечительниц были переговоры с родителями учеников, убеждение населения в необходимости обучения детей и аккуратном посещении уроков. Ведь даже если дети поступали в школу, они нередко пропускали занятия, а то и вовсе бросали учебу, дабы помочь семье по хозяйству. Задача попечителей состояла в том, чтобы разъяснить родителям необходимость грамотности и для девочек, в том числе как для будущих матерей [4: с. 54–56].

В 1869 г. новый городской голова В.А. Черкасский осмотрел городские училища, побывал на экзаменах и остался доволен увиденным. В его «Заявлении о необходимости усилить средства народного образования в Москве» отмечается: «Надежды при открытии их (городских школ) уже в значительной степени оправдались, этот первый успех не может не ободрить Думу в продолжении дела сколько полезного и необходимого, сколько и счастливо начатого [12: с. 41]. В.А. Черкасский признал, что существовала громадная нехватка школ. По его подсчетам,

на 7000 горожан приходилось одно училище. Впрочем, М.П. Щепкин уточнял, что и эти сведения были неточными. Согласно переписи 1871 г., на которую опирался Щепкин, — одна школа на 10 500 человек.

Кроме развития сети училищ в Заявлении обращалось внимание и на усовершенствование внутреннего устройства школ: установлении единых стандартов в преподавании. Это не раз указывалось впоследствии, но долгое время ситуация принципиально не менялась.

Городская дума поддержала предложения, высказанные в Заявлении В.А. Черкасского. Было решено в 1869–1870 гг. увеличить наполняемость ранее открытых женских начальных школ с 50 до 100 учащихся (в каждом учебном заведении). Было увеличено и содержание каждого училища с 1900 до 3000 руб. в год. Была поддержана и мысль городского головы о введении в курс городских училищ уроков черчения и рисования. Аргументами в пользу такого расширения учебной программы служило, по мнению депутатов, то, что многие ученицы, большая часть из которых «недостаточного состояния», впоследствии будут «жить своим трудом» занимаясь «модным и белошвейным мастерством». А развитию художественного вкуса, нужного в таком ремесле, будут способствовать данные учебные дисциплины [11: с. 44]. Однако в это время затянулся вопрос «об устройстве надзора за училищами» и порядке выборов попечителей и попечительниц. Возникла серьезнейшая проблема нехватки помещений для школ. Поэтому пять новых женских школ (Тверская, Мещанская, Серпуховская, Хамовническая и Преображенская) были открыты только в 1871 г. [6: с. 46].

В 1872 г. совет попечителей и попечительниц направил в городскую думу доклад «Об увеличении женских училищ в Москве». Главная его идея заключалась в том, что такому городу, как Москва, десяти женских начальных школ было явно недостаточно. В докладе также отмечалась необходимость стабильно расширять наполняемость уже существующих учебных заведений, доводя их до 100 учащихся. Дума, как отмечает М.П. Щепкин, была «так увлечена успехами своих училищ», что без всяких возражений и оговорок поддержала данную инициативу. В 1873 г. были открыты еще пять женских училищ (Арбатское, Таганское, Яузское, Крестовское и Миусское) [11: с. 46–47]. В 1874 г. было основано Мариинское женское училище (названо так в честь великой княгини Марии Александровны) в Мясницкой части, где проживало в то время много семейств ремесленников. Оно было рассчитано на 100 учащихся [1: с. 32–33; 2: с. 648; 11: с. 55–56].

В 1870-е гг. началось создание и мужских начальных школ, которых все равно катастрофически не хватало.

Первой мужской городской начальной школой стало Николаевское училище (название получило в честь рождения наследника престола Николая Александровича), которое было открыто в 1870 г. Училище разместилось в здании при Сухаревой башне, и было рассчитано на 100 учащихся.

Второе мужское училище открылось в начале 1873 г. в Преображенском, где до этого не было ни одного мужского училища, несмотря на то, что в этой

местности насчитывалось 1746 мальчиков школьного возраста. Сначала оно было рассчитано лишь на 50 учеников. Здание для школы ранее было городским питьевым заведением «Преображенская застава». Но это помещение вскоре было признано не только тесным, но и сырым, вредным для здоровья учащихся. Дума постановила перевести школы в другое место [11: с. 49–50, 55].

Итак, с 1875 г. центр тяжести думской деятельности по народному образованию перенесся с женских на мужские начальные школы. За 1874–1883 гг. было открыто 17 женских начальных училищ, а мужских — 33 (из них 5 — смешанных).

В связи с ходатайствами жителей Дорогомиловской слободы об открытии начального училища, в 1878 г. на заседаниях городской думы обсуждалась работа смешанных школ. В прошениях указывалось, что Дорогомилово находится далеко от существующих училищ в районе Смоленского рынка, на Плющихе, у Бульварного кольца, и отделена от них рекою. Семилетним и восьмилетним детям ежедневно ходить на занятия не только тяжело, но иногда и небезопасно. После обсуждения данных запросов в совете попечителей и попечительниц, они были рассмотрены в городской управе. Сотрудники управы решили, что создание сразу двух начальных школ (мужской и женской) в Дорогомилове нецелесообразно: «Трудно было предположить, чтобы эта местность могла дать полное штатное число учащихся (100 человек) того или другого пола в отдельности». Поэтому было принято решение организовать в данном районе смешанное начальное училище. Управа собрала сведения о результативности работы школ с совместным обучением. От инспектора народных училищ и преподавателей были получены самые благоприятные отзывы. Учителя отмечали: «Присутствие девочек в классе вместе с мальчиками даже полезно: девочки вообще прилежнее и скромнее мальчиков; эта скромность и прилежание благотворно действует на мальчиков, сдерживая свойственные им грубые выходки и возбуждая в них соревнование» [11: с. 97–98]. Смешанное училище в Дорогомилово было открыто в сентябре 1878 г., и, как отмечал М.П. Щепкин, «успех превзошел все ожидания»: желающих учиться мальчиков и девочек в первом классе сразу набралось 87 человек [7: с. 80–81; 11: с. 99].

В 1870-е гг. началось создание начальных профессиональных школ для мальчиков. Одним из инициаторов этого процесса был член Училищного комитета Ю.Ф. Самарин. Он выступил в 1871 г. на заседании городской думы при рассмотрении общей городской сметы на учебную и воспитательную часть. Ю.Ф. Самарин сообщил депутатам, что комитет пришел к выводу о необходимости организовать в городе «правильное обучение разным мастерствам и рукоделиям». Признавая успехи в развитии городского образования, комитет считал, что открытые к этому времени общеобразовательные училища являются лишь подготовительной ступенью и «не доставляют учащимся капитала, который давал бы им верное средство к обеспечению жизни». При этом не следует надеяться на центральные органы власти, на правительство. Потребность в начальном

техническом образовании для детей местных жителей лежит на муниципальных властях [11: с. 58–59].

Эту инициативу Учебного комитета поддержала влиятельная общественная организация — Общество распространения технических знаний. Совет Общества в январе 1872 г. отправил на имя городского головы Москвы заявление. В нем отмечалось, что продукция отечественных мануфактур «страдает грубостью, недостатком отделки и вкуса». Но эти недостатки могут быть устранены благодаря организации технических школ. К этому времени Общество успело открыть 11 воскресных классов подобной направленности, где обучались 450 мальчиков из ремесленных семей. Общество распространения технических знаний просило Думу поддержать эти начинания.

В том же 1872 г. Московская дума постановила учредить в честь 200-летнего юбилея Петра I Петровские народные ремесленные школы для мальчиков. После длительных дискуссий и деятельности особых комиссий пять таких училищ были открыты осенью 1875 г.: Пресненское — на Новинском валу, Серпуховское — на Зацепе, Лефортовское — на Немецкой улице, Хамовническое — на Плющихе и Рогожское — на Таганке. Во второй половине 1876 г. приступили к работе еще десять Петровских училищ (Басманное, Суцеское, Пречистенское, Якиманское, Арбатское, Мещанское, Мясницкое, Тверское, Яузское и Пятницкое) [11: с. 79–80].

В 1876 г. было удовлетворено ходатайство Петербургской городской думы об учреждении столичного училищного совета. Высочайше утвержденным мнением Государственного совета учреждались городские училищные советы (на правах уездных училищных советов) в Санкт-Петербурге, Москве и Одессе. Благодаря этому постановлению расчищалось поле деятельности в области образования для Московской городской думы.

Конец 1870-х гг. был связан с попыткой московского самоуправления создать в городе муниципальные школы повышенного уровня. Совет попечителей и попечительниц поставил вопрос о «недостаточности уровня образования», получаемого в городских начальных школах. Московская дума решила дать наиболее способным ученикам возможность продолжать углубленное обучение, «не выводя детей из той общественной среды, к которой они принадлежат». После продолжительного обсуждения того, каковы должны быть эти школы, было решено модернизировать начальные учебные заведения по образцу так называемых городских училищ по положению 1872 г. Программа этих школ была шире курса обычных московских начальных училищ. Согласно этому плану предполагалось открыть две городские трехклассные школы — мужскую и женскую. В частности, намеревались преобразовать первую городскую начальную мужскую школу (Николаевскую). Но внутри Учебного комитета Москвы начались споры, некоторые из членов комитета заняли противоречивую позицию, не желали поддержать эту идею. Решающим стал ответ Министерства народного просвещения на ходатайство Московской думы. Хотя по положению 1872 г. «земствам, городам и частным

лицам разрешалось открывать городские училища на правах частных учебных заведений», самоуправление Москвы получило отказ [6: с. 48; 11: с. 96, 100]. Также Московская дума не могла сама связывать создание учебных заведений с именами лиц правящего дома Романовых, в честь событий в жизни которых (рождение, бракосочетание, коронование, посещение Москвы) они открывались. Теперь обязательным условием подобного мероприятия стало предварительное обеспечение начального училища денежным капиталом, на проценты с которого школы бы содержались.

С 1878 г. обостряется проблема нехватки начальных учебных заведений в Москве. Существовавшие к тому времени школы были переполнены иногда свыше 50 % по сравнению с нормой. В связи с этим стабильно росло число отказов в приеме в первые классы. Так, в 1879 г. было отказано 1260 желающим, что составляло 30 % по отношению к количеству поступивших детей.

В 1860–1870-е гг. начальные школы были размещены по городским районам очень неравномерно. К сожалению, Дума не учитывала данные, полученные в результате однодневной переписи 1871 г. Доклады, заявления, подготовленные должностными лицами, не были в должной степени аргументированы конкретными фактическими данными.

Таким образом, хотя за изучаемое время сеть городских начальных училищ и выросла, она все же была далеко не достаточна для удовлетворения потребности населения Москвы. С 1867 г. по вторую половину 1870-х гг. свыше половины учащихся городских школ Москвы были детьми мещан и ремесленников [11: с. 40]. Современники невысоко оценивали уровень образованности среди мещан. «Недостаток начальных школ, и в особенности так называемых городских училищ сильно тормозит развитие образования в среде мещан — в этом многочисленном классе коренных городских жителей. Между тем никто так не нуждается в образовании, как наши мещане, которые отстали в этом отношении от других городских» [5: с. 254]. Причины такого положения состояли в недостаточно длительном существовании в России буржуазной эпохи, непоследовательности и осторожности правительства в отношении распространения просвещения в массе народа, недостаточном финансировании народного образования. Как отмечал К.Д. Кавелин в 1870-е гг., в России «отсутствовала капитализация труда, знаний и культурных привычек» [3: с. 314]. Для появления нового культурного слоя требовалось более длительное время. Развитие сети муниципальных начальных школ продолжилось и в начале XX в. Образование, таким образом, становилось одним из путей размыывания сословий и увеличения разночинской интеллигенции.

### *Литература*

1. Городские начальные училища, учрежденные Московской городской думой, 1 января 1875 года. М.: Типография В. Исланьева, 1875. 43 с.
2. История Москвы: в 6 т. Т. 4: Период промышленного капитализма. М.: Изд-во Академии наук СССР, 1954. 952 с.

3. *Кавелин К.Д.* Наш умственный строй. Статьи по философии русской истории культуры. М.: Правда, 1989. 656 с.
4. *Кардаильская Д.А.* Попечительницы народных училищ в пореформенной России // Вестник Московского университета. Серия 8: История. 2015. № 1. С. 52–57.
5. *Кошман Л.В.* Город и городская жизнь в России XIX столетия: Социальные и культурные аспекты. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2008. 448 с.
6. *Малиновский Н.А.* Что сделано за 40 лет московским городским управлением по народному образованию // Русская мысль. 1904. Кн. 4. С. 40–54.
7. Отчет о состоянии начальных училищ, учрежденных Московской городской думой за 1877/1878 учебный год. М.: Типо-литография В. Гурьянова, 1879. 39 с.
8. *Писарькова Л.Ф.* Городские реформы в России и Московская дума. М.: Новый хронограф: АИРО-XXI, 2010. 752 с.
9. *Розенталь И.С.* Москва на перепутье: Власть и общество в 1905–1914 гг. М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2004. 256 с.
10. *Фельдштейн О.И.* Формирование городской идентичности: детство в Петербурге и Москве во второй половине XIX – начале XX в. // Малолетние подданные большой империи: Филипп Арьес и история детства в России (XVIII – начало XX в): [сб. ст.] / Сост.: В.Г. Безрогов, О.Е. Кошелева, М.В. Тендрякова. М.: РГГУ, 2012. С. 117–137.
11. *Щепкин М.П.* Общественное хозяйство города Москвы. Народное образование в 1863–1898 годах. Историко-статистическое описание. Ч. 4. Вып. 1. М.: XX столетие, т-во тип. А.И. Мамонтова, 1901. 527 с.
12. *Щепкин М.П.* Управление городскими училищами в Москве // Русская мысль. 1905. № 3. С. 231–256.

### *Literatura*

1. *Gorodskie nachal'ny'e uchilishha, uchrezhdenny'e Moskovskoj gorodskoj dumoj, 1 yanvarya 1875.* М.: Tipografiya V. Islan'eva, 1875. 43 s.
2. *Istoriya Moskvyy': v 6 t. T. 4: Period promy'shленного kapitalizma.* М.: Izd-vo Akademii nauk SSSR, 1954. 952 s.
3. *Kavelin K.D.* Nash umstvenny'j stroj. Stat'i po filosofii russkoj istorii kul'tury'. М.: Pravda, 1989. 656 s.
4. *Kardail'skaya D.A.* Popechitel'niczy' narodny'x uchilishh v poreformennoj Rossii // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 8: Istoriya. 2015. № 1. S. 52–57.
5. *Koshman L.V.* Gorod i gorodskaya zhizn' v Rossii XIX stoletiya: Social'ny'e i kul'turny'e aspekty'. М.: Rossijskaya politicheskaya enciklopediya (ROSSPEN), 2008. 448 s.
6. *Malinovskij N.A.* Chto sdelano za 40 let moskovskim gorodskim upravleniem po narodnomu obrazovaniyu // Russkaya my'sl'. 1904. Kn. 4. S. 40–54.
7. *Otchet o sostoyanii nachal'ny'x uchilishh, uchrezhdenny'x Moskovskoj gorodskoj dumoj za 1877/1878 uchebny'j god.* М.: Tipo-litografiya V. Gur'yanova, 1879. 39 s.
8. *Pisar'kova L.F.* Gorodskie reformy' v Rossii i Moskovskaya дума. М.: Novy'j xronograf: АИРО-КНХИ, 2010. 752 s.
9. *Rozental' I.S.* Moskva na pereput'e: Vlast' i obshhestvo v 1905–1914 gg. М.: «Rossijskaya politicheskaya e'nciklopediya» (ROSSPE'N), 2004. 256 s.
10. *Fel'dshtejn O.I.* Formirovanie gorodskoj identichnosti: detstvo v Peterburge i Moskve vo vtoroj polovine XIX – nachale XX v. // Maloletnie poddannyy'e bol'shoj

imperii: Filipp Ar'es i istoriya detstva v Rossii (XVIII – nachalo XX v): [sb. st.] / Sost.: V.G. Bezrogov, O.E. Kosheleva, M.V. Tendryakova. M.: RGGU, 2012. S. 117–137.

11. *Shhepkin M.P.* Obshhestvennoe khozyajstvo goroda Moskvy'. Narodnoe obrazovanie v 1863–1898 godax. Istoriko-statisticheskoe opisanie. Ch. 4. Vy'p. 1. M.: XX stoletie, t-vo tip. A.I. Mamontova, 1901. 527 s.

12. *Shhepkin M.P.* Upravlenie gorodskimi uchilishhami v Moskve // Russkaya my'sl'. 1905. № 3. S. 231–256.

*A.V. Kudryashev*

### **Creation of Municipal Primary Schools in Moscow in 1860–1870**

The article tells about development of primary schools in Moscow in the 19<sup>th</sup> century. Since 1860–1870 years the key role in the development of Moscow primary education played local self-government. School council was formed which decided problems of development of the school network by districts of Moscow. Great influence on the work of the urban schools was provided by their school trustees.

*Keywords:* Moscow; 19<sup>th</sup> century; self-government; primary education; trusteeship.

**Б.Н. Чумаков, И.В. Рябова,  
О.В. Мелкадзе, Н.Н. Нежкина,  
Т.А. Соболевская**

## **Создание эмпирической модели учителя с учетом данных соматического здоровья и возможностей зрительного анализатора**

В статье описывается комплексное экспериментальное исследование по определению оценки соматического здоровья и функциональных возможностей зрительного анализатора студентов — будущих учителей начальных классов, на основании которого мы сделаем попытку создать модель учителя будущего, то есть эмпирически выявить и обосновать способность студентов педагогического колледжа к качественной работе в школах учителем после получения профессиональных навыков в процессе обучения. В статье представлены: методологическое основание комплексного исследования, рубежные результаты исследования соматического здоровья и функциональных возможностей зрительного анализатора студентов педагогического колледжа.

*Ключевые слова:* психологические особенности личности; соматическое и педагогическое здоровье; гемодинамические показатели здоровья; заболеваемость; умственная и физическая работоспособность; функциональные возможности зрительного анализатора.

**А**КТУАЛЬНОСТЬ проводимой комплексной научно-исследовательской работы связана с изучением соматического здоровья, функциональных возможностей зрительного анализатора, психологического статуса и нервно-психических процессов у будущих учителей начальных классов во время их обучения. При этом нами используются батареи тестов (психологических, психофизиологических, клинических и педагогических). В заключение проводим анализ экспериментальных результатов, сравниваем эти данные с результатами школьников Москвы по системе копия-пара (возраст, пол, место проживания). Данные по хроническим заболеваниям и отклонениям в состоянии здоровья учителей России использованы при изучении научных публикаций за десятилетний период.

**Объектом данного исследования** являются студенты педагогических колледжей г. Москвы. На данном этапе исследования мы представляем рубежные результаты студентов с 1-го по 4-й курсы педагогического колледжа № 8 по специальности «Учитель начальных классов» по двум показателям — соматическому здоровью и зрительному анализатору. Результаты психологического статуса с применением различных методик, связанных с определением уровня конфликтности, памяти, мышления и интеллектуальных способностей будущих учителей начальных классов, как и состояние их психического здоровья и уровня болезненности (заболеваемости), еще пока изучаются и будут представлены в последующих статьях.

### **Организация исследования**

Исследование проводилось в медицинском кабинете колледжа № 8 во время учебного дня. Студенты в период обследования были освобождены от основных занятий.

За данный период (2015/2016 уч. год) нами обследовано 78 студентов с 1-го по 4-й курсы. Количество бит информации на каждого студента с учетом двух методик (показатели соматического здоровья и функциональных возможностей зрительного анализатора) составило 100 бит. Всего количество бит информации по двум методам, представленным в данной статье, равняется 7 800.

Обследования проводила группа ученых лаборатории здоровьесберегающей деятельности в образовании УСПАМ Московского городского педагогического университета с привлечением известных профессионалов из института возрастной физиологии и специалистов из г. Иваново, занимающихся изучением здоровья учителей и учащихся школ России.

Следующим этапом исследования планируется построение эмпирической модели будущего педагога. Определив функциональные возможности будущих учителей, сравним полученные данные с показателями действующих учителей школ, сделаем попытку создать модель учителя будущего, то есть эмпирически выявить и обосновать способность студентов педагогического колледжа (колледжей) к качественной работе в школах учителем после получения профессиональных навыков в процессе обучения.

### **Педагогическое здоровье учителя**

Актуальность изучения состояния здоровья педагогов обусловлена потребностью в создании для них условий работы и жизнедеятельности в целом, направленных на снижение рисков различных заболеваний, на сохранение и поддержание у них высокой степени интеллектуальной, физической и психической работоспособности в переходный, интенсифицированный период модернизации системы образования [2; 8–10; 12–15].

Проблема разработки адекватных состоянию здоровья средств, форм, методов, технологий, создания здоровьесберегающих моделей сохранения

и укрепления здоровья педагогов обусловлена в настоящее время ростом заболеваемости данной категории работников. Среди ряда социально-экономических, климатогеографических, экологических причин и факторов, негативно влияющих на здоровье педагогов, можно выделить наиболее значимые. Прежде всего они связаны с повышением интенсивности педагогического труда, степени напряженности умственной деятельности, значительным увеличением объема различной информации, необходимостью ее переработки и формализации при оформлении различных документов отчетности, ростом требований к уровню соответствия современным, в том числе мировым профессиональным стандартам. Также они связаны с необходимостью постоянного повышения квалификации и самообразования, социальной ответственностью не только за результаты обучения, развитие, воспитание, но и за здоровье, включая ответственность за безопасность жизнедеятельности детей, подростков, учащейся молодежи перед государством, обществом и родителями [4; 10].

Анализ состояния здоровья учителей рассматривается через призму основных понятий, отражающих специфику деятельности современных педагогов. Прежде всего, это «профессиональное здоровье» и «педагогическое здоровье» учителя. В настоящее время в качестве ключевого понятия выступает проблема профессионального здоровья педагогов [8; 9; 11].

Под термином «профессиональное здоровье учителя» понимается способность личности педагога развиваться и адаптироваться к различным условиям профессиональной деятельности за счет сохранения, мобилизации и активизации компенсаторных, защитных, регуляторных механизмов, обеспечивающих высокую работоспособность и эффективность выполнения своих должностных функций [1; 9].

В научно-методической литературе «педагогическое здоровье» трактуется как психологическая компетентность педагога, которая определяется такими характеристиками, как коммуникативность, стрессоустойчивость, интеллектуальная и эмоциональная поведенческая гибкость, умение использовать психологические знания и механизмы психологической защиты. Кроме этого, учителям свойственна способность к регуляции психоэмоционального состояния, своего и окружающих его учеников, то есть готовность к адекватному эмоциональному реагированию в условиях конфликта, фрустрации и других нестандартных ситуаций [6; 7 и др.].

Анализ данных многочисленных исследований показывает, что в настоящее время категория педагогических работников характеризуется крайне низкими показателями соматического и психического здоровья. Специфика деятельности современного учительства обусловлена рядом противоречий, которые, с одной стороны, характеризуют педагогическую профессию как энергозатратную и здоровьеразрушающую, а с другой — отличаются отсутствием притока молодых кадров в педагогическую профессию из-за низкого уровня оплаты труда, снижением уровня престижности учителя, большой занятостью и др. Значительная

часть педагогического корпуса страны относится к категории предпенсионного либо пенсионного возраста, которая характеризуется высокой степенью эмоционального выгорания. Негативные факторы профессиональной деятельности педагога требуют значительного времени для восстановления сил и здоровья, которого не хватает в силу специфики их работы в современных условиях модернизации системы образования [3; 6].

Как показывает анализ различных исследований, к нарушениям различных систем организма учителей приводит комплекс факторов, провоцирующих ухудшение здоровья: возраст, недостаточный уровень физического состояния, некомпетентность в области здорового образа жизни (ЗОЖ), большие эмоциональные нагрузки и др. [7; 10; 11]. Все это ведет к дезадаптации в профессиональной деятельности педагога, которая возникает вследствие нарушения баланса между учителем и его профессиональной средой, возникающим в ходе профессиональной адаптации на начальных этапах вхождения в профессию. Именно современное состояние развития системы образования является одним из ключевых и глобальных факторов, характеризующимся постоянным повышением требований, изменением векторов профессиональной деятельности, введением новых технологий, возрастающим уровнем требований со стороны родителей и администрации образовательных организаций, которые в совокупности ведут к серьезным изменениям в отношении учителя к своей профессии, и в итоге — к профессиональной дезадаптации и нарушению состояния здоровья [13].

Наряду с повышением требований к профессиональной компетентности учителя со стороны государства и общества как глобальных факторов, дезадаптация и нарушение здоровья возникают по причине воздействий на учителя не только со стороны профессионального социума, но и под влиянием факторов со стороны микросоциума (семьи, друзей, окружающих). В результате постоянного влияния подобного рода факторов возникают нарушения в психической адаптации, которые приводят к клинически выраженным психопатологическим синдромам [2; 3; 9; 12; 14].

Состояние педагогической науки и практики последних десятилетий отличается от предыдущих этапов их развития поиском решения проблем на интегративном уровне. В этом смысле категория здоровья может рассматриваться не только с медицинской позиции, но и в ряду понятий педагогики. Это связано с тем, что актуальность проблем современного образования напрямую связана со здоровьем участников образовательных отношений и нормативно закреплена в документах, регулирующих их взаимодействия. В связи с этим возникает потребность в разработке как критериев качества образования с позиций здоровьесбережения, так и в разработке ключевых компетенций содержания современного образования с позиций здоровьесбережения, в том числе и педагогов. Наряду с тем, что акцент в системе образования делается на укрепление здоровья учащихся, необходимо учитывать то, что здоровье

педагогов должно рассматриваться как равный показатель качества образования не только в конкретной педагогической системе, но и в целом во всей системе государственного образования.

Анализ многочисленных исследований состояния здоровья учителей школ как в Российской Федерации, так и в зарубежных странах, достоверно свидетельствует о высоком уровне заболеваемости учителей и снижении уровня их психофизиологических возможностей в зависимости от стажа работы с детьми.

Результаты анкетирования учителей школ показывают, что лишь 30–34 % учителей считают себя здоровыми. При этом большинство учителей (97 %) при различных признаках заболевания не обращаются к врачам и продолжают работать, предпочитая переносить болезнь на ногах. Именно на отсутствие своевременного обращения к врачам, как на причину заболевания, указали 48 % педагогов. При этом более трети учителей отмечают собственную некомпетентность в сфере профилактики профессиональных заболеваний, а также необходимость усиления профилактической и разъяснительной работы о причинах заболеваний среди учителей [11; 14].

Анализ структуры заболеваемости учителей позволяет констатировать, что в большинстве случаев (65 %) отмечается патология органов зрения. Сердечно-сосудистые заболевания стоят на втором месте (47 %), а заболевания опорно-двигательного аппарата регистрируются у 44 % педагогов. При этом в большинстве случаев у педагогов диагностируется комплекс из двух-трех заболеваний. Среди них заболевания органов пищеварения, нервной системы, органов дыхания, ожирение различной степени (избыточный вес), заболевания мочеполовой системы.

Главной причиной своих заболеваний большинство учителей (97 %) считают влияние негативных факторов профессиональной деятельности, которые связаны с перенапряжением и перегрузками, в том числе и психологическими стрессами. Наряду с этим педагоги выделяют также низкую двигательную активность как фактор, негативно влияющий на состояние здоровья (65 %), нерациональное и несвоевременное питание (54 %). Более половины учителей к причинам своих заболеваний относят отсутствие надлежащей системы медико-социальной поддержки (57 %). На отсутствие систематических профилактических осмотров указали 25 % респондентов.

Анализ гемодинамических показателей свидетельствует о том, что почти у 8 % учителей диагностируется умеренная брадикардия, у пятой части — умеренная и выраженная тахикардия. У 69 % учителей показатели артериального давления соответствуют возрастным нормам, у 22 % фиксируется гипертония, а у 9 % отмечены показатели, соответствующие гипотоническим значения [7].

Показатели массы тела позволяют констатировать наличие различных степеней ожирения у современных педагогов. Нормальный вес зафиксирован лишь у 25 %, избыточный вес — у 35 %, ожирение первой степени — у 22 %, ожирение второй степени — у 8 %, ожирение третьей степени — у 4 % учителей и 6 % учителей имеют недостаточный вес.

По показателям силового индекса (отношение мышечной силы кисти к массе тела) лишь 4 % учителей имеют высокий уровень, уровень выше среднего зафиксирован у 19 %, средний и ниже среднего у 14 %, низкий уровень у 49 % педагогов.

Низкие значения жизненного индекса (отношение жизненной емкости легких в мл к общей массе тела в кг) зафиксированы у 50 % учителей, у 20 % данные значения соответствуют высокому уровню, 23 % имеют уровень выше среднего и у 7 % значения ниже среднего уровня [12; 14].

Исследования показывают, что около 10 % педагогов употребляют алкоголь и курят. 24 % респондентов ответили, что не заботятся о своем здоровье, осознавая при этом неправильность собственной позиции. Только лишь 17 % учителей считают, что они в хорошей физической форме и их двигательная активность соответствует высокому уровню. При этом 22 % учителей ежедневно занимаются физическими упражнениями, а 58 % вообще не занимаются. 20 % педагогов относятся к группе, которая характеризуется нерегулярностью спортивных занятий. К сожалению, большинство учителей не используют средства физической культуры для повышения уровня физической активности, сохранения и укрепления здоровья.

Показатели заболеваемости учителей, в зависимости от нозологии и течения болезни, безусловно влияют и на уровень их умственной и физической работоспособности, снижая тем самым качество педагогической деятельности, включая и нарушения психологического статуса, которые сопровождаются сбоем в мыслительной и интеллектуальной деятельности. Перед нами стоит цель — на основании многочисленных результатов исследований состояния здоровья учителей, их психофизиологического статуса и функциональных возможностей, включая гемодинамические показатели, сравнить их с результатами, полученными при экспериментальном исследовании студентов педагогического колледжа. Это первый этап исследования. На втором этапе, после анализа полученных результатов по соматическому здоровью, состоянию зрительного анализатора, психологическому и клиническому тестированию студентов педагогического колледжа, мы сделаем попытку построить эмпирическую модель будущего педагога, способного длительно и качественно выполнять свои профессиональные обязанности в школе.

Методики, которые мы используем, валидные и информативные. Они были апробированы нами в течение многих лет при исследовании школьников г. Москвы, обучающихся в различных округах с неоднозначным экологическим состоянием [15].

Информацию о состоянии здоровья педагогов, студентов и учеников школ и колледжей РФ анализируют и предоставляют ученые (кандидаты и доктора медицинских, педагогических и психологических наук), которые составляют научный коллектив исследователей и на которых возлагается ответственность за актуальный и востребованный временем научно-обоснованный материал,

с целью построить и смоделировать модель будущего педагога, способного по своим функциональным и психофизиологическим возможностям длительно и качественно выполнять свои профессиональные обязанности в школе.

Востребованность таких моделей дает научное обоснование в подготовке высокообразованных профессионалов. Педагогические колледжи получают возможность в планировании познания предметов и современной информации с учетом психологических и функциональных возможностей организма будущих учителей. Используя результаты комплексного научного исследования мы можем уверенно утверждать, что разработка стандартов образования для педагогических колледжей должна быть внедрена только с учетом соматического и психофизиологического состояния личности будущих педагогов.

### Методики исследования

Показатели **соматического здоровья студентов** мы изучали с помощью общепринятой методики Г.А. Апанасенко [2], по которой регистрировали антропометрические данные, рассчитывали гемодинамические показатели и индексы соматического здоровья.

Все полученные данные были использованы при расчете уровня физического развития (УФР) в зависимости от пола и возраста. Затем эти показатели сравнивали со стандартными данными, представленными в таблице 1.

Таблица 1

#### Шкала оценки УФР (в усл. ед.)

№	УФР	Диапазон значений
1	Низкий	0,375 и менее
2	Ниже среднего	0,376–0,525
3	Средний	0,526–0,675
4	Выше среднего	0,676–0,825
5	Высокий	0,826 и более

Характеристику **функциональных возможностей зрительного анализатора** студентов педагогического колледжа № 8 рассматривали по трем апробированным методикам оценки ближайшей точки ясного видения (БТЯВ), скорости зрительно-моторной реакции (СЗМР) и зрительной продуктивности (ЗП), из которых в данной работе предлагаем результаты по оценке СЗМР, так как она показывает физиологически объективные результаты ввиду того, что реакция на световой раздражитель регистрируется в автоматическом режиме. Это обеспечивается с помощью прибора «Аномалоскоп COLOR-1» с встроенным хронорефлексомером. Полученные результаты фиксировали в миллисекундах (мс) и оценивали следующим образом:

- ниже 200 мс считается хорошим показателем;
- от 200 до 300 мс — средним показателем;
- более 300 мс — плохим показателем.

### Результаты исследования

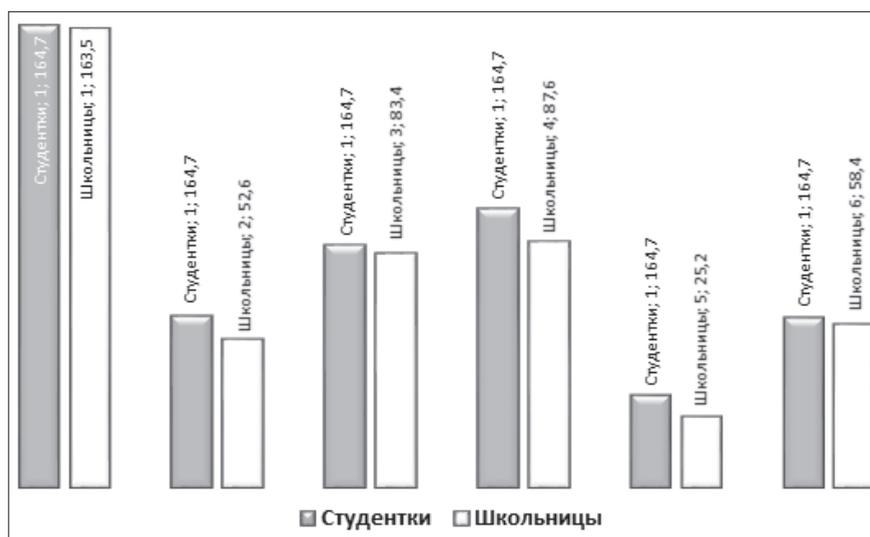
В таблицах 2–5 и на рисунках 1 и 2 представлены результаты рубежного экспериментального исследования уровня физического развития (УФР), гемодинамических показателей и соматического здоровья студентов педагогического колледжа, которые мы сравнили с подобными показателями школьников Москвы, возрастно-половые характеристики которых соответствовали студентам педагогического колледжа.

В таблицах 2–3 представлены результаты исследования показателей соматического (физического) здоровья студенток педагогического колледжа № 8 (в таблице 2 за период 2015/2016 уч. годов) и школьниц Москвы (в таблице 3 за период 2011/2013 уч. годов). Расчеты полученных данных проводились по общеизвестной методике Г.А. Апанасенко по антропометрическим (рост — длина тела, вес — масса тела, окружность грудной клетки — ОГК, окружность таза — ОТ, силу мышц кисти — СМК и силу мышц спины — СМС) и гемодинамическим (жизненной емкости легких — ЖЕЛ, частоты сердечных сокращений — ЧСС, артериальное давление — АД) показателям.

Полученные результаты сравнивали с данными в шкале оценки, а также проводили сравнения полученных данных у студенток педколледжа с данными школьниц Москвы.

По показателям уровня физического развития, которые выражаются в условных единицах, были получены результаты в диапазоне выше среднего. У студенток, например, этот показатель составил 0,804 усл. ед, а у школьниц — 0,765 усл. ед.

На рисунке 1 представлены сравнительные показатели антропометрических данных по ФР у студенток и школьниц.



**Рис. 1.** Сравнительные показатели антропометрических данных:

- 1 — рост в см; 2 — вес в кг; 3 — окружность груди в см; 4 — окружность таза в см;  
5 — сила мышц кисти в кг; 6 — сила мышц спины в кг

Таблица 2

Результаты показателей физического развития студентов педагогического колледжа № 8  
(1 курс (девушки), 2015/2016 уч. г.)

	Антропометрические показатели					Гемодинамические показатели				
	Рост (см)	Вес (кг)	Окружн. груди (см)	Окружн. таза (см)	Сила мышц кисти (кг)	Сила мышц спины (кг)	ЖЕЛ (мл)	ЧСС (уд/мин)	АД (мм.рт.ст.)	УФР (усл.ед.)
$M \pm mD$	164,7 $\pm 0,96$	61,0 $\pm 4,24$	86,4 $\pm 2,11$	99,2 $\pm 11,54$	32,5 $\pm 2,35$	60,7 $\pm 5,55$	2328,1 $\pm 28,16$	82,4 $\pm 5,55$	118,4/69,6 $\pm 5,15/6,25$	0,804 $\pm 26,45$
$t =$	1,84	1,86	2,35	3,00	1,88	3,54	2,64	2,42	2,44/2,39	3,58
<b>Значение <math>p</math></b>	$p > 0,05$	$p > 0,05$	$p < 0,05$	$p < 0,02$	$p < 0,05$	$p < 0,01$	$p < 0,05$	$p < 0,05$	$p < 0,02$	$p < 0,01$

Таблица 3

Показатели УФР московских школьников (девушки) 2011–2013 гг.

	Антропометрические показатели					Гемодинамические показатели				
	Рост (см)	Вес (кг)	Окружн. груди (см)	Окружн. таза (см)	Сила мышц кисти (кг)	Сила мышц спины (кг)	ЖЕЛ (мл)	ЧСС (уд/мин)	АД (мм.рт.ст.)	УФР (усл.ед.)
$M \pm mD$	163,5 $\pm 1,36$	52,6 $\pm 3,14$	83,4 $\pm 2,17$	87,6 $\pm 7,14$	25,2 $\pm 2,75$	58,4 $\pm 3,15$	2421,4 $\pm 21,31$	83,2 $\pm 2,58$	114,3/66,6 $\pm 2,15/4,25$	0,765 $\pm 28,55$
$t =$	1,54	1,41	1,45	1,64	1,68	1,54	1,61	1,48	2,24/2,31	2,54
<b>Значение <math>p</math></b>	$p > 0,05$	$p > 0,05$	$p < 0,05$	$p < 0,05$	$p < 0,05$	$p < 0,05$	$p < 0,05$	$p < 0,05$	$p < 0,02$	$p < 0,02$

Здесь и далее условные обозначения:  $D$  — девушки; ЖЕЛ — жизненная емкость легких; ЧСС — частота сердечных сокращений; АД — артериальное давление; УФР — уровень физического развития;  $M$  — среднестатистическая величина;  $m$  — ошибка среднестатистического отклонения;  $t$  — критерий достоверности различий Стьюдента;  $p$  — статистическая значимость.

В результате нами было отмечено, что по большинству показателей (как антропометрических, так и гемодинамических) есть незначительное превосходство у студенток по сравнению со школьницами московских школ, которое хорошо просматривается в приведенных рисунках.

Как видно из рисунка 1, по всем показателям антропометрических данных студентки превосходят своих сверстниц из московских школ незначительно. По показателям роста превосходство составляет 1,2 см, по весу — 8,4 кг, по окружности груди — 3,0 см, по окружности таза — 11,6 см, по силе мышц кисти — 7,3 кг и по силе мышц спины — 2,3 кг.

Результаты гемодинамических показателей представлены на рисунке 2.

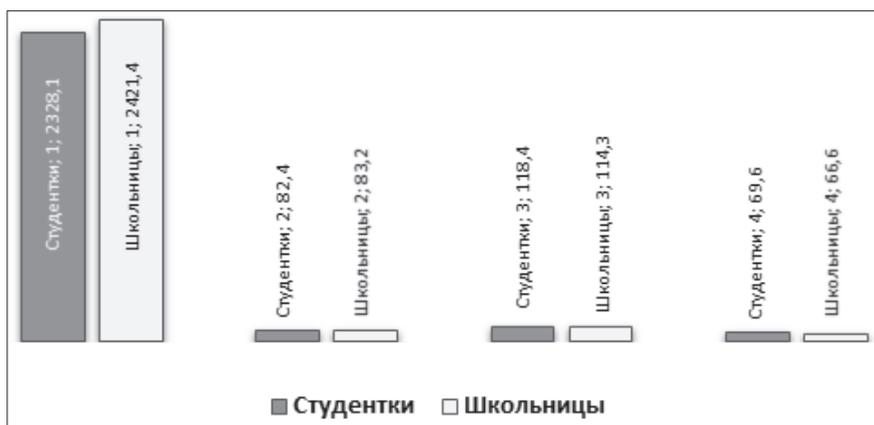


Рис. 2. Сравнительные показатели гемодинамических данных:

- 1 — жизненная емкость легких в мил/л; 2 — частота сердечных сокращений в уд/мин;
- 3 — артериальное давление систолическое в мм. рт. ст.;
- 4 — артериальное давление диастолическое в мм. рт. ст.

На рисунке 2 видно незначительное превышение у студенток показателей артериального давления (как систолического, так и диастолического), а по показателям ЖЕЛ превосходят школьницы, и это, по нашему мнению, объясняется тем, что среди школьниц около 30 % девочек активно занимались спортом. Некоторые из них имели разряды по плаванию, что и определило полученные результаты.

В таблицах 4 и 5 представлены данные экспресс-оценки показателей УФР в индексах. Как видно из вышеуказанных таблиц, кроме весоростового индекса Кетле (в диапазоне **высшее среднего** у студенток — 371,5, а у школьниц — 384,3 усл. ед.), в остальных случаях как для студенток, так и для школьниц, были получены данные, которые оценены в диапазонах: **низкое, среднее и выше среднего**. Однако следует отметить, что по индексу Руфье (время восстановления после дозированной нагрузки, то есть после 20 глубоких приседаний), результаты были получены в диапазоне **выше среднего** у студенток 1,05 мин, а для школьниц — 1,25 мин. По этим показателям у студенток отмечается незначительное преимущество.

По показателям силового индекса Робинсона (двойного индекса), который характеризует ресурсные возможности сердечно-сосудистой системы к дозированным физическим нагрузкам, были получены следующие данные в диапазонах ниже среднего уровня: 97,5 усл. ед. — у студенток, и 104,7 усл. ед. — у школьниц соответственно.

По силовому индексу (соотношения кистевой динамометрии с умножением на 100) были получены данные для студенток — 54,3 усл. ед. — **средний уровень**, а для школьниц — 46,5 усл. ед. — **ниже среднего**.

В таблицах 4–5 представлены показатели физического развития и рассчитанных индексов здоровья у студенток 1–4 курсов (педагог начальных классов) педагогического колледжа и школьниц.

Таблица 4

**Результаты индексов физического (соматического) здоровья студенток 1–4 курсов**

Показатели	Весоростовой индекс Кетле	Жизненный индекс	Индекс Робинсона	Силовой индекс	Индекс Руфье
<i>M ± mД</i>	371,5 ± 48,15	40,5 ± 9,25	97,5 ± 14,55	54,3 ± 9,55	1,05 ± 0,35
<i>t =</i>	1,58	1,45	1,71	1,64	1,44
<b>Значение <i>p</i></b>	<i>p</i> > 0,05	<i>p</i> > 0,05	<i>p</i> < 0,05	<i>p</i> < 0,05	<i>p</i> < 0,05

Таблица 5

**Результаты индексов физического (соматического) здоровья школьниц**

Показатели	Весоростовой индекс Кетле	Жизненный индекс	Индекс Робинсона	Силовой индекс	Индекс Руфье
<i>M ± mД</i>	384,3 ± 35,25	44,7 ± 6,35	104,7 ± 14,15	46,5 ± 7,15	1,25 ± 0,25
<i>t =</i>	1,56	1,49	1,68	1,66	1,41
<b>Значение <i>p</i></b>	<i>p</i> > 0,05	<i>p</i> > 0,05	<i>p</i> < 0,05	<i>p</i> < 0,05	<i>p</i> < 0,05

**Рубежные результаты возможностей зрительного анализатора**

Результаты исследования скорости зрительно-моторной реакции студенток с 1-го по 4-е курсы представлены в сводной таблице 6.

Таблица 6

**Результаты исследования скорости зрительно-моторной реакции (СЗМР)**

Показатели	СЗМР в начале дня (мл/сек)	СЗМР в конце дня (мл/сек)
<i>M ± m</i>	240,7	254,1
Девушки, группа 11У, 1 курс	± 4,36	± 3,25
<b>Значение <i>p</i></b>	<i>p</i> > 0,05	<i>p</i> > 0,05
<i>M ± m</i>	217,2	227,0
Девушки, группа 12У, 1 курс	± 2,15	± 4,35
<b>Значение <i>p</i></b>	<i>p</i> > 0,05	<i>p</i> > 0,05

Показатели	СЗМР в начале дня (мил/сек)	СЗМР в конце дня (мил/сек)
<i>M ± t</i>	250,7	264,7
Девушки, группа 21У, 2 курс	± 4,66	± 3,25
Значение <i>p</i>	<i>p</i> > 0,05	<i>p</i> > 0,05
Юноши, группа 21У, 2 курс	240,0	252,0
<i>M ± t</i>	226,0	231,7
Девушки, группа 31У, 3 курс	± 3,36	± 4,25
Значение <i>p</i>	<i>p</i> > 0,05	<i>p</i> > 0,05
<i>M ± t</i>	247,0	256,7
Девушки, группа 32У, 3 курс	± 4,65	± 3,55
Значение <i>p</i>	<i>p</i> > 0,05	<i>p</i> > 0,05
Юноши, группа 32У, 3 курс	256,0	269,0
<i>M ± t</i>	244,0	251,5
Девушки, группа 41У 4 курс	± 4,16	± 3,35
Значение <i>p</i>	<i>p</i> > 0,05	<i>p</i> > 0,05
<i>M ± t</i>	262,0	276,0
Девушки, группа 41У, 4 курс	± 4,48	± 3,25
Значение <i>p</i>	<i>p</i> > 0,05	<i>p</i> > 0,05

Как видно из таблицы 6, к концу учебного дня в различной степени отмечалось увеличение времени СЗМР. При этом следует отметить, что это превышение показателей было незначительное, что говорит о том, что у студенток не отмечалось чрезмерного напряжения зрительно-моторных центров. Все полученные результаты соответствуют оценке в диапазоне средних показателей. При характеристике обобщенных данных нами не были зарегистрированы хорошие показатели, то есть менее 200 мил/сек. Однако следует отметить, что при изучении индивидуальных показателей СЗМР, в отдельных случаях нами были отмечены показатели в диапазоне от 150 до 180 мил/сек. у студенток на всех курсах. Однако они не сыграли важную роль при формировании общих результатов.

Полученные результаты в среднем диапазоне (от 200 до 300 мил/сек) по СЗМР свидетельствуют о том, что образовательный процесс в педагогическом колледже № 8 построен с требованиями санитарно-гигиенических норм, установленными Министерством образования и науки РФ.

### Заключение

Результаты проведенного исследования 78 студентов педагогического колледжа по оценке показателей УФР и определения функциональных возможностей зрительного анализатора позволили нам на основании индивидуальных результатов, исчисляемых в количестве информационных величин, констатировать тот факт,

что любой результат научного эксперимента необходимо сравнить с результатами ранее проведенных исследований. Подобное научное сравнение дает возможность не только определить функциональные изменения организма в динамике, но и дать возможность оценки валидности и информативности использованных методик.

В данном случае, результаты оценки соматического здоровья студенток (антропометрические, показатели сердечно-сосудистой, дыхательной систем, расчет индексов основных систем организма) мы сравнивали с общепринятыми стандартами с учетом возрастного-половой группы и результатами школьниц Москвы (2011–2013 уч. г.), которые оценивались нами по тем же методикам.

На основании полученных результатов (7 800 бит информации), можно сделать предварительные выводы по результатам двух представленных методик.

### Выводы

- Показатели УФР у студенток в подавляющем большинстве (свыше 70 %) оценивались выше среднего;
- Данные результаты оценки состояния соматического здоровья соответствуют общепринятым стандартам данной возрастной группы;
- При сравнении основных показателей (индексов здоровья), которые включают антропометрические данные, а также показатели сердечно-сосудистой и дыхательной систем, влияющих на комплексную оценку соматического здоровья, на данном этапе отклонения не выявлены.

По оценке результатов исследования зрительного анализатора студенток (ближайшая точка ясного видения — БТЯВ, скорость зрительно-моторной реакции — СЗМР и зрительной продуктивности — ЗП) мы определили функциональные возможности в течение рабочего дня у студенток с 1-го по 4-й курсы:

- Оценка результатов по методике БТЯВ с использованием линейки с тест-объектом показала, что к концу учебного дня у студенток отмечается приближение ближайшей точки ясного видения, что свидетельствует о наличии у них спазма аккомодации, то есть происходит умственное утомление и наступает ложная близорукость (у 65 %);
- Анализ результатов скорости зрительно-моторной реакции (с использованием «Аномалоскоп COLOR-1» со встроенным хронорефлексометром) показал, что к концу учебного дня у студенток 1-го курса наиболее выражены увеличение времени СЗМР. Это говорит о слабых адаптационных возможностях к различным предметным нагрузкам в сравнении со студентками старших курсов;
- Анализ результатов по методике определения зрительной продуктивности (с использованием тест-карточек с кольцами Ландольта) показал, что ЗП в начале дня (0,352 усл. ед.) у студенток 1-го курса, а в конце рабочего дня у них же, незначительно падает (0,313 усл. ед.). У студенток старших курсов данные показатели к началу учебного дня ниже в сравнении с первым курсом, но к концу учебного дня эти показатели ухудшаются (см. табл. 4). Предполагаем, что студентки 1-го курса, у которых оценка соматического здоровья выше (0,804 усл. ед.), а у старших курсов данный показатель равен

0,771 усл. ед. говорит о том, что, по всей вероятности, он и повлиял на результаты зрительной продуктивности студенток 1-го курса.

Представленные результаты в сочетании с результатами психологического статуса, психоневрологической экспертной оценки с использованием дифференцированных данных по патологическим (нозологическим) отклонениям в состоянии здоровья педагогов России, в зависимости от стажа педагогической деятельности, с учетом региона проживания, может быть подспорьем в создании эмпирической модели формирования здоровья будущего учителя.

Создание эмпирической модели формирования здоровья учителя будущего должно основываться на презентативной выборке, при условии обязательного сравнения полученных результатов в течение минимум 3–4-летнего срока. Считаем, что экспериментальные данные по всем показателям должны быть получены и проанализированы в течение всех лет обучения студентов в колледже. Сравнительные результаты будут представлять научно-практическую ценность при условии динамического исследования студентов двух-трех колледжей, расположенных в разных по экологическому статусу округах Москвы. Кроме этого, ценность полученных результатов будет более достоверной и научно обоснованной при сравнении показателей по профессиональной ориентации студентов (учителя начальных классов со студентами дошкольного образования).

### *Литература*

1. *Адольф В.А., Савчук А.Н.* Сопровождение здоровьесберегающей деятельности современного педагога: монография. Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014.
2. *Апанасенко Г.А., Попова Л.А.* Медицинская валеология: учебное пособие. Киев: Феникс., 2000. 244 с.
3. *Ахраменко Е.В.* Проблема сохранения здоровья учителя // Молодой ученый. 2014. № 20. С. 549–551.
4. *Ахтариева Р.Ф., Шапирова Р.Р., Шарифуллина С.Р.* Здоровый образ жизни как элемент профессиональной культуры педагога-предметника // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2013. № 8. С. 9–16.
5. *Багнетова Е.А., Шарифуллина Е.Р.* Профессиональные риски педагогической среды // Фундаментальные исследования. 2013. № 1–1. С. 27–31.
6. *Введенский А.И.* Оценка факторов риска потерь здоровья у работников бюджетной сферы // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Медицина. 2015. № 3. С. 18–24.
7. *Дунаевская Э.Б., Котова С.А.* Особенности реагирования на стресс учителей в новых условиях современного образования // Вестник Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова. 2014. № 9. С. 43–45.
8. *Захро Б.Э.* Связь между индивидуальными особенностями и степенью приобретенного профессионального стресса у учителей // Вестник Таджикского национального университета. 2014. № 36 (145). С. 254–258.
9. *Коваленко И.Г.* Здоровье учителя как условие здоровья ученика // Проблемы современной науки и образования. 2013. № 2(16). С. 177–178.

10. *Нежкина Н.Н., Майорова М.К.* Проблема формирования здоровья педагога как профессиональной ценности // Народное образование, 2008. № 9. С. 209–215.
11. *Нежкина Н.Н.* Системный анализ показателей развития и нейровегетативного статуса детей 7–17 лет с синдромом вегетативной дистонии. Дифференцированные программы немедикаментозной коррекции: дис. ... д-ра мед. наук. Иваново, 2005. 336 с.
12. *Талалаева Е.В., Зюзина Т.Н.* Формирование здоровьесберегающей среды в новой школе как неперемное условие повышения качества педагогического труда // European Social Science Journal. 2013. № 1(29). С. 72–77.
13. *Хван А.А.* Как трудовая нагрузка влияет на здоровье учителя // Народное образование. 2015. № 1. С. 84–89.
14. *Цибулькикова В.Е.* Ценностно-смысловое отношение руководителей школы к профессиональному здоровью педагогического коллектива // В мире научных открытий. 2015. № 7.4(67). С. 1655–1677.
15. *Ченцова С.Н., Антонова А.А., Сердюков В.Г.* Актуальные вопросы изучения и оценки здоровья учителей общеобразовательных школ // Астраханский медицинский журнал. 2013. Т. 8. № 1. С. 302–306.
16. *Чумаков Б.Н.* ред. Соматическое здоровье подростков мегаполиса // Б.Н. Чумаков (ред.). Педагогическое общество России. М., 2014. 356 с.

### *Literatura*

1. *Adol'f V.A., Savchuk A.N.* Soprovozhdenie zdorov'esberegayushhej deyatelnosti sovremennogo pedagoga: monografiya. Krasnoyarskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. V.P. Astaf'eva. Krasnoyarsk, 2014.
2. *Apanasenko G.A., Popova L.A.* Medicinskaya valeologiya: uchebnoe posobie. Kiev: Feniks., 2000. 244 s.
3. *Axramenko E.V.* Problema soxraneniya zdorov'ya uchitelya // Molodoy uchyonyj. 2014. № 20. S. 549–551.
4. *Axtarieva R.F., Shapirova R.R., Sharifullina S.R.* Zdorovyj obraz zhizni kak element professional'noj kul'tury pedagoga-predmetnika // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2013. № 8. S. 9–16.
5. *Bagnetova E.A., Sharifullina E.R.* Professional'ny'e riski pedagogicheskoy sredy // Fundamental'ny'e issledovaniya. 2013. № 1–1. S. 27–31.
6. *Vvedenskij A.I.* Ocenka faktorov riska poter' zdorov'ya u rabotnikov byudzhetnoj sfery // Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Medicina. 2015. № 3. S. 18–24.
7. *Dunaevskaya E.B., Kotova S.A.* Osobennosti reagirovaniya na stress uchitelej v novyx usloviyax sovremennogo obrazovaniya // Vestnik Xakasskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.F. Katanova. 2014. № 9. S. 43–45.
8. *Zaxro B.E.* Svyaz' mezhdu individual'ny'mi osobennostyami i stepen'yu priobretionnogo professional'nogo stressa u uchitelej // Vestnik Tadzhikskogo nacional'nogo universiteta. 2014. № 36 (145). S. 254–258.
9. *Kovalenko I.G.* Zdorov'e uchitelya kak uslovie zdorov'ya uchenika // Problemy sovremennoj nauki i obrazovaniya. 2013. № 2(16). S. 177–178.
10. *Nezhkina N.N., Mayорова М.К.* Problema formirovaniya zdorov'ya pedagoga kak professional'noj cennosti // Народное образование, 2008. № 9. С. 209–215.
11. *Nezhkina N.N.* Sistemnyj analiz pokazatelej razvitiya i nejrovegetativnogo statusa detej 7–17 let s sindromom vegetativnoj distonii. Differencirovannye programmy' nemedikamentoznoj korrekcii: dis. ... d-ra med. nauk. Ivanovo, 2005. 336 s.

12. *Talalaeva E.V., Zyuzina T.N.* Formirovanie zdorov'esberegayushhej sredy' v novoj shkole kak nepremennoe uslovie povu'sheniya kachestva pedagogicheskogo truda // *European Social Science Journal*. 2013. № 1(29). S. 72–77.
13. *Xvan A.A.* Kak trudovaya nagruzka vliyaet na zdorov'e uchitelya // *Narodnoe obrazovanie*. 2015. № 1. S. 84–89.
14. *Cibul'nikova V.E.* Cennostno-smy'slovoe otnoshenie rukovoditelej shkoly' k professional'nomu zdorov'yu pedagogicheskogo kollektiva // *V mire nauchny'x otkry'tij*. 2015. № 7.4(67). S. 1655–1677.
15. *Chenczova S.N., Antonova A.A., Serdyukov V.G.* Aktual'ny'e voprosy' izucheniya i ocenki zdorov'ya uchitelej obshheobrazovatel'ny'x shkol // *Astraxanskij medicinskij zhurnal*. 2013. T. 8. № 1. S. 302–306.
16. *Chumakov B.N.* red. Somaticheskoe zdorov'e podrostkov megapolisa // *Chumakov B.N. (red.). Pedagogicheskoe obshhestvo Rossii. M., 2014. 356 s.*

*B.N. Chumakov, I.V. Ryabova,  
O.V. Melkadze, N.N. Nezhkina,  
T.A. Sobolevskaya*

#### **Creating an Empirical Model of the Teacher Considering the Data of Somatic Health and Capabilities of Visual Analyzer**

The article describes a comprehensive experimental study of determination of the assessment of somatic health and functional capabilities of visual analyzer of students — future teachers of primary classes, on the basis of which we will make an attempt to create a model of the teacher of the future, i.e. empirically identify and justify the ability of students of teachers' training college to high-quality work in schools as a teacher, after receiving professional skills during the training process. The article presents: the methodological basis of a comprehensive study, milestone results of the study of somatic health and functional capabilities of the visual analyzer of students of teachers' training college.

*Keywords:* psychological peculiarities of the personality; somatic and educational health; the hemodynamic indicators of health; morbidity; mental and physical efficiency; functionality of the visual analyzer.

**Е.П. Суханов**

## **Ролевая обусловленность использования метафор**

В настоящей статье рассматривается понятие роли, а также история изучения данного понятия в социальной психологии, описывается эмпирическое исследование, целью которого является прояснение взаимосвязи между поведенческим и когнитивным аспектами роли. Для этого используется такой конструкт, как метафора, которая рассматривается как уникальный продукт когнитивной деятельности, обладающий большим диагностическим потенциалом для анализа особенностей мышления человека.

*Ключевые слова:* интеллектуальная роль; когнитивная метафора; контент-анализ.

**В** настоящее время в социальной психологии вопрос о взаимосвязи роли и сопровождающих ее исполнение когнитивных процессов остается открытым в связи со спецификой понимания понятия роли в сложившейся научной традиции.

Понятие роли в социальной психологии долгое время занимало центральное место, поскольку оно позволяет в значительной мере объяснить социальное поведение человека. В связи с этим социальная роль становилась предметом изучения исследователей, принадлежащих к различным социально-психологическим традициям: к интеракционистской [13], когнитивистской [14], необихевиористской [11]. Многочисленные теоретические и эмпирические исследования, выполненные в русле ролевой теории на настоящий момент, принято разделять на два основных типа: структуралистский и интеракционистский [8].

В основе структуралистской ролевой теории лежит социологическая методология. Ее основы закладывались такими авторами, как М. Вебер, Г. Зиммель и Т. Парсонс. Разрабатывая проблемы взаимосвязи и взаимовлияния индивида и общества, они касались преимущественно объективного аспекта данных процессов, оставляя вне фокуса внимания субъективную мотивацию исполнителей той или иной роли [1]. Напротив, ролевые теории, относящиеся к интеракционизму, акцентируются на субъективном аспекте исполнения роли. Они основываются на социально-психологических концепциях Дж. Мида, который впервые начал употреблять понятие «роль» в научном контексте.

В концепциях Мида отсутствует четкое определение понятия «роль». Можно лишь говорить о том, что оно употреблялось для описания отдельных проявлений социального поведения, которые, например, могут быть характерны для различных людей в схожем контексте. Также Мид использовал понятие роли для описания некоторых процессов социальной перцепции, а именно умения воспринимать себя с позиции партнера по коммуникации. Подобное умение в его концепции обозначается как «принятие роли другого».

И хотя ролевая теория не получила дальнейшего развития в концепции Дж. Мида, она активно развивалась в работах других исследователей. Так, Р. Линтоном была предложена статусно-ролевая концепция, оказавшая значительное влияние на дальнейшее развитие представлений о социальных ролях. В социуме человек присваивает себе определенный статус вместе с системой отношений с другими статусами, иными словами, он занимает определенное объективное место в обществе. Когда он принимает права и обязанности, соответствующие его статусу, и действует в соответствии с ними, он исполняет роль [12]. Роль, таким образом, служит для того, чтобы сделать идеальные образцы социального поведения доступными для понимания и исполнения отдельными индивидами. Линтон определяет роль как «динамический аспект статуса», и это означает, что она представляет собой такое внешнее поведение, которое соответствует социальному статусу человека.

Поскольку понятие социальной роли объединяет в себе разнопорядковые явления и объективного, и субъективного уровня, исследователи не могут прийти к единому определению этого понятия. В связи с этим некоторые авторы [15] намеренно не дают определения понятию роли, предпочитая рассматривать его как метафору, взятую из театральной сферы. Другие определения зарубежных авторов во многом апеллируют к уже упомянутому ранее определению Линтона. Так, И. Гоффман в своей книге «Представление себя другим в повседневной жизни» пишет, что «социальная роль — это свод прав и обязанностей, сопряженных с определенным статусом» [3: с. 48]. В подходе отечественных авторов отражено понимание роли как «социальной функции, как неразрывного единства определенного вида деятельности и соответствующего способа поведения, выработанных в данном обществе, которые в конечном итоге детерминируются местом, занимаемым индивидом в системе общественных отношений» [1: с. 181].

Несмотря на принципиальные расхождения в понимании роли в контексте структуралистского и интеракционистского подхода, а также в рамках отдельных социально-психологических традиций, существует один ключевой фактор, объединяющий их. Роль всегда предполагает определенные модели поведения, исполняемого в действительности или ожидаемого другими от индивида или индивида от самого себя. И роли в таком понимании посвящены сотни теоретических и прикладных работ. Рассматриваются как общие социальные роли, так и групповые.

Однако вне фокуса рассмотрения данных исследований остается вопрос о том, какие когнитивные процессы сопровождают исполнение той или иной роли.

Если человек исполняет поочередно несколько ролей, меняется ли при этом только его поведение, или также происходят изменения каких-либо когнитивных установок, не связанных напрямую с выполняемой деятельностью? Связано ли принятие новой роли и ее исполнение только с изменением поведения человека, или происходят качественные изменения стилевых характеристик его мышления?

Все эти вопросы представляют собой на настоящий момент непроработанную область, и целью данной статьи является осуществление первой попытки поиска взаимосвязи между ролью и стилевыми особенностями мышления исполнителя этой роли.

Для проверки гипотезы о наличии взаимосвязи между ролью и стилевыми характеристиками мышления было проведено исследование, описанное в настоящей статье.

Оценка ролей осуществлялась с опорой на концепцию интеллектуальных ролей Д. Кейрси, которая основывается на представлении о психологических типах К.Г. Юнга [7]. Однако, в отличие от другого известного направления развития идей Юнга — типологии Майерс-Бриггс [2], подход Кейрси действительно имеет отношение именно к ролям, а не к типам личности.

Свою классификацию ролей Кейрси основывает на том, что людям удается делать лучше всего, на их «умелом поведении», которое он называет интеллектуальными ролями. Кейрси говорит о том, что в течение большей части XX века интеллект понимался как «способность мыслить абстрактно» и позже — как «когнитивная способность». Сам же он понимает интеллект в неотрывной связи с практикой — как ум и успешность человека в том, что он делает. Иными словами, «интеллект — это не то, насколько хорошо мы думаем, а то, насколько хорошо мы действуем в данной роли» [10]. Поэтому представления об интеллектуальных ролях Кейрси, описывающие предрасположенность к тому или иному поведению, согласуются с нашим представлением о ролях, представленных выше.

В понимании Д. Кейрси, экстраверты и интроверты различаются в первую очередь на основании того, каким образом они восстанавливают свои внутренние ресурсы. Экстраверты (E) видят источник энергии в других людях, они очень коммуникабельны, а активная социальная деятельность и интенсивное общение придают им сил. В то же время интроверты (I) восстанавливают силы в одиночестве; они «территориальны», им необходимо пространство во внешней среде и в их внутреннем мире. Кроме этого, экстраверты склонны к широкому взгляду на вещи, а интроверты — к глубокому.

Дихотомия функций S и N отражает различия в восприятии людьми информации. Люди с выраженной функцией S, «ощущающие», ориентированы в первую очередь на факты. Они твердо стоят на почве реальности, являются приземленными, в своих решениях ориентируются на опыт и знания. Представители ощущающих интеллектуальных ролей обращают внимание на то, что актуально в данный момент, в меньшей степени

интересуясь будущим. Также им хорошо удается воспринимать отдельные детали происходящего. Люди, которых можно отнести к интуитивному (N) типу, предпочитают фактам метафоры и яркие образы. В фокусе их внимания — возможности, они ориентированы на будущее. Представители интуитивных ролей живут в ожидании. Они во всем видят возможности для изменений или улучшений, поэтому часто испытывают чувство неудовлетворенности и беспокойства.

Критерием для выделения функций T и F являются основания для принятия решений, которыми руководствуются люди. Представители интеллектуальных ролей, в которых представлена функция T, «думающие», — рациональны и логичны. Они действуют, руководствуясь объективными принципами, критериями и законами, в меньшей мере учитывая при принятии решений других людей и этическую составляющую ситуации. Напротив, люди с выраженной функцией F, «чувствующие», ориентированы на субъективные ценности, учитывают «смягчающие обстоятельства», стремятся к гармонии и гуманности принимаемых решений.

Наконец, функции J и P различаются по критерию отношения людей ко времени и особенностям его планирования. Представители «рассудительных» интеллектуальных ролей (J) предпочитают структурированные ситуации с ограниченным набором возможностей и четкими основаниями для принятия решения. Люди с выраженной функцией P, «восприимчивые», напротив, предпочитают неопределенные ситуации, в которых принятие решения — творческий процесс, требующий ориентирования в актуальной ситуации [9].

Статистически определив наиболее устойчивые сочетания вышеописанных функций, Кейрси выделил четыре основные интеллектуальные роли: тактик SP, логистик SJ, дипломат NF и стратег NT [4]. В настоящей статье данные интеллектуальные роли выступают в качестве одной из переменных при анализе.

В свою очередь, для измерения стилевых особенностей мышления не существует четкого единого принятого инструмента. В одной из наших предыдущих статей подробно описана возможность использования метафор для осуществления этой цели [6], поэтому в настоящей работе мы дадим лишь краткое обоснование этой возможности.

Метафора, понимаемая с позиций когнитивной теории метафор Дж. Лакоффа и М. Джонсона [5], рассматривается, с одной стороны, как неотъемлемая основополагающая составляющая мышления, а с другой — как его продукт, на основании анализа которого можно сделать выводы об особенностях самого мышления. Данная теория описывает, каким образом метафоры структурируют мышление, восприятие и поведение человека. Утверждается, что метафоры не только определяют, какими словами человек называет свои действия или описывает какой-либо объект, но она также упорядочивают его систему представлений об этом объекте, а также структурируют его мышление и поведение. Метафора, таким образом,

представляет собой механизм, посредством которого язык участвует в конструировании образа реальности у человека. И в этом смысле изучение метафор, посредством которых человек воспринимает действительность, открывает перспективу для глубокого анализа особенностей стилевых характеристик его мышления. Однако при этом становится актуальным вопрос о том, каким образом можно узнать когнитивные метафоры человека. Один из способов, позволяющих сделать это, — методика, облегчающая конструирование метафор, основные принципы которой описаны в нашей статье, упомянутой выше. Там было показано, что конструирование метафор с помощью этой методики, по сравнению с самостоятельным придумыванием, значительно увеличивает количество производимых метафор, делает их менее формальными, более содержательными и в целом более близкими к понятию когнитивной метафоры.

Описанное в настоящей статье исследование сочетает в себе концепцию интеллектуальных ролей Д. Кейрси и наш опыт в изучении когнитивных метафор для анализа стилевых характеристик мышления людей.

В ходе исследования респондентам предлагалось заполнить опросник Д. Кейрси, а также с помощью методики конструирования метафор создать метафоры для таких слов, как «люди», «логика», «общение» и «чувства». Данные слова были выбраны в связи с тем, что они отражают содержательную специфику интеллектуальных ролей Д. Кейрси.

Для обработки полученных метафор был проведен контент-анализ, состоящий из двух этапов.

Целью первого этапа контент-анализа было определение степени соответствия содержания метафор логике концепции интеллектуальных ролей. Предполагалось, что установки респондентов относительно логики и чувств, выраженные в метафорах, будут различаться в зависимости от выраженности у них шкал Т и F. Также ожидалось, что респонденты с выраженной функцией S, в логике концепции Кейрси, должны быть склонны формулировать необобщенные метафоры, выделяя в них отдельные узкие стороны объекта. Напротив, респонденты с выраженной функцией N предположительно склонны включать в метафору широкий спектр различных свойств ее объекта, создавая более обобщенный образ. Кроме того, отдельной содержательной категорией метафор, вошедшей в категориальную сетку первого этапа контент-анализа, было «Общение», поскольку относительно данного смыслового поля также предположительно должны были возникать различные установки в зависимости от типа.

Таким образом, на первом этапе контент-анализа была сформирована категориальная сетка, отражающая именно этот формально-содержательный аспект метафор. Данная сетка применялась ко всем метафорам, которые создавали респонденты. Подробное описание категорий представлено в таблице 1.

В исследовании приняли участие 102 человека. Ответы 12 из них были исключены из финальной обработки полученных данных, поскольку относились к категории «Задание не выполнено».

Таблица 1

**Категориальная сетка контент-анализа**

Эмоциональная окрашенность	К данной категории относились метафоры, содержащие оценочные эмоциональные суждения
Разум	К данной категории относились метафоры, в которых разум, рациональность или логика фигурировали в качестве значимого атрибута описываемого понятия
Чувства	К данной категории относились метафоры, в которых чувства или эмоции фигурировали в качестве значимого атрибута описываемого понятия
Общение	К данной категории относились такие метафоры, в которых общение в различных его проявлениях фигурировало в качестве значимого атрибута описываемого понятия
Обобщенность	К различным полюсам данной категории метафоры относились в зависимости от того, насколько широко или детально они описывали то или иное понятие
Метафоричность	Данная категория представляет собой шкалу, по которой оценивались все метафоры в зависимости от степени их креативности, иносказательности
Задание не выполнено	К данной категории относились ответы таких респондентов, которые неверно поняли инструкцию методики или не написали ни одной метафоры к данному понятию

Прежде всего, рассмотрим корреляции получившихся категорий контент-анализа с отдельными психологическими функциями, составляющими интеллектуальные роли.

Метафоры, которые были отнесены к категориям «Разум» и «Чувства», уместно рассматривать одновременно, поскольку, в соответствии с нашей гипотезой, они должны быть взаимосвязаны со шкалой Т–F. Ярче всего специфика данной категории проявлялась при конструировании метафор на слово «люди». Респонденты с выраженной функцией Т в наибольшей степени склонны в своих метафорических образах людей говорить об их разумности и логичности ( $r = 0,339$ ,  $\alpha = 0,01$ ) и, напротив, в наименьшей — наделять их атрибутами каких-либо чувств ( $r = -0,314$ ,  $\alpha = 0,01$ ). В метафорических образах логики таких респондентов также существует тенденция к описанию ее через категории разума ( $r = 0,245$ ,  $\alpha = 0,05$ ), а чувства они описывают, преимущественно не используя выражений, связанных с эмоциями ( $r = -0,312$ ,  $\alpha = 0,01$ ), предпочитая использовать нейтральные метафоры. Обратные тенденции прослеживаются у респондентов с выраженной функцией F. Примеры типичных для данных психологических функций метафор приведены в таблице 2.

В этих метафорах находит свое отражение описанная Д. Кейрси тенденция «думающих» людей к повышенной рациональности и логичности, а также ориентированность «чувствующих» людей на более субъективные ценности.

Таблица 2

Типичные метафоры для функций *T* и *F*

	<i>T</i>	<i>F</i>
Люди	Разумный океан; результат эволюции сомнений; превосходство интеллекта	Разнообразие чувств; невежественное страдание
Логика	Порядок цифр; стройный порядок	Позиция принципиальности; обдуманые поступки; искусственная мудрость; изящество убеждений
Чувства	Детский сад на выезде; детские истории из книг	Сюжет из ощущений; настроение сердца

Для функций *S* и *N* также прослеживается ожидаемая тенденция. Респонденты с выраженной функцией *S* склонны к необобщенным метафорам ( $r = -0,309$ ,  $\alpha = 0,01$ ). Основанием для таких метафор становится один или несколько атрибутов их объекта. В противоположность этому, респонденты с выраженной функцией *N* склонны конструировать более общие метафоры, отражающие широкий взгляд на их объект ( $r = 0,314$ ,  $\alpha = 0,01$ ).

Кроме этого, важно отметить, что респондентам с выраженной функцией *S* было значительно труднее конструировать метафоры для слова «люди». Среди них наибольшее число тех, кто не смог создать метафору данного понятия ( $r = 0,257$ ,  $\alpha = 0,05$ ), а степень метафоричности полученных результатов у тех, кому это удалось, была наименьшей ( $r = -0,307$ ,  $\alpha = 0,01$ ).

Из всех слов, предложенных респондентам в качестве основания для метафоры, «Люди» выделяется тем, что данная категория включает очень большой круг явлений, различных свойств и атрибутов, из которых респондентам с выраженной функцией *S* тяжело выделить что-то одно. Все эти характеристики являются значимыми и описывают различную феноменологию широкого понятия «Люди», поэтому какая-то одна из них не может стать основанием для метафоры.

В то же время наблюдается обратная ситуация в отношении респондентов с выраженной функцией *N*. Им легче дается конструирование метафор на слово «люди» ( $r = -0,258$ ,  $\alpha = 0,05$ ), а полученные результаты более метафоричны ( $r = 0,322$ ,  $\alpha = 0,01$ ).

Примеры типичных для данных психологических функций метафор приведены в таблице 3.

Таблица 3

Типичные метафоры для функций *S* и *N*

	<i>S</i>	<i>N</i>
Люди	Мужчина и девушка — душевный союз; непредсказуемы и непознаваемы, как и последствия общения с ними	Масса планктона; развитая грибница; муравейник в лесу жизни; вездесущая река; созвучие науки и религии

	<i>S</i>	<i>N</i>
Логика	Обоснованная позиция; аргументированные взгляды; исследование утверждений позволяет из одного вывести многие	Ядро опыта; неизвестная одаренность объемным видением мира; совершенство гармоничной мысли; законченный узор
Общение	Радость встречи; интересная беседа; приятные новости; веселые друзья	Игра в рынок; спор и соревнование в убедительности; муравьиная игра, в которой есть притяжение и взаимодействие
Чувства	Сила любви; боль предательства; мамыны глаза все понимают и прощают; жар и холод; ощущение контакта	Приближение к вечному; настроение сердца; романтическое переживание; импульс воли; иррациональность личности

Здесь полученные метафоры также соответствуют сформулированной гипотезе. «Ощущающие» респонденты склонны выделять детали, упоминать отдельные факты, тогда как «интуитивные» создают более яркие обобщенные образы, в которых теряется конкретика, но улавливается общее.

Также имеют место значимые различия в метафорах между функциями *E* и *I*. Хотя ожидавшихся значимых взаимосвязей с категорией метафор «Общение» не было выявлено, было обнаружено, что экстраверты в своих метафорах в большей степени склонны апеллировать к чувствам ( $r = 0,333$ ,  $\alpha = 0,01$ ), а интроверты — к разуму ( $r = 0,213$ ,  $\alpha = 0,05$ ). Кроме того, существует взаимосвязь между шкалой экстраверсии и эмоциональной окрашенностью метафор чувств ( $r = 0,269$ ,  $\alpha = 0,01$ ).

Наконец, следует отметить, что существует значимая взаимосвязь между шкалой *J-P* и метафоричностью полученного результата. Так, наименее метафоричны образы респондентов с выраженной функцией *J* ( $r = -0,293$ ,  $\alpha = 0,01$ ). Поскольку данная психологическая функция не связана с креативностью или метафоричностью напрямую, полученным данным можно дать следующее объяснение: поскольку участие в исследовании занимало достаточно длительный промежуток времени, «рассудительные» респонденты подходили к нему более формально, поскольку для них принципиальным является соблюдение графика и следование плану. Поэтому они подходили к заданию как к необходимой ответственности. «Восприимчивые» респонденты, напротив, субъективно были менее ограничены во времени, вследствие чего имели возможность подойти к заданию более креативно и с интересом.

Таким образом, можно говорить о том, что существует значимая взаимосвязь между психологическими функциями, составляющими интеллектуальную роль, и метафорами, создаваемыми людьми, у которых данная функция выражена.

Теперь необходимо проанализировать, существуют ли различия между интеллектуальными ролями по категориям используемых ими метафор.

Поскольку шкала интеллектуальных ролей Д. Кейрси является номинальной, различия между группами респондентов, относящихся к одной роли, определяются при помощи однофакторного дисперсионного анализа Краскала – Уоллиса. Категории метафор, для которых были обнаружены значимые различия по ролям, представлены в таблице 4. В первой строке данной таблицы указана значимость результатов в соответствии с критерием Краскала – Уоллиса, в остальных строках — среднее значение по каждой категории метафор для соответствующей роли.

Таблица 4

**Соотношение интеллектуальных ролей и категорий  
метафор 1-го этапа контент-анализа**

	Люди Обобщенность	Логика Общение	Общение Обобщенность	Обобщенность	Разум	Чувства
<i>K-U</i>	0,012	0,041	0,023	0,027	0,056	0,052
<i>NF</i>	-,0263	,1842	-,3158	-,2105	,7368	1,1316
<i>NT</i>	,4615	0,0000	,2308	,6154	1,923	,2308
<i>SJ</i>	-,3846	,0256	-,5128	-1,5641	1,102	,9487
<i>SP</i>	-,6000	0,0000	-,2000	-1,2000	1,000	1,000

Наиболее значимые различия наблюдаются по следующим категориям метафор: по категории «Обобщенность», в том числе метафор «Люди» и «Общение», а также по категории «Общение» метафор «Логика». Наиболее обобщенными являются метафоры *NT*, за ними следуют *NF* и затем, со значительным отставанием, — *SJ* и *SP*.

*NF* является практически единственной ролью, у которой в метафорах логики затрагивается тема общения (доля метафор *SJ* здесь настолько мала, что ею можно пренебречь). Это примечательно, поскольку на уровне отдельных функций значимых корреляций с общением не наблюдалось. И подобная тенденция является достаточно закономерной, поскольку *NF*-ы (второе название роли — дипломат) наиболее компетентны в общении из всех остальных ролей.

Различия между ролями по объединенным показателям метафор разума и чувств находятся на границе значимости, и в данном случае нельзя строго говорить о наличии значимых различий между ролями. Тем не менее наблюдаются достаточно четкие тенденции, в соответствии с которыми в метафорах *NT* преобладают формулировки, апеллирующие к разуму, а в метафорах *NF* — к чувствам. Метафоры *SJ* и *SP* занимают промежуточное положение по данным показателям.

Таким образом, результаты первого этапа контент-анализа показывают, что основные характеристики интеллектуальных ролей согласуются с формально-содержательным аспектом метафор. В метафорах действительно оказывается отраженной специфика когнитивных процессов той или иной роли.

Целью второго этапа контент-анализа было выявление глубокого содержания когнитивных метафор. Обыденный язык содержит большое количество

«мертвых» метафор, речевых оборотов, которые не воспринимаются как иносказания, поскольку являются устоявшимися выражениями, но, тем не менее, они по-прежнему оказывают влияние на когнитивные процессы человека. Именно такие иносказательные речевые обороты естественного языка респондентов и стали объектом второго этапа контент-анализа (в отличие от первого этапа, где объектом анализа были конкретные семантические категории, которые намеренно использовались автором метафоры для описания его образа).

Такой подход позволяет осуществить более глубокий качественный анализ метафор, однако количество выделяемых таким образом категорий оказывается очень велико. Поскольку формат настоящей статьи не позволяет подробно описывать каждую из них, ниже приведем описание тех категорий, которые оказались наиболее распространенными среди респондентов (табл. 5).

Таблица 5

**Категориальная сетка второго этапа контент-анализа**

<b>Категория</b>	<b>Описание</b>	<b>Примеры метафор</b>
Организм	Образы животных, различных организмов и их частей	Печальное сердце; линейка для расчерчивания живого разума; муравейник в лесу жизни
Закон, порядок	Упоминания закономерностей, правильного порядка	Правильная закономерность; стройный порядок; арифметическая доказуемость; идеальный порядок; вселенский закон
Опора, устойчивость	Образы, в которых фигурируют упоминания разного рода основ и опор	Компьютер внутри человека, поддерживающий стройность мышления; фундамент эмоций; опорная нить
Зрение	Образы, описания которых основываются на зрительном восприятии	Аргументированные взгляды; оригинальная точка зрения; наблюдение закономерностей; сдвигать горизонты
Вода	Образы, в которых фигурируют различные атрибуты воды, а также связанные с водой объекты	Зеркальное соприкосновение людей в потоке и течении жизни; бурный поток; капля в глубине; жизнь глубоких смыслов; акведук прочувствования
Загадка	Упоминания различных тайн, загадок, недоступных вещей	Лабиринт информации; многообразные спрятанные сокровища; сердце детектива; формулы расследуют тайну
Препятствие, опасность	Образы, описывающие преграды на пути к достижению цели, различные опасности и ловушки	Опутанные житейскими проблемами птицы; качели над пропастью; неожиданные помехи; сомнительная крепость посреди бушующего моря; разведенные мосты
Движение	Упоминания различных образов, связанных с перемещением	Блестящий ход рассуждений; последовательная цепь рассуждений, открывающая мысли новые пути; умный собеседник на долгой дороге

Категория	Описание	Примеры метафор
Ценность	Образы, описывающие субъективную значимость или материальную ценность	Многообразные спрятанные сокровища; ценность осознания себя; драгоценные камни под пеленой повседневности
Душа, Бог	Образы, связанные с религией, душой	Вечные души; единство душ; бездомные боги; религиозные муравьи
Созидание	Образы, связанные с творчеством, строительством, созданием чего-либо	Философия построения; безумные ремесленники; существа, способные механизмами своего разума сотворить непредсказуемые миры
Музыка, звук	Образы, связанные со слуховым восприятием	Связанный хор; любимая мелодия; объятия мурлыкающего кота; поиск созвучия миров собеседников

Те категории, по которым были обнаружены различия между интеллектуальными ролями, представлены в таблице 6.

Таблица 6

**Соотношение интеллектуальных ролей и категорий метафор  
2-го этапа контент-анализа**

	Закон	Ценность	Вода	Душа, Бог	Музыка, звук
<i>K-U</i>	0,018	0,012	0,044	0,129	0,238
<i>NF</i>	0,31	0,06	0,44	0,44	0,39
<i>NT</i>	0,92	0,25	0,00	0,08	0,00
<i>SJ</i>	0,32	0,00	0,41	0,19	0,11
<i>SP</i>	0,4	0,00	1,20	0,20	0,20

*Примечание:* цветом в таблице выделены ячейки, которым соответствует интеллектуальная роль с наиболее выраженными результатами по данной категории метафор.

Статистически значимые различия были обнаружены для категорий «Закон», «Ценность» и «Вода».

Метафоры, связанные с законом, в наибольшей степени выражены у стратегов. В первую очередь данные метафоры описывают закономерности научного и логического порядка, а не юридические законы. Подобная тенденция согласуется с психологической ролью *NT*: представителям этой роли свойственно широкое восприятие, в котором первоочередное значение имеют не отдельные факты, а связывающие их законы.

Метафоры ценности в наибольшей степени выражены у стратегов, но также встречаются и у дипломатов. Восприятие того или иного объекта при создании метафоры через призму его ценности требует достаточно широкого взгляда на этот объект, свойственного объединяющей две этих роли функции *N*. Можно предположить, что для *NT* ценность имеет «стратегическое» значение, представляя собой определенную пользу, которую можно извлечь. Это находит свое отражение в том, что в метафорах ценностей, свойственным стратегам, в основном встречаются

образы драгоценностей и сокровищ. Для *NF* в метафорах ценностей речь прежде всего идет о внутриличностном аспекте: ценности осознания себя или ценности общения.

Метафоры воды наиболее распространены среди тактиков (*SP*). Для данной интеллектуальной роли характерно стремление к свободе, умение и желание работать в ситуации неопределенности, пластичность и способность быстро ориентироваться и принимать решения. Все эти характеристики в естественных метафорах языка тесно связаны с водой, и именно вода могла бы быть одной из наиболее подходящих метафор для роли *SP*. Поэтому примечательно, что в речи именно они используют наибольшее количество метафор, связанных с водой.

Для прочих приведенных в таблице 6 категорий метафор различия по интеллектуальным ролям не являются статистически значимыми, однако анализ соотношения средней частоты использования тех или иных метафор представителями различных ролей позволяет увидеть определенные тенденции.

Использование метафизических значений в метафорах души в наибольшей степени свойственно дипломатам (*NF*). Подобная тенденция является достаточно гармоничной, поскольку метафоры души сочетают в себе глубокую образность восприятия и личностную ориентированность. Аналогичная ситуация имеет место и в отношении метафор музыки и звуков, которые дипломаты используют чаще, чем другие интеллектуальные роли.

Таким образом, выделенные на втором этапе контент-анализа категории когнитивных метафор позволяют проследить качественные различия между интеллектуальными ролями. Следует отметить, что данные метафоры — не просто способ рассуждений о том или ином объекте, как это могло быть на первом этапе контент-анализа. В данном случае это те метафоры, посредством которых люди воспринимают окружающую их реальность. Так, для стратегов мир представлен в виде объективных законов, которые можно познать и использовать, а окружающие объекты обладают определенной ценностью. Тактики же воспринимают реальность как бурный поток, в котором необходимо постоянно ориентироваться, или как источник возможностей.

Подобная качественная специфика восприятия различных интеллектуальных ролей и представляет собой стилевые особенности их мышления. Можно говорить о том, что полученные данные согласуются с выдвинутой гипотезой о наличии взаимосвязи между ролью как поведенческим феноменом и когнитивными особенностями ее исполнителя. Результаты исследования дают основания предполагать, что феноменология роли действительно может лежать не только в сфере поведения, но также затрагивать и глубокие когнитивные процессы.

### *Литература*

1. Андреева Г.М., Богомолова Н.Н., Петровская Л.А. Зарубежная социальная психология XX столетия: Теоретические подходы: учеб. пособие для вузов. М.: Аспект Пресс, 2002. 287 с.

2. *Бриггс-Майерс И., Майерс П.* MBTI. Определение типов. У каждого свой дар. М.: Бизнес Психологи, 2010.
3. *Гоффман И.* Представление себя другим в повседневной жизни. М.: КАНОН-пресс-Ц, 2000, 304 с.
4. *Жуков Ю.М., Журавлев А.В., Павлова Е.Н.* Технологии командообразования: учеб. пособие для студентов вузов. М.: Аспект Пресс, 2008. 320 с.
5. *Лакофф Д., Джонсон М.* Метафоры, которыми мы живем // Теория метафоры: сборник. М.: Прогресс, 1990. С. 387–415.
6. *Суханов Е.П.* Когнитивная метафора как инструмент для изучения представлений о своей работе у различных профессиональных групп // Социальная психология и общество. 2016. Т. 7. № 2. С. 126–141.
7. *Юнг К.Г.* Психологические типы. СПб.: Азбука, 2001.
8. *Heiss J.* Social roles // Sociological Perspectives on Social Psychology / eds. M. Rosenberg, R.H. Turner. N.Y., 1981.
9. *Keirsey D., Bates M.* Please understand me. Character and temperament types. Prometheus Nemesis Book Company, 1984.
10. *Keirsey D.* Please understand me II: Temperament, Character, Intelligence. Prometheus Nemesis Book Company 1998.
11. *Kelley H.H., Thibaut J.W.* The Social Psychology of Groups. N. Y., 1959.
12. *Linton R.* The Study of Man. N. Y., 1936.
13. *Mead G.H.* Mind, Self, Society. Chicago, 1934.
14. *Newcomb T.M.* The Social Psychology. N. Y., 1950.
15. *Sarbin Th., Allen V.L.* Role Theory // The Handbook of Social Psychology / eds. G. Lindzey, E. Aronson. Reading, 1968.

### *Literatura*

1. *Andreeva G.M., Bogomolova N.N., Petrovskaya L.A.* Zarubezhnaya social'naya psixologiya XX stoletiya: Teoreticheskie podxody': ucheb. posobie dlya vuzov. M.: Aspekt Press, 2002. 287 s.
2. *Briggs-Majers I., Majers P.* MBTI. Opredelenie tipov. U kazhdogo svoj dar. M.: Biznes Psixologi, 2010.
3. *Goffman I.* Predstavlenie sebya drugim v povsednevnoo zhizni. M.: KANON-press-TS, 2000, 304 s.
4. *Zhukov Yu.M., Zhuravlev A.V., Pavlova E.N.* Texnologii komandoobrazovaniya: ucheb. posobie dlya studentov vuzov. M.: Aspekt Press, 2008. 320 s.
5. *Lakoff D., Dzhonson. M.* Metafory', kotory'mi my' zhivyom // Teoriya metafory': sbornik. M.: Progress, 1990. S. 387–415.
6. *Suxanov E.P.* Kognitivnaya metafora kak instrument dlya izucheniya predstavlenij o svoej rabote u razlichny'x professional'ny'x grupp // Social'naya psixologiya i obshhestvo. 2016. T. 7. № 2. S. 126–141.
7. *Yung K.G.* Psixologicheskie tipy'. SPb.: Azbuka, 2001.
8. *Heiss J.* Social roles // Sociological Perspectives on Social Psychology / eds. M. Rosenberg, R.H. Turner. N.Y., 1981.
9. *Keirsey D., Bates M.* Please understand me. Character and temperament types. Prometheus Nemesis Book Company, 1984.
10. *Keirsey D.* Please understand me II: Temperament, Character, Intelligence. Prometheus Nemesis Book Company 1998.

11. *Kelley H.H., Thibaut J.W.* The Social Psychology of Groups. N. Y., 1959.
12. *Linton R.* The Study of Man. N. Y., 1936.
13. *Mead G.H.* Mind, Self, Society. Chicago, 1934.
14. *Newcomb T.M.* The Social Psychology. N. Y., 1950.
15. *Sarbin Th., Allen V.L.* Role Theory // The Handbook of Social Psychology / eds. G. Lindzey, E. Aronson. Reading, 1968.

***E.P. Sukhanov***

### **The Role-Conditionality of the Use of Metaphors**

In this article the concept of the role and the history of the study of this concept in social psychology are considered. The author describes the empirical research that aims to clarify the relation between the behavioural and cognitive aspects of the role. For this purpose we use the a construct of metaphor, which is regarded as a unique product of the cognitive activity that has a great diagnostic potential for the analysis of the features of human thinking.

*Keywords:* intellectual role; cognitive metaphor; content analysis.

**АВТОРЫ «ВЕСТНИКА МГПУ»,  
СЕРИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»,  
2016, № 4 (38)**

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

E-mail: labpk21@gmail.com

**Балашова Елена Андреевна** — учитель начальных классов Ефимовской основной общеобразовательной школы, аспирантка общеинститутской кафедры теории и истории педагогики Института педагогики и психологии образования МГПУ.

E-mail: maybebe1982@mail.ru

**Бедердинова Оксана Ивановна** — кандидат технических наук, доцент кафедры информационных систем и технологий Института судостроения и морской арктической техники (Севмашвтуз) Северного (Арктического) федерального университета им. М.В. Ломоносова.

E-mail: o.bederdinova@narfu.ru

**Воронцова Ирина Владимировна** — кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории социокультурных образовательных практик Института системных проектов МГПУ.

E-mail: irina270181@yandex.ru

**Голованова Анна Анатольевна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии образования и развития Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского.

E-mail: ann-gola@mail.ru

**Захаров Константин Павлович** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры инженерной педагогики и психологии Гуманитарного института Санкт-Петербургского государственного политехнического университета Петра Великого.

E-mail: sladogor@gmail.com

**Зиновьева Татьяна Ивановна** — кандидат педагогических наук, доцент, профессор МГПУ.

E-mail: zti\_111@mail.ru

**Комаров Роман Владимирович** — кандидат психологических наук, доцент, ученый секретарь ученого совета МГПУ.

E-mail: komarovrv@mgpu.ru

**Кудряшёв Алексей Валериевич** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и истории педагогики Института педагогики и психологии образования МГПУ.

E-mail: kud.al@mail.ru

**Мелкадзе Отари Владимирович** — кандидат биологических наук, доцент кафедры адаптивной физической культуры и медико-биологических дисциплин МГПУ.

E-mail: otarimelkadze@yandex.ru

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

E-mail: natnezh@rambler.ru

**Полковникова Наталья Борисовна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования Института педагогики и психологии образования МГПУ.

E-mail: polkovnikova.natalia@gmail.com

**Потапенко Светлана Михайловна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных систем и технологий Института судостроения и морской арктической техники (Севмашвтуз) Северного (Арктического) федерального университета им. М.В. Ломоносова.

E-mail: s.potapenko@narfu.ru

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

E-mail: RyabovaI@mgpu.ru

**Савенкова Татьяна Дмитриевна** — младший научный сотрудник лаборатории образовательных инфраструктур Института системных проектов МГПУ.

E-mail: tdpichik1@yandex.ru

**Сененко Олеся Владимировна** — кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории социокультурных образовательных практик Института системных проектов МГПУ.

E-mail: ovsenenko@gmail.com

**Смирнова Дарья Сергеевна** — заведующая лабораторией профориентации и технологий развития успешности центра проектного творчества «Старт-ПРО» Института дополнительного образования МГПУ.

E-mail: smirnovads@mgpu.ru

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

E-mail: SobolevskayaTA@mgpu.ru

**Ступенко Ольга Павловна** — учитель начальных классов средней общеобразовательной школы № 2095 г. Москвы.

E-mail: ols67@mail.ru

**Суханов Евгений Павлович** — аспирант кафедры социальной психологии факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова.

E-mail: skvisgaar@yandex.ru

**Тропина Ирина Викторовна** — учитель начальных классов средней общеобразовательной школы № 9 г. Северодвинска.

E-mail: irina.tropina.71@mail.ru

**Тюмина Марина Владимировна** — директор Центра информационно-коммуникационных технологий г. Чайковского Пермского края.

E-mail: m196104@rambler.ru

**Фадеева Татьяна Юрьевна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной психологии образования и развития Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского.

E-mail: fadej\_TU@rambler.ru

**Чумаков Борис Николаевич** — доктор медицинских наук, профессор МГПУ.

E-mail: lu1955@yandex.ru

**AUTHORS**  
of “Vestnik of Moscow City University”  
a Series of “Pedagogy and Psychology”, 2016, № 4 (38)

**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

**Balashova Elena Andreevna** — primary school teacher, MEI Efimovskaya PSS, postgraduate student of all-institute department of Theory and History of Pedagogy, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCU.

E-mail: maybebe1982@mail.ru

**Bederdinova Oksana Ivanovna** — Ph.D. (Technical sciences), the docent of department of Information Systems and Technologies, Institute of Shipbuilding and Arctic Marine Engineering «Sevmashvtuz» of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Professional Education «M.V. Lomonosov Northern (Arctic) Federal University».

E-mail: o.bederdinova@narfu.ru

**Vorontsova Irina Vladimirovna** — Ph.D. (Pedagogy), senior researcher of the laboratory of Sociocultural Educational Practices, Institute of System Projects, MCU.

E-mail: irina270181@yandex.ru

**Golovanova Anna Anatolievna** — Ph.D. (Psychology), docent of department of Social Psychology of Education and Development, Faculty of Pedagogy, Psychology and Special Education, N.G. Chernyshevsky Saratov State University.

E-mail: ann-gola@mail.ru

**Zakharov Konstantin Pavlovich** — Ph.D. (Pedagogy), docent of department of Engineering Pedagogy and Psychology, Humanitarian institute, Peter the Great St. Petersburg State Polytechnic University.

E-mail: sladogor@gmail.com

**Zinovieva Tatyana Ivanovna** — Ph.D. (Pedagogy), docent, professor of MCU.

E-mail: zti\_111@mail.ru

**Komarov Roman Vladimirovich** — Ph.D. (Psychology), docent, scientific secretary of the Academic Council of MCU.

E-mail: komarovrv@mgpu.ru

**Kudryashev Aleksey Valerievich** — Ph.D. (Pedagogy), docent of department of Theory and History of Pedagogy, Institute of Pedagogy and Psychology of education, MCU.

E-mail: kud.al@mail.ru

**Melkadze Otari Vladimirovich** — Ph.D. (Biology), docent of department of Adaptive Physical Education and Biomedical Disciplines, MCU.

E-mail: otarimelkadze@yandex.ru

**Nezhkina Nataliya Nikolayevna** — Doctor of Medical Sciences, professor of Ivanovo State Medical Academy.

E-mail: natnezh@rambler.ru

**Polkovnikova Nataliya Borisovna** — Ph.D. (Pedagogy), docent of department of Preschool Education, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCU.

E-mail: polkovnikova.natalia@gmail.com

**Potapenko Svetlana Mikhailovna** — Ph.D. (Pedagogy), docent of department of Information Systems and Technologies, Institute of Shipbuilding and Arctic Marine Engineering «Sevmashvtuz» of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Professional Education «M.V. Lomonosov Northern (Arctic) Federal University».

E-mail: s.potapenko@narfu.ru

**Ryabova Irina Viktorovna** — Ph.D. (Medical Sciences), Head of laboratory of Health-saving Activity in Education, MCU.

E-mail: RyabovaI@mgpu.ru

**Savenkova Tatyana Dmitrievna** — Junior Researcher of laboratory of the Educational infrastructures, Institute of system projects, MCU.

E-mail: tdpichik1@yandex.ru

**Senenko Olesya Vladimirovna** — Ph.D. (Philology), leading researcher of laboratory of Sociocultural Educational Practices, Institute of System Projects, MCU.

E-mail: ovsenenko@gmail.com

**Smirnova Darya Sergeevna** — head of laboratory of the Vocational Guidance and Technologies of Development of Success of the Centre of the Project Creativity «Start-PRO», Institute of Additional Education, MCU.

E-mail: smirnovads@mgpu.ru

**Sobolevskaya Tatyana Alexandrovna** — Ph.D. (Pedagogy), docent, senior researcher of laboratory of Health-Saving Activity in Education, MCU.

E-mail: SobolevskayaTA@mgpu.ru

**Stupenko Olga Pavlovna** — primary school teacher of secondary school № 2095, Moscow.

E-mail: ols67@mail.ru

**Sukhanov Evgeny Pavlovich** — postgraduate student of department of Social Psychology of the faculty of Psychology, M.V. Lomonosov Moscow State University.

E-mail: skvisgaar@yandex.ru

---

**Tropina Irina Viktorovna** — primary school teacher of secondary school № 9, Severodvinsk.

E-mail: [irina.tropina.71@mail.ru](mailto:irina.tropina.71@mail.ru)

**Tyumina Marina Vladimirovna** — director of the Centre of Information and Communication Technologies, Tchaikovsky city, Perm region.

E-mail: [m196104@rambler.ru](mailto:m196104@rambler.ru)

**Fadeeva Tatyana Yurievna** — Ph.D. (Pedagogy), docent of department of Social Psychology of Education and Development, Faculty of Pedagogy, Psychology and Special Education, N.G. Chernyshevsky Saratov State University.

E-mail: [fadej\\_TU@rambler.ru](mailto:fadej_TU@rambler.ru)

**Chumakov Boris Nikolaevich** — Doctor of medical Sciences, professor of MCU.

E-mail: [lu1955@yandex.ru](mailto:lu1955@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.mgri.ru](http://www.mgri.ru) в разделе «Документы» издательского отдела Научно-информационного издательского центра.

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

**Вестник МГПУ**  
Журнал Московского городского педагогического университета  
*Серия «Педагогика и психология»*  
№ 4 (38), 2016

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: 19.12.2016 г.  
Формат 70 × 108 1/16. Бумага офсетная.  
Объем: 8,75 усл. печ. л. Тираж 1000 экз.