

**ВСЕРОССИЙСКОЕ ПЕРИОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ**

СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

№ 6 (II) 2012

Выходит 2 раза в год

**Москва
2012**

Системная психология и социология: Всероссийское периодическое издание научно-практический журнал. – М.: МГПУ, 2012. – № 6 (II). – 140 с.

ISSN 2223-6880

Редакционная коллегия

Романова Евгения Сергеевна (главный редактор),
Арзуманов Юрий Леонидович, Абушкин Борис Михайлович,
Бавро Николай Игоревич, Бершедова Людмила Ивановна,
Гостев Александр Николаевич, Дубровина Ирина Владимировна,
Рыжов Борис Николаевич (зам. гл. редактора),
Тюков Анатолий Александрович

Редакционный совет

Рыжов Борис Николаевич (председатель, Москва),
Ананишнев Владимир Максимович (зам. председателя, Москва),
Визель Татьяна Григорьевна (Москва), Волкова Елена Николаевна (Нижний Новгород),
Георгиева Росица (София, Болгария), Дмитриев Анатолий Васильевич (Москва),
Забродин Юрий Михайлович (Москва), Иванников Вячеслав Андреевич (Москва),
Коган Борис Михайлович (Москва), Леньков Сергей Леонидович (Тверь),
Романова Евгения Сергеевна (Москва), Рац Александр Яковлевич (Санкт-Петербург),
Сальницкий Вячеслав Петрович (Москва), Собкин Владимир Самуилович (Москва),
Урываев Юрий Викторович (Москва)

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору
за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций
Регистрационный номер ПИ № ФС77-37716 от 29.09.2009 г.

Учредитель: Московский городской педагогический университет

Подписной индекс издания: 83333

Зав. редакцией Чибискова О. В.

Директор Интернет-версии журнала Белоусов А. С.

Адрес редакции: Москва, Петровско-Разумовский пр., 27

Тел. +7 495 612 6716

E-mail: info@systempsychology.ru

Электронная версия журнала зарегистрирована в Федеральной службе
по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций

Регистрационный номер ЭИ № АС77-37715 от 29.09.2009 г.

<http://www.systempsychology.ru>

СОДЕРЖАНИЕ

Теория и метод системной психологии

Рыжов Б. Н. Естественнаучные и философские предпосылки развития системной психологии.....	5
--	---

Профессиональные стандарты образования

Геворкян Е. Н., Романова Е. С., Абушкин Б. М. Проект профессионального стандарта на должность «Учитель».....	21
---	----

Психологические исследования

Рыжов Б. Н., Белоусов А. С. Системные особенности мотивации людей с глубокой патологией зрительного анализатора	48
Гандер Д. В. Духовность как задача воспитания в высшем профессиональном учебном заведении	54
Рыжов Б. Н., Чибискова О. В. Возможности развития когнитивных способностей старшеклассников при профильном обучении	59
Коган Б. М., Абрамова О. В. Диагностика детей на первом году жизни для прогнозирования их нейроповеденческого статуса в трёхлетнем возрасте	66
Валявко С. М., Аверьянова Е. В. Половозрастные особенности формирования ценностных ориентаций у детей старшего дошкольного возраста с нарушенным речевым развитием	72
Крыжановская Л. М. Коррекционная работа в условиях инклюзивного образования	80
Григорьева Л. П., Вишнёва Е. А. Роль вербального кодирования в опознании зрительных образов у детей с различными видами психического дизонтогенеза	86
Кабанов И. С., Свистунова Е. В. Использование теста чернильных пятен Роршаха для изучения защитных механизмов личности детей дошкольного возраста	97
Смирнова М. В. Копинг-стратегии у детей младшего школьного возраста	103

Социологические исследования

Ткаченко А. В. Итсизм как основная форма религиозной веры современной молодёжи	112
---	-----

Краткие сообщения

Белан В. Т. Системное моделирование производственной деятельности операторов.....	121
Борисова В. А. Особенности творческого воображения младших школьников с ЗПР	122
Шилова Т. А., Пономарёва Е. А., Григорьева А. А. К исследованию взаимосвязи этапов экзистенциальной мотивации с показателями профессиональной самореализации педагогов	126
Яковлева А. В. Изучение личностных особенностей слабовидящих подростков в зависимости от их пола и гендера	129

Информация

Сведения об авторах журнала «Системная психология и социология», 2012, № 6 (II)	134
---	-----

CONTENTS

Theory and method of Systems Psychology

Ryzhov B. N. Natural-science and philosophical preconditions of development of systems psychology	5
--	---

Professional standards of education

Gevorcian E. N., Romanova E. S., Abushkin B. M. The project of professional standard for a post of «teacher».....	21
--	----

Psychological researches

Ryzhov B. N., Belousov A. S. System peculiarities of motivation of people with serious pathology of visual analyzer	48
Gander D. V. Spirituality as an aim of training at a higher vocational educational establishment.....	54
Ryzhov B. N., Chibiskova O. V. Possibilities of development of cognitive abilities of upper school students in the profile training.....	59
Kogan B. M., Abramova O. V. Observing in first year old children for 3 years old prognosis of neurodevelopmental outcome.....	66
Valyavko S. M., Averyanova E. V. Age and sexual features of formation of valuable orientations of the advanced preschool age children with broken speech development	72
Kryzhanovskaya L. M. Correction work in a condition of inclusive education.....	80
Grigorjeva L. P., Vishneva E. A. The role of verbal coding in visual pattern recognition in children with complex disorders.....	86
Kabanov I. S., Svistunova E. V. Applying of Rorshakh's ink spots test for researching of defence mechanisms with preschool age children.....	97
Smirnova M. V. Coping-strategies with the children of primary school age	103

Sociological researches

Tkachenko A. V. Ietsism as an underlying form of modern youth's religion.....	112
--	-----

Short reports

Belan V. T. System modeling of operators' production activity.....	121
Borisova V. A. Features of creative imagination with young school students with a mental retardation and developmental delay	122
Shilova T. A., Ponomareva E. A., Grigorieva A. A. To the research of interrelation of stages of existential motivation with indicators of professional self-realization of teachers	126
Yakovleva A. V. Studying of personal features of visually impaired teenagers depending on their sex and gender	129

Information

Authors of the journal «Systems psychology and sociology», 2012, № 6 (II).....	134
--	-----

ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫЕ И ФИЛОСОФСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ
РАЗВИТИЯ СИСТЕМНОЙ ПСИХОЛОГИИ

РЫЖОВ Б.Н.,
МГПУ, Москва

В статье рассматриваются важнейшие естественнонаучные, философские и философско-психологические концепции XVIII–XX вв., от ньютоновской системы мира до современной синергетики, давшие импульс для развития системного подхода в психологии и появления системной психологии как особого направления психологической науки.

Ключевые слова: система Ньютона, система Гегеля, система Вундта, тектология, общая теория систем, синергетика, структура, психические элементы, психические связи, системология, неравновесные системы, энтропия, диссипация, психологические законы.

NATURAL-SCIENCE AND PHILOSOPHICAL PRECONDITIONS
OF DEVELOPMENT OF SYSTEMS PSYCHOLOGY

Ryzhov B.N.,
MCTTU, Moscow

In this article the most important natural-science, philosophical and philosophical and psychological concepts of the XVIII–XX centuries, from Newton's system of the world to the modern synergetics, given an impulse for development of a system approach in psychology and emergence of systems psychology as a special direction of a psychological science are considered.

Keywords: Newton's system, Gegel's system, Vundt's system, tectology, general theory of systems, synergy, structure, mental elements, mental connections, systemology, nonequilibrium systems, entropy, dissipation, psychological laws.

Введение

В одной из последних работ, посвящённых истории создания общей теории систем, основатель этого научного направления Людвиг фон Бергаланфи заметил, что проблемы, с которыми учёные наших дней сталкиваются в связи с понятием «система», «являются лишь современным выражением проблем, столетиями стоявших перед учёными и обсуждавшимися каждый раз на соответствующем языке» [1]. Если представить и оценить современный системный подход, по мнению другого основателя системной методологии У. Р. Эшби, саму идею системности имеет смысл рассматривать не как порождение преходящей моды, а как явление, развитие которого вплетено в историю человеческой мысли [19].

1 Системы Нового времени

Представление о всеобщей взаимосвязи явлений природы, их подчинённости универсальным законам со времен античности составляло существенную черту рационалистической философии. Античности же принадлежит и сама идея системности, нашедшая

своё отражение в известном тезисе Аристотеля о том, что целое больше суммы частей, его составляющих.

Вместе с тем, развитие представлений о внешнем и внутреннем мире, многократно переплетаясь в каждой культуре, подчинено характерным закономерностям. Можно заметить, что в каждом цикле развития формирования естественнонаучных представлений об организации внешнего материального мира, как правило, предшествует и в определённый момент опережает формирование представлений о жизни индивидуальной души и структуре общественных отношений.

Так, например, начало философского периода античности было связано с появлением Ионической школы натурфилософии, сконцентрировавшей своё внимание на поиске первоэлементов всего сущего (Фалес, Анаксимен, Гераклит) и утверждении естественного происхождения материального мира и его жизненных форм (Анаксимандр, Эмпедокл). Идеи первых натурфилософов оказали значительное влияние на всю последующую античную науку, включая и психологию. В классическую эпоху 5–4 вв. до н.э. появление

атомистических идей Левкиппа и Демокрита так же предшествовало расцвету психологии в Афинской школе и стало естественнонаучным основанием для некоторых из её направлений (Эпикур). Равновесие естественнонаучного и гуманитарного знания становится реальностью только в эпоху эллинизма и вновь нарушается с началом общего упадка античности, когда естественные науки угасают первыми, а умирающее сознание общества погружается в поиск нравственного смысла своего существования.

Ещё более наглядно стимулирующая роль естественных наук выступает в эпоху Нового времени. Начало освобождения научной мысли после длительного периода господства теологического сознания, прежде всего, проявляет себя в небывалом прогрессе физики, астрономии и биологии. В XVI и начале XVII вв., когда взгляды на природу и функции души ещё не выходят из рула теорий Аристотеля и Фомы Аквинского, Европу потрясают открытия Николая Коперника, предложившего гелиоцентрическую картину мира; Джордано Бруно, утверждавшего бесконечность Вселенной; Галилео Галилея, открывшего ряд важнейших физических законов и создавшего такие необходимые приборы, как термометр, маятниковые часы и рефракторный телескоп. В эти же годы Андрео Везалий открывает большой и малый круги кровообращения, а его ученики Фаллопий и Евстахий формируют объективное представление о строении человеческого тела.

Вскоре естествознание обогащается открытиями (Йоганн Кеплер, Роберт Гук, Христиан Гюйгенс, Блэз Паскаль и др.), знаменующими становление совершенно нового научного взгляда на окружающий мир, разительно отличающегося не только от мистических воззрений средневековья, но и противостоящего основанном на умозрительных построениях взглядам античности. Итогом этого чрезвычайно плодотворного периода становится качественный скачок в естествознании, связанный с построением гениальным английским физиком и математиком Исааком Ньютоном новой научной системы, получившей в последствии название классической физики. Работы Ньютона восхитили и поразили современников, о чём говорит, например, эпитафия на его величественной гробнице в Вестминстерском аббатстве: «Здесь покоится

сэр Исаак Ньютон, который с почти божественной силой разума первый объяснил... пути комет и приливы океанов... исследовал различия световых лучей..., о которых прежде никто и не подозревал... Да возрадуются смертные, что среди них жило такое украшение рода человеческого»¹.

Надо заметить, что причина тому не исчерпывалась важностью открытых Ньютоном фундаментальных законов природы. Одна из основ ещё никогда не выпадавшего на долю естествоиспытателя успеха заключалась в небывалой манере усматривать системное единство, казалось бы, весьма различных фактов и научных постулатов. Этот системный взгляд на природу не только позволил Ньютону обнаружить глубокую связь математических и физических понятий, но и предоставил реальную возможность сведения любой открытой им физической закономерности к действию ограниченного числа исходных понятий и аксиом.

Ньютон указывал, что понятия математики заимствуются извне и возникают как абстракция явлений и процессов физического мира, что, по существу, математика является частью естествознания. Поэтому, например, понятие непрерывной математической величины он осмысливает как абстракцию от различных видов непрерывного механического движения. Линии производятся движением точек, поверхности — движением линий, тела — поверхностей, углы — вращением сторон и т.д.

Влияние Ньютона на всю последующую науку было глубоким и разнообразным. С одной стороны, его работы вызвали к жизни особое научно-философское направление, получившее название ньютонианства, наиболее характерной чертой которого была абсолютизация и развитие высказывания: «гипотез не измышляю» — «*hypotheses non fingo*» и призыв к объективному изучению явлений при игнорировании фундаментальных научных гипотез. (В заключении «Математических начал натуральной философии» Ньютон писал, что всё, что не выводится из явлений, должно называться гипотезой; гипотезам же и скрытым свойствам явлений не место в натуральной философии) [12].

¹ Автор эпитафии — английский поэт XVIII в. Александр Поп.

С другой стороны, универсальность предложенного Ньютоном метода системного анализа явлений природы была бесспорна не только для физиков, но и для представителей тех дисциплин, где гипотеза оставалась важным средством научного познания. Ньютон указывал, что было бы желательным вывести из описанных им начал натуральной философии и остальные явления природы. Этот призыв был услышан многими исследователями XVIII и XIX веков, но для того чтобы им воспользоваться, следовало начать, подобно самому Ньютону, с составления тезауруса основных понятий и аксиом. Для этого требовалось не только произвести полную инвентаризацию всех накопленных знаний, но привести их в системное единство, установив чёткую иерархию и исключив всё лишнее и дублирующее друг друга.

Гениальная ясность наведённого Ньютоном порядка в среде естественных наук как нельзя лучше соответствовала общему стремлению европейского сознания к порядку, преодолевающему хаос эпохи религиозных войн и революций, захлестнувших шестнадцатое и первую половину семнадцатого столетий. Следующая из ньютоновского порядка простота в объяснении ещё недавно малопонятных, хотя и всем знакомых явлений (морских приливов, движений планет и т.п.), завораживающим образом действовала на всех образованных людей новой эпохи, определяя сам дух Нового времени.

Таким образом, если предшествующий, XVII век, иногда называют веком первоначального накопления капитала, то XVIII век — эпоха наведения порядка среди накопленного. Её вполне можно назвать веком классификаций и коллекций. Совсем недавно люди просто накапливали сокровища, бросая в один и тот же сундук монеты разных стран и времён, лишь бы они имели ценность. Когда же появлялись сомнения в стоимости какой-либо старинной монеты, её просто перечекивали, избавляя себя и других от ненужного разбирательства непонятных надписей и профилей незнакомых властителей. В XVIII веке всё изменилось, возник неудержимый интерес к принципу, объединяющему вещи, их соотносительной, а не абсолютной стоимости. В это время коллекционируют и систематизируют всё что угодно: оружие и китайский фарфор, античные манускрипты и новые научные идеи. Карл Лин-

ней, например, создаёт систему видов живой природы, а Дидро и Даламбер — знаменитую Энциклопедию наук, искусств и ремёсел, уникальный и всеобъемлющий к тому времени свод знаний. В России Пётр Великий открывает Кунсткамеру с её первой анатомической коллекцией, а Екатерина Великая закладывает основание эрмитажного собрания шедевров живописи.

Название «система» как бы носится в воздухе, и одним из первых, кто отчётливо произнесёт это название вслух, будет известный философ, психолог и общественный деятель эпохи французского Просвещения барон Гольбах². В его работе «Система природы, или о законах мира физического и мира духовного» содержится утверждение, что вечный, несотворимый материальный мир составляет целостную систему, бесконечную совокупность различных образований, взаимодействие которых образует естественный порядок природы. В основе целостности мира лежит единство форм движения и качественных состояний материи, считает Гольбах. Всеобщие законы природы определяют и нормы поведения в обществе [9].

Ещё более глубокое понимание системной сущности мира привносит на рубеже XVIII и XIX столетий немецкая классическая философия. Её родоначальник Иммануил Кант утверждает, что научное знание — есть система, в которой целое главенствует над частями. Вслед за ним этот тезис развивает другой выдающийся представитель немецкой классической философии Иоганн Готтлиб Фихте, попытавшийся доказать в своем главном сочинении «Наукоучение», что наука систематична по своей природе и должна

² Гольбах (Holbach) Поль Анри, барон (1723–1789). Французский философ. Изучал химию в Лейденском университете. Открытый им в Париже салон приобрёл известность как место регулярных философских дискуссий между энциклопедистами. В своём основном сочинении «Система природы» (1770) Гольбах предпринял попытку философского осмысления физической системы Ньютона. Главным мотивом человеческих действий Гольбах считал интересы, важнейший среди них — стремление к счастью. Счастье состоит в соответствии желаний человека окружающей его обстановке, но он не может его достичь без помощи других людей, отсюда его заинтересованность в содействии счастью ближних.

исходить из единого самодостовверного основоположения. Замыкает же философское осмысление системного единства Вселенной теория Гегеля.

2 Философская система Гегеля

Основные принципы философской концепции Георга Вильгельма Гегеля впервые были изложены им в работе «Феноменологии духа» (1807). Духовная культура человечества здесь предстает в её развитии как постепенное выявление творческой силы «мирового разума». Воплощаясь в последовательно сменяющихся друг друга образах культуры, безличный мировой дух познаёт себя как их творца. Духовное развитие индивида сокращённо воспроизводит стадии самопознания «мирового духа».

Согласно схеме Гегеля, дух просыпается в человеке к самосознанию сначала в виде слова, речи, языка. Орудия труда, материальная культура, цивилизация предстают как позднейшие, производные формы воплощения творческой силы духа в виде понятий и мышления. При этом мышление выступает как особая деятельность, совершаемая в понятиях.

Исходная точка развития усматривается Гегелем в способности человека к познанию самого себя через освоение всего того богатства образов, которые до этого были заключены внутри мирового духа как неосознанные и произвольно возникающие в нём «внутренние состояния».

Система Гегеля — это единственная в своём роде работа, последовательно объясняющая все явления окружающего мира и весь душевный мир как продукты исторического развития вечных идеальных и материальных сущностей.

Основополагающим для Гегеля является представление о бесконечном качественном и количественном развитии всех явлений, последовательно проходящих стадии существования идеи, природы и духа. Соответственно этому, система Гегеля складывается из трёх основных блоков — учения об идеях, или общих понятиях, иначе называемое логикой, учения о природе и учения о духе.

Мир идей, общих понятий составляет вечную, логическую основу всего существующего. Он весьма схож с царством идей Платона и, говоря современным языком, представляет собой «всемирный банк» информации, кото-

рая в своей совокупности образует абсолютную идею. Идею ещё не осуществлённую, а чисто логическую, которая лежит в основе всех явлений и составляет истинное, подлинное содержание мира и его логическую предпосылку. Действительность есть воплощение абсолютной идеи или системы понятий. Человек сознаёт и познаёт действительность, он является обладателем разума и способен логическим путем развивать всеобщие формы и законы мира, которые являются также формами и законами его собственного мышления.

Логика есть первая часть системы Гегеля. Это наука о чистом мышлении, мышлении как процессе. Её предмет — раскрытие и снятие противоречий, содержащихся в понятиях [6].

Вторая часть системы названа Гегелем «Философия природы». Природа есть реальное, а не виртуальное бытие, материальное осуществление абсолютной идеи и воплощение понятий. В этом смысле природа есть противоположность идеи, её, следуя Гегелевскому выражению, «инобытие». В природе, согласно Гегелю, нет развития одних форм из других, а есть лишь одновременное существование различных форм в пространстве.

Природа образует царство окаменелых понятий. И хотя в ней имеется совокупность ступеней развития, эти ступени даны в застывшем состоянии и существуют всегда вместе. Высшая ступень только логически, а не реально следует за низшей. Но природа, создав человека, выходит за свои собственные границы и переходит в царство духа. Человек способен мыслить самого себя. Благодаря ему абсолютная идея возвращается к самой себе.

Третья часть системы — учение о духе. Дух есть воплощённое понятие, которое мыслит само себя. В отличие от природы, дух имеет историю, и существенная его особенность состоит в становлении, развитии. Абсолютная идея, опосредованная природой и человеческим духом, превращается в абсолютный дух. Абсолютная идея, совокупность мировой информации, имеет чисто логическое, бессознательное бытие. Абсолютный дух — это абсолютная идея, прошедшая через природу и человеческий дух и ставшая субъектом, который себя самого сознаёт и мыслит, который приобрел действительность и жизнь [7].

Для каждой из этих частей, или стадий, Гегель подразумевает существование различ-

ных ступеней качественной и количественной организации явления. Следуя принципу триад, он разделяет единичное, частное и всеобщее — как градации количественных изменений явления, и субъективное, объективное и абсолютное — как градации его качественных изменений. Таким образом, вся система предстает в виде представленной на рисунке 1 пространственной схемы, построенной на оси развития стадий явления, дополненной осями количественных и качественных изменений на каждой стадии.



Рис. 1 Оси структурной организации системы Гегеля

Сообразно этой схеме, первая часть системы — «Логика», представляющая, по выражению известного комментатора и исследователя гегелевских работ А. Деборина, историю человеческой мысли в логической обработке, распадается на три качественных этапа: учения о бытии, сущности и понятии. При этом учение о понятии, непосредственно связанное с исследованием форм и законов человеческого мышления, является внутри всей системы первым звеном подсистемы психологических взглядов [10].

Развитие движется от внешних форм связей к внутренним, переходя от бытия явления к его сущности и, далее, к понятию. В количественном отношении все эти ступени проходят уже упомянутые этапы единичного, частного и всеобщего. Для ступени бытия этими этапами станут, соответственно, категории становления, изменения и меры.

Единичное становление есть качество, выделяющее явление из числа других, при утрате которого явление перестает быть самим

собой. Напротив, частное изменение есть количественное увеличение или уменьшение характеристик явления, не приводящих к изменению его качества.

Наконец, всеобщая для любого явления мера есть единство первых двух, или, как говорит Гегель, количественная определённость, при нарушении которой явление перестаёт быть тем, чем оно было ранее.

Для ступени сущности количественными градациями явления будут единичная разность, или различие, с другими явлениями; затем частная противоположность между формой и содержанием самого явления, противоположность целого и его частей, внутреннего и внешнего; и далее всеобщее противоречие, понимаемое как противоположность самому себе — главный двигатель мира.

Дальнейшая интерпретация мысли Гегеля приводит к тому, что для ступени понятия количественные градации могут быть представлены единичным мнением, частным отношением и всеобщей идеей. «Мнение» здесь обозначает процесс преобразования формального понятия через суждение и умозаключение. Это учение об элементах знания. Вторую градацию этой ступени Гегель называет объективностью или отношением, подразумевая под этим учение о внутренних и внешних связях между понятиями. Третья и последняя градация — это учение об идее, которое и завершает логическую часть всей системы Гегеля. Идея — это единство понятия и связующих его внутренних и внешних отношений. Она проходит через жизнь и познание и оканчивается чистой формой понятия, которую Гегель называет абсолютной идеей.

Завершает систему Гегеля учение о духе. Все предметы природы существуют в пространстве и времени, совместно и преемственно друг за другом. На высшей ступени развития природы выступает живой организм, который в человеке становится мыслящим духом, оставляющим позади себя природу и делающим всё её содержание своим предметом.

Учение о духе делится на три части соответственно трём качественным формам существования духа: на субъективный, объективный и абсолютный дух. Субъективный дух включает в себя на уровне всеобщего — душу, на уровне частного — сознание и на уровне единичного — дух, как таковой. Душа, по Гегелю, является предметом науки антро-

пологии и включает в себя понятия природной души (природные качества и ощущения), чувствующей души (сновидения, различные виды психопатологии и привычки) и действительной души (язык и внешние выразительные реакции).

Сознание есть предмет изучения феноменологии духа, и включает в себя восприятие, рассудок, самосознание и разум. Сфера интересов психологии, в терминологии Гегеля, ограничивается областью явлений духа, которые распадаются на теоретический дух (созерцание, представление, память и мышление), практический дух (чувство удовольствия и неудовольствия, влечение и страсть) и свободный дух, который есть свободная воля и единство теоретического и практического духа.

Учение об объективном духе включает в себя на ступени единичного область права, на ступени частного — морали и на ступени всеобщего — нравственности. Учение об абсолютном духе включает в себя на ступени единичного — искусство, на ступени частного — религию и на ступени всеобщего — философию.

На уровне единичного субъективный дух, понимаемый, прежде всего как воля, объективно реализует себя в категории права, т. е. в формальных предписаниях для общественной жизни. Возвращаясь же к самому себе в абсолютном, субъективный дух реализует себя как искусство в виде соответствующих этому духу художественных произведений.

Таким же образом, частное субъективное сознание объективно порождает общественную мораль и, возвращаясь к себе в абсолютном, формирует религию данного общества. Последняя триада принадлежит ступени всеобщего. Субъективная душа, под которой в данном случае следует разуметь именно народную душу, т. е. совокупность привычек, языка, выразительных движений и тому подобных характеристик народной общности, объективно проявляет себя в нравственности этого народа. Возвращаясь к себе в абсолютном, субъективная душа находит себя в философии, которая всегда несёт на себе национально типический отпечаток создавшего её народа.

Свою философскую систему Гегель рассматривает как завершающее философское развитие науки в целом, абсолютное знание. «До этого пункта, — говорит он, — дошёл

мировой дух; последняя философия есть результат всех прежних, ничто не потеряно, все принципы сохранены» [7].

Таким образом, система Гегеля завершила развитие науки в рамках философской традиции. Создание этой системы, так же как и системы Аристотеля в античности, не только стало вершиной развития мысли в русле философской традиции, но и закономерно обусловило последующий спад в ней рационалистических идей и расцвет иррационалистической философии. Однако важнейшим следствием завершения эпохи рационалистической философии стал перенос акцентов в область позитивных, конкретно-научных исследований.

Создание всеобъемлющей философской системы оказало очевидное влияние на всё дальнейшее развитие психологической мысли, не только определяя её предмет и основные задачи, но и указывая логику связи с другими дисциплинами. Следует отметить и то, что систематическая форма изложения Гегелем своего учения стала для многих исследователей образцом для организации многих конкретных наук.

Вместе с тем, закончилась целая эпоха в истории европейской цивилизации. Теперь предстояли грандиозные перемены не только в культурной жизни, но смена самих основ прежнего мировоззрения, а, следовательно, и отказ от многих прежних принципов мышления в области политики и искусства, науки и экономики. Ещё при жизни Гегеля мир захлестывает волна социальных потрясений — революций и наполеоновских войн, сметающих большинство пережитков предшествующей эпохи. Крепостное право и ничем не ограниченная монархия начинают осознаваться анахронизмом на всём протяжении европейского пространства от Гибралтара до Урала. Идея свободы, права на независимое мнение становится ключевым принципом жизни Европы в XIX веке, в полной мере определяя и направление научного мышления.

На смену венчающему Гегелевскую философию тезису о системном единстве мира неизбежно должен был выступить антитезис независимости познания мира самостоятельными, позитивными науками. (Уже при жизни Гегеля с предложением о преобразовании психологии в такую науку на базе использования математики выступил его соотечественник И. Ф. Герbart [8], ставший после смерти

Гегеля формальным претендентом на занятие его кафедры в Берлинском университете.) Тем не менее дальше, следуя той же логике Гегеля, должна наступить эпоха синтеза наук и их объединение в новую суперсистему позитивного знания.

3 Психологическая система Вундта

Взгляды Гегеля нашли своеобразное продолжение в работе одного из основателей современной психологии Вильгельма Вундта. В 1879 г. в Лейпцигском университете им была открыта первая в мире лаборатория экспериментальной психологии. Это событие стало поворотным моментом в развитии психологической науки. Однако для Вундта не менее важным было разработать теоретическую систему психологического знания, которую он задумывает по гегелевскому образцу, хотя и не раз критиковал Гегеля в своих философских работах. Система психологии Вундта была впервые полностью изложена им в книге «Очерк психологии», изданной в 1896 г. (русский перевод — 1897 г.) [5]. Во введении к этой работе Вундт замечает, что до сих пор в истории психологии преобладали два определения понятия психологии. Во-первых, что психология есть «наука о душе», а во-вторых, что психология есть наука о «внутреннем опыте». Этому мнению Вундт противопоставляет утверждение о том, что предметом психологии является непосредственное опытное знание.

В методическом отношении Вундт видит психологию, опирающуюся подобно естественным наукам, на два точных метода. Первый, экспериментальный, служит для анализа более простых психических процессов; а второй — наблюдение продуктов духовной жизни народов, стоящих на различных уровнях культуры, служит для исследования высших психических процессов и закономерностей их развития.

Как и у Гегеля, система Вундта включает три основных части: учение о психических элементах; учение о связях между этими элементами и продуктами этих связей; и учение о происхождении и законах психической жизни (табл. 1). В первой части Вундт выделяет психические элементы (ощущения и чувствования) и их композиции или производные. И те, и другие подвергаются дальнейшей градации. Ощущения разделяются в количественном (интенсивность) и качественном (модаль-

ность) отношениях. Для градации простых чувствований Вундт выдвигает трёхмерную теорию, согласно которой простые чувства различаются по параметрам «удовольствие – неудовольствие», «возбуждение – успокоение» и «напряжение – разрядка».

Возникающие на основе психических элементов сложные психические образования Вундт разделяет на представления и душевные движения. Представления, в свою очередь, разделяются на «интенсивные», т. е. такие, в которых каждый элемент связан с другим так же, как и со всяким другим, примером чему служит восприятие отдельного звука или созвучия; пространственные, в которых строгий порядок частей имеет значение только относительно самих этих частей; и временные, в которых порядок следования частей имеет значение как относительно самих частей, так и относительно воспринимающего их субъекта.

Душевные движения или сложные чувствования Вундт так же подразделяет на два самых общих класса: интенсивные движения и экстенсивные движения. Под интенсивными чувствованиями он подразумевает такие, которые возникают из ощущений, входящих в состав какого-либо представления. Например, чувство ритма или чувство оптической формы, проявляющееся в предпочтении выбора симметричных форм или, так называемого, золотого сечения. Экстенсивные формы душевных движений Вундт подразделяет на аффекты и волевые процессы. При этом для изучения чувств и их композиций — психических образований (представлений, аффектов и др.) следует опираться на исследование соответствующих им изменений физиологических процессов.

Во второй части своей теории Вундт обращается к проблеме связи между психическими образованиями, которую он называет сознанием. В свойственной ему манере обязательно классифицировать рассматриваемые явления, все виды, образующих сознание связей, он группирует по двум классам, выделяя ассоциации, т. е. связи, устанавливаемые при пассивном состоянии внимания и апперцепции — связи, которые предполагают активное состояние внимания. Для тех и других Вундт предлагает системно организованную структуру. Ассоциации он предлагает разделять на одновременные и последовательные. Среди одновременных ассоциаций, в свою очередь,

следует различать связи между однородными образованиями, или ассимиляции, примером которых могут являться зрительные восприятия величины или удалённости объекта; и ассоциации между разнородными образованиями — компликации, примером которых

может быть впечатление, производимое остриём кинжала, включающего осязательный и зрительный образы одновременно. Аналогично, среди последовательных ассоциаций различаются процессы чувственного узнавания и познания, а также процессы воспоминания.

Таблица 1

Схема психологической системы В. Вундта

<i>Учение о психических элементах и их производных</i>		
Психические элементы	Ощущения	интенсивность
		модальность
	Чувствования	удовольствие – неудовольствие
возбуждение – успокоение		
напряжение – разрядка		
Психические образования	Представления	интенсивные
		пространственные
		временные
	Душевные движения	интенсивные чувствования
		аффекты
волевые процессы		
<i>Учение о психических связях</i>		
Ассоциации	Одновременные	ассимиляции компликации
	Последовательные	узнавание воспоминание
Апперцепции	Простые	отношение сравнение
		Сложные
	<i>Учение о законах психической жизни</i>	
Законы психической жизни	Законы отношений	творческого синтеза
		психического отношения
		психического контраста
	Законы развития	духовного роста
		гетерогении целей развития противоположностей

Апперцептивные связи, считает Вундт, являются основой высших психических функций — воображения и мышления. В их числе он выделяет простые и сложные апперцепции. К числу простых относятся функции отношения и сравнения, а к числу сложных — функции анализа и синтеза. Различное развитие у человека возможностей установления этих связей определяет уровень его способностей, а их высшее совокупное проявление Вундт называет талантом.

Вместе с тем, наряду с нормальными состояниями сознания, могут существовать и состояния аномальные. Природа таких состояний может заключаться как в изменении самих психических элементов, так и в нарушениях

образования связей между элементами. Изменение психических элементов Вундт ограничивает только простыми изменениями чувствительности — анестезиями и гиперстезиями. Но главная роль таких изменений состоит в нарушении нормального образования представлений, примером чему являются иллюзии и галлюцинации. Таким же образом, благодаря изменениям чувствительности, но проявляющимся уже в аффективной сфере, Вундт объясняет состояния депрессии и экзальтации.

Нарушения нормального установления ассоциативных связей, как считает Вундт, происходит, прежде всего, из-за уже отмеченных нарушений возбудимости и чувствительности. То же влияние изменения психи-

ческих элементов заметно и на установлении аномальных апперцептивных связей. Однако Вундт допускает и собственное искажение апперцепций, проявляющееся, в частности, в явлениях гипноза.

Особое место в своей системе Вундт отводит анализу видов и форм психического развития человека и развития общества. Язык, миф, обычай складываются как следствие особых форм коллективных апперцепций. Их изучение помогает не только понять природу той или иной культуры, но и уяснить логику самих формирований высших психических функций как таковых.

Завершает систему Вундта учение о законах установления психических связей и законах развития этих связей. В том числе Вундт выделяет три психологических закона отношений: закон творческого синтеза или психических равнодействующих, согласно которому при соединении двух психических элементов возникает нечто новое, а не просто их сумма; закон психического взаимоотношения или относительности психического содержания, примером чему служит закон Вебера; и закон психического контраста, согласно которому чувствования усиливаются при сопоставлении со своей противоположностью.

Рядом с тремя законами отношения, утверждает Вундт, стоит столько же психологических законов развития, которые можно рассматривать как обобщение законов отношения. Среди них выделяются: закон духовного роста, определяющий развитие психики отдельного человека и развитие общества; закон гетерогении целей, отражающий принцип развития, согласно которому действия, вызванные определёнными целями, содержат дополнительные следствия, не соответствующие исходным целям и служащие основаниями для формирования новых мотивов; закон развития противоположностей, согласно которому чувствования переходят от одной противоположности к другой, например, обманутая сильная любовь может переходить в столь же сильную ненависть и, напротив, после распада брака, основанного на достаточно спокойных отношениях бывших супругов, они нередко сохраняют вполне терпимые отношения между собой.

Таким образом, Вундт завершает логическое построение своей системы, включающей не только классификацию большинства накопленных к этому времени фактов психической

жизни, но и содержащей целый ряд рациональных положений, развитых в последующее столетие, хотя будущие поколения психологов редко выводили истоки своих теорий из конструкций его системы.

Судьбы теоретического и организационного вклада Вундта в науку оказались различными. Первая в мире Лаборатория экспериментальной психологии и созданный двумя годами позднее на её основе первый в мире психологический институт принесли Вундту заслуженную известность. В отличие от этого, теоретические взгляды Вундта уже в первой трети XX века оказались почти забытыми.

Для этого было, по крайней мере, две причины. Первая, вполне очевидная, заключалась в том, что создание его лаборатории в Лейпциге и публикацию его теории в «Очерке психологии» разделяло 17 лет — срок недопустимо большой для периода бурного роста новой экспериментальной психологии. За это время, в условиях теоретического вакуума, бывшие ученики Вундта уже созрели для того, чтобы предложить собственные научные концепции. Именно теперь они были наименее всего готовы воспринимать что-либо позитивное в запоздалой теоретической схеме бывшего кумира. В результате, в последующую эпоху стало расхожим мнение, что Вундт лишь волей случая оказался у истоков новой науки и сам не создал в ней ничего ценного (так нередко считали даже его бывшие ученики, например, один из первых американских психологов Стенли Холл) [20].

Другая причина крылась в методологическом несоответствии концепции Вундта своей эпохе. Находясь в самом начале этапа создания современной научной психологии, когда его коллег, прежде всего, интересовали новые экспериментально подтверждённые факты, Вундт предлагает умозрительную систему психологии. В основе его концепции лежит не какой-нибудь оригинальный психологический принцип (подобный принципам гештальта или либидо, развитым его младшими современниками), а философское представление о системном единстве мира. Это весьма тонко подметил Вильям Джемс, по образному выражению которого система Вундта напоминает червя: если рассечь его на части, каждая из них будет продолжать ползать, так как в системе нет жизненного центра, уколóв в который, можно с ней покончить [20].

Можно указать на множество аналогий психологической системы Вундта и философской системы Гегеля: это и триадичное построение обеих концепций и попытка объяснить в единых терминах всю совокупность изучаемых явлений. Законы Вундта — это проекция в психологию гегелевских законов диалектики в статике (законы отношения) и динамике (законы развития). Так, предложенные Вундтом законы творческого синтеза и духовного роста являются психологическим выражением диалектического закона перехода количества в качество; законы психического контраста и развития противоположностей — закона единства противоположностей; законы относительности психического содержания и гетерогении целей — закона отрицания.

Таким образом, несмотря на заслуги Вундта в создании современной экспериментальной психологии, его теоретическая система по своей сути является завершением философского периода развития психологии. Именно на этот, ставший явным анахронизмом, умозрительно-философский аспект его теории обратили внимание многие коллеги и ученики Вундта. Системный аспект его теории остался при жизни Вундта почти незамеченным. Теперь, много лет спустя, этот аспект позволяет назвать Вундта одним из предшественников современного системно-психологического движения.

Однако, ни Вундт и никто из его коллег (кроме, по-видимому, профессиональных физиков Германа Гельмгольца и Густава Фехнера) не обратил внимание на поразительное сходство ряда недавно установленных психологических законов с законами и постулатами родившейся на их глазах новой физической дисциплины — термодинамики, в рамках которой расплывчатые прежде системные идеи впервые обрели черты строгой научной концепции и чётких научных понятий [16].

4 Системное движение в Новейшее время

Годы жизни Вундта совпали с кризисом классической науки и, более широко, с повсеместным торжеством позитивистской гносеологической традиции, обусловившим столь глубокие преобразования всех сторон жизни общества, что последующая эпоха получила название Новейшего времени. Изменение превалирующей в обществе ведущей гносеологической традиции — процесс не

только весьма болезненный, но и длительный. Состоявшийся несколькими столетиями ранее переход Европейской цивилизации от теологической традиции к философской продолжался почти 150 лет. Благодаря этому и сейчас часть историков датирует начало Нового времени рубежом XV–XVI веков, связывая его с эпохой Великих географических открытий, высокого Возрождения в Италии и началом Реформации в Германии.

В то же время другая часть специалистов указывает иную дату — середину XVII века. Именно тогда в Европе завершилась кровавая череда религиозных войн, в Англии утвердилось верховенство парламента и закона, и повсеместно стали заметны ростки нового рационалистического мышления.

Между этими датами стоят полтора столетия, заключающие в себе первый, глубочайший кризис европейского сознания. И различие между историками заключается лишь в том, принимают ли они за точку отсчёта начало или конец этого кризиса.

Второй, не менее глубокий кризис общественного сознания был связан с переходом к позитивистской гносеологической традиции в середине XIX в. Его отправной точкой стало завершение классического периода европейской философии и начало нового этапа общеевропейской промышленной революции. Завершение же этого кризиса пришлось на первую половину XX в. Оно было подготовлено великими преобразованиями в физике, сделанными Альбертом Эйнштейном и его коллегами, и новым витком технической революции. Масштабы этой революции и её последствия для научного мышления оказались вполне сопоставимыми с переменами ньютоновских времен. Увеличивало сходство эпох и то обстоятельство, что хотя новая научная революция не могла бы осуществиться без деятельности целой плеяды выдающихся теоретиков физики — М. Планка, В. Лоренца, Н. Бора и др., тем не менее, главные преобразования связывались с одной гениальной личностью — Альбертом Эйнштейном.

Сущностью переворота в физических науках стал отказ от абсолютной детерминированности ньютоновской системы мира и понимание принципиальной относительности всех происходящих в мире явлений. Оказалось, что одно и то же явление приобретает совершенно разные характеристики в разных систе-

мах отсчёта и объективные законы, выведенные прежней наукой, — не более чем частный случай гораздо более общих закономерностей. В этих условиях сам принцип объективности научного исследования стал подвергаться сомнению, поскольку любой познавательный процесс оказался зависим от точки зрения осуществляющего этот процесс субъекта. Популярность пришла к А. Эйнштейну в 1919 г., когда сделанный им задолго до того расчёт искривления траекторий солнечных лучей, проходящих вблизи тела большой массы, блестящим образом оправдался и был подтвержден многими астрономами, наблюдавшими это искривление вблизи поверхности луны во время полного солнечного затмения. Этот расчёт основывался на предположении об искривлении пространства вблизи тел большой массы и являлся наглядной иллюстрацией принципа всеобщей относительности. Последующие годы стали временем утверждения взглядов Эйнштейна в физике и постепенного проникновения «духа релятивизма» в другие научные дисциплины, хотя в психологии признание относительности изучаемых явлений получило признание только в последней трети века.

Сравнение исторических эпох, позволяет увидеть аналогию между трагическим развитием ситуации в Европе в тридцатилетие между началом первой и окончанием второй мировых войн (1914–1945) и эпохой Тридцатилетней войны (1618–1648). Обе эпохи объединяет основанная на идеологическом антагонизме крайняя ожесточённость противостояния сторон и вовлечённость в конфликт большинства европейских наций.

Временные рамки второго кризиса, так же как и первого, — около 120–150 лет. Верхняя граница этого времени обозначает наступление новой общественной эпохи — Новейшего времени, которое продолжается до наших дней³. Характерным признаком научного

³ Дискуссия по вопросу о периодизации Новейшего времени продолжается и сегодня (см., например, Манькин А. С. Новая и Новейшая история стран Западной Европы и Америки. М.: Филол. изд-во «СЛОВО»; Эксмо, 2004). В ряде работ началом Новейшего времени принято считать окончание первой или даже второй мировых войн — 1918 или 1945 г. соответственно. Предлагаются и другие даты, например, в советской историографии было принято считать началом Новейшего времени 1917 г., имея в виду революцию в России.

мышления Новейшего времени стал возврат к заложенному Гегелем пониманию системной сущности происходящих в мире процессов и, как следствие, формирование системного движения в общественных и естественных науках.

Для общественных наук это было возрождение утраченной после Гегеля традиции. Предшествующий этап их развития был связан с расцветом иррационалистического направления, представленного именами Шопенгауэра и Ницше, и, одновременно, развитием социологических (М. Вебер), социально-экономических (К. Маркс) и социально-психологических теорий (Г. Спенсер). В XX в. все эти направления получили дальнейшее развитие уже как элементы политических доктрин, а образовавшийся философский вакуум был заполнен нравственно-этическими учениями Ж.-П. Сартра, С. Кьеркегора и др. Однако выступить арбитром при решении принципиальных вопросов науки, например, в споре релятивистской и нерелятивистской физики, ни экзистенциализм, ни другие субъективистские течения философской мысли не смогли.

Одной из первых попыток найти общее методологическое решение многочисленных проблем, поставленных перед наукой XX веком стала «всеобщая организационная наука» или «тектология» (от греч. «строю»), предложенная известным русским философом, писателем и политическим деятелем А. Богдановым⁴. Задачей тектологии Богданов видел

⁴ **Богданов** (Малиновский) Александр Александрович (1873–1928). Известный российский философ-системолог и общественный деятель. Закончил медицинский факультет Харьковского университета. На рубеже XX в. Богданов был одним из активнейших членов социал-демократического движения, ближайшим сподвижником и другом В. И. Ленина. Неоднократно избирался на руководящие должности большевистской партии, в 1905 г. организовал первую легальную большевистскую газету. В 1909 г., по идеологическим соображениям, Богданов отошел от большевизма и прекратил участие в революционном движении, посвятив себя научным и литературным занятиям. В 1913 г. выходит первая часть его главного труда «Всеобщая организационная наука (Тектология)», две остальных части вышли в 1917 и 1922 гг. В годы первой мировой войны Богданов служил на фронте военным врачом. В 1926 г. стал основателем и директором Института переливания крови в Москве. Скончался после неудачного эксперимента, сделав себе переливание крови больного человека.

разработку общих способов организации различных элементов, из которых состоит мир, в единое целое. Исходным пунктом всякого организационного процесса, по мысли Богданова, является конъюгация (соединение) элементов. В то же время, организованный комплекс сопротивляется всякому разъединению и изменению [3].

Богданов выдвигает теорию равновесия, согласно которой всё существующее представляет собой сменяющиеся друг друга состояния подвижного равновесия, устанавливающегося в результате столкновения различно направленных сил. Тектология различает механизм, формирующий, и механизм, регулирующий системы. Основой формирующего механизма является конъюгация, соединение элементов непосредственно или через посредство какого-либо третьего элемента (ингрессия); основой регулирующего механизма является подбор новых состояний системы.

Состояния равновесия сменяются состояниями нарушения равновесия или кризисами, изучение которых составляет задачу организационной диалектики. Основываясь на этих положениях, Богданов рассматривает несколько схем развития, которые, нося универсальный характер, могут быть применены к различным природным и общественным процессам. Так, в частности, он полемизирует с К. Марксом и В. И. Лениным, считая, что разделение общества на классы происходит в зависимости не от владения средствами производства, а от владения организационным опытом. Классы возникают в результате выделения в родовой общине патриарха-организатора; господствующим классом является класс организаторов производства; путь же к уничтожению классов лежит не через завоевание власти, а через усвоение организационного опыта всеми представителями общества, т. е., прежде всего, благодаря эффективной образовательной системе.

Разумеется, в 1917 и последующих годах такая точка зрения не встречала понимания в советской России. Близко знавший Богданова В. И. Ленин неоднократно и резко критиковал его научные взгляды, хотя, по-видимому, относился к нему с уважением, благодаря высоким нравственным качествам А. Богданова и его несомненным таланту и отваге. Тем не менее, несмотря на множество оригинальных и, безусловно, интересных идей, во многом

предвосхитивших будущие принципы системологии и кибернетики (принцип обратной связи), учение А. Богданова оказалось преданным забвению у себя на родине, оставаясь практически неизвестным для западных исследователей. Лишь в последние годы, благодаря деятельности его сына, известного специалиста в области теории системного анализа, А. А. Малиновского, труды А. Богданова получают свое второе рождение.

Иную судьбу имела созданная несколькими десятилетиями позднее, но весьма близкая по духу тектология «общая теория систем», ставшая новой междисциплинарной областью науки, изучающей поведение и взаимодействие различных систем в природе и обществе. Основные положения этой теории были сформулированы её автором — знаменитым австрийским философом и биологом Людвигом фон Берталанфи⁵ накануне второй мировой войны. Кратко они утверждали следующее: «Существуют модели, принципы и законы, которые применимы к обобщённым системам, или к подклассам систем, безотносительно к их конкретному виду, природе составляющих элементов и отношениям, или силам, между ними... Общая теория систем представляет собой логико-математическую область исследований, задачей которой является формирование и выведение общих принципов, применяемых к системам вообще. Осуществляемая в рамках этой теории точная

⁵ **Бергаланфи** (Bertalanffy) Людвиг фон (1901–1972) — знаменитый австрийский философ и биолог-теоретик, создатель «общей теории систем». Получил биологическое образование в Венском университете. С 1934 по 1948 г. работал в Венском университете. С 1949 г. работал в различных университетах США и Канады. Предложенный им метод анализа открытых эквифинальных систем дал возможность широко использовать в биологии идеи термодинамики и кибернетики. Бергаланфи выдвинул первую в современной науке обобщённую системную концепцию, задачами которой стали разработка математического аппарата описания разных типов систем, установление изоморфизма законов в различных областях знания и поиск средств интеграции науки. Создал в 1954 г. «Общество по исследованиям в области общей теории систем» и его ежегодник «General Systems». В 1972 г. за вклад в развитие фундаментальной науки Бергаланфи был номинирован на присвоение Нобелевской премии, и только скоропостижная учёного кончина помешала этому.

формулировка таких понятий, как целостность и сумма, дифференциация, централизация, иерархическое строение, финальность и эквивинальность, позволяет сделать эти понятия применимыми во всех дисциплинах, имеющих дело с системами, и установить их логическую гомологию» [2].

В послевоенные годы Бергаланфи предлагает математическое описание системных параметров (целостность, эквивинальность и др.) с помощью одновременных дифференциальных уравнений. Эти уравнения он называет динамическими или уравнениями движения, полагая, что их совокупность даёт полное описание поведения любой системы.

Бергаланфи особенно отмечает тот факт, что системные законы проявляются в виде аналогий или «логических гомологий», законов, представляющихся формально идентичными, но относящихся к совершенно различным явлениям или дисциплинам. Занимаясь биологической проблематикой, Бергаланфи иллюстрирует эти положения примерами, взятыми из биологии, типа аналогии между центральной нервной системой и сетью биохимических клеточных регуляторов. Очевидно, что подобным примером служит и приведённая ранее аналогия между психофизическими и термодинамическими закономерностями. Не менее важным аспектом теории систем является решение проблемы устойчивости, т. е. реакции системы на деформацию. Для решения этой проблемы Бергаланфи так же предложил математический метод, опирающийся на анализ описывающих систему дифференциальных уравнений.

В шестидесятые годы область интересов Бергаланфи смещается в сторону «системной философии», которую он понимает как «новую философию природы», заключающуюся в организмическом взгляде на мир, как на «большую организацию», и представляющую новую парадигму науки. В 1950–1960-е гг. поток системной литературы многократно возрастает. Наряду с публикацией новых работ Бергаланфи и близких к нему по духу работ Акоффа, Эшби и др. развивается так называемое системотехническое направление, целью которого является практическое применение принципов системного анализа при организации сложных объектов, типа городской транспортной структуры или животноводческой фермы.

Тенденция к созданию метанаучных системных концепций проявляет себя не только в развитии новых дисциплин, но и во вновь обостряющемся внимании к концептуальным проблемам физики макропроцессов и термодинамике. Примером этого является концепция А. И. Вейника, главный постулат которой — существование пяти основных законов (состояния, диссипации и др.), описывающих общие закономерности природы, вне зависимости от уровня системного анализа — механического, биологического или социального. Используя понятия обобщённого потенциала системы и её энергетического заряда, А. И. Вейник предложил ряд формальных закономерностей (систему дифференциальных уравнений состояния системы), дающих описание любой макросистемы [4]. Элементарные законы статики и динамики макросистем различного уровня (законы Ома, Фурье, Джоуля-Ленца и др.) при этом оказываются частными случаями обобщённых закономерностей. Теория А. И. Вейника была предложена в середине 1960-х гг. и с тех пор не раз становилась объектом критики, ввиду присутствия в ней ряда не вполне обоснованных выводов (например, о роли понятия «энтропия» для развития термодинамики). Вместе с тем, некоторые из содержащихся в ней положений вполне могут заинтересовать исследователя, работающего далеко за пределами физической теории.

В семидесятые годы системный подход воспринимается уже как магистральное направление науки, а системное движение выдвигает требование интегрировать всю совокупность знаний о системах в единую науку «**системологию**». Продолжая путь, начатый Бергаланфи, системология в начальный период развития уделяет много внимания совершенствованию своей методологии и категориального аппарата, чему во многом способствуют труды советских философов — М. И. Сетрова, В. Н. Садовского, А. И. Юдина и др. [16]. В результате их деятельности к середине семидесятых годов системология складывается как общефилософская дисциплина, постепенно принимающая на себя ту роль, которую до середины XIX в. играла рационалистическая философия.

Во второй половине 1970-х гг. круг системологических исследований расширяется на всю область естественных наук и охватывает практически все явления природы, от уровня

простейших организмов до Вселенной. Одновременно продолжает совершенствоваться математический аппарат системных исследований и моделей поведения сложных экологических и биологических систем, что хорошо видно на примере опубликованных в эти годы работах Б. С. Флейшмана «Основы системологии» [17], В. Г. Дружинина и Д. С. Конторова «Проблемы системологии» [11], содержащих развернутое описание понятийного аппарата и аксиоматики системологии.

Завершением этого процесса становится развитие синергетики — обобщающей науки, представляющей проекцию системологических взглядов на область неравновесных и необратимых процессов (к которым относится подавляющее большинство природных процессов). Синергетика (от греч. — совместное действие) как междисциплинарное научное направление, изучающее закономерности процессов самоорганизации в сложных системах, сложилось к середине 1970-х гг. благодаря деятельности выдающегося физика конца XX в. Германа Хакена⁶ и Нобелевского лауреата Илья Пригожина. Синергетика представляет мир, как подвижную неравновесную систему, гармонически сочетающую случайные и стабильные структуры, связанные сложной сетью положительных и отрицательных обратных связей. Г. Хакен выделяет три общих черты всех сложных систем, изучаемых синергетикой. Во-первых, они являются открытыми, т. е. обмениваются с окружающей средой веществом или энергией. Во-вторых, они подвержены внутренним и внешним колебаниям

⁶ **Хакен** (Haken) Герман (р. в 1927 г.) — современный немецкий физик и математик, создатель новой научной дисциплины — синергетики. Изучал физику и математику в университетах Галле и Эрлангена. С 1960 г. — профессор Штутгартского университета. В 1973 г. Хакен предложил название «синергетика» для обозначения научного направления, занимающегося изучением процессов самоорганизации в системах самого различного порядка, от согласованного (когерентного) поведения атомов при работе лазера, до образования согласованно работающих нейронных ансамблей мозга человека и формирования общественного мнения в социуме. Герман Хакен почётный член многих иностранных академий и научных сообществ, имеет ряд почётных наград за исследования сложных самоорганизующихся систем. Значительная часть последних работ Хакена посвящена синергетике биологических и психологических явлений.

и способны в процессе собственной эволюции утрачивать устойчивость и становиться нестабильными, претерпевая качественные изменения. В-третьих, в ходе эволюции они приобретают новые свойства и в них самопроизвольно возникают пространственные и функциональные структуры, как упорядоченные, так и неупорядоченные [18].

Любое научное исследование начинается с описания состояния изучаемой системы. Однако если система состоит из очень большого количества элементов, точное описание всех их параметров становится невозможным. В таком случае прибегают к некоторым усреднённым характеристикам. В физике ими могут быть, например, давление газовой среды или её температура, в социальных науках — уровень экономического развития страны и т.п. В результате точность описания состояния системы неизбежно снижается. В отличие от большинства других дисциплин, синергетика изучает не параметры состояния, а параметры порядка систем. Основной принцип синергетики, принцип подчинения, гласит: все параметры состояния целиком и полностью определяются параметрами порядка и подчинены им. Но поскольку параметров порядка значительно меньше, чем параметров состояния, то переход к синергетическому описанию систем приводит к сжатию информации, позволяя более экономными средствами получать более точное знание.

Синергетика выдвинула ряд научных принципов и создала соответствующий математический аппарат, позволяющий моделировать процессы эволюции в биологических и социальных самоорганизующихся системах. При этом наряду с решением фундаментальных научных проблем, ей уже удалось получить ряд практически ценных медико-биологических результатов.

В настоящее время синергетика является ключевой дисциплиной, в рамках которой осуществляется синтез естественнонаучного и гуманитарного мышления, соединяющий физику и математику, с одной стороны, и биологию и психологию — с другой.

Весьма близкие к синергетике идеи высказал известный бельгийский физик-теоретик русского происхождения, Илья Пригожин⁷. Его

⁷ **Пригожин** Илья Романович (1917–2003) — выдающийся физик и химик конца XX в., создатель неклассической термодинамики. Родился в Москве.

внимание привлекли так называемые необратимые процессы, которые прежде, как правило, рассматривались как помехи при изучении равновесных, обратимых процессов. Тем не менее, именно в необратимых процессах могут самопроизвольно возникать новые типы структур и происходить переходы от неупорядоченных структур к упорядоченным. Могут возникать новые динамические состояния системы, отражающие её взаимодействие с окружающей средой [14].

Такие структуры были названы Пригожиным диссипативными, имея в виду роль, которую играют в их возникновении процессы рассеяния энергии, диссипации. В своей теории Пригожин описал модель диссипативных структур с помощью нелинейных функций времени, характеризующих способность систем обмениваться веществом и энергией с внешней средой и самопроизвольно восстанавливать свою устойчивость. При этом время оказалось связанным со степенью сложности системы.

Подтверждением теории Пригожина на уровне неживой материи стали так называемые «химические часы» — колебательные химические реакции. В этих реакциях жидкость меняет свой свет через равные промежутки времени без внешнего воздействия. Согласно классической теории, взаимные превращения двух веществ должны приводить к усреднённому цвету раствора. Однако реально через

определённый промежуток времени в растворе генерируется своеобразный сигнал, по которому все молекулы реагируют одновременно.

Возвращаясь к термодинамическому описанию систем, И. Пригожин говорит: «Длительное время термодинамика интересовалась главным образом изолированными системами, находящимися в состоянии равновесия. Сегодня её интерес сместился в сторону неравновесных систем, взаимодействующих со средой и обменивающихся с ней потоками энтропии. Это взаимодействие означает, что мы имеем дело с «погруженными» системами. Тем самым предмет рассмотрения сразу сближается с объектами вроде городов или живых систем, которые могут существовать только благодаря погруженности в соответствующую среду» [13]. Сложность не рассматривается более как исключительная черта биологии или наук о человеке в обществе, замечает Пригожин, она проникает и в физические науки, оказываясь феноменом, имеющим глубокие корни в законах природы. Важнейшим следствием этой ситуации является возможность переноса нового теоретического инструментария, разрабатываемого в математической физике, в биологию и социально-гуманитарные науки. Тем самым размывается традиционное различие «точных» (hard) и «качественных» (soft) наук.

Заключение

Развитие системного мировоззрения завершается в наше время становлением метанаучной системной идеологии, которая в канве общего развития цивилизации занимает то же место, что в предшествующий период занимала рационалистическая философия. Основные законы и категории новой метанауки были постулированы в термодинамике и системных концепциях XX века. Сегодня наблюдается значительный прогресс в понимании механизмов системных взаимосвязей, связанный с развитием физики необратимых процессов, включая синергетику и неравновесную термодинамику. Результатом этого прогресса является приобретение системной методологией статуса фундаментального принципа для всей совокупности научных дисциплин. Для тех же отраслей науки, которые, подобно психологии, ещё находятся в стадии становления, системная методология призвана стать теоретическим каркасом их научной парадигмы.

Его отец был инженером-химиком, а мать — пианисткой. В 1921 г. семья Пригожиных эмигрировала из России. Пригожин закончил химический факультет Свободного университета в Брюсселе. С 1947 г. работал профессором физической химии в Свободном университете, посвятив себя изучению термодинамики неравновесных процессов. Итогом его работы стало создание неравновесной или неклассической термодинамики, позволяющей описывать самые различные самоорганизующиеся структуры — от движения молекул — до экономических, биологических и социальных процессов. В 1967 г., продолжая работать в Брюсселе, И. Р. Пригожин был назначен директором Центра статистической механики и термодинамики, основанном им при Техасском университете в США. В 1977 г. ему была присуждена Нобелевская премия по химии за работы по термодинамике необратимых процессов и их использование в химии и биологии. И. Р. Пригожин был избран иностранным членом Российской Академии Наук, в 1980–1990-е гг. он неоднократно приезжал в Россию.

Литература

- 1 **Берталанфи Л. фон.** История и статус общей теории систем // Системные исследования. М.: Наука, 1973.
- 2 **Берталанфи Л. фон.** Общая теория систем — критический обзор // Исследования по общей теории систем. М.: Прогресс, 1969.
- 3 **Богданов А.** Всеобщая организационная наука (тектология). Берлин, 1922.
- 4 **Вейник А. И.** Термодинамика. Минск: Вышэйшая школа, 1968.
- 5 **Вундт В.** Очерк психологии. М.: Изд. Моск. психологического общества, 1897.
- 6 **Гегель Г.** Наука логики // Энциклопедия философских наук. М.: Мысль, 1975. Т. 1.
- 7 **Гегель Г.** Философия духа // Энциклопедия философских наук. М.: Мысль, 1977. Т. 3.
- 8 **Гербарт И. Ф.** Психология: Территория будущего, 2007.
- 9 **Гольбах П-А.** Избранные произведения в двух томах. М.: Мысль, 1963.
- 10 **Деборин А.** Гегель. // Б.С.Э. 1-е изд. М.: Сов. энциклопедия, 1929. Т. 14.
- 11 **Дружинин В. В., Конторов Д. С.** Проблемы системологии. М.: Сов. радио, 1976.
- 12 **Ньютон И.** Математические начала натуральной философии: Пер. с лат. М.: Наука, 1989.
- 13 **Пригожин И.** Перспективы исследования сложности // Системные исследования. Методологические проблемы. М.: Наука, 1987.
- 14 **Пригожин И., Стенгерс И.** Порядок из хаоса. М.: Прогресс, 1986.
- 15 **Рыжов Б. Н.** История психологической мысли. М.: Воениздат, 2004.
- 16 **Сетров М. Н.** Основы функциональной теории организации. Л.: Наука, 1982.
- 17 **Флейшман Б. С.** Основы системологии. М.: Радио и связь, 1982.
- 18 **Хакен Г.** Синэргетика. Иерархия неустойчивости в самоорганизующихся системах и устройствах. М.: Мир, 1985.
- 19 **Эшби У.** Принципы самоорганизации: пер. с англ. М.: Мир, 1966.
- 20 **Ярошевский М. Г.** История психологии. М.: Мысль, 1976.

**ПРОЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА
НА ДОЛЖНОСТЬ «УЧИТЕЛЬ»**

Геворкян Е. Н., Романова Е. С.,
Абушкин Б. М.,
МГПУ, Москва

Представлен проект профессионального стандарта на должность «Учитель». Стандарт разработан для 3-х квалификационных уровней в соответствии с отраслевой рамкой квалификаций (шестой, седьмой и восьмой в соответствии с Национальной рамкой квалификаций), в каждом из которых 10 и более профессиональных функций (единиц профессионального стандарта), определяющих требования к компетенциям учителя.

Ключевые слова: аттестация, профессиональный стандарт, квалификационный уровень, оценка и сертификация квалификаций, единица профессионального стандарта, действия, знания, умения.

**THE PROJECT OF PROFESSIONAL STANDARD
FOR A POST OF «TEACHER»**

Gevorcian E. N., Romanova E. S.,
Abushkin B. M.
MCTTU, Moscow

The project of a vocational standard to a post «teacher» is presented. The standard is developed for the 3rd qualifying levels in accordance with a branch frame of qualifications (the sixth, seventh and eighth qualifications according to the National qualifications frame), in each of which there are more than 10 professional functions (units of a professional standard), defining requirements to competences of a teacher.

Key words: certification, professional standard, qualifying level, assessment and certification of qualifications, unit of a professional standard, action, knowledge, abilities.

Введение

В предлагаемой вниманию специалистов статье представлен опыт решения задачи разработки квалификационных требований к профессии учителя в форме профессионального стандарта на должность «Учитель». В работе сделана попытка соединить существующие требования к профессии учителя и практику аттестации педагогических кадров с современными методическими подходами к оценке и сертификации квалификации. Все требования профессионального стандарта должны быть обеспечены измерительными средствами. Предлагаемая вниманию читателей работа носит дискуссионный характер и открыта для всестороннего обсуждения.

**1 Проблемные аспекты оценки
и сертификации квалификаций
учительских профессий**

Российская система образования с начала 90-х годов прошлого столетия вошла в период серьезных преобразований. Новые государственные интересы Российской Федерации

открыли дорогу прямого внедрения своих взглядов и концепций практически всем педагогическим и психологическим научным школам и направлениям. Накопленный за период преобразований багаж инновационных форм обучения и воспитания учащихся составляет основу для формирования новых квалификационных требований к учителю. В образовательных организациях и учреждениях разрабатываются процедуры аттестации на соответствие сотрудника той или иной должности, включающие в себя оценивание его профессиональных навыков, индивидуально-личностных качеств, необходимых для успешной работы, поведенческих особенностей и результативности его труда.

Разработанная в образовательной сфере система аттестации педагогических кадров призвана решать эту проблему. Она основана на реализации компетентностного подхода и предполагает ориентацию на конкретный результат образования.

Данную работу логично рассматривать как составную часть общей проблемы создания

единой системы оценки и сертификации квалификации. Требования современной парадигмы общественного развития привели к формированию новой стратегии обучения — обучения в течение всей жизни, призванной предоставить максимальные возможности профессиональной и личностной самореализации граждан.

Для этого сформулированы и решаются следующие задачи:

- обеспечение сравнимости квалификаций, получаемых гражданами разных стран;
- расширение возможностей освоения квалификаций, в том числе и путём постепенного накопления единиц квалификаций;
- признание квалификаций, полученных в ходе предыдущей трудовой деятельности и в результате формального и неформального обучения.

Создание единой системы оценки квалификации основывается на использовании национальной рамки квалификации. Внедрение этой рамки квалификации необходимо в целях:

- обеспечения лучшего соответствия квалификаций знаниям, умениям, компетенциям и потребностям профессиональной сферы деятельности (и рынка труда в целом);
- достижения согласованности и преемственности между подсистемами квалификаций, например: квалификациями в рамках системы высшего образования, образования взрослых, школьного образования и особенно профессионального образования и обучения, путём создания общей рамки;
- содействия развитию обучения в течение всей жизни (за счёт расширения доступа, целевых инвестиций, признания неформального и спонтанного обучения);
- более широкого привлечения заинтересованных сторон, особенно в сфере профессионального образования и обучения.

Создание единой системы оценки и сертификации квалификации предполагает создание такого механизма описания и классификации квалификаций, который обеспечивал бы их прозрачность и понятность всем заинтересованным сторонам, т. е. гражданам, работодателям, государству. При этом должны быть разработаны механизмы официального признания достигнутых результатов обучения, независимо от того, как и где происходило

обучение. Ставится задача структурировать и систематизировать результаты обучения на основе единого набора принципов и сформировать для этого соответствующий язык описания, понятный работодателю и работнику. Для этого необходимо научиться формулировать конкретные требования к знаниям, умениям, опыту, уровню ответственности и самостоятельности специалиста при выполнении трудовой деятельности.

Профессиональные стандарты, как один из способов описания требований к специалисту, решают эту задачу. Они позволяют систематически и наиболее полно раскрыть его профессиональную деятельность, следуя структуре целостного технологического процесса и соблюдая преемственность деятельности на различных квалификационных уровнях.

2 Становление и развитие системы профессиональных стандартов в Российской Федерации

Постановка задачи разработки профессиональных стандартов в нашей стране является результатом обобщения международного опыта в области обеспечения качественной подготовки работников различных профессий. Работу в этой области проводит Российский союз промышленников и предпринимателей (РСПП).

Структура описания деятельности в профессиональных стандартах предусматривает использование более современной конструкции в виде сочетаний требований к знаниям, умениям и компетенциям, профессиональному опыту, что позволяет обеспечить преемственность профессиональных стандартов, национальной рамки квалификаций, с одной стороны, и образовательных стандартов и программ — с другой.

В 2007 г. было заключено «Соглашение о взаимодействии Министерства образования и науки Российской Федерации и Российского союза промышленников и предпринимателей». В соответствии с Соглашением, Стороны осуществляют взаимодействие по следующим основным направлениям: создание и развитие национальной системы квалификаций, профессиональных стандартов и государственных образовательных стандартов профессионального образования, отвечающих задачам раз-

вития российской экономики и общественным потребностям; создание системы независимой оценки качества образования и сертификации квалификаций; содействие развитию современных инновационных профессиональных образовательных программ.

Национальным агентством развития квалификаций (НАРК), утверждённым РСПП, введены в действие документы, регулирующие практику разработки и утверждения профессиональных стандартов: Макет и Положение о профессиональном стандарте [1]. В положении профессиональный стандарт определяется как нормативный документ, определяющий в области конкретного вида экономической деятельности (области профессиональной деятельности), требования к выполнению работниками трудовых функций и необходимым для этого компетенциям.

Профессиональные стандарты необходимы для разработки контрольно-измерительных материалов для оценки и сертификации представителей конкретных профессий.

В целях обеспечения более тесного и эффективного сотрудничества бизнеса и системы профессионального образования в 2009 г. РСПП и Министерством образования и науки РФ утверждены «Положение о формировании системы независимой оценки качества профессионального образования» (Системы) и «Положение об оценке и сертификации квалификаций выпускников образовательных учреждений профессионального образования, других категорий граждан, прошедших профессиональное обучение в различных формах».

Структура Системы включает в себя:

- перечень профессий и квалификаций, в котором профессии сгруппированы по областям профессиональной деятельности и уровням квалификации;
- профессиональные стандарты по областям профессиональной деятельности;
- процедуру (правила и механизмы) признания (регистрации) профессиональных стандартов;
- национальную рамку квалификаций;
- каталог квалификаций, ранжированных по уровням, по каждой области профессиональной деятельности с указанием результатов необходимого образования и

обучения (компетенций) в виде каталога программ обучения;

- систему обеспечения качества квалификаций (процедуры оценки и подтверждения, т. е. сертификации квалификаций, освоенных в ходе формального образования, неформального обучения и трудового опыта).

В целях организации оценки и сертификации квалификаций создаётся общественно-государственный совет, определяются базовая организация, экспертно-методические центры и центры оценки и сертификации квалификаций, формируются апелляционные комиссии.

3 Структура профессионального стандарта профессии «Учитель»

Предлагаемый проект профессионального стандарта на должность «Учитель», разработан на основании результатов исследования профессиональной деятельности учителя и в соответствии с основными научно-методическими и организационными инструментами Системы:

- принципами разработки профессиональных стандартов;
- моделью (макетом) профессионального стандарта;
- положением о профессиональном стандарте.

Структура профессионального стандарта включает в себя следующие элементы.

1. Паспорт профессионального стандарта содержит информацию:

- наименование и основная цель области профессиональной деятельности, для которой разрабатывается стандарт, код по ОКВЭД;
- выделяемые виды трудовой деятельности, рекомендуемые наименования должностей и взаимосвязь с общероссийскими квалификационными справочниками.

2. Карточки видов трудовой деятельности, содержащие: возможные наименования должностей; обобщённое описание вида трудовой деятельности; возможные места работы; условия труда; требования к профессиональному образованию и обучению работника; необходимость сертификатов, подтверждающих квалификацию; требования к практическому опыту работы; особые условия допуска к работе.

3. Описания трудовых функций, содержащие: состав трудовых действий; средства и предметы труда; необходимые компетенции.

Профессиональный стандарт на должность «Учитель» предполагает 3 квалификационных уровня в соответствии с отраслевой рамкой квалификаций (шестой, седьмой и восьмой в соответствии с Национальной рамкой квалификаций), в каждом из которых 10 и более профессиональных функций (единиц профессионального стандарта), определяющих требования к компетенциям учителя.

При разработке профессионального стандарта в содержательную часть стандарта в виде перечня единиц профессионального стандарта и описания этих единиц был введён перечень основных трудовых функций из раздела «Должностные обязанности», которые могут быть полностью или частично поручены работнику, занимающему данную должность, из Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздела «Квалификационные характеристики должностей работников образования» [2].

Заключение

Предлагаемый проект профессионального стандарта на должность учителя вклю-

чает в себя 3 квалификационных уровня в соответствии с отраслевой рамкой квалификаций: базовая квалификационная категория; первая квалификационная категория; высшая квалификационная категория. Каждая из категорий состоит соответственно из 10, 13 и 16 единиц профессионального стандарта. Каждая единица профессионального стандарта описывается в виде исчерпывающих перечней основных профессиональных действий, необходимых знаний и необходимых умений. Таким образом, профессиональный стандарт представляет собой объёмный документ, включающий в целом около 224 профессиональных действий и умений.

Обобщая проделанную работу, необходимо отметить, что одной из серьёзных трудностей в разработке профессионального стандарта на должность учителя является выбор и обоснование уровня детализации необходимых знаний и профессиональных умений учителя. Понятие «компетенция» как способность применять знания, умения и опыт в профессиональной деятельности предполагает детальную расшифровку того, о каких знаниях, умениях и опыте идёт речь. Это необходимо при формировании измерительных средств для оценки и сертификации квалификаций и критериев оценки.

Литература

- 1 Положение о профессиональном стандарте Российского союза промышленников и предпринимателей: утверждено Распоряжением Президента Российского союза промышленников и предпринимателей № РП-46 от 28 июня 2007 г. (источник: www.nark-rspp.ru).
- 2 Макет профессионального стандарта: утверждён Распоряжением Президента РСПП № РП-46 от 28 июня 2007 г.
- 3 Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования». Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации (Минздравсоцразвития России) от 26 августа 2010 г. № 761н, г. Москва
- 4 Общероссийский классификатор профессий рабочих, должностей служащих, и тарифных разрядов (ОКПДТР), принят постановлением Госстандарта РФ от 26 декабря 1994 года № 367 и введён в действие с 1 января 1996. С изменениями 1996, 1999, 2003 и 2008 гг.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТАНДАРТ (проект)

УЧИТЕЛЬ¹

Направление профессиональной деятельности: Специалист в области образования.

Область профессиональной деятельности: 80.2. Основное общее, среднее (полное) общее, начальное и среднее профессиональное образование.

Вид экономической деятельности: 80.21. Основное общее, среднее (полное) общее образование.

1 ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

1.1 Область применения профессионального стандарта

Профессиональный стандарт — многофункциональный нормативный документ, определяющий в рамках конкретного вида экономической деятельности (области профессиональной деятельности) требования к содержанию и условиям труда, квалификации и компетенциям работников по различным квалификационным уровням.

Профессиональный стандарт предназначен для:

- проведения оценки квалификации и сертификации работников, а также выпускников учреждений профессионального образования;
- формирования государственных образовательных стандартов и программ всех уровней профессионального образования, в том числе обучения персонала на предприятиях, а также для разработки учебно-методических материалов к этим программам;
- решения широкого круга задач в области управления персоналом (разработки стандартов предприятия, систем мотивации и стимулирования персонала, должностных инструкций, тарификации должностей; отбора, подбора и аттестации персонала, планирования карьеры);
- проведения процедур стандартизации и унификации в рамках вида (видов) экономической деятельности (установление и поддержание единых требований к содержанию и качеству профессиональной деятельности, согласование наименований должностей, упорядочивание видов трудовой деятельности и пр.).

1.2 Термины, определения и используемые сокращения

В настоящем профессиональном стандарте используются следующие термины и их определения:

- **область профессиональной деятельности** — совокупность видов трудовой деятельности, имеющая общую интеграционную основу и предполагающая схожий набор компетенций для их выполнения. Корреспондируется с одним или несколькими видами экономической деятельности;
- **вид трудовой деятельности** — составная часть области профессиональной деятельности, образованная целостным набором трудовых функций и необходимых для их выполнения компетенций;
- **единица профессионального стандарта** — структурный элемент профессионального стандарта, содержащий развернутую характеристику конкретной трудовой функции, которая является целостной, завершённой, относительно автономной и значимой для данного вида трудовой деятельности;
- **квалификационный уровень** — совокупность требований к компетенциям работников, дифференцируемых по параметрам сложности, нестандартности трудовых действий, ответственности и самостоятельности;

¹ Высшее профессиональное образование — квалификация «Учитель (по предмету)», «Бакалавр естественнонаучного образования», «Бакалавр физико-математического образования», «Бакалавр филологического образования», «Бакалавр социально-экономического образования», «Бакалавр технологического образования», «Бакалавр художественного образования» (по направлению подготовки 050100-50500 в соответствии с ОКСО 009-2003).

- **квалификация** — 1) готовность работника к качественному выполнению конкретных функций в рамках определённого вида трудовой деятельности; 2) официальное признание (в виде сертификата) освоения компетенций, соответствующих требованиям к выполнению трудовой деятельности в рамках конкретной профессии (требований профессионального стандарта);
- **компетенция** — способность применять знания, умения и опыт в трудовой деятельности;
- **национальная рамка квалификаций** — организованные в единую структуру описания квалификаций, признаваемые на национальном и международном уровнях, посредством которых осуществляется измерение и взаимосвязь результатов обучения и устанавливается соотношение дипломов, свидетельств и других сертификатов об образовании;
- **сертификат** — официальный документ, выдаваемый уполномоченным органом, подтверждающий результаты образования (обучения), продемонстрированные в ходе установленных процедур оценки;
- **трудовая функция** — составная часть вида трудовой деятельности, представляющая собой интегрированный и относительно автономный набор трудовых действий, определяемых бизнес-процессом и предполагающий наличие необходимых компетенций для их выполнения;
- **условия труда** — совокупность факторов производственной среды и трудового процесса, оказывающих влияние на работоспособность и здоровье работника.

В настоящем профессиональном стандарте используются следующие сокращения:

ЕТКС — «Единый тарифно-квалификационный справочник работ и профессий рабочих отраслей экономики Российской Федерации»;

ЕКСД — «Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих»;

КСД — «Квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и других служащих»;

ОКВЭД — «Общероссийский классификатор видов экономической деятельности. Russian classification of economic activities. Ок 029-2001»;

ОКЗ — «Общероссийский классификатор занятий. ОК 010-93 (ОКЗ)»;

НАРК — Национальное агентство развития квалификаций;

ОКСО — «Общероссийский классификатор специальностей по образованию»;

ИТ — информационные технологии;

ИС — информационная система.

2 ПАСПОРТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА

Направление профессиональной деятельности: Специалист в области образования.

Область профессиональной деятельности: 80.2. Основное общее, среднее (полное) общее, начальное и среднее профессиональное образование.

Вид экономической деятельности: 80.21. Основное общее, среднее (полное) общее образование.

Основная цель области профессиональной деятельности: Обучение различным предметам по программам основного общего, среднего (полного) общего и начального профессионального образования в общеобразовательных школах и других учебных заведениях. Разработка, изменение и выполнение учебных программ по различным предметам; проведение уроков и практических занятий по одному или нескольким предметам с целью образовательной или профессиональной подготовки, включая частные занятия; использование разнообразных форм, приёмов и методов обучения; участие в организации учебных процессов; составление отчетов и другой документации, связанной с их педагогической работой.

Таблица 1

**Виды трудовой деятельности по квалификационным уровням
и их связь с действующими нормативными документами**

Квалификационный уровень в соответствии		Вид трудовой деятельности	Рекомендуемые наименования должностей
с национальной рамкой квалификаций	с отраслевой рамкой квалификаций		
Шестой	Базовая квалификационная категория	Планирование и осуществление учебного процесса по конкретному предмету в соответствии с образовательной программой основного общего, среднего (полного) общего образования в общеобразовательных школах с опорой на знания, полученные в вузе. Воспитание обучающихся с учётом их психолого-физиологических особенностей	Базовая квалификационная категория должности «Учитель», «Учитель начальных классов», «Учитель-предметник»
Седьмой	Первая квалификационная категория	Развитие своей профессиональной квалификации в направлении развития своих компетенций на основе: обучения по программам дополнительного образования; использования в своей педагогической практике последних достижений в области педагогической и психологической наук; активного участия в инновационной педагогической деятельности. Демонстрация высокой эффективности своей образовательной и воспитательной деятельности	Первая квалификационная категория должности «Учитель», «Учитель начальных классов», «Учитель-предметник», «Завуч», «Методист»
Восьмой	Высшая квалификационная категория	Реализация педагогического и воспитательного процесса в школе на основе, получившей общественное признание, собственной инновационной программы обучения и воспитания учащихся, базирующейся на высоком, признанном профессионализме и высокой результативности педагогической деятельности. Роль наставника или мастера. В целом по итогам своей педагогической деятельности имеет высокий процент учащихся, достигших высоких результатов в своём личностном, профессиональном и социальном развитии	Высшая квалификационная категория должности «Учитель», «Учитель начальных классов», «Учитель-предметник», «Завуч», «Директор», «Методист»

3 КАРТОЧКИ ВИДОВ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

3.1 Карточка вида трудовой деятельности — базовая квалификационная категория

Таблица 2

Квалификационный уровень	
В соответствии с национальной рамкой квалификаций	В соответствии с отраслевой рамкой квалификаций
Шестой	Базовая квалификационная категория

Таблица 3

Название должности: «Учитель (по предмету)»

Обобщённое описание выполняемой трудовой деятельности	Планирование и осуществление учебного процесса по конкретному предмету в соответствии с образовательной программой основного общего, среднего (полного) общего образования в общеобразовательных школах с опорой на знания, полученные в вузе. Воспитание обучающихся с учётом их психолого-физиологических особенностей
Возможные места работы	Государственные и частные общеобразовательные школы Колледжи Гимназии
Условия труда	Постоянный график работы; возможен ненормированный рабочий день; возможна работа в выходные и праздничные дни, сверхурочная работа
Требования к профессиональному образованию и обучению работника	– Высшее профессиональное образование — квалификация: «Учитель (по предмету)», «Бакалавр естественнонаучного образования», «Бакалавр физико-математического образования», «Бакалавр филологического образования», «Бакалавр социально-экономического образования», «Бакалавр технологического образования», «Бакалавр художественного образования» (по направлению подготовки 050100-50500 в соответствии с ОКСО 009-2003). – Повышение квалификации по программам дополнительного образования
Необходимость сертификатов, подтверждающих квалификацию	Нет
Требования к практическому опыту работы	Нет
Особые условия допуска к работе	Нет

Таблица 4

Перечень единиц профессионального стандарта

Шифр	Наименование единицы профессионального стандарта
6A_Y_1	Планировать и осуществлять учебный процесс по конкретному предмету в соответствии с образовательной программой образовательного учреждения
6A_Y_2	Обеспечивать учебный процесс, организуя и поддерживая разнообразные виды деятельности обучающихся, ориентируясь на личность обучающегося, развитие его мотивации, познавательных интересов, способностей
6A_Y_3	Организовывать внеучебную деятельность обучающихся
6A_Y_4	Обеспечивать достижение и подтверждение обучающимися уровней образования (образовательных цензов)
6A_Y_5	Использовать информационно-коммуникативные технологии в своей обучающей и воспитывающей деятельности
6A_Y_6	Взаимодействовать с коллегами, родителями, социальными партнерами (в том числе с иностранными)
6A_Y_7	Соблюдать права и свободы обучающихся, поддерживать учебную дисциплину, режим посещения занятий, уважая человеческое достоинство, честь и репутацию обучающихся
6A_Y_8	Обеспечивать охрану жизни и здоровья обучающихся во время образовательного процесса
6A_Y_9	Развивать свои профессиональные качества, необходимые для эффективной педагогической деятельности
6A_Y_10	Организовывать и вести культурно-просветительскую деятельность с различными категориями населения

3.2 Карточка вида трудовой деятельности — первая квалификационная категория

Таблица 5

Квалификационный уровень

В соответствии с национальной рамкой квалификаций	В соответствии с отраслевой рамкой квалификаций
Седьмой	Первая квалификационная категория

Таблица 6

Возможные наименования должностей: «Учитель», «Завуч», «Методист»

Обобщённое описание выполняемой трудовой деятельности	Развитие своей профессиональной квалификации в направлении развития своих компетенций на основе: обучения по программам дополнительного образования; использования в своей педагогической практике последних достижений в области педагогической и психологической наук; активного участия в инновационной педагогической деятельности. Демонстрация высокой эффективности своей образовательной и воспитательной деятельности
Возможные места работы	Государственные и частные общеобразовательные школы Колледжи Гимназии
Условия труда	Постоянный график работы; возможен ненормированный рабочий день; возможна работа в выходные и праздничные дни, сверхурочная работа
Требования к профессиональному образованию и обучению работника	– Высшее профессиональное образование — квалификация: «Учитель (по предмету)», «Магистр естественнонаучного образования», «Магистр физико-математического образования», «Магистр филологического образования», «Магистр социально-экономического образования», «Магистр технологического образования», «Магистр художественного образования» (по направлению подготовки 050100-50500 в соответствии с ОКСО 009-2003). – Повышение квалификации по программам дополнительного образования
Необходимость сертификатов, подтверждающих квалификацию	Да, сертификат, подтверждающий базовую квалификационную категорию
Требования к практическому опыту работы	Не менее 5 лет на предыдущем квалификационном уровне
Особые условия допуска к работе	Нет

Таблица 7

Перечень единиц профессионального стандарта

Шифр	Наименование единицы профессионального стандарта
7А_У_1	Планировать и осуществлять учебный процесс по конкретному предмету в соответствии с образовательной программой образовательного учреждения
7А_У_2	Обеспечивать учебный процесс, организуя и поддерживая разнообразные виды деятельности обучающихся, ориентируясь на личность обучающегося, развитие его мотивации, познавательных интересов, способностей
7А_У_3	Организовывать внеучебную деятельность обучающихся
7А_У_4	Обеспечивать достижение и подтверждение обучающимися уровней образования (образовательных цензов)
7А_У_5	Широко использовать информационно-коммуникативные технологии в своей обучающей и воспитывающей деятельности
7А_У_6	Взаимодействовать с коллегами, родителями, социальными партнерами (в том числе с иностранными)

Окончание табл. 7

Шифр	Наименование единицы профессионального стандарта
7A_У_7	Соблюдать права и свободы обучающихся, поддерживать учебную дисциплину, режим посещения занятий, уважая человеческое достоинство, честь и репутацию обучающихся
7A_У_8	Обеспечивать охрану жизни и здоровья обучающихся во время образовательного процесса
7A_У_9	Развивать свои профессиональные качества, необходимые для эффективной педагогической деятельности
7A_У_10	Вести инновационную работу по совершенствованию образовательного процесса и форм методической работы в образовательном учреждении
7A_У_11	Планировать и осуществлять методическую деятельность в образовательном процессе
7A_У_12	Принимать активное участие в научных проектах, семинарах, круглых столах, конференциях (публикация статей, научных и научно-методических трудов)
7A_У_13	Организовывать и вести культурно-просветительскую деятельность с различными категориями населения

3.3 Карточка вида трудовой деятельности — высшая квалификационная категория

Таблица 8

Квалификационный уровень

В соответствии с национальной рамкой квалификаций	В соответствии с отраслевой рамкой квалификаций
Восьмой	Высшая квалификационная категория

Таблица 9

Возможные наименования должностей: «Учитель», «Завуч», «Методист», «Директор»

Обобщённое описание выполняемой трудовой деятельности	Реализация педагогического и воспитательного процесса в школе на основе, получившей общественное признание, собственной инновационной программы обучения и воспитания учащихся, базирующейся на высоком, признанном профессионализме и высокой результативности педагогической деятельности. Роль наставника или мастера. В целом по итогам своей педагогической деятельности имеет высокий процент учащихся, достигших высоких результатов в своём личностном, профессиональном и социальном развитии. Имеет почётные звания
Возможные места работы	Государственные и частные общеобразовательные школы Колледжи Гимназии Органы управления образованием
Условия труда	Постоянный график работы; возможен ненормированный рабочий день; возможна работа в выходные и праздничные дни, сверхурочная работа
Требования к профессиональному образованию и обучению работника	– Высшее профессиональное образование — квалификация: «Учитель (по предмету)», «Магистр естественнонаучного образования», «Магистр физико-математического образования», «Магистр филологического образования», «Магистр социально-экономического образования», «Магистр технологического образования», «Магистр художественного образования» (по направлению подготовки 050100-50500 в соответствии с ОКСО 009-2003). – Повышение квалификации по программам дополнительного образования. – Учёная степень кандидата (доктора) наук

Окончание табл. 9

Необходимость сертификатов, подтверждающих квалификацию	Да, сертификат, подтверждающий первую квалификационную категорию
Требования к практическому опыту работы	Не менее 5 лет на предыдущем квалификационном уровне
Особые условия допуска к работе	Нет

Таблица 10

Перечень единиц профессионального стандарта

Шифр	Наименование единицы профессионального стандарта
8А_У_1	Планировать и осуществлять учебный процесс по конкретному предмету в соответствии с образовательной программой образовательного учреждения
8А_У_2	Обеспечивать учебный процесс, организуя и поддерживая разнообразные виды деятельности обучающихся, ориентируясь на личность обучающегося, развитие его мотивации, познавательных интересов, способностей
8А_У_3	Организовывать внеучебную деятельность обучающихся
8А_У_4	Обеспечивать достижение и подтверждение обучающимися уровней образования (образовательных цензов)
8А_У_5	Широко использовать информационно-коммуникативные технологии в своей обучающей и воспитывающей деятельности
8А_У_6	Взаимодействовать с коллегами, родителями, социальными партнерами (в том числе с иностранными)
8А_У_7	Соблюдать права и свободы обучающихся, поддерживать учебную дисциплину, режим посещения занятий, уважая человеческое достоинство, честь и репутацию обучающихся
8А_У_8	Обеспечивать охрану жизни и здоровья обучающихся во время образовательного процесса
8А_У_9	Развивать свои профессиональные качества, необходимые для эффективной педагогической деятельности
8А_У_10	Вести инновационную работу по совершенствованию образовательного процесса и форм методической работы в образовательном учреждении
8А_У_11	Планировать и осуществлять методическую деятельность в образовательном процессе
8А_У_12	Принимать активное участие в научных проектах, семинарах, круглых столах, конференциях (публикация статей, научных и научно-методических трудов)
8А_У_13	Организовывать и вести культурно-просветительскую деятельность с различными категориями населения
8А_У_14	Передавать свой опыт педагогической деятельности коллегам, молодым педагогам; вести наставническую деятельность в педагогической области деятельности
8А_У_15	Планировать и осуществлять проектную деятельность в образовательном процессе
8А_У_16	Планировать и осуществлять управленческую деятельность в образовательном процессе

4 ОПИСАНИЕ ЕДИНИЦ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА

4.1 Квалификационный уровень: шестой (по НРК), базовая квалификационная категория (по ОРК)

Единица 6А_У_1. Планировать и осуществлять учебный процесс по конкретному предмету в соответствии с образовательной программой образовательного учреждения.

Основные профессиональные действия

- 1) Разрабатывает рабочую программу по предмету с учётом нормативных требований, темпа усвоения материала, преемственности и др. моментов, повышающих её обоснованность.
- 2) Использует современные образовательные технологии, включая информационные, а также цифровые образовательные ресурсы.

- 3) Организует обучение и воспитание в сфере образования с использованием технологий, соответствующих возрастным особенностям обучающихся и отражающих специфику предметной области.
- 4) Использует возможности образовательной среды для обеспечения качества образования, в том числе с применением информационных технологий.
- 5) Своевременно вносит коррективы в методы преподавания в зависимости от сложившейся ситуации.
- 6) Обеспечивает соответствие применяемых методов целям и задачам обучения, содержанию изучаемой темы.
- 7) Владеет современными методами преподавания.
- 8) Обоснованно использует на уроках современные информационно-коммуникативные технологии.
- 9) Проводит сравнительный анализ учебных программ, УМК, методических и дидактических материалов по преподаваемому предмету, выявляет их достоинства и недостатки.
- 10) Обоснованно выбирает учебники и учебно-методические комплексы по преподаваемому предмету.
- 11) Соотносит результаты обучения с поставленными целями.
- 12) Вовлекает обучающихся в процесс постановки целей и задач урока.

Необходимые знания

- 1) Основные нормативные документы, отражающие требования к содержанию и результатам учебной деятельности по предмету, учебники и учебно-методические комплексы по преподаваемому предмету, допущенные или рекомендованные Минобрнауки РФ.
- 2) Ценностные основы профессиональной деятельности в сфере образования.
- 3) Правовые нормы реализации педагогической деятельности и образования.
- 4) Особенности реализации педагогического процесса в условиях поликультурного и полиэтнического общества.
- 5) Тенденции развития мирового историко-педагогического процесса, особенности современного этапа развития образования в мире.
- 6) Содержание преподаваемого предмета.
- 7) Способы взаимодействия педагога с различными субъектами педагогического процесса.

Необходимые умения

- 1) Способен реализовывать учебные программы базовых и элективных курсов в различных образовательных учреждениях.
- 2) Осознаёт социальную значимость своей будущей профессии, обладает мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности.
- 3) Владеет основами речевой профессиональной культуры.
- 4) Способен нести ответственность за результаты своей профессиональной деятельности.
- 5) Владеет одним из иностранных языков на уровне профессионального общения.
- 6) Способен к подготовке и редактированию текстов профессионального и социально значимого содержания.
- 7) Выбирает и реализовывает типовые образовательные программы.
- 8) Разрабатывает собственные программные, методические и дидактические материалы.
- 9) Принимает решения в разных педагогических ситуациях.
- 10) Умеет сформулировать цели и задачи на основе темы урока.
- 11) Умеет конкретизировать цель урока до комплекса взаимосвязанных задач.
- 12) Может сформулировать критерии достижения целей урока.
- 13) Умеет добиться понимания обучающимися целей и задач урока.

Единица 6А_У_2. Обеспечивать учебный процесс, организуя и поддерживая разнообразные виды деятельности обучающихся, ориентируясь на личность обучающегося, развитие его мотивации, познавательных интересов, способностей.

Основные профессиональные действия

- 1) Формирует осознанный выбор и освоение образовательных программ, используя разнообразные формы, приёмы, методы и средства обучения, в том числе по индивидуальным учебным планам, ускоренным курсам в рамках федеральных государственных образовательных стандартов.
- 2) Изучает возможности, потребности, достижения обучающихся в области образования и проектирует на основе полученных результатов индивидуальные маршруты их обучения, воспитания, развития.
- 3) Поддерживает практику обращения учащихся к учителю за помощью при трудностях в решении той или иной задачи.
- 4) Смотрит на ситуацию с точки зрения других и достигает взаимопонимания.
- 5) Находит и ориентируется на сильные стороны и перспективы развития для каждого обучающегося.
- 6) Анализирует причины поступков и поведения обучающихся.
- 7) Организует свою деятельность и деятельность обучающихся для достижения всех намеченных целей урока.
- 8) Конструктивно реагирует на ошибки и трудности, возникающие в процессе реализации педагогической деятельности.
- 9) Своевременно вносит коррективы в намеченный план урока в зависимости от сложившейся ситуации.

Необходимые знания

- 1) Методология педагогических исследований проблем образования (обучения, воспитания, социализации).
- 2) Теория и технология обучения и воспитания школьника, сопровождения субъектов педагогического процесса.
- 3) Закономерности психического развития и особенности их проявления в учебном процессе в разные возрастные периоды.
- 4) Способы психологического и педагогического изучения обучающихся.
- 5) Знание основных разделов общей, возрастной и педагогической психологии.

Необходимые умения

- 1) Способен использовать систематизированные теоретические и практические знания гуманитарных, социальных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач.
- 2) Готов применять современные методики и технологии, в том числе и информационные, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на конкретной образовательной ступени конкретного образовательного учреждения.
- 3) Способен применять современные методы диагностирования достижений обучающихся и воспитанников, осуществлять педагогическое сопровождение процессов социализации и профессионального самоопределения обучающихся, подготовки их к сознательному выбору профессии.
- 4) Способен использовать возможности образовательной среды, в том числе информационной, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса.
- 5) Обладает широким кругозором, легко поддерживает разговоры на различные темы.
- 6) Поведение и внешний вид учителя соответствуют этическим нормам.
- 7) Обладает педагогическим тактом, деликатен в общении.
- 8) Высказывания учителя построены грамотно и доступны для понимания, его отличает высокая культура речи.
- 9) Знает и учитывает уровень обученности и развития обучающихся при постановке целей и задач урока.
- 10) Умеет вызвать интерес у обучающихся к своему предмету.
- 11) Отмечает даже самый маленький успех обучающихся.

- 12) Демонстрирует успехи обучающихся родителям.
- 13) Демонстрирует успехи обучающихся одноклассникам.
- 14) Умеет дифференцировать задания так, чтобы ученики почувствовали свой успех.
- 15) Выстраивает деятельность на уроке с учётом уровня развития учебной мотивации.
- 16) Владеет большим спектром материала и заданий, способных вызвать интерес обучающихся к различным темам преподаваемого предмета.
- 17) Использует знания об интересах и потребностях обучающихся в педагогической деятельности.
- 18) Умеет создать доброжелательную атмосферу на уроке.
- 19) Обучающиеся удовлетворены образовательной деятельностью, выстраиваемой учителем: содержание, методы, результаты и др.
- 20) Использует методы, побуждающие обучающихся самостоятельно рассуждать.
- 21) Умеет организовать обучающихся для достижения запланированных результатов учебной деятельности.
- 22) Умеет организовать обучающихся для поиска дополнительной информации, необходимой при решении учебной задачи (книги, компьютерные и медиа-пособия, цифровые образовательные ресурсы и др.).
- 23) Умеет активизировать творческие возможности обучающихся.
- 24) Демонстрирует практическое применение изучаемого материала.
- 25) Поощряет любознательность обучающихся, выход за рамки требований программы при подготовке школьных заданий.
- 26) Даёт возможность обучающимся самостоятельно ставить и решать задачи с высокой степенью свободы и ответственности.
- 27) Создаёт условия для вовлечения обучающихся в дополнительные формы познания по предмету: олимпиады, конкурсы, проекты.

Единица 6А_У_3. Организовывать внеучебную деятельность обучающихся.

Основные трудовые действия

- 1) Создаёт условия для социального, культурного и профессионального самоопределения, творческой самореализации личности ребёнка, её интеграции в системе мировой и отечественной культур.
- 2) Формирует у учащихся гражданскую ответственность и правовое самосознание, духовность и культуру, инициативность, самостоятельность, способность к успешной социализации в обществе.
- 3) Популяризирует профессиональную область знаний общества.
- 4) Организует самостоятельную деятельность обучающихся, в том числе исследовательскую.
- 5) Организует культурное пространство.
- 6) Проводит и организует участие учащихся в олимпиадах, конкурсах, конференциях разного уровня по изучаемым предметам и т.д.

Необходимые знания

Знания основных разделов общей, возрастной и педагогической психологии: теории и технологии обучения и воспитания школьника, сопровождения субъектов педагогического процесса.

Необходимые умения

- 1) Организация сотрудничества обучающихся и воспитанников.
- 2) Организация внеучебной деятельности обучающихся.
- 3) Умение способствовать индивидуальному разностороннему раскрытию способностей учащегося (воспитанника).
- 4) Развивать интерес у учащихся к различным видам деятельности.
- 5) Организация свободного времени учащихся (воспитанников).
- 6) Умение организовать воспитывающую деятельность в рамках учебного процесса.
- 7) Умение организовать коллективную деятельность учащихся.

- 8) Умение формировать положительное отношение к базовым общественным ценностям.
- 9) Способствовать приобретению учащимися социального опыта.
- 10) Умение сформировать самостоятельные общественные действия у учащихся.
- 11) Умение создавать благоприятный микроклимат, располагать к себе учеников.
- 12) Умение регулировать внутри коллективные отношения школьников.

Единица 6А_У_4. Обеспечивать достижение и подтверждение обучающимися уровней образования (образовательных цензов).

Основные трудовые действия

Осуществляет контрольно-оценочную деятельность в образовательном процессе с использованием современных способов оценивания в условиях информационно-коммуникационных технологий (ведение электронных форм документации, в том числе электронного журнала и дневников обучающихся).

Необходимые знания

- 1) Теории и технологии обучения и воспитания ребёнка, сопровождения субъектов педагогического процесса.
- 2) Сущность и структура образовательных процессов.

Необходимые умения

- 1) Планировать, отбирать, синтезировать и конструировать учебный материал по специальности.
- 2) Анализировать уроки и внеклассные мероприятия.
- 3) Оценивать действия школьников и свою работу.
- 4) Использовать методы психологической и педагогической диагностики для решения различных профессиональных задач.
- 5) Проектировать образовательный процесс с использованием современных технологий, соответствующих общим и специфическим закономерностям и особенностям возрастного развития личности.
- 6) Аргументировать оценки, показывать обучающимся их достижения и недоработки.
- 7) Применять различные методы оценивания обучающихся.
- 8) Уметь сочетать методы педагогического оценивания, взаимооценки и самооценки обучающихся.
- 9) Способствовать формированию навыков самооценки учебной деятельности.
- 10) Устанавливать педагогически целесообразные взаимоотношения с отдельными учениками, группами, ученическими коллективами.

Единица 6А_У_5. Широко использовать информационно-коммуникативные технологии в своей обучающей и воспитывающей деятельности

Основные трудовые действия

- 1) Использование информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) в обучающей и воспитывающей деятельности.
- 2) Организация оперативного доступа к информационным ресурсам учебного, учебно-методического, справочного и информационного назначения, размещённых как на самом портале, так и на других порталах и сайтах с помощью создания веб-интерфейсов, системы поиска и навигации, баз данных.
- 3) Передача знаний и накопленного технологического и социального опыта учащимся (воспитанникам) посредством внедрения ИКТ в образовательный процесс.
- 4) Участие в семинарах различного уровня по применению ИКТ в учебной практике.
- 5) Участие в профессиональных конкурсах, онлайн-форумах и педсоветах.

Необходимые знания

- 1) Базовые знания по предмету.
- 2) Знание компьютерной техники (компьютер и периферия, интерактивная доска).
- 3) Знание информационной культуры.
- 4) Знание Интернет-сети.
- 5) Знание Интернет-ресурсов.
- 6) Наличие представлений о функционировании ПК и дидактических возможностях ИКТ.

Необходимые умения

- 1) Составление и ведение электронного журнала, дневника, тетради.
- 2) Владение методическими основами подготовки наглядных и дидактических материалов средствами Microsoft Office.
- 3) Использование Интернета и цифровых образовательных ресурсов в педагогической деятельности.
- 4) Формирование положительной мотивации к использованию ИКТ.
- 5) Использование при подготовке к урокам, на факультативах, в проектной деятельности широкого спектра цифровых технологий и инструментов: текстовых редакторов, программ обработки изображений, программ подготовки презентаций, табличных процессоров.
- 6) Обеспечение использования коллекции ЦОР и ресурсов Интернет.
- 7) Формирование банка учебных заданий, выполняемых с активным использованием ИКТ.
- 8) Разработка собственных проектов по использованию ИКТ.
- 9) Совершенствование организации преподавания, повышение индивидуализации обучения.
- 10) Повышение продуктивности самоподготовки учащихся.
- 11) Активизация процесса обучения, привлечение учащихся к исследовательской деятельности.
- 12) Обеспечение гибкости процесса обучения.
- 13) Умение создавать учебные игровые ситуации.
- 14) Автоматизация различных расчётов и иных рутинных операций.

Единица 6А_У_6. Взаимодействовать с коллегами, родителями, социальными партнерами (в том числе с иностранными).

Основные трудовые действия

- 1) Организует взаимодействия с общественными и образовательными организациями, детскими коллективами и родителями для решения задач в профессиональной деятельности.
- 2) Бесконфликтно общается с различными субъектами педагогического процесса.
- 3) Участвует в общественно-профессиональных дискуссиях.
- 4) Использует в образовательном процессе разнообразные ресурсы, в том числе потенциал других учебных предметов.

Необходимые знания

- 1) Способы построения межличностных отношений в группах разного возраста.
- 2) Особенности социального партнерства в системе образования.
- 3) Различные средства коммуникации в профессиональной педагогической деятельности.

Необходимые умения

- 1) Готов к взаимодействию с коллегами, к работе в коллективе.
- 2) Готов включаться во взаимодействие с родителями, коллегами, социальными партнерами, заинтересованными в обеспечении качества учебно-воспитательного процесса.
- 3) Владеет способами установления контактов и поддержания взаимодействия с субъектами образовательного процесса в условиях поликультурной образовательной среды.
- 4) Владеет способами взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса.
- 5) Управляет деятельностью помощников учителя и волонтеров, координирует деятельность социальных партнеров.
- 6) Умеет выстраивать отношения сотрудничества с коллегами, проявляет себя как член команды при разработке и реализации различных мероприятий.

Единица 6А_У_7. Соблюдать права и свободы обучающихся, поддерживать учебную дисциплину, режим посещения занятий, уважать человеческое достоинство, честь и репутацию обучающихся.

Основные трудовые действия

- Реализация мероприятий, способствующих социализации личности учащегося.
- Обсуждение с обучающимися актуальных событий современности.

Необходимые знания

- 1) Законодательные и правовые документы в области организации учебно-воспитательного процесса.
- 2) Законодательные и нормативные документы по защите прав и свобод детей.
- 3) Нормативная документация СанПина.
- 4) Основные закономерности взаимодействия человека и общества.
- 5) Основные закономерности историко-культурного развития человека и человечества.
- 6) Основные механизмы социализации личности.
- 7) Основные философские категории и проблемы человеческого бытия.
- 8) Особенности современного экономического развития России и мира.

Необходимые умения

- 1) Понимать движущие силы и закономерности исторического процесса, место человека в историческом процессе, политической организации общества.
- 2) Использовать нормативные правовые документы в своей деятельности.
- 3) Использовать различные формы, виды устной и письменной коммуникации на родном и иностранных языках в учебной и профессиональной деятельности.
- 4) Анализировать мировоззренческие, социально и личностно значимые философские проблемы.
- 5) Применять экономические знания в процессе решения задач образовательной и профессиональной деятельности.
- 6) Учитывать различные контексты (социальные, культурные, национальные), в которых протекают процессы обучения, воспитания и социализации.
- 7) Учитывать в педагогическом взаимодействии различные особенности учащихся.
- 8) Устанавливать отношения сотрудничества с обучающимися.
- 9) Разрешать конфликты оптимальным способом.
- 10) насыщать общение с обучающимися положительными эмоциями и чувствами.
- 11) Выстраивать отношения сотрудничества с коллегами.
- 12) Проявлять себя как член команды при разработке и реализации различных мероприятий, проектов, программ и др.
- 13) Создавать рабочую атмосферу на уроке, поддерживает дисциплину.
- 14) Устанавливать педагогически целесообразные взаимоотношения с отдельными учениками, группами, ученическими коллективами.
- 15) Создавать благоприятный микроклимат, располагать к себе учеников.
- 16) Регулировать отношения в коллективе школьников.

Единица 6А_У_8. Обеспечивать охрану жизни и здоровья обучающихся во время образовательного процесса.

Основные трудовые действия

- 1) Использует здоровьесберегающие технологии.
- 2) Обеспечивает охрану жизни и здоровья обучающихся в учебно-воспитательном процессе и внеурочной деятельности.
- 3) Осуществляет психолого-педагогическую поддержку и сопровождение школьников.
- 4) Предупреждает девиантное поведение и правонарушения.

Необходимые знания

- 1) Законодательные и правовые документы в области организации учебно-воспитательного процесса.
- 2) Законодательные и нормативные документы по защите прав и свобод детей.
- 3) Нормативная документация СанПиНа.

Необходимые умения

- 1) Организовать рабочую обстановку в ученическом коллективе.
- 2) Поддерживать дисциплину учащихся на уроке и после него.
- 3) Внедрять в структуру урока знания о ЗОЖ.
- 4) Использовать основные методы защиты от возможных последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий.
- 5) Понимать сущность и значение информации в развитии современного информационного общества, сознавать опасности и угрозы, возникающие в этом процессе, соблюдать основные требования информационной безопасности, в том числе защиты государственной тайны.

Единица 6А_У_9. Развивать свои профессиональные качества, необходимые для эффективной педагогической деятельности.

Основные трудовые действия

- 1) Педагог с высокими показателями по самоорганизации хорошо ориентируется во времени, заранее предполагает временные затраты и выполняет работы в установленный срок. Данное личностное свойство предполагает, что педагог способен к самоконтролю (может работать эффективно без внешнего контроля и проверок), самостоятельно ставит цели деятельности и ориентирован на их достижение.
- 2) Владеет навыками рефлексии, самооценки, самоконтроля.
- 3) Владеет различными способами вербальной и невербальной коммуникации.
- 4) Владеет навыками коммуникации в родной и иноязычной среде.
- 5) Осуществляет профессиональное самообразование и личностный рост, проектирование дальнейшего образовательного маршрута и профессиональной карьеры.

Необходимые знания

Научные и практические подходы к профессиональному самопознанию и саморазвитию.

Необходимые умения

- 1) Обладает способностью:
 - решать проблемы;
 - принимать решения;
 - к критике и самокритике;
 - работать в команде;
 - к инициативе и предпринимательству;
 - работать в междисциплинарной команде;
 - взаимодействовать с экспертами в других предметных областях;
 - воспринимать разнообразие и межкультурные различия;
 - понимать культуру и обычаи других стран;
 - работать в международном контексте;
 - быть верным этическим ценностям.
- 2) Владеет культурой мышления, способен к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения.
- 3) Способен анализировать мировоззренческие, социально и лично значимые философские проблемы.

- 4) Способен понимать значение культуры как формы человеческого существования и руководствоваться в своей деятельности современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества.
- 5) Способен использовать знания о современной естественнонаучной картине мира в образовательной и профессиональной деятельности, применять методы математической обработки информации, теоретического и экспериментального исследования.
- 6) Готов использовать методы физического саморазвития для повышения адаптационных резервов организма и укрепления здоровья.
- 7) Способен логически верно строить устную и письменную речь.
- 8) Готов к толерантному восприятию социальных и культурных различий, уважительному и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям.
- 9) Способен использовать навыки публичной речи, ведения дискуссии и полемики.
- 10) Сохраняет самообладание даже в ситуациях с высокой эмоциональной нагрузкой.
- 11) Ориентироваться в изменившихся условиях, перестраивать свое поведение.
- 12) Уметь декламировать, петь, танцевать, поддерживать беседу.

Единица 6А_У_10. Организовывать и вести культурно-просветительскую деятельность с различными категориями населения.

Основные трудовые действия

- 1) Разработка и реализация культурно-просветительских программ для различных категорий населения, в том числе с использованием современных информационно-коммуникационных технологий.
- 2) Изучение и формирование потребностей детей и взрослых в культурно-просветительской деятельности.

Необходимые знания

- 1) Основы просветительской деятельности.
- 2) Ценностные основы профессиональной деятельности в сфере образования.
- 3) Особенности реализации педагогического процесса в условиях поликультурного и полиэтнического общества.

Необходимые умения

- 1) Профессионально взаимодействовать с участниками культурно-просветительской деятельности.
- 2) Использовать отечественный и зарубежный опыт организации культурно-просветительской деятельности.
- 3) Выявлять и использовать возможности региональной культурной образовательной среды для организации культурно-просветительской деятельности.

4.2 Квалификационный уровень: седьмой (по НРК), первая квалификационная категория (по ОРК)

Единицы 7А_У_1. – 7А_У_9. Повторяют таковые в базовой квалификационной категории.

Единица 7А_У_10. Вести инновационную работу по совершенствованию образовательного процесса и форм методической работы в образовательном учреждении.

Основные трудовые действия

- 1) Участвует в деятельности педагогического и иных советов образовательного учреждения, а также в деятельности методических объединений и других формах методической работы.
- 2) Осуществляет пропаганду важности педагогической профессии для социально-экономического развития страны.

- 3) Совершенствует свои профессиональные знания и умения путем использования возможностей информационной среды образовательного учреждения, региона, области, страны.
- 4) Пользуется информацией различных профессиональных источников информации (журналы, сайты, образовательные порталы и т.д.).

Необходимые знания

- 1) Закономерности психического развития и особенности их проявления в учебном процессе в разные возрастные периоды.
- 2) Способы психологического и педагогического изучения обучающихся.
- 3) Основные характеристики естественнонаучной картины мира, место и роль человека в природе.
- 4) Основные способы математической обработки информации.
- 5) Основы современных технологий сбора, обработки и представления информации.
- 6) Системно анализировать и выбирать образовательные концепции.
- 7) Методологии педагогических исследований проблем образования (обучения, воспитания, социализации).

Необходимые умения

- 1) Владеет комплексом понятий педагогической инноватики.
- 2) Понимает место и роль инновационной деятельности в образовательном учреждении, её связь с учебно-воспитательной деятельностью.
- 3) Знает основные подходы к развитию педагогических систем школы.
- 4) Умеет изучать опыт учителей-новаторов.
- 5) Умеет критически анализировать педагогические системы, учебные программы, технологии и дидактические средства обучения.
- 6) Умеет разрабатывать и обосновывать инновационные предложения по совершенствованию образовательного процесса.
- 7) Умеет разрабатывать проекты внедрения новшеств.
- 8) Умеет ставить цели экспериментальной работы и планировать ее.
- 9) Умеет работать в рабочих группах внедренческих проектов и проведения экспериментов.
- 10) Умеет анализировать и оценивать систему инновационной деятельности школы.
- 11) Умеет анализировать и оценивать себя как субъекта инновационной деятельности.
- 12) Способность и готовность выбирать адекватные средства и методы саморазвития, организации продуктивной деятельности в условиях сотрудничества.
- 13) Умеет свободно ориентироваться в системе способов педагогической деятельности.
- 14) Использует теоретические знания для генерации новых идей в области развития образования.
- 15) Владеет способами проектной и инновационной деятельности в образовании.
- 16) Применяет естественнонаучные знания в учебной и профессиональной деятельности.
- 17) Использует современные информационно-коммуникационные технологии (включая пакеты прикладных программ, локальные и глобальные компьютерные сети) для сбора, обработки и анализа информации.
- 18) Оценивает программное обеспечение и перспективы его использования с учётом решаемых профессиональных задач.
- 19) Владеет основными методами математической обработки информации.
- 20) Владеет навыками работы с программными средствами общего и профессионального назначения.
- 21) Владеет базовыми программными методами защиты информации при работе с компьютерными системами и организационными мерами и приёмами антивирусной защиты.
- 22) Способен работать с информацией в глобальных компьютерных сетях.
- 23) Владеет одним из иностранных языков на уровне, позволяющем получать и оценивать информацию в области профессиональной деятельности из зарубежных источников.
- 24) Использует основные методы, способы и средства получения, хранения, переработки информации, готов работать с компьютером как средством управления информацией.

- 25) Владеет технологиями приобретения, использования и обновления гуманитарных, социальных и экономических знаний.

Единица 7А_У_11. Планировать и осуществлять методическую деятельность в образовательном процессе.

Основные трудовые действия

- 1) Методическое обеспечение учебного и воспитывающего процессов.
- 2) Участвует в методических объединениях педагогов.
- 3) Осуществляет разработку методического инструментария учебной деятельности.
- 4) Осуществляет контроль за методикой преподавания дисциплин по предметным областям.

Необходимые знания

- 1) Методологические и методические основы предметной области.

Необходимые умения

- 1) Готовность к разработке и реализации методических моделей, методик, технологий и приёмов обучения, к анализу результатов процесса их использования в образовательных заведениях различных типов.
- 2) Готовность к систематизации, обобщению и распространению методического опыта (отечественного и зарубежного) в профессиональной области.
- 3) Изучение и анализ профессиональных и образовательных потребностей и возможностей педагогов и проектирование на основе полученных результатов маршрутов индивидуального методического сопровождения.
- 4) Исследование, проектирование, организация и оценка реализации методического сопровождения педагогов с использованием инновационных технологий.
- 5) Организация взаимодействия с коллегами и социальными партнерами, в том числе с иностранными, поиск новых социальных партнеров при решении актуальных научно-методических задач.
- 6) Использование имеющихся возможностей образовательной и социальной среды и проектирование новых сред, в том числе информационных, для обеспечения развития методического сопровождения деятельности педагогов.

Единица 7А_У_12. Принимать активное участие в научных проектах, семинарах, круглых столах, конференциях (публикация статей, научных и научно-методических трудов).

Основные трудовые действия

- 1) Организация и проведение научно-исследовательской работы.
- 2) Подготовка научных публикаций.
- 3) Вовлечение учащихся в научно-поисковую работу.

Необходимые знания

- 1) В области профильной науки.
- 2) В области педагогической науки.
- 3) В области психологической науки.

Необходимые умения

- 1) Анализ, систематизация и обобщение результатов научных исследований в сфере образования путем применения комплекса исследовательских методов при решении конкретных научно-исследовательских задач.
- 2) Проектирование, организация, реализация и оценка результатов научного исследования в сфере образования с использованием современных методов науки, а также информационных и инновационных технологий.
- 3) Использование имеющихся возможностей образовательной среды и проектирование новых условий, в том числе информационных, для решения научно-исследовательских задач.

Единица 7А_У_13. Организовывать и вести культурно-просветительскую деятельность с различными категориями населения.

4.3 Квалификационный уровень: восьмой (по НРК), высшая квалификационная категория (по ОРК)

Единицы 8А_У_1–8А_У_8. Повторяют таковые в первой квалификационной категории.

Единица 8А_У_9. Развивать свои профессиональные качества, необходимые для эффективной педагогической деятельности.

Основные трудовые действия

- 1) Педагог с высокими показателями по самоорганизации хорошо ориентируется во времени, заранее предполагает временные затраты и выполняет работы в установленный срок. Данное личностное свойство предполагает, что педагог способен к самоконтролю (может работать эффективно без внешнего контроля и проверок), самостоятельно ставит цели деятельности и ориентирован на их достижение.
- 2) Владеет навыками рефлексии, самооценки, самоконтроля.
- 3) Владеет различными способами вербальной и невербальной коммуникации.
- 4) Владеет навыками коммуникации в родной и иноязычной среде.
- 5) Осуществляет профессиональное самообразование и личностный рост, проектирование дальнейшего образовательного маршрута и профессиональной карьеры.

Необходимые знания

- 1) Владеет научным и практическим опытом систематического профессионального самопознания и саморазвития.
- 2) Обладает опытом изложения содержания своего предмета на основе разных, используемых в педагогике методов, средств, форм обучения и воспитания.
- 3) Имеет успешный опыт разработки и апробации авторских педагогических технологий с акцентом на свой научный и профессиональный потенциал и индивидуальный личностный стиль педагогической деятельности.
- 4) Активно внедряет в практику образовательного учреждения разнообразные, в том числе исследовательские и опытно-экспериментальные методы обучения и воспитания.
- 5) Имеет признание и пользуется заслуженным авторитетом в педагогическом сообществе.
- 6) Данный педагог умеет достаточно быстро находить креативные решения, поддерживающие личность ученика даже в сложных нестандартных ситуациях. Последовательность и умение обосновать принимаемые решения позволяют педагогу добиться понимания со стороны учащихся и стимулируют последних к активному включению в процедуру принятия и реализации.

Необходимые умения

- 1) Обладает:
 - высокой креативностью в решении профессиональных задач;
 - способностью решать проблемы;
 - способностью принимать решения;
 - способностью к критике и самокритике;
 - способностью работать в команде;
 - способностью к инициативе и предпринимательству;
 - межличностными навыками;
 - способностью работать в междисциплинарной команде;
 - способностью взаимодействовать с экспертами в других предметных областях;
 - способностью воспринимать разнообразие и межкультурные различия;
 - пониманием культур и обычаев других стран;
 - способностью работать в международном контексте;
 - приверженностью этическим ценностям.

- 2) Владеет культурой мышления, способен к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения.
- 3) Способен анализировать мировоззренческие, социально и лично значимые философские проблемы.
- 4) Способен понимать значение культуры как формы человеческого существования и руководствоваться в своей деятельности современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества.
- 5) Способен использовать знания о современной естественнонаучной картине мира в образовательной и профессиональной деятельности, применять методы математической обработки информации, теоретического и экспериментального исследования.
- 6) Готов использовать методы физического саморазвития для повышения адаптационных резервов организма и укрепления здоровья.
- 7) Способен логически верно строить устную и письменную речь.
- 8) Готов к толерантному восприятию социальных и культурных различий, уважительному и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям.
- 9) Способен использовать навыки публичной речи, ведения дискуссии и полемики.
- 10) Сохраняет самообладание даже в ситуациях с высокой эмоциональной нагрузкой.
- 11) Ориентируется в изменившихся условиях, способен перестраивать своё поведение.
- 12) Умеет декламировать, петь, танцевать, поддерживать беседу.

Единица 8А_У_10. Вести инновационную работу по совершенствованию образовательного процесса и форм методической работы в образовательном учреждении.

Основные трудовые действия

- 1) Участвует в деятельности педагогического и иных советов образовательного учреждения, а также в деятельности методических объединений и других формах методической работы.
- 2) Осуществляет пропаганду важности педагогической профессии для социально-экономического развития страны.
- 3) Совершенствует свои профессиональные знания и умения путем использования возможностей информационной среды образовательного учреждения, региона, области, страны.
- 4) Пользуется информацией различных профессиональных источников информации (журналы, сайты, образовательные порталы и т.д.).

Необходимые знания

- 1) Закономерности психического развития и особенности их проявления в учебном процессе в разные возрастные периоды.
- 2) Способы психологического и педагогического изучения обучающихся.
- 3) Основные характеристики естественнонаучной картины мира, место и роль человека в природе.
- 4) Основные способы математической обработки информации.
- 5) Основы современных технологий сбора, обработки и представления информации.
- 6) Системный анализ и выбор образовательных концепций.
- 7) Методологии педагогических исследований проблем образования (обучения, воспитания, социализации).

Необходимые умения

- 1) Владеет комплексом понятий педагогической инноватики.
- 2) Понимает место и роль инновационной деятельности в образовательном учреждении, её связь с учебно-воспитательной деятельностью.
- 3) Знает основные подходы к развитию педагогических систем школы.
- 4) Изучает опыт учителей-новаторов.
- 5) Может критически анализировать педагогические системы, учебные программы, технологии и дидактические средства обучения.
- 6) Умеет разрабатывать и обосновывать инновационные предложения по совершенствованию образовательного процесса.

- 7) Умеет разрабатывать проекты внедрения новшеств.
- 8) Умеет ставить цели экспериментальной работы и планировать ее.
- 9) Умеет работать в рабочих группах внедренческих проектов и проведения экспериментов.
- 10) Умеет анализировать и оценивать систему инновационной деятельности школы.
- 11) Умеет анализировать и оценивать себя как субъекта инновационной деятельности.
- 12) Способен и готов выбирать адекватные средства и методы саморазвития, организации продуктивной деятельности в условиях сотрудничества.
- 13) Умеет свободно ориентироваться в системе способов педагогической деятельности.
- 14) Использует теоретические знания для генерации новых идей в области развития образования.
- 15) Владеет способами проектной и инновационной деятельности в образовании.
- 16) Применяет естественнонаучные знания в учебной и профессиональной деятельности.
- 17) Использует современные информационно-коммуникационные технологии (включая пакеты прикладных программ, локальные и глобальные компьютерные сети) для сбора, обработки и анализа информации.
- 18) Оценивает программное обеспечение и перспективы его использования с учётом решаемых профессиональных задач.
- 19) Владеет основными методами математической обработки информации.
- 20) Владеет навыками работы с программными средствами общего и профессионального назначения.
- 21) Владеет базовыми программными методами защиты информации при работе с компьютерными системами и организационными мерами и приёмами антивирусной защиты.
- 22) Способен работать с информацией в глобальных компьютерных сетях.
- 23) Владеет одним из иностранных языков на уровне, позволяющем получать и оценивать информацию в области профессиональной деятельности из зарубежных источников.
- 24) Использует основные методы, способы и средства получения, хранения, переработки информации, готов работать с компьютером как средством управления информацией.
- 25) Владеет технологиями приобретения, использования и обновления гуманитарных, социальных и экономических знаний.

Единица 8А_У_11. Планировать и осуществлять методическую деятельность в образовательном процессе.

Основные трудовые действия

- 1) Принимает участие в методическом обеспечении учебного и воспитательного процессов.
- 2) Участвует в методических объединениях педагогов.
- 3) Осуществляет разработку методического инструментария учебной деятельности.
- 4) Осуществляет контроль за методикой преподавания дисциплин по предметным областям.

Необходимые знания

- 1) Методологические и методические основы предметной области.

Необходимые умения

- 1) Готовность к разработке и реализации методических моделей, методик, технологий и приёмов обучения, к анализу результатов процесса их использования в образовательных заведениях различных типов.
- 2) Готовность к систематизации, обобщению и распространению методического опыта (отечественного и зарубежного) в профессиональной области.
- 3) Изучение и анализ профессиональных и образовательных потребностей и возможностей педагогов и проектирование на основе полученных результатов маршрутов индивидуального методического сопровождения.
- 4) Исследование, проектирование, организация и оценка реализации методического сопровождения педагогов с использованием инновационных технологий.

- 5) Организация взаимодействия с коллегами и социальными партнерами, в том числе с иностранными, поиск новых социальных партнеров при решении актуальных научно-методических задач.
- 6) Использование имеющихся возможностей образовательной и социальной среды и проектирование новых сред, в том числе информационных, для обеспечения развития методического сопровождения деятельности педагогов.

Единица 8А_У_12. Принимать активное участие в научных проектах, семинарах, круглых столах, конференциях (публикация статей, научных и научно-методических трудов).

Основные трудовые действия

- 1) Организация и проведение научно-исследовательской работы.
- 2) Подготовка научных публикаций.
- 3) Вовлечение учащихся в научно-поисковую работу.

Необходимые знания

- 1) В области профильной науки.
- 2) В области педагогической науки.
- 3) В области психологической науки.

Необходимые умения

- 1) Анализ, систематизация и обобщение результатов научных исследований в сфере образования путем применения комплекса исследовательских методов при решении конкретных научно-исследовательских задач.
- 2) Проектирование, организация, реализация и оценка результатов научного исследования в сфере образования с использованием современных методов науки, а также информационных и инновационных технологий.
- 3) Использование имеющихся возможностей образовательной среды и проектирование новых условий, в том числе информационных, для решения научно-исследовательских задач.

Единица 8А_У_13. Организовывать и вести культурно-просветительскую деятельность с различными категориями населения.

Основные трудовые действия

- 1) Разработка и реализация культурно-просветительских программ для различных категорий населения, в том числе с использованием современных информационно-коммуникационных технологий.
- 2) Изучение и формирование потребностей детей и взрослых в культурно-просветительской деятельности.

Необходимые знания

- 1) Основы просветительской деятельности.
- 2) Ценностные основы профессиональной деятельности в сфере образования.
- 3) Особенности реализации педагогического процесса в условиях поликультурного и полиэтнического общества.

Необходимые умения

- 1) Способен профессионально взаимодействовать с участниками культурно-просветительской деятельности.
- 2) Способен к использованию отечественного и зарубежного опыта организации культурно-просветительской деятельности.
- 3) Способен выявлять и использовать возможности региональной культурной образовательной среды для организации культурно-просветительской деятельности.

Единица 8А_У_14. Передавать свой опыт педагогической деятельности коллегам, молодым педагогам; вести наставническую деятельность в педагогической области.

Основные трудовые действия

- 1) Осуществление наставнической деятельности.
- 2) Организация методического объединения молодых педагогов.
- 3) Курирование менее опытных педагогов.

Необходимые знания

- 1) Основы просветительской деятельности.
- 2) Ценностные основы профессиональной деятельности в сфере образования.
- 3) Особенности реализации педагогического процесса в условиях поликультурного и полиэтнического общества.

Необходимые умения

- 1) Умение проводить методическую работу.
- 2) Способность передавать опыт молодым педагогам.
- 3) Умение выделять проблемные аспекты педагогической работы и находить эффективные пути их преодоления.

Единица 8А_У_15. Планировать и осуществлять проектную деятельность в образовательном процессе.

Основные трудовые действия

- 1) Проектирование образовательных программ.
- 2) Проектирование программ дисциплин.
- 3) Проектирование внеурочной деятельности.

Необходимые знания

- 1) Законодательные и нормативные документы.
- 2) Знание основ проектирования образовательной среды.

Необходимые умения

- 1) Проектирование образовательных сред, обеспечивающих качество образовательного процесса.
- 2) Проектирование образовательных программ и индивидуальных образовательных маршрутов.
- 3) Проектирование содержания новых дисциплин и элективных курсов для предпрофильной и профильной подготовки обучающихся, а также форм и методов контроля и различных видов контрольно-измерительных материалов, в том числе на основе информационных технологий.

Единица 8А_У_16. Планировать и осуществлять управленческую деятельность в образовательном процессе.

Основные трудовые действия

- 1) Управление учебным процессом, трудовыми коллективами.
- 2) Организация взаимодействия с вышестоящими организациями.
- 3) Решение трудовых споров.
- 4) Организация, формирование повестки и проведение совещаний и семинаров.

Необходимые знания

- 1) Закон Российской Федерации «Об образовании».
- 2) Государственные гарантии прав граждан Российской Федерации в области образования.

- 3) Концепция федеральной целевой программы развития образования до 2020 года.
- 4) Приоритетный национальный проект «Образование».
- 5) Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа».
- 6) Постановление Правительства Российской Федерации от 09.06.2003 № 334 «О проведении эксперимента по ведению профильного обучения учащихся общеобразовательных учреждений, реализующих программы среднего (полного) общего образования».
- 7) Система образования в Российской Федерации (дошкольное образование, начальное общее образование, основное общее образование, среднее (полное) общее образование, начальное профессиональное образование, среднее профессиональное образование, высшее профессиональное образование, послевузовское образование, дополнительное образование). Формы получения образования.
- 8) Образовательные учреждения: организационно-правовые формы, виды.
- 9) Правовые основы функционирования образовательного учреждения. Устав образовательного учреждения как основной документ, регламентирующий его деятельность. Типовое положение об образовательном учреждении. Локальные акты образовательного учреждения.
- 10) Общие требования к организации образовательного процесса в образовательном учреждении. Компетенция и ответственность образовательного учреждения. Правовое оформление отношений образовательного учреждения и родителей обучающихся.
- 11) Понятие «образовательная программа». Реализация образовательной программы в образовательном учреждении. Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программе начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования.
- 12) Структура и содержание федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС).
- 13) Конвенция о правах ребёнка.
- 14) Нормативно-правовая база охраны труда работников и охраны здоровья обучающихся.
- 15) Особенности регулирования труда педагогических работников, режима рабочего времени и времени отдыха работников образовательных учреждений. Права работников образовательного учреждения, их социальные гарантии и льготы.
- 16) Нормативно-правовая база социальной защиты обучающихся (воспитанников) в системе образования. Права и обязанности родителей (законных представителей) обучающихся.
- 17) Санитарно-эпидемиологические и противопожарные требования к организации образовательного процесса.
- 18) Инструктивно-методические рекомендации к учебному году.

Необходимые умения

- 1) Изучение состояния и потенциала управляемой системы и её макро- и микроокружения путем использования комплекса методов стратегического и оперативного анализа.
- 2) Исследование, проектирование, организация и оценка реализации управленческого процесса с использованием инновационных технологий менеджмента, соответствующих общим и специфическим закономерностям развития управляемой системы.
- 3) Организация взаимодействия с коллегами и социальными партнерами, в том числе с иностранными, поиск новых социальных партнеров при решении актуальных управленческих задач.
- 4) Использование имеющихся возможностей окружения управляемой системы и проектирование путей её обогащения и развития для обеспечения качества управления.

СИСТЕМНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ЛЮДЕЙ С ГЛУБОКОЙ ПАТОЛОГИЕЙ ЗРИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗАТОРА

Рыжов Б. Н., Белоусов А. С.
МГПУ, Москва

Статья посвящена исследованию личности слепых и слабовидящих людей. Рассматривается такой аспект личности как мотивация. Исследуются возрастной аспект потери зрения и его связь со структурой профиля мотивации.

Ключевые слова: личность, незрячие, слабовидящие, мотивация, системная психология.

SYSTEM PECULIARITIES OF MOTIVATION OF PEOPLE WITH SERIOUS PATHOLOGY OF VISUAL ANALYZER

Ryzhov B. N., Belousov A. S.
MCTTU, Moscow

The article is devoted to the research of personality of blind and visually impaired people. Such aspect of personality as motivation is considered. The age-related aspect of loss of an eyesight and its connection with the profile structure of motivation are analyzed.

Keywords: personality, blind, visually impaired, motivation, systems psychology.

Введение

В современной России органами медико-социальной экспертизы ежегодно регистрируется около 45 тыс. случаев признания граждан инвалидами по зрению. Общее же количество зарегистрированных слепых и слабовидящих людей среди населения России на текущий момент составляет 218 тыс. человек, в том числе totally незрячих — 103 тысяч. Более 20% инвалидов по зрению — молодые люди трудоспособного возраста. В 2010 г. государственными органами здравоохранения было зафиксировано 65,5 млн обращений к врачу-офтальмологу. Такое количество людей с патологией зрения требует разработки методов и средств их реабилитации для полноценного включения в общество и нормального функционирования в современном мире. Для достижения данной цели требуется комплекс медицинских, психологических и социально-культурных мероприятий по адаптации человека к условиям жизни и взаимодействия в окружающем социуме. В свою очередь, для разработки методик реабилитации требуется глубинное знание и понимание индивидуально-специфических свойств и качеств личности инвалидов по зрению.

Несмотря на тот факт, что к настоящему времени накоплен колоссальный объём тифлологических данных, в литературе до сих пор не описаны многие аспекты специфики лич-

ности слепых и слабовидящих. Большинство современных публикаций по тифлопсихологии и тифлопедагогике являются переизданием материалов 20–80-х гг. XX века. Современные же исследования, в основном, посвящены изучению психофизических, физиологических и иных свойств и качеств слепых людей, а также вопросам их обучения и воспитания. Любые изыскания с целью углубления и обогащения знаний о слепых, в конечном итоге, могут способствовать разработке новых, более эффективных способов реабилитации инвалидов по зрению, что позволит незрячим занять равноправное положение в социальной системе наравне с людьми без патологий зрительного анализатора.

В 2011–2012 гг. в Институте психологии, социологии и социальных отношений было проведено исследование мотивационной сферы инвалидов по зрению. Целью настоящей работы является эмпирически исследовать специфику системного профиля мотивации людей с глубокой патологией зрительного анализатора.

1 Объём и методы исследования

В качестве психодиагностического инструмента в настоящем исследовании был использован тест системного профиля мотивации [4]. Тест имеет целью определение количественного соотношения восьми системных характеристик [3] (факторов) мотивации

обследуемого и построение с их учётом профиля мотивации на основе ранжирования обследуемым 32 потребностей и ценностей. Обработка результатов подразумевает суммирование рангов потребностей и ценностей, отнесенных к соответствующему фактору (системному типу мотивации) на основании идентификационного номера этой потребности или ценности и ключа теста. После суммирования первичных рангов определяется усредненный по четырём измерениям ранг каждого типа мотивации и строится системный профиль мотивации.

В эмпирическом исследовании приняли участие 768 человек. Участники настоящего исследования являются гражданами РФ и постоянно проживают на территории Москвы и Московской области. Результаты по 24 человекам были исключены из дальнейшей обработки по причине некорректного заполнения основной психодиагностической формы. Таким образом, количество обследуемых составило 744 человека.

Психодиагностический этап настоящего исследования осуществлялся с 1 июля по 20 сентября 2011 г. в форме онлайн-тестирования на специально разработанном веб-сайте www.psychotop.ru. В течение обозначенного временного интервала участники могли посетить этот интернет-ресурс, заполнить предложенную анкету исследования и ответить на вопросы психодиагностических методик. Такой формат сбора эмпирических данных, как онлайн-тестирование, был выбран по причине невозможности проведения психодиагностических методик в классическом виде в группе инвалидов по зрению, поскольку большинство из них не могут работать с плоскочечными текстами. Проведение же сбора эмпирических данных с использованием материалов, набранных посредством азбуки Брайля, сильно затруднило бы как проведение сбора психодиагностического материала, так и дальнейшую обработку результатов.

Участники исследования в обеих группах отвечали на вопросы, используя домашний компьютер в промежутке от 14:00 до 17:00 ч. В остальное время доступ к интерактивной форме сбора данных на сайте был закрыт. Таким образом, удалось добиться приблизительно идентичных условий проведения эмпирического сбора психодиагностических данных: участники исследования из обеих групп

отвечали на вопросы, находясь в привычных домашних условиях, в одинаковом временном интервале, и используя привычный способ работы с персональным компьютером.

В качестве обследуемых привлекались люди из двух генеральных совокупностей, дифференцированных по заданному признаку:

1) люди с глубокой патологией зрительного анализатора. Критерием отбора служило наличие у участника установленной государственными органами здравоохранения I или II группы инвалидности по зрению;

2) респонденты из общей популяции людей с нормальным зрением. В данную группу вошли участники, не имеющие патологий зрительной системы, а также люди с некоторыми дефектами преломляющих и светопропускных структур (передняя камера и поверхностные структуры) глазного яблока (преимущественные диагнозы: миопия, гиперметропия, астигматизм), и не имеющие инвалидности по зрению.

Возраст участников — 19–30 лет. Для реализации цели исследования были сформированы две группы обследуемых:

1) основная группа — респонденты с патологией зрения — 271 человек (125 мужчин и 146 женщин). Средний возраст обследуемых основной группы — 24,35 лет. Участники данной группы — студенты московских вузов и/или работающие на специализированных предприятиях ВОС (Всероссийское общество слепых);

2) контрольная группа — респонденты из общей популяции — 473 человек (207 мужчин и 266 женщин). Средний возраст контрольной группы — 22,68 лет. Участники данной группы — студенты московских вузов и/или ведущие трудовую деятельность на территории Москвы или Московской области по различным направлениям.

В состав основной группы вошли респонденты с различным уровнем глубины патологии зрительного анализатора. Для дифференцировки степени потери зрения была использована система ранжирования остроты зрения, которая принята в учреждениях здравоохранения и образования России, а именно:

- тотально незрячие — лица с полной потерей зрительных ощущений;
- люди с сохранным светоощущением — люди из этой категории способны различать све-

товые импульсы, но не могут распознавать предметное окружение;

- лица с остаточным зрением — люди с возможностью распознавания предметного окружения и остротой зрения менее 0,06%.

Математическим аппаратом исследования послужили такие методы статистического анализа, как метод корреляционного анализа Пирсона и Т-критерий достоверности различий Стьюдента.

2 Результаты и обсуждение исследования

Для выявления связей между наличием глубокой патологии зрения и шкалами мотивации был использован метод определения коэффициентов корреляции Пирсона. Коэффициенты корреляции и их значимость приведены в таблице 1.

Т а б л и ц а 1

Связь наличия глубокой патологии зрения и шкал мотивации

Шкалы мотивации	Коэффициенты корреляции
Витальная мотивация	-,626** знч. ,000
Репродуктивная мотивация	,186** знч. ,000
Познавательная мотивация	,327** знч. ,000
Самоактуализация	,074* знч. ,045
Самосохранение	-,187** знч. ,000
Альтруизм	,147** знч. ,000
Самоуважение	,452** знч. ,000
Нравственность	-,340** знч. ,000

** Корреляция значима на уровне 0,01 (2-сторон.);

* корреляция значима на уровне 0,05 (2-сторон.).

В ходе корреляционного анализа были выявлены достоверно значимые связи наличия

глубокой патологии зрения со следующими шкалами:

- витальная мотивация;
- репродуктивная мотивация;
- познавательная мотивация;
- самоактуализация;
- самосохранение;
- альтруизм;
- самоуважение;
- нравственность.

Для шкал мотивации, чья связь с наличием глубокой патологии зрительного анализатора была выявлена в ходе корреляционного анализа, были посчитаны средние значения. Данные были разделены для каждой из исследуемых групп и занесены в таблицу. Также приведены средние значения для общей выборки обследуемых. В таблице 2 представлены сравнительные результаты контрольной и основной групп.

На основании данных корреляционного анализа и средних показателей шкал различных типов мотивации исследуемых групп, были выявлены достоверные системные профили мотивации людей с глубокой патологией зрительного анализатора и обследуемых с нормальным зрением. Системный профиль мотивации обследуемых с глубокой патологией зрительного анализатора имеет отчетливые доминанты по шкалам витальной мотивации (5,07), самосохранения (4,64) и нравственности (3,7). Показатели шкал мотивации самоуважения (3,6), альтруизма (4,5) и познавательной мотивации (3,44) имеют более низкие значения по сравнению с данными контрольной группы.

После завершения дифференциальной диагностики и анализа межгрупповых разли-

Т а б л и ц а 2

Средние показатели шкал мотивации в основной и контрольной группах

Шкалы мотивации	Группа		Итого
	инвалиды по зрению	нормально видящие	
Витальная мотивация	5,07	3,57	4,12
Репродуктивная мотивация	5,52	5,8	5,7
Познавательная мотивация	3,44	4,35	4,0
Самоактуализация	4,13	4,29	4,23
Самосохранение	4,64	4,25	4,39
Альтруизм	4,5	4,95	4,79
Самоуважение	3,6	4,29	4,0
Нравственность	3,7	3,2	3,38

чий был произведен анализ результатов обследования группы людей с глубокой патологией зрения для определения степени влияния на структуру системного профиля мотивации таких параметров, как:

- острота зрения (глубина поражения зрительного анализатора);
- возраст потери зрения (врожденный или приобретенный дефект зрительной системы);
- пол индивида с поражением зрительной системы.

Для достижения поставленной задачи из дальнейшей аналитической обработки были исключены результаты обследуемых контрольной группы с тем, чтобы изучить особенности системного профиля мотивации у людей с глубокой патологией зрения и проследить связь мотивационного профиля со степенью глубины патологии зрительной системы. Полученные данные представлены в таблице 3.

Таблица 3 наглядно демонстрирует различия показателей шкал типов мотивации у людей с разной степенью глубины патологии зрительного анализатора. Также приведены итоговые показатели по всей группе обследуемых инвалидов по зрению.

Далее группа инвалидов по зрению была разделена на две подгруппы, исходя из времени потери зрения (врожденный дефект и приобретенный дефект), с тем, чтобы изучить влияние времени потери зрения на структуру системного профиля мотивации. У обследуемых с различным возрастом приобретения дефекта зрительного анализатора были зафиксированы достоверные различия показателей по всем шкалам мотивации. Полученные данные приведены в таблице 4.

В последующем основная группа обследуемых была разделена по гендерному признаку и подвергнута корреляционному анализу и анализу достоверности различий, однако достоверно значимых различий в системном

Таблица 3

Средние показатели шкал мотивации у людей с различной степенью повреждения зрительного анализатора

Шкала мотивации	Острота зрения			Итого
	тотально незрячие	сохран. светоощущ.	остаточное зрение	
Витальная мотивация	4,9	5,27	4,95	5,07
Репродуктивная мотивация	5,29	6,08	5,25	5,52
Познавательная мотивация	4,39	1,15	4,51	3,44
Самоактуализация	4,43	3,37	4,57	4,13
Самосохранение	4,8	4,27	4,75	4,64
Альтруизм	4,15	5,34	4,15	4,50
Самоуважение	3,85	3,05	3,86	3,61
Нравственность	3,81	3,45	3,86	3,7

Таблица 4

Средние показатели шкал мотивации у людей с различным возрастом потери зрения

Шкала мотивации	Время возникновения дефекта		Итого
	врожденная патология	приобретенная патология	
Витальная мотивация	4,90	5,13	5,07
Репродуктивная мотивация	4,22	6,03	5,52
Познавательная мотивация	4,26	3,11	3,44
Самоактуализация	4,79	3,87	4,13
Самосохранение	4,12	4,84	4,64
Альтруизм	6,57	3,69	4,50
Самоуважение	4,13	3,41	3,61
Нравственность	3,52	3,78	3,71

профиле мотиваций у мужчин и женщин с глубокой патологией зрительного анализатора выявлено не было.

Основная группа обследуемых инвалидов по зрению демонстрировала значительно более высокие показатели шкалы витальной мотивации (5,07) по сравнению с респондентами контрольной группы нормально видящих индивидов (3,58). Представленные показатели могут обуславливаться повышенным вниманием инвалидов по зрению к неблагоприятным и жизнеугрожающим факторам окружающей среды при перемещении в пространстве. Нормально видящему человеку свойственно автоматически отслеживать потенциально опасные для жизни и здоровья ситуации, опираясь на данные зрительного анализатора, в то время как слепым приходится постоянно концентрироваться на информации, поступающей от сохранных рецепторов.

Показатели обеих групп по шкале репродуктивной мотивации хотя и достоверно различаются, однако степень их различия минимальна (0,28 балла). Более того, показатели нормально видящих людей по шкале репродуктивной мотивации выше (5,80), чем у инвалидов по зрению (5,52), что категорически опровергает распространенное в XIX и первой половине XX столетий мнение о том, что слепым людям свойственны похотливые паттерны поведения [2:67] и повышенная сексуальная активность.

Познавательная мотивация у инвалидов по зрению занижена (3,44) по сравнению с показателями данной шкалы у обследуемых контрольной групп (4,36). Такие показатели могут свидетельствовать о незначительном упрощении познавательной сферы индивидов с патологией зрения. На данные этой шкалы оказывает влияние подгруппа индивидов с приобретённой патологией зрительного анализатора и подгруппа инвалидов по зрению с сохранным светоощущением. У людей с приобретённым дефектом наблюдается деградация познавательной сферы, которая обусловлена субъективным переживанием потери зрения. В ходе идентификации себя как инвалида, человек теряет веру в собственные силы, перестаёт интересоваться окружающими событиями и расширять свой кругозор. Следует особо подчеркнуть тот факт, что наибольшая деградация познавательной сферы чаще всего встречается у инвалидов по зре-

нию с приобретённым дефектом и сохранным светоощущением.

Структура профиля мотивации инвалидов по зрению с сохранным светоощущением носит нестабильный характер, в то время как графики профилей мотивации тотально незрячих обследуемых и обследуемых с остаточным зрением практически совпадают и «перекрывают» друг друга. Природа данного феномена в настоящий момент не ясна, и требует дальнейшего изучения. Было выявлено снижение познавательных потребностей у людей с остаточным светоощущением, а также сниженные показатели по шкалам «самоатуализация» и «самоуважение». Однако заметим, что респонденты с остаточным светоощущением демонстрируют более высокие показатели по шкале «альтруизм» по сравнению с тотально незрячими и людьми с остаточным зрением. Также альтруистическая мотивация имеет более ярко выраженные показатели у инвалидов по зрению с приобретённым дефектом зрительного анализатора.

Респонденты с приобретённым дефектом зрительного анализатора имеют выраженные показатели по шкале репродуктивной мотивации (6,04) по сравнению с участниками исследования, обладающими врождённой патологией зрения (4,22). Данный феномен можно интерпретировать, исходя из экзистенциальной парадигмы в психологии. В результате потери зрения человек не просто теряет возможность нормально функционировать, он становится более уязвимым для внешних угроз — как социальных, так и биологических. Возникают мысли о самоубийстве, и некоторые предпринимают суицидальные попытки. Люди, так или иначе, сталкиваются с угрозой своему существованию [6]. Дж. Ф. Т. Бьюдженталь, И. Д. Ялом, Р. Мэй и др. отмечали, что в ситуации конфронтации со смертью [5: 96] у их пациентов наблюдались периоды пиковой сексуальной активности [1: 214]. В данном случае именно слепота может являться первопричиной данной конфронтации. В ходе бесед с участниками исследования, обладающими остаточным зрением, но имеющими неблагоприятный прогноз, следует отметить, что многие из них ожидают момент слепоты, подобно тому, как неизлечимо больные люди ожидают момент смерти.

Расширение экзистенциальных воззрений в контексте тифлопсихологии представляется весьма перспективным направлением в разработке реабилитационных программ для инвалидов по зрению.

Выводы

1. Структура системного профиля мотивации людей с глубокой патологией зрения достоверно отличается от такового у людей с нормально функционирующим зрительным анализатором.

2. Возраст приобретения дефекта зрительного анализатора влияет на структуру системного профиля мотивации.

3. Глубина патологии зрительной системы влияет на структуру системного профиля мотивации.

4. Уровень витальной мотивации инвалидов по зрению значительно выше, чем у нормально видящих людей.

5. Уровень репродуктивной мотивации людей с патологией зрения не имеет значимых различий с уровнем репродуктивной мотивации людей с нормальным зрением.

6. Познавательная мотивация у инвалидов по зрению ниже, чем у людей с нормальным зрением.

В заключение следует отметить, что данные настоящего исследования могут быть использованы при разработке психокоррекционных и реабилитационных программ для работы с инвалидами по зрению в специализированных образовательных учреждениях, а также на учебно-производственных предприятиях.

Литература

- 1 **Бьюдженталь Дж. Ф. Т.** Искусство психотерапевта. СПб.: Питер, 2001. 304 с.
- 2 **Литвак А. Г.** Психология слепых и слабовидящих. СПб.: Фоксис, 1999.
- 3 **Рыжов Б. Н.** Системные основания психологии // Системная психология и социология 2010. Т. 1. № 1. С. 5 // URL: http://systempsychology.ru/journal/n_1_2010/7-ryzhov-bn-sistemnye-osnovaniya-psixologii.html
- 4 **Рыжов Б. Н.** Тест системного профиля мотивации. М.: МГПУ, 2009.
- 5 **Ялом И. Д.** Вглядываясь в солнце. Жизнь без страха смерти. М.: Эксмо, 2011. 352 с.
- 6 **Ялом И. Д.** Экзистенциальная психотерапия. М.: Класс, 1999. 576 с.

ДУХОВНОСТЬ КАК ЗАДАЧА ВОСПИТАНИЯ В ВЫСШЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Гандер Д. В.
МГПУ, Москва

В статье рассматриваются вопросы духовности личности в профессиональной деятельности. Духовность представлена как высокая нравственность и интеллектуальность профессионала. Приведены экспериментальные данные развивающего обучения в высшем профессиональном учебном заведении, направленного на развитие профессионально важных качеств, самосознания, рефлексии и духовности.

Ключевые слова: духовность, лётная подготовка, структура ПВК, развивающее обучение.

SPIRITUALITY AS AN AIM OF TRAINING AT A HIGHER VOCATIONAL EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

Gander D. V.
MCTTU, Moscow

In the article questions of spirituality of the personality in professional activity are considered. Spirituality is presented as a high moral and intellectuality of the professional. Experimental data of developing training in the highest professional educational institution are given, directed on development of professionally important qualities, consciousness, reflection and spirituality.

Keywords: spirituality, fly training, professional important qualities structure, developmental training.

Введение

Материал подготовлен на основе анализа результатов эксперимента, включавшего воспитание духовности в высшем авиационном учебном заведении. Именно подготовка человека к опасной профессии, в данном случае — лётной, и его занятие опасной профессией позволяет лучше понять, что духовность выступает как фактор надежности, стрессоустойчивости и эффективности деятельности. На примере опасной профессии эта общая закономерность выступает особенно рельефно.

Изучение лётной деятельности показало, что постоянное пребывание человека в зоне риска под воздействием противоречивости чувственной и приборной информации, факторов, провоцирующих пространственную дезориентацию, прессинга высокой тревожности как проявление готовности к немедленным решениям и действиям в аварийных, особых ситуациях, формирует иное, совершенно особое сознание, отличное от бытийного и рефлексивного, а именно духовное.

1 Дух лётчика

как психологическая категория

Дух лётчика — это реальный опыт возвышенного чувственного, психического

состояния, возникающего в процессе осознания смысложизненных ориентиров в полёте. В конкретной профессии дух представлен и как физиологическое, и как метафизическое состояние, не поддающееся научному описанию. Именно метафизическое содержание духа определяет его предназначение в опасной профессии — создать нравственный резерв выносливости, развить высшие личностные качества. В процессе полёта летчики нередко попадают в ситуации, когда человеческая природа побуждает их уклониться от опасности вопреки ответственности. Вот здесь и приходит на помощь дух. И позже, переживая свою человеческую слабость, человек сам себе высказывает всю правду. Этому помогает дух, так происходит самоочищение, когда человек понимает, чего стоит как личность [1, 4, 5]. Через рефлексию формируется надёжность лётного профессионализма, так человек понимает опасность полёта, опасность профессии, собственные психические ограничения. К высокой надёжности профессионализма лётчика имеет прямое отношение такое качество личности, как мотив к летанию, смысложизненный ориентир в профессии, выраженный в любви к небу на всю жизнь. Психологическая суть вдохнове-

ния лётчика в осознании значимости своего дела, соответственно собственной значимости, осознание бесконечности пространства и себя в этой бесконечности. Это новая философия жизни, приобщение к вечности. Лётчики говорят о духовности, как особом чувстве свободы приобщения к пространству и даже вечности. Подобная идентификация себя с микрокосмосом позволяет оценивать человека летающего неземными мерками. Человек в полёте — это другой человек. Он по-другому чувствует, переживает, по-иному отражает в своём сознании привычный нам физический мир: скорость, высоту, пространство, время, гравитацию, Землю, Вселенную. Он целостнее её воспринимает и чувствует близость своему духу. Все эти особенности были предметом исследования, произведённого В. А. Пономаренко, и нашли отражение в его работах: «Психология духовности профессионала», «Человек. Авиация. Дух». В. А. Пономаренко бережно собрал в своём архиве высказывания лётчиков о себе в полёте, о своей профессии, о духовности [4, 5].

2 Духовность как профессиональная культура

Духовность играет значимую роль в самовоспитании, развитии лётных способностей, идентичности себя с высокой порядочностью. Лётчика, как правило, выделяет любовь к профессии, жизнелюбие, общительность, волевые качества, целеустремленность.

Духовное сознание раскрывает резервы человека, которые включаются в самом трудном, тяжёлом случае. Это очень характерно для такой опасной профессии, как лётная. Лётчики свидетельствуют, что когда становится особенно трудно, и положение начинает казаться безвыходным, вдруг ощущается прилив энергии, силы, наступает просветлённость ума, появляется уверенность, желание бороться за спасение самолёта и победить в этой борьбе. Этот феномен требует дальнейшего изучения, он существует, он проявляется в опасных условиях деятельности. Автор подтверждает это собственным опытом [1, 2, 3, 4].

Исследуя проблему духовности профессионала, В. А. Пономаренко полагает подобные состояния результатом высшей духовности профессионала, одухотворённости деятельности в опасных условиях. Духовность в

данном случае выступает как профессиональная культура человека, его профессиональная и гражданская зрелость. Воспитание такой культуры находится в сфере психологии профессионального образования. Важную роль в этом играет создание личностно ориентированной образовательной среды. Образовательная среда высшего авиационного учебного заведения при подготовке человека к опасной профессии, каковой является лётная, включает единое теоретическое образовательное пространство и практику лётной подготовки [1, 4]. При этом лётная подготовка, будучи фактором риска, является не только критерием обученности, т. е. наличия необходимых знаний, умений и навыков, но и критерием сформированности и зрелости личности, мотивированности к социальной активности. Образовательная среда — это не только учебный процесс и его методическая и материально-техническая база, но и субъектная составляющая в лице профессорско-преподавательского и лётно-конструкторского состава, образовательная деятельность которого основана на личностно-ориентированном подходе в подготовке профессионалов опасной профессии. В этом случае развитие личности лётчика, формирование у него профессионально важных качеств становится приоритетной задачей. Человек должен не только получить определённую сумму знаний и профессиональных навыков, но, что самое главное, он должен овладеть опытом, «быть личностью», т. е. получить опыт осуществления специфических личностных функций: само- и смыслоопределения, рефлексии, волевой регуляции, ответственности, автономии, креативности, духовности [2]. Решение этой ответственной задачи определяется высоким уровнем и профессиональной, общей, духовной культуры, интеллигентности, нравственности обучающихся, мотивация и ценностные ориентации которых представлены воспитательным императивом, подвижнической педагогической самоотдачей. Педагогическая деятельность преподавателя, инструктора, образ их жизни, помыслы, стремления, желания, система ценностей и установок, мировоззренческая позиция становятся для обучаемого лётчика наглядным примером нравственности личности.

Нравственность в такой опасной профессии, как лётная, выступает критерием надёж-

ности, проявления субъектности, готовности к деятельности. Потому-то так важна в педагогической деятельности преподавателя и лётчика-инструктора постоянная ориентация на развитие творческих способностей обучаемых, продуктивного творческого мышления. Такие способности — спасительное качество лётчика в аварийной обстановке. Следовательно, требуется адекватная воспитательным задачам подготовка самих обучающихся. Такая подготовка была проведена перед экспериментальным обучением лётчиков. Методология развивающего обучения предусматривала развитие всех сфер психики, отвечающих за содержание лётной деятельности. Были выдвинуты и обоснованы принципы структурно-логической связи применяемых воздействий с задачами и особенностями конкретных этапов лётной подготовки. На основе этих требований был разработан комплекс развивающих психолого-педагогических методов лётного обучения. Методы, ориентированные на развитие конкретных ПВК или групп этих качеств, организационно взаимодействовали, и тем самым обеспечивалась системность воздействия и получаемого результата.

3 Личностные и интеллектуальные качества как основа развития сознания

На основе анализа лётной деятельности определили структуру ПВК, в которой было выделено пять групп качеств: личностные, интеллектуальные, психофизиологические, физиологические и физические. В контексте темы статьи остановимся на личностных и интеллектуальных качествах как базовых для развития бытийного, рефлексивного и духовного сознания обучаемых.

Личностные ПВК включают мотивацию; нравственные качества (чувство долга, ответственность, честность, порядочность, товарищество); черты характера (целеустремлённость, настойчивость, сильная воля, решительность, смелость); способность к правильной самооценке; психическую адаптивность к различным условиям; устойчивость личности к неблагоприятным воздействиям; социальные качества (лидерство, коммуникабельность, нравственные ценностные ориентации, стремление к профессиональному совершенствованию).

Для развития личностных ПВК были использованы методы формирования профессиональной культуры и долговременной лётной мотивации; методы формирования адекватных характерологических черт, личностной активности, развития навыков самоанализа; рациональная психотерапия, негипнотическая суггестия, аутогенная тренировка, активный социально-психологический тренинг.

Интеллектуальные ПВК включают: развитость ощущений и восприятий (лётное чувство); яркость, чёткость и контролируемость пространственных представлений; продуктивность и помехоустойчивость мышления; качества памяти; большой объём, быстрое переключение и устойчивость внимания, способность к ориентированию в сложном пространственном окружении и неожиданных ситуациях; готовность к решению проблемных задач; способность к действиям в условиях дефицита времени и вынужденного темпа работы; эвристическое, системное, образное мышление. Интеллектуальные ПВК характеризуют способность к порождению новой информации, переработке и усвоению большого количества информации, к предвидению, определяют высокий уровень развития у лётчика всех познавательных психических процессов.

Формирование интеллектуальных ПВК достигалось развитием лётного чувства в полёте; целенаправленным формированием образа полёта; формированием навыков быстрого восприятия и переработки приборной информации; формированием пространственного мышления с использованием специальных упражнений на тренажёрах; обучением эффективных приёмов запоминания. Создавалась и использовалась необходимая инфраструктура учебного процесса: учебные пособия, психологические рекомендации, технические средства обучения, аудиовизуальные формы восприятия, компьютерно-консультативные обучающие программы, учебные видеофильмы и др., образующие интеллектуальную основу формирования личности человека, готовящегося к деятельности в опасной профессии.

Профессиональное обучение, в процессе которого внедрялась система психолого-педагогических воздействий с целью формирования ПВК личности в опасной профессии,

позволило сформировать психолого-педагогические условия для развития активности лиц, готовящихся к деятельности в особых условиях, их профессионализма, психологической готовности к социальной адаптации в условиях реальной деятельности, длительной мотивации к лётному долголетию, к психоэмоциональной устойчивости в экстремальных условиях труда.

Разработанный комплекс развивающего обучения в виде психологических условий развития ПВК был апробирован в экспериментальной группе курсантов-лётчиков одного из авиационных училищ. В результате у курсантов экспериментальной группы:

- повысился уровень развития личностных качеств на 20% ($p < 0,05$), интеллектуальных — на 3% ($p < 0,05$), психофизиологических — на 9% ($p < 0,05$) и физических — на 38% ($p < 0,05$);
- уменьшили вывозной налёт в среднем на 6 полётов и количество ошибочных действий на вывозной программе в 4 раза;
- уменьшилась интегральная ошибка пилотирования на посадке в 2 раза, количество ошибочных действий при выводе самолёта из сложного положения — в 3 раза;
- время принятия решения на вывод самолёта из сложного положения (после дезориентации) в зоне уменьшилось на 24%, а при заходе на посадку — в 2 раза.

Долгосрочная эффективность системы психолого-педагогических воздействий проверялась на тех же лицах после окончания ими лётного училища в процессе переучивания на новую технику и ввода в строй. По сравнению с контрольной, лётчики экспериментальной группы переучивались успешнее. С оценкой выше 4,5 балла в этих группах было соответственно 67 и 94% лётчиков.

Успешность обучения определялась более высоким уровнем профессиональной культуры, развития ПВК лётчиков экспериментальной группы, выразившемся в следующем:

- осмотрительность в полёте в ЭГ была выше в 3–3,5 раза;
- было в 3 раза меньше ошибочных действий на фоне более полного использования маневренных характеристик самолёта;
- система регуляции управляющих действий осуществлялась с помощью образа полёта.

Заключение

Проведённое многопрофильное, лонгитудное теоретико-экспериментальное исследование по формированию концепции, принципов и организации разработанной системы психологического обеспечения лётного труда и её взаимодействие со всеми звеньями учебного процесса позволило:

- создать действующую модель образовательной среды, ориентированную на личность обучаемого лётчика и все слои его бытийного, рефлексивного и духовного сознания;
- сформировать психолого-педагогические условия для развития социальной активности обучающихся, профессионализма, психологической готовности к социальной адаптации к условиям реальной деятельности, длительной мотивации к лётному долголетию, к психоэмоциональной устойчивости, к экстремальным факторам лётного труда;
- создать теоретически обоснованную многоуровневую междисциплинарную Программу психологического обеспечения конечного результата деятельности высшего авиационного учебного заведения;
- создать пакет дидактических, психологических учебных пособий, технических средств обучения, аудиовизуальных средств воспитания, компьютерных консультативно-обучающих программ, учебных видеофильмов, образующих интеллектуальную основу формирования личности профессионала к деятельности в опасных условиях;
- разработать методические подходы к арсеналу средств формирования и развития психических качеств, умственных навыков, образа «Я» военного лётчика, соматического и психического здоровья, что позволило определить успешность освоения более сложных авиационных комплексов, социальную адаптацию и длительную мотивацию.

Результативность экспериментально проверенной в условиях профессиональной подготовки системы развивающего обучения и психологического обеспечения деятельности человека в авиационном полёте нашла своё отражение в следующих инновациях учебно-воспитательного процесса:

- смене рефлексивных ценностных ориентаций обучающихся в виде профессиональной

- установки на теоретические дисциплины как основу формирования мироощущения труда, самосознания интеллектуальной сути профессии, базового свойства лётных способностей — основы лётного долголетия;
- переходе процесса психологического обеспечения от специализированной подготовки в класс самостоятельной административно-научно-педагогической деятельности по формированию лётного профессионализма, лётного долголетия, профессионального здоровья;
 - организации психологической поддержки педагогических воздействий, увеличивающих обучающий эффект познавательной, интеллектуальной, социальной активности обучаемого лётчика, развитие его лётных и духовных способностей, самоактуализации личности в коллективе, ориентированной на правосознание своего достоинства и ответственности.

Литература

- 1 **Ворона А. А., Гандер Д. В.** Воспитание духовности профессионала в процессе обучения в высшем авиационном учебном заведении // Пономаренко В. А., Макаров Р. Н. Хрестоматия человеческого фактора в авиации через призму безопасности полёта / под общ. ред. С. Д. Башметова. М.: СБП авиации ВС МО РФ, МНАП ЧАК, НИИЦ АКМ, 2011. Т. 2. С. 273–277.
- 2 **Гандер Д. В.** Профессиональная психопедагогика. М.: Воентехиздат, 2007. 336 с.
- 3 **Гандер Д. В.** Психология опасных профессий. М.: Воентехиздат, 2011. 248 с.
- 4 **Пономаренко В. А.** Психология духовности профессионала. М.: ПЕРСЭ, 2004.
- 5 **Пономаренко В. А.** Авиация. Человек. Дух. М.: ИП РАН «Универсум», 1998. 320 с.

ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ КОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТАРШЕКЛАСНИКОВ ПРИ ПРОФИЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ

Рыжов Б. Н., Чибискова О. В.,
МГПУ, Москва

В статье представлены результаты исследования когнитивных способностей учащихся, обучающихся в разных профильных классах, и результаты апробации психологической программы развития когнитивных способностей учащихся разных профильных групп.

Ключевые слова: успешность учения, профиль обучения, типы системных способностей, ингибитивный, версативный и уравновешенный типы когнитивных способностей, развитие когнитивных способностей.

POSSIBILITIES OF DEVELOPMENT OF COGNITIVE ABILITIES OF UPPER SCHOOL STUDENTS IN THE PROFILE TRAINING

Ryzhov B. N., Chibiskova O. V.
MCTTU, Moscow

In this article the results of the researching of the cognitive abilities of students, studying in different profile classes, are presented and the results of the approbation of the psychological program of development of cognitive abilities are shown.

Key words: success of learning, profile training, types of system cognitive abilities, ingenious, versatile and balanced types of cognitive abilities.

Введение

Одной из актуальных задач современной педагогической психологии является психологическое обеспечение профильного обучения в школе. Сегодня профильное обучение предоставляет учащемуся возможность выбора дальнейшего направления получения образования с учётом его интересов и, прежде всего, способностей, сопряжённых с выбором профессии. Но с другой стороны, ранняя профилизация может явиться причиной углубляющейся диспропорции когнитивных способностей и ряда личностных характеристик [11, 15, 17]. Учитывая это, целью настоящего эмпирического исследования является выявление возможностей гармоничного развития когнитивных способностей старшеклассников в условиях профильного обучения.

1 Психологическое обеспечение профильного обучения старшеклассников

Специфика большинства исследований современного профильного обучения направлена на выявление психологических, психофизиологических, педагогических и социальных факторов, влияющих на академическую успешность учащихся. Среди основных психологических факторов успешности достаточно изученными являются вопросы влияния моти-

вации, в частности, познавательной, учебной, достижения на академическую успеваемость. В ряде работ рассматривается влияние тревожности, самооценки, уровня развития самосознания, когнитивных аспектов эмоций и способностей мышления на академическую успеваемость [1, 5, 10, 26]. Не остается без внимания и роль негативных психических состояний, например, различных форм девиантного поведения, процессов невротизации и психопатизации [3, 12]. Одним из важнейших факторов, влияющих на результативность учения, и как следствие, на академическую успешность, по мнению большинства исследователей, является уровень развития когнитивных способностей [7, 9, 14, 26].

Современные исследования проблем профориентации и профессионального отбора направлены на развитие методологии и теории профессиональной деятельности, обоснование принципов и методов формирования профессиональной пригодности, совершенствование способов психологического обеспечения работоспособности человека, при которых ведущая роль отводится изучению структурных компонентов способностей, личности, роли индивидуально-психологических особенностей в профессиональной деятельности, динамике психической жизни [2, 4, 20, 22, 25].

Решение вопроса профессионального выбора и сопряжённого с ним вопроса профессиональной подготовки будущего специалиста в настоящее время связано и с представлением о профессиональной компетентности, под которой понимается интегральное свойство личности, характеризующее её стремление и способность реализовывать свой потенциал для успешной деятельности. При этом анализ профессиональных и личностных компетенций основывается преимущественно на стратегиях решения задач и типе мышления в профессиональных и жизненных ситуациях [16, 19, 21, 27]. В этой связи остаются актуальными вопросы подбора методов диагностики когнитивной сферы личности учащихся в целях оказания им помощи при построении собственного осознанного профессионального плана.

Предложенный комплекс тестовых заданий в компьютерной модификации, предназначенный для исследования типа когнитивных способностей, состоит из группы нагрузочных тестовых проб, различающихся как темпом выполняемых операций, так и сложностью устанавливаемых в процессе решения тестовой задачи связей и количества элементов, из которых состоит тестовая задача. Применение этого компьютерного комплекса позволяет отнести учащихся к одному из трёх типов когнитивных способностей: ингенитивному типу — в случае преобладания сложности деятельности над характеристиками её объёма (элементов составляемой в тестовом задании системы), версативному типу — в противоположном случае доминирования показателей объёма сопрягаемых структуру элементов над сложностью устанавливаемых связей и уравновешенному типу, при котором вышеуказанные характеристики находятся на равном уровне развития. Методически для оценки темповых характеристик деятельности использовалась методика «Счёт в автотемпе», для оценки объёма простой логической деятельности, основным показателем которой выступает объём кратковременной памяти, — методика «Запоминание геометрических матриц», для определения показателя доступной сложности деятельности — методика «Модифицированный тест Дж. Равена» [22, 23]. Указанный блок методик может быть использован в диагностических целях при однократном применении или же для развития когнитивной сферы учащегося в случае многократного исполь-

зования в рамках специальной тренинговой программы занятий.

2 Объём и методики исследования

Лонгитюдное исследование когнитивных способностей старшеклассников проводилось на базе ГБОУ гимназии № 1565 «Свиблово» среди учащихся 9–11 классов (336 чел.), обучавшихся по трём профилям: физико-математическому, социально-гуманитарному, естественнонаучному. На момент обучения в гимназии возраст участников исследования составил 14–17 лет. В целях исследования взаимосвязи типа когнитивных способностей с дальнейшим профессиональным выбором учащихся был проведен опрос среди выпускников гимназии той же выборки, поступивших в вузы. Число опрошенных выпускников составило 71 человек.

В качестве критерия успешности учащихся во внимание принимались средние баллы академической успеваемости по профильным и непрофильным дисциплинам, рассчитываемых по пятибалльной шкале. Критерием успешности выпускников гимназии, поступивших в вузы, послужили субъективные самоотчёты, учитывающие удовлетворённость (неудовлетворённость) сделанным профессиональным выбором. В статье так же отражены результаты апробации психологической программы по развитию когнитивных способностей старшеклассников профильных групп.

3 Соотношение системного типа когнитивных способностей и успешности

На этапе выбора профиля обучения исследование когнитивных характеристик учащихся 9-х классов показало следующее распределение типов способностей: 28% — учащиеся с ингенитивным типом когнитивных способностей, 37% — учащиеся с версативным типом когнитивных способностей, 35% — учащиеся с уравновешенным типом когнитивных способностей (N = 336). Для уточнения полученных данных результаты психологического тестирования были сопоставлены со средним баллом академической успеваемости учащихся. Во внимание принимался суммарный средний балл по дисциплинам физико-математического, социально-гуманитарного и естественнонаучного направлений, явившихся основой для формирования будущих профилей. Было установлено, что у учащихся с ингенитивным типом когнитивных способностей выше общий средний балл успевае-

мости по дисциплинам физико-математического (4,8 балла) и естественнонаучного направлений (4,6 балла) — по сравнению со средним баллом цикла социально-гуманитарных дисциплин (4,2 балла). Различия достоверны при $p < 0,05$. В то время как у представителей версативного типа когнитивных способностей выше средний балл успеваемости по дисциплинам социально-гуманитарного направления (4,8 балла) — по сравнению со средним баллом дисциплин физико-математического и естественнонаучного направлений (4 и 3,7 баллов соответственно). Для учащихся с уравновешенным типом когнитивных способностей характерна в равной степени хорошая успеваемость по дисциплинам всех направлений. Сделанное наблюдение позволило сформулировать предположение о том, что учащиеся с ингенитивным типом когнитивных способностей будут более успешны в обучении в физико-математическом и естественнонаучном профилях, в то время как учащиеся с версативным типом когнитивных способностей будут более успешны в социально-гуманитарном профиле. Учащиеся с уравновешенным типом когнитивных способностей могут быть в равной степени успешны в трёх видах профильного обучения.

По итогам психологического тестирования, психологического консультирования, с

учётом академической успеваемости по профилирующим предметам будущего направления обучения и с учётом мнения каждого из старшеклассников были сформированы профильные группы. Процентное распределение 10-классников ($N = 336$) по профилям обучения показано в таблице 1.

Как следует из таблицы, в физико-математическом профиле в основном преобладают учащиеся с ингенитивным и уравновешенным типами когнитивных способностей, в то время как в социально-гуманитарном профиле преобладают учащиеся с версативным и уравновешенным типами когнитивных способностей. В естественнонаучном профиле преобладает смешанный тип когнитивных способностей.

Характер распределения учащихся по профильным группам и анализ результатов статистики поступления учащихся в вузы подтверждает выдвинутое предположение о связи типа когнитивных способностей с успешностью учения. Среди выпускников гимназии, обучающихся в вузе по техническим и инженерным специальностям, в основном представлены учащиеся с ингенитивным и уравновешенным типами способностей, в то время как среди представителей гуманитарных специальностей преобладают выпускники с версативным и уравновешенным типами способностей (рис. 1).

Таблица 1

Распределение учащихся по профилям обучения, %

Профиль обучения	Тип когнитивных способностей		
	Ингенитивный	Уравновешенный	Версативный
Физико-математический	54	35	22
Социально-гуманитарный	27	39	41
Естественнонаучный	19	26	37

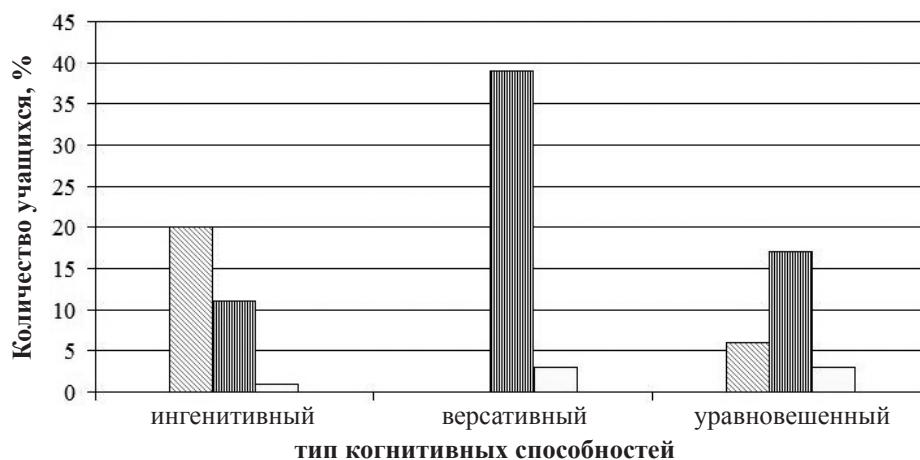


Рис. 1 Распределение типов когнитивных способностей среди выпускников:

▨ — технические специальности; ▩ — гуманитарные специальности; □ — медицина

Ввиду малочисленности выборки учащихся, обучающихся по специальностям медицинского профиля, в частности, лечебного и фармацевтического, следует отметить тенденцию выявленного смешанного типа способностей. Согласно самоотчётам выпускников, 90% учащихся были довольны выбором специальности, из них 37% — уже устроились на работу по специальности, а 53% — собирались работать по специальности. Лишь 10% учащихся сменили вуз и специальность после обучения на 1-м курсе и перевелись на другие специальности, в большей степени удовлетворяющие их выбор. Вместе с тем, ни один из представленных типов не является более продуктивным по сравнению с другим, речь идёт о разных стилевых особенностях мышления, подлежащих дальнейшему изучению, но способных дополнять друг друга.

Таким образом, результаты свидетельствуют о том, что учащиеся с ингенитивным и уравновешенным типами способностей склонны останавливать свой выбор на профессиях, требующих развития аналитических способностей, исследовательских навыков, связанных с работой в области знаковых систем, технических специальностей, точных наук, аналитической деятельности (инженерные специальности, программирование, юриспруденция, экономика и т.д.), в то время как учащиеся с версативным типом способностей свой профессиональный выбор чаще связывают с профессиями гуманитарного направления, творческими специальностями (учитель, социолог, менеджер, переводчик и т.д.).

4 Развитие когнитивных способностей в профильных группах

Уровень сформированности когнитивных способностей, учёт академической успеваемости по профилирующим дисциплинам и характер распределения старшеклассников по профилям послужил основанием для ожидания снижения успеваемости учащихся по профильным дисциплинам в случае несогласования типа когнитивных способностей с требованиями профиля обучения — в частности, снижение успеваемости по дисциплинам точных наук у представителей версативного типа когнитивных способностей при обучении в физико-математическом и естественнонаучном профилях и снижение успеваемости по социально-гуманитарным дисциплинам у учащихся с ингенитивным типом когнитивных способностей, обучаю-

щихся в социально-гуманитарном профиле. Также стала хуже успеваемость по непрофильным дисциплинам у учащихся с версативным и ингенитивным типами способностей из-за снижения значимости непрофильных дисциплин для учащихся, нацеленных на подготовку в вуз по конкретным дисциплинам, и вследствие неравномерного распределения учебной нагрузки, поскольку основная нагрузка выпадает на подготовку по профильным предметам. Выдвинутое предположение послужило основанием для постановки задачи по наблюдению за динамикой развития когнитивных характеристик типов способностей учащихся и их академической успеваемостью после формирования профильных групп на протяжении обучения в 10 классе.

По итогам полученных результатов исследования динамики когнитивных характеристик типов способностей и академической успеваемости учащихся 10-х классов констатировано снижение успеваемости у 25% учащихся от числа всей выборки старшеклассников ($N = 336$): 31% — учащиеся с ингенитивным типом когнитивных способностей, 20% — с уравновешенным типом когнитивных способностей и 49% — учащиеся с версативным типом когнитивных способностей ($N = 83$). Среди основных причин снижения успеваемости по непрофильным дисциплинам отмечено общее понижение значимости данных дисциплин на фоне спада показателей когнитивных характеристик у учащихся. У учащихся со снижением успеваемости по профильным дисциплинам отмечено общее снижение показателей когнитивных способностей, соотносимых с выбранным профилем обучения. При этом отмечено, что у учащихся со сниженной успеваемостью в целом выявлены более низкие показатели темповых характеристик деятельности: средние значения темповых характеристик деятельности этой группы учащихся не превышают 0,42 против 0,68 — среди хорошо успевающих учащихся.

Выявленное снижение успеваемости послужило основанием для проведения программы когнитивного развития. Из числа всей выборки ($N = 83$) по показаниям сниженной успеваемости по профильным и непрофильным дисциплинам была сформирована группа, состоящая из учащихся с ингенитивным, версативным и уравновешенным типами способностей. Учащиеся получали задания в соответствии со своим типом когнитивных способ-

ностей. Задания были направлены на развитие «недостающих» когнитивных функций до необходимого уровня: при ингенитивном типе когнитивных способностей подразумевалось увеличение объёма кратковременной памяти, в случае версативного типа — предполагалось повышение уровня сложно-логической деятельности, при уравновешенном типе когнитивных способностей проводилась работа по увеличению как объёма кратковременной памяти, так и показателя сложно-логической деятельности. Одновременно со всеми учащимися этой группы шла тренировка темповых характеристик деятельности. По итогам психологической программы было проведено повторное исследование показателей когнитивных способностей и анализ данных академической успеваемости учащихся.

Наиболее выраженными оказались результаты у старшеклассников с ингенитивным и

версативным типами когнитивных способностей. Как видно из рисунка 2, по результатам проведённой психологической программы средний балл успеваемости у старшеклассников с ингенитивным типом способностей по непрофильным дисциплинам для учащихся физико-математической группы и профильным дисциплинам социально-гуманитарной группы вырос на 22% по сравнению с успеваемостью в 10-м классе ($p < 0, 01$).

Аналогичная динамика роста успеваемости отмечена и у учащихся с версативным типом способностей по дисциплинам точных наук: успеваемость выросла на 26% по сравнению с успеваемостью в 10-м классе ($p < 0, 01$).

Повторное исследование динамики когнитивных способностей также обнаружило рост показателей объёма кратковременной памяти, темповых характеристик деятельности и прирост показателей

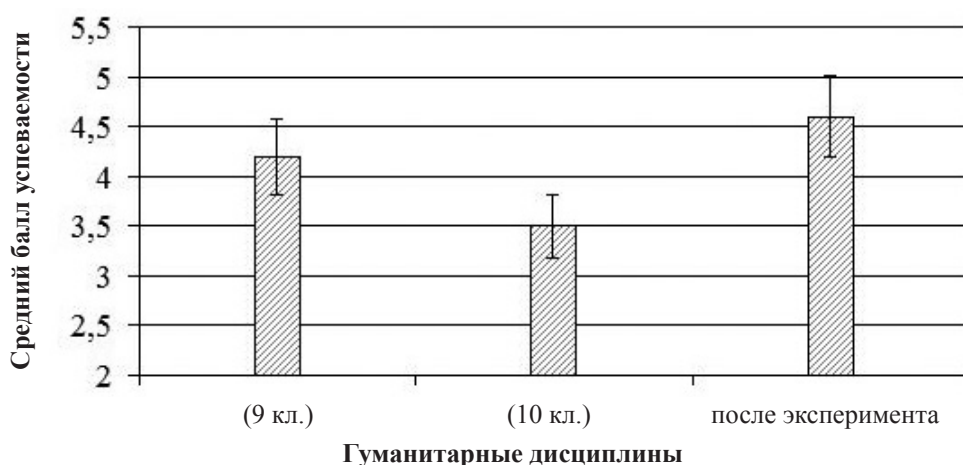


Рис. 2 Успеваемость старшеклассников с ингенитивным типом способностей по социально-гуманитарным дисциплинам (профильных и непрофильных групп)

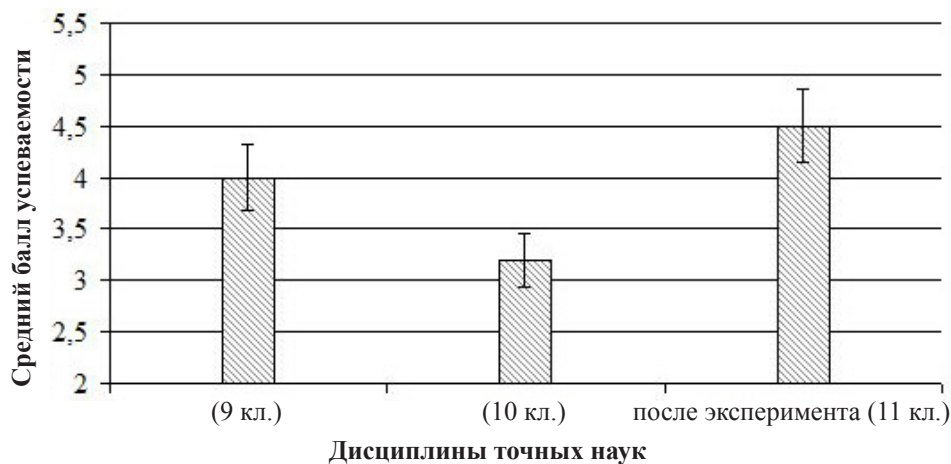


Рис. 3 Успеваемость старшеклассников с версативным типом способностей по дисциплинам точных наук (профильных и непрофильных групп)

Таблица 2

Результаты динамики характеристик когнитивных способностей старшеклассников

Этап исследования	Когнитивные характеристики способностей			
	Темповые характеристики деятельности	Объём кратковременной памяти	Сложно-логическая деятельность	Значимость различий
<i>Инженитивный тип когнитивных способностей</i>				
До эксперимента (10 кл.)	0,42	0,18	0,59	p < 0, 01
После эксперимента (11 кл.)	0,78	0,61	0,93	
<i>Версативный тип когнитивных способностей</i>				
До эксперимента (10 кл.)	0,38	0,55	0,33	p < 0, 01
После эксперимента (11 кл.)	0,76	1,2	0,75	

сложно-логической деятельности у учащихся с инженеритивным типом когнитивных способностей ($p < 0,01$) и рост показателей объёма кратковременной памяти, темповых характеристик деятельности и сложно-логической деятельности у учащихся с версативным типом когнитивных способностей ($p < 0,01$). Данные представлены в таблице 2.

Проведенное эмпирическое исследование показало, что достижение успешности обучения в физико-математическом профиле обеспечивается наличием высоких показателей темповых характеристик и сложно-логической деятельности (инженитивный тип) в структуре когнитивных способностей. Успешность обучения старшеклассников в социально-гуманитарном профиле обеспечивается наличием высоких показателей объёма кратковременной памяти и умеренного темпа

работы в структуре когнитивных способностей (версативный тип). Успешность обучения старшеклассников в естественнонаучном профиле обеспечивается наличием смешанного типа когнитивных способностей, подразумевающих равновесное развитие показателей сложно-логической деятельности и объёма кратковременной памяти (уравновешенный тип).

Заключение

Таким образом, проведенное исследование показало целесообразность применения предложенного метода тренинга посредством системного блока методик («Р-тест») при профильном обучении в средней общеобразовательной школе и повышение в итоге академической успеваемости старшеклассников в профильных группах.

Литература

- 1 **Аверина И. С., Щепланова Е. И.** Развитие познавательных процессов и их связь с успеваемостью // Новые исследования в психологии. 1988. № 1. С. 44–48.
- 2 **Анциферова Л. И.** О динамическом подходе к психологическому изучению личности // Психологический журнал. 1981. № 2. С. 8–18.
- 3 **Арзуманов Ю. Л.** Психолого-педагогические проблемы при работе с подростками // Проблема подготовки специалистов в системе педагогического образования: сб. – М., 2007.
- 4 **Бодров В. А.** Развитие системного подхода в исследованиях профессиональной деятельности // Психологический журнал. 2007. Т. 28. № 3. С. 23–28.
- 5 **Божович Л. И.** Проблемы формирования личности / под ред. Д. И. Фельдштейна; вступ. ст. Д. И. Фельдштейна. 2-е изд. М.: Ин-т практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. 352 с.
- 6 **Брушлинский А. В.** Проблемы психологии субъекта. М.: ИП РАН, 1994. 352 с.
- 7 **Будрина Е. Г.** Специфика интеллектуального развития подростков в условиях разных моделей обучения // Экспериментальная психология. 2010. № 1. С. 115–130.
- 8 **Володина Ю. А.** Компетентностный подход в подготовке школьников к профессиональному самоопределению // Психологическая наука и образование. 2008. № 2. С. 80–85.
- 9 **Головей Л. А., Дербенева М. Ю.** Интеллектуальный потенциал как фактор профессионального самоопределения личности // Вестник Санкт-Петербургского ун-та. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. 2009. № 2–2. С. 58–66.

- 10 **Гордеева Т. О., Шепелева Е. А.** Внутренняя и внешняя учебная мотивация академически успешных школьников // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2011. № 3. С. 33–45.
- 11 **Грабовский А. И.** Проектирование образовательного учреждения, развивающего профессиональные направленности молодежи на основе типологической диагностики психической работоспособности. М., 2009. 248 с.
- 12 **Егнян С. А., Иванцов О. В., Коган Б. М.** Тревожность у детей с синдромом гиперактивности и дефицита внимания // Проблемы сохранения и укрепления здоровья молодого поколения: психолого-педагогический подход: мат-лы конф. М., 2008.
- 13 **Климов Е. А.** Психология профессионального самоопределения. М.: Академия, 2004. 304 с.
- 14 **Леонтьев А. Н.** Проблемы развития психики. М.: изд-во МГУ, 1972. 573 с.
- 15 **Лернер П. С.** Профориентация школьников как фактор подготовки кадров для перспективной экономики России // Мир образования — образование в мире. 2009. № 3. С. 3–13.
- 16 **Маркова А. К.** Психология профессионализма. М.: Междунар. гуманит. фонд «Знание», 1996. 312 с.
- 17 **Профессиональная ориентация в современном социально-экономическом и информационно-технологическом пространстве: мат-лы город. науч.-практ. конф. / отв. ред. Л. Е. Курнешова. М.: Школьная книга, 2010. 190 с.**
- 18 **Пряжников Н. С.** Профессиональное и личностное самоопределение. М.: Ин-т практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996.
- 19 **Романова Е. С.** 147 популярных профессий. Психологический анализ и профиограммы. 3-е изд. М.: Аспект Пресс, 2011. С. 416.
- 20 **Романова Е. С., Решетина С. Ю.** Профессиональная ориентация с позиций концепции самодиагностики // Прикладная психология. 2001. № 3. С. 19–40.
- 21 **Романова Е. С.** Потенциал вузовской науки в обеспечении гражданского и профессионального становления участников образовательного процесса // Системная психология и социология. 2010. № 2. С. 21–38.
- 22 **Рыжов Б. Н.** Системная психология (методология и методы психологического исследования). М.: изд-во МГПУ, 1999. 276 с.
- 23 **Рыжов Б. Н.** Системные основания психологии (продолжение, начало в № 1) // Системная психология и социология. 2010. № 2. С. 5–24.
- 24 **Рыжов Б. Н.** Системные основания психологии (продолжение, начало в №№ 1–2) // Системная психология и социология. 2011. № 3. С. 5–17.
- 25 **Стрелков Ю. К.** Инженерная и профессиональная психология. М.: Академия, 2005. 360 с.
- 26 **Холодная М. А.** Когнитивные стили как проявление своеобразия и индивидуальности интеллекта. М.: Perse, 2002. 425 с.
- 27 **Шадриков В. Д.** Деятельность и способности. М.: Логос, 1994. 147 с.

ДИАГНОСТИКА ДЕТЕЙ НА ПЕРВОМ ГОДУ ЖИЗНИ ДЛЯ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ ИХ НЕЙРОПОВЕДЕНЧЕСКОГО СТАТУСА В ТРЁХЛЕТНЕМ ВОЗРАСТЕ

Коган Б. М., Абрамова О. В.,
МГПУ, Москва

Скрининговая диагностика детей в 6, 12, 24 месяцев прогнозирует нейроповеденческий исход развития ребёнка в 3 года. Скрининговый метод идентифицирует детей с риском когнитивного, вербального и моторного дефицита развития. Выявлены маркеры дефицита развития.

Ключевые слова: нейроповеденческий исход развития, маркер развития, прогнозирование, младенцы, ранний возраст, скрининговый метод, когнитивный дефицит развития, вербальный дефицит развития, моторный дефицит развития.

OBSERVING IN FIRST YEAR OLD CHILDREN FOR 3 YEARS OLD PROGNOSIS OF NEURODEVELOPMENTAL OUTCOME

Kogan B. M., Abramova O. V.,
MCTTU, Moscow

Neurodevelopmental outcome of 3 years old children is able to predict by screening observing in 6, 12, 24 months. Screening test results identify high risk children with verbal, cognitive and motor developmental deficiencies. Developmental deficiency markers are revealed.

Keywords: neurodevelopmental outcome, developmental markers, prognosis, infants, early ages, screening test, cognitive deficiency, verbal deficiency, motor deficiency.

Введение

В современном мире с каждым годом увеличивается количество детей, рождённых с неврологическими проблемами, которые в будущем лежат в основе формирующихся нейроповеденческих и нейропсихологических отклонений развития. Как и каким образом будут формироваться функциональные особенности мозга ребёнка, зависит от многих факторов [1], но не вызывает сомнений, что необходима ранняя клиничко-психологическая идентификация путей развития ребёнка для профилактических мероприятий, которые, зачастую более эффективны, чем лечение или коррекция дисфункции, уже обросшей компенсаторными связями. Надо отметить, что несмотря на достаточно высокий интерес к возможности прогнозирования будущего развития ребёнка на ранних этапах его онтогенеза, исследования, посвящённые поиску показателей, значимых для нейропсихологии, неврологии, специальной и клинической психологии единичны [1, 5].

1 Материалы и методы исследования

В представленном исследовании решались следующие задачи:

1) определить возможности выделения в период младенчества групп маркеров, достоверно прогнозирующих когнитивное и моторное развитие ребёнка в 36 месяцев;

2) подтвердить то, что особые функциональные подобласти, определённые в младенчестве, будут связаны с подобными функциями в раннем детстве, поддерживая концепцию непрерывности развития.

Испытуемыми являлись дети от рождения до 3-х лет, которые находились в лонгитюдном исследовании нейроповеденческих особенностей развития. Были исследованы дети из двух групп. Первая группа включала малышей с весом при рождении менее 1250 г, с асфиксией (шкала Апгар менее или равно 5), искусственной вентиляцией лёгких в течение более 28 дней, наличием интравентрикулярного кровотечения, или длительным периодом переходного кровообращения плода. Вторая группа — это дети, рождённые в срок после 36 недель гестационного периода естественным способом или через Кесарево сечение, с весом более 2800 г и средним баллом по шкале Апгар 8 или более. Итоговое количество детей и состав по половому признаку сопоставимы в обеих группах. Среди детей 1-й группы 569 были обследованы в 6 месяцев, 458 —

в 12 месяцев, 358 — в 24 месяца, 489 — в 36 месяцев. Среди детей 2-й группы 754 были обследованы в 6 месяцев, 835 — в 12 месяцев, 541 — в 24 месяца, 538 — в 36 месяцев.

Разница в начальном и итоговом количестве обследованных детей, обусловлена несколькими причинами: исключены дети с хромосомными аномалиями (5), часть детей 1 и 2 групп скончались до окончания исследования (48), переехали в другую местность (21), родители отказались от участия в эксперименте, ссылаясь на личные и семейные обстоятельства (144). Ещё какое-то количество детей болели в момент проведения обследования.

Во время визитов в 6, 12 и 24 месяца после педиатрического и физиотерапевтического осмотра проводились обследования BINS [2, 5, 8, 10] и речи. В 36 месяцев добавились результаты использования Шкалы детских возможностей Маккарти (MSCA) [11] и Шкалы Белей для младенцев (BSID-II) [13, 4]. Социальноэкономический статус исследовался по составному индексу SES [4, 6], который заполнялся персоналом клиники при первом посещении и уточнялся по мере проведения исследования. Медицинский Индекс новорожденного взят из медицинских карт и рассматривался как показатель биологического риска. Комплексный подход, использующийся в данной работе, обоснован тем, что применение единственного метода диагностирования ребёнка раннего возраста, такого как Индекс развития, не может учесть и проанализировать разрозненные данные развивающихся функций, особенно, при существующей гетерохронии их развития [6]. Функциональное обследование детей проводилось согласно Международной классификации [14].

2 Результаты и их обсуждение

Обследование детей во все возрастные периоды базировалось на исследовании состояния основных базовых неврологических функций, которые представлены в виде основных блоков (табл. 1), объединивших экспрессивные функции (общая моторика, мелкая моторика, оральная моторика), рецептивные функции (зрительная, слуховая, вербальная) и когнитивные процессы (постоянство объекта, направленность на цель, способность к имитации, решение проблем).

Поведение детей из обеих групп в **6 месяцев** анализировалось по степени сформированности следующих навыков: удерживает

внимание на погремушке, использует частичную оппозицию большого пальца для захвата кубика, стучит игрушкой в игре, перемещает игрушку из руки в руку, следит за падающей игрушкой, сидит с поддержкой 10 секунд, движется вперед в имитации ходьбы, демонстрирует оптимальный мышечный тонус во время присаживания, демонстрирует оптимальный мышечный тонус верхних конечностей, оптимальный мышечный тонус нижних конечностей, произнесение 1 гласного звука, координированные движения конечностей, подражание другим; в **12 месяцев**: достает маленький шарик из бутылочки, складывает 3 кубика в чашку, имитирует рисование карандашом, оптимальный мышечный тонус верхних конечностей, оптимальный мышечный тонус нижних конечностей, самостоятельно ходит, подражает словам, отвечает на вопрос, различает на слух два похожих по звучанию слова, использует жесты, координированные движения конечностей; в **2 года**: собирает фигуру из трёх частей, строит башню из 6 кубиков, называет 4 картинки, показывает 4 картинки, показывает 3 части тела куклы, называет 3 предмета, координированный бег, пинает мяч ногой, подпрыгивает на полу, спрыгивает с нижней ступеньки, использует двусложные предложения, говорит чётко, ясно, отсутствие слюнотечения и излишних движений.

Заключительное обследование детей проводилось в **3 года**, при котором использовалась шкала детских навыков МакКарти [11], состоящая из пяти подшкал: вербальной (1), восприятие / представленность (2), количественной (3), оценивающей память (4), моторной (5). Для получения Основного когнитивного индекса (ОКИ) объединяются показатели с 1-й по 3-ю шкалы. Данные ОКИ от 1 до 84 считаются неоптимальными [3, 5, 11]. Моторная шкала — данные от 1 до 40 считались неоптимальными [3, 5, 11]. BSID-II, применительно к детям от 1 до 42 месяцев, включает Ментальный индекс развития (МИР) и Психомоторный индекс развития (ПИР). По Индексам МИР и ПИР баллы менее 84 считались неоптимальными [3, 5, 11]. ОКИ и МИР использовались для определения когнитивных функций, тогда как моторная подшкала МакКарти и ПИР являлись показателями моторного исхода развития в 36 месяцев. При анализе нейроповеденческой активности испытуемых анализировали сформированность у них слежения взглядом за предметом, поворот головы и тела в сторону

Таблица 1

Классификационная схема для нейропсихологического обследования детей раннего возраста

I	Базовые неврологические функции Рефлексы Ассиметрии Стереотипные/перекрестные позы Мышечный тонус Слежение взглядом / целостность Расхождение по лево /право Моторное торможение Защитные рефлексы Слуховая ориентация	
II	Восприятие Зрительное Слухоречевое Пространственные отношения Тактильное	
III	Экспрессивные функции Мелкая моторика / оральная моторика Оптико-моторная координация Тонкая моторика (конструктивный праксис) Оптико-пространственная ориентация Артикуляция Общая моторика Способность к самопроизвольному движению Координация	
IV	Обработка информации	
	А. Память и научение Серийная организация (аудиально) Зрительная память Поиск номинаций	Б. Суждения Стратегия решения проблем Абстрагирование (вербальное, невербальное) Адаптивное поведение Визуальная последовательность Понятие числа Подражание Рассудительность, своё мнение
V	Психическая активность	
	А. Активность внимания / уровень сознания Концептуальное слежение /Концентрация Персеверации Поведенческие состояния	Б. Активность Возбудимость Познавательные навыки Моторная активность Ясность понимания Отвлекаемость

звучащего колокольчика, состояние оральной моторики, уровень эмоциональной стабильности, навыков самостоятельности (одевание, еда, самообслуживание), развитие моторных навыков (хождение, бег, прыжки, знание схемы тела, баланс при сидении, баланс при смене положения тела (сидение – стояние), координированная смена поз, оптимальный мышечный тонус конечностей, построение башни из кубиков, знание простых форм, объём рабочей памяти (полимодално), решение простой

задачи (достань ключик), ясность речи сложными предложениями, удерживание внимания до 5 минут.

Итак, для клинического протокола в данном исследовании были использованы три набора тестов, включающие при обследовании детей в 6 месяцев 13 пунктов, в 12 месяцев — 11 пунктов, в 24 месяца — 13 пунктов. Каждый пункт подсчитан как оптимальный или не оптимальный. Количество оптимальных ответов для данного набора тестов было

сложено в общий балл. Для каждого набора тестов три среза баллов были сравнены с клиническими и нормативными стандартами для определения уровня риска младенцев по проблемам развития: низкий, средний и высокий уровни риска. Так, в возрасте 6 месяцев низкий уровень риска составил 12–13 баллов, средний уровень — 10–11 баллов, а высокий уровень риска — 1–9 баллов. Соответственно, для годовалых младенцев эти показатели составили 10–11, 7–9 и 1–6, а для двухлетних — 11–13, 8–10 и 1–7.

При статистической обработке вероятности успешного исхода когнитивных и моторных результатов в 36 месяцев использовался анализ хи-квадрат (наиболее часто употребляемый критерий для проверки гипотезы о законе распределения). Факторную структуру по каждому возрасту обрабатывали по парному принципу методом ротации Варимакс. Техника была выбрана, потому что использует диагонали вместе с множественными корреляциями. Ротация Варимакс оптимизирует независимость факторов. Более того, данная техника уже использовалась в обработке тестов младенцев [7].

Результаты корреляционного анализа свидетельствуют о том, что наиболее сильные корреляционные связи между конкретными факторами в раннем возрасте и уровнем развития моторного и когнитивного статуса трёхлетнего ребёнка отмечаются по когнитивной и вербальной сферам в 6, 12 и 24 месяца. Более того, моторные факторы оказались сильнее связаны, чем когнитивные или вербальные (табл. 2). Интересно отметить, что психомоторный фактор в 6 месяцев слабо коррелировал с более поздними моторными функциями и когнитивный фактор также слабо связан с когнитивным фактором в 3 года.

Также отмечена корреляционная связь вышеозначенных факторов с медицинским индексом новорождённого, хорошим социально-экономическим статусом, высоким уровнем в профессиональной сфере и высоким уровнем образования родителей. Баллы по шкале Апгар, вес при рождении, гестационный возраст при рождении оказались никак не связаны с развитием ребёнка в три года, что требует дополнительного изучения.

Полученные результаты позволяют предложить модель прогнозирования нейропсихологического развития ребёнка в 36 месяцев, в которую включены статистически значимые

параметры, полученные на более ранних этапах обследования детей. Результаты нейроповеденческого скрининга детей младенческого возраста, прогнозирующие дефицит или оптимальный уровень функциональной организации мозга к 3 годам, представлены в таблице 3.

Таблица 2
Корреляция между факторами и результатами развития ребёнка в 36 месяцев

Фактор	Когнитивный исход	Моторный исход
6 месяцев		
Когнитивный / мелкая моторика (ММ)	0,43	0,28
Психомоторный	0,28	0,24
Общая моторика	0,24	0,34
12 месяцев		
Моторный	0,33	0,52
Вербальный	0,42	0,33
Когнитивный	0,35	0,34
24 месяца		
Экспрессивная речь	0,70	0,38
Моторный	0,52	0,60
Когнитивный / восприятие речи	0,60	0,38

Таким образом, подводя итог проведённому исследованию, можно утверждать, что несмотря на то, что традиционно прогнозирование для младенцев траектории их дальнейшего развития считается слабым, существует стабильная связь у детей с биологическими рисками в специфических функциях.

Конечно, многие функции развития не дифференцируются настолько хорошо в 6 месяцев или ранее, чтобы можно было прогнозировать развитие ребёнка в целом. Это, скорее всего, связано с постепенной дивергенцией когнитивных, моторных и неврологических функций во время младенческого периода, которые формируются на базе сенсомоторной природы развития в этом возрасте [1, 13]. Тем не менее, оптимальный уровень развития в 6, 12 и 24 месяца прогнозирует оптимальный уровень развития в 36 месяцев. Неоптимальный (дефицитарный) уровень развития многих факторов прогнозирует дефицит их развития в 36 месяцев.

**Основные факторы раннего развития ребёнка,
прогнозирующие его нейроповеденческий статус в 3 года**

6 месяцев		
<i>Когнитивный / мелкая моторика (ММ)</i>		<i>Общая моторика (ОМ)</i>
Удерживает внимание на игрушке		Сидит с поддержкой 10 с
Оппозиция большого пальца		Движение вперед в имитации ходьбы
Следит взглядом за падающей игрушкой		
Произносит 1 гласный звук		
Имитация		
Стучит игрушкой		
Перемещение игрушки из руки в руку		
12 месяцев		
<i>Моторный</i>	<i>Вербальный</i>	<i>Когнитивный / восприятие речи</i>
Тонус, верхний	Имитация слов	Убирает погремушку
Тонус, нижний	Ответ на запрос	Складывает кубики в чашку
Хожение	Слушание: два слова	Имитирует линию карандашом
Координированные движения	Жесты	
24 месяца		
<i>Экспрессивная речь</i>	<i>Моторный</i>	<i>Когнитивный / восприятие речи</i>
Называет 4 картинки	Бег	Собирает составную фигуру
Называет 3 предмета	Пинает мяч ногой	Складывает 6 кубиков
Двухсоставные предложения	Прыгает на двух ногах	Определяет 4 картинки
Чёткость речи	Подпрыгивание на разных ногах	Определяет части тела куклы
	Отсутствие слюнотечения	

Выводы

Суммируя основные результаты проведенного исследования, необходимо отметить, что:

- 1) снижение с 12 месяцев дефицита в любой функции, свидетельствуют об её значительном улучшении, или нормализации к 3-летнему возрасту;
- 2) уровень интеллекта и мелкой моторики у ребёнка в 6 месяцев прогнозируют уровень развития его когнитивной сферы в 36 месяцев;
- 3) развитие вербального фактора в 12-месячном возрасте прогнозирует развитие когнитивной сферы ребёнка в 36 месяцев;
- 4) развитие моторного фактора в 12 месяцев прогнозирует развитие моторики в целом у ребёнка в 36 месяцев;
- 5) отмечена связь экспрессивной речи, когнитивного фактора и восприятия речи в

24 месяца с развитием когнитивной сферы в 36 месяцев;

- 6) развитие интеллекта ребёнка в 12 месяцев не является показателем развития его интеллекта в 36 месяцев;
- 7) развитие и восприятие речи ребёнком в 12 месяцев не прогнозирует напрямую развитие его речи в 36 месяцев.

Заключение

Представленные в данной статье результаты убедительно говорят о том, что мониторинг ребёнка раннего возраста с помощью скринингового теста во многом прогнозирует результат его дальнейшего нейropsychического и нейроповеденческого развития, может и должен использоваться как дополнительный инструмент идентификации детей с риском когнитивного, вербального и моторного дефицита развития.

Литература

- 1 **Абрамова О. В., Коган Б. М.** Особенности нейropsychической диагностики детей раннего возраста // Неврологический вестник им. В. М. Бехтерева. Казань, 2011. Т. 43. № 3. С. 55–61.
- 2 **Сергиенко Е. А., Рязанова Т. Б.,** Младенческое близнецовое лонгитюдное исследование: специфика психического развития // Психологический журнал. 1999. Т. 20. № 2. С. 39–53.

- 3 **Сергиенко Е. А., Рязанова Т. Б., Виленская Г. А., Дозорцова А. В.** Возможности использования теста Бэйли для оценки раннего развития // Психологическое образование. 1996. № 1. С. 34–41.
- 4 **Aylward, G. P.** Bayley Infant Neurodevelopmental Screener. San Antonio, TX: The Psychological Corporation, 1995. P. 13–27.
- 5 **Aylward, G. P.** Environmental risk, intervention, and developmental outcome. *Ambulatory Child Health*. 1996. V. 2. P. 161–170.
- 6 **Aylward, G. P., & Verhulst, S. J.** Predictive utility of the Bayley Infant Neurodevelopmental Screener (BINS) risk status classifications: Clinical interpretation and application. *Developmental Medicine and Child Neurology*. 2000. V. 42. P. 25–31.
- 7 **Bornstein M. H., Bradley R. H.** Socioeconomic Status, Parenting, and Child Development. Routledge, 2002. P. 29–82.
- 8 **Brigance A. H., Glascoe F. P.** Brigance Inventory Of Early Development Ii Standardized (Ied-II Standardized) // Administration for children and families. US Department of health and Human services, 2010. P. 1–2.
- 9 **Creighton, D. E., Dewey, D., & Sauve, R. S.** A comparison of three infant developmental screening tests // *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*. 1997. V. 18. P. 361–362.
- 10 **Leonard, C. H., Picuch, R. E., & Cooper, B. A.** Use of the Bayley Infant Neurodevelopmental Screener with low birth weight infants // *Journal of Pediatric Psychology*. 2001. V. 26. P. 33–40.
- 11 **Manjavidze N., Ghaghadze T., Ubiria I., Zhozholian T.** Assessment of early age healthy Georgian children's physical, motor and psychological development by BINS // *Georgian medical news*. 2006. V. 6. P. 78–81.
- 12 **McCarthy D.** Manual for the McCarthy scales of children's abilities. The University of Michigan press, 2008. P. 30–54.
- 13 **Taylor, H. G., Burant, C. J., Holding, P. A., Klein, N., & Hack, M.** Sources of variability in sequelae of very low birth weight // *Child Neuropsychology*. 2001. V. 8. P. 163–1.
- 14 **Wolraich, M. L., Wolraich M., Dworkin P. H., Drotar D. D., Perrin E.** *Developmental-Behavioral Pediatrics: Evidence and Practice*. Elsevier Health Sciences, 2008. P. 150–151.
- 15 World Health Organization. *International Classification of Functioning, Disability, and Health: Children & Youth Version: ICF-CY*. World Health Organization, 2007. P. 45–107.

ПОЛОВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕННЫМ РЕЧЕВЫМ РАЗВИТИЕМ

Валявко С. М., Аверьянова Е. В.
МГПУ, г. Москва

Статья посвящена рассмотрению вопроса половых и возрастных особенностей формирования ценностной сферы детей старшего дошкольного возраста с нарушенным и нормативным речевым развитием.

Ключевые слова: половозрастные особенности, ценности, ценностные ориентации, дошкольники, общее недоразвитие речи, фонетико-фонематическое недоразвитие, заикание.

AGE AND SEXUAL FEATURES OF FORMATION OF VALUABLE ORIENTATIONS OF THE ADVANCED PRESCHOOL AGE CHILDREN WITH BROKEN SPEECH DEVELOPMENT

Valyavko S. M., Averyanova E. V.
MCTTU, Moscow

The article is devoted to consideration of a question of sexual and age features of formation of the valuable sphere of children of the advanced preschool age with the broken and standard speech development.

Keywords: sexual u age differences, values, valuable orientations, preschool children, speech disorders, stammering.

Введение

В первом сообщении о скрининговом исследовании ценностной сферы личности детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речевого развития был сделан вывод, что ценностные ориентации детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речевого развития имеют свои особенности [2]. Занимаясь изучением данного вопроса, нельзя оставить без внимания половозрастные особенности формирования ценностной сферы дошкольников. Как показывают некоторые современные исследования, половая принадлежность индивида оказывается самой значимой социальной категорией, задающей направление и содержание личностного развития [4, 5]. В терминах пола ребёнок впервые осмысливает свое «Я», свою индивидуальность. Так, Н. Л. Белопольская говорит о том, что у детей уже в дошкольном детстве складываются определённые представления о смене физического облика человека, его половых и социальных ролей в связи с возрастом [3]. Также, среди имеющихся исследований можно отметить работы Н. В. Мельниковой и Л. Ю. Соломиной, в которых они показали, что

динамика нравственного развития дошкольников с нормативным речевым развитием имеет специфический характер в зависимости от половозрастных особенностей детей [12, 14].

Вопросами пола в ракурсе личностного становления гендерного субъекта на этапах раннего онто- и дизонтогенеза занималась Л. Э. Семенова, исследования которой доказали, что «степень выраженности общего недоразвития оказывает существенное влияние на темпы и качество овладения ребёнком социокультурными ориентирами, которые ложатся в основу конструирования гендера на индивидуальном уровне» [13, с. 398].

Однако, на сегодняшний день в современной психологической литературе проблема половозрастных особенностей формирования ценностных ориентаций детей старшего дошкольного возраста с нарушенным речевым развитием остаётся слабоизученной, что и определило цель исследования.

1 Организация и методы исследования

Для исследования данного вопроса была использована методика ИЦОД («Исследование ценностных ориентаций детей»), опыт конструирования которой был представлен ранее

[1, 6, 7, 8, 9]. С помощью этой методики были исследованы дети старшего дошкольного возраста. Основную исследуемую группу составили 151 ребёнок 5–7 лет, состояние речевой функции которых квалифицировалось ПМПК как «общее недоразвитие речи» и относилось ко 2 и 3 уровням недоразвития по классификации Р. Е. Левиной [11]. Заключение о состоянии речи было подтверждено учителями-логопедами, работающими с детьми в условиях компенсирующего детского сада г. Москвы. Данная группа дошкольников 5 лет с ОНР состояла из 53 детей, а 7 лет — 98 детей. Она представлена испытуемыми обоих полов: 88 мальчиков и 63 девочки. Все исследуемые дети проживали в г. Москве и посещали логопедические группы ДОО компенсирующего вида.

Для выявления влияния различных видов недостатков речевого развития на формирование ценностных ориентаций у детей исследовалась группа дошкольников, состоящая из 30 детей, состояние речевой функции которых квалифицировалось как «фонетико-фонематическое недоразвитие» (ФФН). Данная группа дошкольников 5 лет с ФФН состояла из 15 детей и 7 лет — также из 15 дошкольников. В неё входили 17 мальчиков и 13 девочек. Все дети посещали массовые группы детских садов г. Москвы. Для сравнения изучались 30 заикающихся детей старшего дошкольного возраста: 5 лет — 11 детей и 7 лет — 19 дошкольников. В данной группе было 20 мальчиков и 10 девочек. Они так же посещали детские сады компенсирующего вида г. Москвы.

В качестве контрольной привлекалась группа, состоящая из 40 детей старшего

дошкольного возраста с нормативной речью и интеллектом. Эта группа дошкольников 5 лет состояла из 19 детей, а 7 лет — 21 ребёнка, представлена испытуемыми обоих полов: 17 мальчиков и 23 девочек. Все дети имели нормальное физическое развитие. Первую группу здоровья имели 27 детей и 13 детей — вторую группу (плоскостопие, нарушение осанки и др.). Все дети посещали массовые группы детских садов г. Москвы.

2 Результаты исследования и их обсуждение

В результате статистического анализа были обнаружены следующие результаты в средних значениях (рис. 1): так, для мальчиков с общим недоразвитием речи (ОНР) достоверно значимыми являются такие ценности, как «гедонизм» (6,8), «здоровье» (6,0) и «общение» (6,0). Более трети (39%) мальчиков выделили «гедонизм» как очень важную ценность ($\alpha \leq 0,05$). Минимальное значение, как показали данные исследования, имеют «духовные» ценности (4,5). Девочки с ОНР наиболее значимыми для себя выделяют следующие ценности: «игра» (6,5), «гедонизм» (6,3) и «здоровье» (5,5). Более трети девочек (34%) в первую очередь выбирали фотографии с изображением конфет и диска с мультфильмами ($\alpha \leq 0,05$). Низкий рейтинг имеют «духовные» ценности (3,7). Больше половины девочек (70%) считают эту ценность не важной.

При сравнении результатов обнаружилось, что для мальчиков с ОНР, ценность «общение» достоверно значима, чем для девочек. В то же время, ценность «игра» наиболее значима для девочек ($\alpha \leq 0,05$). Можно отметить, что даже

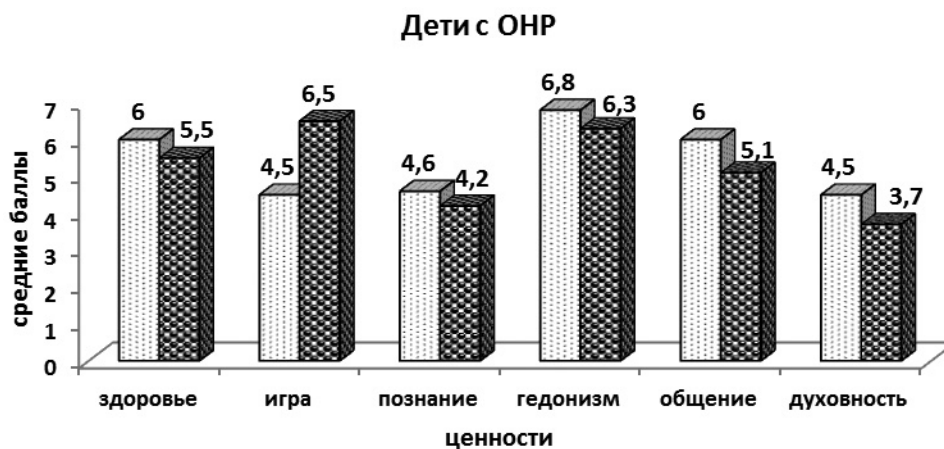


Рис. 1 Сравнительные данные по ценностным ориентациям мальчиков и девочек с ОНР: — мальчики; — девочки

с небольшой разницей в значениях для мальчиков с ОНР все рассматриваемые ценности (кроме игры), имеют большее значение, чем для девочек этой группы (рис. 1)

Мальчики с ФФН (рис. 2) отличаются от рассмотренной выше группы мальчиков с ОНР. По критерию значимости иерархия ценностных ориентаций выглядит следующим образом: познавательные ценности (7,1), далее следует ценность «здоровье» (6,2) и «гедонизм» (6,0) ($\alpha \leq 0,05$). Более 40% мальчиков выбрали фотографии, презентующие «познавательные» ценности в первую очередь. Вместе с тем, ни один мальчик не считает ценность «общение» очень важной, половина (50%) детей выбирает соответствующие фотографии лишь 7–10-м выбором.

Девочки с ФФН достоверно чаще выбирают ценность «гедонизм» (7,6). На втором месте находится ценность «игра» (6,7), а на третьем «общение» (5,4) ($\alpha \leq 0,05$). Следует

отметить, что ни одна девочка с фонетико-фонематическим недоразвитием речи не считает очень важными такие ценности, как «здоровье», «познавательные» и «духовные» ценности. Так, более 70% детей в последнюю очередь выбирают фотографии, презентующие «познавательные» и «духовные» ценности, отмечая, таким образом, их незначимость.

Обобщение результатов по детям с ФФН показало, что мальчики значимо чаще выбирают «познавательные» ценности и ценность «здоровье» ($\alpha \leq 0,05$). Для девочек достоверно значимыми, по сравнению с мальчиками, выступают такие ценности, как «гедонизм» и «игра» ($\alpha \leq 0,05$). Вместе с тем, как видно на рис. 2, ценность «общение» чаще выбирается девочками, а для мальчиков имеют большее значение «духовные» ценности.

Рассматривая ценностные ориентации *мальчиков с заиканием* (рис. 3), удалось обнаружить, что они чаще выбирают ценность

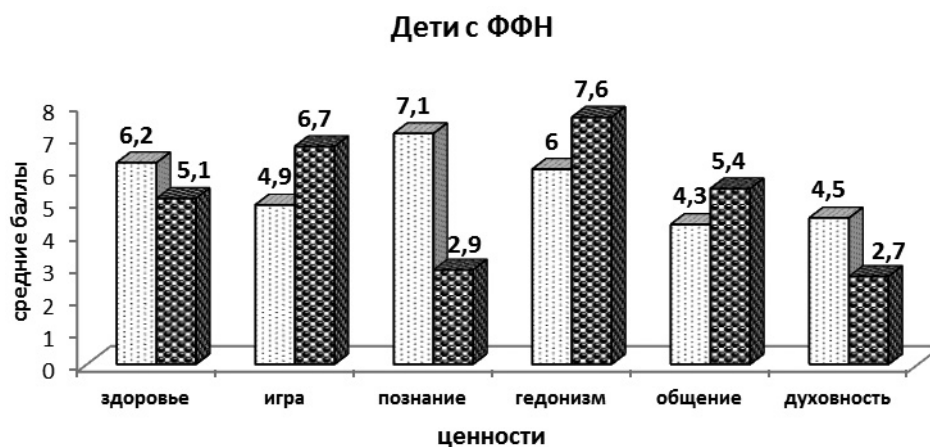


Рис. 2 Сравнительные данные по ценностным ориентациям мальчиков и девочек с ФФН:
 □ — мальчики; ▣ — девочки



Рис. 3 Сравнительные данные по ценностным ориентациям мальчиков и девочек с заиканием:
 □ — мальчики; ▣ — девочки

«здоровье» (5,9) перед ценностью «игра» (4,8) ($\alpha \leq 0,05$). По другим ценностям значимых различий не обнаружено. Вместе с тем, мальчики выделяют на первое место ценность «гедонизм» (6,1), второе место занимает «здоровье» (5,9), а на третьем месте — «общение» (5,7). Последнее место занимает ценность «игра» (43%). Однако более половины мальчиков с заиканием (57%) выбирают фотографии, презентующие «духовные» ценности в последнюю очередь.

Девочки с заиканием достоверно чаще в первую очередь выбирают ценность «игра» (7,9). Более половины девочек (56%) выбрали соответствующие фотографии в первую очередь. На втором месте ценность «гедонизм» (6,0). Характерно, что ни одна девочка не выделяет её как очень важную, выбирая соответствующие изображения 4–6-м выбором. На третьем месте — ценность «здоровье» (5,8) ($\alpha \leq 0,05$). Самый низкий рейтинг имеют «познавательные» ценности. Так, 89% девочек с заиканием выбирали фотографии, презентующие эту ценность лишь 7–10-м выбором.

Данные, которые получены при обследовании детей с заиканием (рис. 3) показали, что значимые различия существуют в значениях ценностей «игра» и познавательных ценностях. Так, мальчики этой группы чаще выбирают «познавательные» ценности, как наиболее важные, а девочки выбирают ценность «игра» ($\alpha \leq 0,05$). Следует отметить, что «духовные» ценности так же чаще выбираются мальчиками, чем девочками.

Результаты, полученные при изучении ценностных ориентаций мальчиков и девочек

с нормативным речевым развитием представлены на рис. 4. Так, выявлено, что мальчики значимо чаще выбирают ценность «гедонизм» (6,9). Второе место занимает ценность «здоровье» (6,6), а третье — «общение» (5,5). Следует отметить, что «духовные» ценности (2,9) достоверно реже выбираются мальчиками с нормативным речевым развитием. Так, более 75% мальчиков этой категории делают этот выбор в последнюю очередь ($\alpha \leq 0,05$), т. е. не считают «духовные» ценности важными. Более половины детей отмечают фотографии, презентующие «познавательные» ценности, как не важные, выбирая их лишь 7–10-м выбором.

Для девочек с нормативным речевым развитием, наиболее значимой является ценность «игра» (7,6). Более половины девочек (61%) достоверно чаще выбирают фотографии с изображениями игрушек в первую очередь. Второе место занимает ценность «гедонизм» (6,1), а третье — «общение» (5,6). Следует отметить, что «познавательные» и «духовные» ценности выбираются девочками в последнюю очередь. Так, более 60% детей отмечают их незначимость, выбирая соответствующие фотографии 7–10-м выбором ($\alpha \leq 0,05$). Также, стоит отметить, что 48% девочек считают ценность «здоровье» не важной.

Полученные результаты исследования ценностных ориентаций у детей старшего дошкольного возраста с нормативным речевым развитием показывают, что мальчики этой группы значимо чаще девочек выбирают ценность «здоровье», в то время как девочки выделяют ценность «игра» ($\alpha \leq 0,05$). Вместе с тем, из рис. 4 следует, что для мальчиков

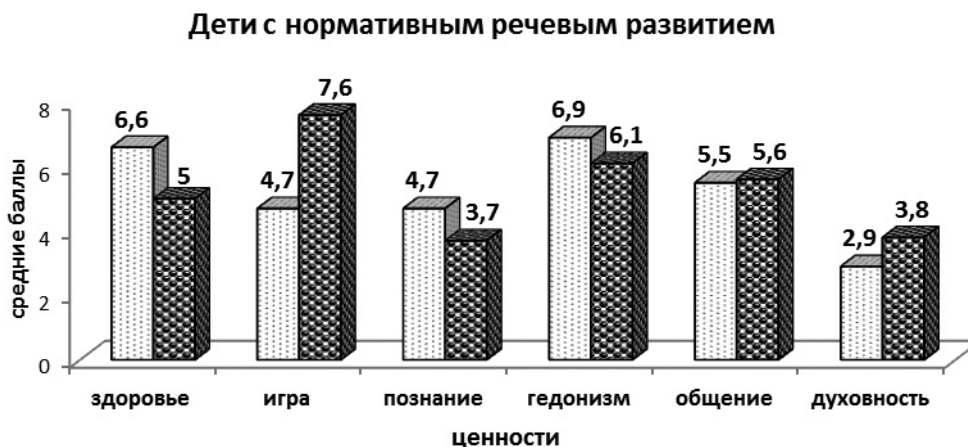


Рис. 4 Сравнительные данные по ценностным ориентациям мальчиков и девочек с нормативным речевым развитием:

▨ — мальчики; ▩ — девочки

ценность «гедонизм» и «познавательные» ценности являются более актуальными, а для девочек духовные ценности важнее, чем для мальчиков.

Таким образом, изучая ценностные ориентации у мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста, можно сделать следующие выводы: ценность «здоровье» наиболее актуальна для мальчиков с нормативным речевым развитием и менее значима для мальчиков с ОНР и заиканием. На познавательные ценности более всех остальных детей ориентированы мальчики с ФФН. Гедонистические ценности имеют наибольшее значение у мальчиков с ОНР и нормативным речевым развитием. Ценность «общение» является наиболее приоритетной для мальчиков с общим недоразвитием речи и имеет минимальное значение для мальчиков с ФФН. Как показало исследование, в качестве наиболее актуальных духовные ценности выступают для мальчиков, имеющих заикание, а самый низкий рейтинг у мальчиков с нормативным речевым развитием. Обобщенные данные по ценностным ориентациям девочек всех исследуемых групп показали, что ценность «игра» имеет высокий рейтинг для девочек с заиканием и с нормативным речевым развитием. Познавательные и духовные ценности наиболее актуальны для девочек с ОНР и имеют наименьший «вес» для девочек с ФФН. Ценность «здоровье» наиболее значима для девочек с заиканием и общим недоразвитием речи. Гедонистические ценности набрали максимальный балл у девочек с ФФН. Ценность «общение» с небольшой разницей в баллах занимает лидирующие позиции у девочек с заиканием и с нормативным речевым развитием.

Были рассмотрены особенности ценностных ориентаций у детей 5- и 7-летнего возраста, их сходства, различия и траектории их формирования. Дети с общим недоразвитием речи в 5 лет значимо чаще выбирают гедонистические ценности (6,6), ценности общения (6,0) и здоровья (5,8). Стоит отметить, что «духовные» и «познавательные» ценности достоверно реже выбираются детьми данной категории ($\alpha \leq 0,05$). У детей 7 лет с общим

недоразвитием речи были обнаружены незначительные отличия. Значимыми, для детей данного возраста, так же как и для детей 5 лет, остаются гедонистические ценности (6,9). На второе место дети достоверно чаще ставят ценность «здоровье» (5,9) ($\alpha \leq 0,05$). Третье рейтинговое место разделили «познавательные» ценности (5,2) и ценность «общение» (5,2). На последнем месте расположились «духовные» ценности (4,7).

Полученные результаты исследования ценностных ориентаций у детей с общим недоразвитием речи представлены в таблице 1.

К 7 годам наблюдается повышение удельного веса почти всех ценностей. Для детей этого возраста такие ценности, как «здоровье», «гедонизм», «познавательные» и «духовные» ценности имеют более высокий рейтинг. Так, духовные ценности для дошкольников 7 лет более значимы, чем для 5-летних дошкольников ($\alpha \leq 0,05$). Вместе с тем, значимость таких ценностей, как «игра» и «общение» для детей с общим недоразвитием речи, снижается к 7 годам. Так, ценность «общение» достоверно значимее для детей 5 лет, чем для детей 7-летнего возраста ($\alpha \leq 0,05$). Есть предположения, что дети с ОНР овладевают этапами игры более медленно по сравнению с нормой. В 5 лет дети попадают в систему коррекционно-логопедического воздействия, где основной акцент на обучение и дети, в силу своей занятости, играют мало. Очевидно, поэтому игра утрачивает свои позиции к 7 годам, а познавательные ценности, наоборот, становятся более значимыми. Особое внимание обращает на себя тот факт, что для детей 5 лет общение достоверно более значимо, чем для детей 7-летнего возраста, что возможно связано с началом их коррекционного обучения.

При анализе ценностных ориентаций детей с ФФН было зафиксировано, что дети 5 лет значимо чаще выбирают гедонистические ценности (7,0), 40% детей этой группы считают их очень важными ($\alpha \leq 0,05$). Второе место занимают ценности «здоровье» (5,9), а третье — «игра» (5,7). Наименьшую значимость для детей с ФФН 5 лет имеют «духовные» ценности (3,8). Стоит отметить, что ни

Таблица 1

Ценностные ориентации детей 5 и 7 лет с ОНР

Возраст	Здоровье	Игра	Познавательные	Гедонизм	Общение	Духовные
5 лет	5,8	5,4	3,8	6,4	6	3,7
7 лет	5,9↑	5,1↓	5,2↑	6,9↑	5,2↓	4,7↑

один ребёнок не выбрал соответствующую фотографию первым выбором, а более 70% детей достоверно чаще выбирают «духовные» ценности как не важные ($\alpha \leq 0,05$).

У детей с ФФН 7 лет по-прежнему преобладают гедонистические ценности (6,5). Второе место по числу выборов занимает ценность «игра» (5,7), более 25% детей этой группы считают её очень важной и выбрали соответствующие фотографии в первую очередь. Вместе с тем, эта ценность для 13% дошкольников менее значима. На третьем месте располагается ценность «здоровье» (5,4). Минимальное значение для детей этой группы имеют «духовные» ценности (3,5). Более 50% детей выбрали эту ценность в последнюю очередь, отмечая её тем самым как не важную.

Сравнение полученных результатов дало основание сделать вывод о незначительной изменчивости ценностной сферы ребёнка с ФФН на данном возрастном этапе развития. Полученные результаты отражены в таблице 2.

Дошкольники 5 лет с заиканием на первое место ставят ценность «игра» (6,2), что отличает их от рассмотренных выше групп детей. Второе и третье место с небольшой разницей в баллах разделили «общение» (6,1) и «гедонизм» (6,0). Вместе с тем, 36% дошкольников отмечают ценность «гедонизм» как очень важную, и выбирают соответствующие фотографии в первую очередь. В то же время, лишь 18% детей выделяют ценность «общение» как очень важную. Более половины дошкольников 5-летнего возраста с заиканием считают такие ценности как «здоровье» и «познавательные» ценности как не важные и выбирают соответствующие изображения в последнюю очередь. Вместе с тем, наименьшее значение для детей этой группы имеют «духовные» ценности (4,8).

Иерархия ценностных ориентаций в группе детей 7 лет с заиканием представлена

следующим образом: эти дети значимо чаще других ценностей выбирали «здоровье» (6,4) ($\alpha \leq 0,05$). Второе место занимает ценность «гедонизм» (6,2), а третье место разделили между собой «общение» (5,2) и «игра» (5,2). Наименьшую значимость имеют «духовные» (4,7) и «познавательные» (4,7) ценности. Вместе с тем, 37% детей отметили «духовные» ценности как очень важные, т. е. выбрали их в 1–2 очередь.

Результаты исследования ценностных ориентаций у детей старшего дошкольного возраста с заиканием (табл. 3), показывают, что у детей к 7 годам актуальными становятся ценности «здоровье» и «гедонизм», а «общение», «познавательные» и «духовные» ценности, наоборот, теряют свои позиции. Также наблюдается снижение значимости игры.

Пятилетние дети с нормативным речевым развитием статистически значимо чаще выбирают первой ценность «игра» (6,8), более 47% детей выделяют её как очень значимую. На втором месте находится ценность «гедонизм» (6,2), а на третьем — «общение» (5,9) ($\alpha \leq 0,05$). Последними, наименее значимыми, оказались «познавательные» (3,8) и «духовные» ценности (3,8). Более 60% дошкольников выбирали эти ценности в последнюю очередь (7–10-м выбором). Для детей 7 лет с нормативным речевым развитием, достоверно значимыми являются такие ценности, как «гедонизм» (6,6), «игра» (6,0) и «здоровье» (5,9) ($\alpha \leq 0,05$). Более 30% детей выбрали в первую очередь фотографии, представляющие ценности «гедонизм» и «игра». Значимо чаще дети ставили «духовные» и «познавательные» ценности на последние места. Наименее важными оказались «духовные» ценности (3,0).

Проведенное исследование показало, что ценностные ориентации 5- и 7-летних детей с нормативным речевым развитием различаются

Таблица 2

Ценностные ориентации детей 5 и 7 лет с ФФН

Возраст	Здоровье	Игра	Познавательные	Гедонизм	Общение	Духовные
5 лет	5,9	5,7	5,4	7,0	5,5	3,8
7 лет	5,4↓	5,7	4,9↓	6,5↓	4,1↓	3,5↓

Таблица 3

Ценностные ориентации у детей 5 и 7 лет, имеющих заикание

Возраст	Здоровье	Игра	Познавательные	Гедонизм	Общение	Духовные
5 лет	4,9	6,2	5,0	6,0	6,1	4,8
7 лет	6,4↑	5,4↓	4,7↓	6,2↑	5,4↓	4,7↓

Таблица 4

Ценностные ориентации детей 5 и 7 лет с нормативным речевым развитием

Возраст	Здоровье	Игра	Познавательные	Гедонизм	Общение	Духовные
5 лет	5,4	6,8	3,8	6,2	5,9	3,8
7 лет	5,9↑	6,0↓	4,4↑	6,6↑	5,2↓	3,0↓

(табл. 4). Так, ценности «здоровье», «гедонизм» и «познавательные» ценности имеют тенденцию увеличения значимости с возрастом. Такие ценности, как «общение», «игра» и «духовные» для детей 5 лет имеют большее значение, чем для 7-летних дошкольников.

Заключение

Сравнительный анализ возрастных особенностей формирования ценностных ориентаций у детей дошкольного возраста всех изучаемых групп с помощью методики ИЦОД позволил нам сделать некоторые выводы: для старших дошкольников всех исследуемых групп 5 лет доминирующей ценностью является «гедонизм», а к 7 годам её значимость повышается. Это не противоречит данным, приведённым в статье И. С. Леоновой [10], о том, что и в возрасте 8–9 лет, «гедонизм» остаётся главной ценностью детей. Кроме того, для них актуальны и материальные ценности.

Также, с 5 до 7 лет происходит рост значимости ценности «здоровье». Этот вывод также совпадает с результатами диссертационного исследования А. А. Федоровой [15], проведенном на дошкольниках с нормативным речевым развитием. Для них ценность «здоровье» значима в возрасте 5 лет, однако, к 7 годам она имеет максимальное значение, как для девочек, так и для мальчиков. Основные ценности ребёнка дошкольного возраста сконцентрированы вокруг семьи и здоровья. Эти ценности связаны с биологическими потребностями ребёнка.

К 7 годам у старших дошкольников исследуемых групп снижается значимость ценности «общение», хотя показатель этой цен-

ности у детей с ОНР и с заиканием в 5 лет имел более высокий ранг. По данным исследований А. А. Федоровой [15], проведёнными на выборке детей с нормативным речевым развитием, значимость ценности «общение» у девочек ниже, чем у мальчиков, что также подтверждается и в данной работе.

Для мальчиков всех групп ценность «игра» имеет меньший вес, чем для девочек. Следует также отметить, что значимость данной ценности снижается у всех групп детей, кроме дошкольников с ФФН, у которых она остаётся на прежнем уровне. Для детей 5-летнего возраста с нормативным речевым развитием, особенно по сравнению с детьми с общим недоразвитием речи, ценность «игра» имеет первостепенное значение, что отмечалось практически всеми исследователями.

У девочек, имеющих общее недоразвитие речи и заикание, отмечается низкая значимость всех рассматриваемых ценностей. То есть такие ценности, как «здоровье», «гедонизм», «общение», «познавательные» и «духовные» ценности оказались более значимы для мальчиков. Духовные ценности имеют тенденцию к снижению, кроме группы детей с ОНР, у которых значимость данной ценности к 7 годам повышается.

Полученные данные могут быть использованы специалистами детских дошкольных учреждений для выявления и профилактики неблагоприятных вариантов личностного развития, в определении приоритетов воспитания детей и в разработке программы по формированию ценностных ориентаций детей старшего дошкольного возраста с учётом имеющихся половых и возрастных особенностей развития дошкольников.

Литература

- 1 **Аверьянова Е. В.** Разработка методики исследования ценностных ориентаций дошкольников // Проблемы диагностики в современной системе психологического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья: сб. научных статей / под науч. ред. Е. С. Романовой, С. М. Валявко. М.: Спутник+, 2010. С. 10–18.
- 2 **Аверьянова Е. В.** Особенности формирования ценностной сферы личности детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речевого развития // Дефектология. 2012. № 4. С. 73–81.

- 3 **Белопольская Н. Л.** Половозрастная идентификация: методика исследования детского самосознания: Руководство. М.: Когито-Центр, 2009. С. 3.
- 4 **Бем С.** Линзы гендера: трансформация взглядов на проблему неравенства полов. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2004. 336 с.
- 5 **Берн Ш.** Гендерная психология. СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2001. 318 с.
- 6 **Валявко С. М., Аверьянова Е. В.** О генезисе понятия «ценность» и изучение ценностных ориентаций детей с ОНР старшего дошкольного возраста // Специальная педагогика и специальная психология: современные проблемы теории, истории, методологии: Материалы второго международного теоретико-методологического семинара. В 2 т. М.: ГОУ ВПО МГПУ, 2010. Т. 1. С. 29–34.
- 7 **Валявко С. М., Аверьянова Е. В.** К вопросу об изучении ценностных ориентаций детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста // Специальное образование: традиции и инновации: материалы II Междунар. науч. практ. конф., г. Минск, 8–9 апреля 2010 г. / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка; редкол. С. Е. Гайдукевич (отв. ред.), И. К. Русакович, В. В. Радыгина и др. Минск: БГПУ, 2010. С. 38–40.
- 8 **Валявко С. М., Аверьянова Е. В.** Современное состояние проблемы изучения ценностей и ценностных ориентаций у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речевого развития // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества: Международная практическая конференция, посвященная Году учителя / ГОУ ВПО Рязанский государственный университет им. С. А. Есенина, Институт психологии, педагогики и социальной работы РГУ им. С. А. Есенина. Рязань, 2010. С. 239–249.
- 9 **Валявко С. М., Аверьянова Е. В.** Методика исследования ценностных ориентаций дошкольников: опыт конструирования // Экспериментальная психология, 2012. Т. 5. № 2. С. 83–96.
- 10 **Леонова И. С.** Ценности младших школьников // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. 2010. № 1. С. 255–258.
- 11 Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. 680 с.
- 12 **Мельникова Н. В.** Развитие нравственной сферы личности дошкольников: автореф. дис. ... докт. психол. наук. Казань, 2009. 40 с.
- 13 **Семенова Л. Э.** Становление ребёнка как гендерного субъекта в процессе личностного развития детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста в условиях онто- и дизонтогенеза: дис. ... докт. психол. наук. Нижний Новгород, 2010. 521 с.
- 14 **Соломина Л. Ю.** Развитие категориальной структуры нравственного сознания дошкольников: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб, 1995. 27 с.
- 15 **Федорова А. А.** Динамика ценностно-потребностной сферы личности в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте: дис. канд. психол. наук. Томск, 2006. 157 с.

КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Крыжановская Л. М.,
МГПУ, Москва

В статье отражены проблемы коррекционной деятельности учителя в условиях инклюзивного образования. Выделяются принципы и методы коррекционной работы. Представлен психологический инструментарий совместной деятельности учителя с группой учащихся, психотехники коллективного общения и управления проблемной ситуацией в процессе обучения.

Ключевые слова: интегративное обучение; кооперативное сотрудничество; методы коллективной деятельности; дискуссия; психологический анализ процесса мышления; проблемная ситуация; «мозговой штурм»; коллективная мыслительная деятельность.

CORRECTIONAL WORK IN A CONDITION OF INCLUSIVE EDUCATION

Kryzhanovskaya L. M.
MCTTU, Moscow

In this article problems of correctional activity of a teacher in conditions of inclusive education are reflected. Principles and methods of correctional work are detected. The psychological tool of joint activity of a teacher with group of pupils, psychotechnics of collective dialogue and management of a problem situation in the course of training are presented.

Keywords: integrative education; cooperative cooperation; methods of collective activity; discussion; the psychological analysis of process of thinking; a problem situation; «brain storm»; collective cognitive activity.

Введение

Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья требует от педагогов прямого включения в коррекционный процесс. Коррекционно-развивающее обучение — это обучение, направленное на исправление каких-либо недостатков личности учащихся с одновременным развитием, которое осуществляется на программном учебном материале. Цель коррекционно-развивающего обучения — создать условия, способствующие развитию личности учащегося и эффективному усвоению учебного материала.

1 Принципы коррекционно-развивающего обучения

Достижение этой значимой цели осуществляется с учётом ряда общих положений и принципов. Например, принцип развития динамичности — построение обучения таким образом, чтобы оно осуществлялось на достаточно высоком уровне подачи учебной информации, с определённым уровнем трудности, проблемности. Учащиеся, преодолевая такие трудности, решая проблемную ситуацию в учебной ситуации, раскрывают свои возможности и способности [2, 8]. Следующим принципом коррекционно-развивающего обучения

является принцип продуктивной обработки информации — преподаватель так организует обучение, чтобы у учащихся развивался так называемый механизм самостоятельного поиска, выбора и принятия решения, таким образом, формируются не только знания, но и навыки. Принцип развития и коррекции высших психических функций, по Выготскому Л. С., предполагает организацию обучения таким образом, чтобы в ходе каждого занятия упражнялись и развивались различные психические процессы учащихся [1]. Преподаватель применяет известные методы обучения, словесные, наглядные и практические. В целом, данные методы обучения способствуют коррекции недостатков психических функций, развивают мышление, внимание, память и даже речь. Значимым является и принцип мотивации к учению — задания для самостоятельной работы должны быть творческими, проблемными. Важно, чтобы коррекционно-развивающее обучение достигало следующих целей: дидактической, коррекционно-развивающей, воспитательной. Дидактическая цель определяет, чему преподаватель учит на данном занятии. Дидактическая цель урока должна быть чётко сформулирована. Коррекционно-развивающая цель помогает решить преподавателю, какими

методами на данном уроке корригировать психические процессы личности учащихся [1, 3]. Воспитательная цель позволяет преподавателю выстраивать линию позитивного психологического и социального влияния на личность обучаемых, например, изменение их психологической установки, повышение мотивации к обучению. Все эти три цели обучения осуществляются одновременно, буквально на каждом уроке.

Этапы урока по типу «Изучение нового материала».

Вариант 1. Организационный момент: упражнения, головоломки на внимание, восприятие, память и т.д., лабораторный эксперимент. Актуализация опорных знаний: вводная беседа, тестирование, лабораторный эксперимент. Изучение нового материала: рассказ преподавателя, демонстрация наглядности, схем. Обобщение: обобщающая беседа. Закрепление: программированные задания, графические работы; элементы тренинга и т.д. Итог: резюме и выводы.

Вариант 2. Организационный момент: аутогенная тренировка. Введение в тему: анкетирование, вводная беседа, сообщение темы, целей занятия. Изучение нового: актуализация имеющихся знаний учащихся; рассказ преподавателя, физминутка, психогимнастика. Закрепление: обобщающая беседа, практические работы [5, 6].

2 Структура комбинированного занятия

Организационный момент: коррекционные упражнения. Повторение: обобщающая беседа; приём психогимнастики, приём общения; обучающая программа «Учусь отдыхать и общаться», тренинговые упражнения; рассказ ученика. Изучение нового: вводная беседа, анкетирование, рассказ учителя, психогимнастика. Закрепление: упражнения на развитие навыков общения, коррекционные упражнения и т.д. Необходимо организовать и участие педагогов в коррекционном процессе, которое заключается в следующем:

- 1) следить за тем, чтобы учащиеся действовали обоснованно, целесообразно и продуктивно;
- 2) анализировать с учениками их эмоции, сильные чувства, переживания;
- 3) корригировать учащихся в общении, умения передавать свои «сентименты» и т.д.
- 4) анализировать жизненные ситуации;
- 5) выявлять мотивацию учащихся;

- 6) развивать интеллектуально-эвристические способности учащихся и др.

Использовать разнообразные методы преподавания, а именно:

- 1) диагностические — определение, осознание учениками своих возможностей и трудностей;
- 2) иллюстрированные — расширение знаний психологии;
- 3) познавательные — направленные на самопознание и познание особенностей поведения окружающих;
- 4) развивающие — обеспечивающие доминирование эмоционально-волевых и интеллектуальных качеств личности учащихся;
- 5) тренирующие — обеспечивающие закрепление этих качеств;
- 6) поисковые — поиск оптимальных и нормативных форм поведения независимо от содержания ситуации и т.д.;
- 7) стимулирование — развитие мотивационной сферы самовоспитания личности учащихся.

В аспекте коррекционной работы учителя правомерно выделять следующие компоненты личностного фактора учащихся: направленность личности (система мотивов деятельности и общения), внутренняя ориентированность на деятельность и поведение, коммуникативность личности учащихся.

Внутренняя структура учащихся:

- 1) интуитивное осмысление своей жизненной ситуации;
- 2) озарение (нахождение правильности своего действия, поступка);
- 3) осмысление хода решения проблемы или адаптации к стресс-ситуации в условиях инклюзивного образования;
- 4) выбор способа решения (или адаптации) в своей жизненной ситуации.

Внутренняя структура процесса рефлексии учащихся:

- 1) реализация способа решения проблемы (адаптация к стресс-ситуации);
- 2) интуитивно-логический анализ результатов практических занятий и мгновенная их коррекция;
- 3) обсуждение (анализ) с преподавателем жизненной ситуации, «переоценка» стресса и др.;
- 4) обсуждение с преподавателем, рефлексия, обеспечивающая выход личности из полной поглощённости стресс-ситуацией для выработки адекватного отношения к ней.

«Обсуждение» включает следующие составные части:

- 1) анализ типичных жизненных обстоятельств;
- 2) создание позитивной психологической установки учащихся на обучение их в условиях инклюзивного образования;
- 3) выявление мотивации поведения;
- 4) составление представлений учащихся о себе;
- 5) определение жизненной позиции учащихся, самооценка, прогнозирование будущих действий;
- 6) анализ и моделирование конкретных ситуаций учащихся, в ходе которых решаются чётко сформированные психологические личностные задачи, требующие от учащихся самостоятельно осуществлять анализ, выделять главные события ситуации, объяснять мотивы поведения и другое. В процессе занятий ученик выдвигает гипотезы, осваивает новое поведение, прогнозирует возможные результаты, получает обратную связь от преподавателя и учебной группы, тренируется в смене позиций, приобретает опыт принятия решений и т.д. При этом у ученика существенно меняется мотивация его действий, он намечает пути дальнейшего самовоспитания, личностного роста [5, 6].

3 Психологические аспекты инклюзивного образования

Когда инклюзивное, интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями уже запланировано, появляется трудность в переходе от его словесно-логической формулировки к деятельностно-образной. Необходимо включить педагогов в работу, вызвать потребность решения проблемной задачи перед этапом её чёткой академической формулировки, что и является главной методической сложностью. Во-первых, для педагога безнравственно делать школьников объектом манипуляции, не вырабатывая у них критичности как личностного качества. Во-вторых, для создания коррекционного процесса без риска снижения познавательной потребности учащихся не следует организовывать рассуждения преподавателя в форме догматической истины. Иначе невозможны никакое последующее удивление, поиск и радость обретения знаний у учащихся. Преподаватель должен быть не фотографом, а художником; а способ преподавания — не объективным, а

субъективным. [3] При инклюзивном обучении необходимо избегать негативных оценок школьников. В традиционном обучении это считается нормой, так как педагогов огорчает отсутствие интереса учащихся к предмету, и они ищут причины такого отношения к учёбе. Известно, что опыт преподавателя привязан к определенным условиям, которые необходимо осмыслить, но условия инклюзивного образования еще недостаточно представлены. Те или иные конкретные задачи могут быть типичными только потому, что относительно стабильны ограничения в деятельности психолога, а также в результате стабильности управленческих структур, которые, видоизменяясь, оставляют ему один и тот же ограниченный круг функций и соответственно проблем, устанавливают те рамки, в которых он должен действовать. В результате возникает иллюзия типизации задач инклюзивного образования и однозначности их решения, которая вносится затем в процесс обучения в форме вопроса: «Как лучше вот в таких условиях осуществлять коррекционное воздействие на учащегося с ограниченными возможностями здоровья и добиться оптимальных результатов?»

Инклюзивное образование преодолевает стереотипы социального окружения, это путь проблемного обучения. Как это часто бывает, основные трудности в организации учебного процесса лежат не вне, внутри преподавателя, не в том, что он «чего-то не знает», а, напротив, в том, что очень хорошо усвоил некоторые принципы, которые стали барьером в овладении новыми подходами в обучении. Поэтому для опытных преподавателей более актуально — перестроиться, разрушить стереотипы, если таковые возникли, чем усвоить новую технологию обучения. И, прежде всего, надо вспомнить, что проблемная ситуация — это групповая деятельность. Здесь важен и уровень общения, и стиль руководства, и достигнутое состояние психологического климата в учебной группе. Некоторым учителям представляется, что все проблемы и попытки заставить учащихся самостоятельно мыслить будут восприниматься как некомпетентность или уклонение от обязанностей руководителя учебного процесса. Можно назвать и ряд личностных барьеров при освоении инклюзивного образования, которые сформировались в течение многих лет активного некритического овладения традиционными методами обучения. У преподавателей, начинающих осуществлять интегративное обучение, попытки

«системного» построения учебного материала на основе правил приводят к неожиданным противоречиям и проблемам. Даже опытные преподаватели не могут найти и выделить проблемы, необходимые для планирования проблемного занятия, так как эти проблемы скрыты образными сравнениями, наглядными примерами, а также разбивкой материала на отдельные мелкие вопросы, внутри которых может быть выдержан принцип формально-логической непротиворечивости знаний.

Преподаватель должен иллюстрировать не конечный результат, не решение задачи, а условия в их наиболее общем виде. Причем, при пояснении условий проблемной задачи иллюстрируется в основном избыточная информация. Это и создаёт возможность возникновения проблемы. Некоторые преподаватели спешат заменить устаревшие учебные пособия, а между тем, это прекрасный материал для создания проблемных ситуаций. Избыточная информация должна быть обязательно принята учащимися. Чем больше степень этого принятия, тем острее будет противоречие и сильнее потребность его решения. При этом необходимо строить отношения с учащимися на принципах сотрудничества. В любом случае установление взаимоотношений с учащимися, их активность, критичность обеспечивают большой эффект учебно-воспитательного процесса. Учитель обеспечивает не только создание проблемной ситуации, но и эффективное решение группой проблемы в установленное учебным планом время (отведенное на рассмотрение и усвоение определённой части учебного материала). Руководить групповым решением проблемы педагог должен с учётом одной из распространённых ошибок — часто случается так, что учащиеся могут высказывать прямо противоположные суждения и не замечать этого. Задача педагога подчеркнуть существование проблемы, направить групповую деятельность на формулировку того, «что дано» и «что требуется найти». В большинстве случаев это означает преодоление основных трудностей в её решении. При этом используются различного рода наводящие вопросы, которые ориентируют учащихся. Совместная деятельность, её цель, возникающая в результате создания проблемной ситуации, если она соответствует познавательной потребности учащихся, выполняет организационную роль. На проблемном занятии могут решаться несколько проблемных задач. Решение одной из таких задач может быть оставлено «на дом» для самостоятельной работы [4].

4 Психологические технологии обучения

Метод мозгового шторма¹, автором которого является американский психолог А. Осборн предназначен для группового обсуждения проблем. Но этот метод может использоваться и самостоятельно в более широком диапазоне. Все дискуссионные вопросы в учебной группе приобретают характер коллективной деятельности. И это коллективное мышление, если оно и проводится без учёта позитивных моментов, заложенных в идее «мозговой атаки», как правило, является неэффективным, ибо успех носит случайный характер. Для нейтрализации негативного влияния целого ряда барьеров, мешающих эффективному протеканию «коллективной мыслительной деятельности» (ещё один синоним рассматриваемой методики), применяется набор правил, составляющих основное содержание «мозгового шторма». Самое важное из них вынесено в название. Суть его в том, что оценка выдвинутых гипотез проводится не сразу, а после выдвижения целой серии гипотез участниками дискуссии, т. е. оценка идей предпринимается только после того, как все идеи высказаны участниками в течение определённого времени. Важность и методическое значение этого правила раскрываются при взгляде на взаимные оценки участников дискуссии как на основные барьеры в развитии процесса коллективной мыслительной деятельности. Оценка, точнее ожидание негативной оценки, сдерживает процесс выдвижения гипотез. Участники боятся показаться смешными в глазах своих товарищей, и это тормозит их личную инициативу, раскованность, даже глубину «погружения» в проблему. Тем более, что оцениваются, как правило, не только единичные высказывания участников, но и их умственные способности. Всё это накладывается на самый сложный процесс развития взаимоотношений в группе, на борьбу за лидерство, за повышение статуса, личное положение студентов или влияние дружеской группировки на всю группировку и, в целом,

¹ Метод мозгового шторма (мозговой шторм, мозговая атака, англ. *brainstorming*) — оперативный метод решения проблемы на основе стимулирования творческой активности, при котором участникам обсуждения предлагают высказывать как можно большее количество вариантов решения, в том числе самых фантастичных. Затем из общего числа высказанных идей отбирают наиболее удачные, которые могут быть использованы на практике. Является методом экспертного оценивания.

может дискредитировать интегративное обучение. Казалось бы, влияние оценки должно нивелироваться тем, что в дискуссии все должны выступить и проявить себя. Какая разница участникам: высказаться в начале или в конце дискуссии, проявить инициативу или же перебирать стандартные способы? Всё равно учитель даст каждому ученику (или большинству) слово и этим поставит участников в разные условия состязания [7].

Психологический анализ процесса мышления показывает, что реальная взаимная оценка способностей учащихся зависит не от реальных умственных способностей участников. Решая задачу индивидуально, каждый ученик должен проговаривать вслух все идеи и фразы, которые ему «приходят в голову». При этом первые гипотезы воспринимаются эмоционально положительно, с надеждой на правильность решения, после их сопоставления с условиями задачи или некоторого рассуждения, проверка идёт амбивалентная, т. е. эмоционально противоречивая реакция. Если гипотеза оказалась неверна, то нередко сам ученик оценивает её как «нелепую», делая это всё же на эмоционально положительном, «мажорном» фоне, если уверен в своих силах, или же с отрицанием предыдущей идеи возникает новая, как это нередко случается в практике.

При групповом обсуждении проблемы нелегко отказаться от своей гипотезы и тем более принять противоположную, именно в силу существования процесса взаимного оценивания (идей, качеств личности и способностей участников). Замечено, что ни один инициативный, творческий человек в группе не согласится стать постоянным автором самых первых, а, следовательно, несовершенных и даже примитивных идей. К тому же, многие, в том числе и выдающиеся люди, не могут точно выразить даже правильные идеи. Участникам дискуссии, да и преподавателю, систематическое продуцирование «нелепых» идей может стоить потери благоприятного положения в группе и даже ранее заслуженного авторитета. Этим рискуют, конечно, больше те, чьё положение в коллективе неустойчиво. Таким образом, далеко не безразлично, когда выступать в ходе групповой дискуссии. Выступающий последним практически ничем не рискует. В худшем случае, при полном отсутствии творческих способностей, он лишь обобщит то, что сказано до него другими. Не случайно опытные педагоги стремятся дать выступить учащемуся с ограниченными возможностями здо-

ровья в конце диспута, полемического спора на собрании. Для успешной групповой работы надо сделать так, чтобы оценка идеи не связывалась с автором. Необходимо осуществить определённое обезличивание идей. Достигается это оригинальным приёмом временного запрещения критики идей, в том числе запрещения всяческих несловесных форм выражения оценки — мимика, смех, жесты. (До тех пор, пока все идеи не будут высказаны.) Обезличивание идей в данном случае не означает нанесение ущерба личности. Напротив, личность освобождается от привязывания к собственной идее. В группах, где коллективное обсуждение сводится к личной конкуренции, участники, как правило, не разрешают менять направление первоначально высказанных идей; противоположные мнения делятся между участниками или группировками, которые стремятся победить в споре. Чтобы нейтрализовать негативное влияние привязывания ученика к высказанной фразе, в методике отсроченной оценки применяется специальное правило, которое поощряет участников развивать и поддерживать идеи любого другого человека, как свои собственные. Таким образом, рассматриваемая методика полностью основана на кооперативном сотрудничестве, где правила конфронтации оказываются неуместными. Состязание возможно только как межгрупповое. Конечно, эффект обезличивания идей налагает определённые ограничения на состав участников группы «генерации идей», оптимальное количество которых 7–12 человек из числа учащихся. Во-первых, они должны быть согласны с таким «обобществлением» своего умственного потенциала. Преподавателю следует рассказать всем участникам о закономерностях процесса мышления и обосновать таким образом правило, согласно которому результат коллективной мыслительной деятельности приписывается всей группе, а не тому участнику, который выдвинул завершающую гипотезу. Во-вторых, в группе «генерации идей» должны быть учащиеся, обладающие фантазией и чувством юмора, те, для кого парадокс не «нелепость», а напротив — желанный результат, ценный сам по себе, доставляющий умственное и эстетическое удовольствие. В-третьих, это должны быть учащиеся, достаточно благополучные в межличностных отношениях или просто уверенные в себе [8].

Методика отсроченной оценки снимает опасения участников, что идея, которая уже «витает в воздухе», усилиями всей группы

станет средством самоутверждения одного из участников в ущерб всем остальным (и за счёт всех остальных), которые чувствуют себя «проигравшими». Однако распределение значимости участников существует и в такой группе, но оно как бы генерализовано и приписывается лидеру, наиболее активному и работающему «не оглядываясь». С таким лидером, функции которого может выполнять и сам преподаватель, группа действует гораздо успешнее. Его функция как ведущего — предотвращать сбой, заполнять затяжные и опасные для рабочей настроенности участников паузы, поддерживать робких, одобрять, поощрять тех, кто не способен работать активно без положительной оценки своей работы со стороны руководителя. И уже после 3–4 занятий, как правило, преподаватель может указать тех, кто из учащихся наиболее творчески одарен [9].

Правила «мозговой атаки»:

- 1) вопросы, относящиеся к проблеме, нужно задавать в такой форме, чтобы можно было давать краткие (без обоснования) ответы;
 - 2) запрещаются критика участников атаки и их предложений, а также иронические реплики и замечания;
 - 3) отдаётся предпочтение озарениям и фантазиям перед систематическим мышлением;
 - 4) поощряются комбинации и новые применения уже сделанных предложений;
 - 5) все высказывания фиксируются;
 - 6) высказанные идеи объективируются, т. е. лишаются персональной принадлежности;
 - 7) критика, оценка и отбор предложений осуществляются в особо отведённое время специально подобранной группой учащихся, склонных к практической работе.
- Правила проведения «мозговой атаки»:

- 1) сформулировать проблему в общеупотребительных терминах;
- 2) не объявлять «ложной» и не прекращать исследование ни одной из идей;
- 3) подхватывать идею любого рода, даже если её уместность кажется в данный момент сомнительной;
- 4) оказывать поддержку всем идеям, чтобы освободить участников от скованности.

Методы активного социально-психологического обучения направлены на психологическое воздействие преднамеренного изменения личностных и профессиональных качеств.

Заключение

Коррекционная работа требует от психолога профессиональной компетентности. Компетентность — это уровень умений личности, отражающий степень соответствия определённой компетенции и позволяющий действовать конструктивно в процессе психологической коррекции с социальной средой ребёнка. Психолог, опираясь на морально-нравственный компонент профессиональной деятельности, создаёт организационное единство, интеллектуальное и эмоциональное единство коррекционной группы. По концепции Е. С. Романовой [8], социально-экономические реалии современной жизни России по-новому ставят перед научным сообществом, перед педагогической общественностью проблему взаимоотношений человека и труда. Важнейшим условием, без которого невозможен переход российской экономики к инновационному социально-ориентированному типу развития, становится утверждение ценностей профессиональной деятельности психолога.

Литература

- 1 **Бурменская Г. А., Карабанова О. А., Лидерс А. Г.** Возрастно-психологическое консультирование: Проблемы психологического развития детей. М.: Изд-во МГУ, 1990. 158 с.
- 2 **Ермолаева М. В.** Психология развивающей и коррекционной работы с дошкольниками. 2-е изд. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2002. 176 с.
- 3 **Короткова Л. Д.** Сказкотерапия для дошкольников и младших школьников: Метод. рекомендации для педагогической и психокоррекционной работы. М.: ЦГЛ, 2005. 125 с.
- 4 **Кошелева А. Д., Алексеева Л. С.** Диагностика и коррекция гиперактивности ребёнка. М.: НИИ семьи, 1997. 64 с.
- 5 **Крыжановская Л. М.** Артпсихология как направление психолого-педагогической реабилитации подростков. М.: Педагогическое общество России, 2004. 159 с.
- 6 **Крыжановская Л. М.** Психолого-педагогическая реабилитация подростков. М.: Гуманитарный издательский центр «ВЛАДОС», 2008. 123 с.
- 7 **Лютова Е. К., Моница Г. Б.** Шпаргалка для взрослых: психокоррекционная работа с гиперактивным, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. М.: Генезис, 2000. 192 с.
- 8 **Романова Е. С.** Развитие социальных представлений как одна из задач гражданского и профессионального становления школьников // Вестник практической психологии образования. 2010. № 2 (23). С. 50–55.
- 9 **Сафин В. Ф.** Динамика оценочных эталонов в подростковом и юношеском возрасте // Вопросы психологии. 2008. № 1. С. 69.

РОЛЬ ВЕРБАЛЬНОГО КОДИРОВАНИЯ В ОПОЗНАНИИ ЗРИТЕЛЬНЫХ ОБРАЗОВ У ДЕТЕЙ С РАЗЛИЧНЫМИ ВИДАМИ ПСИХИЧЕСКОГО ДИЗОНТОГЕНЕЗА

Григорьева Л. П., Вишнёва Е. А.,
МГЛУ, Москва

Изучался механизм целостного опознания изображений до и после их вербализации. Исследование включало психофизический аспект (определение характеристик целостного опознания зрительных образов) и психофизиологический аспект (изучение функциональных систем мозга, обеспечивающих целостное опознание). Анализ результатов выявил низкую успешность опознания изображений без их предварительной вербализации. Обсуждаются возможности формирования компенсаторных стратегий опознания у детей с нарушениями гностических механизмов.

Ключевые слова: зрительный образ, опознание, научение опознанию, стратегии компенсации, гностические механизмы.

THE ROLE OF VERBAL CODING IN VISUAL PATTERN RECOGNITION IN CHILDREN WITH COMPLEX DISORDERS

Grigorjeva L. P., Vishneva E. A.,
MSLU, Moscow

The mechanism of whole image recognition of visual figures were studied. The study task included aspects: psychophysical (concerned with definition of characteristics of images whole recognition); and psychophysiological (study of functional mental systems providing whole recognition). The results analysis discovered that children with complex disorder have low level of efficiency of visual image recognition. Possibilities to develop some compensation strategies for children abnormalities of gnostic mechanisms are discussed.

Keywords: image; recognition; gnostic mechanisms; children with complex disorders.

Введение

В психологической науке проблема психического образа является одной из центральных проблем, имеющих важнейшее значение, как для теории общей психологии, так и для разработки специальных вопросов психологического обеспечения процессов обучения и воспитания детей с отклоняющимся развитием. Основное направление данной работы — исследование формирования психического образа и отражение результата этого процесса в слове, т. е. в вербальном описании образа зрительной модальности.

В работе предпринята попытка изучения психофизиологических механизмов формирования сенсорно-перцептивных образов, образов-представлений и их вербализации у детей со сложной патологией ЦНС. Это исследование касается одной из наиболее сложных и наименее разработанных проблем современной дефектологии. По данным ВОЗ, в последние десятилетия в России и во многих других странах мира отмечается рост числа детей с различными видами психического дизонто-

генеза. Проблема диагностики, комплексной реабилитации и абилитации этих детей до настоящего времени остается малоизученной (за исключением наиболее исследованной слепоглухоты). Изучение данной проблемы чрезвычайно актуально для методологического обоснования и организации специальной медико-психолого-педагогической помощи этим детям.

Цель — теоретически и экспериментально разработать концептуальную модель, включающую сведения о закономерностях и механизмах опознания системных зрительных образов, рабочей памяти и научения в условиях сложного психического дизонтогенеза. При этом сочетать когнитивно-информационный подход с психофизиологическим анализом, соответствующим принципу «человек – нейрон» — модель Е. Н. Соколова.

Задачи исследования:

- изучить степень сформированности связей между образной и семантической сферами;
- изучить характеристики узнавания сложных изображений при их статическом предъяв-

- изучить опознание сложных изображений при их статическом предъявлении после предварительной вербализации;
- изучить характеристики воспроизведения целостных изображений на основе предъявления их отдельных фрагментов после предварительной вербализации целого изображения.

1 Методики исследования

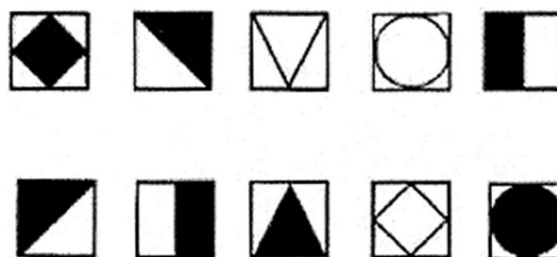
I. Для изучения степени сформированности связей между образной и семантической сферами использована компьютерная версия методики незавершённых фигур Э. Голлина, разработанная Н. Форманом и Р. Хеммингсом [21]. В данной методике структура тестовых изображений является динамичной и отражает этапы постепенной трансформации контура из начального состояния (минимум информации о фигуре) в конечное (100%-ная прорисовка контура фигуры). Эта методика представляет собой инструмент, позволяющий наиболее точно определить тот момент, когда происходит правильное опознание.

В соответствии с методикой Э. Голлина (компьютерный вариант) испытуемым предъявляли контурные динамические изображения известных объектов. Контур прорисовывался в режиме прогрессивного накопления при случайном добавлении фрагментов. Пороги опознания целостных изображений выражались в процентах от длины предъявляемого контура. Каждое изображение предъявляли два раза. За показатель научения принимался коэффициент, характеризующий степень снижения порога во второй серии сравнительно с порогом в первой серии при правильном опознании динамических изображений: $K = m1 - m2/m1$, где $m1$ — порог опознания при первом предъявлении, а $m2$ — порог опознания при втором предъявлении. Статистическая обработка результатов проводилась с помощью дисперсионного анализа (пакет программ «Statistika, ANOVA/MANOVA»). Всего было исследовано 178 детей со сложной структурой нарушений старшего дошкольного и младшего школьного возраста.

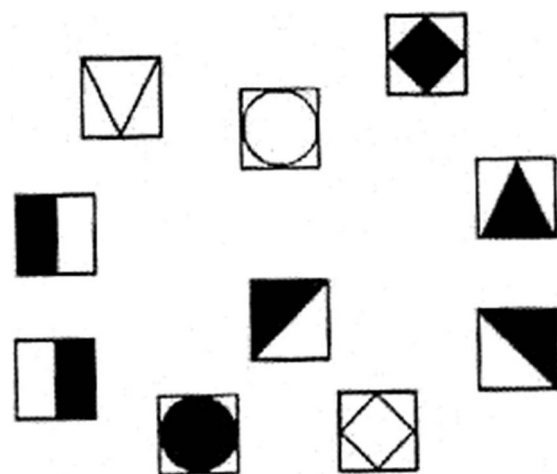
II. Для изучения характеристик узнавания сложных изображений использовалась методика зрительного поиска целевых фигур в перцептивных полях, различающихся структурой. Данная методика была разработана

Е. А. Вишнёвой и Л. П. Григорьевой в Институте коррекционной педагогики РАО. Методика позволяет определить характеристики зрительного поиска и рабочей памяти у нормально видящих и школьников со снижением зрения (в возрасте 11–14 лет). Зрительный поиск целевых изображений осуществлялся в сложных перцептивных полях (поля № 1 и № 2), представленных на рисунке 1. По ходу проведения исследования данные перцептивные поля переворачивались на 180 градусов, при этом инструкция для испытуемого оставалась неизменной.

Каждое стимульное изображение состояло из двух или трёх геометрических фигур, одни из которых были контурными, а другие — полностью закрашенными (квадрат – круг, квадрат – два треугольника).



Перцептивное поле № 1



Перцептивное поле № 2

Рис. 1 Перцептивные поля для зрительного поиска целевого изображения

Затем испытуемому предъявляли по одной сложной фигуре на белом листе бумаги со временем экспозиции в 2–4 секунды. Испытуемому была дана инструкция запоминать единичную фигуру (называемую целевой) с тем, чтобы быстро узнать её среди других фигур сложного перцептивного поля. В качестве

целевых последовательно использовались все изображения. Таким образом, инструкция содержала предварительную установку на запоминание целевого изображения, а также установку на его последующее воспроизведение (узнавание). Называть фигуры и проговаривать действия запрещалось. Затем проводилось исследование с перевернутым на 180 градусов перцептивным полем № 1. Аналогичная последовательность операций осуществлялась с перцептивным полем № 2. В процессе исследования фиксировали время зрительного поиска целевого изображения (в секундах), наличие ошибок узнавания сложных фигур. Исследованы: 34 нормально видящих в возрасте 11–14 лет и 18 частично видящих школьников в возрасте 10–14 лет, обучающихся в специальной школе для незрячих г. Москвы. У нормально видящих имела место эметропия с остротой зрения 1,0. В группе частично видящих в восьми случаях наблюдалась ретинопатия недоношенных, которая сочеталась с другими заболеваниями: ММД (минимальная мозговая дисфункция), гипоплазия зрительного нерва, отслойка сетчатки, врожденная катаракта, дистрофия сетчатки, афакия, нистагм, помутнение роговицы. У остальных испытуемых данной группы были следующие заболевания: афакия, вторичная глаукома, дистрофия роговицы, врожденная колбочковая дистрофия сетчатки, нистагм, частичная атрофия зрительного нерва, отслойка сетчатки, субатрофия глазного яблока, помутнение роговицы, осложненная катаракта, гипоплазия зрительного нерва. В целом частично видящие имели остроту зрения в пределах от 0,01 до 0,09. Таким образом, у детей данной группы имели место сложные нарушения зрительной перцептивной системы, обусловленные патологией оптических сред глаза и ретино-геникулярного пути.

С группой частично видящих проведен второй вариант описанной методики, который отличался от первого предварительной вербализацией целевых изображений. Испытуемому давалась инструкция вербально описывать целевое изображение при его запоминании. Он должен был проговаривать, из каких геометрических фигур состоит целевое изображение и какой фигурой оно само является.

Статистическая обработка результатов исследования проводилась с помощью U-критерия Манна-Уитни (Mann-Whitney U-Test) — непараметрического критерия,

используемого для оценки различий между малыми выборками.

III. В исследовании применялась методика опознания и воспроизведения статичных изображений на основе их отдельных фрагментов [7]. Исследование проводилось в хорошо освещённом помещении. Перед тем, как приступить к выполнению задания, испытуемым необходимо было адаптироваться к освещённости перцептивного поля. Для этого перед глазами помещался чистый белый лист на расстоянии 30–40 см, испытуемому давалось задание посмотреть на него какое-то время. Далее ему предъявлялись фигуры на этом белом листе; время и последовательность экспозиции строго регламентировались экспериментатором, время экспозиции — 1000 мс. После предъявления испытуемому полной фигуры давались фрагменты этого рисунка — от наименее информативного к наиболее информативному, а испытуемому необходимо было назвать полную фигуру. Затем следовала дорисовка фрагмента изображения на основе образа-представления. Количество фигур — 10, каждая — по 4 серии. После каждой серии 2–3 минуты отдыха, в зависимости от личностных особенностей испытуемого. По завершении дорисовки испытуемый вновь называл полные фигуры.

Рисунок, выполненный школьником, сопоставлялся с оригиналом и анализировался. Для этого были выделены общие критерии оценки рисунков:

- воспроизведение формы рисунка;
- воспроизведение величины рисунка;
- воспроизведение ориентации в пространстве;
- целостность воспроизведения изображения.

По каждому из критериев выставлялась оценка от 1 до 5 баллов, где 5 баллов — отлично, 4 — хорошо, 3 — удовлетворительно, 2 — плохо, 1 — очень плохо. Далее по каждому критерию и для каждой группы испытуемых вычислялось среднее арифметическое. Статистическая обработка полученных данных проводилась с помощью программы SPSS statistics 17.0.

В исследовании использованы 10 целых высококонтрастных изображений и по три фрагмента каждого изображения.

2 Результаты исследования

В исследовании по методике Э. Голлина (см. методику I) участвовали 53 ребёнка стар-

шего дошкольного возраста и 125 детей младшего школьного возраста со сложной структурой нарушений. Также была исследована контрольная группа детей с нормальным развитием тех же возрастных категорий в составе 23 человек. Из младших школьников с нарушенным развитием 11 (8,8%) демонстрировали трудности при выявлении степени знакомства с изображениями. Среди старших дошкольников таких было 15% (8 из 53 детей). В контрольной группе с нормальным развитием встречались единичные случаи недопонимания инструкции, но трудности устранялись путём повторного разъяснения. Таким образом, выявленные особенности характеризуют детей с различными нарушениями развития, а количество детей с затруднениями уменьшается с возрастом.

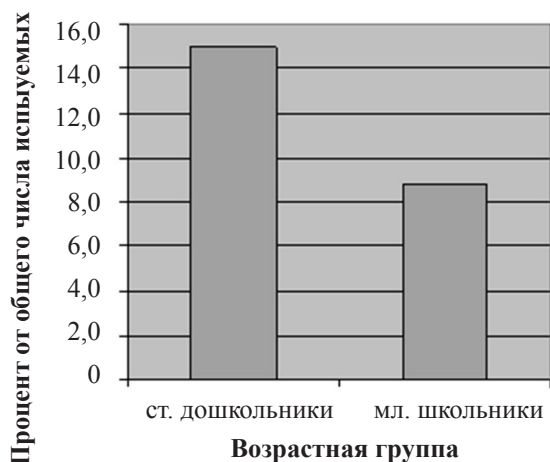


Рис. 2 Количество детей с трудностями при выявлении степени знакомства с изображениями

Группы старших дошкольников и младших школьников с трудностями сопоставления образа и его словесного эквивалента различаются по составу нарушений психического развития. Среди старших дошкольников со сложной структурой дефекта с описанными трудностями 46% детей имеют диагноз ЗПР (в сочетании с другими нарушениями, такими как ДЦП, нарушения зрения), 27% детей имеют нарушения зрения органического генеза, 27% детей имеют сложные неврологические нарушения. Среди младших школьников ЗПР выявлена у 50% детей, НЗ — у 25%, ОНР (нарушения речи) — у 25%.

Как уже говорилось, количество детей с трудностями при выявлении степени знакомства с изображениями уменьшается, что

закономерно, однако есть некоторые особенности — по данным исследования, в возрасте 7–8 лет происходит увеличение количества таких детей.

Для изучения связи образа и его наименования наиболее информативным является установление этапа исследования, связанного с выявлением степени знакомства детей с изображениями, представленными в методике Э. Голлина. Степень знакомства с изображениями перед началом эксперимента по методике Э. Голлина определялась по характеру ответов на вопрос о знании ребёнком сущности перечисляемых экспериментатором слов. Сложность инструкции данного задания состояла в том, что она предполагала выполнение ребёнком поочередно двух действий: сначала он искал представление, соответствующее названному слову-наименованию во внутреннем плане, затем отвечал на вопрос о его наличии исследователю в предложенной инструкции форме. В соответствии с тем, как ребята выполняли задание, их можно разделить на 3 группы. В первую группу вошли дети, успешно выполнившие инструкцию и ответившие на первоначальный, более абстрактный вопрос экспериментатора («Знаешь ли ты, что это такое?»). Это говорит, на наш взгляд, о высокой степени знакомства ребёнка с изображениями, так как в данном случае экспериментатор обращается не к конкретному опыту ребёнка, когда он мог видеть тот или иной объект, а к образу объекта, сформированному в сознании ребёнка на основе выделения им существенных свойств воспринимаемого. Ко второй группе были отнесены испытуемые, которые ответили отрицательно на первоначальный вопрос и потребовали от экспериментатора помощи в выполнении задания. Они отвечали утвердительно только после вспомогательного вопроса, обращённого к прошлому опыту восприятия тех или иных объектов («Видели ли ты это?»). Отметим, что среди испытуемых, отнесённых к первой и второй группам, могут быть такие, которые вследствие низкой мотивированности или высокой истощаемости выполняли задание механистично, не пытаясь обратиться к собственным знаниям по поводу того или иного объекта.

И, наконец, к третьей группе были отнесены дети, которые выполняли задание вопреки инструкции, предписывающей отвечать утвердительно или отрицательно. Такие дети

непроизвольно упрощали предъявленную им инструкцию. Они выполняли операцию сличения слова-наименования с представлением об объекте вслух: давали определения предъявленным словам. Практически все дети этой группы усваивали инструкцию неправильно изначально. В таком случае ребёнок первый же ответ давал в виде определения. Однако отмечались и случаи утери ребёнком инструкции в процессе работы. На первый вопрос он отвечал в рамках инструкции, а на последующие — определениями слов. И при неправильном понимании инструкции, и при её утере дети данной группы не изменяли способ действия. Хотя экспериментатор неоднократно повторял им правила выполнения задания, испытуемые продолжали действовать по усвоенной ошибочной программе, что может говорить о недостаточном умении использовать предложенную помощь, продуктивно коммуницировать в процессе деятельности, а также об испытываемых трудностях восприятия и анализа данной словесной инструкции. Отметим также, что испытуемые, отнесённые к третьей группе, действовали непротиворечиво в рамках усвоенной ими неправильной инструкции. Так, те из них, которые затруднялись дать определение тому или иному слову, отвечали «не знаю». Показательным для детей данной группы является также характер определений, которые они давали словам в рамках исследования. При определении большинство детей выделяли в предметах несущественные признаки.

В исследовании по методике зрительного поиска целевых фигур (см. методику II) в перцептивных полях, различающихся структурой, было исследовано 10 школьников с нормальным зрением в возрасте 12–13 лет и 14 частично видящих, обучающихся в специальной школе для незрячих г. Москвы. Снижение зрения было вызвано разными по степени и локализации нарушениями ретиногенуло-стриарного пути (врождённая катаракта, косоглазие, амблиопия высокой степени,

микрофтальм, отслойка сетчатки, нистагм, состояние перенесённого увеита, врождённая частичная атрофия зрительных нервов, синдром Морфана и др.).

При анализе данных, полученных с помощью методики II, контрольная группа школьников была разделена на две подгруппы в зависимости от возраста. В первую подгруппу вошли 24 школьника 11–12 лет, а во вторую — 10 учащихся 13–14 лет. В первой подгруппе среднее арифметическое (M ср.) времени зрительного поиска целевого изображения составляло 44,5 с, а разброс индивидуальных показателей — от 40 до 65 с. Во второй подгруппе среднее арифметическое времени зрительного поиска целевого изображения было равно 45,5 с; разброс индивидуальных показателей находился в пределах от 40 до 52 с. В экспериментальную группу частично видящих вошли 18 школьников 10–14 лет. Среднее арифметическое времени зрительного поиска целевого изображения составляло в этой группе 154 с, а разброс индивидуальных показателей находился в пределах от 89 до 196 с. После детальной вербализации всех целевых изображений, проводимой с каждым школьником экспериментальной группы, характеристики зрительного поиска значительно изменились.

Приведённые в таблице данные иллюстрируют отсутствие существенных различий в показателях зрительного поиска у испытуемых контрольных подгрупп в возрастном диапазоне от 11 до 14 лет. Вместе с тем, выявлены достоверные различия характеристик зрительного поиска между контрольной и экспериментальной группами в одних и тех же методических условиях (до вербализации целевых изображений). Как видно из табл. 1, детальная вербализация целевых изображений приводила к значительному улучшению показателей зрительного поиска.

Количество и характер ошибок узнавания сложных целевых изображений в ходе зритель-

Таблица 1

Время зрительного поиска школьниками контрольных подгрупп и экспериментальной группы целевых изображений в сложных перцептивных полях, секунды

Показатели	Контрольная подгруппа 11–12 лет до вербализации изображений	Контрольная подгруппа 13–14 лет до вербализации изображений	Экспериментальная группа до вербализации изображений	Экспериментальная группа после вербализации изображений
M ср.	44,5	45,5	154	118
Разброс	40–65	40–52	89–196	83–169

ного поиска. Вычисление средних показателей количества ошибок для разных групп выявило наименьшую среднюю ошибку в группе нормально развивающихся школьников 11–12 лет (M ср. = 0,5). В другой группе школьников 13–14 лет средняя ошибка составила M ср. = 1,2. Различия статистически недостоверны. Значительно большее число ошибок допускали частично видящие школьники (M ср. = 3,8) до вербализации изображений перед началом зрительного поиска. У этих же школьников узнавание целевых изображений было правильным после предварительной вербализации; ошибки узнавания отсутствовали.

В первой контрольной группе имели место ошибки, связанные с неправильным узнаванием изображений из-за зеркальной перевёрнутости (фигура, закрашенная слева, и фигура, закрашенная справа). Эти ошибки, возможно, обусловлены недостаточной сформированностью пространственных представлений. Кроме этих ошибок во второй контрольной группе встречались ошибки в распознавании похожих фигур, отличающихся местоположением фигуры внутри целевого изображения. Такие ошибки также видимо свидетельствуют о недостаточности пространственных представлений. У частично видящих школьников наблюдались три типа ошибок. Первый тип ошибок состоял в неправильном узнавании вследствие зеркальной перевёрнутости фигур. Вторым типом ошибок — неправильный выбор фигур, различающихся ориентацией, и, кроме того, одна из них была белой, а другая — чёрной. Этот тип ошибок может быть связан как с невнимательностью (или стратегией угадывания), так и с недостаточной сформированностью пространственных представлений. Для третьего типа ошибок было характерно отсутствие распознавания сложных изображений, отличающихся местоположением составляющих их фигур.

Таким образом, у нормально развивающихся школьников в двух возрастных группах (11–12 и 13–14 лет) преобладали ошибки узнавания, свидетельствующие о несформированности пространственных представлений. На этом же этапе онтогенеза у частично видящих (10–14 лет) показатели узнавания свидетельствуют о менее зрелом, чем в норме, состоянии механизмов, реализующих эту сложную функцию. К этим показателям относится существенное увеличение времени зрительного поиска и узнавания изображений, а также большее количество ошибок. Вер-

бализация сложных изображений до начала зрительного поиска не оказывала достоверно существенного влияния на эти показатели в группах нормы. Это, видимо, обусловлено уже сформировавшимися взаимосвязями между сенсорно-перцептивной и семантической сферами психики нормально развивающихся школьников. У частично видящих вербализация сложных изображений с высокой достоверностью ($p < 0,01$) приводила к уменьшению времени зрительного поиска и ошибок узнавания (до 0). Возможно, что проводимая предварительная вербализация сопровождалась совершенствованием чёткости, полноты и определённости формирующегося образа сложного целевого изображения. Более того, вербализация способствует формированию устойчивых взаимосвязей между зрительным образом и словом.

В исследовании воспроизведения основных признаков изображения (см. методику III) были получены следующие результаты. Установлены различия воспроизведения формы изображений в контрольной группе нормально развивающихся школьников (1), в группе школьников с миопией (2), в экспериментальной группе частично видящих (3). В первой группе воспроизведение формы оценивалось в 3,85 балла с разбросом от 2,7 до 4 баллов и со стандартным отклонением 0,3 балла; в группе школьников с миопией — в 2,75 балла с разбросом от 1,23 до 3 баллов со стандартным отклонением 0,5 балла; в экспериментальной группе частично видящих воспроизведение формы оценивалось в 1,75 балл с разбросом от 1 до 2 баллов со стандартным отклонением 0,32 балла.

Таблица 2

Воспроизведение формы изображения в контрольной группе школьников (1), в группе детей с миопией (2), в экспериментальной группе частично видящих (3)

Группа	1	2	3
M ср.	3,85	2,75	1,75
M макс.	4	3	2
M мин.	2,78	1,23	1
Станд. отклонение	0,3	0,5	0,32

При воспроизведении величин изображения различия между группами были несущественными. Средний балл в контрольной группе школьников — 3,8 балла с разбросом

от 3,41 до 4 баллов со стандартным отклонением 0,12 балла; в экспериментальной группе частично видящих — 3,11 балла с разбросом от 2, 2 до 4 баллов со стандартным отклонением в 0,62 балла.

Результаты воспроизведения целостности изображения были оценены в контрольной группе школьников в 3,12 балла с разбросом от 2, 16 до 4 баллов со стандартным отклонением в 0,6 балла; в группе школьников с миопией — в 2,83 балла с разбросом от 2,12 до 3 баллов со стандартным отклонением 0,22 балла; в экспериментальной группе частично видящих — в 2,05 балла с разбросом от 1,15 до 3 баллов при стандартном отклонении в 0,62.

Воспроизведение деталей изображения оценивается в контрольной группе школьников в 3,22 балла с разбросом от 2 до 3 баллов и со стандартным отклонением в 0,23 балла; в группе школьников с миопией — 2,2 балла с разбросом от 2 до 3 баллов и со стандартным отклонением в 0,3 балла; в экспериментальной группе частично видящих результаты воспроизведения были оценены в 1,23 балла с разбросом от 1 до 2 баллов и со стандартным отклонением в 0,3 балла.

Таблица 3

Значимость различий при воспроизведении основных признаков изображений в контрольной группе (1), в группе школьников с миопией (2), в экспериментальной группе частично видящих (3) по критерию Краскела-Уоллеса

Признак изображения	Средний ранг		
	1	2	3
Форма	40,67	33,53	7,61
Величина	34,87	36,73	12,51
Ориентация в пространстве	52,65	24,43	7,5
Целостность	41	30,3	13,5
Детали	52,25	25,5	7,89

Как видно из таблицы 3, при воспроизведении всех признаков показатели группы частично видящих существенно отличались от показателей контрольной группы нормально видящих и группы школьников с миопией.

3 Обсуждение результатов

Зрительное опознание как сложная функциональная система формируется на основе созревания мозга и под влиянием внешних психологических и социальных воздействий.

Оно имеет сложную психофизиологическую и психологическую структуру; её разные звенья реализуются разными механизмами, связанными со многими областями мозга.

В предыдущих исследованиях установлены существенные отличия от нормы характеристик формирования и опознания зрительных образов у слабовидящих школьников (острота зрения 0,05–0,2). Разное по степени снижение зрительных функций, нарушающее их нормальные соотношения, приводит к ухудшению различимости признаков объектов и нарушению симультанности их опознания. Вследствие этого интегрирование сенсорной информации в целостный образ затруднено. В процессе формирования образа увеличивается удельный вес последовательных операций за счёт сокращения параллельных; формирование зрительного образа становится более развёрнутым и длительным во времени [5, 7]. Обеднённость сенсорным содержанием и деформация зрительного образа затрудняют процесс его сличения с эталонами, хранимыми в памяти, влияют на временную организацию опознания. Механизм симультанного опознания заменяется сукцессивным. Нарушения и диссоциация сенсорно-перцептивных механизмов, обуславливающие разное по степени снижение различимости признаков изображений, вызывают распад симультанности отражения и целостности восприятия. Запоминание и актуализация зрительного образа ослабевает. Распад целостности восприятия может приводить также к нарушениям вербализации образов и формирования представлений, а также и других ВПФ.

Зрительное опознание в норме и патологии реализуется комплексом механизмов, которые могут быть поняты на основе принципа динамической локализации психических функций И. П. Павлова и А. А. Ухтомского. В соответствии с этим принципом зрительное опознание осуществляется функциональными системами совместно работающих зон коры мозга. Каждое полушарие, как указывал А. Р. Лурия, как бы создаёт две копии внешнего мира: в правом — формируется образная копия, а в левом (у правой) — вербальная в форме словесного описания. Возможность мысленного оперирования с этими копиями является преимуществом такой функциональной асимметрии. Правое полушарие оперирует образами, а левое осуществляет их вербализацию. В норме оба полушария комплементарны, т. е.

дополняют друг друга. Оpozнание зрительных системных образов как когнитивный процесс связано с функционированием распределенных нейронных сетей [14; 19]. Каждая такая система распределена в пространстве мозга по горизонтали и вертикали, а её активность меняется во времени. Основными элементами системы являются командные, гностические и другие нейроны системного типа реагирования. Сложная когнитивная функция, выполняемая системой, не локализуется ни в одной из её частей, а является свойством динамической активности внутри системы. Распределенные системы — это системы повторного входа, которые обеспечивают встречу уже частично обработанной информации с актуально поступающими сигналами.

Результаты работы свидетельствуют о плохой сформированности у исследуемых детей механизмов рабочей памяти, обеспечивающих извлечение следов во время выполнения перцептивных заданий. Актуализация следов в режиме рабочей памяти связана с деятельностью разных отделов префронтальной коры. Одновременно с актуализацией следов возникает активация в префронтальной коре, механизмы которой в режиме рабочей памяти обеспечивают считывание информации из основного хранилища памяти — височной и теменной коры. Эта информация интегрируется на нейронах префронтальной коры [8, 22]. Можно предположить, что дисфункция этих областей коры мозга при церебральной органической патологии обуславливает в предельной мере нарушения механизмов формирования и опознания образов, которые связаны с рядом межцентральных взаимодействий. Связь зрительного опознания с механизмами памяти показана также в исследовании Н. Н. Красильникова, О. И. Красильниковой, Ю. Е. Шелепина [13]. Установлено, что эффективность зрительной системы зависит от времени накопления в зрительной памяти и времени, необходимого для принятия решения при опознании динамических изображений. В работе И. С. Игнатьевой [11] показано, что при снижении уровня неспецифической корковой активации наблюдается уменьшение скорости протекания процессов, лежащих в основе рабочей памяти. Это обуславливает уменьшение объёма рабочей памяти и ограничивает возможности познавательной деятельности детей.

У детей всех исследуемых категорий в разной степени наблюдался эффект научения. Повторное двукратное предъявление одних и тех же стимулов рассматривается как ситуация кратковременного научения.

В соответствии с концепцией Е. Н. Соколова при повторном предъявлении стимула формируется его «нервная модель» — группа нейронов, которая функционирует как единый ансамбль [15]. Каждому объекту и ситуации соответствует определённая специфическая конфигурация активированных и заторможенных нейронов, определяющих образ объекта и ситуации [17]. Основа формирования ансамбля нейронов — пластичность синапсов. Неоднократная активация некоторой нейронной сети одним и тем же стимулом вследствие пластичности формирует матрицу синапсов, соответствующую данному стимулу. При предъявлении другого стимула в реакцию включаются другие синапсы, которые не подвергались пластическим изменениям во время действия предыдущего стимула. Возможность синаптической реорганизации нейронных ансамблей при неоднократном предъявлении стимулов рассматривается как один из нейронных механизмов памяти и научения [15]. С этой точки зрения, адекватный афферентный стимул формирует в корковых областях специализированную микросеть нейронов, являющуюся нейрофизиологической основой опознания.

По мнению Ю. Конорского, не все возможные синапсы созревают при формировании нейронной сети в онтогенезе [12]. Часть синапсов может формироваться под влиянием научения и приобретения индивидуального опыта. В условиях афферентной стимуляции эффективность межнейронных связей в уже сформированной нейронной сети может изменяться в определённых пределах.

Разнообразная стимуляция зрительной системы, обеспечивающая накопление в коре мозга «нервных моделей», способствует формированию механизма предвосхищения в процессе сличения объекта с эталоном памяти. Восприятие только отдельных частей контура незавершенного изображения может сопровождаться активацией его модели в ЦНС, предвосхищающей целостное его опознание.

В нейрофизиологии установлено, что все формы научения связаны с кратковременной (КП) и долговременной (ДП) памятью. КП — динамична, а ДП обусловлена стойкими

структурными изменениями, называемыми консолидацией следов памяти. Базовая закономерность консолидации — долгосрочная потенция (усиление) синаптического проведения в нейронных сетях. Изменения эффективности синапсов рассматриваются как механизм памяти, научения и «когнитивной пластичности» [1]. Усиление синаптической эффективности — основа упрочения межнейронных связей при формировании следов (энграмм) памяти. На основе исследований на клеточном уровне сформирована гипотеза, что память формируется вследствие роста новых синаптических связей.

Опознание образов зависит от вида психического дизонтогенеза и сложности структуры дефекта. Наихудшие показатели опознания найдены при дизонтогенезах дефицитарного типа: глубоких нарушениях зрения (НЗ); задержках психоречевого развития органического генеза (ЗПРР); общем недоразвитии речи (ОНР). У всех младших школьников отмечалась общая органическая патология ЦНС (энцефалопатия, гидроцефальный синдром, внутричерепная гипертензия и т.д.).

У младших школьников с глубокими нарушениями зрения патологические изменения ретино-кортикального пути вызывают дезорганизацию афферентной посылки от сетчатки в зрительную кору. При этом уменьшается число реагирующих корковых нейронов, наблюдается асинхронность вовлечения их в реакцию на действие стимула. Вследствие этого изменяется сравнительно с нормой структурно-функциональная организация нейронного ансамбля в зрительной проекционной коре. Исследования, проведенные на животных, позволяют предположить, что часть нервных клеток и связей между ними гибнет, а у других нейронов снижается уровень функционирования. Взаимосвязи в нейронной сети нарушаются, и в ответ на изображение в коре не формируется такой профиль ансамбля, как в норме. Обеднение и изменения структуры сети реагирующих нейронных ансамблей приводят к нарушениям реакций макроструктурного уровня, сложных функциональных объединений более высокого порядка, в которые включен первичный нейронный ансамбль. Эти изменения ансамблевой организации в корковых областях приводят не только к нарушениям нейропсихологических механизмов зрительных функций [4, 6, 10], но также и к нарушениям механизмов формирования и опознания целостных

образов. Имеющаяся у этих детей общая органическая патология ЦНС (описанная выше) усугубляет нарушения указанных механизмов.

Другую группу испытуемых с плохими показателями опознания целостности образа составили дети с ЗПРР церебрально-органического генеза. Эти дети с функциональной или органической недостаточностью деятельности мозга отстают в развитии восприятия, внимания, памяти, мышления, речи, познавательной активности и т.д. Для них характерно замедленное формирование представлений, понятий, умений и навыков. В литературе имеются указания на то, что у дошкольников с ЗПР наблюдаются трудности при построении целостного образа из отдельных его частей. Однако первопричиной этих затруднений является не патология зрительной системы (как в первой группе), а незрелость аналитико-синтетической функции мозга. Во многих психологических исследованиях указывается на недостаточность внимания, памяти, наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического мышления у дошкольников с ЗПР.

В этой группе испытуемых с ЗПРР выделена подгруппа детей (7 случаев) с осложнениями ЗПРР. У пятерых детей этой подгруппы ЗПРР сочеталась с аутизмом, а у двух — с ММД, церебрастеническим синдромом и синдромом дефицита внимания. У детей этой подгруппы наблюдалось значительное замедление опознания образов сравнительно с другими детьми группы ЗПРР, а также большое количество ошибок при назывании изображений. Эти данные свидетельствуют об отсутствии устойчивых связей чувственного и семантического компонентов зрительных образов-представлений, что, возможно, обусловлено нарушениями механизмов вербализации. В психологических исследованиях было показано, что дети с ЗПРР характеризуются низкой речевой активностью, ограниченностью словаря, недостатками звукоразличения и произношения, несформированностью грамматического строя речи. Вся совокупность изложенных данных отражает задержку развития базовых нейронных сетей левого полушария, необходимых для становления речи. Правое полушарие обеспечивает способность к зрительному распознаванию объектов, оно обрабатывает информацию одномоментно и целостным способом. Однако в реальности оба полушария имеют комплементарные

отношения, дополняют друг друга, работая как единое целое. В процессе распознавания и вербализации зрительных образов левое и правое полушарие имеют взаимодополняющую специализацию с преобладанием речевой функции у левого полушария.

Группа детей с ОНР отличалась от группы детей с ЗППР несколькими лучшими показателями опознания изображений. Это, видимо, связано с такой парциальностью поражения мозговых структур, при которой ещё не полностью сформированы необходимые функциональные связи.

Наилучшие показатели опознания образов выявлены в группе детей с ММД, что объясняется отсутствием грубых повреждений мозга. ММД — одна из форм задержки психического развития, обусловленная функциональным характером церебральных нарушений. Полученные данные отражают недостаточность холистических, гностических механизмов, нейродинамических процессов коркового уровня, а также слабость связей между зрительной и вербальной сферами.

Результаты проведенных исследований согласуются с полученными ранее сведениями в психолого-педагогических работах. У детей с ЗПР наблюдалась ограниченность представлений об окружающем мире [18], неумение оперировать наглядно-образным материалом, недостаточная сформированность зрительной аналитико-синтетической деятельности [9], неспособность к соотношению образных и вербальных компонентов [2]. В нейропсихологических исследованиях детей с ЗПР установлена недостаточность активирующей и регулирующей систем мозга; вследствие этого не достигается тот уровень активации корковых процессов, который необходим для решения познавательных задач. Возможно, что в формировании ЗППР у ребёнка существенную роль может играть функциональная незрелость регуляторных структур мозга.

Заключение

В процессе обучения и усвоения знаний присутствует образная и понятийная составляющие. Образ включает в себя как чувственный опыт, так и теоретическое осмысление общественно-исторического опыта. Усвоение понятий детьми опосредуется образами. Понятия и образы в едином процессе обеспечивают познание реального мира. В связи с этим пред-

ставляется чрезвычайно важным своевременное и полноценное созревание в онтогенезе межсистемных мозговых связей, обеспечивающих вербализацию зрительных образов.

Проведенное исследование выявило незрелость и / или нарушения структур мозга, ответственных за зрительное опознание у детей с разными видами психического дизонтогенеза. На основе полученных результатов можно предположить, что у детей с НЗ, ЗППР, ОНР органического генеза имеет место разная по степени функциональная несформированность префронтальных (лобных) отделов мозга, левой височной области, а также функциональная дефицитность правого полушария и межполушарных взаимодействий при опознании изображений. Недостаточность механизмов зрительного опознания, видимо, обусловлена функциональными или органическими изменениями, или незрелостью в системе связей иерархически организованных распределенных нейронных сетей с выходом на гностические механизмы. У всех детей установлено разное по степени проявление научения в процессе опознания образов, отражающее улучшение состояния зрительного опознания. Эти данные подтверждают гипотезу о возможности формирования в процессе научения избирательно реагирующих гностических единиц, ответственных за определённые образы — гештальты [8, 12, 16].

Результаты исследования свидетельствуют о некоторых пластических возможностях нейронных структур мозга детей с различными видами сложного психического дизонтогенеза. На основе полученных данных могут быть разработаны специальные точно направленные психофизиологические и психологические программы и методы тренировки мозга по определенным правилам для изменения структурно-функциональной организации нейронных сетей, что позволит в определенной мере улучшать состояние холистических и гностических механизмов. Следует также уделять внимание коррекционным занятиям, направленным на формирование тесного взаимодействия между образной и вербальной сферами.

Проведённые исследования составляют нейробиологическую основу для разработки оптимальных стратегий коррекции трудностей обучения и предупреждения школьной дезадаaptации.

Литература

- 1 **Александров Ю. И.** Альтернатива картезианскому подходу к исследованию научения и памяти в когнитивных науках // Вторая международная конференция по когнитивной науке. СПб., 2006. Т. 1. С. 188–189.
- 2 **Анохин П. К.** Очерки по физиологии функциональных систем. М.: Медицина, 1975. 352 с.
- 3 **Выготский Л. С.** Развитие высших психических функций. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. 450 с.
- 4 **Григорьева Л. П.** Психофизиологические исследования зрительных функций нормально видящих и слабовидящих школьников. М.: Педагогика, 1983. 152 с.
- 5 **Григорьева Л. П.** Особенности зрительного опознавания изображений у слабовидящих школьников // Дефектология, 1984. № 2. С. 22–28.
- 6 **Григорьева Л. П.** Психофизиология зрительного восприятия слабовидящих школьников: автореф. ... дис. докт. психол. наук. М., 1985. 29 с.
- 7 **Григорьева Л. П., Сташевский С. В.** Основные методы развития зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения. М.: Академия пед. наук СССР, 1990. 75 с.
- 8 **Данилова Н. Н.** Психофизиология. М.: АспектПресс, 1998. 373 с.
- 9 Дети с задержкой психического развития: учеб. пособие / под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н. А. Цыпиной. М.: Педагогика, 1984. 189 с.
- 10 **Зислина Н. Н.** Нейрофизиологические механизмы нарушения зрительного восприятия у детей и подростков. М.: Педагогика, 1987. 168 с.
- 11 **Игнатьева И. С.** Нейрофизиологические механизмы зрительной рабочей памяти у подростков на начальных стадиях полового созревания и взрослых: автореф. канд. дис. М., 2004. 20 с.
- 12 **Конорски Ю.** Интегративная деятельность мозга. М.: Мир, 1970. 416 с.
- 13 **Красильников Н. Н., Красильникова О. И., Шелепин Ю. Е.** Исследование эффективности зрительной системы человека при опознании динамических изображений // Физиология человека. 2003. Т. 29. № 2. С. 5–10.
- 14 **Николс Дж.** и др. От нейрона к мозгу: Пер. с англ. М.: УРСС, 2003. 672 с.
- 15 **Соколов Е. Н.** Нейронные механизмы памяти и обучения. М. Наука. 1981. 140 с.
- 16 **Соколов Е. Н.** Проблема гештальта в нейробиологии // Журнал высшей нервной деятельности. 1996. Т. 46. Вып. 2. С. 229–240.
- 17 **Соколов Е. Н.** Новые тенденции в развитии психологии // Вопросы психологии. 2004. № 5. С. 87–89.
- 18 **Шевченко С. Г.** Формирование знаний об окружающей действительности как средство активации познавательной активности детей с задержкой психического развития: автореф. канд. дис. М., 1982. 23 с.
- 19 **Эделмен Дж., Маунткасл В.** Разумный мозг: Пер. с англ. М.: Мир, 1981. 131 с.
- 20 **Baddeley A., Logie R.** Working memory: The multiple component model // Models of working memory / Eds. A. Miyako, P. Shan. N.Y.: Cambridge University Press, 1999. P. 28–61.
- 21 **Foreman N., Hemmings R.** The Gollin incomplete figures test // Perception. 1987. V. 16. P. 543–548.
- 22 **McCarthy J., Puce A., Constable R.T. et al.** Activation of human prefrontal cortex during spatial and non-spatial working memory tasks measured by functional MRI // Cereb. Cortex. 1996. Jun. – Aug. № 6 (4). P. 600–611.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕСТА ЧЕРНИЛЬНЫХ ПЯТЕН РОРШАХА ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ЗАЩИТНЫХ МЕХАНИЗМОВ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Кабанов И. С., Свистунова Е. В.
МГПУ, Москва

В данной статье обсуждается возможность использования Теста чернильных пятен Роршаха для выявления особенностей становления психологических защит у детей дошкольного возраста в рамках системного подхода к диагностике. Особое внимание уделено перспективе изучения индивидуальной картины развития, как определяющего компонента манифестации и переструктурирования основных защитных механизмов личности (ЗМЛ). Дается представление о значении ЗМЛ для нормального развития ребёнка, способного оказать прямое воздействие на формирование либо эффективных, либо дисгармоничных программ адаптации.

Ключевые слова: системный подход к диагностике, Тест чернильных пятен Роршаха, защитные механизмы личности, дошкольное детство.

APPLYING OF RORSHAKH'S INK SPOTS TEST FOR RESEARCHING OF DEFENCE MECHANISMS WITH PRESCHOOL AGE CHILDREN

Kabanov I. S., Svistunova E. V.
MCTTU, Moscow

In the following article an opportunity of applying of Rorshakh's ink spots test for discovering of preschool aged children's features of psychology defence moulding within the framework of systems approach to diagnosis is discussed. The main attention is devoted to the perspective of studying of individual development as determinative component of manifestation and restructuring of the main personal defence mechanisms. An idea of meaning of personal defence mechanisms for normal children's development is given, which can provide straight influence of effective or disharmonious adaptation program forming.

Keywords: systems approach to diagnosis, Rorshakh's ink spots test, personal defence mechanisms, preschool childhood.

Введение

Согласно распространенному методологическому положению, исследование должно проводиться с помощью достаточно широкого набора методик с целью последующего объединения полученных показателей в общую интегральную оценку. Особенно актуально применение системного подхода к диагностике защитных механизмов личности (ЗМЛ) в дошкольном возрасте. На сегодняшний день остро стоит вопрос поиска перспективных методических и эмпирических средств, позволяющих подойти к вопросу изучения защитных механизмов личности. Большое количество многомерных диагностических техник позволяют эффективно изучать характеристики познавательных процессов и умственного развития, но в то же время остаются малоэффективными в вопросе разрешения задач личностной диагностики.

В статье основной акцент в вопросе изучения защитных механизмов смещён в сторону дошкольного детства, что особенно значимо, поскольку именно этот период во многом определяет начало формирования нормальной и патологической (психотической) личности, а сам вопрос изучения защитных механизмов остается малоизученным.

1 Особенности психологических защит в дошкольном возрасте

Согласно общей биологической теории вопрос формирования защитных механизмов личности (ЗМЛ) естественным образом связан с неосознанными формами и способами постижения мира ребёнком [4, 5, 6, 11]. Манифестируя на ранних стадиях развития на базе врождённо-автономных реакций, каждый защитный автоматизм опирается на собственную и единственную психическую функцию, вследствие чего имеет индивидуальную кар-

тину развития, а также очаг локализации [10]. В случае возникновения психотравмирующей угрозы на аффективном уровне происходит актуализация конкретной когнитивной реакции: восприятия, памяти, внимания, мышления, воображения или эмоций. Вследствие этого психотравмирующая информация подвергается переструктурированию, а негативное средовое воздействие остаётся неизменным. Информация может игнорироваться посредством изменения перцептивных структур, может искажаться благодаря трансформациям внутри аналитико-синтезирующего блока, а может просто фальсифицироваться вследствие нетипичного смыслообразования [6, 10, 11].

Хотя и не существует доказательств того, что у здорового человека ЗМЛ появляются в строгой последовательности, общепринято положение, согласно которому построение защитной системы происходит по мере взросления человека. Как отмечают современные исследования, защитные механизмы являются продуктами онтогенетического развития [6, 9, 12, 13]. Хронологически первыми возникают перцептивные защиты, основанные на процессах восприятия, после чего на их основе манифестируют когнитивные и идентификационные защиты (защитные средства), характеризующиеся зрелыми интеллектуальными и личностными показателями. Таким образом, именно в дошкольном детстве происходит процесс интернализации, определяющий, потенциал какого защитного механизма будет наиболее активно реализован относительно других защитных средств. При встрече ребёнка со стрессовой ситуацией, способной вызвать реакцию беспокойства или серьёзного дискомфорта, активизируется какой-то один из защитных механизмов, после чего он и становится основным инструментом редукации негативных переживаний. Однако в случае утрированного использования одного из ЗМЛ возникает эффект декомпенсации, когда ребёнок продолжает действовать, исходя из привычных установок и стратегий, которые к настоящему времени уже утратили свою эффективность [4, 5, 8]. Именно на данном этапе дошкольного детства и становится необходимым проследить структурные и динамические характеристики защитной организации личности для их эффективной коррекции и ранней психотерапевтической работы, направленной на разделение соподчинённых между собой когнитивных, аффективных и поведен-

ческих параметров. Стоит также отметить, что в отличие от детей школьного возраста, способных к более сложным формам рефлексии, интересующая нас возрастная группа характеризуется преобладанием более примитивных психических реакций, отличающихся своей слабой вербальностью, высокой образностью и дологичностью, что делает их крайне трудными для эмпирических исследований.

Как было отмечено ранее, ЗМЛ являются когнитивными процессами, а значит, могут принимать различные формы проявления и выражаться через разнообразное содержание. Именно по этим причинам в рамках системного подхода к выбору диагностических средств был сделан акцент исключительно на тех методах, которые позволяли исследовать, в первую очередь, характеристики мыслительных процессов в беспрепятственной, открытой и не директивной форме.

2 Условия и методы исследования

Наиболее приближённым к перечисленным выше требованиям методом оказался Тест чернильных пятен Роршаха, способный представить валидную информацию о различных аспектах психической деятельности человека. Хотя сами по себе ЗМЛ в дошкольном возрасте нельзя констатировать напрямую, они могут быть выведены из преобразующих когнитивных процессов и анализа самих программ (модели) формирования ответа [10, 11]. При проведении процедуры исследования ребёнок находится в социальном взаимодействии с малоизвестным человеком, в силу чего оказывается в слабострессовой ситуации, вызывающей определённое беспокойство. Кроме того, потребность выполнить задание, составить устное описание или рассказ при предъявлении неоднозначного стимульного материала (графических карт Роршаха) вызывает чувство озабоченности и тревоги, что, в свою очередь, и активизирует использование ЗМЛ различной модальности и степени выраженности [3]. Таким образом, образуется парадигма, в которой специфика формирования ответа напрямую будет зависеть от работы той или иной защиты.

В исследовании приняли участие 60 человек (34 мальчика и 26 девочек) в возрасте от 5 до 7 лет (средний возраст 6 лет). В качестве основного психодиагностического инструментария использовалась методика Тест чернильных пятен Роршаха [1]. Данная

методика представляет собой наиболее полную разработку, позволяющую анализировать когнитивные механизмы формирования ответа испытуемого при предъявлении стимульной картинки — графического пятна. Благодаря этому открывается возможность достаточно точно проследить глубоко скрытые характеристики различных сфер психической деятельности испытуемого.

Стимульные пятна Роршаха несут прямую нагрузку проекций их личной значимости для субъекта. Разнородные оттенки и цветовые схемы, фактурные и хроматические характеристики, сложноорганизованные образы создают нетипичную и проблемную среду как для распознавания и классификации образов, так и для их вербализации. Любая проблемная ситуация бессознательно требует её разрешения, поэтому реакция испытуемых на стимульный материал будет неосознанно детерминирована автономными программами, наиболее привычно редуцирующими стрессовые воздействия в естественной жизни [1, 2, 7]. Техника исследования методом Роршаха предполагает вербальную реакцию со стороны испытуемого на представленные ему поочередно 10 стандартных изображений, произведённых компанией «Verlag Hans Huber». Инструкция к методике «Тест чернильных пятен Роршаха» в стандартном варианте проста. Испытуемому объясняется суть исследования, согласно которому он должен рассказать, что он видит на картинке, после чего экспериментатором будут заданы дополнительные, уточняющие вопросы. Таким образом, при предъявлении первого стимульного изображения задаётся вопрос: «Что это может быть?». Все ответы, уточнения и комментарии испытуемого в ходе обследования дословно отмечаются в протоколе исследования, после чего, в случае получения валидного протокола, наступает процедура кодирования ответов и расчёты показателей.

Оценка результатов обследования состоит из последовательной интерпретации кластеров, в зависимости от их информативности. Наиболее значимые кластеры для исследования следующие ключевые шкалы: эффективности адаптации, структурирования информации, её распознавания и концептуализации, а также когнитивных и психологических особенностей. Кроме того, оцениваются дополнительные кластеры: степень суицидального риска, самовосприятие, контроль и толерантность к стрессу.

3 Результаты диагностики защитных механизмов личности на основе теста Роршаха

По данным проведенного исследования были получены результаты, которые свидетельствуют об отсутствии у детей признаков клинических расстройств, а также нарушений психической деятельности. Значения большинства шкал теста соответствовали диапазону нормативных значений, что характеризуется как гармоничный путь формирования личности. Ни у кого из детей, обследованных Тестом чернильных пятен Роршаха, не было выявлено: патопсихологических изменений мышления, характеристик шизофренического спектра, показателей, свидетельствующих о наличии акцентированных затруднений в сфере социального функционирования. Также были отмечены нормативные результаты значений индексов, свидетельствующих об отсутствии состояний: навязчивости, чрезмерной саморефлексии, болезненной интроспекции, озабоченности негативными сторонами своего «Я», чрезмерной vigильности и обессивности.

Отсутствие негативных показателей по данным шкалам значительно увеличивает надёжность полученных результатов, так как данные конструкторы оказывают чрезмерное воздействие на сферы когнитивного функционирования, особенно при встрече с новой и малознакомой информацией в необычной и стрессовой ситуации.

Исследование тестом Роршаха защитных механизмов личности обнаружило следующую структурно-функциональную специфику. У большинства детей (85%) отмечался невысокий уровень адаптивных способностей, т. е. они не были способны активизировать внутренние ресурсы для совладания со стрессом. Попадая в стрессовые ситуации и испытывая негативные средовые воздействия, большинство детей использовали не осознанные копинг-программы, а активизировали исключительно бессознательные защитные реакции, основанные на различных формах психического отражения.

Перцептивные защитные механизмы

Большинство детей (68%) в случае попадания в стрессогенную среду демонстрировали выраженную тенденцию к реагированию на сенсорно-чувственном уровне. Происходило автономное обращение к простым архаическим операциям, когда сознание транс-

формирует информацию на уровне сенсорной перцепции, что, в свою очередь, стабилизирует внутреннее состояние посредством искажения смысла событий.

Две трети детей (68%) в большей степени оказались предрасположены к рефлекторному реагированию посредством сокращения полей перцептивной активности. В процессе работы нервной системы им скорее были свойственны простые и чрезмерно экономичные формы структурирования информации. Также они оказались в большей степени предрасположены к фокусированию внимания на мелких и малозначительных деталях в процессе обработки новой информации. Данная модель позволяет избежать выраженных энергетических затрат, а также быстрее, но в то же время менее эффективно адаптироваться к средовым факторам. Дети данной группы тяготели к избеганию и игнорированию информации, не стремились к её полноценной обработке. В фрустрирующей среде они были не склонны прикладывать значимые усилия для редукции конфликтов, а пользовались в основном наработанными автоматизмами и старались всячески минимизировать собственные усилия.

Проявление данной защитной структуры отражается и в поведенческом плане, в моделях принятия решений. Две трети испытуемых (68%) активно игнорируют условия внешней среды, что приводит к недооценке отдельных аспектов действительности и принятию поверхностных, импульсивных и необъективных решений. В то же время экономичностью характеризуются и стратегии распределения внимания. Как показало исследование, 70% выборки детей дошкольного возраста наиболее комфортно чувствуют себя в достаточно простых и рутинных условиях повседневной жизни, где не требуется глубокого анализа ситуации или высокого уровня обобщений. В ситуациях, требующих гибкости, творческого подхода, воображения или восприятия скрытых аспектов, данные индивиды испытывают дискомфорт, а эффективность их действий снижена. Опираясь на данные, полученные в результате исследования, можно отметить, что психическая активность данной группы детей в большей степени характеризуется простыми формами защитного реагирования, подверженного скорее дезорганизирующему эмоциональному влиянию, нежели активности сложных мыслительных процессов.

Когнитивные защитные механизмы

Постепенное усложнение психической жизни и психической активности требует от нервной системы ребёнка новых, более эффективных, приспособительных реакций, именно на этом этапе и происходит онтогенетическое становление когнитивных защитных механизмов (КЗМ). Несмотря на то, что большинство обследованных детей не продемонстрировали полного спектра защит когнитивного типа, у трети детей были выражены характеристики ясности мышления, что является предпосылками формирования КЗМ. Как отмечалось ранее, КЗМ детерминированы более поздним онтогенетическим периодом, который во многом обусловлен переходом от дооперационных форм мышления к стадии конкретных операций. Благодаря этому такие ЗМЛ, как забывание, вытеснение, подавление и рационализация, способны более эффективно перерабатывать информацию посредством активизации процессов памяти, мышления и воображения.

По результатам исследования у одной трети (32%) детей были обнаружены адаптивные и более сложные формы когнитивной активности, что является хорошим ресурсом для преодоления конфликтных ситуаций. Также данная группа детей обладала более высокими показателями общей адаптивности. В процессе разрешения конфликтных ситуаций они были способны к актуализации продуктивных мыслей и чувств, направленной на активное разрешение конфликтной и стрессовой ситуаций. Также у детей данной группы было отмечено более адекватное восприятие социальных установок, кроме того, они обладали показателями более зрелой идентичности, что способствует формированию ответственной модели поведения, опирающейся на собственный ресурс в процессе преодоления трудностей.

В процессе анализа информации дети данной группы (32%) не выражали тенденции к избеганию, что характеризует их мыслительную и психическую активность как более сложную по сравнению с детьми, использующими сенсорно-перцептивные защиты. Также в результате исследования было выявлено, что они более склонны к комплексному восприятию всей ситуации в целом, что является более эффективной и экономной стратегией. Распределение внимания по данному типу определено потребностью контролировать

всю ситуацию в целом, что, в свою очередь, продуктивно снижает тревогу и неопределённость. Эти дети обладали сформированными показателями целостности и структурирования образа, что является характеристикой зрелости и адекватности аналитико-синтетической деятельности. Таким образом, данная группа детей характеризуется более адаптивным и высоким уровнем когнитивных защит.

Идентификационные защитные механизмы

Защитные механизмы идентификации значительно сложнее сенсорных и когнитивных защитных операций. Главной особенностью данной защиты является возможность редуцировать состояния посредством диффузных изменений границ собственной личности. Таким образом, в основе данного механизма лежат развитые показатели личностной идентичности и идентификации, сформированные исключительно на опыте реального взаимодействия с окружающими людьми. Как показало исследование, практически никто из обследованных детей (90%) не обладает развитыми показателями личностной идентичности. У всех детей выражен индекс незрелости в плане межличностных отношений, что выражается в нереалистичном восприятии окружающих, а также в несформированности образа самовосприятия. Кроме того, у всех детей отмечается низкий уровень саморефлексии и фактически отсутствует познавательный интерес к самому себе и к собственным поступкам. Такие дети довольно легкомысленно относятся к собственному поведению и практически не контролируют причины и следствия своих поступков, что само по себе помогает внутренне избегать негативных чувств. Данные инфантильные формы самовосприятия не способствуют формированию защитных механизмов идентичности.

Также результаты исследования выявили, что практически у всех детей показатели личностной идентичности сформированы не на базе реального опыта взаимодействия с окружающими людьми, а являются продуктом фантазирования и воображения. Данные характеристики свидетельствуют о том, что практически у всех испытуемых образ «Я» в значительной мере основан на его фантазиях и представляет собой продукт идентификации с вымышленными персонажами или героями. Подобная картина характеризует незрелую Я-концепцию и диффузную идентичность, что

во многом затрудняет процесс формирования таких защитных механизмов личности, как идентификация, отреагирование и смещение.

Заключение

В рамках системного подхода к диагностике личности Тест чернильных пятен Роршаха позволяет эффективно работать с детьми дошкольного возраста. С помощью данной методики удалось получить важные сведения о предпосылках формирования детской защитной системы, обследуя при этом не сами слабодифференцированные защитные механизмы, а уровень зрелости оборонительных структур. В этом случае технология выявления психологических защит естественным образом связана с исследованием инстинктивных форм когнитивной активности, интенсивное преобладание которых в дальнейшем и становится базой формирования ЗМЛ.

С помощью теста Роршаха также удалось измерить предпосылки становления трёх блоков защитной системы личности: перцептивного, когнитивного и идентификационного. Кроме того, на базе данных материалов, удалось отследить, что становление защитных компонентов происходит постепенно, вследствие чего один и тот же ЗМЛ может присутствовать в поведении ребёнка одновременно на нескольких возрастных этапах. Однако в целом вместо формирования обширного спектра сложных защитных механизмов, таких как вытеснение, сублимация или морализация, нервная система в основе защитного реагирования выбирает исключительно те автоматизмы, которые доступны и уже полностью сформированы на данном возрастном этапе.

В 5–6-летнем возрасте дети все ещё продолжают использовать моторно-перцептивные защитные реакции, в поведенческом плане они определяются как невозможность увидеть, признать, или понять причины и следствия внутреннего или внешнего стимула. Дети, у которых фундаментально преобладают такие защиты, как отрицание, вытеснение, примитивная изоляция, конституционально не способны к чёткой дифференциации собственных эмоций. Несмотря на высокую впечатлительность, они стремятся избегать ситуаций эмоционального обмена с другими людьми, а также проявляют сниженный интерес к вовлечению в эмоциональные ситуации, что является нормативным для детей дошкольного возраста,

не способных осмысленно ориентироваться в собственных переживаниях.

Согласно современным клиническим исследованиям, данная модель является адекватной для становления защитной системы в дошкольном детстве, поскольку когнитивные и идентификационные формы защитного реагирования не могут быть сформированы до 5–6-летнего возраста, так как не соответствуют дооперационным формам мышления [9, 10, 11, 13].

Исследование полностью подтверждает вышеизложенное положение, что указывает на возможность использования Теста чернильных пятен Роршаха в работе в качестве дополнительного инструмента диагностики детской защитной системы. Кроме того, необходимо отметить, что у детей дошкольного возраста

процесс изучения защитных механизмов личности крайне затруднён в связи со сложностью и нелогичностью протекания психических процессов. В отличие от детей более старшего возраста, способных к сложным формам рефлексии, интересующая нас возрастная группа характеризуется преобладанием более примитивных психических реакций, отличающихся своей слабой вербальностью, а также образностью, что делает их крайне трудными для эмпирических исследований. Тест чернильных пятен Роршаха позволяет исследовать данные процессы в открытой форме, защищённой от получения стереотипных либо невалидных ответов, что позволяет изучать обширный спектр когнитивных структур, лежащих в основе большинства психических реакций, в том числе и ЗМЛ.

Литература

- 1 **Ассанович М. А.** Интегративная система психодиагностики методом Роршаха. М.: Когито-Центр, 2011. 397 с.
- 2 **Белый Б. И.** Тест Роршаха: практика и теория. СПб.: Дорваль, 1992. 200 с.
- 3 **Бурлачук Л. Ф.** Введение в проективную психологию. Киев: Ника-центр; Вист-С, 1997. 45 с.
- 4 **Грановская Р. М., Никольская И. М.** Психологические защиты у детей. СПб.: Речь, 2010. 507 с.
- 5 **Киришбаум Э. И., Еремеева А. И.** Психологическая защита. М.: Смысл, 2005. 86 с.
- 6 **Мак-Уильямс Н.** Психоаналитическая психодиагностика. М.: Класс, 2010.
- 7 **Рауш да Траубенберг Н. К.** Тест Роршаха: практическое руководство. М.: Когито-Центр, 2005. 463 с.
- 8 **Фрейд А.** Психология «Я» и защитные механизмы. М.: Педагогика-Пресс, 1993. 144 с.
- 9 **Cooper S. H.** Changing notions of defense within psychoanalytic theory // *Journal of personality*. 1998. P. 946–964.
- 10 **Cramer P.** Defense Mechanisms in Psychology Today // *American Psychologist*. June 2000. P. 637–646.
- 11 **Cramer P.** Protecting the Self: Defense Mechanisms in Action. N.Y., London: The Guilford Press, 2006. P. 384.
- 12 **Porcerelli J. H., Cogan R., Kamoo R., Leitman S.** Defense mechanisms and self-reported violence toward partners and strangers // *Journal of Personality Assessment*. No 71. P. 411–420.
- 13 **Trevor R. Olson.** Dissertation: Can Defense mechanisms aid in the differentiation of Depression and anxiety // University of Saskatchewan Library. Electronic Theses & Dissertations. 2008. P. 164.

КОПИНГ-СТРАТЕГИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Смирнова М. В.,
МГПУ, Москва

Данная статья посвящена изучению копинг-стратегий у детей младшего школьного возраста. Она содержит краткий литературный обзор по данной проблеме. В статье отражено понятие механизмов психологической защиты: их развитие, особенности и проявление, функциональное назначение. Данному вопросу необходимо было уделить внимание, так как психологическая защита тесно связана с копинг-поведением у детей. В рамках изучения стрессоустойчивости детей младшего школьного возраста в 2010–2011 гг. проводилось исследование копинг-стратегий учащихся 3–4-х классов. Исследование проводилось с помощью опросника копинг-стратегий детей школьного возраста, адаптированного И. М. Никольской и Р. М. Грановской для младших школьников. Результаты исследования представлены в этой статье.

Ключевые слова: механизмы психологической защиты, копинг-поведение, копинг-стратегии, защитные автоматизмы.

COPING-STRATEGIES WITH THE CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE

Smirnova M. V.,
MCTTU, Moscow

This article studies coping strategies with the kids of primary school age. It contains a brief literature summary regarding the above mentioned issue. The article reflects the concept of psychological defence mechanisms: their development, peculiarities and expression, functional purpose. This issue was necessary to pay attention to so far as psychological defence is closely related to coping behaviour with children. Within the frames of studying stress-resistance with the kids of primary school age within 2010–2011 there was conducted a research of coping strategies with pupils of the 3rd and the 4th forms. The research was conducted with the use of a questionnaire of coping strategies with school-age children, as adapted by Mrs. I. M. Nikolskaya and Mrs. R. M. Granovskaya for the children of primary school age. Results of the research are represented herein.

Keywords: psychological defence mechanisms, coping behaviour, coping strategies, defensive automatisms.

Введение

Проблема психологической защиты и копинг-поведения являются одними из самых актуальных в детской психологии в настоящее время. В своём большинстве этот вопрос носит характер обсуждения, нежели изучения. Объясняется это тем, что сам объект исследования представляет собой сложность. Р. М. Грановская отмечает, что защитные процессы сугубо индивидуальны, многообразны и плохо поддаются рефлексии. Наблюдения за результатами их функционирования осложняются тем, что реальные стимулы и реакции могут быть отделены друг от друга во времени и пространстве. С другой стороны, трудности практического изучения психологической защиты обусловлены тем, что действительно не ясны (однозначно не определены) многие стороны и закономерности этого психического явления. Чаще всего особенности психологической защиты

у детей авторы рассматривают в ряду других актуальных проблем, причем чаще всего делая акцент на аномальном развитии личности под влиянием неправильного воспитания ребёнка в семье. То есть основное внимание придаётся роли отношений между родителями и детьми в формировании механизмов психологической защиты, а не изучению их проявления в психике конкретного ребёнка. И необходимость изучения защиты чаще ассоциируется с детьми, которые страдают пограничными психическими расстройствами, и с детьми в переломные моменты развития (как правило, с дошкольниками и подростками) [6].

1 Истоки изучения механизмов психологической защиты

Психологическая защита — это специальная система стабилизации личности, направленная на ограждение сознания от неприят-

ных, травмирующих переживаний, сопряжённых с внутренними и внешними конфликтами, состояниями тревоги и дискомфорта [8]. Изначально понятие «защита» ввел З. Фрейд в 1894 г. в работе «Защитные нейропсихозы». По его первоначальным представлениям, механизмы психологической защиты являются врождёнными, запускаются в экстремальной ситуации и выполняют функцию «снятия внутреннего конфликта», т. е. выступают как средство разрешения конфликта между сознанием и бессознательным. В дальнейшем положение о разнообразии форм защиты у конкретного человека будет подвергаться коррекции. Положения о защите З. Фрейд сформулировал в процессе лечения больных неврозами — обратимыми расстройствами, обусловленными воздействием психотравмирующих факторов. В основе невроза лежит переживание человеком внутреннего конфликта-столкновения особо значимых отношений личности с противоречащими им обстоятельствами жизненной ситуации. Неспособность человека разрешить такой конфликт вызывает рост внутреннего напряжения и дискомфорта. З. Фрейд показал, что в этот трудный для человека момент активизируются специальные психологические механизмы защиты, которые ограждают сознание человека от неприятных, травмирующих переживаний. Включение механизмов психологической защиты сопровождается субъективным ощущением облегчения — снятия напряжения. Впоследствии защитные механизмы стали рассматриваться не только как элемент психики людей, склонных к невротическим реакциям или страдающих неврозами, но и как функция «Я»-сознательной личности любого человека [6]. Под психологическими механизмами защит подразумеваются некие специфические преобразования, которыми оперирует индивид. Принято считать, что защитными действиями руководит «Я» (Эго). Следовательно, проявление действий механизмов психологических защит свойственно взрослому человеку. У ребёнка «Я» — несформировавшееся. Однако, с теоретической точки зрения, неясно, всегда ли включение защитных механизмов требует опоры на сформировавшийся «Я» [13]. У З. Фрейда в работе «Торможение, симптом и страх» высказывается предположение о том, что психический аппарат ещё до чёткого разграничения между «Я» и «Оно», до образования «Сверх-Я» уже использует методы защиты, отличные от тех, что свойственны

более высоким стадиям организации [14]. Расширение представлений о защите связано с именем Анны Фрейд. В концепцию З. Фрейда А. Фрейд внесла определённые коррективы: акцентировалась роль механизмов защиты в разрешении внешних (социогенных конфликтов), а сами механизмы рассматривались не только как проявление врождённых задатков, но и как продукты индивидуального опыта и произвольного научения. Было сформировано представление о том, что набор защитных механизмов индивидуален и характеризует уровень адаптированности личности [12].

2 Современные подходы к изучению психологической защиты

В настоящее время существует множество подходов к изучению проблемы психологической защиты личности [10]. Большинство исследователей рассматривают психологические защитные механизмы в качестве процессов интрапсихической адаптации личности за счёт подсознательной переработки поступающей информации. В этих процессах принимают участие все психические функции: восприятие, память, внимание, воображение, мышление, эмоции. Включаясь в психотравмирующие ситуации, защитные механизмы выступают в роли своеобразных барьеров на пути продвижения информации. По мере накопления экспериментальных данных стала выявляться определённая неоднозначность роли защиты. Первоначально защита проявляется в раннем детстве, когда формы общения и виды конфликтов со средой ограничены уровнем развития личности. Она предназначена для автоматического приспособления к среде за счёт самопротекции. Однако во взрослом состоянии, при взаимодействии в расширенном социальном окружении, защиты по типу автоматизмов бывает явно недостаточно. Поэтому, если он не усложняется и не корректируется, то при определённых условиях может привести к дезадаптации [6]. Большой вклад в исследование проблемы психологической защиты внесла Е. С. Романова. Автор указывает на необходимость разработки системной концепции психологической защиты как средства социально-психической адаптации. Одним из вариантов её решения может быть «внедрение» структурной теории защиты, рассмотренной в предыдущем разделе, в более широкий, социальный контекст. Это означает, что помимо идентификации меха-

низмов защиты, определения их свойств и закономерностей функционирования целесообразно выделить ряд конкретных моментов интерперсональной сферы жизнедеятельности индивида, связанных с ними. А именно: типов гетерономного воздействия на ребёнка, которые, накладываясь на особенности его темперамента, определяют образование специфических защит и соответствующих видов нормального и патологизированного защитного поведения. Системный подход к проблеме предполагает рассмотрение причинных и временных связей между всеми элементами, включёнными в генезис и функционирование основных механизмов защиты, а также предварительный анализ этих элементов, которыми считаются: 1. Динамические особенности психики субъекта как базис для образования специфических механизмов защиты; 2. Универсальные проблемы адаптации как базис для образования специфических механизмов защиты; 3. Стадии развития «Я» как чувствительные периоды для образования специфических механизмов защиты; 4. Составляющие позитивного образа «Я» как объект защиты; 5. Виды гетерономного воздействия как угроза составляющим позитивного образа «Я»; 6. Экзистенциальные ситуации как ситуации образования новых и актуализации имеющихся механизмов защиты; 7. Этапы генезиса; 8. Функционирование; 9. Опосредующую роль механизмов защиты в диалектике конфликта [9].

По вопросу о количестве механизмов защиты среди современных исследователей единства нет. В оригинальной монографии А. Фрейд описано 15 механизмов [15]. Л. И. Вассерман с соавторами [7] приводят список из 34-х механизмов. В книге Е. С. Романовой Е. С. и Л. Р. Гребенникова описаны 8 механизмов психологической защиты [9]. Р. М. Грановская и Р. М. Никольская выделяют 11 механизмов защиты у взрослых и 5 детских поведенческих реакций [6].

3 Психологическая защита и стратегии совладания у детей

Важным для изучения механизмов психологической защиты личности является исследование психологической защиты ребёнка. Первой отечественной монографией, посвящённой данной проблеме, является работа И. М. Никольской и Р. М. Грановской [6]. На материалах экспериментально-психологического исследования младших школьников

в ней проанализирована специфика и раскрыто содержание основных копинг-стратегий и психологических защитных механизмов у детей. Авторы утверждают, что специфика становления детской системы защиты заключается в том, что первоначально она проявляется за счёт и на уровне двигательных (поведенческих) реакций при участии элементарных психических функций. Эти постепенно усложняющиеся автоматические изменения поведения, возникающие в ответ на травмирующее воздействие, раздражитель, впечатление, обеспечивают приспособляемость ребёнка к новой жизненной ситуации. Поведенческие реакции экспрессивны, доступны внешнему наблюдению и регистрации, поэтому не только позволяют осуществлять определённые изменения во внешней среде, но и привлекают к себе внимание окружающих взрослых. Позднее формируются защитные механизмы, в реализации которых принимают участие в первую очередь психические функции: от восприятия и эмоций до памяти и мышления. Защитные поведенческие реакции и защитные психологические механизмы являются по своей сути автоматизмами, т. е. действиями и актами, которые совершаются сами собой, независимо от сознательных желаний и намерений человека [2]. Они включаются в ситуации стресса, психотравмы, конфликта, фрустрации помимо воли и сознания человека.

Большую роль в становлении детской защиты играют ранние взаимодействия ребёнка в семье. Показано, что защитные механизмы возникают, с одной стороны — как результат усвоения демонстрируемых родителями образцов защитного поведения, а с другой — как результат негативного воздействия со стороны родителей.

К типичным детским защитным реакциям, как отмечают И. М. Никольская и Р. М. Грановская, относят следующие. Отказ — самая ранняя форма защитного поведения. Пассивный протест можно принимать как элемент более глобальной защитной поведенческой стратегии отдаления, сущность которой составляют подсознательные защитные автоматизмы изоляции и отрицания. Оппозиция — активный протест ребёнка против норм и требований взрослых — наблюдается при утрате или снижении внимания со стороны взрослых. Если трактовать оппозицию, поведенческую реакцию активного протеста как элемент более общей защитной стратегии конфронтации, то можно

выделить и её основные подсознательные грани — проекцию и замещение. Имитация — незрелая форма идентификации. Для дошкольников и младших школьников характерно или глобальное принятие кого-либо (положительная имитация), или его глобальное отрицание (отрицательная имитация). В качестве модели ребёнок выбирает того, кто, как ему кажется, больше преуспел в удовлетворении своих потребностей, чем он. Компенсация — это реакция, с помощью которой ребёнок стремится объяснить себе и восполнить слабость и неудачливость в одной области успехами в другой. В дальнейшем это типично для рационализации. Эмансипация — борьба детей за самоутверждение, самостоятельность, свободу и даже за имущественные права [6].

Такие реакции, прежде всего, проявляются на поведенческом уровне. Также у ребёнка постепенно обнаруживаются и психологические защитные механизмы, типичные для взрослых. У младших школьников это свидетельствует о становлении зрелой системы психологической защиты. Далее кратко описаны механизмы, которые возможно наблюдать у детей младшего школьного возраста. Отрицание — наиболее ранний и примитивный механизм защиты. Развивается с целью сдерживания эмоций принятия окружающих, если они демонстрируют эмоциональную индифферентность или отвержение. При отрицании переориентируется внимание. Иными словами, родители могут высказывать ребёнку недовольство каким-либо проступком, а затем заметить, что он уже давно «отключился» и не реагирует на нравоучения. Отрицание помогает отгородиться от негативных переживаний. Подавление развивается для сдерживания эмоции страха, проявления которой неприемлемы для позитивного самовосприятия. Дети чаще всего подавляют переживание собственной слабости, агрессивные намерения против взрослых, переживания страха и сексуальные побуждения. Вытеснение направлено на минимизацию отрицательных переживаний за счёт удаления из сознания того, что эти переживания вызывает. Механизм проявляется в виде мотивированного забывания или игнорирования. Для детей наиболее характерным является вытеснение страха смерти. В этом случае ребёнок осознает, что он боится, хотя при этом истинная причина страха маскируется. Проекция предполагает приписывание окружающим различных нега-

тивных качеств как рациональную основу для их неприятия и самопринятия на этом фоне. Ребёнком проекция переживается как отношение, направленное на него со стороны кого-то другого, в то время как на самом деле всё наоборот. Механизм идентификации представляет собой самоотождествление человека со значимой личностью, по образцу которой он сознательно или бессознательно старается действовать. У детей идентификация может проявляться в детских ролевых играх. Они последовательно проигрывают разные роли, совершают разнообразные действия. Идентификация увеличивает способность ребёнка испытывать чувство удовольствия, единства и гармонии путём сопричастности к кому-то. Рационализация развивается в раннем подростковом возрасте для сдерживания эмоции ожидания или предвидения из боязни пережить разочарование [9]. Однако И. М. Никольская и Р. М. Грановская указывают, что, несмотря на то, что рационализация опирается на абстрактное мышление, которое у детей ещё не совершенно, данный механизм проявляется у детей младшего школьного возраста. Они используют данный механизм для поиска самооправдания в случае неудовлетворённости собой [6]. Замещение развивается для сдерживания эмоции гнева на более сильного, старшего или значимого субъекта, выступающего как фрустратор. Замещение у детей может разворачиваться путём перевода действий из реального мира в мир фантазий, в котором можно добиться всего, чего он пока ещё не может достичь в жизни. Вариантами замещения могут выступать регрессия и сновидение. Регрессия, развиваясь в раннем детстве, позволяет снизить чувство неуверенности путём возвращения к более простым и хорошо усвоенным формам поведения. Сновидение, будучи связанным с бессознательным действием «Я», даёт возможность переноса недоступного действия из реального мира в мир сновидений. Благодаря этому ребёнок может эмоционально пережить различные сложные чувства. Ещё один механизм, который необходимо отметить, — это сублимация. Естественно, что у детей он вызревает довольно поздно. Характеризуется этот механизм тем, что при его реализации энергия сексуального влечения преобразовывается в социально приемлемые формы активности, в частности в творческую активность. В случае сублимации замещается не сам объект, а способ взаимодействия с ним [6].

Важнейшей формой адаптационных процессов и реагирования личности на стрессовые ситуации является не только психологическая защита, но и копинг-поведение. Под влиянием психологической защиты конфликт только ослабляется, дальнейшее поступление травмирующей информации невозможно отметить, только критикуя её или отнеся к лично незначимой. В процессе онтогенеза, в связи с формированием речи, сознания и самосознания, личность приобретает новый способ поведения в трудных жизненных ситуациях: формируется совладание (копинг) — совокупность осознанных стратегий разрешения конфликта для совладания с внутренним напряжением и дискомфортом [3]. Основным отличием защитных автоматизмов от копинг-стратегий является неосознанное включение первых и сознательное, целенаправленное использование последних. Совладание реализуется через поведение, организующее необходимые изменения во внешней среде, и направлено на исключение возмущающих событий или переключение реакции с ранее травмировавших событий на другие. При совладании человек сам способен создать для себя подходящее окружение, а не реагировать пассивно на имеющиеся. Впервые термин «совладание» (coping) был использован Л. Мерфи в 1962 г. при исследовании способов преодоления детьми требований, выдвигаемых кризисами развития [11]. Р. Лазарус определил механизмы совладания как стратегии действий, предпринимаемых человеком в ситуациях угрозы физическому, личностному и социальному благополучию. Совладание рассматривается как процесс конструктивного приспособления, в результате которого человек оказывается в состоянии справиться с предъявленными требованиями. Р. Лазарус предложил критерии различения подсознательной психологической защиты и совладания. Р. Лазарус отметил, что подсознательная защита ориентирована только на «Я», на гармонизацию личного эмоционального состояния, а совладание — на восстановление нарушенных отношений между личностью и её окружением. Защита «думает» только о себе, а совладание может принимать во внимание реакцию других на свои действия [5]. Ф. Е. Василюк отметил следующие особенности: активное исследование ситуации; ориентация на принятие и признание реальности; реалистичный учёт целостной ситуации; при-

способление к ситуации; целенаправленность во многом осознанных и гибких процессов [1]. Помимо этого следует отметить важную отличительную особенность — возможность обучения совладанию. То есть за счёт овладения определённой последовательностью действий возможно применение осознанных стратегий. Условно стратегии совладания можно разделить на три группы: 1. Поведение — в данном случае подразумеваются различные поведенческие стратегии снятия очага напряжённости, который может быть обусловлен как внешними, так и внутренними факторами. 2. Эмоциональная переработка подавленного — здесь речь идёт об эмоциональной разрядке для снятия напряжённости, либо с целью поиска социальной поддержки. 3. Познание — стратегии, которые позволяют нейтрализовать напряжённость через изменение субъективной оценки ситуации [6].

Прежде чем попытаться ответить на вопрос, как дети преодолевают трудности, необходимо обозначить основные негативные жизненные ситуации, с которыми детям в той или иной мере приходится сталкиваться. Одной из важнейших причин нарушения душевного равновесия у детей являются напряжённые отношения с родителями. Семья влияет на развитие ребёнка и характерных для него способов поведения. Психику во многом определяет окружение, а семья для ребёнка является той средой обитания, в которой он развивается. И для ребёнка различные конфликты, которые нарушают благополучие отношений в семье, являются сильным стрессом. Наиболее частыми причинами возникновения таких конфликтов являются: безразличное, холодное отношение родителей к ребёнку, несправедливые наказания, завышенные требования, негативное, враждебное отношение. Болезни и смерть близких людей также вызывают сильные переживания у детей. В такие моменты ребёнок теряет надежду на благополучное будущее. У детей младшего школьного возраста увеличивается страх перед смертью близких людей. Повышенная эмоциональная чувствительность или неправильное воспитание оказывают влияние на беспокойство ребёнка о возможном прекращении жизни. В свою очередь, такое беспокойство может впоследствии реализоваться в тяжёлых и интенсивных переживаниях. Психические нарушения, личностные отклонения или инвалидность одного

из членов семьи представляют для ребёнка потенциальный риск психосоматического расстройства. Указанные факторы могут лишать ребёнка покоя, чувства уверенности. Из-за идентификации с родителями ребёнок может переживать тревогу и страхи [4]. Школа также может создавать для детей психологические трудности, так как является той социальной средой, в которой они находятся в течение значительной части времени. Главная деятельность младших школьников — учение. Оценки детей младшего школьного возраста могут выступать как обобщённая оценка личности ребёнка. Из-за плохих оценок у детей формируется чувство вины, стыда, тревожность, неуверенность в себе, боязнь ситуации соревнования. Также к школьным стрессовым ситуациям можно добавить отсутствие дружеских отношений или неприятие детским коллективом, проявляющееся в оскорблениях, издевательствах и угрозах. Серьёзным испытанием для ребёнка может стать физическая травма или опасная для жизни ситуация. Болезнь заставляет страдать, ставит в зависимость от окружающих, ограничивает свободу. Тяжело дети переносят болезнь и смерть любимого домашнего животного. Животные — это защита детей — и реальная, и психологическая [6]. Домашний любимец скрасит одиночество, ему можно доверить тайны, поиграть с ним. Потеря такого друга — встреча со смертью, опыт переживания горя от невозможной потери. Это далеко не все причины нарушения душевного равновесия у детей. Но если вероятные причины обобщить, то можно выделить более глобальные макроситуации. Это ситуации «потери» (вещи, человека, чувства защищённости и самоуважения) и ситуации «угрозы» (нападения, наказания, утраты) [6]. Необходимо рассмотреть стратегии, с помощью которых дети справляются с данными трудностями. Защитное поведение может проявляться в поведенческой, эмоциональной и познавательной сферах функционирования личности. Поведенческие стратегии проявляются в смене самой деятельности. Возможно переключение на другую деятельность. Дети могут переключаться на поиск поддержки, понимания и содействия. Также дети могут принимать участие в разрешении ситуации — помириться, исправить плохую оценку. Возможен и выход из поля травмирующей ситуации. В таком случае дети ищут единения, покоя. Стратегии эмоционального

совладания дети используют чаще, чем взрослые. Такие стратегии можно наблюдать в виде различных неадекватных оценок ситуаций, которые могут проявляться в переживаниях раздражения, плача, злости, протеста или подчёркнутого оптимизма. В познавательной сфере осуществляются разные способы работы с информацией. Возможность применения познавательных стратегий базируется на хорошо развитом абстрактно-логическом и теоретическом мышлении, которое у детей только формируется, поэтому они редко используют такой тип защиты.

Выбор ребёнком той или иной стратегии совладания зависит от его возраста, личностных особенностей, уровня интеллектуального развития. Половые и возрастные различия являются наследственно обусловленными и находят своё отражение в защитном поведении. Мальчиков отличает в большей степени склонность использовать стратегии разрядки внутреннего напряжения путём агрессивного поведения. У девочек больше выражена потребность в эмоциональной привязанности, поиск другого лица для решения проблем. В связи с развитием речевых и мыслительных функций дети к концу младшего школьного возраста способны чаще использовать интеллектуальные способы защиты, в то время как дети в начале периода обучения в младшей школе больше склонны использовать поведенческие и эмоциональные способы совладания [6]. Личность ребёнка формируется под влиянием определённых сочетаний личностных свойств, опираясь на которые ребёнок выстраивает своё защитное поведение. Здесь важна роль не только врождённых свойств темперамента, но и социально обусловленных факторов, таких как воспитание и обучение. Каждый тип личности определяет предпочтения в выборе тех или иных стратегий совладающего поведения, которые, в свою очередь, могут быть социально одобряемыми и социально неодобряемыми. Последние могут являться причиной социальной дезадаптации ребёнка.

4 Методика исследования копинг-стратегий

В 2009–2011 гг. на базе государственных общеобразовательных школ проводилось исследование стрессоустойчивости детей младшего школьного возраста. Среди изучаемых факторов внимание уделялось и копинг-поведению детей. Психологические стрессоры

активизируют не только механизмы психологической защиты личности, но и поведение человека, направленное на преодоление стрессовых негативных ситуаций. Такое совладающее поведение свойственно не только взрослому человеку, но и младшему школьнику. Информация о копинг-стратегиях младших школьников наиболее подробно представлена в монографии И. М. Никольской и Р. М. Грановской «Психологическая защита у детей» [6]. Для выявления копинг-стратегий детей авторы упростили опросник копинг-стратегий детей школьного возраста. Изначально методика была разработана Д. Амирханом для диагностики доминирующих копинг-стратегий личности. Д. Амирхан на основе факторного анализа разнообразных копинг-ответов на стресс разработал «Индикатор копинг-стратегий». Он выделил три группы копинг-стратегий: разрешения проблем, поиска социальной поддержки и избегания. Методика была адаптирована для проведения исследования на русском языке Н. А. Сиротой и В. М. Ялтонским. И. М. Никольская и Р. М. Грановская в варианте опросника для младших школьников выделили 26 стратегий, которые дети 8–12 лет используют, когда в их жизни происходят неприятные события, вызывающие напряжение и беспокойство. Среди предлагаемых стратегий ребёнку предлагается выбрать сначала те, которые он использует в сложных и неприятных ситуациях, затем отметить те, которые, по его мнению, действительно помогают ему преодолеть трудности. Авторами был использован корреляционный анализ для понимания того, насколько приведённые в опроснике стратегии действий и реакций соотносятся друг с другом [6]. Детские стратегии были разделены на три основные группы. Стратегии первой группы — единичные. Их назначение — защита от опасности, идущей как от окружающего мира, так и от внутреннего — гнева, тревоги, стыда. Ко второй группе были отнесены стратегии, которые использовались в сочетании с какой-либо другой стратегией. Такие диады представляют собой стратегии аффективного отреагирования. Третья группа представлена стратегиями, которые имеют несколько умеренно выраженных связей с другими стратегиями. Эти комплексы подразумевают разнообразные детские занятия: игры, общение. Такие отвлекающие занятия предполагают не только затрату сил, но и последующее их восстановление.

5 Результаты исследования и их обсуждение

Далее представлены результаты проведения данного опросника среди учеников четвёртых классов. В исследовании приняли участие 52 ребёнка: 27 мальчиков и 25 девочек.

Стратегиями, которые дети наиболее часто используют для снятия напряжения и беспокойства, оказались: «обнимаю или прижимаю к себе кого-то близкого, любимую вещь или глажу животное» — 69%; «старюсь расслабиться, оставаться спокойным» — 69%; «смотрю телевизор, слушаю музыку» — 63%; «старюсь забыть» — 63%. Копинг-стратегия «обнимаю или прижимаю к себе кого-то близкого, любимую вещь или глажу животное» означает, что детям в трудной ситуации важно ощущать, что те близкие люди или домашние любимцы, к которым дети привязаны, находятся рядом и могут обеспечить детям чувство комфорта, безопасности и поддержки. Стратегия «старюсь расслабиться, оставаться спокойным» означает, что дети в негативных ситуациях стремятся не только к физическому расслаблению, но и к ограничению сенсорной информации для психического успокоения. Также для снятия напряжения дети могут использовать развлечения как способ отвлечься от проблем. Как отмечено выше, чаще остальных подобных занятий дети смотрят телевизор или слушают музыку. Бывает так, что весёлая музыка может на время отвлечь ребёнка от проблемы, снизив остроту восприятия негативной ситуации.

Всего 3% детей в данной группе отметили, что в сложных ситуациях они «кусают ногти», что является показателем интрапунитивной реакции, т. е. аффективным отреагированием с агрессией, направленной на себя. Стратегию «дразню кого-нибудь» выбрали 4% учащихся, т. е. в данном случае имеет место проявление агрессии, направленной уже на других людей. Так же можно отметить небольшой процент обследуемых детей, которые выделили следующие реакции на негативные ситуации: «бью, ломаю, швыряю вещи» — 9%; «воплю, кричу» — 8%. Здесь можно говорить о выражении активного протеста. Естественно, в некоторых случаях такое поведение помогает разрядиться, но в то же время оно является и социально неодобряемым. Данное обстоятельство могло повлиять на то, что всего соответственно 9 и 8% детей отметили указанные стратегии.

По результатам проведения второй части опросника, где детям нужно было отметить наиболее эффективные стратегии преодоления, можно сделать следующие выводы. Во-первых, нельзя выделить высокие проценты выбора той или иной стратегии как наиболее эффективной, как это можно было сделать по результатам проведения первой части опросника. Максимальные цифры в данном случае — от 50 до 58%. Исключение составляет стратегия «стараюсь забыть», набравшая 61%. Во-вторых, анализ результатов по двум частям опросника дал возможность разделить выбранные стратегии на две группы. К первой относятся те стратегии, которые дети отмечали как эффективные независимо от того, выбирали ли они их в первой части. Ко второй группе относятся стратегии, которые дети отметили ещё и в первой части опросника. То есть это стратегии, являющиеся наиболее частой реакцией детей на негативные ситуации и одновременно эффективным способом их преодоления. К первой группе относятся такие стратегии, как: «остаюсь сам по себе, один» (50%) и «мечтаю, представляю себе что-нибудь» (52%). Оставаясь в одиночестве, ребёнок погружается в свой внутренний мир. Время, проведённое наедине с самим собой, даёт возможность внутреннего отреагирования на различные неприятности. Вторая стратегия основана на развитом воображении младших школьников, которое может иметь терапевтический эффект. Подсознательной основой данной стратегии является замещение, благодаря которой у ребёнка может снизиться уровень беспокойства и напряжённости. Во второй группе выделяются следующие стратегии: «стараюсь забыть» — 61%; «обнимаю или прижимаю к себе кого-то близкого, любимую вещь или глажу животное» — 50%; «стараюсь расслабиться, оставаться спокойным» — 58%; «смотрю телевизор, слушаю музыку» — 52%. Основой для стратегии «стараюсь забыть» являются механизмы подавления или вытеснения, которые дают возможность просто забыть неприятную ситуацию т. е. для детей, использующих данную стратегию, характерно стремление вытеснить травмирующую ситуацию из сознания. Как уже указывалось выше, стратегия «обнимаю или прижимаю к себе кого-то близкого, любимую вещь или глажу животное» даёт возможность ребёнку отреагировать на трудные ситуации через отношения привязанности. Детям важен телесный и эмоциональный контакт, благодаря ему они могут

ощутить одновременно поддержку и защиту со стороны близких. Благодаря стратегии «стараюсь расслабиться, оставаться спокойным» дети могут снизить напряжение не только, как отмечено выше, в результате уменьшения поступающей информации, но и после каких-либо занятий, которые связаны с физической нагрузкой. Также стратегией преодоления трудностей является «смотрю телевизор, слушаю музыку». Музыка и телепередачи — отвлекающий фактор. Так, например, переключаясь на героев мультфильмов, сопереживая им, дети могут пережить состояние внутренней эмоциональной разрядки. Сравнивая себя с героями, переживая различные чувства, ребёнок может изменить отношение к своей проблеме, что является важным этапом в становлении стратегий совладания с неприятными ситуациями.

Заключение

Психологическая защита и стратегии совладания со стрессами взрослого человека представляют собой результат развития человека с самого рождения. Интересным для исследования является и младший школьный возраст. В этом возрасте дети уже способны замечать особенности своего защитного поведения. Естественно, возможность применять интеллектуальные стратегии у ребёнка невелика. Дети больше используют эмоциональные способы борьбы со стрессами, так как эмоциональность — наиболее характерная черта ребёнка. Дети очень живо откликаются на все изменения в их окружении. Эти переживания могут носить как позитивный, так и негативный характер, что, в свою очередь, активизирует работу защитных механизмов и копинг-стратегий. Одним из главных факторов, влияющих на становление психологической защиты и формирование копинг-стратегий, является семья, отношения в которой во многом определяют стиль защиты. Также для младших школьников значимы и отношения со своими сверстниками и учителями. Поэтому важным для гармоничного развития ребёнка является создание таких условий, когда ребёнок сможет осознавать неэффективность некоторых форм защиты и формировать адекватное поведение по преодолению стрессовых ситуаций, которые в той или иной мере будут иметь место в его жизни. В дальнейшем это поможет человеку гармонично развиваться и лучше адаптироваться в окружающем мире.

Литература

- 1 **Василюк Ф. Е.** Процесс переживания // Самосознание и защитные механизмы личности: сб. Самара: БАХРАХ-М, 2003. С. 309–336.
- 2 **Гиппенрейтер Ю. Б.** Введение в общую психологию. М.: ЧеРо, 1996. 336 с.
- 3 **Грановская Р. М.** Психологическая защита. СПб.: Речь, 2010. 476 с.
- 4 **Исаев Д. Н.** Эмоциональный стресс, психосоматические и соматопсихические расстройства у детей. СПб.: Речь, 2005. 400 с.
- 5 **Киришбаум Э., Еремеева А.** Психологическая защита. СПб.: Питер, 2005. 176 с.
- 6 **Никольская И. М., Грановская Р. М.** Психологическая защита у детей. СПб.: Речь, 2006. 352 с.
- 7 Психологическая диагностика индекса жизненного стиля: пособие для врачей и психологов / под ред. Л. И. Вассермана. СПб.: ПНИ, 1998. 48 с.
- 8 Психология. Словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990. 494 с.
- 9 **Романова Е. С., Гребенников Л. Р.** Механизмы психологической защиты. Генезис. Функционирование. Диагностика. Мытищи, 1996. 139 с.
- 10 **Романова Е. С., Карпов А. Б.** Современные представления о механизмах психологической защиты: обзор литературы // Российский психиатрический журнал. 2003. № 6. 67–72.
- 11 **Ташлыков В. А.** Психологическая защита у больных с неврозами и с психосоматическими расстройствами: пособие для врачей. СПб.: Санкт-Петербургский ин-т усовершенствования врачей, 1992.
- 12 **Фрейд А.** Психология «Я» и защитные механизмы. М.: Педагогика-Пресс, 1993. 144 с.
- 13 **Фрейд З.** Психология бессознательного. М.: Просвещение, 1990. 448 с.
- 14 **Шмидбауэр В.** Вытеснение и другие защитные механизмы. Энциклопедия глубинной психологии. М.: Менеджмент. 1998. Т. 1.
- 15 **Freud A.** The Ego and the mechanisms of defense // The writings of Anna Freud. Vol. 2. London, 1977.

ИТСИЗМ КАК ОСНОВНАЯ ФОРМА РЕЛИГИОЗНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЁЖИ

Ткаченко А. В.,
МГПУ, Москва

В статье анализируются результаты социологического исследования отношения современной московской молодёжи к религии, и приводится авторское мнение в отношении итсизма как феномена. Делается вывод о склонности большинства молодёжи к итсизму — интуитивной вере в неопределённую Высшую Силу.

Ключевые слова: религия, религиозность, итсизм, православие, атеизм, агностицизм, деизм, пантеизм, фатализм, традиционная вера, религиозная догма, моральный релятивизм, верующие и неверующие, социальная система.

IETSISM AS AN UNDERLYING FORM OF MODERN YOUTH'S RELIGION

Tkachenko A. V.,
MCTTU, Moscow

In this article the results of the survey of contemporary Moscow youth's attitudes toward religion are analyzed and the author's point of view to an ietsism as a kind of phenomenon is showed. It is concluded that modern young Muscovites are inclined to ietsism as the worship of an undefined Supreme Power.

Keywords: religion, religiousness, ietsism, Orthodoxy, atheism, agnosticism, deism, pantheism, fatalism, traditional belief, religious dogma, moral relativism, religious people and unbelievers, social system.

Введение

Анализ мировоззрения молодёжи показывает те тенденции общественного развития, которые сегодня только набирают оборот, но в ближайшем будущем могут стать определяющими факторами социальных процессов. Идеи и ценности современной молодёжи через несколько лет могут стать нормой жизни всего общества, трансформироваться в стандарты доминирующей культуры.

Религиозные представления как часть мировоззрения являются отражением не всегда осознанных его носителями, но реально происходящих в обществе процессов, поэтому чрезвычайно важно изучить эти представления и выявить направление, в котором они развиваются год от года. Направленность изменений в сознании молодёжи демонстрирует тенденцию перехода общественной системы из одного качественного состояния в другое, следовательно, если установить, как и во что верят люди молодого поколения, можно представить, как будет вести себя значительная часть общества в будущем [19].

Исследования религиозной подсистемы общества, проведённые ИПССО, подтверждают слова Анри Сен-Симона: «Думают, что всякая религиозная система должна исчез-

нуть... Это глубокое заблуждение. Религия не может покинуть мир, она только переменяет вид». Действительно, полученные данные свидетельствуют о постепенных переменах в религиозном сознании молодёжи. Причём меняется не просто сознание, меняется сам «вид» религии, так как религия — это всегда то, во что мы верим либо осознанно, либо неосознанно.

1 Общая характеристика итсизма

Социологические исследования позволяют выявить определённую тенденцию в эволюции религии, а именно — замену традиционного представления об антропоморфном Боге на абстрактное и чисто интуитивное представление о некой сущности, влияющей на судьбы людей. В современной социологии религии подобные абстрактные и аморфные представления объединяются общим термином «итсизм». Иначе, итсизм — это неопределённая вера в то, что либо в земном мире, либо где-то в другом измерении есть некая Высшая Воля, от которой люди могут как-то зависеть. Можно сказать, что итсизм — это вера во что-то глобальное и высокое, но даже самому верующему неясно, во что.

Очевидно, что в итсизме нашёл отражение распространённый во все времена и у

всех народов фатализм — вера в судьбу или силу рока. Но также верно и то, что итсизм не тождественен древнему фатализму, поскольку главное в нём — не вера в судьбу, а интуитивная догадка, будто «там что-то есть». Более того, итсизм, признавая это «что-то» (от голландского слова «iets» — «что-то» — происходит само название данной веры), исключает веру в предопределение судьбы. Итсист (или по-другому итсер) признаёт существование некой Божественной субстанции, или некого Абсолюта, но не готов признать, что этот Абсолют определяет жизнь человека наперёд. Итсист считает себя свободным, и в словарях понятие «итсизм» часто характеризуют как «либеральную веру», а это значит, что склонные к ней люди хоть и признают свою зависимость от высшей силы, но только тогда, когда самостоятельными усилиями они не справляются с какой-то проблемой. Не встречая серьёзных жизненных преград, итсисты не вспоминают об Абсолюте и убеждены в том, что они сами всего добиваются без посторонней помощи. Иначе и быть не может, поскольку итсизм — это вера абстрактная, и образ Абсолюта в ней настолько размыт, что в разное время одним и тем же человеком он представляется то Богом, то космосом, то судьбой, а то и вовсе забывается. Неслучайно англоязычная Wikipedia пытается перевести слово *Ietsisme* с голландского как *Somethingism*, что по-русски будет звучать примерно как «что-тоизм» [21]. Как видно, итсизм основан на страхах, догадках и неуверенности. Итсист неудовлетворён ни одной из традиционных религий, но не так, как агностик. Агностик начитан и считает, что ни одна из традиционных религий не дала доказательства существования Бога. Итсист же просто духовно безграмотен. Он мало знает о догматике конкретных религий. Абстрактность и поверхностный характер его религиозного мировоззрения объясняется отрывом от национальных культурных корней, господствующей светской системой образования и массовым информационным напором, которому современному молодому человеку противопоставить нечего. Поэтому, если агностик — это логик, он ищет рационального подтверждения известных религиозных доктрин, то итсист — это религиозный неуч, он верит, но не знает, во что, и верит лишь время от времени — тогда, когда начинает задумываться над происходящими неудачами.

Следует отметить, что итсистам чужд апатизм — апатичное отношение к вере, которое господствовало, например, в позднем советском обществе. Сущность апатизма выразил Дени Дидро, сказав, что ему «совершенно не важно — верить в Бога или нет». Однако среди московской молодёжи встречаются не только итсисты, но и атеисты и религиозные ортодоксы. Действительно, некоторая часть опрошенных социологами молодёжи безоговорочно относит себя к атеистам, забывая о том, что атеизм, принимаемый как догма, — всё та же вера — безукоснительная вера в то, что Бога нет. По крайней мере, с оговоркой, что Бога нет в том виде, в каком Его образ преподносит Церковь. Ещё меньшая часть молодых москвичей придерживается традиционных представлений о Боге как о высшем, всемогущем, сверхразумном Творце мира, создавшем человека по своему образу и подобию. В свою очередь, эти люди делятся на воцерковленных и лишь интуитивно признающих правоту Церкви. Воцерковленных, т. е. добросовестно исполняющих религиозные обряды, оказывается меньше всего, и этот факт подтверждает мнение о том, что современная молодёжь в основе своей верующая, но вера её не подкрепляется традициями или логическим осмыслением мира.

Итсизм ещё недостаточно хорошо изучен, и та характеристика, которая дана ему в статье, является исключительно результатом наблюдений, контент-анализа источников и анализа устных и письменных опросов, проведённых автором. Например, можно утверждать, что итсизм противопоставлен традиционным религиям, но не оторван от них совсем. Он эклектичен, так как вобрал в себя жизненный опыт самого верующего и сведения из самых разных источников информации. В последнее время большинство опрошенных социологами молодых людей, как верующих, так и неверующих, не имеют чёткого представления о вере. Свои суждения о религии они черпают из личного опыта, разговоров с друзьями и родственниками, сообщений СМИ и из порой противоречащих друг другу разнообразных религиозных, философских, научных и оккультных концепций. Поэтому нередко вера современных студентов и школьников содержит примеси суеверий и даже идей экзотических сект.

Итсизм не является чем-то новым для российского и европейского общества. Начиная как минимум с эпохи Просвещения, он про-

являлся в суждениях немногих образованных лиц, разочарованных в жёстком догматизме Церкви, но не готовых только на этом основании встать на позиции агностиков и атеистов. И всё же современный итсизм отличается от первоначального. Во-первых, он приобрёл массовую форму, а во-вторых, стал подпитываться не философскими исканиями одиночек, а обилием критической информации, распространяемой масс-медиа. Можно сказать, что итсизм XXI века — это переход от индивидуализма немногочисленных изгоев, оторванных от социальной системы, к широкому признанию неспособности церковных кругов отстоять свою твёрдую догматическую позицию. В России массовый итсизм был порождён духовным вакуумом, который сложился в обществе в период XX века. Создавшийся вакуум можно было заполнить только отрывочными сведениями, поступающими из фильмов, книг, телепередач и общения с окружающими — в большинстве своём такими же духовно безграмотными людьми. Общество не может быть безыдейным, и люди ищут и находят кажущиеся им подходящими идеи. На Западе светский образ жизни так же вынуждают людей интуитивно искать среди всего информационного многообразия духовные ориентиры, которые, как и в России, не могут не быть эклектичными, абстрактными и антиконсервативными. Невозможно согласиться с мнением, будто итсизм — это явление, характерное лишь для западных стран, вроде Голландии, где оно впервые было обнаружено и описано. Итсизм распространяется во всех европейских странах, включая Россию, потому что везде в этих странах в последние десятилетия происходит переосмысление ценностных ориентиров.

В связи с этим можно выдвинуть предположение о том, что, с социологической точки зрения, возникновение итсизма как массового явления в 1980–1990-е гг. было закономерным. Возникновение итсизма — это естественная попытка общества прийти к усреднённой мировоззренческой норме взамен утративших доверие старых идей и ценностей. Общество как социальная система всегда стремится к равновесию. Падение авторитета старых ценностей нарушило это равновесие. Итсизм же даёт людям мнимое ощущение социального равновесия и некой духовной гармонии, а гармония всегда чужда радикальному максимализму в суждениях. Поэтому итсисты

не любят, когда им пытаются навязать конкретные максимы в виде догм классических вероучений. При этом до сих пор социологи не обращали внимания на один очень важный момент. Несмотря на то, что итсизм отражает происходящую в обществе тенденцию к уравнению людей во всём, включая мировоззрение, на деле этот процесс приводит к разрушению границ европейской религиозной системы. На страже этих границ всегда стояли радикальные учения: с одной стороны — атеистов, с другой — церковных ортодоксов. Но благодаря своей расплывчатости итсизм «размывает» границы религиозного мировоззрения, что создаёт угрозу вторжения в религиозную систему чужеродных для неё структурных элементов. Эти элементы проникают в систему из внешней среды. Применительно к русскому и европейскому христианству такими чужеродными элементами могут стать разнообразные секты и ислам. Именно они больше всего выигрывают от духовной инертности итсистов, отказавшихся почитать Иисуса Христа как Бога и потому не поддерживающих традиционные течения христианства. Восточные страны наименее подвержены влиянию итсизма, поэтому он не угрожает исламу так, как традиционному христианству в Европе.

Впрочем, с психологической точки зрения, стремление человека избавиться от духовной пустоты вполне естественно. Величайшие умы человечества, как атеисты, так и верующие, считали религиозную веру важным условием существования общества. Аристотель, Р. Декарт, Б. Спиноза, И. Ньютон, В. Лейбниц, Вольтер, М. В. Ломоносов, О. Конт, Ф. М. Достоевский, Н. И. Пирогов, Д. И. Менделеев, Л. Н. Толстой, И. П. Павлов, А. Эйнштейн — большинство учёных и мыслителей разных религиозных направлений признавали потребность верить. А то, что возникший более 20 лет назад духовный вакуум привёл молодёжь к итсизму, показывают исследования Института психологии социологии и социальных отношений.

2 Контент-анализ обсуждений итсизма на Интернет-форумах

При написании данной статьи были проанализированы суждения об итсизме, написанные членами и случайными посетителями открытой группы «Итсизм», возникшей в 2008 г. в социальной сети «В контакте». При этом учитывалось, что большая часть посети-

телей — представители молодого поколения. Всего в группу входят 140 человек, в основном считающих себя итсисами. Руководитель группы даёт определение итсизма как «веры вне религии», или «веры в то, что за гранью человеческого понимания есть кто-то или что-то высшее, создавшее наш мир, или как-то влияющее на него, или просто сосуществующее с ним» [8]. То, что сам создатель группы, открытой для всех интересующихся итсизмом, употребляет при определении этого феномена расплывчатые фразы вроде «за гранью понимания», «есть кто-то или что-то» или «очень примерно», подтверждает характеристику итсисов как не определившихся во взглядах и абстрактно верующих людей.

Такие люди больше подвержены чужому влиянию, чем пребывающие в сомнениях агностики, потому что, в отличие от агностиков, у итсисов нет чёткой позиции — у них есть «немного больше, чем отсутствие позиции, но ещё не полноценная позиция», а «какое-то переходное состояние» [9]. Многие посетители сайта смутно во что-то верили, но из-за своего незнания долго не могли понять, как эту туманную веру назвать. Поэтому среди реплик людей, недавно примкнувших к итсизму, можно встретить признания о настоящем мировоззрении после долгого причисления себя к агностикам или атеистам. Бывших неверующих в итсизме привлекает отсутствие всякого принуждения, «кроме самоконтроля» [8]. Аморфность объекта поклонения и разочарование в традиционных религиях прослеживаются буквально во всех рассуждениях итсисов. Одни видят в Божестве «Огромнейшую энергию», которая «не может иметь имя, пол» и освобождает людей от влияния Церкви. Другие просто признают, что «есть что-то, чего мы не понимаем». Третьи, выступая против христианской идеи Божественного провидения, ссылаются на своё личное свободное и интуитивное видение мира [8]. Показательно, что на странице группы помещён рисунок, подписанный в виде афоризма: «Нет истины. Есть точки зрения». Такой релятивистский подход к осмыслению мира мог бы стать девизом итсисов. Они отвергают попытки «научить верить в Иисуса, Мохаммеда, Кришну, Будду», которые им «представляются такими же мифическими героями, как Геракл или Андромеда». Итсисы «не приемлют церковь и ритуалы» и представляют Бога как «энергетическое поле», в котором пребывают все живые существа, и

частица которого есть внутри каждого человека [8].

Выражение вроде «Бог есть внутри каждого из нас» следует считать типичным для итсисов. Говоря так, они имеют в виду, с одной стороны, желание чувствовать себя свободными от произвола Высшей Силы, а с другой — заимствуют у пантеизма расплывчатое представление об эманации Высшей Силы ко всем людям. Отличие от пантеизма в том, что итсизм не признаёт тождества между Высшей Силой и природой, на которую её дух нисходит. Впрочем, от христиан тоже иногда можно услышать, будто в каждом человеке есть «искра Божья». Поэтому встречаются случаи, когда к итсизму приходят не от атеизма, а от путаницы, возникшей в голове в результате поверхностного осмысления догматики и культа традиционной веры. Итсисы считают «абсурдными» «православные каноны, праздники и традиции», не видят необходимости «носить на груди крест или луну» и не верят в священные тексты или святость отдельных людей, но верят в «непостижимое» «высшее существо», независимо от того, «много ли там их или оно одно». Адепты итсизма «не чувствуют веры» и потому «не принимают и не поддерживают ни православие, ни ислам» [8]. Неслучайно, по данным ВЦИОМ, 56% россиян считают, что Православная Церковь не нуждается в защите [14]. Это мнение не столько атеистов, сколько итсисов, поскольку ни один социологический опрос не даёт информацию о наличии такого большого количества атеистов.

Некорректность утверждений итсисов о возможности веры в Бога, но «без религии», очевидна. Итсизм — это та же религия, только не дающая чёткого определения священному объекту поклонения. Однако желание итсисов отвергнуть общепринятые авторитеты и самоуспокаивать себя мыслью о личной свободе довольно часто приводит их к мнению о необходимости веры без религии, которую человек способен придумать себе сам. Итсисы «могут верить в Бога, в которого им хочется верить», отвергают «чужие пережёванные знания» и допускают возможность наличия «у каждого своей» веры [8]. Итсисы понимают свободу как отсутствие ответственности и освобождение от всякой обременительной, в том числе и мыслительной деятельности. По данным Левада-центра, почти 2/3 россиян считают, что «люди должны иметь свободу

слова, а значит — и право публично критиковать религию» [10]. Имеется в виду критика традиционной религии. Проблема заключается в том, что для того, чтобы критиковать, надо сперва узнать то, что критикуешь. Оппоненты итсистов не могут вступать с ними в дискуссии по поводу смысла священных текстов, догм или обрядов, потому что итсисты их, как правило, не знают. Итсисты не видят разницы между христианством, исламом или буддизмом. Отсюда следует акцент сторонников традиционных религий на невежество и косность тех людей, которым проще всего сказать, что они верят во что-то абстрактное. Православные видят основную проблему итсистов «в отсутствии желания познавать что-то», «эгоизме» и «лени». С точки зрения православных, итсисты ведут себя так, будто «слепой ведёт слепого» [8].

В 2009 г. в блоге «Итсизм и итсисты» на сайте mail.ru тоже появились редкие высказывания по поводу итсизма, но в силу малой известности этого термина и нежелания итсистов чем-то глубоко интересоваться, полемика продлилась всего около 3-х месяцев. Среди немногочисленных высказываний в этом блоге внимание исследователя должны привлечь лишь те, в которых раскрывается мировоззренческая позиция итсистов. В частности, один из блоггеров предлагает «веру в Нечто», которым может быть «Бог, может сгусток энергии» [7]. Обращают на себя внимание два факта — затруднение итсистов в самоидентификации и кощунственно-уничужительное, с точки зрения религиозного ортодокса, итсистское сравнение Бога со «сгустком энергии». Такая сумятица в голове может быть лишь при отсутствии у человека чётких знаний и духовных ориентиров.

С позицией итсистов необходимо сравнить позицию традиционалистов, от которых следует ожидать более глубокого понимания сути проблемы. В частности, на сайте православного публициста диакона Андрея Кураева в 2010 г. посетители обсуждали проблему распространения итсизма и попытались дать ему характеристику. Большинство православных считают корнем и недостатком итсизма его бессмысленность. Люди, верящие в живого, разумного, всесильного, благого и антропоморфного Бога, не понимают, зачем его заменять на абстракцию, которой нельзя ни молиться, ни поклоняться. Православные считают итсизм «признаком упадка религиозного сознания»,

который никуда не ведёт своих последователей дальше самых простых рассуждений [6, с. 1]. Вполне понятно желание приверженцев классической религии осудить «отступников», избравших итсизм как «новую форму атеизма». И хотя следует согласиться, что от атеизма до итсизма, так же как и от итсизма до атеизма — один шаг, всё-таки это разные явления. Атеист верит, что Бога нет, и переубедить его крайне сложно. Во-первых, у атеиста может быть своя аргументация, а во-вторых, как все радикально мыслящие максималисты, он не станет прислушиваться к чужим аргументам. Атеиста можно сравнить с религиозным фанатиком: и тот, и другой — радикалы, и тот, и другой — склонны к экстремизму, и тот, и другой в споре приходят к тому моменту, дальше которого слушать оппонента не станут, потому что вся их аргументация спотыкается об отсутствие прямого доказательства как существования, так и несуществования Бога. И, глядя на то, как более активные атеисты и верующие традиционалисты бесплодно спорят, итсисты выбирают позицию «золотой середины» — Бог есть, но он не совсем Бог.

Наконец, контент-анализ сообщений на форумах позволил установить распространённость суждений о сходстве итсизма с деизмом. Но если итсисты нередко не понимают различия между двумя этими понятиями, то православные указывают на разную природу этих явлений: деизм возникает из попыток осмысления мира, а итсизм — из интеллектуальной лени. Православные знатоки религии подчёркивают, что для того «чтобы быть итсистом, можно вообще ничего чётко не утверждать» [6, с. 1], в то время как деист должен чётко сформулировать свою точку зрения [6, с. 2]. «Деизм — естественно сформировавшийся ответ человека, разочаровавшегося в «религии откровения», а «итсизм появился из опросника как просто отсутствие позиции» [9].

Таким образом, хотя информация об итсизме встречается в Интернете крайне редко, когда она появляется, то на короткое время привлекает внимание самых разных пользователей. Большинство из них узнают, что для их поверхностных религиозных представлений есть точное научное название. Но первая же начавшаяся дискуссия вскрывает отторжение между итсистами и приверженцами традиционных религий. Конструктивную позицию в спорах не занял никто, а она вполне возможна: вместо критики друг друга

и выявления различий в вере, оппонентам следует обращать обоюдное внимание на общие для них позиции. Например, православный сможет лишь тогда наладить общение с итсизмом, когда покажет ему, что они оба верят, по сути, в одно и то же, а именно — в Высший Разум, который, раз он разумен, может быть мысленно олицетворён в Высшем Существо, называемом в православии Богом.

3 Результаты исследования

В конце 2011 года были опрошены 400 москвичей в возрасте от 15 до 22 лет — учащиеся старших классов школ и студенты институтов Москвы и ближнего Подмосковья с целью выявления разницы между отношением верующих и неверующих людей к религии и нравственности. Общие результаты исследования были изложены в статье «Отношение московской молодёжи к религии и нравственности», опубликованной в № 5 журнала «Системная психология и социология» за 2012 год [20]. Затем была выдвинута гипотеза — большая часть современной московской молодёжи, называя себя верующей или неверующей, в действительности склоняется к итсизму. Для подтверждения данной гипотезы было проведено настоящее исследование.

Анкетирование показало, что из всех опрошенных неверующими признали себя только 15,5%, в то время как православными — 76%. Для сравнения, в 2006 г. ВЦИОМ определял количество атеистов в России в 16%, а православных — в 63% [3, 16]. По данным Фонда «Общественное мнение», в 2000 г. неверующими себя считали 37% россиян, а православными — 54% [18]. В 2004 г. неверующих было 30%, а православных — 58% [1]. В 2007 г. атеистами назвали уже 17%, а православными — 61% [13]. По сообщению Левада-центра, в 2011 г. в России насчитывалось 22% неверующих и 69% православных [15]. Так что, если следовать тенденции, полученные ИПССО цифры должны соответствовать современной религиозной самоидентификации как молодого, так и старшего поколения россиян.

Ответы на вопрос об уровне религиозности показали, что как абсолютно верующими, так и совершенно неверующими признали себя примерно по 12% от всех опрошенных. В целом, верующими и скорее верующими, чем неверующими, оказались 46,5%, т. е. чуть меньше половины молодых москвичей.

Соответственно, атеистов и скорее неверующих, чем верующих, выявлено 53,5%. Ответы респондентов на вопрос об уровне их религиозности представлены в таблице 1.

Таблица 1
Уровень религиозности московской молодёжи

Уровни религиозного чувства	Частота (чел.)	Проценты (%)
Условно неверующие и колеблющиеся (от 1 до 5 баллов)	214	53,5
1 балл (абсолютно неверующие)	47	11,75
2 балла	34	8,5
3 балла	40	10
4 балла	28	7
5 баллов	65	16,25
Условно верующие и колеблющиеся (от 6 до 10 баллов)	186	46,5
6 баллов	45	11,25
7 баллов	27	6,75
8 баллов	41	10,25
9 баллов	27	6,75
10 баллов (верующие без сомнений)	46	11,5
ИТОГО	400	100

Самым популярным был ответ «5 баллов», т. е. середина между верой и безверием (16,25%), что свидетельствует об итсизме — аморфной вере «во что-то», поскольку абсолютное большинство — 76% опрошенных — всё же признали, что, пусть и сомневаясь в существовании Бога, они во что-то верят. Это те респонденты, которые оценили свои религиозные чувства от 2 до 9 баллов. Интересно, что их число совпадает с численностью православных, при том, что истинно православный человек не может верить неконкретно «во что-то» и не может сомневаться ни в Священном Писании, ни в существовании Бога.

Исследователь может констатировать факт, что вера большинства респондентов размыта, но не отсутствует. Просто она не совсем ясна самим школьникам и студентам. Для выявления действительного количества неверующих следует сопоставить ответы на первый и второй вопросы: реальное число — от 11,75% (поставивших 1 балл по шкале религиозности) до 15,5% (с ходу признавших себя неверующими). Иными словами, все остальные 85–88% во что-то верят. Из них около

76% верят поверхностно и интуитивно, в этом смысле показательно, что самым популярным в молодёжной среде стал самый «размытый» уровень религиозности — 5 баллов.

Учитывая то, что в совокупности 85% назвали себя приверженцами православия, ислама, протестантизма, иудаизма и иных классических религий, только склонностью к итсизму можно объяснить их ответы на подобные вопросы: почти 70% не имеют чёткого представления о религиозных традициях и не придают им значения, 85% не справляют религиозные праздники или немного осведомлены лишь о самых известных из них, 58% не доверяют духовенству, 76% не ходят в храмы или могут не посещать их годами. По этим показателям молодёжь «обгоняет» своих родителей: 68% взрослых россиян никогда не были или на протяжении ряда лет могут не бывать на религиозных службах [11], а Церкви не доверяют или сомневаются в её авторитете 46% [2]. По данным ВЦИОМ за 2012 г., 11% неверующих россиян время от времени ходят в храмы [5]. На самом деле, эти 11% — люди верующие, которые верят не в антропоморфного Бога, а в итсистского, который может в их представлении и совпадать, и не совпадать с Богом авраамической традиции. И когда они говорят социологам, что не верят, то имеют в виду не неверие, а недоверие к христианству или исламу.

Вот почему относительное большинство опрошенных ИПССО юношей и девушек (41,75%) заявили, что хотя бы раз в жизни участвовали в религиозных обрядах потому, что «это необходимо для верующего». Среди них 9,5% назвали себя неверующими, но совершенно очевидно, что речь идёт не об атеистах, а о поверхностно верующих людях, т. е. об итсистах. Атеисту незачем ходить в храм. Остальные 32,25% из этих 41,75 также не могут быть ортодоксальными христианами, мусульманами или иудеями, так как верующих без сомнений, судя по помещённой в статью таблице 1, оказалось всего 11,5%. Следовательно, речь идет об итсистском большинстве.

Выше перечисленные вопросы касались в основном внешнего проявления религиозности — культа и образа жизни. Ответы на них однозначно говорят о низком уровне воцерковленности молодёжи. Но чтобы посмотреть более глубоко на её отношение к религии, нужно проанализировать ответы респондентов на вопросы, касающиеся ортодоксальной дог-

матики. Так, респондентам в завуалированной форме были представлены вопросы на тему 7 смертных грехов. Молодёжь должна была выбрать, какой поступок, с её точки зрения, можно оправдать, а какой нет. В итоге из всех христианских смертных грехов однозначно молодёжь отвергает только два — уныние и прелюбодеяние, а алчность и гнев она вообще не считает чем-то предосудительным, либо, что тоже характерно для итсистов и агностиков, сомневается. В то же время, традиционные религии России полностью отвергают и разврат, и пьянство, и гнев, и тщеславие, и стяжательство, и зависть, и уныние. Значит, почти 80% молодых москвичей, причисляющих себя к христианам, на деле таковыми не являются, традиционализм не приемлют и ближе всего по своим воззрениям стоят к итсистам

Далее респондентам был задан вопрос об их отношении к 10 библейским заповедям. Получилось, что самыми важными запретами, идущими из Ветхого Завета, молодёжь признала те, которые касаются межличностных отношений. Их можно перечислить в порядке убывания значимости: «Не убивай», «Не кради», «Почитай отца и мать», «Не прелюбодействуй», «Не лжесвидетельствуй» и, в меньшей мере, «Не желай дома ближнего своего». Гораздо менее важными молодёжь посчитала заповеди, касающиеся поклонения Богу: «Почитай единого Бога», «Не сотвори себе кумира», «Не произноси имени Бога напрасно» и особенно — «Посвящай один день недели Богу».

При такой расплывчатости и неопределённости религиозного сознания можно поставить вопрос о том, насколько устойчивы моральные ориентиры молодого поколения москвичей. Известно, что современное общество быстро меняется и отходит от вековых устоев, и эти перемены сопровождаются появлением моральных принципов, нехарактерных для классических религий. Это значит, что современные ценности вытесняют из молодёжного образа жизни традиционные нормы поведения. Но то, как распространённый среди молодёжи итсизм сочетается с новыми культурными веяниями, можно понять, лишь задав респондентам вопрос вроде следующего: «Способны ли Вы совершить поступок, который является неприемлемым с позиции Вашего вероисповедания, но не порицается, а может быть, даже одобряется обществом?» Результат оказался предсказуемым — абсолютное большин-

ство (65,25%) юношей и девушек ответили: «А почему бы и нет? Сейчас в обществе принято много такого, что не одобряется религией» (40,75%) или «Вероисповедание не влияет на мои поступки» (24,5%).

Самое главное, что первый вариант ответа поделили почти поровну верующие и неверующие: 21,5 против 19,25%. Но, во-первых, судя по ответам на первый вопрос анкеты, неверующих должно быть всего 15,5%, а во-вторых, настоящие неверующие скорее выбрали бы последний вариант ответа: «Вероисповедание не влияет на мои поступки». Что касается 21,5% верующих, то для истинных приверженцев традиционных религий подобные ответы просто неуместны. Следовательно, ответ «А почему бы и нет?» в основном дали итсисты. Это значит, что хотя молодёжь формально идентифицирует себя с конкретными религиями, на деле вера её слаба и зависима от жизненных обстоятельств. В науке такую позицию принято называть моральным релятивизмом: нет вечных моральных ценностей, всё относительно, и вопрос о том, следовать или не следовать морали, зависит от конкретной ситуации. И хотя к моральному релятивизму более склонна молодёжь, даже старшее поколение испытывает его влияние: по мнению аналитиков ВЦИОМ, лишь 1/3 россиян согласны, что следует жить в соответствии с традиционными моральными нормами, а относительное большинство в 43% полагают, что некоторые из таких норм приемлемы, а другие — нет [12].

Популяционное исследование мотивационных тенденций, проведённое в 2006–2011 гг. в возрастных группах от 15 до 91 года, подтверждает вывод социологов о невысоком уровне нравственной мотивации молодёжи. До 15 лет людей мало интересуют нравственные нормы, и только начиная с этого возраста заметно слабое возрастание нравственной мотивации, длящееся около 2-х лет. С 22 лет, т. е. со времени завершения большинством российских студентов обучения в вузе, интерес к нравственным проблемам снижается, слегка поднимается в 26 лет и резко падает вниз к 30 годам, достигая предельно низкой отметки. Затем нравственная мотивация усиливается к 33 годам (к «возрасту Христа»), вновь падает до критической отметки и, начиная с 36 лет почти неуклонно идёт вверх, превышая нравственный уровень молодёжи. Пик нравственной мотивации приходится на возраст около 59 лет. Иными словами, для людей,

находящихся в возрасте средней и поздней зрелости, нравственные вопросы более значимы, чем для молодёжи [17, с. 10]. Такой же вывод можно сделать из ответов, полученных на вопрос об отношении респондентов к совершению безнравственных, но внешне безвредных поступков: более 80% относятся к ним терпимо или безразлично. Причём степень терпимости верующих и неверующих почти совпадает: 26,5% против 29,5%. Учитывая то, что большинство респондентов лишь условно могут быть названы традиционно верующими и неверующими, заметно стремление большинства к усреднённой позиции. Однако стремление итсистов к усреднённости приводит их не только к толерантности, но и к безразличию по отношению к окружающим.

Заключение

Итсизм, находясь между традиционной верой в антропоморфного Бога и атеизмом, может колебаться то в одну, то в другую сторону. Поэтому в ходе соцопросов по незнанию социологи причисляют итсистов либо к верующим, либо к неверующим респондентам. Однако итсизм — это не только не вера и не безверие в классическом понимании значений этих двух слов. Данное явление следует отличать также от деизма, агностицизма, пантеизма и фатализма. Деист верит в Бога, но не верит в то, что Бог, когда-то сотворив мир, продолжает им управлять. А итсист интуитивно верит в ту Высшую Силу, которая способна менять всё в нашей жизни по своему усмотрению. Агностик испытывает сомнения, а итсисту нет повода сомневаться: он и так ничего не знает из того, по поводу чего можно было бы сомневаться. Пантеист убеждён в том, что Бог есть во всём, а итсист разделяет Высшую Силу и её творение. Фаталист твёрдо верит в предопределение своей судьбы, а итсист чувствует себя свободным до тех пор, пока у него не возникнет трудноразрешимая проблема.

Итсизм — это усреднённое мировоззрение, в самом факте возникновения которого прослеживается стремление общества к внутреннему равновесию. Но, это равновесие иллюзорно, так как в силу аморфности итсистского мировоззрения, из него может выйти как воинствующий атеист, так и религиозный фанатик. Из-за своей неустойчивости, незавершённости и склонности к релятивизму он оказывается восприимчив к любым внешним влияниям: суевериям, научным теориям

и отрывочным религиозным концепциям. Итсисты — люди, до конца не разобравшиеся в своём мировоззрении и потому не определившиеся, к какой вере примкнуть. А любой социолог или психолог знает, что проще всего изменить установку и переубедить не определившихся. Тенденция такова, что традиционным религиям в недалёком будущем придётся отстаивать свои догмы и моральные ценности в упорной борьбе с атеистами, сектантами и агностиками, и каждый будет пытаться привлечь симпатии большинства (а большинством будут итсисты) на свою сторону. Можно сказать, что традиционные религии не столько будут бороться с атеистами, сколько будут стараться освободить от их влияния инертное большинство.

Московская молодёжь — самая весомая часть инертного большинства, которое сегодня можно причислить к итсистам. Для неё характерны не только поверхностно-интуитивная религиозность и абстрактное представление о Высшей Силе, но и модель поведения, которая неизбежно вытекает из этого представления: пассивность, моральный релятивизм, свобода в суждениях и поступках. Молодёжь более склонна к итсизму, чем старшие поколения. У неё отсутствуют чёткие убеждения, и она не признаёт старые авторитеты. Но отсутствие чёткого мировоззрения и ясных принципов не означает, что на молодёжь нельзя оказать влияния. Наоборот, именно это отсутствие и создаёт возможность восполнить его внешним воздействием.

Литература и Интернет-ресурсы

- 1 Верующие и неверующие / Религия / База данных ФОМ. URL: http://bd.fom.ru/report/cat/cult/rel_rel/of041401.
- 2 В какой мере заслуживает доверие церковь? / Религия / Архив. URL: <http://www.levada.ru/archive/religiya/v-kakoi-mere-zasluzhivaet-doverie-tserkov>
- 3 В России можно только верить? / Аналитика. / Тематический каталог. URL: <http://wciom.ru/index.php?id=266&uid=3769>.
- 4 Доверие Русской православной церкви / Религия / База данных ФОМ. URL: <http://bd.fom.ru/pdf/d01rpts.pdf>.
- 5 Зачем россияне приходят в храм? / Пресс-выпуск ВЦИОМ № 1963 / Тематический каталог. URL: <http://wciom.ru/index.php?id=459&uid=112543>.
- 6 Итсизм вытесняет классические религии? / Форум миссионерского портала диакона Андрея Кураева. URL: <http://kuraev.ru/smf/index.php?topic=356612.0>.
- 7 Итсизм и итсисты / Блоги mail.ru. URL: <http://blogs.mail.ru/mail/dann148/58A7CE826EEC8753.html>.
- 8 Итсизм / Открытая группа. URL: <http://vk.com/ietsism>.
- 9 Итсизм. Сходства и различия с деизмом / Обсуждения. URL: http://vk.com/topic-3529945_22895338#topic-3529945_22895338.
- 10 Какая из следующих точек зрения по поводу критики религии Вам ближе? / Религия / Архив. URL: <http://www.levada.ru/archive/religiya/kakaya-iz-sleduyushchikh-tochek-zreniya-po-povodu-kritiki-religii-vam-blizhe>.
- 11 Как часто Вы посещаете религиозные службы? / Религия / Архив. URL: <http://www.levada.ru/archive/religiya/kak-chasto-vy-poseshchaete-religioznye-sluzhby>.
- 12 Новые православные / Аналитика. URL: <http://wciom.ru/index.php?id=266&uid=2599>.
- 13 Отношение к атеизму и атеистам / Религия / База данных ФОМ. URL: http://bd.fom.ru/report/cat/cult/rel_rel/d072323.
- 14 Православная церковь: нужно ли её защищать? / Пресс-выпуск ВЦИОМ № 2029 / Тематический каталог. URL: <http://wciom.ru/index.php?id=459&uid=112787>.
- 15 Религиозная вера в России / Пресс-выпуски. URL: <http://www.levada.ru/26-09-2011/religioznaya-vera-v-rossii>.
- 16 Религия и вера в нашем обществе / Пресс-выпуск ВЦИОМ № 601. / Тематический каталог. URL: <http://wciom.ru/index.php?id=459&uid=3756>
- 17 **Рыжов Б. Н.** Системная периодизация развития // Системная психология и социология. 2012. № 5. С. 5–24.
- 18 Считаете ли Вы себя верующим человеком? Если да, то к какой религии Вы себя относите? / Религия / База данных ФОМ. URL: http://bd.fom.ru/report/cat/cult/rel_rel/t001435.
- 19 **Ткаченко А. В.** Отношение молодых москвичей к религиозным традициям // Психология нравственности и религия: XXI век: сб. статей. МО, Щёлково: Издатель Мархогин П. Ю., 2011. С. 418–424.
- 20 **Ткаченко А. В.** Отношение московской молодёжи к религии и нравственности // Системная психология и социология. 2012. № 5. С. 97–107.
- 21 URL: <http://en.wikipedia.org/wiki/Ietsisme>.

СИСТЕМНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОПЕРАТОРОВ

Белан В. Т.

Национальный горный университет, Днепропетровск, Украина

Предложена методика моделирования производственной деятельности оператора на базе универсального языка непрерывно-дискретного моделирования VHDL-AMS. Метод показал свою пригодность для моделирования широкого класса производственных систем, управляемых оператором. *Ключевые слова:* системное моделирование, информационная нагрузка, деятельность оператора, эффективность работы.

SYSTEM MODELING OF OPERATORS' PRODUCTION ACTIVITY

Belan V. T.

National Mining University, Dnepropetrovsk, Ukraine

The technique of industrial activity modeling on the basis of universal continuous-discrete modeling VHDL-AMS language is offered. The method has shown the suitability for modeling a wide class of the production man-machine systems.

Keywords: system modeling, information loading, operator's activity, working efficiency.

В широком классе систем человек-машина человеку отводится функция контроля за действиями автоматической части системы. В связи с этим остро стоит проблема разработки адекватной модели деятельности оператора, позволяющая улучшить отбор и обучение кандидатов для таких работ и создать специализированные тренажёры для интенсификации обучения. Применение системного подхода позволяет создавать модели с улучшенными характеристиками [2, 3, 6]. В настоящее время основные результаты моделирования информационной нагрузки деятельности операторов получены на примерах энергокомплексов и авиакосмической техники [4]. Наряду с уже существующими программными комплексами системного программирования (Delphi, C++, Java), новые возможности создаёт язык непрерывно-дискретного моделирования VHDL-AMS, который предназначен для моделирования одновременно протекающих процессов различной природы, позволяющих, в том числе, осуществлять прогноз надёжности деятельности оператора [5].

Опираясь на методы системной психологии, статистического и имитационного моделирования [1, 2, 4], была разработана методика созда-

ния имитационных моделей на языке VHDL-AMS в программном пакете Simplorer SV на примере деятельности оператора прокатного стана. Модель включала расчёт информационной нагрузки на оператора пульта стана «2500». В этой модели были использованы несколько переменных для описания состояния оператора и выполняемой им деятельности.

Результаты моделирования показали, что применение принципа системного моделирования, при котором каждый из исследуемых параметров может быть изменён при условии сохранения интерфейсов, делает предлагаемую модель более гибкой в управлении, чем все предшествующие модели. Заложенные в стандарте VHDL-AMS средства моделирования как дискретных систем (описываемых алгоритмическими или логическими уравнениями), так и непрерывных систем (описываемых алгебраическими или дифференциальными уравнениями) позволили создать модели производственных систем более высокого уровня. Таким образом, разработанная методика по созданию моделей человеко-машинных систем управления на языке непрерывно-дискретного моделирования VHDL-AMS, подтвердила свою эффективность.

Литература

- 1 Аффифи Л., Эйзел Е. Статистический анализ: подход с использованием ЭВМ. М: Мир, 1992. 202 с.
- 2 Рыжов Б. Н. Системные основания психологии // Системная психология и социология. 2010. № 1. С. 6–43.
- 3 Технология системного моделирования / под ред. С. В. Емельянова. М.: Машиностроение, 1988. 520 с.
- 4 Фролов М. В. Контроль функционального состояния человека-оператора. М: Наука, 1987. 196 с.
- 5 Ashenden P., Peterson G., Teegarden D. Analog, Mixed-Signal, and Mixed-Technology Modeling, Elsevier, N.Y., 2003. 880 p.
- 6 Simplorer 7 VHDL-AMS Tutorial, ANSOFT Corp., 2006. 232 p.

ОСОБЕННОСТИ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР

Борисова В. А.
МГПУ, Москва

Представлены результаты изучения уровней развития воображения у младших школьников с задержкой психического развития и школьников массовых классов. Выявлено, что у младших школьников коррекционных классов уровни развития образного и вербального воображения ниже, чем у учащихся массовых классов. Особенности образного воображения младших школьников с ЗПР свидетельствуют о недостаточной сформированности их образов-представлений, а особенности вербального воображения проявляются в ограничении словарного запаса, более длительном периоде словотворчества, снижении номинативной функции речи.

Ключевые слова: воображение, младший школьник, задержка психического развития, речь, уровень развития.

FEATURES OF CREATIVE IMAGINATION WITH YOUNG SCHOOL STUDENTS WITH A MENTAL RETARDATION AND DEVELOPMENTAL DELAY

Borisova V. A.
MCTTU, Moscow

Results of studying of levels of development of imagination at young school students with mental retardation and developmental delay and school students of mass classes are presented. It is revealed that at young school students of correctional classes' levels of development of figurative and verbal imagination are lower than students of mass classes have. Features of figurative imagination of young school students with mental retardation and developmental delays testify to an insufficiency of their images representations, and features of verbal imagination are shown in lexicon restriction, in more longer period of word creation, in decreasing of a nominative function of speech.

Keywords: imagination, younger school student, mental retardation and developmental delay, speech, level of development.

Введение

В каждый период детского развития творческое воображение функционирует особым образом, свойственным именно данной ступени развития, на которой стоит ребёнок. В младшем школьном возрасте в условиях учебной деятельности к воображению ребёнка предъявляют специальные требования, которые побуждают его к произвольным действиям воображения. Ученик получает много описательных сведений, и это требует от него постоянного воссоздания образов, которые помогают понять учебный материал и усвоить его, т. е. воссоздающее воображение младшего школьника с самого начала обучения включено в целенаправленную деятельность, способствующую его психическому развитию.

Для развития воображения младших школьников большое значение имеют их представления. Поэтому важна работа учителя на уроках по накоплению системы тематических представлений у детей. Переработка

образов накопленных представлений вначале незначительна, а к концу обучения в начальной школе, когда ученик приобретает значительно больше знаний, образы становятся обобщённые и ярче. В начале обучения для возникновения образа требуется конкретный предмет, а далее развивается опора на слово, так как именно оно позволяет ребёнку создать мысленно новый образ.

При задержке психического развития наблюдается дефицитарность «предпосылок» мышления (Г. Е. Сухарева, К. С. Лебединская, И. Ф. Марковская и др.), к которым можно отнести и воображение. Недостаточная сформированность образов-представлений у школьников с ЗПР, показанная в работах С. К. Сиволапова [4], приводит к затруднениям возможности оперирования ими, что снижает уровень развития творческого воображения. Кроме того, у школьников с ЗПР наблюдаются речевые недостатки, что неблагоприятно сказывается на развитии познавательной сферы

в целом и соответственно на воображении. Ещё Л. С. Выготский отмечал, что задержка в развитии речи, знаменует собой и задержку развития воображения [1].

Учитывая важную роль воображения в учебной деятельности младших школьников с задержкой психического развития, была определена цель исследования — изучить особенности творческого воображения учащихся этой категории для разработки и реализации для них развивающей программы. Задачами исследования явились: определение уровня развития творческого воображения младших школьников с ЗПР и выявление специфических особенностей их воображения.

1 Организация и методики исследования

Данное исследование было проведено на учащихся общеобразовательной школы г. Серпухова, в котором принимали участие учащиеся 3-х классов — коррекционного класса (дети с диагнозом ЗПР) — 27 человек и учащиеся с нормальным психическим развитием — 32 человека.

Для решения поставленных задач использовались субтесты батареи тестов Е. Е. Туник «Творческое мышление» («Составление выражений», «Использование предметов», «Составление изображений») [3] и субтест Е. Торренса («Незаконченные фигуры») [2].

2 Результаты

констатирующего эксперимента

Результаты анализа данных, полученных при использовании выше указанных методик, представлены на рисунках.

На рисунке 1 показаны средние значения показателей субтеста «Выражения» учащихся коррекционного и массового 3-х классов.

При сравнении средних показателей субтеста «Выражения» следует отметить, что показатели беглости, гибкости и оригинальности теста у детей коррекционного класса ниже, чем у детей массового класса. Достоверность различий анализировалась с помощью t-критерия Стьюдента для независимых выборок. Статистический анализ показал достоверность различий между показателями беглости ($t = -5,831$, при $p < 0,05$) и гибкости ($t = -3,237$, $p < 0,05$). Показатели оригинальности вербального теста «Составление выражений» статистически незначимы ($t = -0,295$, при $p > 0,05$).

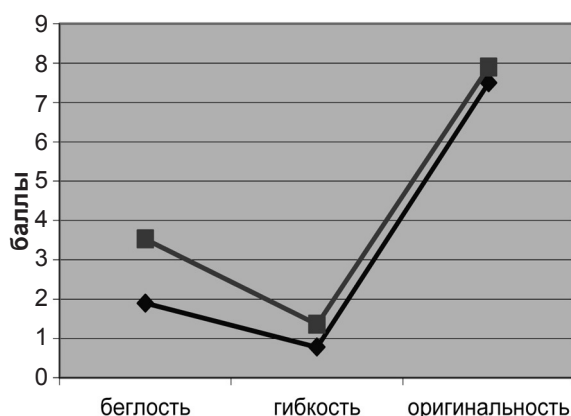


Рис. 1 Средние значения показателей вербального субтеста «Выражения» у учащихся 3-х классов:
 — ромб — коррекционный класс;
 — квадрат — массовый класс

При анализе ответов детей коррекционного класса можно отметить, что они были достаточно необычными, в них наблюдалось отступление от очевидного, общепринятого, что может свидетельствовать о более длительном периоде словотворчества у школьников с ЗПР. Кроме того, вычислялись среднеквадратичные отклонения показателей субтестов в каждом классе. Оказалось, что большинство детей коррекционного класса по показателю «беглости» распределились на низком уровне (81%). Половина детей (50%) массового класса имели высокий уровень по этому показателю. Это свидетельствует о более низкой продуктивности выполнения таких заданий у школьников коррекционного класса, причиной, которой может быть недостаточный уровень речевого развития. Большинство детей коррекционного класса (66,7%) имели средний уровень показателя «гибкость» по данному тесту, а учащиеся массового класса (53,3%) — высокий уровень.

По показателю оригинальности школьники коррекционного и массового классов распределились на высоком (46,7% учащихся и 57,1% учащихся) и низком уровнях (53,3% учащихся и 42,9% учащихся) соответственно, их показатели между собой были близки.

На рисунке 2 представлены средние значения показателей субтеста «Использование предметов». Здесь можно видеть, что все показатели субтеста «Использование предметов» в массовом классе выше, чем в коррекционном классе. Статистический анализ показал достоверность различий между показателями теста беглость, гибкость, оригинальность у детей

каждой из групп (по критерию Стьюдента, доверительная вероятность ($p = 0,01$; $p = 0,00$; $p = 0,002$ соответственно). Выполнение субтеста «Использование предмета» представило определённую трудность для детей как массового, так и коррекционного классов. Однако дети массового класса перечислили больше способов использования предмета за отведённое на это задание время и использовали больше категорий, чем дети коррекционного класса. Дети коррекционного класса в своих ответах часто применяли те, которые упоминались в инструкции (очевидные способы использования предмета) и повторяющиеся (полностью), дублирующие друг друга ответы. Таким образом, анализ вербальных тестов показал, что учащиеся коррекционных классов имеют более низкую речемыслительную активность, чем нормально развивающиеся школьники.

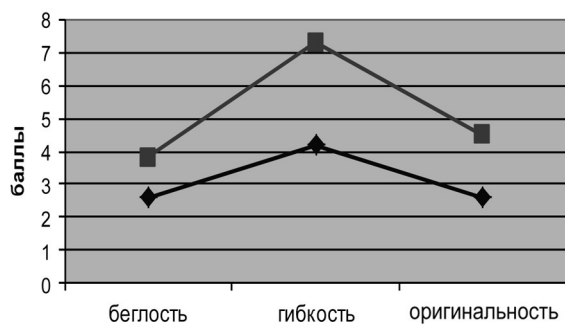


Рис. 2 Средние значения показателей субтеста «Использование предметов» учащихся 3-х классов:
 — ромб — коррекционный класс;
 — квадрат — массовый класс

Рассмотрим средние значения показателей фигурного субтеста «Составление изображений» (рис. 3).

Средний показатель беглости-гибкости экспериментальной группы ниже показателя беглости-гибкости контрольной группы на 2,5%. Средний показатель оригинальности экспериментальной группы ниже показателя оригинальности контрольной группы на 45,8%.

Для того чтобы установить значимость показателей фигурного субтеста «Составление изображений», был использован Т-метод. Сравнение показателей теста показало, что они статистически значимы для оригинальности ($t = -3,571$, при $p < 0,05$), а для беглости-гибкости не достоверны ($t = -0,612$, при $p > 0,05$).

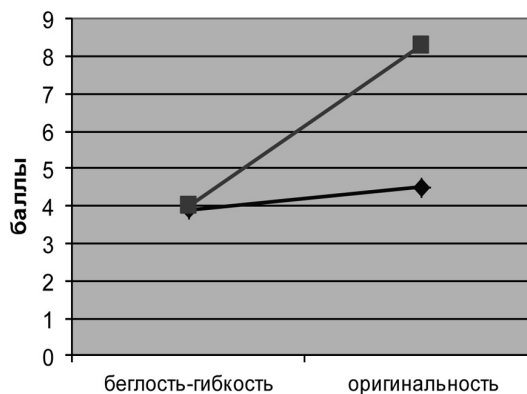


Рис. 3 Средние значения показателей субтеста «Составление изображений» учащихся 3-х классов:
 — ромб — коррекционный класс;
 — квадрат — массовый класс

Для определения показателя оригинальности по субтесту «Составление изображений» необходимо было учитывать число оригинальных элементов рисунка. Под оригинальным элементом понимается элемент необычной формы или необычное расположение элемента, необычное использование элемента, оригинальное расположение элементов относительно друг друга. Сравнивая результаты учащихся коррекционного и массового классов по этому показателю, можно отметить, что учащиеся коррекционного класса использовали мало оригинальных элементов при выполнении задания этого теста, их ответы были очевидны. Это может свидетельствовать об их более низкой интеллектуальной активности по сравнению с учащимися массового класса. При выполнении задания субтеста «Составление изображений» ученики должны были не только составить заданные изображения, но и придумать свою картинку, используя заданные фигуры и дать ей название.

Большинство детей — 72% учеников коррекционного класса и 87% детей массового класса придумали своё изображение. При этом придуманные детьми массового класса названия рисунков были вполне адекватны их содержанию. Большинство же детей коррекционного класса (65%) придумали своим рисункам названия, которые не соответствовали содержанию. В массовом классе таких детей в 4 раза меньше (15%). Таким образом, правильно выполнили вторую часть задания 7% детей коррекционного класса и 72% детей массового класса.

Рассмотрим различия в показателях теста фигурного субтеста Е. Торренса «Закончи рисунок» у детей коррекционного и массового класса. Средние значения показателей субтеста Е. Торренса «Закончи рисунок» показаны на рисунке 4.

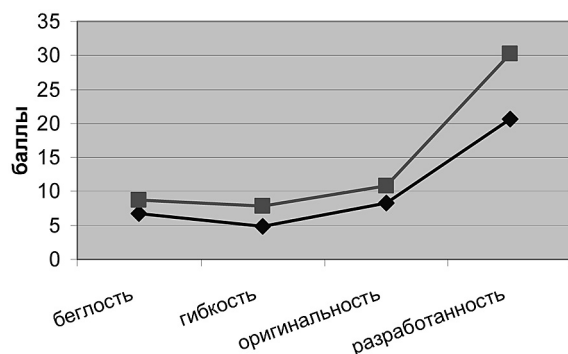


Рис. 4 Средние значения показателей теста Е. Торренса «Закончи рисунок» учащихся 3-х классов:
 — ромб — коррекционный класс;
 — квадрат — массовый класс

На рис. 4 можно видеть, что все средние значения показателей субтеста «Закончи рисунок» выше в массовом классе. По всем регистрируемым параметрам (беглость, гибкость, оригинальность, разработанность) между группами были получены статистически значимые различия ($t = -5,870$, при $p < 0,05$; $t = -7,812$, при $p < 0,05$; $t = -4,453$, при $p < 0,05$; $t = -3,646$, при $p < 0,05$ соответственно). Беглость и гибкость детей коррекционного класса не соответствует норме (норма — 8,9 и 7,6 соответственно). Это может свидетель-

ствовать о ригидности мышления, низком уровне информированности, ограниченности интеллектуального потенциала и низкой мотивации. Более низкие показатели, полученные школьниками с ЗПР, по сравнению с учащимися массового класса свидетельствуют о сниженной способности к изобретательской и конструктивной деятельности школьников с ЗПР, что может быть связано с трудностями оперирования образами-представлениями.

Выводы

1. У учащихся коррекционных классов уровень развития образного воображения ниже, чем у детей массового класса.
2. У учащихся коррекционных классов уровень развития вербального воображения ниже, чем у детей массового класса.
3. Качественные отличия выполнения невербальных заданий у учащихся коррекционных классов свидетельствуют о трудностях расчленения, соотнесения, объединения и сопоставления образов-представлений и их отдельных элементов.
4. Качественные отличия выполнения вербальных заданий у учащихся коррекционных классов свидетельствуют об отставании в речевом развитии, которое проявляется в ограничении словарного запаса, более длительном периоде словотворчества, снижении номинативной функции речи при обозначении придуманных изображений.

Литература

- 1 Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Просвещение, 1991. 93 с.
- 2 Туник Е. Е. Диагностика креативности. Тест Е.Торренса. СПб.: Иматон, 2006. 176 с.
- 3 Туник Е. Е. Психодиагностика творческого мышления. СПб., 2002. 116 с.
- 4 Сиволапов С. К. Особенности образной сферы у школьников с ЗПР // Дефектология, 1988. № 2. С. 3.

К ИССЛЕДОВАНИЮ ВЗАИМОСВЯЗИ ЭТАПОВ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ С ПОКАЗАТЕЛЯМИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГОВ

Шилова Т. А., Пономарёва Е. А.,
МГПУ, Москва
Григорьева А. А.
ЯГПУ, Ярославль

В статье представлены исследования психологических особенностей взаимосвязи экзистенциальной мотивации и профессиональной самореализации педагогов. Рассмотрена идея природы возникновения экзистенциальной мотивации и показателей профессиональной самореализации, а также приведены результаты эмпирического исследования и их подтверждение. Показана роль четырёх этапов экзистенциальной мотивации в осуществлении профессиональной самореализации.
Ключевые слова: экзистенциальная мотивация, профессиональная самореализация педагогов.

TO THE RESEARCH OF INTERRELATION OF STAGES OF EXISTENTIAL MOTIVATION WITH INDICATORS OF PROFESSIONAL SELF-REALIZATION OF TEACHERS

Shylova T. A., Ponomareva E. A.,
MCTTU, Moscow
Grigorieva A. A.
YSPU, Yaroslavl

In this article the researches of psychological features of interrelation of existential motivation and professional self-realization of teachers are presented. The idea of the nature of emergence of existential motivation and indicators of professional self-realization is considered, and also the results of empirical research and their confirmation are given. The role of four stages of existential motivation in an implementation of professional self-realization is shown.

Keywords: existential motivation, professional self-realization of teachers.

Введение

Особенностью современной жизни являются высокие требования к экзистенциальной наполненности личности педагогов в процессе профессиональной деятельности через самореализацию. Развитие экзистенциальной мотивации существенным образом сказывается на профессиональной самореализации. Особенно благоприятно наличие экзистенциальной мотивации, приводящей к усилению профессиональной самореализации. При этом могут возникать способности восприятия поля своих возможностей при отделении себя от другого как самодистанцирование при необходимости отодвигать свои желания, представления и чувства, чтобы взглянуть на себя и на ситуацию с некоторой дистанции.

Целью данной статьи являлось рассмотрение психологических особенностей взаимосвязи этапов экзистенциальной наполненности

с показателями профессиональной самореализации педагогов.

1 Современные модели психологических особенностей экзистенциальной мотивации и профессиональной самореализации

Современные модели психологических особенностей экзистенциальной мотивации и профессиональной самореализации включают профессиональное становление личности, которое постоянно находится в фокусе научного внимания. При этом для обоснования характеристик этих процессов ведущее место принадлежит концепции дуального подхода. Так, по мнению Е. С. Романовой, «психологический анализ деятельности в технологическом отношении содержит два самостоятельных направления: исследование психологических методов практической работы, как профессиональных средств диагностики, фиксации и изменения психологи-

ческих характеристик человека; изучение способов создания отбора организации методов «материала психологического воздействия» в зависимости от задачи, решаемой в реальной жизни» [5, с. 44].

Важный вклад в разработку проблемы мотивации внесли В. Г. Асеев [1], А. Маслоу [3], Э. Торндайк [11], У. Мак-Даугалл [2], З. Фрейд [8], Х. Хекхаузен [9], Б. Н. Рывков [6]. Так, Б. Н. Рывков подчёркивает отличительную черту явления мотивации, наличие теоретических критериев, вытекающих из соображения системологического анализа мотивации и её самореализации [6, с. 29]. Проблема самореализации имеет свою историю развития. В 1960-е гг. она активно разрабатывалась за рубежом в рамках гуманистической психологии, однако в России проблема самореализации не существовала, она игнорировалась, существовали обязательные, канонизированные формы самореализации личности, в основе которых лежала система идеалов и ценностей, дающая ответы на все духовные и мировоззренческие вопросы. Самореализация личности связана с системой жизненных смыслов и их воплощения как системы ценностей. Для описания качества жизни человека В. Франкл использует понятие «экзистенциальная исполненность», через которое раскрывается осмысленность жизни человеком. Следовательно, профессиональная самореализация возможна при оптимальном балансе на предыдущих уровнях экзистенциальной исполненности и саморегуляции психических состояний личности [7].

2 Методы и методики исследования

Эмпирические методы — экспертиза образовательной среды (Мясищев В. Н., 1960; Ломов Б. Ф., 1984; Дерябо С. Д., Ясвин В. А., 1994); методика векторного моделирования образовательной среды; методика исследования психологической безопасности образовательной среды (И. А. Баева); комплексная и поэтапная диагностики педагогов: самоактуализационный тест Л. Я. Гозмана, М. В. Кроза; методика «психологический портрет учителя» З. Резапкиной, Г. Резапкиной; тест «Шкала экзистенции»; тест «Исследование экзистенциальной мотивации». Статистические методы обработки результатов.

Исследование проводилось на выборке 50 человек. Все — педагоги дополнительного образования со стажем работы не менее 5 лет.

В ходе исследования была выявлена значимая статистическая взаимосвязь между шкалами опросников «Тест по экзистенциальной мотивации», «Шкала экзистенции» а также опросниками «Психологический портрет учителя», «Психологическая безопасность образовательной среды», «Методика векторного моделирования», шкалами «самоактуализационного теста».

3 Результаты исследования

Тест «Шкала экзистенции» построен в соответствии с концепцией В. Франкла и состоит из четырёх последовательных шагов. «Самодистанцирование» — данная шкала измеряет способность человека отойти на дистанцию по отношению к самому себе. Человек, обладающий способностью к самодистанцированию, может отодвинуть при необходимости свои желания, представления и чувства, чтобы взглянуть на себя и на ситуацию с некоторой дистанции. Отделить себя от другого — это, прежде всего, создать некоторую дистанцию с учениками, создать своё внутренне пространство для деятельности. Данный факт подтверждает отрицательная значимая корреляция между шкалами «Самодистанцирование» и «Направленность на учащихся» в педагогической деятельности ($r = -0,749$). Таким образом, на первом этапе для педагога важно не безусловное принятие учащихся, а способность дистанцироваться от них. Контактность педагога, уровень его взаимодействия с учащимися находится в обратной взаимосвязи со способностью к самодистанцированию ($r = -0,650$). Само-трансценденция — эмоциональное соотношение с имеющимися возможностями, резонанс с ценностями. Благодаря этой способности устанавливается возможность обнаруживать и проживать личностные ценности. Когнитивная дистанция освобождает человека для эмоционального соотношения с миром. Такое соотношение становится возможным только при положительном психоэмоциональном состоянии ($r = -0,623$). Эмоционально соотноситься со своей профессиональной деятельностью, с образовательной средой возможно только при эмоциональной стабильности, предсказуемости, высокой работоспособности педагога. Это его самообладание в критических ситуациях. Наряду со способностью к само-трансценденции стоят высокие показатели по шкале «Поддержки» САТ — степень незави-

симости ценностей и поведения субъекта от воздействия извне («Внутренняя – внешняя поддержка») ($r = 0,737$). Шкала «Поддержки» является основной для определения уровня самоактуализации личности. Положительную статистически значимую взаимосвязь с этой шкалой также имеют другие шкалы экзистенции: «Свобода» ($r = 0,684$), «Ответственность» ($r = 0,726$). Шкала «Самотрансценденция» также имеет положительную статистически значимую связь при ($p < 0,01$) со шкалами САТ: «Самопринятие» ($r = 0,670$), «Познавательные потребности» ($0,722$), «Креативность» ($0,756$). Самотрансценденция позволяет педагогу принять себя таким, как есть, вне зависимости от оценки своих достоинств и недостатков, возможно, вопреки последним, увеличивает стремление к повышению профессиональных знаний, а также способствует творческому самовыражению в профессии. Свобода — способность оставлять все остальные варианты ради одного. Это способность педагога найти наиболее соответствующую ситуации возможность и решение. Шкала «Свобода» имеет положительную статистически значимую взаимосвязь со шкалой «Поддержка» САТ ($r = 0,684$). «Ответственность» — это шаг осуществления и действия. В выборке педагогов данная шкала имеет отрицательную ста-

тистически значимую взаимосвязь со шкалой «Благоприятное психоэмоциональное состояние» ($r = -0,576$). То есть профессиональная деятельность в соответствии с принятым решением сопряжена со снижением психоэмоционального состояния. Ответственность оказывается обратной стороной таких профессиональных стилей педагогической деятельности, как демократический и либеральный. Важно отметить, что либеральный стиль, где педагог передаёт инициативу ученикам и уходит от собственных решений, сопряжён с повышением ответственности. На это указывает положительная значимая статистическая взаимосвязь ($r = 0,613$).

Выводы

1. Самореализация педагога взаимосвязана с его экзистенциальной исполненностью через самодистанцирование, самотрансценденцию, свободу профессиональной самореализации; ответственность осуществления и действия при благоприятном психоэмоциональном состоянии.

2. Выявлены факторы, влияющие на экзистенциальную исполненность педагога: тип образовательной среды, психоэмоциональное состояние, локус контроля, тип педагогической деятельности.

Литература

- 1 Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирования личности. М.: Мысль, 1976. 158 с.
- 2 Мак-Даугалл У. Основные проблемы социальной психологии. М.: Космос, 1916. 282 с.
- 3 Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2011. 352 с.
- 4 Пономарева Е. А. Мотивация профессионального самоопределения студентов технического вуза // Мотивация в современном мире / ГОУ ВПО МГПУ. МО, Щёлково, 2011. С. 216–222.
- 5 Романова Е. С. Профессиональное становление и развитие с позиции дуального подхода // Системная психология и социология. 2010. № 1. С. 43–55.
- 6 Рыжов Б. Н. Системные основания психологии // Системная психология и социология. 2010. № 1. С. 5–39.
- 7 Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 368 с.
- 8 Фрейд З. Введение в психоанализ. СПб.: Алетейя, 1999. 200 с.
- 9 Хекхаузен Х. Мотивации и деятельность. М.: Педагогика, 1986. 256 с.
- 10 Шилова Т. А. Адаптация и саморегуляция психических состояний личности студентов-психологов // Адаптация и саморегуляция личности / под ред. В. И. Казаренкова. М.: РУДН, 2011. Ч. II. С. 9–14.
- 11 Thorndike E. Human nature and the social order. N.Y.: Macmillan, 1940. 101 p.

ИЗУЧЕНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СЛАБОВИДЯЩИХ ПОДРОСТКОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ИХ ПОЛА И ГЕНДЕРА

Яковлева А. В.
МГПУ, Москва

В статье подробно рассматривается проблематика изучения личностных особенностей слабовидящих подростков в зависимости от их пола и гендера. Показаны особенности формирования половой идентификации подростков с нарушениями зрения.

Ключевые слова: нарушение зрения, гендер, пол, личность.

STUDYING OF PERSONAL FEATURES OF VISUALLY IMPAIRED TEENAGERS DEPENDING ON THEIR SEX AND GENDER

Yakovleva A. V.
MCTTU, Moscow

In this article the details of the problems of studying the personality characteristics of visually impaired adolescents, depending on their sex and gender is showed. Special attention is paid to the study of gender-specific impaired teenagers.

Keywords: visual impairment, gender, sex, personality.

Введение

Проблема изучения личности, а в особенности, гендерной идентичности личности слабовидящего подростка является одной из сложнейших и неисследованных проблем в коррекционной психологии. Подростковый возраст можно рассматривать как противоречивый и критический этап развития личности, а личностные особенности, связанные с ответственностью, целостностью Я-концепции, как важные качества, закладываемые в данном возрастном этапе. А также это период построения им самооотношения к своей гендерной идентификации. Принятие на себя определённой гендерной роли «включает» процесс саморегуляции и процесс наблюдения своего поведения и поведения других в соответствии с матрицей гендерной роли. Каждая гендерная роль сопровождается определённым набором качеств, которые являются отражением существующих стереотипов мужественности и женственности.

1 Представление о понятии гендерной идентичности

Осмысление понятия гендерной идентичности прошло долгий путь от биолого-эволюционного (психоанализ) понимания природы пола и гендера, через теории социальных

ролей до современной теории гендерной идентичности [10].

Во все времена и во всех культурах одним из самых распространённых способов классификации людей было деление на мужчин и женщин. Согласно теории, разработанной В. А. Геодакяном, с эволюционной точки зрения дифференциация полов связана с их специализацией, цель которой состоит в наилучшем приспособлении к среде и выживании. Консервативная специализация присуща женскому организму, а оперативная — мужскому. Организм женских особей обладает более широкой нормой реакции, т. е. способностью сочетать в своём поведении несколько стратегий. Мужская выборка обладает специализированным поведением, которое можно назвать менее пластичным и гибким. Различия в признаках мужчин и женщин называются половым диморфизмом. В стабильной среде половой диморфизм отсутствует. В изменчивой, нестабильной среде появляется половой диморфизм, который возрастает в следующих поколениях [9].

В последнее время в научной психологической литературе неоднократно ставился вопрос о необходимости различать половые и гендерные особенности, половую и гендерную идентичность [4, 6, 7]. Гендер указывает на

социально-психологический статус человека с точки зрения маскулинности и фемининности.

Маскулинность проявляется в ориентации личности на достижение целей за пределами непосредственной ситуации межличностного взаимодействия, фемининность опосредствует контакты с другими людьми, построенными на эмоциональной близости и привязанности.

Два показателя — маскулинность и фемининность образуют три типа гендерной идентичности:

- маскулинный (высокие показатели по маскулинным признакам — агрессивный, напористый, склонный к риску, независимый, мужественный и т.п. и низкие по фемининным — ласковый, женственный, добрый, верный, внимательный к другим и пр.);
- фемининный (низкие показатели по маскулинным признакам и высокие — по фемининным);
- андрогинный (высокие показатели и по маскулинным, и по фемининным признакам).

2 Личностное развитие слабовидящих подростков

Преодоление психологических и социальных последствий слепоты в каждом конкретном случае обусловлено личностными особенностями инвалида. Особое значение приобретает знание личностных и психологических особенностей незрячего человека, особенно на первоначальном этапе элементарной реабилитации, поскольку именно наличие этих знаний составляет основу реабилитационной работы в целом. Потеря зрения (или его отсутствие с момента рождения) прежде всего, сказывается на формировании или перестройке структуры личности инвалида. Преждевременным является утверждение, что потеря зрения обязательно влечёт за собой какое-либо серьезное психическое расстройство, но то, что она оказывает на психику человека, на его систему отношений и социальные установки серьёзные и глубокие воздействия, не вызывает никаких сомнений.

Личность представляет собой одно из наиболее сложных психологических образований с точки зрения структуры, генезиса и функционирования. Существует достаточно много теорий личности, по-разному трактующих сущность этого феномена. С точки зрения

современного системного подхода личность чаще всего рассматривается не как отдельный компонент психики, а как её особое свойство, способ организации и саморегуляции. Более широко личность можно трактовать как особое качество, присущее исключительно человеку. Личность характеризует человека со стороны его общественных связей и отношений с другими людьми. Поэтому данное понятие приобретает конкретный смысл лишь в системе этих отношений, воплощаемых через социальные роли. А. Н. Леонтьев характеризовал личность как системное и сверхчувственное качество, указывая при этом на то, что носителем этого качества является телесный, чувственный индивид с присущими ему врождёнными и приобретёнными свойствами. Последние представляют собой лишь условия и предпосылки формирования личности человека, не предопределяя всецело её сущности [13].

Подростковый возраст рассматривается как противоречивый и критический этап развития личности, а личностные особенности, связанные с самопониманием, самопознанием, целостностью Я-концепции, как важные качества, закладываемые в подростковом возрасте. Начало подросткового возраста связано с изменением своего эмоционального статуса и гендерного восприятия [11].

Зрительная депривация способствует появлению аффективной дезадаптации. Она заключается в переживании чувства психической напряжённости, снижения настроения, психической активности, повышение тревожности. По мнению многих авторов, нарушение зрения — это внутренний дискомфорт, влияющий на возникновение у подростков различных невротических состояний, эмоциональных отклонений в развитии [3].

Об исследованиях личностных качеств подростков с нарушением зрения написано достаточно большое количество трудов [4,11], а по результатам изучения их половых и гендерных особенностей в доступной литературе публикаций практически нет.

Пол — одна из самых сложных и многозначных научных категорий. В общем виде это слово, по мнению В. А. Геодакян, Т. А. Клименковой, обозначает биологические различия между людьми, определяемые генетическими особенностями строения клеток, анатомо-физиологическими характеристиками и детородными функциями [2].

Долгое время половая принадлежность индивида казалась унитарной и однозначной. Однако в XX в. выяснилось, что пол — сложная многоуровневая система, элементы которой формируются разновременно, на разных стадиях индивидуального развития, онтогенеза. Отсюда — расчленение категории пола на ряд более дробных понятий: генетический пол, хромосомный пол, гонадный пол, внутренний и внешний морфологический пол, репродуктивный пол и т.д. После рождения ребёнка биологические факторы половой дифференцировки дополняются социальными: на основании генитальной внешности новорождённого определяется его гражданский (паспортный, акушерский или аскриптивный, т. е. приписанный) пол, в соответствии с которым ребёнка воспитывают (пол воспитания) и т.д. Все эти обстоятельства накладываются на жизненный опыт ребёнка и его образ «Я», в результате чего формируется окончательная половая и сексуальная идентичность взрослого человека. Одни её аспекты заданы биологически, а другие зависят от культуры и воспитания (половая социализация), причём они могут расходиться друг с другом [6].

Тем более нельзя рассматривать только с биологических позиций различия в социальном поведении мужчин и женщин. В первые два десятилетия XX в. немногочисленные исследования психологических особенностей мужчин и женщин обычно подводили под рубрику «психологии пола», причем пол зачастую отождествляли с сексуальностью [6]. В 1930–1960-е гг. «психологию пола» сменила «психология половых различий»; эти различия уже не сводили к сексуальности, но большей частью считали врождёнными, данными природой. В конце 1970-х гг., по мере того как круг исследуемых психических явлений расширялся, а биологический детерминизм ослабевал, этот термин сменился более мягким — «различия, связанные с полом», причём предполагалось, что эти различия могут вообще не иметь биологической подосновы [7].

Соответственно менялись представления о мужских и женских качествах, а также способы их измерения. В репродуктивном процессе (продолжение рода) мужчина и женщина выступают как противоположные, альтернативные, взаимоисключающие и взаимодополняющие начала. Многие другие различия вытекают менее определёнными, измен-

чивыми, даже факультативными. Конкретные мужчины и женщины бывают разными и по своему физическому облику, и по своим психическим свойствам, и по своим интересам и занятиям, а нормативные представления о «мужественности» (маскулинности) и «женственности» (фемининности), хотя и отражают некие реалии, в целом являются не чем иным, как стереотипами общественного сознания [8].

Понятие «гендер» означает социокультурный конструкт пола, представляющий собой комплекс заданных признаков и характеристик мужского и женского поведения, стиля жизни, образа мыслей, норм, предпочтений и т.д. В отличие от биологического пола, представляющего собой набор генетически заданных анатомо-физиологических признаков человека, гендер строится в конкретном социокультурном контексте в определённый исторический период и, следовательно, различен во времени и пространстве. Гендер — продукт социализации, в то время как пол — результат эволюции [1].

Гендерная идентичность является соотношением своего поведения с нормами поведения, принятыми для данной возрастной группы. Особенно актуальны вопросы гендерной идентификации в подростковом возрасте. Подросток, выстраивая собственную картину мира, свой новый образ «Я», не ограничивается пассивным усвоением гендерных норм и ролей, а стремится самостоятельно и активно осмысливать и формировать свою гендерную идентичность. Половое развитие ребёнка неотделимо от общего его развития и происходит непрерывно, начиная с рождения. Половое созревание — не только явление биологическое, но и социальное. Именно в старшем школьном возрасте гендерные различия становятся наиболее яркими и ощутимыми. Это объясняется тем, что в этом возрасте происходит половое созревание, осознание и принятие половой роли, формируется позиция собственного «Я», мировоззрение, закладываются и формируются важные качества и черты личности для дальнейшей жизни. Гендерная идентификация подростка — это сложный процесс отождествления себя с определённой группой людей, объединённых по принципу гендерной общности; это механизм распознавания представителей разных гендерных групп. В результате подросток формирует собственную гендерную идентичность [2].

Сам процесс полового созревания влияет на поведение подростка опосредованно, через социальные условия его существования, например, через статус подростка в коллективе сверстников, его взаимоотношения со взрослыми и т.д. [12].

3 Условия и методы проведённого исследования

Ранее было проведено исследование, посвящённое изучению развития личности людей со зрительным дефектом, в котором не удалось обнаружить принципиальных отличий в личностных характеристиках слабовидящих подростков по сравнению с их ровесниками с нормальным зрением, что убеждает в том, что личностное развитие подростков происходит по одним и тем же объективным законам, не зависящим от сохранности зрительного анализатора. Однако нарушения зрительного анализатора можно рассматривать в качестве причин, приводящих к статистически значимым различиям в характеристиках личности слабовидящего подростка и их ровесников с сохранным зрением. Индивидуальные психологические особенности, выявленные при количественном анализе выраженности отдельных личностных характеристик подростков со зрительным дефектом можно объяснить, в том числе, особыми по сравнению со здоровыми по зрению учащимися старших классов, условиями обучения и воспитания, что нуждается в дополнительном изучении [5].

При изучении гендерной идентичности слабовидящих подростков использовался комплекс психодиагностических методик, положительно зарекомендовавших себя в психологической практике: методики С. Бем на маскулинность — фемининность, МИФ, FPI шкала фемининности маскулинности.

Исследование проводилось в групповой форме во внеурочное время с учащимися старших классов школы для слепых и слабовидящих детей (50 человек, 25 юношей с остротой зрения на лучше видящем глазу от 0,05 до 0,2, сохранным цветоощущением и способностью к цветовосприятию (диагнозы — амблиопия, астигматизм, косоглазие, миопия, нистагм и др.) с нормальным интеллектуальным развитием, средний возраст $16,1 \pm 0,2$ года) и с учащимися общеобразовательной школы (50 человек, 25 юношей) без особенностей в

психофизическом развитии, средний возраст $15,7 \pm 0,2$ года).

Целью данного исследования является выявление личностных особенностей слабовидящих подростков в зависимости от их пола и гендера.

4 Результаты и их обсуждение

Полученные результаты показали, что и девушки, и юноши с нарушением зрения, а также подростки с нормальным зрением характеризуются:

- высокими показателями маскулинности и феминности;
- значимыми различиями в проявлении такой маскулинной характеристики, как агрессивность, и такой фемининной характеристики, как зависимость между образами «Я-реальный» и «Я-мужчина»;
- средними показателями уровня субъективного контроля по шкалам общей интернальности, достижений, здоровья, производственных отношений;
- общей экстернальностью и экстернальностью в сфере производственных отношений (учёбы), интернальностью в сферах достижений и здоровья.

Анализируя полученные результаты можно сказать, что большинству обследованных подростков, не зависимо от сохранности зрительного анализатора, свойственны в равной степени признаки как маскулинности, так и феминности, что указывает на их принадлежность к андрогинам. Андрогиния понимается сегодня как эмансипация обоих полов, интеграция женского эмоционально-экспрессивного стиля с мужским инструментальным стилем деятельности. Преобладание андрогинии среди испытуемых характеризуется тем, что в подростковом возрасте выстраивается собственный новый образ «Я», и поэтому как слабовидящие, так и подростки с нормальным зрением стремятся самостоятельно осмыслить и сформировать свою гендерную идентичность. Андрогинность благоприятна для успешной социализации личности с высоким самоуважением, мотивацией к достижениям, хорошим исполнением родительской роли. У андрогинной личности отмечена также большая удовлетворённость браком, большее ощущение благополучия. Подростки, обладающие одновременно маскулинными и феминными чертами при адекватном

половом самосознании и отчётливой половой идентичности, менее жёстко придерживаются полоролевых норм, пытаются быть свободными от социальных стереотипов и свободнее переходят от традиционно женских занятий к мужским, и наоборот. Степень андрогинности значительно зависит от этнических и социальных факторов [2].

Заключение

Таким образом, полученные результаты, можно объяснить тем, что существовавшие

традиционные образцы мужественности и женственности в современных условиях во многом изменились и продолжают меняться. Это создаёт серьёзные трудности для подростка, пытающегося интегрировать в личности различные социальные роли, образцы поведения и черты. Слабовидящие подростки не ограничиваются пассивным усвоением гендерных норм и ролей, а стремятся наравне со здоровыми сверстниками самостоятельно и активно осмысливать и формировать свою гендерную идентичность.

Литература

- 1 **Бочарев В. В.** Антропология возраста. СПб.: Питер, 2001. 150 с.
- 2 **Геодакян, В. А.** Два пола. Зачем и почему? СПб., 1992. С. 51–63. URL: <http://www.etpg.com>.
- 3 **Гостунская Я. И.** Специфика эмоционального неблагополучия детей со зрительной патологией. Антропологические основы субкультуры детства: нормы, ценности, практика: Материалы VI Международной научно-практической конференции (26–27 ноября 2009 г.) / под ред. Л. Л. Редько, Е. Г. Пономарёва, С. В. Бобрышова. Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2009. 356 с.
- 4 **Ильин Е. П.** Пол и гендер. СПб.: Питер, 2010. 688 с. (Сер. «Мастера психологии»).
- 5 **Коган Б. М., Яковлева А. В.** Личностные характеристики слабовидящих подростков // Специальное образование. 2012. № 2. 182 с.
- 6 **Кон И. С.** Мужчина в меняющемся мире. URL: <http://lib.rus.ec/b/157064/read>.
- 7 **Кон И. С.** Обсуждение темы «Проблемы и перспективы развития гендерных исследований в бывшем СССР» // Гендерные исследования. 2000. № 5. С. 27–33.
- 8 **Кон И. С.** Пол и гендер. Заметки о терминах. <http://sexology.narod.ru/publ037.html>.
- 9 **Нартова-Бочавер С. К.** Дифференциальная психология. М.: Флинта, 2003. С. 168.
- 10 **Ожигова Л. Н.** Проблемы исследования гендерных аспектов бытия личности в психологии // Гендерные аспекты бытия личности: Материалы Всероссийского научно-практического семинара. Краснодар: КубГУ, 2004. С. 5–18.
- 11 **Рымарев Н. Ю.** Личностные особенности подростков с различной гендерной идентичностью: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Краснодар 2006. URL: <http://vseref.ru/view-c0063663.html>.
- 12 **Сидоров П. И., Парников А. В.** Введение в клиническую психологию: учебник для студентов медицинских вузов. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. Т. II. 381 с. (Библиотека психологии, психоанализа, психотерапии).
- 13 **Сорокин В. М.** Специальная психология: учеб. пособие / под ред. Л. М. Шипицыной. СПб.: Речь, 2003. 216 с.

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ ЖУРНАЛА
«СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ»
«SYSTEMS PSYCHOLOGY AND SOCIOLOGY» AUTHORS,
2012, № 6 (II)**



ГЕВОРКЯН Елена Николаевна — доктор экономических наук, профессор. Первый проректор ГБОУ ВПО МГПУ, член-корреспондент РАО. Лауреат конкурса «Грант Москвы» 2008 в области образования, Лауреат премии Правительства Российской Федерации 2008 в области образования, медаль ордена «За заслуги перед Отечеством» II степени. Член экспертного совета ВАК при Минобрнауки России по присвоению учёных званий.

GEVORCIAN Elena Nikolaevna — Doctor of Economics, Full professor. First Vice-Rector of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University», corresponding member of the Russian Academy of Education. Laureate of the tender «Grant of Moscow» Education Award 2008, Laureate of the Russian Federation Government Education Award 2008, Medal of the Order «For Merit to the Fatherland» 2nd Class. Member of the council of experts on awarding of academic ranks of the Higher Attestation Commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation.
E-mail: Gevorcian@mgpu.ru



РОМАНОВА Евгения Сергеевна — доктор психологических наук, профессор. Директор Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ, заведующая кафедрой общей и практической психологии ИПССО ГБОУ ВПО МГПУ. Заслуженный учитель Российской Федерации, Почётный работник высшего профессионального образования Российской Федерации. Лауреат премии Президента Российской Федерации 1998 в области образования, Лауреат премии Правительства Российской Федерации 2009 в области образования. Почётный профессор МГПУ, член президиума УМО университетов Российской Федерации. Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации.

ROMANOVA Evgeniya Sergeevna — Doctor of Psychology, Full professor. Director of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University», Head of the Department of General and Practical Psychology of IPSSR MCTTU. Honorary Teacher of the Russian Federation, Honorary Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation. Laureate of the President of the Russian Federation Education Award 1998, Laureate of the Russian Federation Government Education Award 2009. Honorary Professor of MCTTU, member of the Presidium of Educational and Methodological Consolidation of the Universities of the Russian Federation. Honorary Worker of Higher School of the Russian Federation.
E-mail: RomanovaES@psy.mgpu.ru



РЫЖОВ Борис Николаевич — доктор психологических наук, профессор. Заведующий кафедрой психологии развития и инноваций Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ. Лауреат премии Правительства Российской Федерации 2009 в области образования, Почётный работник высшего профессионального образования Российской Федерации .

RYZHOV Boris Nikolayevich — Doctor of Psychology, Full professor. Head of the Department of Developmental Psychology and Innovations of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University». Laureate of the Russian Federation Government Education Award 2009, Honorary Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation.

E-mail: rizhov51@mail.ru



АБУШКИН Борис Михайлович — кандидат психологических наук, доцент. Заместитель директора Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ по науке.

ABUSHKIN Boris Mikhailovich — PhD (Psychology), Docent. Deputy director for Science of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».

E-mail: bma1947@mail.ru



БЕЛОУСОВ Александр Сергеевич — аспирант кафедры психологии развития и инноваций Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ.

BELOUSOV Alexandr Sergeevich — Post-graduate student of the Department of Developmental Psychology and Innovations of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Institute of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».

E-mail: krigspair@yandex.ru



ГАНДЕР Дмитрий Владимирович — доктор психологических наук, профессор. Профессор кафедры социальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ, военный лётчик первого класса.

GANDER Dmitriy Vladimirovich — Doctor of Psychology, Full professor. Associate professor of the Department of Social Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».



ЧИБИСКОВА Оксана Владимировна — ассистент кафедры психологии развития и инноваций Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ.

CHIBISKOVA Oksana Vladimirovna — Teaching assistant of the Department of Developmental Psychology and Innovations of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».

E-mail: chibiskova@mail.ru



КОГАН Борис Михайлович — доктор биологических наук, профессор. Заведующий кафедрой клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ.

KOGAN Boris Mikhailovich — Doctor of Biology, Full professor. Head of the Department of Clinical and Special Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».

E-mail: boriskogan@mail.ru



АБРАМОВА Оксана Владимировна — аспирант кафедры клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ. Член Международного нейропсихологического общества.

ABRAMOVA Oksana Vladimirovna — Post-graduate student of the Department of Clinical and Special Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University». Member of the International Neuropsychological Society.

E-mail: ksanamail@gmail.com



ВАЛЯВКО Светлана Михайловна — кандидат психологических наук, доцент. Доцент кафедры клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ.

VAIYAVKO Svetlana Mikhailovna — PhD (Psychology), Docent. Docent of the Department of Clinical and Special Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».

E-mail: valyavko@yandex.ru



АВЕРЬЯНОВА Елена Владимировна — аспирант кафедры клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ.

AVERYANOVA Elena Vladimirovna — Post-graduate student of the Department of Clinical and Special Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».

E-mail: aev80@yandex.ru



КРЫЖАНОВСКАЯ Лариса Михайловна — кандидат психологических наук, доцент. Доцент кафедры клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ.

KRYZHANOVSKAYA Larisa Mihailovna — PhD (Psychology), Docent. Docent of the Department of Clinical and Special Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».

E-mail: Lara.kry@yandex.ru



ГРИГОРЬЕВА Лидия Петровна — доктор психологических наук, профессор кафедры психологии и педагогической антропологии ФГБОУ ВПО «Московский государственный лингвистический университет».

GRIGORJEVA Lidiya Petrovna — Doctor of Psychology, Associate professor of the Department of Psychology and Pedagogical Anthropology of the Federal State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of «Moscow State Linguistic University».

E-mail: grigorievsky@gmail.com



ВИШНЁВА Екатерина Александровна — аспирант кафедры психологии и педагогической антропологии ФГБОУ ВПО «Московский государственный лингвистический университет».

VISHNEVA Ekaterina Alexandrovna — Post-graduate student of the Department of Psychology and Pedagogical Anthropology of the Federal State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of «Moscow State Linguistic University».

E-mail: Vishnjeva@yandex.ru



КАБАНОВ Игорь Сергеевич — аспирант кафедры клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ.

KABANOV Igor Sergeevich — Post-graduate student of the Department of Clinical and Special Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».

E-mail: Igor_ks@mail.ru



СВИСТУНОВА Екатерина Владимировна — кандидат психологических наук, доцент. Доцент кафедры клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ.

SVISTUNOVA Ekaterina Vladimirovna — PhD (Psychology), Docent. Docent of the Department of Clinical and Special Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».

E-mail: proficiat@mail.ru



СМИРНОВА Маргарита Вячеславовна — аспирант кафедры клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ.

SMIRNOVA Margarita Vyacheslavovna — Post-graduate student of the Department of Clinical and Special Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».

E-mail: khokhlovamv@gmail.com



ТКАЧЕНКО Александр Владимирович — кандидат исторических наук, доцент. Доцент кафедры общей и прикладной социологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ.

TKACHENKO Alexandr Vladimirovich — PhD (History), Docent. Docent of the Department of General and Applied Sociology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».

E-mail: professor.tkachenko@gmail.com



БЕЛАН Владимир Трофимович — доцент кафедры метрологии и информационно-измерительных технологий электротехнического факультета Института электроэнергетики ГОУ Национальный горный университет (Днепропетровск, Украина).

BELAN Vladimir Trofimovich — Docent of the Department of Metrology and Information and Measurement Technology of Electrotechnical Faculty of the Institute of Power Industry of the State Educational Institution of Higher Professional Education National Mining University (Dnepropetrovsk, Ukraine).



БОРИСОВА Вера Александровна — старший преподаватель кафедры клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ.

BORISOVA Vera Alexandrovna — Senior assistant professor of the Department of Clinical and Special Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».

E-mail: veraalekx@mail.ru



ШИЛОВА Тамара Алексеевна — доктор психологических наук, профессор. Заведующая кафедрой социальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ.

SHILOVA Tamara Alekseevna — Doctor of Psychology, Full professor. Head of the Department of Social Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».

E-mail: shilova_toma@mail.ru



ПОНОМАРЁВА Елена Алексеевна — кандидат психологических наук, доцент. Доцент кафедры социальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ.

PONOMAREVA Elena Alexeevna — PhD (Psychology), Docent. Docent of the Department of Social Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».



ГРИГОРЬЕВА Александрина Андреевна — научный сотрудник ФГБУ «Национальный научный центр наркологии» Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации, заместитель директора по социально-психологической работе ГБОУ ДЮЦ «Отрадное», соискатель кафедры педагогической психологии ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского».

GRIGORJEVA Alexandrina Andreevna — Research worker of the Federal State Government-Financed Research Institute for National Scientific Center of Narcomania of Ministry of Health and social development of the Russian Federation, Deputy director for social-psychological work of the State Educational Government-Financed child-youthful Institution «Otradnoe», applicant for the PhD degree of the Department of Pedagogical Psychology of the Federal State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education «Yaroslavsky State Pedagogical University by K.D. Ushinsky».

E-mail: alexandrina_gr@mail.ru



ЯКОВЛЕВА Анна Вадимовна — ассистент кафедры клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ.

YAKOVLEVA Anna Vadimovna — Teaching assistant of the Department of Clinical and Special Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».

E-mail: annayakovleva08@yandex.ru

СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ
Всероссийское периодическое издание научно-практический журнал

№ 6 (II) 2012

Выходит 2 раза в год

Редактор
Компьютерная верстка
Художник

Е. Романов
Е. Смолян
В. Дёмкин

Формат 70 x 108 1/16. Усл. печ. л. 11,375. Тираж 500 экз.

Изготовлено ООО фирмой «Ин-Кварто»
119034, Москва, Курсовой пер., 17
Тел. +7(495) 233-27-98