

Московский городской педагогический университет



Всероссийское периодическое издание

**Журнал рекомендован Высшей аттестационной комиссией (ВАК)
Министерства образования и науки РФ в перечне ведущих научных журналов
и изданий для публикации научных результатов
диссертационных исследований**

СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

№ 1 (9) 2014

Выходит 4 раза в год

ISSN 2223-6880

**Москва
2014**

Системная психология и социология: Всероссийское периодическое издание научно-практический журнал. – М.: МГПУ, 2014. – № 1 (9). 154 с.

ISSN 2223-6880

Редакционная коллегия

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

Заключением Президиума ВАК Минобрнауки России №22/49 от 25.05.2012 г.
включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий

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

Романова Е. С., Рыжов Б. Н. История психологии с системных позиций.....	5
Семаго М. М. Моделирование психического развития в энтропийно-негэнтропийном подходе	16

Психологические исследования

Романова Е. С., Бершедова Л. И., Рычихина Э. Н., Набатникова Л. П. Психологические аспекты активизации самостоятельной работы студентов вуза	29
Ефимова И. Н. Роль системного профиля мотивации в развитии родительского выгорания	39
Валявко С. М. Изучение психологического возраста старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	49
Кожина О. В., Грабовский А. И., Чибискова О. В. Экспериментальное исследование профессиональной направленности учащихся с различной психической работоспособностью	57
Доний Е. Е., Коган Б. М., Раздобаров Н. Д. Взаимосвязь качества жизни и особенностей личности у студентов с нарушением слуха.....	67
Баулина М. Е. Системный подход к анализу нарушений письменной речи в детском возрасте.....	73
Львова С. В. Возрастные особенности развития познавательных потребностей и мотивации учения у школьников.....	79
Шагидаева А. Б. Мотивация пожилых: роль возраста, региона и места проживания	86
Крыжановская Л. М. Арт-психология, театральное искусство как метод специальной психологической коррекции личности подростков	95
Калиш И. В. Арт-терапия в системе методов психологического консультирования студентов	100
Морозова Т. Ю. Изучение особенностей копинг-поведения в юношеском возрасте	108
Сабанин П. В. Особенности развития мышления у городских и сельских младших школьников	119

Социологические исследования

Васильев И. А. Системный подход к определению уровня заинтересованности респондентов.....	130
Демченко Т. С. Система показателей оценки эффективности структур гражданского общества в неформальном социальном контроле высшего образования.....	137

Информация

Правила для авторов	144
Сведения об авторах журнала «Системная психология и социология», 2014, № 1 (9).....	146

CONTENTS

Theory and method of Systems Psychology

Romanova E. S., Ryzhov B. N. The history of psychology from the system point of view.....	5
Semago M. M. Psychic development modelling in entropic-negentropy approach	16

Psychological researches

Romanova E. S., Bershedova L. V., Rychikhina E. N., Nabatnikova L. P. Psychological aspects of self-guided work activation for students of a higher education institution	29
Efimova I. N. The role of systemic motivation profile in development of parent's burnout	39
Valyavko S. M. The study of older preschoolers' psychological age with general speech underdevelopment	49
Kozhinova O. V., Grabovsky A. I., Chibiskova O. V. The study of professional orientation in students with different types of psychic work capacity.....	57
Dony E. E., Kogan B. M., Razdobarov N. D. Interrelation between a life quality and personal characteristics in students with hearing impairments	67
Baulina M. E. Systemic approach to the analysis of written speech disorders in childhood	73
Lvova S. V. Age features of the cognitive needs development and motivation of studying in schoolchildren.....	79
Shagidaeva A. B. Motivation elderly: the role of age, region and place of residence.....	86
Kryzhanovskaya L. M. Art psychology, performing art as a method of special psychological correction of personality in adolescents	95
Kalish I. V. Art therapy in the system of methods of psychological counseling of students	100
Morozova T. U. A study of coping behavior peculiarities in young adulthood	108
Sabanin P. V. Features of thinking development in younger school students of urban and rural areas.....	119

Sociological researches

Vasiljev I. A. Systemic approach to the defining of the level of interest in respondents	130
Demchenko T. S. The system of indicators for the assessment of efficiency of civil society structure under informal social higher educational control.....	137

Information

Author guidelines.....	144
Authors of the journal «Systems psychology and sociology», 2014, № 1 (9).....	146

ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ С СИСТЕМНЫХ ПОЗИЦИЙ

Романова Е. С., Рыжов Б. Н.
МГПУ, Москва

Статья посвящена изложению взгляда на исторический процесс и закономерности развития психологии с позиций системной психологии, а также исследованию с системных позиций логики формирования и научного значения основных теорий психологии со времен античности до начала XX в.

Ключевые слова: система, структура связей, психологическая теория, гносеологическая традиция, эмпирическое и теоретическое знание, горизонтальные и вертикальные связи.

THE HISTORY OF PSYCHOLOGY FROM THE SYSTEM POINT OF VIEW

Romanova E. S., Ryzhov B. N.
MCTTU, Moscow

The historical process as well as the regularities of development of psychology as a science are suggested to be considered under the point of systems psychology in this article. Also the scientific values of basic psychology theories from the ancient times to the beginning of the twentieth century from the points of systems psychology views are shown.

Key words: system, the structure of connections, psychological theory, the epistemological tradition, empirical and theoretical knowledge, horizontal and vertical connections.

Введение

Большинство современных историко-психологических работ посвящено исследованию «первичного» материала, фактических данных, касающихся того или иного автора, группы авторов или, наконец, конкретного периода либо направления в психологии. В то же время интерес к теоретическому осмыслению общих путей развития психологической науки остается весьма невысоким. Между тем очевидно, что там, где перестает совершенствоваться теория, наука вырождается в коллекцию фактов, не содержащую механизмов для внутреннего развития. В этой связи одной из первоочередных задач истории психологии становится изучение эволюции системных характеристик формирования психологического знания, позволяющее в итоге обнаружить ее «зоны роста» на современном этапе.

1 Принципы системного исследования истории психологии

Среди многих закономерностей исторического пути развития психологии можно обнаружить два связанных между собой процесса. Один из них – это никогда не прекра-

щающееся накопление фактов и феноменов психической жизни, в числе которых, например, такие известные с глубокой древности явления, как изменение частоты и наполнения пульса при воздействии сильного психического раздражителя или так называемая заразительность эмоций. В равной мере к ним относятся и сравнительно недавно установленные закономерности типа кривой забывания Эббингауза или продемонстрированный Р. М. Йерксом и Дж. Д. Додсоном факт существования оптимума мотивации для различных видов деятельности. Все это – элементы эмпирического знания, которые нуждаются в объяснении и истолковании. Поэтому параллельно их накоплению всегда идет процесс систематизации полученных фактов, установления связей между ними и в итоге создания психологических теорий и концепций [3, 10].

Для того чтобы представить оба этих процесса более наглядно, соотнесем их с временной осью. В каждый конкретный исторический момент уровень эмпирического знания определяется общим объемом имеющихся фактов и наблюдений над душевной жизнью человека. В то же время уровень развития теории зависит от степени соответствия всех

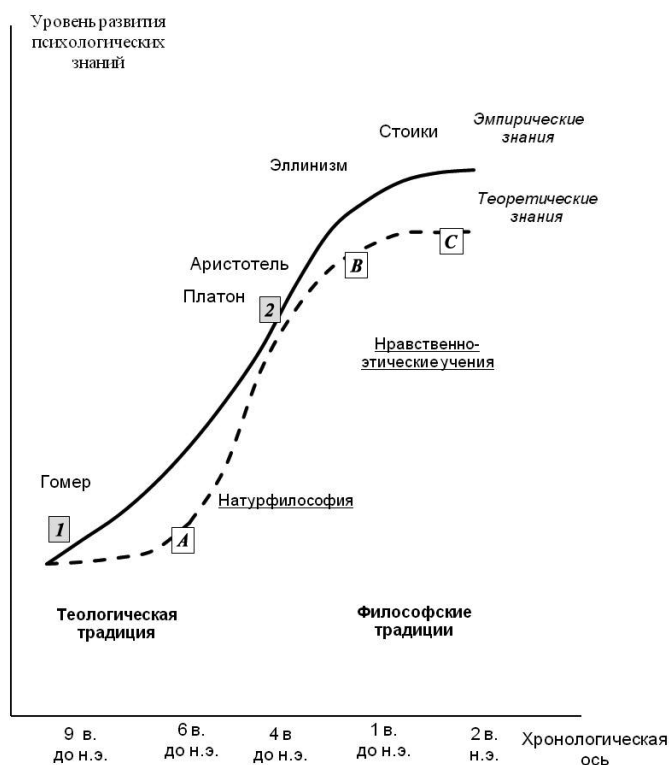


Рисунок 1. Развитие философско-психологических знаний в античной цивилизации:

цифрами обозначены гармонические периоды:

- 1 — завершение создания мифологической картины мира;
2 — создание философской системы Аристотеля;

буквами обозначены периоды кризисов:

- A — кризис мифологической традиции;
B — кризис рационалистической философии;
C — начало системного кризиса античной цивилизации

этих фактов известному к данному моменту способу их объяснения.

Ряд науковедческих работ показывает, что накопление опытной информации, как правило, хорошо описывается экспоненциальной зависимостью¹. Поэтому процесс накопления эмпирико-психологического знания вполне уместно изобразить в виде экспоненциальной кривой (рис. 1). Более сложно представить линию развития психологической теории. Собственная логика этого процесса определяется многими факторами, среди которых первостепенное значение имеют тип господствующей гносеологической традиции и структура образующих теорию системных связей внутри каждой традиции. Как убедительно показал О. Конт [5], теория сменяет три фазы эволюции, последовательно переходя от **теологической** традиции, сводящей любые явления действительности к проявлению воли божества, к **философской** и, далее, **позитивной** традициям (рис. 2).

Основа философской традиции — стремление определить сущность всех явлений

природы, включая внутренний мир человека, с рационалистических позиций, не прибегая к идее вмешательства сверхъестественных сил. В отличие от этого завершающая триада позитивистская традиция ориентирована на установление количественных соотношений между явлениями и отказ от их сущностного анализа.

Таким образом, каждая традиция имеет свой особый предмет и свои методы исследования, формирующие характерный для нее тип мышления. Вполне закономерно, что последующая традиция решительно отвергает и методы, и тип мышления своей предшественницы. Применительно к предложенной графической схеме это находит отражение в наиболее заметных изменениях наклона линии накопления теоретического знания при каждой смене гносеологической традиции.

Другой фактор, влияющий на динамику «теоретической» линии, представляет собой структурную организацию связей, объединяющих элементы научного знания в единую систему. Хотя, в принципе, любая научная

¹ Возрастание объема знаний во времени в общем случае описывается S-образной зависимостью $y = \exp(ax + bx^2)$, имеющей точку перегиба и максимум; для этапа интенсивного развития науки эта зависимость упрощается до монотонно возрастающей «классической» экспоненты, описываемой зависимостью $y = \exp(ax)$ [3, 6, 21].

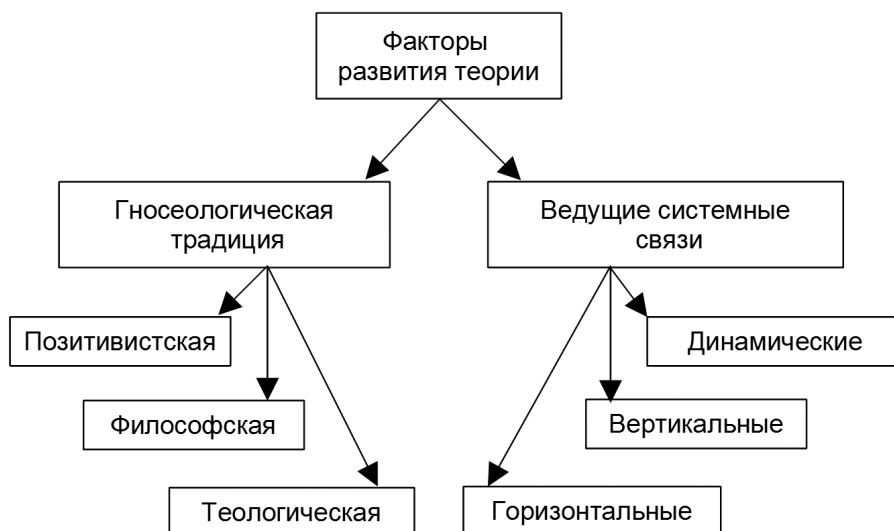


Рисунок 2. Структура факторов развития теории

теория предполагает наличие разнообразных системных связей, на практике их использование подвержено определенной исторической закономерности.

Первым видом связей, с помощью которых создаются наиболее ранние для каждой гносеологической традиции теоретические конструкции, как правило, становятся **горизонтальные** связи между одноуровневыми элементами [10]. Примером таких связей могут служить ассоциации восприятия или мышления. Развитие этих связей и создание на их основе теоретических структур разного системного уровня (например, концепций восприятия и мышления) приводит к необходимости объединения этих структур в более общую научную систему с помощью **вертикальных** связей. В рассмотренном примере это будет установление связи процессов мышления с процессами восприятия. Переходом к еще более сложному виду системных связей является отказ от их рассмотрения в качестве **статических**, не изменяемых во времени соотношений между элементами. Альтернативная точка зрения состоит в том, что и горизонтальные, и вертикальные связи всегда представляют собой **динамические** соотношения – функции времени, возникающие в определенный момент и исчезающие в другой.

Эволюция связей внутри одной гносеологической традиции не имеет тех драматических эффектов, с которыми сопряжена смена самих традиций. Она означает лишь

добавление новых связей к установленным ранее и обеспечивает плавный изгиб «линии теории».

Таким образом, оба рассматриваемых нами процесса (накопление теоретического знания и накопление эмпирического знания), будучи тесно связанными друг с другом, имеют, тем не менее, свою особую, отличную от другого динамику, приводящую попеременно то к сближению изображающих их линий, то к их относительному расхождению. Сближение процессов в какой-либо исторический период говорит о том, что достигнутый уровень теоретического анализа позволяет достаточно полно и непротиворечиво объяснить всю совокупность известных к этому времени психологических явлений. Напротив, явное расхождение процессов свидетельствует о кризисе теории, ее неспособности удовлетворительно для современников объяснить действительность. Поскольку представление человека о себе самом теснейшим образом связано с духовным состоянием общества, закономерно, что периоды сближения психологического опыта и теории соответствуют периодам гармонического развития не только науки, но и общества в целом. И, наоборот, кризис взглядов на человеческую природу, как правило, совпадает с общественными кризисами. С учетом сделанных замечаний путь развития психологических идей с древнейших времен можно представить так, как показано ниже.

2 Эпоха античности

Уже в III–II тысячелетиях до н.э. в Египте имелись достаточно сложные представления о взаимодействии различных видов души, часть из которых, как считалось, исчезает после смерти тела, а часть остается существовать на небе и на земле. Еще более сложная система религиозно-психологических представлений содержится в индийской ведической литературе, относящейся к началу I тысячелетия до н.э., а также в созданных на ее основе текстах Упанишад. Однако и в Египте, и в Индии психологические идеи были лишь составной частью мистических представлений этих культур. В своих попытках объяснить мир душевных явлений представители древнейших цивилизаций так и не смогли выйти за пределы теологической традиции, поэтому принадлежащие им идеи в большей мере относятся к истории религии.

Впервые перейти грань теологических воззрений удалось античной цивилизации. К VIII в. до н.э. в греческой мифологии также сложилась развернутая картина представлений о душе и повелевавшем ею сонме божеств. В тот период мифологическая парадигма вполне отвечала еще весьма небогатому опытному знанию, то есть линии, отображающие оба процесса – накопление опыта и развития теории, – сходятся здесь очень близко (рис. 1, точка 1). Это стартовая для цивилизации «точка гармонии», которой, как и в древнейших цивилизациях, предшествовал длительный период формирования самых первых представлений о человеческой природе и их сакрализации в древнейших религиозных культах. Донесенные до нас Гомером и Гесиодом ясность духа человека той эпохи и его тяга к новому дали мощный импульс для развития всех сторон жизни античного общества, включая размышления о душевной жизни. В то же время установившаяся общегреческая культурно-мифологическая традиция уравновешивала центробежные тенденции среди эллинов и служила задаче их духовной консолидации.

Последовавший за этим период расцвета полисов и освоения эллинами средиземноморского пространства привел к тому, что на рубеже VII–VI вв. до н.э. представления о мире существенным образом расширились, и мифологическая парадигма начала

быстро утрачивать свои позиции. К середине VI в. до н.э. эта тенденция стала хорошо различимой в различных сторонах культурной жизни Эллады, например в получившем распространении аллегорическом изображении богов и метафорическом объяснении мифологических сюжетов [18], где уже явно видны признаки общего кризиса мифологической культуры (рис. 1, точка А). Всегда сопровождающее кризисную эпоху состояние неудовлетворенности, напряженности духовной жизни вскоре обернулось отходом от прежней гносеологической традиции и, как следствие этого, зарождением и стремительным расцветом первых философских школ. За совсем небольшой по историческим меркам период человеческая мысль обогатилась множеством важнейших принципов, в числе которых – идеи всеобщего изменения и становления, которые мы видим в милетской школе и у Гераклита, постулат элеатов об извечном противоречии чувственного и разумного миров, учения об основах чувственных процессов и космической цикличности Эмпедокла.

К началу V в. до н.э. новое, причудливо сочетающее рациональность с мистикой, воззрение на природу душевных явлений стало реальностью на всем общегреческом пространстве – от Малой Азии до Сицилии. Темпы развития теоретической мысли в это время обгоняли темпы накопления опытного знания, в результате чего изображающие их линии вновь устремились навстречу другу другу. Начало нового гармонического периода проявилось вскоре после окончания греко-персидских войн в общем культурном подъеме так называемого века Перикла (479–430 гг. до н.э.), а вершиной этого периода стала афинская философская школа, достигшая расцвета при Платоне и Аристотеле (рис. 1, точка 2).

Теория Платона – исторически первая целостная философская система представлений о душе, дошедшая до нас в подлиннике, а не в изложении позднейших комментаторов. Свойственная Платону блестящая литературная манера обеспечила его учению совершенно особое место в умах его современников и последующих поколений. И это тем более замечательно, что в Греции на рубеже V–IV вв. до н.э. сложилось немало оригинальных психоло-

гических концепций, часть из которых, например атомистическая теория Демокрита, по-видимому, не уступала учению Платона в стройности основной мысли и плодотворности отдельных идей, достигавших порой уровня научного прозрения.

Тем не менее с системных позиций учение Платона имеет достаточно простую структуру, стержнем которой служит основная вертикальная связь между бессмертной идеей и ее смертным, земным отпечатком в материи. Все остальные не столь уже многочисленные связи обязательно замыкались на эту генеральную связь. Это либо частные вертикальные связи, которые служат проявлением основной зависимости в тех или иных ситуациях, либо горизонтальные связи между самими ситуациями, либо связи, представляющие собой динамическое развитие данных ситуаций. В целом, они образуют весьма эффектную систему взглядов, которая, в том числе и благодаря своей относительной простоте, получила невиданную популярность среди широкого масс [12, 18].

В отличие от взглядов Платона представления его ученика Аристотеля о душе и душевных явлениях отличались гораздо большей сложностью и разветвленностью. Занимая твердую рационалистическую позицию, Аристотель анализировал реально существующие явления, избегая фантазий на тему о переселении душ и их связях с астральным миром. В трактате «О душе» [1] он сформулировал свод психологических знаний, который без всякого преувеличения представлял собой первую в мире **систему психологии**. Исходя из философского анализа категорий материи и формы, Аристотель выстроил пирамиду душевных явлений, покоящуюся своим основанием на простейших биологических функциях и уходящую вершиной в мир творческого мышления. Доминировали в ней вертикальные связи между разнородными психическими процессами.

Но трактат «О душе» и тесно примыкающие к нему так называемые малые психологические произведения, несмотря на распространенное мнение, отнюдь не исчерпывали психологическую мысль Аристотеля. В более широком смысле она представлена в одном из лучших и самых знаменитых его произведений – «Аналитиках», содержащих непревзойденную по глубине и ясности теорию

умозаключений – силлогизмов [2], в сущности – теорию психологических механизмов человеческого мышления. В системе Аристотеля все связано, и отдельные части логически дополняют друг друга. Не до конца ясным (по-видимому, и для самого автора) остался лишь ответ на вопрос: кто и зачем приводит в движение сложный механизм душевной жизни?

Завершенность системы Аристотеля способствовала приобретению ею в последующие столетия статуса научного канона. В то же время она затрудняла дальнейшее развитие психологии в рамках рационалистической философии. Новые поколения философов были вынуждены либо посвящать свое время комментариям к этой грандиозной системе и обсуждениям ее отдельных положений (как это многие годы практиковалось в созданном Аристотелем Ликее), либо, подобно Эпикуру, сменить натурфилософскую традицию на поиск решений нравственно-этических вопросов [17, 18].

Последовавшая за тем эпоха эллинизма открыла перед античной наукой много новых возможностей – от проникновения в храмовые таинства Египта до смелых экспериментальных исследований в Александрийском музее. За два века – от возникновения эллинистических государств до их поглощения Римом – уровень опытного психологического знания существенно вырос. Однако развитие теории в это время уже почти совсем остановилось, и наметившийся после Аристотеля кризис рационалистической философии (рис. 1, точка В) вскоре стал оказывать тормозящее действие и на эмпирическую науку.

Состояние античной научной мысли на рубеже нашей эры вызывало немало споров. Центр средиземноморской цивилизации в это время перенесся из Греции в Рим, что повлекло за собой определенное изменение направленности научного поиска. Присущий римскому обществу рационализм сделал его более прагматичным. Иногда это выглядело как ростки позитивистской перемены взглядов, но подлинной позитивистской революции не произошло. Не произошло перехода к точным наблюдениям и количественным измерениям и в области изучения психических явлений, где все большее распространение получали учения нравственно-этического характера

(стойков, скептиков и др.) и многочисленные мистические культы. На фоне этих событий психологическая мысль еще продолжала работать. Например, сочинения поздних стоиков – Сенеки, Эпиктета и Марка Аврелия – содержат множество тонких наблюдений природы душевных переживаний, но в целом процесс уже шел как бы по инерции, напоминая о том, что античная культура вступила в длительную фазу своего заката [18].

Во II и III вв. н.э. ситуация еще более усугубилась вследствие возростающего влияния христианского учения. Рост числа его сторонников, особенно приобретение христианством статуса государственной религии при императоре Константине, способствовал возрождению теологического взгляда на природу душевных явлений и фактически означал возврат к теологической традиции развития психологии. Но предстояла уже не просто смена гносеологических эпох, а смена самой цивилизации. В отличие от относительно бесконфликтной эволюции взглядов в VI в. до н.э. новое мировоззрение оказалось резко враждебным породившему его обществу, оно отвергало любое знание, которое не укладывалось в его парадигму. Оно не только не способствовало преодолению гносеологического кризиса, но и способствовало его нарастанию. В III–IV вв. процесс накопления эмпирического знания полностью остановился, античная цивилизация вступила в пору окончательного упадка и шла к гибели.

Среди причин угасания античной мысли называют множество явлений самого разного толка – от исторически предопределенной цикличности развития цивилизаций до этнического перерождения центров цивилизации и растворения господствующего этноса среди покоренных народов [7]. Весьма интересная точка зрения принадлежит О. Шпенглеру [16], указавшему на особо присущую античной цивилизации ограниченность, вытекающую из характерного увлечения формой явления и его внешней атрибутикой. С системных позиций это увлечение сказывается на преимущественной представленности в античной теоретической мысли горизонтальных связей, тенденции

находить гармонию среди явлений одного уровня системной организации².

Разумеется, античная мысль знакома со всеми видами связей. Идеи динамического развития прослеживаются в ней начиная от первых, еще туманных диалектических взглядов Гераклита до глубокого понимания эволюционного развития органической природы у Аристотеля. Так же как анализ вертикальных связей наглядно выступает в психологических воззрениях Платона о соотношениях мышления и мотивации или мотивации «низменной» (биологической) и «благородной» (социальной) – воззрениях, ставших спустя два тысячелетия исходной точкой учения З. Фрейда. Эти же связи со всей убедительностью обнаруживает и Аристотель, говоря о воспроизведении всеобщего в индивидуальном.

Тем не менее главный, смыслообразующий аспект вертикальных связей, ответ на вопрос, зачем существуют все системы, остается за пределами понимания. Античная мысль постоянно упирается в эту проблему, но решить ее не может и то впадает в самообман мистических учений, то, по примеру стоиков, отказывает самой проблеме в праве на существование. В этом – принципиальное ограничение конкретного, наглядно-образного мышления человека той эпохи. И в этом, по мнению О. Шпенглера и его последователей [13], причина гибели античной цивилизации.

Одна из главных задач любой идеологии – нахождение смысла жизни общества и отдельного человека. В периоды успеха и подъема как общество в целом, так и каждый человек озабочены своими собственными достижениями, в которых они и угадывают реальный смысл существования. Но в периоды кризисов поиск смысла бытия становится самостоятельной и чрезвычайно важной целью, поскольку знание смысла играет роль маховика, выводящего маятник жизни из мертвой точки, передавая ему дополнительный, необходимый импульс движения. Мировоззрение античности, разлитое в религии того времени, философии и науке, стать таким маховиком не могло и не смогло. Цивилизация, не видящая смысла в своем существовании, была обречена.

² Характерный пример этого – известные три единства античной драматургии (единство времени, пространства и действия).

Совершенно иной подход к проблеме смысла жизни мы находим в доктрине христианства. Она исходно ориентирована на вертикальные связи микрокосма человека с Божественным макрокосмом и ясно видит смысл жизни в оссоединении с Богом. Отсюда возникла совершенно новая, христианская теология, которая вскоре заняла исключительное место в сознании европейцев, несмотря на то что смена исторических эпох отодвинула ее концептуальное завершение почти на целое тысячелетие.

3 Средние века

Возникшая на руинах античности европейская цивилизация начинала свой путь из глубины «темных» столетий, как назвали впоследствии V–VIII в. Ее духовное развитие долгое время было заполнено болезненно протекавшим процессом приспособления наиболее важных идей античности к христианской догматике. Только в эпоху крестовых походов благодаря влиянию арабской культуры стало заметно, что накопились новые эмпирические знания о человеке и в то же время появились богословские концепции, не сводимые ни к религиозной казуистике, ни к одному только осмыслению древних авторитетов.

Сознание европейцев в это время во многом напоминало греческое, времен троянской войны: с характерной экзальтированностью и агрессивностью оно выплескивалось в стихийном натиске на Восток. Примечательно, что крестоносцев, как некогда героев Илиады, объединяло в этом движении не столько стремление к обогащению и самоутверждению, сколько побуждения нравственного, идейного характера.

Спустя два-три столетия уже стали видны признаки своеобразной средневековой гармонии, имеющие много общего с Гомеровской эпохой. В XII–XIV в. Европа обрела свой письменный эпос – героическое сказание под названием «Песнь о нибелунгах», дополненное рядом скандинавских, франкских и других поэтических сказаний. Расцвело готическое искусство, начались бурный рост городов и повсеместное техническое усовершенствование. Все это были внешние проявления общего культурного подъема, а внутренняя его сущность заключалась в гармонии душевного мира человека

той поры – мастера, воина или церковнослужителя, чье видение мира не расходилось со знанием о нем [15, 19].

Единство эмпирического и теоретического знания особенно отчетливо выступает у Фомы Аквинского, предложившего в своей «Сумме теологии» развернутое теологическое описание душевных явлений, предусматривающее их строгую иерархичность и взаимосвязанность [9, 14]. Это была первая после Аристотеля попытка построить систему психологического знания, которая, несмотря на ее сугубо богословский характер, содержала в себе немало глубоких общесистемных идей и представлений. Важнейшее из них заключалось в значительном усилении (по сравнению с Аристотелем) роли вертикальных связей, представляющих, по мнению Фомы Аквинского, основу мироздания. Жизненные формы, согласно его теории, также основаны на сети вертикальных связей. Они проявляют себя в принципе подчиненности каждой низлежащей системе системе более высокого уровня.

Благодаря Фоме Аквинскому заметное место сначала в богословской, а затем и в научно-психологической мысли получило понятие интенции, или «направленности сознания на объект», понимаемое как основной механизм психической деятельности, связующий между собой психические структуры различного уровня и поднимающий душу от простейших влечений до познания Бога.

Сильные и слабые стороны учения Фомы Аквинского и сложившейся на его основе схоластической теологической традиции (к числу которых следует отнести и свойственный Средневековью догматизм, и малую выраженность динамических связей между элементами знания) со всей определенностью сказались на развитии научной мысли в следующий период – эпоху Возрождения и великих географических открытий.

История вновь и вновь возвращается на однажды уже пройденные круги. Европейский мир расширил свои границы через два века после «средневекового узла гармонии» с той же необходимостью, с какой происходила экспансия греков в просторы Средиземноморья через две сотни лет после «гомеровского узла гармонии». И так же, как экспансия греков в средиземноморском пространстве в VIII–VII вв. до н.э. предопреде-

лила появление рационалистической философии в VI в. до н.э., освоение европейцами пространства Атлантического и Индийского океанов в XVI в. способствовало развитию рационалистической философии в XVII в.

Благодаря потоку новой информации и быстро меняющимся условиям жизни в XVI в. заметно оживилась опытная наука. Она все более расшатывала дерево теологической традиции. В ответ церковь все чаще вынуждена была прибегать к последнему средству – репрессиям против инакомыслия. Спустя две тысячи лет Галилео Галилей и Джордано Бруно повторили судьбу Анаксагора и Сократа. Однако особенность средневекового исторического витка состояла в том, что в отличие от жреческих культов Эллады христианская идеология имела значительно более прочные психологические корни. Она нашла в себе силы для внутреннего обновления, породив Реформацию, на целое столетие ставшую главным фактором политической жизни Европы.

Если подходить с позиций духовной жизни, то можно утверждать, что Реформация принесла два важнейших плода: во-первых, отказавшись от посредничества церковной иерархии в отношениях человека с Богом, она тем самым уничтожила присущую Средним векам жесточайшую внутреннюю и внешнюю духовную цензуру, а во-вторых, ее иконоборческий пафос, изгонявший любое идолопоклонничество, изгонял также всех привычных идолов своего собственного сознания, открывая дверь единственно возможному рациональному объяснению действительности.

4 Новое время

Рубеж нового времени отмечен резким противоречием между схоластической теорией и набравшей силу практикой, которое можно назвать кризисом богословия. Победа рационализма в научном мышлении обеспечила стремительный прогресс теории и опытно-психологического знания в XVII и начале XVIII столетия. При этом в области теории сразу же наметилось два основных подхода: дедуктивно-логический, представителями которого были Р. Декарт и Г. Лейбниц, и индуктивно-эмпирический, связанный с именами Ф. Бэкона и Дж. Локка. Отражая одну и ту же рационалисти-

ческую тенденцию, эти подходы тяготели к разной трактовке образуемых ими теоретических связей. Дедуктивно-логический подход в большей мере был ориентирован на образование вертикальных связей, объединяющих первичное со вторичным (функциональная связь), высшее с низшим (иерархическая связь). Напротив, индуктивно-эмпирический подход тяготел к образованию горизонтальных связей – ассоциаций (отчего и все направление английской психологии этого периода получило название «ассоциативная психология»).

Первоначальный импульс рационалистических учений был так эффективен, что уже к середине XVIII в. возникла необходимость оценки и осмысления достигнутых результатов, замедлившая на непродолжительное время появление новых теорий. Но уже вторая половина XVIII в. была отмечена очередным взлетом теоретической мысли, связанным с утверждением в обществе идеи исторического прогресса и появлением диалектического метода в философии [20].

С системных позиций сущность диалектики заключается в подчеркивании временного (темпорального) аспекта любой системной связи, динамики изменений этой связи с момента ее появления в системе до исчезновения. Идея динамической связи явлений характерна для большинства мыслителей второй половины XVIII в., работавших в различных областях науки.

Во Франции эта идея вплелась в общую канву эпохи Просвещения и приобрела социально-психологический и политический характер. В Германии она получила более глубокое философское развитие, у истоков которого стоят работы И. Канта, показавшие несостоятельность построения логических систем мышления и сознания на основе только статических, неизменных связей между их элементами. Некоторые частные случаи образования динамических связей в деятельности человека исследовали младшие современники Канта – И. Фихте и Ф. Шеллинг. Но философскую завершенность диалектика получила в фундаментальной системе Г. Гегеля [11], которая, подобно системе Аристотеля в античный период, стала высшей точкой развития мысли в русле рационалистической философии. За ней с необходимостью должен был следовать

перенос акцентов в область позитивистских, конкретно-научных исследований.

Для психологии середина XIX в. – это эпоха возрастающих темпов накопления эмпирического знания и одновременно кризиса ее развития в рамках философской традиции и начала становления в качестве самостоятельной позитивистской науки. Завершает этот период создание В. Вундтом в Лейпциге первой психологической лаборатории и первой научной системы психологии. Созданное Вундтом учение – не только первая общепсихологическая теория, но и редкий образец системного научного мышления. Вундт выделяет психические элементы (ощущения и чувствования) и их композиции – психические образования (представления, чувства и аффекты), устанавливает виды связей между этими образованиями (ассоциации и апперцепции) и, наконец, постулирует виды и законы психического развития [4], завершая, таким образом, логическое построение своей системы.

Психология Вундта на короткий период придала уравновешенность процессам накопления теоретического и эмпирического знания. Но это, скорее, была видимость гармонии, чем сама гармония. Вундт построил свою систему экспериментальной психологии в основном на горизонтальных связях. Вертикальные связи у него выражены гораздо слабее, да Вундт и сознательно ограничивал их присутствие, полагая, что экспериментальная психология исследует лишь наиболее простые психические процессы. Для их связи с более сложными процессами, например мышлением, Вундт привлекал понятие апперцепций, то есть связей, активно устанавливаемых сознанием. Однако в его системе апперцепции остаются умозрительным конструктом, не объясняющим причину психических явлений и недостаточно пригодным для решения практических задач. По сути, нераскрытым остался и динамический аспект связей. Хотя Вундт пытался представить психические явления как процессы, а в ряде работ специально рассматривал вопросы онтогенетического развития психики, применительно к задачам экспериментальной психологии развитие понималось им прежде всего как усложнение все тех же горизонтальных связей в процессах восприятия.

Такая односторонность вполне закономерно привела к тому, что период увлечения деятельностью его лаборатории в конце XIX в. сменился разочарованием, ставшим одной из причин надвигающегося первого теоретического кризиса психологии.

В последние годы XIX в. во многих странах были созданы лаборатории, подобные Лейпцигской. Собираемый в них экспериментальный материал разрастался и приобретал все более специальный характер. На этом фоне отсутствие прогресса психологической теории стало особенно заметным. В начале XX в. расхождение опытного и теоретического знания достигло кризисной черты. Как следствие это положение дел вызвало к жизни сразу несколько альтернативных научных направлений. Наступила редкая по своей плодотворности «эпоха школ» в психологии [8].

Существенным признаком большинства школ стало развитие вертикальных и динамических смыслообразующих связей. Такова глубинная психология Фрейда с ее идеей влечений, пронизывающих не только личность человека, но и общество с его культурными и религиозными ценностями. Такова и наиболее близкая к современной системной психологии основообразующая концепция гештальтпсихологии, главным принципом которой является нерасчлененность, системная целостность психического акта.

Благодаря своим реальным достижениям, а также обострившемуся интересу общества к возможности управления поведением человека в этот период психология оказалась в центре всеобщего внимания. Впервые многие ее направления стали действующими технологиями, постепенно входящими в повседневную жизнь.

Однако блестящая «эпоха школ» оказалась весьма непродолжительной. Редкая из школ надолго пережила своих создателей. Кроме того, каждая из них работала только в одном, наиболее характерном для нее русле. Отстаивая приоритетность своих взглядов, школы неизбежно двигались в расходящихся направлениях, все более теряя друг друга из вида. В итоге, если одной из главных особенностей системы Вундта была ее психологическая всеобщность при относительной бедности связей между различными психическими явлениями, то для наиболее значительных школ психологии

в последующий период, напротив, все более характерным признаком становилась узость психологической проблематики при достаточно глубокой разработке вертикальных и динамических связей внутри рассматриваемого круга явлений. Все это неизбежно превращало каждую вновь появившуюся теорию в частный объяснительный принцип.

Заключение

Теоретический кризис в психологии длится уже не одно десятилетие. Он напоминает

затянувшийся кризис середины жизни, когда за множеством повседневных дел уже довольно ясно обозначились границы собственных возможностей. Вчерашние перспективы по-прежнему далеки, а реальные достижения не столь уж значительны. В эту пору очень важно беспристрастно посмотреть на себя со стороны, увидеть существенное, отбросить ненужное. Возможно, системная психология, опираясь на представление об общих системных закономерностях развития живой природы, открывает такую перспективу.

Литература

1. **Аристотель.** О душе // Сочинения: В 4-х томах. Т. 1. М.: Мысль, 1975.
2. **Аристотель.** Первая аналитика // Сочинения: В 4-х томах. Т. 2. М.: Мысль, 1978.
3. **Волков Ю. Г., Поликарпов В. С.** Интегральная природа человека: естественнонаучный и гуманитарный аспекты. Ростов-на-Дону: Изд. Рост. ун-та, 1994.
4. **Вундт В.** Очерк психологии. М.: Моск. психологическое общество, 1897.
5. **Конт О.** Курс позитивной философии // Антология мировой философии. Т. 3. М.: Мысль, 1971.
6. **Кун Т.** Структура научных революций: Пер. с англ. М.: Прогресс, 1977.
7. **Моммзен Т.** История Рима: Пер. с нем. Т. 1–3. М.; Л., 1936–1941.
8. **Петровский А. В., Ярошевский М. Г.** История и теория психологии: В 2-х томах. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996.
9. **Робинсон Д.** Интеллектуальная история психологии: Пер. с англ. М.: Ин-т св. Фомы, 2005.
10. **Рыжов Б. Н.** Системные основания психологии // Системная психология и социология. 2010. №1. С. 6–43.
11. **Рыжов Б. Н.** Естественнонаучные и философские предпосылки развития системной психологии // Системная психология и социология. 2012. №6. С. 5–20.
12. **Платон.** Сочинения: В 3-х томах. Т. 2. М.: Мысль, 1970.
13. **Тойнби А.** Постигание истории: Пер. с англ. М.: Прогресс, 1996.
14. **Фома Аквинский.** Сумма теологии // Антология мировой философии: В 4-х томах. Т. 1. М.: Мысль, 1969.
15. **Хейзинга Й.** Осень Средневековья: Пер. с нидерл. СПб.: Изд. Лимбаха, 2013.
16. **Шпенглер О.** Закат Европы. Т. 1. М.: Мысль, 1993.
17. **Якунин В. А.** История психологии. СПб.: Изд. Михайлова, 1998.
18. Энциклопедия истории психологии / Под ред. Е.С. Романовой и др. Т. 1. М.: Школьная книга, 2001.
19. Энциклопедия истории психологии / Под ред. Е.С. Романовой и др. Т. 2, кн. 1. М.: Школьная книга, 2003.
20. Энциклопедия истории психологии / Под ред. Е.С. Романовой и др. Т. 2, кн. 2. М.: Школьная книга, 2004.
21. **Madsen K.** Psychological Metatheory // Annals of Theoretical Psychology. N.Y.; Lond., 1985. Vol. 3.

References

1. **Aristotle.** About soul // Compositions: In 4 volumes. Vol. 1. M.: Thought, 1975.
2. **Aristotle.** The first Analytics // Compositions: In 4 volumes. Vol. 2. M.: Thought, 1978.
3. **Volkov Yu. G., Polikarpov V. S.** Integrated human nature: natural-science and humanitarian aspects. Rostov-on-Don: Prod. Growth. Un-ta, 1994.
4. **Vundt V.** Article of psychology. M.: Moscow psychological society, 1897.
5. **Comte O.** The course of positive philosophy//Anthology of world philosophy. Vol. 3. M.: Thought, 1971.
6. **Kun T.** The structure of scientific revolutions. M.: Progress, 1977.
7. **Mommsen T.** The history of Roma. Vol. 1–3. M.; L., 1936–1941.
8. **Petrovsky A. V., Yaroshevsky M.G.** The history and the theory of psychology: In 2 volumes. Rostov-on-Don: Phoenix, 1996.
9. **Robinson D.** The intellectual history of psychology. M.: Inst. of St. Foma, 2005.
10. **Ryzhov B. N.** The bases of systems psychology // Systems psychology and sociology. 2010. No. 1. P. 6–43.

11. **Ryzhov B. N.** Natural-science and philosophical preconditions of development of systems psychology // Systems psychology and sociology. 2012. No. 6. P. 5–20.
12. **Platon.** Compositions: in 3 volumes. Vol. 2. M.: Thought, 1970.
13. **Toynbee A.** History comprehension. M.: Progress, 1996.
14. **Foma Akvinsky.** Theology sum // The anthology of world philosophy: In 4 volumes. Vol. 1. M.: Thought, 1969.
15. **Heyzing Y.** Autumn of the Middle Ages. SPb.: Limbakh, 2013.
16. **Spengler O.** Decline of Europe. Vol. 1. M.: Thought, 1993.
17. **Yakunin V. A.** History of psychology. SPb.: Mikhaylova, 1998.
18. The encyclopedia of history of psychology / Ed. E.S. Romanova etc. Vol. 1. M.: School book, 2001.
19. The encyclopedia of history of psychology / Ed. E.S. Romanova etc. Vol. 2, book 1. M.: School book, 2003.
20. The encyclopedia of history of psychology / Ed. E.S. Romanova etc. Vol. 2, book 2. M.: School book, 2004.
21. **Madsen K.** Psychological Metatheory // Annals of Theoretical Psychology. N.Y.; London, 1985. Vol. 3.

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ЭНТРОПИЙНО-НЕГЭНТРОПИЙНОМ ПОДХОДЕ

Семаго М. М.
МГППУ, Москва

В статье предложен подход к моделированию психического развития с позиции оценки его негэнтропийного состояния. Приведены модельные математические выражения для обобщенной оценки потенциала психического развития. Описана геометрическая модель взаимодействия образовательной среды и развивающегося ребенка, определены граничные критерии их гармоничного взаимодействия. Дана геометрическая интерпретация понятия «зона ближайшего развития». Проанализирована возможность построения диагностикумов на основе модифицированного уравнения Пригожина с использованием конусной модели психического развития. *Ключевые слова:* математическая модель психического развития, негэнтропия, категории синергетики, конусная геометрия, зона ближайшего развития, граничные условия психолого-педагогического сопровождения, диагностический инструментарий.

PSYCHIC DEVELOPMENT MODELLING IN ENTROPIC-NEGENTROPY APPROACH

Semago M. M.
MGPPU, Moscow

In this article a new approach to the psychic development modelling from the point of its negentropy state estimation is suggested. Mathematical formulas are presented for measurement of psychic potential development. Also the geometric model of interaction between educational environment and the developing child is described, in which some boundary criteria of their harmonious interaction are defined. The geometric interpretation to the term «next developing zone» is done. The possibility of construction of diagnosis on the basis of Prigozhin's modified model with use of conical model of psychic development is analyzed.

Key words: Mathematical model of psychic development, negentropy, synergetics, conical geometry, zone of the next development, boundary conditions of psychology and pedagogical maintenance, diagnostic tools.

1 Общие подходы к моделированию психического развития в контексте энтропийно-негэнтропийной парадигмы

Радикальные сдвиги в представлениях о мире и процедурах его исследования, произошедшие на стыке веков, рассматриваются как новый тип цивилизационного развития – постнеклассический этап развития научной картины мира (В. С. Степин, 2002). Парадигмальные преобразования все чаще начинают «пронизывать» всю многоуровневую систему научного знания – от философских оснований науки в целом до сращивания теоретических и экспериментальных исследований на базе использования новых «категориальных сеток» и трансдисциплинарных методологий.

Это и позволяет начать разработку моделирования процессов психического развития, в том числе с позиции изменения энтропийного состояния этой системы. В наиболее

общем виде психическое развитие может быть определено как открытая, неизолированная система, способная за счет использования внешнего энерго-информационного потока к усложнению собственных структур [19]. Повышая свою структурную сложность, система уменьшает показатель энтропии S (то есть увеличивает свою негэнтропию S' – величину, противоположную энтропии как меры разупорядоченности). Очевидно, что

$$S' = 1 - S. \quad (1.1)$$

Таким образом, в наиболее общем виде **мера** негэнтропии S' , которую можно оценить как совокупный объем и структурную сложность системных связей между отдельными элементами [16], может стать одним из основных показателей характера психического развития. В этом случае динамика изменения энтропии системы (первая про-

изводная от энтропии) для любых развивающихся систем будет принимать значения, меньшие нулевых ($dS < 0$). Соответственно значение негэнтропии будет увеличиваться, а ее первая производная (скорость приращения негэнтропии) будет принимать только положительные значения ($dS' > 0$). Растущая и усложняющаяся система увеличивает свою негэнтропию. Отсюда динамика развития живой системы может быть описана дифференциальным уравнением:

$$\frac{dS'}{dt} > 0. \quad (1.2)$$

Аналогичные модельные оценки можно найти у многих авторов. О принципиальной возможности применения энтропийных характеристик наряду с другими методами анализа трудовых процессов писал еще в 1966 г. Г. М. Зараковский [7]. Существовали попытки оценки меры энтропии с позиции количества информации, который человек вносит в управляемый им процесс [1]. За последние годы представления об энтропийно-негэнтропийном анализе как основе постнеклассической науки вошли в понятийный аппарат различных отраслей психологического знания (М. И. Миронова, 1998; А. С. Панарин, 1999; Б. Н. Рыжов, 1999, Н. В. Дмитриева, 2001; А. Г. Асмолов, 2002 и др.).

Таким образом, психическое развитие ребенка можно рассматривать как самоорганизацию (саморазвитие) открытой нелинейной и неустойчивой системы, последовательно увеличивающей свой негэнтропийный показатель в ситуации амплификации внешних воздействий [16, 18], а за обобщенную меру динамики психического развития можно принять характер изменения энтропийного состояния системы – скорость увеличения негэнтропии dS' .

Подобная детерминация психического развития как системного образования позволяет применить к ее анализу принципы и основные категории теории диссипативных структур (И. Пригожин), известной еще как синергетика (Г. Хакен). Наиболее важными для нас категориями синергетики являются управляющие параметры, параметры порядка, точки бифуркации, аттрактор, принцип подчинения [2].

Исходя из представлений о триадной организации психического и вводимого нами

конструкта «базовая структурная организация психического», включающего в себя такие составляющие, как регуляторное обеспечение психической активности, структуры когнитивного обеспечения и аффективная организации поведения и сознания [19, 20], можно описать психическое развитие (увеличение негэнтропии) уравнением в частных производных:

$$E = K_r \frac{\partial S'}{\partial r} + K_p \frac{\partial S'}{\partial p} + K_a \frac{\partial S'}{\partial a}, \quad (1.3)$$

где r , p и a – соответственно параметры порядка, определяющие компоненты базовой структурной организации;

S' – негэнтропия развивающейся системы в целом;

$\frac{\partial S'}{\partial r}$, $\frac{\partial S'}{\partial p}$, $\frac{\partial S'}{\partial a}$ – частные производные негэнтропии по заданным параметрам порядка, определяющие динамику (скорость) изменения соответствующих компонентов базовых структур психического развития;

K_r , K_p , K_a – соответствующие параметрические коэффициенты, определяющие меру гармоничности (синхронности) развития/формирования соответствующих компонентов.

Введение оператора времени в подобную систему важно для моделирования всех развивающихся систем, вследствие чего эти коэффициенты можно охарактеризовать как функционально зависимые от соответствующих переменных и времени:

$$\begin{aligned} K_r &= K(r_1, r_2 \dots r_n, t); \\ K_p &= K(p_1, p_2 \dots p_n, t); \\ K_a &= K(a_1, a_2 \dots a_n, t). \end{aligned}$$

Отметим также, что вид уравнения (1.3) отражает наиболее общие подходы к построению базовых моделей [24]. В данном случае рассматриваются частные производные по каждому анализируемому параметру психического развития, которые, в свою очередь, являются распределенными во времени. Очевидно, что это уравнение рассматривается нами как элемент наиболее общего математического моделирования, в настоящий момент лишь гипотетически описывающего сверхсложную систему психического развития.

Содержательный смысл переменных ($r_1, r_2 \dots r_n$); ($p_1, p_2 \dots p_n$); ($a_1, a_2 \dots a_n$), параметри-

ческих коэффициентов K_r, K_p, K_a можно определить как отражение внешних воздействий и внутренних изменений системы, влияющих в совокупности на динамику изменения ее структурной сложности. Очевидно, что подобные коэффициенты должны отражать действие как постоянно действующих факторов, так и случайных факторов-событий. Это может быть, например, фактор доминантности и степень эмоциональной «включенности» в ребенка его матери, степень ее «жесткости» по отношению к выражению ребенком различных чувств. А к случайным факторам-событиям можно отнести, например, черепно-мозговую травму, рождение сибса, переезд в новые климатогеографические условия и т.п. При этом выражения для параметрических коэффициентов примут вероятностный характер:

$$\begin{aligned} K_r &= K(r_1(p), r_2(p) \dots r_n(p), t); \\ K_p &= K(p_1(p), p_2(p) \dots p_n(p), t); \\ K_a &= K(a_1(p), a_2(p) \dots a_n(p), t). \end{aligned}$$

Здесь учитывается в общем виде вероятность возникновения данного события: можно говорить о наиболее вероятных или достаточно редких событиях, приобретающих характер фактора-воздействия. Примером подобного вероятностного события, повлиявшего на коэффициент, в частности, параметра регуляции K_r и соответственно на динамику увеличения неэнтропии по данному параметру порядка r , может служить тяжелое аденовирусное заболевание, которое на некоторое время способно затормозить, а в ряде случаев и привести к временному регрессу развития регуляторных структур.

Коэффициенты K_r, K_p, K_a в целом отражают нормирование гармонично-синхронного изменения структур, определяемых заданными параметрами, и общий темп изменения присущего ребенку потенциала развития с обязательной синхронизацией динамики структурных усложнений и перестроек базовых структур психического.

В определенной степени именно от этого будет зависеть структурная целостность системной организации психического развития. Ведь именно синхронность развития всей структуры, ее взаимосвязанных компонентов и определяет ее нормативность [19]. В ситуации достаточных различий между

темпами развития отдельных структурных компонентов системы возможна дисгармония или даже «распад» ее целостности. Особенно важно положение о синхронизации темпов развития компонентов системы для областей, близких к точкам бифуркации [11]. Подобные точки бифуркации являются кризисными моментами смены этапности психического развития, что отечественные психологи определяют как *узловые моменты развития* [22]. Подобная синхронизация рассматривается как один из критериев нормативности развития, в то время как темповая *дисинхрония* в подобных узловых моментах – как критерий отклоняющегося от нормативного психического развития [20].

В литературе, посвященной психолого-педагогической тематике, чрезвычайно малочисленны исследования по количественной оценке энтропийных и, тем более, неэнтропийных показателей для человекообразных систем.

Наиболее разработанную оценку сложности структур в контексте энтропийно-неэнтропийного подхода провел Б. Н. Рыжов [16, 17]. Он рассматривает систему как обладающую рядом первичных характеристик, под которыми понимаются ее объем (количество составляющих ее элементов) и сложность, соответствующая сумме всех связей между ее элементами [16, с. 8–10]. При этом для каждой системы могут быть определены предельные уровни сложности – максимальный и минимальный. На основе первичных характеристик системы можно выделить ее вторичные характеристики, определяющие меру порядка в системе.

Автор справедливо отмечает, что в случае предельного упрощения системы вероятность связей между элементами системы стремится к нулю, как и абсолютная минимальная сложность системы. При этом, разумеется, сложность системы никогда не может достичь нуля, иначе само выделение системы утрачивает смысл.

Подобное представление энтропии несет в себе характерное для физики стремление к статистической метрике мира бесконечного числа взаимодействующих между собой частиц. Однако этот взгляд во многом не совпадает со взглядом психолога, для которого более привычна качественная оценка рассматриваемых явлений. Психология и другие гуманитарные науки всегда имеют дело со

сложными человекоразмерными системами, не допускающими простых статистических описаний. В дальнейших своих рассуждениях Б. Н. Рыжов приходит к различным закономерностям построения оценки энтропии (и соответственно негэнтропии как обратной энтропии величине) – к различным нелинейным зависимостям этих показателей от сложности и элементного объема системы, что «...отражает важную закономерность системной организации и имеет ряд принципиальных последствий с точки зрения теоретического анализа форм и типов существования систем» [16, с. 10].

Такой анализ в настоящее время возможен исключительно в теоретическом плане на системах с ограниченным количеством элементной базы, что для решения задач количественной оценки сверхсложной системы психического развития не представляется возможным.

Другой подход к исчислению негэнтропийных характеристик связан с анализом сложности текста. В лингвистике термин «текст» используется в широком значении, включая и образцы устной речи. Восприятие текста изучается в рамках лингвистики текста и психолингвистики [5]. Таким образом, в первом приближении поток информации, который должен быть амплифицирован ребенком, способствующий изменению (повышению) уровня его негэнтропии, можно рассматривать с позиции текстовой сложности и представлений об *информационной энтропии* [10–12]. В данном случае сложность текста может быть определена как «...объективное свойство текста, которое определяется наличием компонентов сложности: длиной предложений, наличием абстрактных слов, сложной логической структурой и т.п.» [6, с. 95]. В литературе для оценки сложности текста чаще используют специальные формулы, например формулу Флеша, фог-индекс (fog index), или «индекс туманности» Р. Ганнинга (1952), которые были разработаны для оценки сложности англоязычного текста, и т.п. (приводится по [14]). Еще один способ оценки сложности – оценка информационной энтропии [9]. А. Н. Колмогоров предлагал оценивать последнюю как длину минимальной программы, которая выводит данный текст (сложность текста), деленную на длину текста.

Существуют алгоритмы, с помощью которых пытаются вычислить колмогоровские сложность текста и энтропию [10].

Здесь были приведены различные подходы и точки зрения на эту проблему исключительно с позиции принципиальной возможности включения подобной оценки в дальнейшие модельные разработки и детализацию (в том числе количественную) характеристик психического развития и его компонентов в рамках предлагаемого моделирования в контексте энтропийно-негэнтропийного подхода.

2 Структурно-геометрический подход к моделированию взаимодействия ребенка и образовательной среды

В ряде работ была предложена универсальная геометрическая модель анализа психического развития в виде конуса, продекларирован статус подобной геометрической формы как универсального изоморфизма, фрактальности структур Мироздания [19, 20].

Попробуем распространить эту модель с учетом энтропийно-негэнтропийной парадигмы на анализ взаимодействия развивающегося ребенка и окружающей его образовательной среды. Исходя из декларируемого нами изоморфного статуса конусной геометрии, подобное взаимодействие можно представить в виде двух сопряженных конусов, а сам процесс психического развития ребенка в динамическом плане смоделирован как «втягивание» конусов один в другой с разнонаправленными скоростями V_{cp} и V_p относительно «плоскости» взаимодействия Πt_i в момент t_i , (рис. 1), где V_{cp} – скорость движения конуса, моделирующего образовательную среду, V_p – скорость движения конуса, моделирующего процесс психического развития ребенка.

Левый конус моделирует изменяющийся со временем объем образовательных воздействий (объем и сложность структурных связей, что можно оценить с точки зрения негэнтропии, закладываемых социумом в образовательные воздействия в соответствии с имеющимися социально-психологическими, в том числе образовательными, нормативами). Правый конус – «объем» психического развития ребенка (нарастающие объем и сложность амплифицированных структурных связей – негэнтропия ребенка) в про-

цессе его взаимодействия с образовательной средой. Это взаимодействие показано в момент t_i , фиксирующийся «плоскостью» Πt_i – сечением обоих конусов в данный момент. Отметим, что эта плоскость является геометрическим аналогом фиксации полисубъектного (по И. В. Вачкову [3]) взаимодействия ребенка и образовательной среды. Данное изображение моделирует упрощенный вариант взаимодействия, когда оси обоих конусов параллельны и находятся на одной линии (в соответствии с амплификационными возможностями ребенка) в виде элементов и связей между ними. В данном контексте это также аксиоматизируется свойством фрактальности процесса интериоризации.

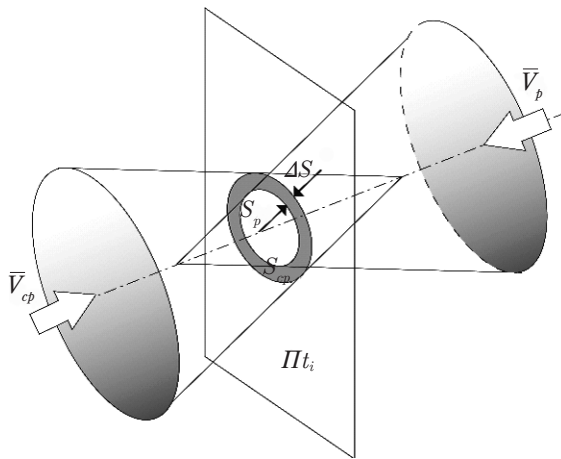


Рисунок 1. Геометрическая структурно-динамическая модель взаимодействия развивающегося ребенка и образовательной среды

В виде конуса можно анализировать как психическое развитие ребенка (в соответствии с моделью психического развития [19]), так и изменяющийся (фактически, неуклонно возрастающий) объем образовательных воздействий со стороны окружающей образовательной среды. Тем самым может быть «опредмечена» вводимая нами категория фрактальности (там же) и отображена динамичность как процесса взаимодействия, так и психического развития. Очевидно, что подобный анализ может быть представлен в контексте анализа скоростных параметров (в данном случае – скорости «взаимопроникновения» конусов).

В обоснование использования подобного моделирования можно привести также соображения относительно структурной сложности образовательных воздействий (с точки

зрения негэнтропийных показателей), представленных в виде объемного выражения совокупности структурных связей и их особенностей. Структурную сложность (объем системных связей) образовательных воздействий, амплифицированных ребенком, также можно представить в виде конуса. В данном случае предлагается к анализу обобщенная (аппроксимированная) геометрическая модель психического развития под воздействием образовательной среды. На основе представлений о триадно организованной модели базовой структурной организации психического и фрактальности систем психического каждый из ее компонентов (регуляторное обеспечение психической активности, структуры когнитивного обеспечения, аффективная организация) может быть также представлен в виде соответствующего конуса, что в значительной степени может затруднить анализ и модельные представления.

Конус, аппроксимирующий процесс психического развития ребенка (*конус ребенка* – S_p), от вершины фигуры, который упрощенно определяет момент рождения t_0 , до основания, определяемого плоскостью сечения конуса Πt_i (в текущий момент t_i), моделирует общий амплифицированный «объем» психического развития ребенка, включая структурную сложность этого развития. В качестве примера таких структур, «возникающих-проявляющихся» в процессе развития и обучения, можно представить сформированность самой возможности оперирования структурами определенной сложности: операций в языкоречемыслительной деятельности, определенного уровня сложности топологии в конструктивном гнозисе и практике и т.п.

Другой конус («конус образовательной среды» – S_{cp}) моделирует нарастание со временем (то есть по мере развития ребенка) образовательных воздействий в соответствии с социально-психологическим нормативом, в том числе в прямой зависимости от содержания образовательных программ. Объем этого конуса от вершины (начало воздействия образовательной среды, фактически совпадающее с моментом рождения ребенка) до кругового сечения той же плоскостью Πt_i (в текущий момент t_i) моделирует общий кумулятивный объем образовательных воздействий, которыми среда «воздействовала»

на ребенка к моменту времени t_i . В данном случае мы приводим редуцированную модель взаимодействия, фактически ставя знак приблизительного равенства между потенциальными возможностями ребенка к амплификации и объемом образовательных воздействий среды (в широком смысле) на него. То есть предполагается, что почти весь поток образовательных воздействий возможен к амплификации ребенком и интериоризируется им (включается в его психические структуры). Вполне естественным упрощением является наличие лишь образовательных воздействий (потока специальным образом структурированной информации) на ребенка и отсутствие обратного воздействия (точно так же специфически организованного информационного потока с тем отличием, что структурная организация его определяется структурно-топологическими особенностями развития ребенка). Подобными «обратными» воздействиями ребенка на среду на данном уровне моделирования можно пренебречь.

В этом контексте «единица» негэнтропии психического развития ребенка и соответственно «единица» негэнтропии образовательной среды, фиксированные для любого рассматриваемого момента t_i , могут быть представлены как соответствующие площади (круги) пересечения двух конусов – «конуса ребенка» S_p и «конуса образовательной среды» (S_{cp}). В данном случае предполагается, что подобные негэнтропийные «единицы» достаточно конгруэнтны между собой, что и определяет возможность амплификации такого «единичного» образовательного воздействия и его «встраивания» в структуры психического ребенка. В контексте анализа структурной сложности образовательных воздействий скорее следует говорить о некотором ее превышении по сравнению с амплификационными возможностями ребенка, что и определяет некоторую асимметрию первых по отношению ко вторым.

В качестве примера подобного «структурно-информационного» анализа психического развития ребенка можно привести изменение такой характеристики речемышлительной деятельности, как сформированность уровня обобщающих операций. Последний может быть охарактеризован не только самим феноменом обобщения, но и сложностью структурной организации, одним из показателей

которой является, например, базовый «уровень» категоризации [23, 25], сложностью семантических связей, определяющих структуру обобщения, и т.п. Адекватное включение усвоенных (амплифицированных) структур обобщающих операций (категоризаций) в процесс речемышлительной деятельности можно рассматривать как один из основных показателей развития познавательной деятельности – развитие понятийного мышления. Усвоение и актуализация ребенком все более и более сложных по своей структуре и уровню категоризации обобщений позволяет ему переходить к оперированию все более обобщенными понятиями и тем самым формирует все более высокий уровень понятийного мышления.

С точки зрения меры упорядоченности системы, то есть характерной для любого развивающегося живого субъекта увеличения негэнтропии можно говорить об изменении (в сторону увеличения, усложнения) собственных структурных показателей. В геометрическом моделировании это может быть представлено как последовательное увеличение объема «конуса ребенка» в процессе амплификации образовательных воздействий, моделируемого «движением» этого конуса.

Одним из важных следствий подобного структурно-геометрического моделирования является возможность распространения логики и категориального аппарата теории диссипативных структур на процесс взаимодействия образовательной среды и ребенка [8].

Возвращаясь к представленной двухконусной модели (рис. 1) можно увидеть, что фигура, полученная от пересечения двух конусов плоскостью Πt_i , моделирует непосредственную ситуацию (как уже отмечалось, своего рода геометрическую метафору полисубъекта) взаимодействия среды и ребенка в текущий момент времени t_i . В упрощенном для наглядности варианте взаимодействия оба конуса находятся на одной оси. Таким образом моделируется ситуация идеального онтогенеза, когда все психические структуры ребенка «предуготованы» к амплификации образовательных воздействий, ориентированных, в свою очередь, именно на структурную организацию этого ребенка. Результат пересечения каждого из конусов плоскостью Πt_i (срез взаимо-

действия в текущий момент t_i) представляет собой два круга. Отметим, что с течением времени оба круга постоянно увеличиваются в диаметре, что можно рассматривать как геометрическую метафору и увеличения потока образовательных воздействий, и соответственно увеличения амплификационных возможностей ребенка. Характер увеличения площадей каждого из кругов будет находиться в определенной функциональной зависимости от скорости, с которой «движется» каждый из конусов по отношению к плоскости $Пt_i$. Для «конуса образовательной среды» – это увеличение потока образовательных воздействий со скоростью V_{cp} , для «конуса ребенка» – увеличение его амплификационных возможностей по присвоению этих образовательных воздействий со скоростью V_p .

Таким образом, динамические показатели системы ребенок – образовательная среда могут быть охарактеризованы следующими выражениями:

$$S_{cp} = F_1(V_{cp}); S_p = F_2(V_p), \quad (1.4)$$

где F_1 – функция, значение которой определяет характер текущих объемных изменений «конуса образовательной среды» – сложность и объем связей в структуре образовательных воздействий. В контексте энтропийно-негэнтропийного подхода данная функция будет отражать и функциональный характер увеличения ее негэнтропии S_{cp}' ;

F_2 – функция, значение которой отражает характер «накопления» амплифицированных связей ребенка S_p' , определяющих, в свою очередь, особенности и характер изменений возможностей ребенка по присвоению образовательных воздействий. Примерами кардинальных изменений (что и будет отражаться в значениях функции F_2) могут служить сензитивные периоды психического развития ребенка, моменты заболеваний, значимые изменения социальных условий развития и т.п. Все это будет в определенной (иногда в значительной) степени изменять амплификационные возможности ребенка, отражая динамику его развития.

Площадь круга S_{cp} моделирует величину (объем, структурную сложность системных связей) потока информации, которая передается из образовательной среды ее «проводни-

ками» (родителями, педагогами, старшими детьми и сверстниками и т.п.).

Площадь круга S_p моделирует структурные (амплификационные) возможности ребенка в момент взаимодействия t_i – иными словами, допустимую возможность усложнения и увеличения объема собственных структурных системных связей в данный момент за счет интериоризации образовательных воздействий. В первую очередь подобный структурогенез следует рассматривать с позиции формирования компонентов базовой структурной организации психического, проявляющих себя в регуляторно-волевой, когнитивной и аффективно-эмоциональной сферах.

Разница между площадями кругов S_{cp} и S_p (площадь кольца ΔS) моделирует «избыточные», усложненные по своей структуре и объему по сравнению с амплификационными возможностями ребенка воздействия образовательной среды. Последнее можно рассматривать, как уже отмечалось, в качестве асимметрии образовательных воздействий, реализующей базовый принцип отечественной педагогики и психологии: «обучение ведет за собой развитие». При синергетическом подходе подобную асимметрию следует рассматривать как один из наиболее важных управляющих параметров и источников психического развития.

Отметим, что подобное пока еще предельно обобщенное моделирование помимо исключительно теоретического анализа и чрезвычайно общих математических уравнений открывает достаточно широкие возможности и для решения некоторых прикладных практикоориентированных задач.

3 Зона ближайшего развития как геометрическая метафора

Возвращаясь к геометрической модели (рис. 1), отметим, что площадь кольца ΔS можно рассматривать как геометрический образ, модель понятия «зона ближайшего развития». Тем самым опредмечивается (фактически *метризуется*) это фундаментальное представление Л. С. Выготского [4, с. 262–264].

Площадь круга S_p отражает тот объем образовательных воздействий, который в силу имеющихся возможностей ребенок может *амплифицировать* в собственные психические структуры. Таким образом, этот пока-

затель может быть оценен, с одной стороны, как поток информации (образовательных воздействий) через сечение площадью S_p , с другой – как имеющиеся к моменту t_i амплификационные возможности ребенка. Таким образом, фигура, получающаяся от пересечения двух конусов плоскостью Πt_i , моделирует ситуацию «единичного» взаимодействия среды и ребенка в момент времени t_i .

Естественно, что этот процесс в обязательном порядке включает в себя одного или нескольких субъектов образовательного пространства – взрослых. Именно посредством взрослого, преломляясь в его сознании и мировосприятии, актуализируясь в его смыслах и опыте, передаются ребенку образовательные воздействия. В данной геометрической модели рассматривается идеализированный вариант, когда в системе образовательная среда – взрослый – ребенок создаются не просто субъект-субъектные отношения, но их высший уровень – полисубъектное взаимодействие, метафоризируемое концентрическими кругами, которые получаются от пересечения обоих конусов плоскостью Πt_i .

Таким образом, взаимодействие образовательной среды и ребенка в процессе развития последнего можно моделировать согласованным «взаимопроникновением» обоих конусов друг в друга, что в системе координат, центрированной на моменте взаимодействия t_i , допустимо рассматривать как вытягивание «конуса ребенка» в «конус образования». В ситуации оптимального психолого-педагогического сопровождения площадь сечения S_{cp} , моделирующая характер и объем потока образовательных воздействий, в каждый единичный момент t_i должна превышать площадь сечения S_p не более чем на величину ΔS , то есть оптимальное гармоничное развитие и образование ребенка можно описать выражением:

$$S_{cp} = S_p + \Delta S. \quad (1.5)$$

Подобная мера должна присутствовать в любой момент развития ребенка, то есть желательно, чтобы на протяжении всего развития существовало гармоничное соотношение амплификационных возможностей ребенка и структурной сложности, объема образовательных воздействий. Выражению (1.5) должно соответствовать и равенство

скоростей «взаимопроникновения» «конуса образовательной среды» и «конуса ребенка»:

$$V_{cp} = V_p. \quad (1.6)$$

Подобное структурно-геометрическое моделирование позволяет рассматривать различные психолого-педагогические ситуации, в том числе граничные случаи подобного взаимодействия.

Рассмотрим некоторые наиболее показательные ситуации. Если $S_p \gg S_{cp}$ (что определяется и превышением скорости V_p над V_{cp} , то есть $V_{cp} < V_p$ для любого момента времени), то это означает, что объем и сложность образовательных воздействий, которые потенциально может амплифицировать ребенок, значительно больше тех объема и сложности образовательной информации, которая «исходит» из образовательной среды – потенциальные возможности ребенка оказываются нереализованными. Эта ситуация характерна для талантливого, одаренного ребенка, обучающегося без учета его возможностей (интеллектуальных, музыкальных, художественных и т.п.) по стандартным общеобразовательным программам. Такому ребенку становится скучно учиться, мотивация обучения снижается, неизрасходованный потенциал ребенка может реализоваться в ином виде – неадекватном, часто социально неодобряемом поведении, например в формировании аддикции в виде гемблинга и т.п. Такое развитие и обучение ребенка заведомо нельзя считать оптимальным. Причем в зависимости от некоторых факторов (определяемых в синергетике как начальные условия) в «точке бифуркации» – в чувствительные периоды – психическое развитие ребенка может начать девиировать по самым разнообразным траекториям (аттракторам), в том числе с переходом на негативный аттрактор. К подобным начальным условиям в первую очередь следует отнести особенности его аффективной организации, а также некоторые социальные условия. Так, в ситуации гипофункционирования всей уровневой системы аффективной организации ребенок может начать «уходить» в *интропунитивный вариант дисгармоничного вида* психического развития, а при наличии достаточно выносливого уровня аффективной экспансии – в группу риска по социальной и образовательной дизадаптации в виде *экстрапунитивного варианта дисгармо-*

нии, в том числе, приобретая склонность к той или иной аддикции [20]. В данной ситуации возможны и другие «сценарии» отклоняющегося психического развития, что также будет определяться соответствующими начальными условиями.

В случае, когда $S_p \ll S_{cp}$ и соответственно $V_{cp} > V_p$, а $S_{cp} \gg Sp + \Delta S$ – будет происходить явное рассогласование между амплификационными возможностями ребенка и объемом, структурной сложностью потока информации, поступающей из образовательной среды. Примером такой ситуации может служить нахождение ребенка с *вариантом тотального недоразвития* в массовой общеобразовательной школе без создания специальных образовательных условий, отсутствие адаптированной общей образовательной программы и специфического психолого-педагогического сопровождения [21]. Возможности такого ребенка по усвоению образовательной информации в неадекватных его амплификационным возможностям условиях будут резко ограничены. В этом случае ребенок практически с самого начала не только попадет в группу риска по фактору школьной неуспешности, но достаточно быстро окажется в состоянии более чем значительной образовательной и поведенческой дизадаптации.

Предлагаемая система анализа и соответствующая геометрическая модель позволяет сформулировать условия оптимального существования ребенка в образовательном пространстве.

Чтобы развитие ребенка было адаптивным, необходимо, чтобы скорость нарастания возможностей амплификации ребенком образовательных воздействий и скорость нарастания передачи подобной информации в соответствии с социально-психологическими нормативами данного общества оставались эквивалентными друг другу в каждый конкретный момент развития ребенка. Объем и структурная сложность потока информации от окружающей среды не должны превышать объем эффективно амплифицируемого ребенком потока информации более чем на величину объема образовательной информации, передаваемого через «зону ближайшего (оптимального) развития».

В свою очередь, требования равенства скоростей изменения (нарастания) образо-

вательных воздействий и соответствующего изменения (нарастания) амплификационных возможностей ребенка могут быть выражены через первую производную от изменения приращения площадей S_{cp} и S_p – соответственно ΔS_{cp} и ΔS_p за единицу времени Δt , что, в свою очередь, может быть представлено следующим дифференциальным уравнением.

$$\frac{dS_{cp}}{dt} = \frac{dS_p}{dt} = C, \quad (1.7)$$

где C – константа, определяющая оптимальное и гармоничное соотношение (меру) образовательных воздействий и амплификационных возможностей развивающегося ребенка для каждого момента или ограниченного временного диапазона.

Вместе с выражением (1.7) требования к характеру изменений образовательной среды относительно характеру психического развития ребенка, определяемые уравнением (1.5), обеспечивают «природосообразность» образовательных воздействий актуальным возможностям ребенка, а также описывают процесс динамического поддержания гармонии психического развития, то есть фактически определяют динамику процесса сопровождения ребенка в образовательной среде. Отметим, что общепринятые буквенные обозначения площадей пересечения конусов плоскостью Πt_i , моделирующих объем и структурную сложность образовательных воздействий и амплификационных возможностей ребенка, и обозначения негэнтропийных показателей полностью совпадают, что можно трактовать как своеобразную «символьную» *фрактальность* [19].

Таким образом, гармоничность психического развития ребенка и образовательных воздействий со стороны окружающей среды, воплощенная в психолого-педагогическом сопровождении, также можно рассматривать с позиции энтропийно-негэнтропийного подхода. При этом «гармония» будет определяться как поддержание полного соответствия изменений потока информации, выражающееся в увеличении площади сечения ΔS_{cp} со стороны образовательной среды и амплификационных возможностей ребенка (увеличение площади круга ΔS_p). Подобная гармония в рамках данной геометрической модели будет определяться равенством скоростей «взаимопроникновения» конусов

друг в друга в соответствии с уравнением (1.6) и асимметрией площадей кругов S_p и S_{cp} в каждый анализируемый момент времени не более чем на величину ΔS . Любой «выход» за пределы такого синхронизированного «движения» при неравнозначности скоростей обоих конусов, когда актуальная ситуация взаимодействия будет находиться либо в «зоне недостаточности образовательных воздействий» ($S_{cp} < S_p$), либо в «зоне превышения» объема воздействий ($S_{cp} > S_p + \Delta S$), будет приводить к той или иной степени дезадаптации.

Возвращаясь к оценке психолого-педагогического сопровождения ребенка, скажем, что любое (даже незначительное) превышение/преуменьшение образовательных воздействий по отношению к потенциальными возможностями ребенка должно служить сигналом для изменения параметров сопровождения и «уравновешивания» (*синхронизации*) системы. Подобное возникающее *неравновесие системы* следует рассматривать как основной критерий сопровождения ребенка в образовательной среде.

Совершенно очевидно, что равенство (1.7) должно сохраняться на всем «протяжении» сопровождения развития ребенка в образовательной среде. Это условие определяет синхронное увеличение соответствующих площадей от пересечения конусов плоскостью Πt_i (взаимодействие ребенка и образовательной среды в момент t_i). Приводя это выражение к единому знаменателю и учитывая, что соотношение S_{cp}/S_p всегда должно превышать единицу (образовательные воздействия превышают амплификационные возможности ребенка), мы можем получить следующее выражение:

$$\frac{S_p + \Delta S}{S_p} = \text{Const}$$

Далее, проводя элементарное преобразование, получаем выражение для идеально гармоничного условно-нормативного развития:

$$\frac{\Delta S}{S} = C_j, \quad (1.8)$$

где константа C_j – постоянная ресурсных возможностей ребенка, которая в любом временном диапазоне удовлетворяет неравенству $0 < C_j < 1$;

ΔS – оптимальное превышение образовательных воздействий над ресурсными возможностями ребенка («зона ближайшего развития» в геометрической интерпретации);

S – объемная характеристика образовательных воздействий.

Эта формула отражает вполне очевидные требования, предъявляемые к воздействиям образовательной среды, которые должны быть природосообразны развитию ребенка. Отметим поразительное сходство топологии полученного соотношения (1.8) с общеизвестным законом Вебера, а также классическим психофизическим законом Вебер – Фехнера, посвященного определению порогов чувствительности:

$$\frac{dR}{R} = \text{Const}, \quad dS = c \frac{dR}{R},$$

а также почти полную идентичность (в том числе и буквенных обозначений!) формулам для численных измерений энтропии, приведенным в уже упоминаемой работе Б. Н. Рыжова [16]. Чрезвычайно важно увидеть за этими совпадениями формальное подтверждение единства законов природы, ее изоморфизма (фрактальности), проявляющегося на самых различных уровнях организации природы.

Полученная геометрическая интерпретация «зоны ближайшего развития», несомненно, требующая дальнейшего теоретического и практического изучения, расширяет и в определенной степени конкретизирует это фундаментальное представление Л. С. Выготского.

4 Методология диагностики с позиции энтропийно-негэнтропийного подхода

Одним из возможных практических приложений применения аппарата теории диссипативных структур и представлений об энтропии развития является создание диагностического инструментария с использованием уравнения Пригожина для изменения энтропии системы (приводится по [13, с. 98]). Анализируются две составляющих энтропии: энтропия роста необратимых процессов $d^l S$ и энтропия, переносимая через границы системы $d^e S$, то есть:

$$dS = d^l S + d^e S. \quad (1.9)$$

Рассматривая негэнтропию систему как величину, обратную энтропии, по аналогии

с выражением (1.9) можно привести «симметричное выражение», где определить негэнтропию системы как также состоящую из двух следующих компонентов:

$$dS' = d^p S' + d^n S'. \quad (1.10)$$

В выражении (1.10) составляющая $d^p S'$ определяет приращение негэнтропии за счет процессов развития, соответствующих собственной активности субъекта, по амплификации внешней информации (аналог переноса внешней энергии через границы системы). В свою очередь, компоненту $d^n S'$ можно оценить как приращение негэнтропии за счет либо полной элиминации неадекватных связей, либо минимизации негативных компонентов развития и вследствие этого оптимизации и большей связности системы.

Примеров таких связей и элементов психического, которые в онтогенезе имеют стойкую тенденцию к исчезновению или значительной минимизации, можно найти достаточно много. Здесь и синкинезии маленького ребенка, которые, будучи в определенные моменты времени вполне нормативными, должны за определенный период «уйти», и синкинезии в процессе организации управления собственными движениями в возрасте до шести месяцев, и множественные синкинезии в процессе обучения письму, нивелирующиеся в процессе его автоматизации.

В соответствии с синергетическими представлениями о фазовом пространстве и аттракторе подобную ситуацию можно представить как «стягивание» точек фазового пространства к нормативному онтогенетическому аттрактору (кривой, тяготеющей к конусообразной логарифмической спирали [19]) одновременно с двух сторон – внешней и внутренней (рис. 2).

Объем представленного на этом рисунке конуса метафоризирует объем и сложность связей и элементов различных структур психического развития со знаком «плюс» ($d^p S'$). Упомянутые негативные связи и элементы, которые должны элиминироваться (элементы со знаком «минус» – $d^n S'$) в процессе психического развития ребенка, находятся вне поверхности конуса. В свою очередь, при отклоняющемся развитии подобные негативные феномены и связи имеют тенденцию закрепляться, оставаться на более длительное

время или даже навсегда, тем самым «уменьшая» структурную сложность, «переводя» фазовую траекторию системы на аттрактор, специфичный для данного вида (варианта, формы) отклоняющегося развития.

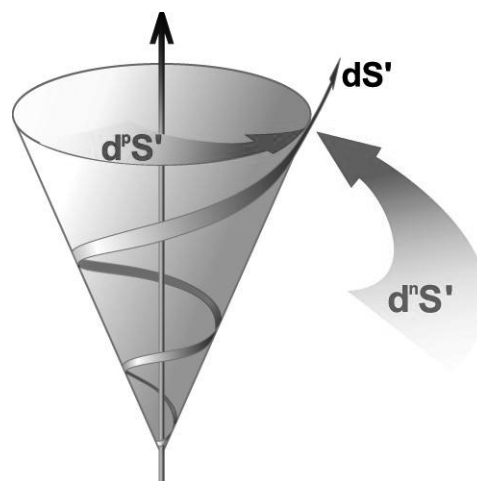


Рисунок 2. Геометрическая метафора модифицированного для психического развития уравнения Пригожина. Ось конуса в виде стрелы представляет временную ось (осевое время)

Подобная методология анализа может быть распространена и на построение диагностических систем. В настоящее время диагностикумы разрабатываются исходя из оценки «накопления» в первую очередь положительных компонентов психического развития (феноменов, связей и т.п.). При этом нормативно «негативные» элементы, которые в процессе психического развития должны минимизироваться, исчезать, преобразовываться в иные структурные компоненты, либо недостаточно учитываются, либо не учитываются вообще.

Таким образом, в диагностической оценке в первую очередь учитывается компонента развития, определяемая оставляющей общей негэнтропии со знаком «плюс» ($d^p S'$) и практически незадействованным в построении методик оценки остается анализ другой составляющей – компоненты $d^n S'$ со знаком «минус». При анализе дизонтогенетического развития оценка и анализ именно этой составляющей общей негэнтропии развития, включающей в себя наличие неадекватных связей, негативных феноменов – «реликтов» прошлого, а также то, что в психиатрии называется «продуктивной симптоматикой»,

оказываются чрезвычайно важными для дифференциальной диагностики вариантов отклоняющегося развития ребенка. Подобная методология анализа уже достаточно продуктивно используется в клинической практике, но в психологической оценке такой подход представлен явно недостаточно. В целом, использование подобного подхода открывает возможность создания более эффективных диагностических процедур, анкет, опросников, фактически обеспечивает переход на новый этап методологии оценки особенностей

психического развития, в первую очередь развития отклоняющегося.

Таким образом, можно резюмировать, что использование энтропийно-негэнтропийного подхода при моделировании психического развития как в нормативном, так и в отклоняющемся его вариантах достаточно продуктивно и эвристично. Что более значимо – этот подход плодотворен не только в рамках теоретико-методологического анализа, но и в ситуации решения различных прикладных и практикоориентированных задач.

Литература

1. Ахутин В. М., Зингерман А. М., Кислицын, М. М. и др. Комплексная оценка функционального состояния человека-оператора в системах управления // Проблемы космической биологии. М.: Наука, 1977.
2. Буданов В. Г. Методология и принципы синергетики // Філософія освіти. 2006. № 1(3) С. 143–172.
3. Вачков И. В. Развитие самосознания учителей и учащихся в полисубъектном взаимодействии: Дис. ... д-ра психол. наук. М., 2002.
4. Выготский Л. С. Проблема возраста // Собрание сочинений: В 6 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 4. С. 244–268.
5. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: Наука, 1981.
6. Грибова О. Е. Оценка сложности первичных текстов для пересказа (письменных изложений) // Совершенствование методов диагностики и коррекции нарушений речи у детей с различными вариантами дизонтогенеза. СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2012. С. 93–97.
7. Зарковский Г. М. Психофизиологический анализ трудовой деятельности. М.: Наука, 1966.
8. Капица С. П., Курдюмов С. П., Малинецкий Г. Г. Синергетика и прогнозы будущего. М.: Эдиториал УРСС, 2001.
9. Колмогоров А. Н. Три подхода к определению понятия «количество информации» // Проблемы передачи информации, 1965. Т. 1. № 1. С. 3–11.
10. Кукушкина О. В., Поликарпов А. А., Хмелёв Д. В. Определение авторства текста с использованием буквенной и грамматической информации // Проблемы передачи информации. 2001. Т. 37, вып. 2. С. 96–108.
11. Курдюмов С. П. Законы эволюции и самоорганизация сложных систем // Синергетика и психология. Тексты. Вып. 1 «Методологические вопросы». М.: МГСУ «Союз», 1997. С. 43–155.
12. Кутузов А. Б. Существующие методики определения сложности текста // Переводческая ошибка в теории и практике перевода: Сборник материалов семинара (16 февраля 2008 г.) [Электронный ресурс], опубликовано 07.03.2008. Режим доступа: <http://tc.utmn.ru/node/78>.
13. Ласло Э. Новая наука об эволюции // Синергетика и психология. Тексты. Вып. 1: Методологические вопросы. М.: МГСУ «Союз», 1997. С. 94–107.
14. Микк Я. А. Оптимизация сложности учебного текста: В помощь учителям и редакторам. М.: Просвещение, 1981.
15. Рогущина Ю. В. Использование критериев оценки удобочитаемости текста для поиска информации, соответствующей реальным потребностям пользователя // Проблемы программирования. 2007. № 3. С. 76–87.
16. Рыжов Б. Н. Системные основания психологии // Системная психология и социология. 2010. № 1. С. 5–42.
17. Рыжов Б. Н. Системные основания психологии // Системная психология и социология. 2010. № 2. С. 5–24.
18. Рыжов Б. Н. Системная психометрика напряженности // Системная психология и социология. 2013. № 7. С. 5–25.
19. Семаго М. М. Психология развития в постнеклассической научной картине мира. М.: АПКИПРО РФ, 2010.
20. Семаго М. М., Семаго, Н. Я. Типология отклоняющегося развития. Модель анализа и ее использование в практической деятельности / Под общей ред. М. М. Семаго. М.: Генезис, 2011.
21. Семаго Н. Я., Чиркова О. Ю. Типология отклоняющегося развития. Недостаточное развитие / Под общей ред. М. М. Семаго. М.: Генезис, 2011.
22. Фельдштейн Д. И. Психология взросления: Структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Избранные труды. М.: МПСИ; Флинта, 1999.

23. **Шафиков С. Г.** Любовь: категория или концепт // Языковые и речевые единицы в разных языках. Уфа: РИО БашГУ, 2006. С. 3–36.
24. **Чернавский Д. С., Чернавская Н. М.** Принципы построения моделей развивающихся систем // Синергетика: Труды семинара. Т. 5. Материалы круглого стола «Сложные системы: идеи, проблемы, перспективы». Москва; Ижевск: Ин-т компьютерных исследований, 2003. С. 38–57.
25. **Lakoff G.** *Women, Fire and Dangerous Things*. Chicago; London: The University of Chicago Press, 1990.

References

1. **Akhutin V. M., Zingerman A. M., Kislitsyn M. M. etc.** Complex assessment of a functional condition of the person operator in control systems // *Problems of space biology*. M.: 1977.
2. **Budanov V. G.** Metodologiya and principles of synergetics // *Філософія освіти*, 2006. No. 1(3). P. 143–172.
3. **Vachkov I. V.** Development of consciousness of teachers and pupils in polysubject interaction: yew. ... *Dr. psychol. sciences*. M., 2002.
4. **Vygotsky L. S.** Age problem // *Collected works: In 6 vol.* M.: Pedagogics, 1982. Vol. 4. P. 244–268.
5. **Galperin I. R.** Text as object of linguistic research. M.: Science, 1981.
6. **Gribova O. E.** Evaluation of complexity of primary texts for retelling (written statements) // *Improvement of methods of diagnostics and correction of violations of the speech at children with various options dysontogenesis*. SPb.: I LIE of A. S. Pushkin, 2012. P. 93–97.
7. **Zarakovsky G. M.** Psychophysiological work analysis. M.: Science, 1966.
8. **Kapitsa S. P., Kurdyumov S. P., Malinetsky G. G.** Synergetics and future forecasts. M.: Editorial of URSS, 2001.
9. **Kolmogorov A.N.** Three approaches to definition of the concept «amount of information» // *Information transfer Problems*, 1965. Vol. 1. No. 1. P. 3–11.
10. **Cuckoo O. V., Polikarpov A. A., Hmelyov D. V.** definition of authorship of the text with use of alphabetic and grammatical information // *Information transfer Problems*. 2001. Vol. 37. P. 96–108.
11. **Kurdyumov S. P.** Laws of evolution and self-organization of difficult systems // *Synergetics and psychology. Texts*. No. 1 «Methodological questions». M.: MGSU «Union», 1997. P. 43–155.
12. **Kutuzov A. B.** Existing techniques of determination of complexity of the text // *The translation mistake in theory and practice of translation: The collection of materials of a seminar (on February 16, 2008) [An electronic resource]*, it is published 07.03.2008. Access mode: <http://tc.utmn.ru/node/78>.
13. **László E.** New science about evolution // *Synergetics and psychology. Texts*. No. 1: Methodological questions. M.: MGSU «Union», 1997. P. 94–107.
14. **Mikk Ya. A.** Optimization of complexity of the educational text. For the aid to teachers and editors. M.: Education, 1981.
15. **Rogushina Yu. V.** Use of criteria of an assessment of legibility of the text for the information search, a user // *Problems of programming corresponding to real requirements*. 2007. No. 3. P. 76–87.
16. **Ryzhov B. N.** The basic of systemic psychology // *Systems psychology and sociology*. 2010. No. 1. P. 5–42.
17. **Ryzhov B. N.** The basic of systemic psychology // *Systems psychology and sociology*. 2010. No. 2. P. 5–24.
18. **Ryzhov B. N.** System psychometrics of tention // *Systems psychology and sociology*. 2013. No. 7. P. 5–25.
19. **Semago M. M.** Psychology of development in a post-nonclassical scientific picture of the world. M.: APKIPRO of the Russian Federation. 2010.
20. **Semago M. M., Semago N. Ya.** Tipologiya of deviating development. Model of the analysis and its use in practical activities // *General ed. of M. M. Semago*. M.: Genesis, 2011.
21. **Semago N. Ya., Chirkov O.YU.** Typology of deviating development. Insufficient development / *General ed. of M. M. Semago*. M.: Genesis., 2011.
22. **Feldstein D. I.** Psychology of a growing: Structural and substantial characteristics of development of the personality: Chosen works. M.: MPSI; Flint, 1999.
23. **Shafikov S.G.** Love: category or concept // *Language and speech units in different languages*. Ufa: RIO BASHGU, 2006. P. 3–36.
24. **Chernavsky D. S., Chernavskaya N. M.** The principles of creation of models of developing systems // *Synergetics. Seminar works*. Vol. 5. Materials of a round table «Difficult systems: ideas, problems, prospects». M.: Izhevsk: Institute of computer researches, 2003. P. 38–57.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АКТИВИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Романова Е. С., Бершедова Л. И., Рычихина Э. Н., Набатникова Л. П.
МГПУ, Москва

В статье обозначена проблема психологических основ активизации самостоятельной работы студентов вуза. Рассмотрены характеристики самостоятельной работы и их психологические основания. Сделан акцент на особенностях субъект-субъектного и субъект-объект-субъектного взаимодействий преподавателей и студентов, уделено внимание роли кураторов, тьюторов и академических консультантов в организации самостоятельной работы, а также вопросам ее психологического сопровождения.

Ключевые слова: самостоятельная работа, субъект деятельности, субъект-субъектное взаимодействие, субъект-объект-субъектное взаимодействие, психологическое сопровождение.

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF SELF-GUIDED WORK ACTIVATION FOR STUDENTS OF A HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Romanova E. S., Bershedova L. I., Rychikhina E. N., Nabatnikova L. P.
MCTTU, Moscow

In the article the light is focused on the problem of psychological basics of self-guided work activation for students of a Higher Education Institution. The characteristics of self-guided work are considered as well as their psychological foundations. The emphasis is placed on special features of actor-to-actor and actor-subject-actor interaction between tutors and students; on the role of curators, tutors and academic consultants in the matter of establishment of self-guided work; as well as on the issues of psychological monitoring of the said work.

Key words: self-guided work, actor, actor-to-actor interaction, actor-subject-actor interaction, psychological monitoring.

Введение

Современные процессы реформирования высшего образования в России нацелены на подготовку инициативных и конкурентоспособных специалистов, критерием профессиональной зрелости которых выступает их устойчивая готовность к саморазвитию, самообразованию, творческой реализации индивидуальных, профессиональных и общественных целей. Усиление в новых стандартах практической, прагматической и гуманистической направленности образования определяет расширение особого опыта собственно духовно-личностной самоорганизации человека, связанного с выполнением им рефлексивных, самооценочных, жизненно-планирующих и других функций. В качестве основного результата образования рассматривается способность человека самостоятельно действовать в различных проблемно-профессиональных и жизненных ситуациях, не только применяя знания, но и порождая новые. При таком подходе цели образования

отражают новые возможности обучаемых, рост их личностного потенциала.

1 Современные проблемы организации самостоятельной работы в вузе, ее цели, формы и виды

В свете новых требований в содержании профессиональной подготовки приоритетно-доминирующее значение отводится самостоятельной работе, что предполагает обогащение и расширение ее форм, видов, методов, иницирующих познавательную, творческую, субъектную, личностную активность будущих профессионалов. Ведущим требованием в организации самостоятельной работы становится не столько оптимизация ее отдельных видов, сколько создание условий для высокой активности, свободы, креативности, социальной ответственности, ценностной настроенности по отношению к себе и другим людям. Особое значение в обеспечении качества высшего профессионального образования в связи с этим приобретают вопросы процессуального и технологического обеспе-

Таблица 1

Классификация видов и форм самостоятельной работы студентов

Критерии	Виды самостоятельной работы
По месту выполнения	аудиторная внеаудиторная
По виду оформления	устная письменная компьютерная презентация
По организации деятельности	индивидуальная групповая
По отношению к учебному плану	обязательная дополнительная
По отношению к существующему знанию	воспроизводящие научно-исследовательские
По форме представления	текст таблица схема и др.
По форме создания	воспроизводящая (репродуктивная) творческая
По формам взаимодействия	активные интерактивные
По содержанию и порядку осуществления	встроенная в учебный процесс дополняющая учебный процесс осуществляемая параллельно учебному процессу
По методическому основанию	по образцу реконструктивная вариативная творческая

чения самостоятельной работы, многосторонне учитывающие индивидуальные интересы, способности и склонности студентов. Многочисленные исследования и практика нашей работы в вузе позволяют констатировать, что самостоятельная работа студентов остается одним самых слабых мест в системе современного высшего образования, низкий уровень ее продуктивности приводит к трудностям обучения и в значительной степени снижает его качество. В этой связи возникает необходимость комплексного рассмотрения содержательно проблемных аспектов, определяющих развивающий потенциал самостоятельной работы в вузе.

В современных подходах самостоятельная работа представляет собой высшую форму учебно-профессиональной деятельности студентов по построению своей активности, направленной на осознанное самоизменение, саморазвитие, приобретение новых качеств

и профессиональных знаний. Отличительной особенностью самостоятельной работы студентов является многообразие ее видов и форм, которые определяются по разным параметрам. В целом эти разновидности самостоятельной работы могут быть представлены в многокритериальной классификации, в основу которой положен принцип деления общего на группы в соответствии с возможными критериями, отражающими различные организационные, содержательные, процессуальные, технологические характеристики самостоятельной работы.

Содержание предлагаемой классификации представлено в таблице 1.

По сути, любой вид занятий, создающий условия для зарождения самостоятельной мысли, познавательной и творческой активности студента, связан с самостоятельной работой, в процессе которой у студентов развиваются инициатива, упорство в достижении

цели, вырабатывается умение самостоятельно анализировать факты и явления, что способствует творческому развитию. Самостоятельная работа служит главным средством превращения полученных знаний в умения и навыки, повышения культуры умственного труда, приобщения к творческим видам деятельности, обогащения интеллектуальных способностей студента. Учебно-профессиональная деятельность совместно с самостоятельной работой студентов становится более результативной, формируются и развиваются профессионально важные качества специалиста, расширяются границы профессионально-творческого мышления, а процессу обучения в целом придается профессиональное ускорение.

2 Психологические принципы построения самостоятельной работы студентов

Ведущая роль в самостоятельной работе отводится студенту, способному инициировать, регулировать, реализовывать разнообразные виды активности в целях эффективного осуществления деятельности, то есть быть субъектом этой деятельности и осуществляться в ней в качестве субъекта. Согласно признанным в психологической науке подходам субъект – это человек на высшем уровне своей активности, целостности (системности), автономности; на этом уровне человек предельно индивидуализирован, так как проявляет особенности своих способностей, своей мотивации, психической организации в целом [2]. Целостность, единство, интегративность субъекта – основа системности его деятельности. Как субъект деятельности человек вступает «в активное отношение к своему опыту, к своим потенциальным мотивам, к своему характеру, способностям и продуктам деятельности, творит предметную деятельность и преобразует себя» [1, с. 88]. Этот процесс требует качественно определенных способов самоорганизации и саморегуляции, согласования внешних и внутренних условий активности, координации всех его психических процессов, состояний, свойств, возможностей личности, способностей действовать осознанно, целенаправленно, свободно. В этих подходах важнейшей характеристикой субъекта признается интегрирующая функция – по организации в целостность внутренних условий и их согласованию с условиями внешними,

что и фундирует конкретный способ взаимодействия человека с миром, в котором выражается определенное активное, культурно и мировоззренчески окрашенное отношение личности к своей деятельности, актуализируется необходимость выхода за ее пределы в более широком жизненном контексте. В таком качестве интегрирующие функции субъекта порождают специфические формы их реализации. Человек как субъект деятельности, подчеркивал С. Л. Рубинштейн, формируется в зависимости от того, в какой степени у него складывается собственное (субъективное) отношение к своей деятельности (активности): «Личностная активность проявляется в становлении человека субъектом деятельности, когда у него возникает собственное отношение к деятельности, создается свой «стиль ее осуществления» [4, с. 151]. Реализуясь в качестве субъекта, человек обеспечивает тем самым предпосылки для своего развития. В психологическом выражении полноценная реализация многосторонних целей и функций самостоятельной работы студентов напрямую связана с процессами их субъектного становления. Особое значение в связи с этим приобретает проблема создания в практике самостоятельной работы студентов условий, в которых актуализируются и развиваются множественные грани интегральной субъектности будущих специалистов.

Как отмечается в ряде исследований, в организационном плане полноценное построение самостоятельной работы студентов должно базироваться на следующих принципах:

- принцип интерактивности, определяющий необходимость различных форм взаимодействия студентов с преподавателем и студентами;
- принцип индивидуализации обучения как учет индивидуальных психологических особенностей студента, его интересов;
- принцип регламентации обучения, отражающий необходимость выбора стратегии обучения и планирования организации самостоятельной работы студента;
- принцип опережающего обучения, обеспечивающий направленность самостоятельной работы на активизацию, развитие мыслительной деятельности, формирование способности самостоятельно прогнозировать, выбирать и решать задачи;

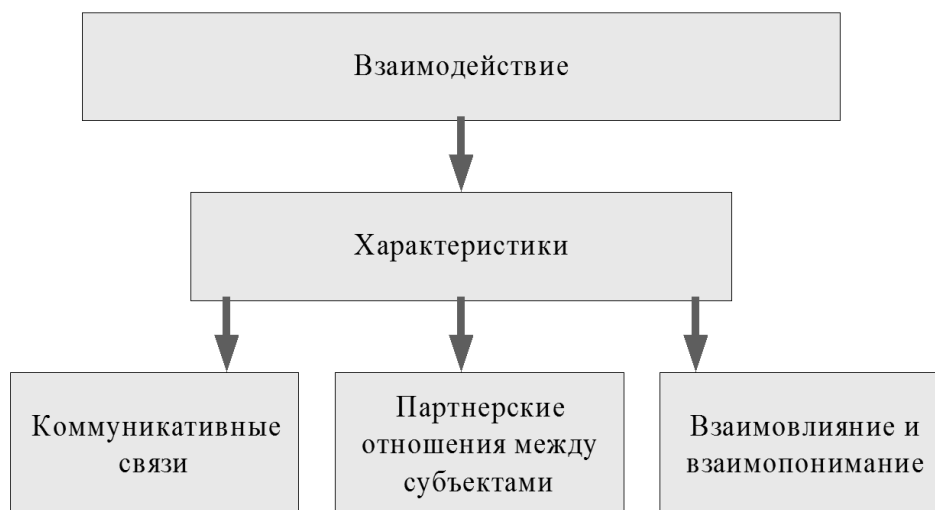


Рисунок 1. Основные характеристики процесса взаимодействия в образовательном процессе

- принцип внешнего контроля и самооценки;
- принцип научности, ориентирующий студентов на современный уровень научных знаний;
- принцип связи теории с практикой, позволяющий решать ситуационные задачи;
- принцип доступности и посильности самостоятельной работы;
- принцип учета трудоемкости учебных дисциплин и оптимального планирования самостоятельной работы.

Важнейшим психологическим условием реализации этих принципов является построение между субъектами образовательного пространства особого рода взаимодействий на основе субъект-субъектных отношений, в рамках которых учебно-профессиональная деятельность и общение помимо объективной целесообразности приобретают субъективный, личностный смысл, переживаются как определенный аспект «Я». Такой вид отношений характеризуется прежде всего отношениями равноправных субъектов как партнеров по общению. Они основываются на априорном, безусловном принятии друг друга как ценностей самих по себе и предполагают ориентацию на индивидуальную неповторимость каждого из субъектов. Эти отношения представляют собой тот оптимальный психологический фон организации контактов, который при адекватной внешней репрезентации и внутреннем принятии приводит к подлинному взаимораскрытию, взаимопроникновению, личностному взаимообогащению взаимодействующих на этом

уровне людей. Реализация участниками образовательного пространства своих субъектных функций в процессе педагогического взаимодействия предполагает потенциальное равенство преподавателей и студентов, их сознательное движение навстречу друг другу, открытость и искренность. Такое взаимодействие направлено на освоение каждым студентом норм, традиций, культуры профессионального сообщества, нацелено на возрастание их субъектности, актуализацию таких способностей и качеств, как инициативность, самостоятельность, уверенность, способность делать свободный выбор, на стимуляцию познавательной активности и интеллектуальной инициативы [6].

3 Субъект-субъектное взаимодействие в процессе самостоятельной работы студента

Субъект-субъектное взаимодействие в обучении включает в себя коммуникацию как обмен информацией, выступает как процесс партнерских отношений и предполагает взаимовлияние и взаимопонимание. Способность к партнерству выступает показателем обретения самостоятельности, развития продуктивной личности и высшей формы самоорганизации.

Основные характеристики взаимодействия в процессе образования отражены на рис. 1.

Как фактор интенсификации профессионально-творческого саморазвития субъектов образовательного процесса взаимодействие может быть реализовано по типу сотрудничества и сотворчества.



Рисунок 2. Процесс формирования сотрудничества в образовании

Сотрудничество базируется на соавторстве и содружестве, характеризуется единством целей, совместным распределением средств достижения целей в соответствии с возможностями и индивидуальными особенностями каждого участника, совместной оценкой и самооценкой результатов работы, прогнозированием новых целей. Сотворчество участников образовательного процесса направлено на преобразование действительности, выступает основой взаимообогащения, эмоционально окрашено. Сотрудничество и сотворчество – более глубокие и эффективные способы взаимодействия в образовательном процессе. Взаимодействие студент – преподаватель на основе сотрудничества, партнерства, сотворчества имеет большой воспитательный потенциал, обеспечивает ценностное принятие друг друга, способствует развитию целеполагания, целеосуществления, анализа и оценки достигнутого на всех этапах процесса обучения, выступает показателем самостоятельности и самоорганизации (рис. 2).

Высокий уровень активности как преподавателя, так и студента в процессе такого взаимодействия предполагает диалоговые позиции каждого из участников, отражающие эмоциональную и личностную открытость субъектов общения, безоценочность, доверительность и искренность выражения

чувств и состояний, что в целом создает единое эмоциональное «со-бытие», особое психологическое пространство, в котором разворачивается творческий процесс развития и саморазвития. Человек как субъект, согласно А. В. Брушлинскому, социален по своей природе, диалог с другим способствует внутреннему диалогу [2]. Диалог, таким образом, выступает наиболее органичной формой педагогического взаимодействия, обеспечивающей условия для оптимального благоприятного психического функционирования и личностного развития студентов, приобретения опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностных отношений. Такое общение должно предполагать не только взаимодействие, но и взаимоотношение.

Конструирование таких субъект-субъектных отношений в педагогическом взаимодействии – важнейшее условие равноправного сотрудничества и субъектного развития студентов. В приобретении студентами опыта такого взаимодействия специфическая роль отводится преподавателям, куратору, тьютору, академическому консультанту, оказывающим существенное воздействие на становление личности будущих профессионалов (рис. 3).

В этой системе центральное место принадлежит преподавателю как специалисту в определенной области знания и организатору учебно-профессиональной деятель-

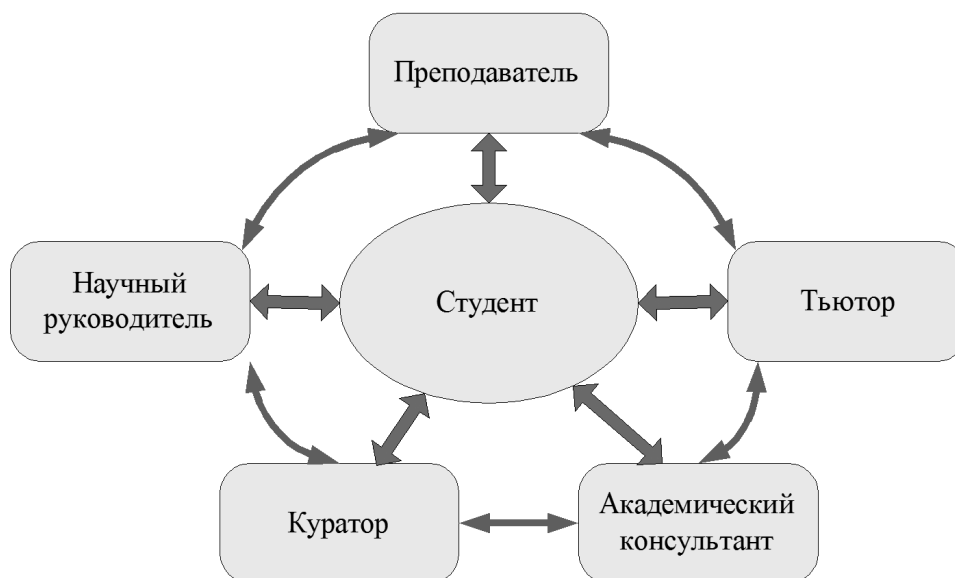


Рисунок 3. Модель взаимодействий субъектов учебно-воспитательного процесса вуза

ности. Построение преподавателем учебно-профессиональной деятельности студентов по образцу совместной предполагает специфическую форму взаимодействия – субъект-объект-субъектное, которое в данном случае рассматривается как необходимая «единица» психологического анализа совместной деятельности и выступает фактором интенсификации профессионально-творческого саморазвития субъектов образовательного процесса в вузе. Сотрудничество и партнерство преподавателей и студентов в условиях такой деятельности базируются на соавторстве, сотворчестве, предполагают высокий уровень активности участников образовательного процесса, разнообразие их отношений, порождаемых процессом достижения общности целей, широким спектром мотивов. Общение как специфическая форма субъект-субъектного взаимодействия студент – преподаватель выступает атрибутом совместной деятельности и самостоятельной ценностью.

Позиция преподавателя в этих условиях позволяет глубоко проникать в механизм взаимоотношений и оказывать целенаправленное воздействие на процесс формирования интегральной субъектности личности студентов.

Проектирование в учебно-профессиональной деятельности педагогического взаимодействия субъект-преподаватель – субъект-студент предполагает использова-

ние образовательных технологий, стимулирующих субъектные проявления участником образовательного пространства и обеспечивающих эффективное достижение поставленных целей и запланированных результатов обучения. Наиболее современной формой активных методов являются интерактивные методы [7].

Реализация в совместной деятельности на аудиторных занятиях интерактивных («inter» – взаимный, «act» – действовать) методов обучения, наиболее соответствующих личностно-ориентированному подходу, нацеливает процесс обучения на сообучение и более широкое взаимодействие студентов как с преподавателем, так и друг с другом (рис. 4).

Опора в интерактивных методах на активность обучаемых, групповой опыт, обязательную обратную связь создает особые условия включенности в процесс познания каждого студента. Активность преподавателя уступает место активности студентов, их вовлеченности в активно-творческий процесс получения и переработки знаний, что предполагает отличную от привычной логики образовательного процесса: не от теории к практике, а от формирования нового опыта к его теоретическому осмыслению через применение. Это позволяет интенсифицировать процесс понимания, усвоения и творческого применения знаний при решении практических задач, повышает мотивацию студентов,

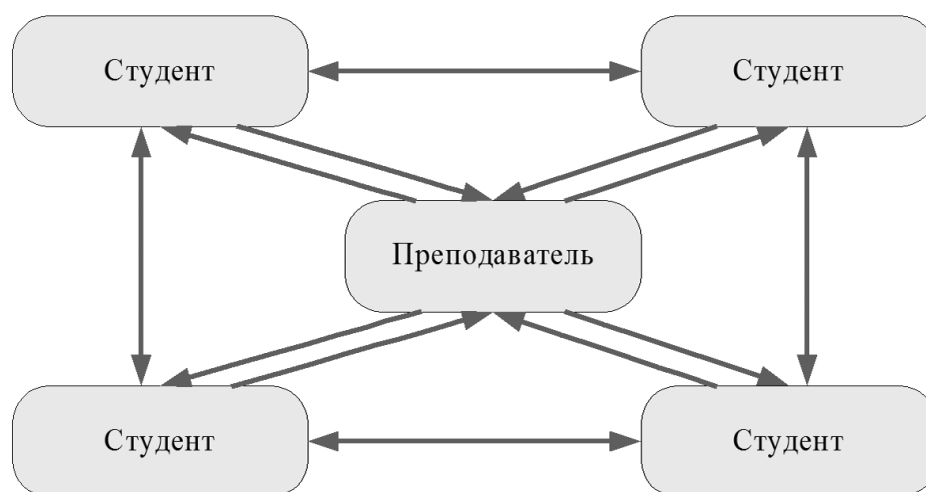


Рисунок 4. Взаимодействие при применении интерактивного метода

развивает их поисковую активность, формирует способность мыслить неординарно, по-своему видеть проблемную ситуацию, выходы из нее, развивает такие черты, как умение выслушивать иную точку зрения, умение сотрудничать, вступать в партнерское общение, проявляя при этом толерантность и доброжелательность по отношению к своим оппонентам, позволяет получить новый опыт деятельности, ее организации, общения, переживаний. Интерактивная деятельность обеспечивает новый опыт творческого взаимодействия, развитие личностной рефлексии и навыков анализа и самоанализа в процессе групповой рефлексии, способности разрешать конфликты и быть готовым к компромиссным решениям.

Включение творческих форм самостоятельной работы в систему внеаудиторной подготовки способствует актуализации у студентов постоянного и последовательного «открытия себя», открытия для себя новых возможностей, что является творческим актом самого человека. В этом процессе, по С. Л. Рубинштейну, происходит восхождение к «принципу самодеятельности как принципу развития человека» [4].

Самостоятельная работа студентов, таким образом, не служит синонимом индивидуальной работы, напротив, она выступает основой сотворчества всех субъектов учебного процесса – студента, преподавателя и студентов между собой. Переход от совместной (интерпсихической) деятельности к деятельности индивидуальной (интрапсихической) и составляет основную линию интериори-

зации. В ходе интериоризации у студентов формируются разнообразные психологические новообразования, расширяющие границы их интегральной субъектности, развитие которой мы рассматриваем как одно из важнейших условий повышения качества профессиональной подготовки специалистов в образовательной среде вуза.

4 Педагогическое и психологическое сопровождение самостоятельной работы студентов

При организации самостоятельной работы студентов преподаватель вуза в значительной степени повышает ее эффективность, если включает в педагогическую деятельность такие формы педагогического сопровождения, как:

- модерация, функция которой – помочь студенту «раскрепоститься», выявить скрытые возможности и нереализованные умения. Модерация сосредоточена на конкретной проблеме, ориентирована на кооперацию, исключает формальный контроль и оценку, создает психологически комфортные условия для субъектов образовательной деятельности. В основе модерации лежит использование специальных приемов, методов и техник, помогающих организовать процесс свободной коммуникации, обмена мнениями, суждениями и подводящих обучающегося к принятию профессионально грамотного решения за счет реализации его внутренних возможностей. Модерация помогает потенциальное сделать актуальным;

- фасилитация (содействие) руководствуется основной ценностью – интересами развития личности студента. Такой стиль деятельности, естественно, предъявляет высокие требования к самому преподавателю, его личностным качествам и профессиональной подготовке. Единственно эффективным способом этого образовательного взаимодействия признается такой, при котором все его участники могут вести себя естественно, принимать других людей и рассчитывать на собственное принятие, стремиться к взаимодействию и согласовывать свои позиции с другими посредством диалога;
- консультирование, с помощью которого рассматриваются альтернативные пути организации самостоятельной работы, корректируется процесс ее выполнения студентом, оказывается психологическая поддержка, указываются пути достижения успеха в образовательной деятельности, совместно со студентами обсуждаются и корректируются результаты их самостоятельной деятельности.

Использование этих форм сопровождения создает ситуации, которые актуализируют новое поведение, способствуют развитию личности, ответственности студента. Это не трансляция готовых образцов профессионального поведения, а выработка новых моделей, ориентированных на профессионально-личностные возможности студента, по сути – это взаимодействие как процесс, который выполняется вместе со студентом, а не вместо него.

Куратор занимает ведущее место в системе отношений студенческая группа – куратор – студент и выступает субъектом инновационной воспитательной деятельности, структурирующими началами которой являются диалогичность, ценностно-смысловая направленность, эмоциональная вовлеченность, установка на сотворчество. Его деятельность заключается в моделировании воспитывающей и социокультурной среды. При высоком уровне субъектности куратора воспитательный процесс ориентирован на субъективный опыт каждого студента, а также на возможности и потенциал коллектива студенческой группы как коллективного субъекта. Взаимодействие в рамках такой общности характеризуется

способностью к построению внутригрупповых и внешнегрупповых субъект-субъектных отношений. Становление полисубъектных отношений в группе служит средством развития субъектности каждого ее члена. Как коллективный субъект студенческая группа может быть условием проявления и усиления индивидуально-личностной активности каждого студента, взаимопомощи и поддержки в процессе самостоятельной работы, организации коллективной деятельности при выполнении творческих форм самостоятельных работ.

В отличие от куратора тьюторское сопровождение и деятельность академического консультанта ориентированы на индивидуальную работу со студентами, не со студентом «вообще», а с конкретной личностью. В первом случае имеют место общее руководство и управление работой студентов бакалавриата, направленное на формирование у студентов способностей к целеполаганию, самоорганизации, планированию, самоопределению и саморазвитию, оказание помощи в адаптации к образовательному пространству вуза, к будущей профессии. Во втором случае взаимодействие академического консультанта и студента осуществляется в широком спектре задач личностного, жизненного, профессионального самоопределения. Индивидуализация педагогического взаимодействия студент – тьютор, студент – академический консультант, его эмоционально положительный характер, доверительность и интимизация способствуют разнообразному обогащению эмоциональной, интеллектуальной и деятельностной сфер его участников.

Таким образом, субъект-субъектное взаимодействие участников учебно-воспитательного процесса вуза характеризуется более разнообразными по содержанию и интенсивности характеристиками совместной деятельности и общения, эмоционально и интеллектуально насыщенной атмосферой сотрудничества и созидания. В такой среде наиболее полно актуализируются и межличностные, и межгрупповые механизмы успешного развития личности и группы. Определяющим элементом этой среды вуза выступают уникальные отношения между ее субъектами, которые направлены на развитие и саморазвитие личности и создают

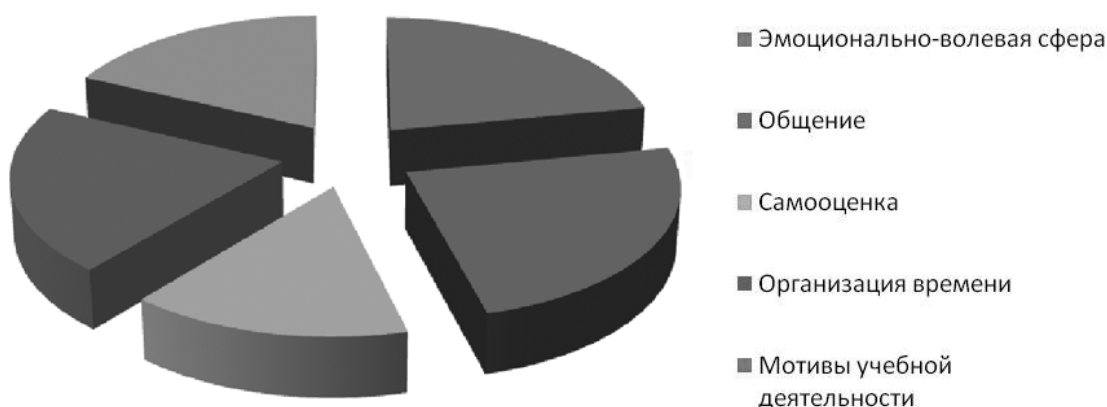


Рисунок 5. Содержание запросов студентов

тот особый образ жизни, которому присущи со-действие, со-деятельность, со-творчество, со-бытие, познавательная активность, взаимопомощь и сотрудничество.

Принципиальное значение в русле обозначенной проблемы приобретает развернутое психологическое сопровождение самостоятельной работы, предполагающее участие психолога и его деятельность по оказанию психологической помощи тем студентам, которые в силу определенных индивидуально-психологических особенностей испытывают затруднения в реализации целей и задач самостоятельной познавательной деятельности. Технологии деятельности по психологическому сопровождению разрабатываются и подбираются на основе анализа жизненных и учебных трудностей, то есть тех запросов, с которыми студент обращается к психологу. Анализ запросов (обращений) студентов в психологическую службу вуза свидетельствует о том, что в большей степени эти трудности возникают в силу слабой мотивации учебно-профессиональной деятельности, низкого уровня самоорганизации и коммуникативной компетентности [3]. Содержание запросов студентов в психологическую службу вуза отражено на диаграмме (рис. 5).

Работа психолога по этим запросам направлена на активизацию внутренних ресурсов личности студентов, углубление их самопонимания и самосознания, повышение потенциала профессиональной самореализации личности и может включать различные формы и виды психологической деятельности – психологическое просвещение, психологическое консультирование, психологические тренинги, арт-терапию, психодиагностику и др.

Заключение

Многоплановые проблемы активизации самостоятельной работы студентов в современном вузе, высокая степень профессиональной ответственности за эти процессы преподавателей, кураторов, тьюторов, академических консультантов предполагает расширение границ их профессиональной компетентности в вопросах современных методов обучения, творческих форм самостоятельной работы, эффективного взаимодействия на приоритетных личностных началах и обуславливает необходимость реализации разнообразных психолого-педагогических программ дополнительного профессионального образования.

Литература

1. **Асмолов А. Г.** Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.: Институт практической психологии; Воронеж, 1996.
2. **Брушлинский А. В.** Психология субъекта / Отв. ред. В. В. Знаков. М.: Изд-во ИП РАН; СПб.: Алетейя, 2003.
3. **Набатникова Л. П.** Психологическое консультирование в системе службы психологической помощи в вузе // Системная психология и социология. 2011. № 4. С. 16–24.
4. **Рубинштейн С. Л.** Человек и мир. М.: Наука, 1997.

5. **Рыжов Б. Н.** Внутренняя структура деятельности с позиций системного подхода // Системная психология и социология. 2013. № 8. С. 5–8.
6. **Романова Е. С., Бершедова Л. И., Макшанцева Л. В.** Основные аспекты психолого-педагогического сопровождения ФГОС в системе среднего и высшего образования // Системная психология и социология. 2013. № 7. С. 25–49.
7. **Рычихина Э. Н.** Психологические факторы обучения в высшей школе: Учебно-методическое пособие. М.: СГА, 2008. 122 с.

References

1. **Asmolov A. G.** Cultural and historical psychology and designing of worlds. M.: Institute of practical psychology; Voronezh, 1996.
2. **Brushlinskiy A. V.** Psychology of a subject / Otv. edition V.V.Znakov. M.: Prod. in YIPRAHN; SPb.: Aletejya, 2003.
3. **Nabatnikova L. P.** Psychological counseling in the system of the psychological support service at the institute of a higher education // Systems psychology and sociology. 2011. № 4, P. 16–24.
4. **Rubinshtein S. L.** A person and the world. M.: Science, 1997.
5. **Ryzhov B. N.** Inner structure of the activity in the theory of systems psychology // Systems psychology and sociology. 2013. № 8, P. 5–8.
6. **Romanova E. S., Bershedova L. I., Makshantseva L. V.** Primary aspects of the Federal State Education Standards (FSES) psycho-pedagogical maintenance in the secondary and higher education system // Systems psychology and sociology. 2013. № 7, P. 25–49.
7. **Rychikhina E. N.** Psychological factors of training at the higher school: Educational and methodical grant. M.: SGA, 2008. 122 p.

РОЛЬ СИСТЕМНОГО ПРОФИЛЯ МОТИВАЦИИ В РАЗВИТИИ РОДИТЕЛЬСКОГО ВЫГОРАНИЯ

Ефимова И. Н.

Государственная классическая академия им. Маймонида, Москва

В статье приведены результаты эмпирического исследования связи особенностей системного профиля мотивации родителей и степени их родительского выгорания. Показано влияние на степень родительского выгорания витальной и нравственной мотивации в системном профиле мотиваций. Связи мотивационного профиля и показателей родительского выгорания (эмоционального истощения, деперсонализации и редукции родительских достижений) имеют сложный нелинейный характер.

Ключевые слова: системный профиль мотивации, синдром эмоционального выгорания, родительское выгорание.

THE ROLE OF SYSTEMIC MOTIVATION PROFILE IN DEVELOPMENT OF PARENT'S BURNOUT

Efimova I. N.

Maimonides State classic academy, Moscow

The article represents the results of empiric researches of connection between character of parent's systemic motivation profile and degree of burnout. Profound of vital and moral motivations on degree of parent's burnout is shown. Connection between motivation profile and parent's burnout's features (emotional exhaustion, depersonalization and reduction of parent's achievements) has complicated nonlinear nature.

Key words: systemic motivation profile, burnout-syndrom, parent's burnout.

Введение

В настоящее время в условиях выхода из демографического кризиса особое значение имеет проблема детско-родительских отношений. Современное поколение родителей, выросших чаще всего в нуклеарных семьях, не имеет опыта наблюдения за взаимодействием собственных родителей с другими детьми, что должно было бы способствовать формированию у них мотивации к родительству, у них не выработаны эффективный репертуар и стиль общения с детьми. Одним из возможных видов деформаций родительства выступает синдром родительского выгорания, который является разновидностью синдрома эмоционального выгорания, возникает как следствие продолжительных и хронических стрессов в сфере родительства и определяется как «многомерный конструкт, включающий в себя набор негативных психологических переживаний и дезадаптивного поведения матери и отца, связанных с продолжительным и интенсивным детско-родительским взаимодействием,

отличающимся высокой эмоциональной насыщенностью и когнитивной сложностью, при выполнении родителями деятельности, связанной с заботой о детях, их воспитанием и развитием» [1].

Родительское выгорание приводит к уплощению эмоциональной сферы родителя до радости или раздражения, преобладанию в отношении к ребенку отвержения и инфантилизации, стремлению свести к минимуму совместную активность, требующую эмоциональной включенности, недооценке достижений ребенка, приписыванию ему вины за свои родительские неудачи и желанию переложить груз ответственности за воспитание на плечи педагогов и психологов [1]. Для ребенка подобная ситуация в семье может стать травмирующей и привести в зависимости от возраста к негативным последствиям в виде патологических форм привязанности, агрессивности, проблемам самооценки и т.п. Сотрудничество представителей образовательных, медицинских и социальных служб с выгоревшими родителями затруднено. Чем интенсивнее специалисты пытаются при-

Средние значения показателей теста системного профиля мотиваций Б. Н. Рыжова для групп невыгоревших и выгоревших родителей

Шкалы	Среднее значение		t-критерий равенства средних; значимость (двусторонняя)
	Родители с низкой степенью выгорания	Родители со средней и высокой степенью выгорания	
Витальная мотивация	4,16	3,75	,045
Репродуктивная мотивация	5,94	6,02	,722
Познавательная мотивация	3,89	3,98	,744
Самоактуализация	3,61	3,43	,401
Самосохранение	5,18	5,27	,709
Альтруизм	5,02	5,03	,965
Самоуважение	4,44	4,30	,543
Нравственность	3,76	4,24	,027

влечь родителей к активному участию, тем сильнее сопротивление со стороны родителей, что приводит к снижению эффективности помощи ребенку и фрустрации профессионалов и может стать причиной развития у них профессионального выгорания.

Так как одним из важных компонентов родительства являются ценностные установки [4], для изучения явления родительского выгорания и разработки профилактически-коррекционных мероприятий важной задачей представляется многостороннее изучение роли мотивационно-ценностной сферы личности в развитии родительского выгорания, в том числе выявление связи родительского выгорания с системным профилем мотивации испытуемых.

1 Методика

Для решения поставленной задачи были использованы две методики. Уровень родительского выгорания определялся с помощью опросника «Родительское выгорание» («РВ»), который представляет собой модификацию опросника эмоционального выгорания Н. Е. Водопьяновой и Е. С. Старченковой (русскаяязычная адаптация Maslach Burnout Inventory). Опросник «Родительское выгорание» включает в себя 22 утверждения о чувствах и переживаниях, связанных с выполнением деятельности по заботе, развитию и воспитанию собственных детей (деятельности «родительства»). Опросник состоит из трех субшкал (параметров): эмоциональное

истощение, деперсонализация, редукция родительских достижений. Результаты проверки модифицированной методики «РВ» показывают, что она обладает высокой конструктивной и критериальной валидностью, внутренне однородна и характеризуется высокой ретестовой надежностью [2].

Для выявления системных особенностей ценностной сферы испытуемых использовался тест системного профиля мотивации (СПМ) Б. Н. Рыжова, разработанный на основе теории системной психологии [7].

Объем выборки исследования, проведенного в 2013 г., – 60 человек: родители несовершеннолетних детей (психологи, педагоги образовательных учреждений Москвы) (54 матери и 6 отцов в возрасте от 24 до 54 лет, число детей в семье – от 1 до 4). Состоят в браке 50 человек, не состоят в браке (разведенные, вдовы) 10; один ребенок у 29 родителей, двое детей у 27, трое и более – у 4 родителей; работают с полной занятостью 56 родителей, с частичной – 4 человека. Все испытуемые – славянской национальности; постоянно проживают в Москве, их дети обучаются в этнически неспециализированных учреждениях либо находятся на этапе раннего детства и младенчества, все семьи социально благополучны.

2 Результаты и их обсуждение

В результате проведенного эмпирического исследования было выявлено, что в выборке 30 родителей имеют низкую степень родительского выгорания и столько же – среднюю

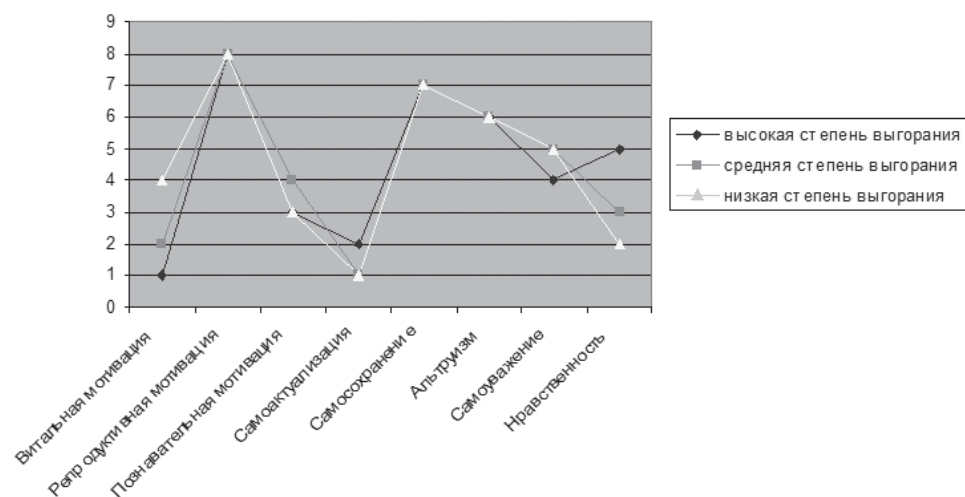


Рисунок 1. Соотношение номеров усредненных выборов мотиваций для групп родителей с различной степенью выгорания

или сильную степень. В таблице 1 приведены средние значения показателей теста системного профиля мотиваций Б. Н. Рыжова для этих групп.

Как видно из таблицы, при проверке значимости различий с помощью *t*-критерия только различия по показателям витальной мотивации и нравственности имеют значимость выше 0,05. При этом витальная мотивация у «выгоревших» родителей ниже, чем у «невыгоревших», а нравственная мотивация выше. Показатели первых трех по значимости мотиваций (репродуктивная мотивация, самосохранение и альтруизм) практически одинаковы.

Корреляционный анализ выявил связь только между двумя показателями системного профиля мотивации (витальная и нравственность) с уровнем эмоционального выгорания: средние обратная корреляция между деперсонализацией в области родительства и витальной мотивацией (-,448) и прямая корреляция деперсонализации с нравственностью (0,418), значимые при $p \leq 0,01$, на уровне тенденции можно говорить об обратной связи между витальной мотивацией и эмоциональным истощением родителей (-,313 при $p \leq 0,05$).

Далее в целях более подробного исследования различий системного профиля мотивации у выгоревших и невыгоревших родителей были выделены три группы испытуемых (с высоким, средним и низким уровнем выгорания). В группу с высоким уровнем выгорания вошли 7 родителей, в группу со средней степенью выгорания – 14, в группу с низкой степенью выгорания – 30 родителей. Осталь-

ные отнесены к неопределенному типу и не будут учтены в анализе. К сожалению, размеры групп слишком малы, для того чтобы результаты были статистически значимы, однако на данном этапе исследования родительского выгорания важно увидеть возможные тенденции. Чтобы сделать картину более четкой, построим кривые не средних значений, а порядковых номеров (8 – предпочтение, 1 – минимальное) выборов мотиваций в среднем по группам. Они отображены на рис. 1.

Из рисунка видно, что пики у кривых всех групп приходятся на репродуктивную мотивацию, мотивацию самосохранения и альтруизм. Вероятно, это связано с факторами, одинаковыми для всех участников исследования, независимо от степени их родительского выгорания. Также из рисунка видно, что имеются различия в минимумах кривых. Исходя из этого, можно предположить, что на развитие родительского выгорания может влиять пренебрежение некоторыми мотивационными аспектами. Можно отметить, что наибольшие различия у групп с разной степенью выгорания обнаруживаются по тем шкалам СПМ, с которыми были выявлены связи в ходе корреляционного анализа (витальная мотивация, самореализация, нравственность). Основные отличия группы с низкой степенью выгорания от групп со средней и высокой степенями выгорания – в некотором предпочтении витальной мотивации. Отличие группы с высокой степенью выгорания от групп с низкой и средней степенями выгорания сильнее всего проявляется в более высоком

предпочтении нравственности как мотивационного фактора, что согласуется с результатами корреляционного анализа, и в несколько меньшем внимании к самоуважению, что согласуется со свойственной для выгоревших родителей склонностью к обиде. Также на одну позицию отличается предпочтение самоактуализации группой сильно выгоревших родителей, по сравнению с группами со слабым и средним выгоранием.

Таким образом, хотя различия в показателях групп не являются статистически значимыми, они хорошо согласуются с результатами других методов анализа и могут быть использованы для построения предположений о мишенях профилактической и коррекционной работы с родителями.

Иерархия ценностей как более стабильный конструкт может быть фактором, определяющим риск развития более лабильного феномена – эмоционального выгорания. С помощью математического анализа были исследованы механизмы влияния особенностей СПМ на развитие родительского выгорания: каждый их факторов выгорания имеет свои предпосылки, и результирующее изменение степени выгорания можно представить как сумму изменений, вносимых каждым из параметров в ответ на изменение иерархии мотиваций.

Данную мысль можно описать с помощью следующей формулы:

$$PB\ 2 = PB\ 1 + \Delta ЭИ + \Delta Д + \Delta РРД,$$

где $PB\ 1$ – исходный уровень родительского выгорания;

$PB\ 2$ – конечный уровень родительского выгорания;

$\Delta ЭИ$ – изменение эмоционального истощения родителя при изменении порядка выборов ценностей и потребностей;

$\Delta Д$ – изменение степени деперсонализации родителя при изменении порядка выборов ценностей и потребностей;

$\Delta РРД$ – изменение редукции родительских достижений при изменении порядка выборов ценностей и потребностей.

Для определения иерархии ценностей исходного уровня выгорания были выделены группы испытуемых, имеющих низкие, средние или высокие значения по всем показателям родительского выгорания одновременно. Кроме того, были выделены группы родителей, у которых один из показателей отличается от двух других в худшую сторону, и затем

было проведено сравнение системных профилей мотивации этих групп с принимаемым за отправную точку усредненным профилем мотивации для группы с одинаковым (более низким) уровнем всех показателей выгорания.

В выборке были выделены следующие группы:

- 1) со средним уровнем эмоционального истощения, низким уровнем деперсонализации и редукции родительских достижений («эмоциональное истощение среднее»);
- 2) со средним уровнем редукции родительских достижений, низким уровнем эмоционального истощения и деперсонализации («редукция средняя»);
- 3) с высоким уровнем редукции родительских достижений, средним уровнем эмоционального истощения и деперсонализации («редукция высокая»).

Существует также группа с низким уровнем деперсонализации и средними уровнями эмоционального истощения и редукции родительских достижений. Наличие этой группы позволяет проверить предположение о суммарном вкладе факторов в степень развития родительского выгорания. Нет данных о профиле системной мотивации, который определяет средний уровень деперсонализации, но на основании имеющихся можно провести его вычисление двумя способами и сравнить результаты.

А. Сопоставим показатели СПМ групп с низким уровнем выгорания, средним уровнем эмоционального истощения и средним уровнем редукции родительских достижений. При этом исходим из следующей формулы:

$$PB(ср) = PB(низк) + \Delta ЭИ(ср) + \Delta Д(ср) + \Delta РРД(ср),$$

где $PB(ср)$ – средние значения показателей СПМ группы со средними показателями родительского выгорания;

$PB(низк)$ – средние значения показателей СПМ группы с низкими показателями родительского выгорания;

$\Delta ЭИ(ср)$ – разница средних показателей СПМ группы с низким уровнем выгорания и группы со средним уровнем эмоционального истощения родителя и низкими показателями деперсонализации и редукции родительских достижений);

$\Delta Д(ср)$ – разница средних показателей СПМ группы с низким уровнем выгорания и группы со средним уровнем деперсона-

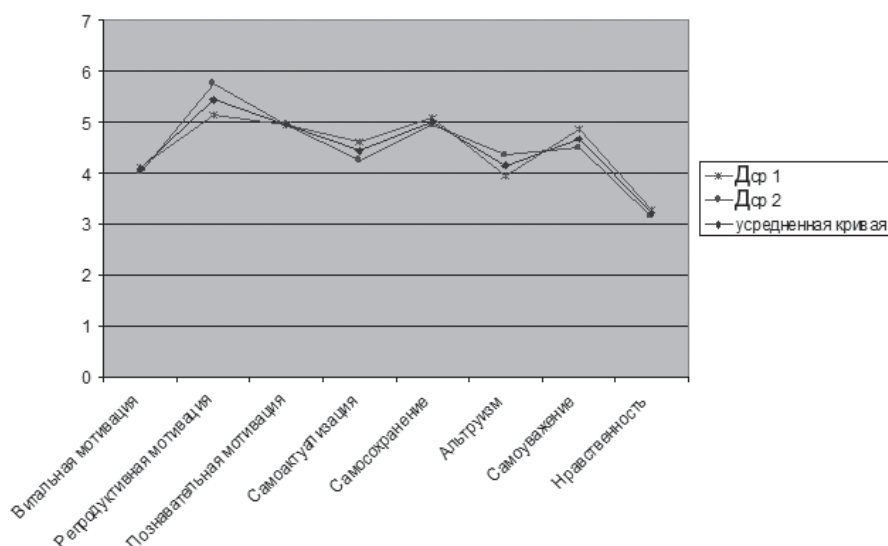


Рисунок 2. Системные профили мотивации для группы со средней деперсонализацией и низкими эмоциональным истощением и редукцией родительских достижений, полученные при вычислениях по способу А (Дср 1) и по способу Б (Дср 2)

лизации родителя и низкими показателями эмоционального истощения и редукции родительских достижений;

$\Delta РРД(ср)$ – разница средних показателей СПМ группы с низким уровнем выгорания и группы со средним уровнем редукции родительских достижений и низкими показателями эмоционального истощения и деперсонализации родителя.

Преобразовав эту формулу, получим:

$$\Delta Д(ср) = РВ(ср) + РВ(низк) - ЭИ(ср) - РРД(ср),$$

где $ЭИ(ср)$ – средние значения показателей СПМ группы со средним уровнем эмоционального истощения и низкими показателями деперсонализации и редукции родительских достижений;

$РРД(ср)$ – средние значения показателей СПМ группы со средним уровнем редукции родительских достижений и низкими показателями эмоционального истощения и деперсонализации родителя.

Б. Вычисление значений показателей СПМ для группы со средней степенью деперсонализации с помощью сравнения группы со средним уровнем выгорания и группы со средними уровнями эмоционального истощения и редукции родительских достижений и низким уровнем деперсонализации. При этом мы исходим из формулы:

$$РВ(ср) = РВ(низк) + \Delta ЭИ(ср) РРД(ср) + \Delta Д(ср),$$

где $РВ(ср)$ – средние значения показателей СПМ группы со средними показателями родительского выгорания;

$РВ(низк)$ – средние значения показателей СПМ группы с низкими показателями родительского выгорания;

$\Delta ЭИ(ср) РРД(ср)$ – разница средних показателей СПМ группы с низким уровнем выгорания и группы со средними уровнями эмоционального истощения родителя и редукции родительских достижений и низким уровнем деперсонализации;

$\Delta Д(ср)$ – разница средних показателей СПМ группы с низким уровнем выгорания и группы со средним уровнем деперсонализации родителя и низкими показателями эмоционального истощения и редукции родительских достижений.

Преобразовав эту формулу, получим:

$$\Delta Д(ср) = РВ(ср) - ЭИ(ср) РРД(ср),$$

где $ЭИ(ср) РРД(ср)$ – средние значения показателей СПМ группы со средними уровнями эмоционального истощения родителя и редукции родительских достижений и низкими показателями деперсонализации.

По обоим вариантам были вычислены показатели профиля мотивации. Результаты в пункте **Б** несколько отличаются от результатов, полученных в пункте **А**, что естественно при малых выборках. Сравним характер полученных способом **А** и способом **Б** профилей мотивации (рис. 2).

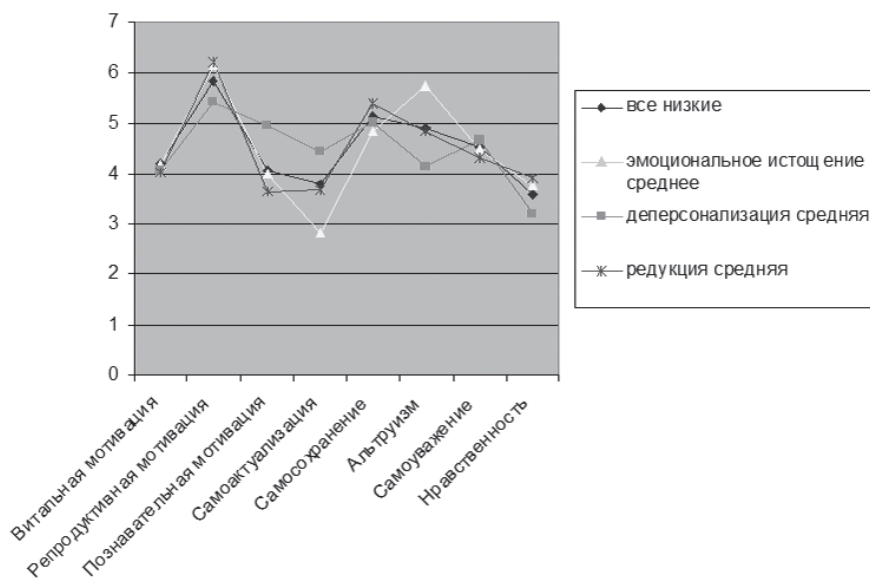


Рисунок 3. Системные профили мотивации групп родителей, имеющих один показатель выгорания среднего уровня на фоне двух других слабой степени

Как видно из рисунка, кривые практически совпадают в четырех точках и имеют различия в значениях других четырех мотиваций, однако все эти расхождения по абсолютному значению не достигают единицы и, следовательно, не оказывают принципиального влияния на порядок предпочтения мотиваций. При этом характер кривых имеет полное совпадение по минимумам и максимумам. Таким образом, можно считать, что данные графики правомерно рассматривать как отражающие специфику феномена. Данный результат в целом подтверждает правомерность рассмотрения картины выгорания как суммы вкладов параметров. Для дальнейшего использования построим усредненную кривую СПМ группы со средним уровнем деперсонализации и низкими уровнями эмоционального истощения и редукции родительских достижений (усредненная кривая на рис. 2)

Рассмотрим характер влияния порядка выборов СПМ на показатели родительского выгорания в диапазоне низкой и средней степеней выгорания с помощью рис. 3.

Из рисунка видно, что профиль группы со средней степенью эмоционального истощения имеет два существенных отличия от профиля группы со слабым выгоранием: снижение мотивации к самоактуализации (с седьмого на последнее место в профиле) и повышение мотивации альтруизма (с третьего на второе место).

К росту деперсонализации родителей с низким уровнем выгорания приводит перемещение познавательной мотивации с шестой позиции на вторую, снижение значимости альтруизма с третьего места до шестого и повышение значимости самоактуализации с седьмого места до пятого.

Редукция родительских достижений связана с профилем мотивации, в котором количественные отличия минимальны и можно выделить лишь чуть более высокие показатели репродуктивной мотивации и самосохранения и несколько сниженный показатель познавательной мотивации по сравнению с профилем «слабовыгоревших родителей». Однако эти небольшие изменения приводят к смене порядка значимости мотиваций: нравственность с последнего места переходит на шестое, а познавательная мотивация с шестого опускается на последнее.

В завершении анализа связи СПМ и особенностей родительского выгорания на основании имеющихся данных проведено сравнение усредненных профилей мотивации родителей с низкой, средней и высокой редукцией родительских достижений (рис. 4).

Из рисунка видно, что показатели репродуктивной мотивации и самосохранения у родителей со средней и высокой степенями редукции родительских достижений практически совпадают и в среднем выше, чем у родителей с низкой степенью выгорания. Два

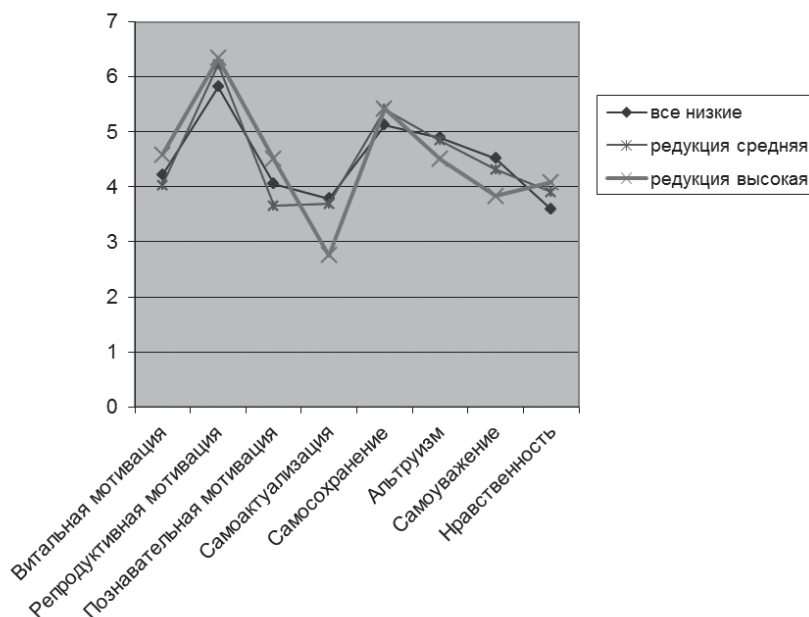


Рисунок 4. Усредненные профили мотивации родителей с разной степенью редукции достижений

показателя имеют противоречивую динамику. При средней степени редукции витальная и познавательная мотивация ниже, чем при низком уровне, а при сильной редукции родительских достижений эти два показателя превышают уровень, характерный для невыгоревших родителей. Редукция родительских достижений повышается при незначительном росте мотивации нравственности и при снижении показателей альтруизма и самоуважения. Мотивация самоактуализации не играет никакой роли при низкой и средней степенях редукции, но при сильном ее снижении редукция родительских достижений растет до высокой степени.

Таким образом, видно, что мотивационные профили нелинейно влияют на степень редукции родительских достижений и на степень родительского выгорания в целом, что снижает возможности изучения с помощью сравнения средних значений и корреляционного анализа. В дальнейшем для подтверждения характера соотношения профиля мотиваций и степени родительского выгорания необходимо провести исследование на большей выборке.

Анализ системной компоненты ценностной сферы позволяет увидеть интересную картину, хотя на обследованной выборке не были обнаружены сильные корреляции, а лишь отдельные достоверные различия средних значений показателей у групп с раз-

ной степенью выраженности родительского выгорания. Было показано, что для всех групп родителей характерны три главных мотивационных фактора: репродуктивная мотивация, мотивация самосохранения и альтруизм.

Отличие выгоревших родителей от благополучных связано с показателями витальной мотивации, которые у выгоревших родителей ниже, и с нравственностью, показатель которой у выгоревших родителей выше, чем у благополучных.

С системной точки зрения усредненный профиль обследованной выборки совпадает с профилем, характерным для представителей возраста расцвета (25–48 лет) [6], в первых двух выборах, а третий и четвертый меняются местами (альтруизм на третьем месте, а самоуважение — на четвертом). В выборках второго эшелона отличия от средневозрастных более значимы: выше позиция нравственности, а мотивации познания и самоактуализации — ниже. Место витальной мотивации у благополучных родителей выше средневозрастного, а у «сильно выгоревших» — ниже.

Сравнивая группы родителей с разной степенью выгорания, в первую очередь следует отметить, что у выгоревших происходит смещение баланса мотивации сохранения в социальной сфере от личности к социуму,

которое у сильно выгоревших приводит к тому, что мотивация нравственности переходит в верхнюю половину профиля, вытесняя самоуважение на пятое место. Мотивации развития остаются в нижней части иерархии, но для выгоревших в первую очередь характерно резкое снижение позиции биологической мотивации развития индивида, вплоть до восьмого места при повышении значимости развития социума, а также большее значение мотивации развития личности у средневыгоревших родителей.

При рассмотрении картины по каждому из факторов выгорания в отдельности можно выделить следующие тенденции.

1. Родителей со средней степенью эмоционального истощения от родителей с низким уровнем выгорания отличает существенно более высокий уровень альтруизма (второе, а не третье место в профиле) и существенно более низкая ценность самоактуализации, которая оказывается на последнем месте по важности. В данном случае можно предположить, что служение другому компенсирует недостаток внимания и, следовательно, торможение личностного развития. Достижения и таланты ребенка могут стать сверхценностью, однако собственная внутренняя неудовлетворенность подспудно будет способствовать усугублению эмоционального неблагополучия и приведет к истощению.

2. Родителей со средней степенью деперсонализации от невыгоревших отличает существенное преобладание познавательной мотивации, которая в иерархии оказывается на третьем месте, и мотивации самоактуализации при резком снижении альтруизма. Совокупность трех этих факторов дает большое поле для размышлений. Ведущая роль познавательной мотивации может приводить к преобладанию когнитивных способов ориентации, в том числе и в отношениях, над эмоциональными и интуитивными, и ориентации при поиске оптимальных способов воспитания не на индивидуальность ребенка, а на рекомендации, почерпнутые из «авторитетных» источников. И то и другое не помогают установлению близких эмоциональных отношений. В то же время при высокой ценности познания, вероятно, родители будут более ориентированы на обучение ребенка, чем на воспитание или развитие его талантов (что согласуется с результатами других

исследований [1]). Стремление к самоактуализации при сниженной значимости ценности другого человека, скорее всего, приведет к тому, что отношения с ребенком и на благо ребенка не будут восприниматься как пространство, в котором возможно собственное развитие. Присутствие одновременно небольшого снижения репродуктивной мотивации и нравственности позволяет решить проблему воспитания на чисто формальном уровне и всей душой отдаться любимому делу или карьерному росту. В то же время можно предположить, что родители будут уделять большее внимание развитию ребенка, исходя из эгоистического желания, чтобы он достиг успехов в тех областях, которые для самого родителя остались нереализованной мечтой. К сожалению, обследованная выборка не позволила проанализировать, что отличает профили родителей с сильной степенью эмоционального истощения и деперсонализации, но мы можем охарактеризовать родителей с тремя уровнями редукции родительских достижений.

3. В первую очередь следует отметить, что редукция родительских достижений связана с наименее сильными изменениями показателей СПМ. Это может служить объяснением наибольшей выраженности этого показателя выгорания у родителей. Иначе говоря, небольшие колебания в ценностных предпочтениях, которые возможны даже за обозримые промежутки времени, способны приводить к усилению симптоматики редукции. Для лиц с редукцией родительских достижений средней степени по сравнению с невыгоревшими родителями в первую очередь характерно снижение познавательной мотивации и самоуважения при небольшом повышении пиковых мотиваций (репродуктивной и самосохранения) и нравственности. Снижение познавательного интереса может в сфере взаимодействия с ребенком привести к тому, что он, его достижения и изменения станут менее интересны и перестанут мотивировать родителя к активности, что увеличит объективную долю редукции достижений. Снижение самоуважения может сказаться на занижении своих успехов как родителя, то есть приведет к увеличению субъективной составляющей редукции родительских достижений. При этом повышение значения нравственности может привести к представлению, что для ребенка тоже будет ценно следовать

социальным нормам, и от него будет ожидать-ся большее послушание, что приведет к разочарованию родителя и обвинениям в адрес ребенка. Для родителей с сильной редукцией достижений характерно повышение познавательной мотивации при резком снижении значения самоактуализации. Это самые существенные изменения в профилях в связи с редукцией родительских достижений, однако их масштаб гораздо меньше, чем у изменений, приводящих к усилению эмоционального истощения или деперсонализации. Также следует отметить еще более слабые колебания самоуважения, витальной мотивации, альтруизма и нравственности. Еще немного меньше самоуважения, но чуть больше внимания к собственному витальному состоянию и чуть меньше заботы о других, но чуть больше ориентации на социальные нормы – вот противоречивый фон, на котором при полном отсутствии потребности в самоактуализации большое место начинает занимать интерес к познанию, которое, вероятно, становится основным удовольствием. Такого человека больше привлекают путешествия, книги, новости. При этом ему будет свойственно чувство вины, так как он считает свой вклад в воспитание еще меньшим, чем тот есть на самом деле, и обвиняет «непослушного» ребенка, который не хочет учиться.

Полученные результаты объясняют некоторые факты, например:

- то, что выгорание не затрагивает всех сфер жизнедеятельности человека (что было бы связано с характером главенствующих мотиваций), а проявляется только в той сфере, где существуют локальные дисбалансы, не влияющие на другие стороны жизни;
- то, что прямое мотивирование к лучшему выполнению родительских функций, которые связаны с находящимися на вершинах структуры репродуктивной мотивацией и мотивацией к самосохранению, не может изменить ситуацию в случае родительского выгорания, так как эти мотивации уже максимальны, а их повышение может привести к усилению редукции родительских достижений. Изменение баланса возможно за счет перемещения мотиваций из «нижнего этажа» в «средний» (витальная мотивация и самоуважение), за счет «спуска» на менее

значимый уровень нравственности и, как ни парадоксально, в случае эмоционального истощения и деперсонализации – за счет самоактуализации в качестве движущей силы в зоне родительства;

- то, что ряд мотивационных факторов нелинейно связан со степенью родительского выгорания, позволяет выдвинуть гипотезу о различии механизмов формирования средней и высокой степени родительского выгорания и поставить задачу ее проверки в последующих исследованиях.

Важным моментом профилактики родительского выгорания в связи с полученными данными о роли познавательной мотивации можно считать интенсификацию эмоционально насыщенного взаимодействия родителя с ребенком и обучение пониманию потребностей ребенка через эмпатическое вчувствование с первых месяцев его жизни. Это предотвратит выхолащенный когнитивный подход, приводящий к риску деперсонализации и редукции родительских достижений, и сделает взаимодействие с ребенком источником удовольствия для родителя, что будет препятствовать тенденции к снижению родительской активности.

Заключение

На основании полученных эмпирических данных можно сделать следующие выводы.

1. Степень родительского выгорания связана с системными особенностями мотивации. При этом наибольшее влияние на развитие родительского выгорания оказывают витальная и нравственная мотивации. Степень выгорания тем выше, чем ниже место витальной мотивации в профиле, и чем выше место нравственной.

2. Системный подход позволяет выделить в структуре мотивации параметры, модулирующие основные тенденции, характерные для современного родителя, и таким образом строить работу на более тонком, согласованном с индивидуальностью уровне: положение познавательной мотивации, самоактуализации и самоуважения в рейтинге мотиваций отражается на уровне родительского выгорания сложным нелинейным образом.

3. Общий вклад мотивационных факторов в риск выгорания можно рассматривать как сумму воздействий различных компонентов.

Литература

1. **Ефимова И. Н.** Личностные характеристики и особенности эмоциональных и поведенческих проявлений родителей в связи со степенью их эмоционального выгорания // Российский научный журнал (АНО «РИ-ЭПСИ»). 2013. № 4 (35). С. 206–215.
2. **Ефимова И. Н.** Возможности исследования родительского выгорания // Вестник МГОУ (Серия Психологические науки). 2013. № 4. С. 31–40.
3. **Коган Б. М., Дроздов А. З.** Патогенетические механизмы развития депрессивных расстройств // Системная психология и социология. 2013. № 7. С. 46–50.
4. **Овчарова Р. В.** Родительство как психологический феномен: Учебное пособие. М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. 496 с.
5. **Романова Е. С., Рыжов Б. Н.** «Комплекс Брута» у социальных сирот // Системная психология и социология. 2010. № 1. С. 71–76.
6. **Рыжов Б. Н.** Системная периодизация развития // Системная психология и социология. 2012. № 5. С. 5–24.
7. **Рыжов Б. Н.** Основы системной психологии // Системная психология и социология. 2010. № 1. С. 6–43.

References

1. **Efimova I. N.** Personal characteristics and features of emotional and behavioral manifestations of parents in relation to their degree of burnout // Russian scientific journal. M.: ANO «RIEPSI», 2013 № 4 (35). P. 206–215.
2. **Efimova I. N.** Research opportunities parental burnout // Herald MGOU (Psychological Science Series). 2013. № 4. P. 31–40.
3. **Kogan B. M., Drozdov A. Z.** Pathogenetic mechanisms in the development of depressive disorders // Systems psychology and sociology. 2013. № 7. P. 46–50.
4. **Ovtcharova R. V.** Parenthood as a psychological phenomenon: a tutorial. M.: Moscow psycho-social institution, 2006. 496 p.
5. **Romanova E. S., Ryzhov B. N.** «The Brutus complex» of social orphans // Systems psychology and sociology. 2010. № 1. P. 71–76.
6. **Ryzhov B. N.** Systems periodization of the development // Systems psychology and sociology. 2012. № 5. P. 5–24.
7. **Ryzhov B. N.** The basis of systems psychology // Systems psychology and sociology. 2010. № 1. P. 6–43.

ИЗУЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВОЗРАСТА СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Валявко С. М.
МГПУ, Москва

Статья посвящена исследованию особенностей формирования психологического возраста старших дошкольников с нарушенным и нормальным речевым развитием. Проведено эмпирическое исследование, показывающее специфические особенности хронотопа у детей с дизонтогенетическим типом развития в сравнении с их нормально развивающимися сверстниками. *Ключевые слова:* дошкольники, самосознание, пол, возраст, хронотоп, паспортный возраст, психологический возраст, половозрастная идентификация, временная перспектива личности, общее недоразвитие речи.

THE STUDY OF OLDER PRESCHOOLERS' PSYCHOLOGICAL AGE WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Valyavko S. M.
MCTTU, Moscow

This article is devoted to the features of preschool children's psychological age formation with normal and impaired speech development. The study has shown the specific features of the chronotope of children with dysontogenesis in comparison to their normally developing peers. *Key words:* preschool children, self-consciousness, chronotop, psychological time of personality, age, life age, psychological age, age and sex identification, speech disorders.

Введение

В настоящее время проблема формирования личности – одна из наиболее актуальных в психологической науке. В структуре самосознания личности выделяется особое звено – осознание себя во времени, которое представляет собой существование личности в ее собственном психологическом времени (в ее прошлом, настоящем и будущем), что позволяет ей строить перспективу собственной жизни, осознавать себя в широком социально-историческом контексте. Проблема психологического времени в масштабе человеческой жизни получила теоретическое обоснование в работах П. Жане, Ш. Бюллер, К. Левина, С. Я. Рубинштейна, Б. Г. Ананьева и др.

В психологии подчеркивается динамичность формирования самосознания, которое связано со временем существования человека – психологическим временем личности [8, 13–15]. Данные последних исследований свидетельствуют о динамике хронотопа и несоответствии хронологического и психологического возрастов в отдельные возрастные периоды развития [18–20, 22].

Изменение субъективного времени влияет на динамику психологического возраста, который включает в себя различные компоненты – представления о своем имени, возрасте, половых и телесных особенностях и т.д. [1, 2, 7, 17, 21, 24].

Для лиц с недостатками развития кроме моментов, указанных выше, актуальными становятся представления не только о своем нарушении, но и о перспективах собственного развития. Поэтому важно понять, когда и как начинают формироваться представления о себе и жизненном пути человека, какие существуют особенности психологического возраста. Особенно важно изучать данный компонент самосознания у детей с различными видами дизонтогенеза – в частности, у дошкольников, которые впервые включаются в процесс социализации. По результатам теоретического поиска эта проблема представляется мало изученной [6, 11, 12, 23].

1 Организация исследования

Настоящее исследование основано на гипотезе о своеобразии онтогенеза психологического возраста у старших дошкольников

с общим недоразвитием речи (далее – ОНР)¹ в сравнении с их нормально развивающимися сверстниками. Экспериментальную группу составил 391 ребенок с верифицированным заключением «ОНР III уровня» (средний паспортный возраст – пять лет восемь месяцев), а 100 дошкольников с нормальным развитием вошли в контрольную группу (их средний паспортный возраст – пять лет семь месяцев). Все дети посещали дошкольные образовательные учреждения Москвы. Исследование проводилось в 2010–2012 гг.

Для изучения заявленной проблемы использовались следующие методики: «Половозрастная идентификация» Н. Л. Белопольской, «Рисунок человека» (по А. Л. Венгеру) и методика «Дорожки» Е. Фокиной [4]. Эти методики были адаптированы специально для дошкольников с нарушенным речевым развитием. В методике «Половозрастная идентификация» для детей с ОНР внесены изменения в содержание беседы на втором этапе исследования. Учитывая недостаточность речевого развития при ОНР, мы упростили лексико-грамматическую структуру вопросительных предложений для лучшего понимания детьми с речевым дефектом. Для получения сведений о возможных, с точки зрения ребенка, изменениях его речевой функции в будущем были добавлены следующие вопросы:

- Еще раз посмотри на эти картинки и скажи, каким ты бы хотел быть?
- Почему ты хотел бы таким быть?
- Какой дядя, чем он может заниматься, как он говорит?
- Умеет ли мальчик говорить?
- Ты говоришь лучше или хуже него?
- Боится ли мальчик говорить?
- Его хвалят, когда он говорит?
- Этот мальчик уже хорошо говорит или нет?
- Ему надо учиться говорить?
- Хочет ли он разговаривать? С кем?
- Хочет ли он все выговаривать? Что у него не получается?

Для того чтобы адекватно проанализировать полученные результаты, были введены

баллы, которые отражают степень сформированности обобщенного полового и половозрастного образа. Если ребенок правильно выполняет задание, то есть полностью идентифицирует себя по полу и возрасту, то данному результату присваивают 2 балла. В ситуации, когда ребенок верно относит себя лишь к полу, его ответ оценивают в 1 балл [частично сформированная половозрастная идентификация (далее – ПВИ)], а в случае, когда ребенок не справился с заданием (ПВИ не сформирована), он получает 0 баллов.

В методике «Дорожки» для удобства ориентации ребенка на бланке были добавлены горизонтальные линии, которые отделяют дорожки друг от друга. При использовании авторского тестового бланка замечено, что дети с ОНР теряют нужную «дорожку» и начинают путать «дорожки» местами, что затрудняет как проведение диагностики, так и интерпретацию результатов. Но даже после добавления дополнительных линий на бланк видно, что испытуемые стараются либо пальцем, либо карандашом соотносить дорожки с определенным человеком.

2 Результаты исследования и их обсуждение

В ходе проведения исследования в экспериментальной группе ОНР старшего дошкольного возраста с помощью методики «Половозрастная идентификация» были получены следующие результаты (см. таблицу 1).

Как видно из полученных данных, уровень сформированности ПВИ по выборке старших дошкольников с ОНР в два раза ниже нормального. Существует ли специфика формирования половозрастной идентификации при ОНР, а если существует, то в чем она заключается?

В качестве реальной возрастной позиции дошкольники с ОНР указывали школьный возраст, то есть выбирали картинку с изображением школьника; других вариантов частичного формирования ПВИ выявлено не было. Это может быть обусловлено тем, что большинство детей старших и подготовительных групп достаточно рано начинают

¹ Общее недоразвитие речи (ОНР) – это понятие, объединяющее разные сложные недостатки речевого развития, которые проявляются в системных нарушениях формирования всех компонентов (сторон) системы речи – фонетико-фонематического, лексического и грамматического (при отсутствии недостатков слуха и нарушений умственного развития) [8].

Таблица 1

Сформированность половозрастной идентификации

Дошкольники	Не сформирована,%	Частично сформирована,%	Полностью сформирована,%
ОНР	17	53	30
Норма	8	23	69

посещать классы по подготовке к школе, где вовлекаются в учебную деятельность, где используются школьная атрибутика и лексика, а также детской ориентацией на внешние признаки (наличие ранца, куртки и т.д.). Все это дает им основание считать себя не дошкольниками, а школьниками. Дети аргументируют свой выбор следующими высказываниями: «У меня есть такой же рюкзак», «Я тоже хожу в школу», «Мама записала меня в подготовительный класс» и т.д. В связи с этим практически у дошкольников пяти – семи лет с ОНР формируется представление о своей возрастной позиции – они считают себя школьниками.

Также в ходе исследования было выявлено, что наименее привлекательной возрастной категорией для дошкольников с ОНР пяти – шести лет является пожилой возраст, так как они в 66,7% случаев выбирали в качестве непривлекательного образа картинку с изображением старика. Данный факт обусловлен тем, что дети в своем выборе ориентировались на внешние признаки пожилых людей: наличие трости, седых волос, одежды приглушенных тонов. Наиболее часто выбор был аргументирован следующим образом: «Плохо видит», «Ходит с палочкой», «Седой совсем», «Ходит не очень» и т.д. Школьный возраст и средний возраст в качестве непривлекательного были указаны лишь в 9,5% случаев соответственно; младенческий возраст был отмечен в 11,9% случаев; ни один из участников эксперимента не указал свой возраст в качестве непривлекательного, и лишь 3,4% дошкольников с ОНР отнесли юношеский возраст к непривлекательным.

При выборе самой привлекательной возрастной категории чаще всего старшие дошкольники с ОНР указывали на картинку с изображением юноши или девушки (данный выбор встречался примерно в 31% случаев), также весьма привлекательны, на их

взгляд, младенческий и школьный возрасты (частота встречаемости выборов 26,2%). Наиболее привлекательным для части детей (14,2%) оказался средний возраст (мужчина или женщина). Наименее привлекательными для этих детей является их актуальный возраст (частота встречаемости данных выборов 2,4%) и старческий возраст (2,4% случаев).

При качественном анализе ответов детей было выявлено, что все персонажи, которые относились к категории привлекательного образа (младенец, школьник, юноша), по их мнению, абсолютно не имели проблем с речью: все они говорят правильно, свободно чувствуют себя в ситуации публичных монологических высказываний, не имеют проблем с чтением и письмом. Также дети отмечали, что в дальнейшем никто из этих персонажей не будет учиться или ходить на работу; все, что они будут делать, – играть, гулять и т.д. На наш взгляд, это свидетельствует о том, что старшие дошкольники с ОНР не способны соотнести содержание возраста с деятельностью, которая осуществляется в этот период, а следовательно, и принять специфические особенности, присущие каждой возрастной позиции.

Полученные результаты позволяют предположить, что несформированность временной перспективы и половозрастной идентификации, выявленная в настоящем исследовании у старших дошкольников с ОНР, влияет и на осознание речевого дефекта (это осознание происходит в 20,4–50% случаев), а также на возможности прогноза влияния наличия дефекта на картину будущего [9]. Для сравнения – лишь 30% глухих дошкольников понимают, что являются глухими, и лишь 5% глухих детей осознают, что в будущем останутся неслышащими [12]. Анозогнозия дефекта у детей с нормальным интеллектом, по нашему мнению, – свойство возраста.

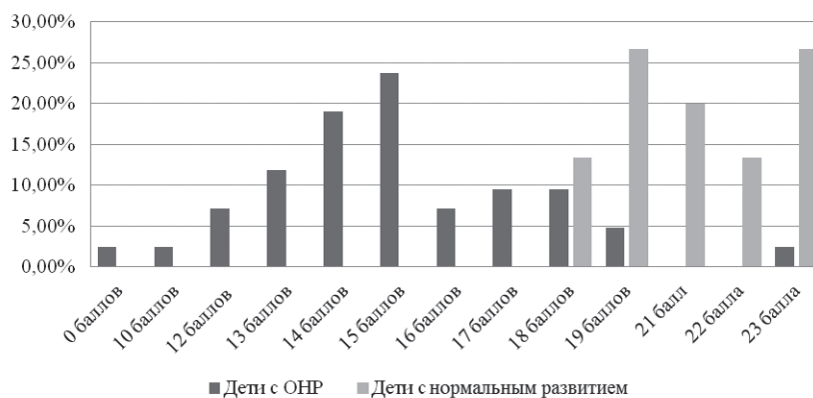


Рисунок 1. Распределение дошкольников по оценке уровня умственного возраста

Исследование в контрольной группе показало, что у большинства дошкольников без речевого дефекта (69% случаев) идентификация по полу и возрасту полностью сформирована. Частичная ПВИ имела место в 23% случаев, а несформированная ПВИ отмечалась лишь у 8% нормально развивающихся детей. Наиболее непривлекательной возрастной позицией дошкольники без речевых недостатков, так же как и их сверстники с ОНР, считают старческую (93,3%) и, в меньшей степени, младенческую (6,7%) позиции. Эти ранги обусловлены тем, что детям не нравятся внешние атрибуты данного возраста (трость, очки, некрасивая одежда и т.д.).

В качестве наиболее привлекательных возрастов дошкольники выбирают период юности. Зачастую, дети выбирают картинки с изображениями юноши и девушки, опять руководствуясь лишь внешностью персонажей: «Красивые волосы», «Красивый цветок у девушки» и т.д. – наиболее частые объяснения при выборе карточки.

Сравнение пяти- и шестилетних дошкольников с ОНР показало некоторые различия. В возрасте пяти лет ПВИ не сформирована у 19% детей, частично сформирована у 32%, полностью сформирована в 49% случаев. В шесть лет при ОНР идентификация по полу и возрасту не сформирована у 15% дошкольников, сформирована частично у 32% детей, полностью – в 53% случаев.

Обобщая полученные данные, можно судить о том, что психологическому возрасту старших дошкольников с ОНР и старших дошкольников с нормальным развитием присущ ряд идентичных черт: феномен негативного отношения к взрослению, особенно

ярко проявляющиеся в неприятии старческой возрастной позиции. Эти черты также присущи дошкольникам с задержкой психического развития (ЗПР) [6, 23]. По данным Ю. З. Замалетдиновой у глухих дошкольников отмечается несформированность эмоционального отношения к возрастным группам: они достаточно часто отказываются делать выбор в категории «привлекательный – непривлекательный возраст» [12].

Количественная оценка уровня выполнения задания «Рисунок человека» была получена на основе одновременного учета как способа изображения, так и числа имеющихся основных и второстепенных деталей. В изучаемых группах были получены следующие результаты (рис. 1).

Из анализа этих данных следует, что наиболее часто у дошкольников с ОНР встречается 13–15 баллов, что по критерию оценки умственного развития соответствует возрастному периоду 5,1–6,0 лет. Средний паспортный возраст испытуемых с ОНР составил пять лет восемь месяцев, то есть у дошкольников с ОНР умственный возраст соответствует паспортному. В ходе количественного анализа результатов, полученных по методике «Рисунок человека», в контрольной группе (норма развития) чаще всего количество полученных баллов лежит в диапазоне 18–23. Это по критерию оценки умственного развития соответствует возрастному периоду 6,1–7,0, в то время как их средний паспортный возраст составляет пять лет семь месяцев.

Представленная на рис. 2 проверка гипотез с помощью U-критерия Манна – Уитни на наличие (отсутствие) достоверных различий между данными экспериментальной

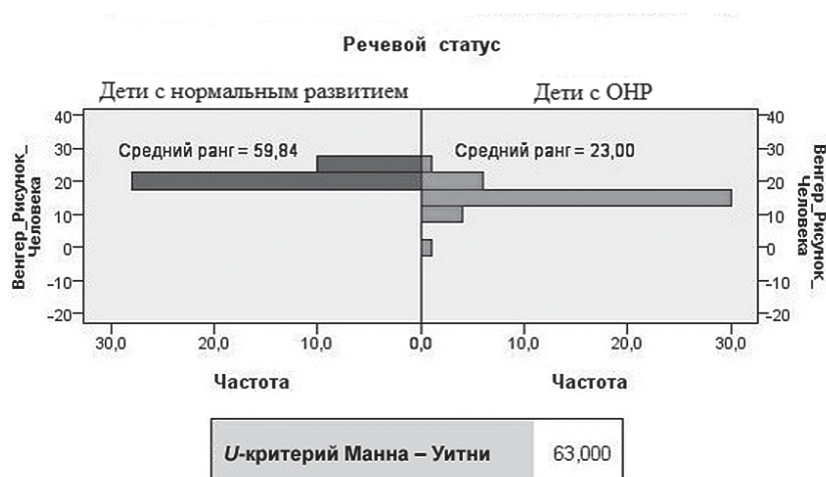


Рисунок 2. Проверка гипотез о разности двух выборок по U-критерию Манна – Уитни методика «Рисунок человека»



Рисунок 3. Распределение детей по показателю принятия себя

и контрольной групп показала, что существуют статистически значимые различия между двумя изучаемыми группами (при $U = 63$).

В ходе качественного анализа рисунков детей были выявлены две тенденции в описании ребенком нарисованного человека:

- присвоение персонажу гораздо большего возраста (17; 26 лет)
- присвоение персонажу гораздо меньшего возраста (один год, три года и т.д.)

Создается впечатление, что дети произвольно называют количественный показатель возраста. И опять все персонажи, о которых дети говорят, не имеют речевого дефекта: и в три года, и в 26 лет они имеют хорошую речь, правильно произносят все звуки и бегло читают.

При анализе результатов исследования детей экспериментальной группы, полученных с помощью методики «Дорожки», были

получены следующие результаты (рис. 3). У большинства дошкольников с ОНР (69%) сформирован положительный образ «Я», лишь у 31% детей этот образ имеет негативную окраску. В контрольной группе получены практически аналогичные результаты.

Следовательно, принятие себя как у старших дошкольников с ОНР, так и у старших дошкольников с нормальным развитием не имеет качественных различий.

Выводы

1. При исследовании половозрастных особенностей старших дошкольников с ОНР возникла необходимость в адаптации диагностических методик, которая и была осуществлена.
2. Особенности идентификации себя с половозрастным образом близки у стар-

- ших дошкольников с ОНР и старших дошкольников с нормальным развитием, в отличие от их сверстников с ЗПР и ДЦП, для которых характерна нечеткость представлений о себе. Налицо проявление общих модально-неспецифических закономерностей развития половозрастной идентификации.
3. Выявлен феномен негативного отношения к взрослению, характерный для группы дошкольников с ОНР, наблюдавшийся ранее у дошкольников с ЗПР и ДЦП, что позволяет сделать предположение о наличии специфических особенностей формирования психологического возраста у лиц с разными видами дизонтогенеза в отличие от глухих детей, которые не могут выделить категорию «непривлекательного возраста».
 4. Статистически подтверждено, что старшие дошкольники с ОНР по показателям умственного развития достоверно отличаются от старших дошкольников с нормальным развитием. Выборка детей с ОНР по своим интеллектуальным возможностям соответствовала хронологическому возрасту, в то время как нормально развивающиеся дети опережают свой паспортный возраст по интеллектуальному развитию как минимум на полгода.
 5. В старшем дошкольном возрасте процесс идентификации с полом и возрастом не зависит от степени принятия себя и формирования положительного или отрицательного образа «Я».
 6. Возникает впечатление, что при ОНР существует относительная независимость разных составляющих личностного развития.
- Таким образом, можно утверждать, что гипотеза о своеобразии психологического возраста старших дошкольников с ОНР была подтверждена.
- Особое значение в формировании структуры самосознания личности имеет ее психологическое время. Психологическая практика нуждается в разработке диагностических средств выявления закономерностей развития в психологическом времени личности и временной перспективе.
- В настоящее время нет специальных программ психолого-педагогического сопровождения, способствующих формированию самосознания дошкольников с дизонтогенезом. В дошкольном возрасте складываются важные элементы, составляющие структуру самосознания: половозрастная идентификация, притязания на признание, психологическое время личности и ее временная перспектива, поэтому необходимость таких программ для профилактики возможных нарушений формирования составляющих половозрастную идентификацию очевидна.

Литература

1. **Абраменкова В. В.** Социальная психология детства в контексте развития отношений ребенка в мире // Вопросы психологии. 2002. № 1. С. 3–15.
2. **Арчер Дж.** Половые роли в детстве: структура и развитие // Детство идеальное и настоящее: Сборник работ современных западных ученых: Пер. с англ. / Под ред. Е. Р. Слободской. Новосибирск: Сибирский хронограф, 1999.
3. **Асмолов А. Г.** Психология личности: принцип общепсихологического анализа. М.: Смысл, 2001. С. 366–375.
4. **Белобрыкина О. А.** Диагностика развития самосознания в детском возрасте. СПб.: Речь, 2006. 320 с.
5. **Белопольская Н. Л.** Половозрастная идентификация. Методика исследования детского самосознания. М.: Когито-Центр, 2009. 24 с.
6. **Белопольская Н. Л.** Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития. М.: Изд-во УРАО, 1999.
7. **Бернс Р.** Развитие Я-концепции и воспитание: Пер. с англ. / Под ред. В. Я. Пилиповского М.: Прогресс, 1986. 422 с.
8. **Валитова И. Е.** Психологические особенности осознания себя во времени в дошкольном и младшем школьном возрасте: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1990.
9. **Валявко С. М.** Особенности мотивационной сферы дошкольников с общим недоразвитием речи. Монография. М.: Спутник-плюс, 2009.
10. **Венгер А. Л.** Психологические рисуночные тесты. М.: Владос Пресс, 2007. 160 с.

11. **Дмитриева Е. Н.** Особенности временной перспективы детей и подростков с детским церебральным параличом. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Томск, 2006.
12. **Замалетдинова Ю. З.** Психологический возраст в структуре самосознания глухих и слышащих детей 6–8 лет: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2008.
13. **Кроник А. А., Головаха Е. И.** Психологическое время личности. М.: Смысл, 2008.
14. **Кроник А. А.** Психологический возраст и развитие личности // Социально-психологическое и нравственное развитие личности. М.: Ин-т психологии АН СССР, 1988.
15. **Мухина В. С.** Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для вузов. М.: Академия, 1998. 456 с.
16. **Наследов А. Д.** Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. СПб.: Речь, 2008. 392 с.
17. **Прозументик О. В.** Становление полового самосознания в старшем дошкольном возрасте. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 1999.
18. **Семенова Т. С.** Соотношение хронологического и психологического возраста при диагностике готовности к школе // Вопросы психологии. 2012. № 2. С. 18–22.
19. **Семенова Л. Э.** Проявления гендерной субъектности в контексте личностного становления детей с нормальным и проблемным психическим развитием. Монография. Н. Новгород: НГПУ, 2009. 121 с.
20. **Семенова Л. Э.** Становление ребенка как гендерного субъекта на этапах раннего онто- и дизонтогенеза. Н. Новгород: НГПУ, 2009. 308 с.
21. **Смирнова Е. О.** Детская психология: Учебник для вузов. М.: Владос, 2003. 368 с.
22. **Толстых Н. Н.** Развитие временной перспективы личности: культурно-исторический подход: Автореф. дисс. ... докт. психол. наук. М., 2010.
23. **Шевченко А. В.** Особенности самосознания и условия его формирования у дошкольников с задержкой психического развития: Дис. ... канд. психол. наук. Иркутск, 2008.
24. **Хьелл Л., Зиглер Д.** Теории личности: основные положения, исследования и применение: Пер. с англ. СПб.: Питер, 2002.

References

1. **Abramenkova V. V.** Social psychology of childhood in the context of the child's relationship to the world // Questions of psychology. 2002. № 1. P. 3–15.
2. **Archer J.** Sex roles in childhood: the structure and development // Childhood and the present perfect. Collection of works by Western scholars. From English / Ed. E. R. Slobodskoy. Novosibirsk: Siberian chronograph, 1999.
3. **Asmolov A. G.** Personality Psychology: General psychological principle analysis. M.: Smysl, 2001. P. 366–375.
4. **Belobrykina O. A.** Diagnostics development of consciousness in childhood. St.P.: Speech, 2006. 320 p.
5. **Belopol'skaya N. L.** Sex and age identification. Technique to study the children's identity. M. Kogito-Center, 2009. 24 p.
6. **Belopol'skaya N. L.** Psychological diagnostics personality of children with mental retardation. M.: URAO, 1999.
7. **Burns R.** The development of self-concept and education: From English / Ed. V. Y. Pilipovskogo. M.: Progress Publishers, 1986. 422 p.
8. **Valitova I. E.** Psychological characteristics of self-awareness over time in the preschool and early school age. Autoref. dis. ... kand ... psychol. sciences. M., 1990.
9. **Valyavko S. M.** Features of motivational sphere of preschool children with general speech underdevelopment. M.: Sputnik-plus, 2009.
10. **Wenger A. L.** Psychological drawing tests. M.: Press, 2007. 160 p.
11. **Dmitrieva E. N.** Features temporal perspective of children and adolescents with infantile cerebral paralysis. Autoref. diss. ... kand. psychol. sciences. Tomsk, 2006.
12. **Zamaletdinova Yu. Z.** Psychological age structure of consciousness in deaf and hearing children of 6-8 years. Autoref. ... dis. kand. psychol. sciences. M., 2008.
13. **Kronik A. A., Golovakha E. I.** Psychological time personality. M.: Meaning, 2008.
14. **Kronik A. A.** Psychological age and personal development // Socio- psychological and moral development of the individual. M.: Institute of Psychology, Academy of Sciences of the USSR, 1988.
15. **Mukhina V. S.** Developmental psychology: phenomenology of childhood, adolescence. A Textbook for stud. Universities. M.: Academy, 1998. 456 p.

16. **Nasledov A. D.** Mathematical methods of psychological research. Analysis and interpretation of data. St.P.: Speech, 2008. 392 p.
17. **Prozumentik O. V.** Formation of sexual identity in the high school age. Authoref. diss. ... kand. ped. sciences. M., 1999.
18. **Semenova T. S.** Ratio of chronological and psychological age at diagnosis of readiness for school // Questions of psychology. 2012. № 2. P. 18–22.
19. **Semenova L. E.** Manifestations gender subjectivity in the context of personal formation of children with normal mental development and problematic. Nizhny Novgorod: NGPU, 2009. 121 p.
20. **Semenova L. E.** Formation of the child as the subject of gender on the early stages of ontogenesis and dizontogeneza. Nizhny Novgorod: NGPU 2009. 308 p.
21. **Smirnova E. O.** Kinderpsychologie. Textbook. M.: Vldos, 2003. 368 p .
22. **Thick N. N.** Development of personality time perspective: cultural-historical approach: Authoref. diss. ... doctor of psychol. sciences. M., 2010.
23. **Shevchenko A. V.** Features of consciousness and the conditions of its formation in preschool children with mental retardation. Dis. ... kand. psychol. sciences. Irkutsk, 2008.
24. **Hjelle L., Ziegler D.** Personality Theories: Basic Assumptions, Research and Applications. From English. St.P.: Peter, 2002.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ С РАЗЛИЧНОЙ ПСИХИЧЕСКОЙ РАБОТОСПОСОБНОСТЬЮ

Кожина О. В., Грабовский А. И., Чибискова О. В.
Москва, МГПУ

Рассматривается возможность формирования профессиональной направленности школьников на различных этапах обучения посредством определения типа психической работоспособности учащихся. В статье представлены результаты исследования динамики основных системных компонентов психической работоспособности кадет и учащихся общеобразовательных школ. *Ключевые слова:* профессиональная направленность, психическая работоспособность, системный подход, система, типы психической работоспособности, мотивация, самоконтроль.

THE STUDY OF PROFESSIONAL ORIENTATION IN STUDENTS WITH DIFFERENT TYPES OF PSYCHIC WORK CAPACITY

Kozhinova O. V., Grabovsky A. I., Chibiskova O. V.
Moscow, MCTTU

The opportunity of professional orientation formation in students in different stages of school learning by defining their type of psychic work capacity is discussed. The results of the study of basic systems components dynamics of psychic work capacity in cadets and students of the secondary schools are presented.

Key words: professional orientation, psychic work capacity, systems approach, system, types of psychic work capacity, motivation, self-control.

Введение

Одним из наиболее важных направлений продолжающейся глубокой структурной реорганизации российского общества является повышение ответственности человека за продукт своего труда и свое профессиональное самоопределение. Изменяющиеся общественные отношения существенно меняют характер и цели труда – возрастает его напряженность, повышаются требования к профессиональному мастерству и психической работоспособности персонала. В этом отношении как никогда актуальной оказывается проблема выявления и рационального учета профессиональной направленности личности, под которой в настоящей работе понимается системная характеристика комплекса медико-биологических, психологических и социальных особенностей человека, определяющих в совокупности успешность его адаптации в той или иной группе профессий. Наиболее остро эта проблема стоит перед молодым человеком, которому пред-

стоит выбор профессионального пути, поиск того профессионального направления, где он сможет полнее и лучше всего раскрыть свои потенциальные возможности. Важность рассматриваемой проблемы обусловила появление многочисленных научных работ, среди которых можно выделить ряд специальных направлений. В их числе работы, имеющие обобщающий, теоретико-методологический характер, связанные с изучением сущности и природы внутренних и внешних условий успешной профессионализации [9]. Значительная часть работ посвящена разработке методов диагностики профессиональной направленности и психической работоспособности [7]. Не менее важно направление, посвященное практическим исследованиям работоспособности молодежи и факторам, определяющим их профессиональную направленность в конкретных условиях учебной деятельности [2, 6].

Этап формирования профессиональной направленности имеет целью последовательное раскрытие на различных стадиях обуче-

ния в средней школе комплекса медико-биологических, психологических и социальных особенностей учащихся, определяющих в совокупности успешность их адаптации в той или иной группе профессий, а также выбора в соответствии с обнаруженными особенностями вида и типа образования, в наибольшей мере соответствующего выявленным индивидуальным возможностям и склонностям [1, 6]. Общеизвестно, что без специального внимания к проблеме профессионального самоопределения невозможно дальнейшее развитие общества [5]. Выбор профессии – это не «одномерный» акт, а процесс, состоящий из ряда этапов, продолжительность которых зависит от внешних условий и индивидуальных особенностей субъекта выбора профессии. Существенный прогресс в технике профессионального отбора достигнут с развитием центров профориентации, которые оказались многообещающими для широкого круга отборочных процедур [12].

1 Методика

Общий замысел исследования состоял в том, чтобы в контексте психологического анализа психической работоспособности молодежи раскрыть системную структуру наиболее важных составляющих ее факторов, обеспечив тем самым возможность эффективного формирования профессиональной направленности учащихся на различных этапах школьного обучения. Решение проблемы психической работоспособности учащихся включало в себя два связанных между собой аспекта. Первый – теоретико-методический, обусловленный необходимостью выбора и обоснования методологических основ решения этой проблемы и определения соответствующих принятому подходу способов и процедуры исследования [2]. Вторым аспектом являлся эмпирический, подразумевающий реальное применение разработанных методических приемов в конкретных условиях исследования психической работоспособности школьников и воспитанников кадетского корпуса [3]. Таким образом, проводились исследования особенностей воспитанников кадетского корпуса по следующим методам и методикам: «Мотивация поступления» (вопросник); «Мотивация на успех»; «Мотивация избегания неудач»; «Направленность на знание»; «Направленность

на отметку»; «Профиль мотивации»; «Самооценка»; «Тревожность»; «Притязания»; «Опросник профессиональных предпочтений»; блок методик «Психическая работоспособность» [4].

В исследовании были выделены трудности, с которыми сталкиваются воспитанники кадетского корпуса. Специально разработанная на основе наблюдений, бесед и анализа документов анкета позволила выявить проблемы, которые, по мнению воспитанников, мешают успешности их обучения. Было определено, что на первой ступени обучения основными являются проблемы адаптации к новым условиям (недостаток общения с родителями и друзьями отметили 75% кадет, чувство подавленности и снижение настроения – 69%). На второй ступени обучения ситуация стабилизируется, количество жалоб уменьшается, и они касаются в основном быстрой утомляемости (60%). На третьей ступени обучения трудности в основном связаны с быстрой утомляемостью, нарушениями сна (80%), чрезмерными учебными и физическими нагрузками (78%), головными болями, слабостью (64%), чувством тревоги, напряжением и раздражительностью (58%). Все это свидетельствует о снижении общей работоспособности, что отмечают и сами подростки (54%). На четвертой ступени обучения, в выпускном классе, кадеты уже приобретают навык справляться с трудностями, тем не менее отмеченные ими проблемы касаются утомляемости и нехватки времени. Таким образом, опрос учащихся показывает, что наряду с общими проблемами, касающимися кадет всех курсов, особо отмечается несформированность саморегуляции и самоорганизации, вследствие чего наблюдается потеря работоспособности, что, в свою очередь, влияет на удовлетворенность учебной деятельностью. Подтверждением того, что третья ступень обучения является критической в плане отношения к учебе и дальнейшему профессиональному выбору, служит оценка учащимися степени удовлетворенности образованием в кадетском корпусе. На данной ступени образования 80% воспитанников указали на неудовлетворенность (33%) или неполную удовлетворенность (47%) образованием, что характеризует их общее состояние и имеет немаловажное значение для мотивации обучения.

Наличие у воспитанников кадетского корпуса внутренней заинтересованности в познании и учении – один из важнейших аспектов проблемы общеобразовательной подготовленности, а также интеллектуального и личностного развития. Анализ ответов на вопрос о мотивах поступления в кадетский корпус показал, что на первой ступени обучения доминировали внешние мотивы, к которым можно отнести советы родителей (40%), привлекательность формы (28%), общение с друзьями (12%). Внутренние мотивы – такие, как подготовка к получению профессии (12%), развитие интересов и способностей (8%), были выражены в меньшей степени. От первой к четвертой ступени обучения удельный вес внутренних мотивов увеличивается, а внешних – уменьшается. На третьей ступени обучения внутренние мотивы – такие, как подготовка к получению профессии (42%), развитие интересов и способностей (28%), становятся более значимыми, тогда как внешняя мотивация постепенно отступает на второй план. Формирование внутренней мотивации свидетельствует об активных процессах личностного и профессионального самоопределения, происходящих в этом возрасте на фоне общего снижения работоспособности, которые требуют определенных интеллектуальных и эмоциональных затрат на анализ собственной личности и своей позиции. В целом опрос показывает, что большая часть воспитанников называет внутренние мотивы поступления в кадетский корпус. Можно констатировать, что интерес к обучению постепенно возрастает по мере социального взросления и становления личности воспитанников. Говоря о внутренней и внешней мотивации, мы подразумеваем понимание внутренне мотивированного поведения, совершаемого ради себя самого [9]. Объективные показатели успешности обучения оценивались на основе анализа успеваемости учащихся. Все основные предметы были условно отнесены к трем направлениям по принципу разделения данных дисциплин в кадетском корпусе: точные науки, социально-гуманитарный цикл и естественно-научный цикл. Таким образом, было выявлено значительное понижение успеваемости по всем циклам дисциплин на третьей ступени обучения. Именно эта ступень характеризуется возросшими учебными и физическими

нагрузками, спортивной и строевой подготовкой, добавлением профессиональной подготовки и т.д.

Для выявления причин неуспеваемости были проведены исследования компонентов мотивационной сферы учащихся. У воспитанников третьей ступени обучения больше, чем на первой и второй ступенях обучения, выражена направленность на отметку (59%), уровни выраженности – высокий и средний (31 и 28%). Это объясняется снижением успеваемости в результате возрастания учебной и физической нагрузки, быстрой утомляемостью и другими мешающими учиться проблемами, отмеченными кадетами третьей ступени обучения, а также тем, что у подростков проявляется ярко выраженная потребность не только в познании, но и в оценке своей личности [4]. Похожие тенденции прослеживаются в исследовании успеха и избегания неудач. Данный вид мотивации также оказывает существенное влияние на процесс обучения и учебную успеваемость кадет, эти виды мотивации представляют собой две основные мотивационные направленности, влияющие на развитие мотивационной сферы воспитанников кадетского корпуса. От преобладания того или иного вида мотивационной направленности в учебной деятельности воспитанников зависит успешность кадет, так как мотивация на достижение успеха относится к позитивной мотивации. Учащихся с преобладанием мотивации на успех и потребности в достижениях отличают активность, уверенность в себе, ответственность, инициативность в процессе обучения, а также настойчивость в достижении цели, целеустремленность [8]. Мотивацию избегания неудач можно отнести к негативно направленной мотивации, поскольку она препятствует активности, продуктивности, конструктивности деятельности учащихся кадетского корпуса. Активность таких воспитанников скорее связана с потребностью избежать порицания, наказания, неудачи в процессе обучения, да и в любой деятельности вообще.

От первой к четвертой ступени обучения наблюдается постепенное снижение тенденции стремления к достижениям и усиление тенденции избегания неудач. На третьей ступени обучения в кадетском корпусе ожидание неудач и боязнь неудач составили

Таблица 1

Мотивационный профиль воспитанников кадетского корпуса

Виды мотивации и типы потребностей	Ступени обучения			
	I	II	III	IV
Витальная	4,8	4,3	4,7	3,8
Репродуктивная	4,3	4,5	4,4	4,5
Самосохранение	4,0	3,9	4,0	4,0
Альтруизм	4,1	4,5	4,2	4,5
Познавательная	3,8	4,0	3,4	4,0
Самоуважение	3,6	3,8	3,5	4,2
Самоактуализация	3,0	3,5	3,4	4,3
Нравственность	4,7	4,8	4,7	5,2

в совокупности 59%, тогда как направленность на достижение успеха и стремление к успеху несколько понизились (41%). Эти данные согласуются с понижением учебной успеваемости на данной ступени обучения, неудовлетворенностью обучением и трудностями в обучении. В выпускном классе мотивация избегания неудач и ожидания неудач несколько снижается (54%), а направленность на достижения и стремление к успеху снова повышается (46%). Идея избегания и идея негативных ожиданий лежит в основе этой мотивации. Начиная дело, такие воспитанники кадетского корпуса заранее боятся возможной неудачи, отрицательной отметки и неудовлетворительной оценки их деятельности, думая о путях избегания неудачи, а не о способах достижения успеха. Эти воспитанники обычно отличаются повышенной тревожностью, слабой уверенностью в своих силах, они стараются избегать ответственных и сложных учебных заданий. Сюда же можно отнести стремление либо к очень легким, либо к очень трудным делам, игнорирование информации о результатах, неадекватно завышенную или заниженную самооценку: свои успехи обычно не замечают, свои неудачи объясняют как подтверждение своей некомпетентности. Все это – негативные факторы, мешающие успешности кадет в учебе [4].

Результаты исследования типов доминирующей мотивации по тесту системного

профиля мотивации, позволяющего выявить иерархию мотивов личности и приоритетный уровень системной организации мотивов, выявили общую тенденцию умеренной и сбалансированной выраженности типов мотивации. В табл. 1 показано соотношение потребностей (мотивационных тенденций) воспитанников кадетского корпуса.

Таблица показывает, что преобладают социальные потребности, более всего – потребность в нравственности, которая преобладает у кадет на всех ступенях обучения, постепенно увеличиваясь с 4,7 на первой ступени до 5,2 на четвертой. В целом такие же тенденции выявлены в динамике самоактуализации. Кадеты в большинстве своем проявляют меньшую склонность к возможности реализации собственных способностей, индекс познавательной мотивации в среднем невысокий. Следует обратить особое внимание на мотивационный профиль воспитанников третьей ступени обучения, у которых наблюдается статистически достоверное снижение познавательной потребности – мотивация развития личности (3,4), самоактуализации (3,4), самоуважения (3,5), и отметить, что альтруизм становится значимой мотивационной тенденцией для воспитанников кадетского корпуса старших ступеней обучения.

Для определения взаимосвязи между компонентами мотивации и успеваемостью воспитанников кадетского корпуса были рассчитаны корреляционные связи [1]

между мотивацией достижения и успеваемостью кадет, между направленностью на отметку и успеваемостью, между высоким уровнем направленности на знания и успеваемостью кадет.

В результате сравнения средних результатов установлено, что кадеты с низкой познавательной мотивационной тенденцией (при значении 3,3–3,8) не стремятся к знаниям и имеют низкую успеваемость (средний балл от 3,0 до 3,5). Воспитанники, у которых познавательная мотивационная тенденция принимает значения 4,0–5,2, стремятся к знаниям, повышая свою успешность (средний балл 4–5), различия достоверны при $p < 0,01$, что в целом говорит о том, что возможности обучения в подростковом возрасте во многом определяются их умением оценить себя, свой потенциал, преодолеть состояние тревожности в трудных ситуациях, то есть саморегуляцией и самоорганизацией.

Для определения возможностей кадет в плане саморегуляции были проведены следующие исследования: исследование самооценки, уровня притязаний и тревожности учащихся разных ступеней обучения. По всей выборке кадет наблюдается высокая и средняя самооценка. Стоит отметить, что на третьей ступени обучения преобладающим оказался средний уровень самооценки, составивший 41%, показатели низкой самооценки выявлены у 35% кадет. Не менее важными характеристиками для развития определенного уровня самоорганизации и способности к саморегуляции у кадет являются уровни притязаний и тревожности. Исследование притязаний показало, что для большинства воспитанников характерен средний их уровень. На третьей ступени обучения у воспитанников оказались практически одинаковыми показатели полярных уровней притязаний – низкого (40%) и высокого (39%), средний уровень притязаний составил 21%. Это свидетельствует о неоднородности психологических причин, вызывающих трудности в обучении на третьей ступени, и о необходимости индивидуального подхода к учащимся [2].

Переходим к рассмотрению следующей важной личностной особенности воспитанников кадетского корпуса – такой, как тревожность. В основном по всей выборке исследуемых кадет преобладает средний уро-

вень тревожности, однако на третьей ступени обучения выявлено наибольшее число высокотрехтревожных и низкотрехтревожных подростков, что также является одной из причин снижения успеваемости. Причиной повышенной тревожности у кадет может служить высокая значимость внешней оценки поступков, деятельности воспитанников-кадет.

Для более подробного изучения проблемы третьей ступени обучения в кадетском корпусе было проведено исследование психической работоспособности, в контексте которой рассматривались показатели счетно-логической, мнемической и сложной логической деятельности учащихся. Интегральный показатель психической работоспособности воспитанников кадетского корпуса, рассчитываемый из произведения коэффициентов объема, сложности и темпа деятельности, показал, что и в этом случае третья ступень обучения представляет наибольшие трудности для подростков, так как для них характерен самый низкий показатель психической работоспособности (среднее значение 0,4). Воспитанники первой ступени обучения продемонстрировали средний уровень психической работоспособности относительно всей выборки испытуемых (среднее значение 0,6), наиболее высокий уровень психической работоспособности показали кадеты второй ступени обучения (среднее значение 1,1) и четвертой ступени обучения (среднее значение показателя психической работоспособности 0,8). Полученные объективные результаты подтверждают субъективные мнения кадет о причинах их низкой успешности. Также было выявлено три типа психической работоспособности: версативный тип (характеризующийся разносторонностью способностей и интересов), ингентивный тип (характеризующийся глубиной и сложностью решаемых задач) и уравновешенный тип (при котором все способности выражены или не выражены в одинаковой степени) [8].

Для проведения сравнительного анализа типов психической работоспособности и учебной успеваемости кадет по разным циклам дисциплин воспитанники были условно отнесены к группам по типам психической работоспособности. Выявлена прямая, выраженная взаимосвязь версативного типа с успеваемостью по предметам гуманитарного цикла ($r = 0,79$); с предметами

естественного научного цикла и точными науками взаимосвязь обнаружена, она принимает значения умеренной или слабой при $r = 0,21$ и $r = 0,19$. В группе кадет с ингенитивным типом психической работоспособности обнаружена сильная взаимосвязь с успеваемостью по предметам точных наук ($r = 0,71$), умеренная взаимосвязь с успеваемостью по предметам естественно-научного цикла ($r = 0,39$) и с успеваемостью по предметам социально-гуманитарного цикла ($r = 0,36$). Кадеты с уравновешенным типом психической работоспособности практически в одинаковой степени успевают или не успевают по всем предметам (средний суммарный балл колеблется от 4,5 до 3,3), в этом случае сильная взаимосвязь наблюдается при высоких баллах ($r = 0,77$) и умеренная ($r = 0,39$) или слабая ($r = 0,19$) – при понижении успеваемости.

Для уточнения профессиональной направленности и соответствующего типа личности мы использовали «Опросник профессиональных предпочтений», который показал, что особенностью воспитанников кадетского корпуса является преобладание социального выбора, то есть большую часть воспитанников можно условно отнести к социальному типу личности. Выраженность социального типа личности среди кадет на первой ступени обучения – 40%, на второй – 51%, на третьей – 64% и на четвертой – 57%. Этот тип характеризуется социальной активностью, предполагающей взаимодействие с людьми.

Данная теория основывается на заключении, что успех в профессиональной деятельности зависит от соответствия типа личности типу профессиональной среды, так как поведение человека наряду с его личностными особенностями определяется окружением, в котором проявляется его активность. Стремление найти профессиональную среду, свойственную своему типу, обусловливается желанием полнее раскрыть свои способности, выразить ценностные ориентации [6], что открывает значительные возможности для дальнейшей психолого-педагогической работы по социализации и профессионализации.

Аналогичные исследования были посвящены популяционному исследованию психической работоспособности учащихся общеобразовательной школы; в результате

эмпирического исследования были получены практически равнозначные результаты. В целом, проведенное исследование полностью подтвердило гипотезу о серьезных различиях адаптации к учебной деятельности у испытуемых с различным типом психической работоспособности. Полученные данные указывают на необходимость проведения ряда психолого-педагогических мероприятий, направленных на учет имеющегося разнообразия способностей учащихся на различных стадиях усвоения школьной программы. Лонгитюдное исследование когнитивных способностей старшеклассников [8], которое было проведено на базе ГБОУ гимназии № 1565 «Свиблово» среди учащихся 9–11-х классов, обучавшихся по физико-математическому, социально-гуманитарному и естественнонаучному профилям, показало, что на этапе выбора профиля обучения для учащихся характерно преобладание версативного (37%) и уравновешенного (35%) типов способностей, тогда как ингенитивный тип способностей был выявлен у 28% старшеклассников. Данные результаты были сопоставлены со средним баллом академической успеваемости по профильным и непрофильным дисциплинам, рассчитываемым по пятибалльной шкале. Анализ данных показал, что у учащихся с ингенитивным типом когнитивных способностей общий средний балл успеваемости по дисциплинам физико-математического направления (4,8 балла), естественнонаучного направления (4,6 балла) выше, чем средний балл по циклу социально-гуманитарных дисциплин (4,2 балла). Различия достоверны при $p < 0,05$. В то же время 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 (4,0 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 по физико-математическим и естественнонаучным

Таблица 2

Распределение учащихся по профилю обучения

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

дисциплинам, в то время как учащиеся с версативным типом когнитивных способностей более успешны в дисциплинах социально-гуманитарного профиля. Учащиеся с уравновешенным типом когнитивных способностей могут быть в одинаковой степени успешными в трех видах профильного обучения.

По итогам психологического тестирования, психологического консультирования с учетом академической успеваемости по профилирующим предметам будущего направления обучения и с учетом мнения каждого из старшеклассников были сформированы профильные группы. На момент обучения в 10-м классе в физико-математическом профиле оказались следующие учащиеся ($N = 336$): 54% – учащиеся с инженеритивным типом когнитивных способностей; 35% – учащихся с уравновешенным типом когнитивных способностей; 22% – старшеклассники с версативным типом когнитивных способностей. В социально-гуманитарном профиле: 41% – учащиеся с версативным типом когнитивных способностей; 39% – учащиеся с уравновешенным типом когнитивных способностей, 27% – учащиеся с инженеритивным типом когнитивных способностей. К естественнонаучному профилю из представленной выборки были отнесены следующие категории: 19% – учащиеся с инженеритивным типом когнитивных способностей, 26% – учащиеся с уравновешенным типом когнитивных способностей и 37% – учащиеся с версативным типом когнитивных способностей (табл. 2).

Как следует из таблицы, в физико-математическом профиле в основном преобладают учащиеся с инженеритивным и уравновешенными типами когнитивных способностей, в то время как в социально-гуманитарном профиле преобладают учащиеся с версатив-

ным и уравновешенными типами когнитивных способностей. В естественнонаучном профиле преобладают учащиеся со смешанным типом когнитивных способностей [8]. Следует отметить, что в качестве критерия успешности выпускников гимназии, поступивших в вузы, послужили субъективные самоотчеты, учитывающие удовлетворенность (неудовлетворенность) сделанным профессиональным выбором.

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 инженеритивным, версативным, уравновешенными типами способностей. Учащиеся получали задания в соответствии со своим типом когнитивных способностей. Задания были направлены на развитие «недостающих» когнитивных функций до необходимого уровня: при инженеритивном типе когнитивных способностей подразумевалось увеличение объема кратковременной памяти, в случае версативного типа когнитивных способностей предполагалось повышение уровня сложно-логической деятельности, при уравновешенном типе когнитивных способностей проводилась работа по увеличению как объема кратковременной памяти, так и показателя сложно-логической деятельности. Одновременно со всеми учащимися этой группы шла тренировка темповых характеристик деятельности. По итогам психологической программы были проведены повторное исследование показателей когнитивных способностей и анализ данных академической успеваемости учащихся.

Наиболее выраженными оказались результаты у старшеклассников с ингентивным и версативным типами когнитивных способностей. По результатам проведенной психологической программы средний балл успеваемости у старшеклассников с ингентивным 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 объема кратковременной памяти, темповых характеристик деятельности и показателей сложно-логической деятельности у учащихся с ингентивным типом когнитивных способностей ($p < 0,01$) и рост показателей объема кратковременной памяти, темповых характеристик деятельности и сложно-логической деятельности у учащихся с версативным типом когнитивных способностей ($p < 0,01$).

Проведенное эмпирическое исследование показало, что успешность обучения в физико-математическом профиле обеспечивает наличие высоких показателей темповых характеристик и сложно-логической деятельности (ингентивный тип) в структуре когнитивных способностей. Успешность обучения старшеклассников в социально-гуманитарном профиле обеспечивается наличием высоких показателей объема кратковременной памяти и умеренным темпом 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 объема кратковременной памяти (уравновешенный тип).

Заключение

Таким образом, в результате проведенных исследований можно утверждать следующее:

- обнаруженные трудности (утомляемость, нехватка времени, неумение организовать

рабочий день) на разных ступенях обучения обусловлены структурой мотивации, личностными качествами, психической работоспособностью кадет [4];

- третья ступень обучения (9-е классы) является наиболее проблемной в кадетском корпусе, характеризуется статистически достоверным снижением показателей успешности обучения, учебной мотивации, мотивации достижений, уровня притязаний;
- в этот период установлены статистически достоверное снижение познавательных потребностей, повышение уровня тревожности и мотивации избегания неудач, а также наименьший для всего периода обучения уровень психической работоспособности, что связано с возрастными особенностями подростков и спецификой организации процесса обучения в кадетском корпусе;
- разделение воспитанников на группы в соответствии с типами психической работоспособности (версативный, ингентивный и уравновешенный) позволило установить значимые корреляционные связи между типом психической работоспособности и уровнем успеваемости по предметам разных циклов – социально-гуманитарному, естественно-научному и физико-математическому;
- большую часть воспитанников можно условно отнести к социальному типу личности, который характеризуется социальной активностью, предполагающей взаимодействие с людьми, что следует учитывать при выборе конкретной военной специальности;
- установленные статистически значимые корреляционные связи между психологическими особенностями личности, психической работоспособностью и успеваемостью учащихся позволяют выделить в качестве факторов повышения психической работоспособности психологические особенности кадет, связанные с развитием саморегуляции и самоконтроля, и разработать рекомендации, обеспечивающие профилактику снижения успеваемости на третьей ступени обучения;
- характер распределения учащихся по профильным группам и анализ результатов статистики поступления учащихся в вузы

подтверждают выдвинутое предположение о связи типа когнитивных способностей с успешностью обучения. 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;

- необходимо рациональное распределение учащихся по классам, в ходе которого должны приниматься во внимание особенности психической работоспособности школьников. Формирование более однородных по критерию работоспособности школьных классов, несомненно, должно способствовать повышению эффективности усвоения

учащимися учебной программы и в то же время служить серьезной опорой для педагога в раскрытии потенциальных возможностей ученика на ранних этапах формирования его профессиональной направленности;

- целесообразно применение предложенного метода тренинга посредством системного блока методик психической работоспособности («Р-тест») при профильном обучении в средней общеобразовательной школе, что будет способствовать повышению академической успеваемости старшеклассников в профильных группах [8];
- на следующих этапах формирования профессиональной направленности наряду с объективным уровнем психической работоспособности все большую роль начинает играть системный тип мотивации учащегося.

Литература

1. **Грабовский А. И.** Анализ современного состояния проблемы оценки психической работоспособности // Вестник академии военных наук. 2011. № 1.
2. **Грабовский А. И., Романова Е. С.** Практические исследования работоспособности молодежи и факторы, определяющие их профессиональную направленность в конкретных условиях учебной деятельности // М.: ИПССО ГОУ ВПО МГПУ, 2012.
3. **Кожина О. В.** Психологические особенности повышения психической работоспособности учащихся кадетских корпусов // Системная психология и социология. 2011. № 4. С. 5–15.
4. **Кожина О. В., Чибискова О. В.** Проблемы развития способности к саморегуляции и самоорганизации у старшеклассников // Системная психология и социология. 2013. № 7. С. 51–58.
5. **Львова С. В., Уру О. В.** Ценность: вариативность значений и смыслов в процессе развития общества // Системная психология и социология. 2012. № 5 С. 59–64.
6. **Романова Е. С.** Инновационная деятельность Института в системе профориентационной работы // Системная психология и социология. 2011. № 4. С. 86–93.
7. **Романова Е. С., Абушкин Б. М.** Метод исследования развития познавательных процессов школьников на основе анализа их зрительной деятельности // Системная психология и социология. 2012. № 5. С. 25–49.
8. **Рыжов Б. Н., Чибискова О. В.** Возможности развития когнитивных способностей старшеклассников при профильном обучении // Системная психология и социология. 2012. № 6. С. 59–65.
9. **Рыжов Б. Н.** Внутренняя структура деятельности с позиций системной психологии // Системная психология и социология. 2013. № 8. С. 5–8.
10. **Шадриков В. Д.** Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М.: Наука, 1982.

References

1. **Grabovsky A. I.** Analysis of a current state of a problem of an assessment of mental working capacity // Messenger of academy of military sciences. No. 1. 2011.
2. **Grabovsky A. I. Romanova E. S.** Practical researches of operability of youth and the factors defining their professional orientation in specific conditions of educational activity // M: IPSSO of Public Educational Institution of Higher Professional Training MCTTU, 2012.
3. **Kozhinova O. V.** Psychological features of increasing of the psychic work capacity of pupils of the military schools // Systems psychology and sociology. 2011. No. 4. P. 5–15.

4. **Kozhinova O. V.**, Chibiskova O. V. The problems in the development of ability to self-organization and self-control in senior school children // Systems psychology and sociology. 2013. No. 7. P. 51–58.
5. **Lvova S. V., Unru O. V.** Value: the variability of significances and meanings in the process of development of the society // Systems psychology and sociology. 2012. No. 5. P. 59–64.
6. **Romanova E. S.** Innovative activity of the Institute in a system of the vocational guidance work // Systems psychology and sociology. 2011. No. 4. P. 86–93.
7. **Romanova E. S. Abushkin B. M.** A research method of the pupils' cognitive processes development on the basis of the analysis of their visual activity // Systems psychology and sociology. 2012. No. 5. P. 25–49.
8. **Ryzhov B. N., Chibiskova O. V.** Possibilities of development of cognitive abilities of the upper school students in the profile training // Systems psychology and sociology. 2012. No. 6. P. 59–65.
9. **Ryzhov B. N.** Inner structure of the activity in the theory of systems psychology // Systems psychology and sociology. 2013. No. 8. P. 5–8.
10. **Shadrikov V. D.** Problems systemogenesis professional activity. M.: Science, 1982.

ВЗАИМОСВЯЗЬ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ И ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ У СТУДЕНТОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Доний Е. Е., Коган Б. М.
МГПУ, Москва

Раздобаров Н. Д.
Технологический колледж № 21, Москва

Статья посвящена изучению взаимосвязи свойств личности и качества жизни у подростков с нарушением слуха. Представлены результаты исследования темперамента и характеристик эмоциональности подростков, описаны взаимосвязи данных особенностей с субъективным качеством жизни.

Ключевые слова: качество жизни, эмоциональность, темперамент, нарушение слуха.

INTERRELATION BETWEEN A LIFE QUALITY AND PERSONAL CHARACTERISTICS IN STUDENTS WITH HEARING IMPAIRMENTS

Dony E. E., Kogan B. M.
MCTTU, Moscow

Razdobarov N. D.
Technological college № 21, Moscow

This article covers the analysis of an interrelation of personality traits and a life quality. It provides results of the research of a temperament and emotional characteristics in adolescents with hearing impairments. It also describes a correlation between the quality of life and the above-listed features.

Key words: quality of life, emotionality, temperament, hearing impairment.

Введение

По определению Всемирной организации здравоохранения, качество жизни – это восприятие индивидуумом его положения в жизни в контексте культуры и системы ценностей, в которых индивидуум живет, и в связи с целями, ожиданиями, стандартами и интересами этого индивидуума [3]. Другими словами, это субъективная удовлетворенность человека своей жизнью.

Исследование качества жизни актуально, в частности в образовательной среде, в связи с современными тенденциями образования, а именно с распространением личностно-ориентированного, гуманистического подхода, созданием интегративной модели психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса. Ученик представляется не как объект педагогического воздействия, механически усваивающий знания и умения, а как субъект, обладающий уникальной индивидуальностью, собственными смыслами жизни. Перед педагогикой встает задача создать условия для гармоничного развития личности, сохранения и укрепления физического

и психического здоровья, поддержки каждого ученика или студента [5, 9]. Что касается учащихся с ограниченными возможностями здоровья, то для их успешного обучения и развития, а также адаптации в социуме требуются особая система медицинских, психологических и социально-культурных мероприятий, глубокое понимание их индивидуальных особенностей и внутреннего мира [7]. Концепция качества жизни позволяет осветить субъективную сторону жизни человека как субъекта образовательного процесса.

Некоторые исследователи полагают, что черты личности оказывают на общую удовлетворенность гораздо большее влияние, чем объективные факторы [8]. Именно в рамках такого подхода осуществлялась работа, описанная в данной статье. Были изучены особенности личности студентов (темперамент и характеристики эмоциональности) и их связь с качеством жизни.

1 Объем и методы исследования

Экспериментальное исследование было направлено на изучение особенностей качества жизни и свойств личности подростков

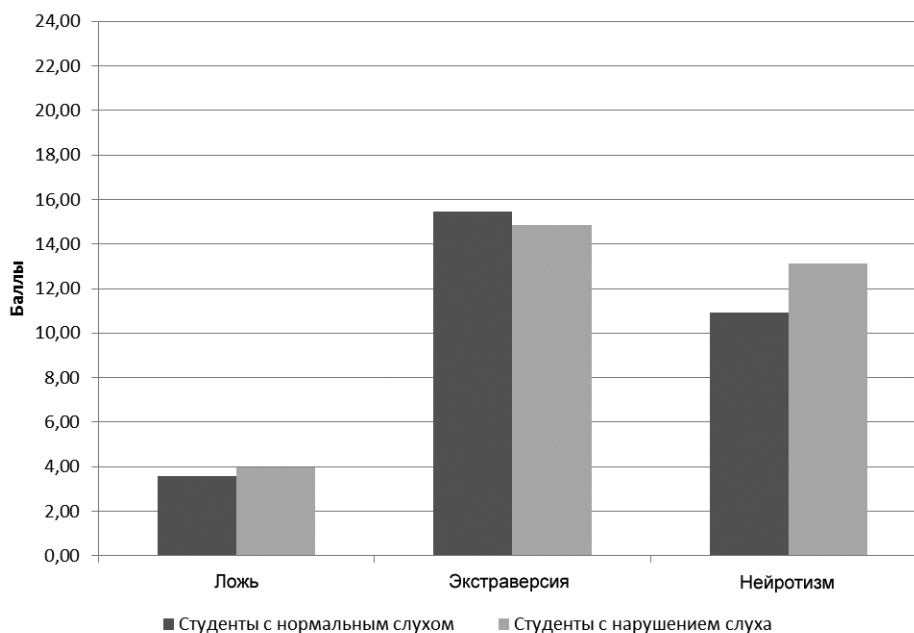


Рисунок 1. Особенности темперамента у подростков с разной степенью сохранности слуха

с нарушением слуха. Работа осуществлялась на базе Технологического колледжа № 21 г. Москвы, где совместно обучаются группы студентов с ограниченными возможностями здоровья (нарушением слуха) и их сверстники с нормальным слухом. Всего было обследовано 110 человек, из них 71 юноша и 39 девушек, 61 учащийся имеет полную или частичную потерю слуха, 49 – относительно здоровы.

Для получения эмпирических данных были использованы следующие методики:

опросник Г. Айзенка по определению темперамента (EPI), измеряющий такие свойства личности, как нейротизм и экстраверсию/интроверсию [4];

тест самооценки характеристик эмоциональности Е. П. Ильина. Он предназначен для оценки выраженности эмоциональной возбудимости, интенсивности эмоций, длительности эмоций, влияния эмоций на эффективность деятельности [2].

При обработке данных применялись методы математической статистики: параметрический метод оценки достоверности по *t*-критерию Стьюдента для независимых выборок, коэффициент корреляции Спирмена.

2 Особенности темперамента подростков с нарушением слуха

В результате исследования темперамента (рис. 1) выявлено, что подростки с нару-

шенным слухом обладают более высоким нейротизмом, чем здоровые сверстники (достоверно при $p < 0,05$). В целом их уровень нейротизма приближается к высокому, в то время как у здоровых он находится на среднем уровне. Данная тенденция проявляется вне зависимости от пола испытуемых.

Результат по шкале экстраверсии находится в зоне средних значений у обеих категорий подростков. Определенную разницу можно увидеть лишь среди испытуемых женского пола. У здоровых девушек экстраверсия выше, чем у сверстниц с нарушенным слухом.

Достоверные (при $p < 0,05$) различия обнаруживаются между юношами и девушками с нарушением слуха. Испытуемые мужского пола имеют выраженную экстраверсию, в то время как у девушек она находится на среднем уровне. У здоровых сверстников подобной разницы не наблюдается.

Таким образом, студенты с нарушенным слухом обладают значительно выраженным нейротизмом, экстраверсия же у них варьируется в зависимости от пола (у юношей – выраженная, у девушек – средняя).

3 Характеристики эмоциональности подростков с нарушением слуха

Исследование характеристик эмоциональности (рис. 2) показывает в целом более низкую эмоциональность у испытуе-

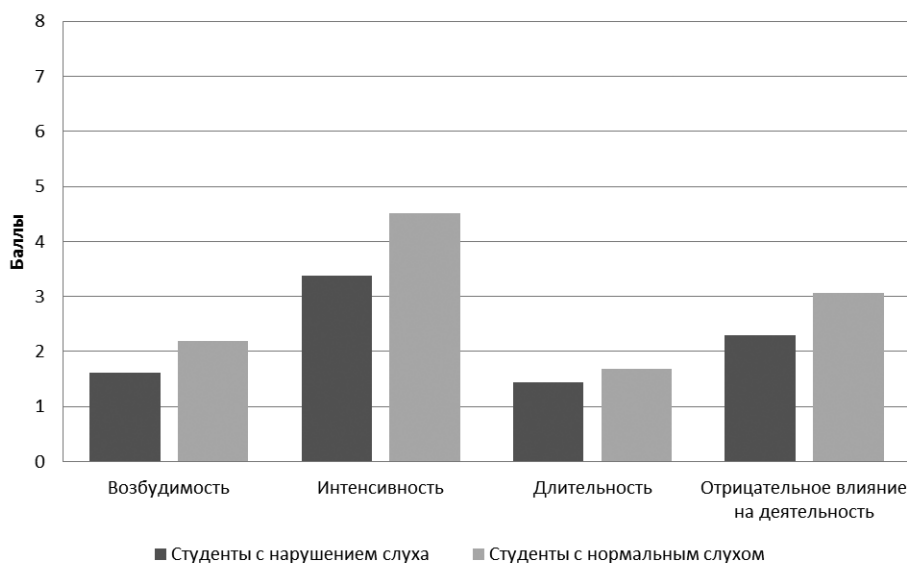


Рисунок 2. Результаты исследования характеристик эмоциональности

ных с нарушенным слухом. Особенно стоит отметить, что подростки данной группы демонстрируют меньшую интенсивность эмоций и менее выраженное отрицательное влияние эмоций на результаты деятельности, чем сверстники с нормальным слухом (достоверно при $p < 0,05$). При этом у девушек разница особенно значительна по шкале интенсивности эмоций, а у юношей – по шкале отрицательного влияния на результаты деятельности.

Среди студентов с нарушением слуха обнаруживаются различия между испытуемыми разного пола. У девушек в значительно большей степени выражены длительность эмоций и отрицательное влияние эмоций на результаты деятельности (достоверно при $p < 0,05$). У здоровых подростков тенденция более высокой эмоциональности у девушек проявляется по шкалам возбудимости, интенсивности и длительности эмоций (достоверно при $p < 0,05$).

Обобщив, можно сказать, что испытуемые с нарушением слуха имеют невысокие показатели эмоциональности, при этом юноши менее эмоциональны, чем девушки.

4 Взаимосвязь качества жизни с особенностями эмоциональной сферы

В проведенном нами ранее исследовании особенностей качества жизни подростков с нарушением слуха [6] применялся опросник качества жизни SF-36. Данная методика

дает оценку восьми составляющим качества жизни [1]:

- 1) General Health (GH) – общее состояние здоровья (оценка больным своего состояния здоровья в настоящий момент и перспектив лечения);
- 2) Physical Functioning (PF) – физическое функционирование, отражающее степень, в которой здоровье лимитирует выполнение физических нагрузок (самообслуживание, ходьбу, подъем по лестнице, переноску тяжестей и т.п.);
- 3) Role-Physical (RP) – влияние физического состояния на ролевое функционирование (работу, выполнение будничной деятельности);
- 4) Role-Emotional (RE) – влияние эмоционального состояния на ролевое функционирование; предполагает оценку степени, в которой эмоциональное состояние мешает выполнению работы или другой повседневной деятельности (включая увеличение затрат времени, уменьшение объема выполненной работы, снижение качества ее выполнения и т.п.);
- 5) Social Functioning (SF) – социальное функционирование; определяется степенью, в которой физическое или эмоциональное состояние ограничивает социальную активность (общение);
- 6) Bodily Pain (BP) – интенсивность боли и ее влияние на способность заниматься

повседневной деятельностью, включая работу по дому и вне дома;

- 7) Vitality (VT) – жизнеспособность; подразумевает ощущение себя полным сил и энергии или, напротив, обессиленным;
- 8) Mental Health (MH) – самооценка психического здоровья; характеризует настроение (наличие депрессии, тревоги, общий показатель положительных эмоций).

В итоге исследования были сделаны следующие выводы.

- В целом у испытуемых выявлено среднее качество жизни, однако многие ощущают, что их физическое и эмоциональное состояние ограничивает их социальную активность.
- Испытуемые с нарушением слуха оценивают свое качество жизни как более низкое преимущественно в отношении физического функционирования и больше чувствуют негативное влияние физического и эмоционального состояния на социальную активность.
- Юноши чувствуют себя более энергичными и полными сил, чем девушки, также они чувствуют более низкое влияние своего эмоционального и физического состояния на физическую активность и выполнение повседневных дел.

Основываясь на результатах исследования, можно осветить взаимосвязь характеристик эмоциональности, а также темперамента с качеством жизни.

Выявлены значимые отрицательные корреляции между нейротизмом и ролевым функционированием (связанным как с физическим, так и с эмоциональным состоянием). Испытуемые с высоким нейротизмом в большей степени испытывают ограничения при выполнении будничной деятельности в связи со своим физическим и эмоциональным состоянием. Эта закономерность наблюдается у здоровых испытуемых. У подростков с нарушением слуха нейротизм не связан с качеством жизни, зато обнаружены отрицательные корреляции между экстраверсией и общим здоровьем ($r = -0,892$) и влиянием физического состояния на ролевое функционирование ($r = -0,973$), то есть глухие студенты с высокой экстраверсией менее удовлетворены своим состоянием здоровья и чувствуют более негативное влияние своего физического состояния на повседневную

деятельность. Это можно объяснить тем, что подростки с высокой экстраверсией испытывают большую потребность в общении и соответственно тяжелее переживают ограничение социальной активности, связанное с заболеванием, и заболевание в целом.

Таким образом, хотя нейротизм у глухих подростков выше, он не связан с качеством жизни, как у здоровых подростков. Зато есть явная взаимосвязь их качества жизни с экстраверсией.

Что касается характеристик эмоциональности у подростков с нарушением слуха, здесь прослеживается связь влияния эмоционального состояния на ролевое функционирование с длительностью эмоций ($r = -0,46$). Другими словами, чем длительнее эмоциональные реакции у подростка, тем в большей степени он чувствует негативное воздействие эмоционального состояния на повседневную деятельность.

Витальность также оказывается связанной с длительностью эмоций ($r = -0,52$), то есть подростки, чьи эмоциональные реакции более продолжительны, чувствуют себя в большей степени обессиленными, вялыми. У здоровых студентов качество жизни не связано с длительностью эмоций. Зато витальность имеет связь с такими характеристиками эмоциональности, как возбудимость ($r = -0,583$) и интенсивность эмоций ($r = -0,432$). Чем меньше они выражены, тем более энергичными и полными сил чувствуют себя испытуемые.

Социальное функционирование имеет отрицательную корреляцию с эмоциональной возбудимостью ($r = -0,451$). Можно сказать, что глухие подростки, у которых эмоции возникают легко и быстро, чувствуют себя более ограниченными в социальных контактах. Возможно, эмоциональная возбудимость делает таких подростков более ранимыми, что негативно сказывается на общении. У здоровых испытуемых социальное функционирование не связано с характеристиками эмоциональности.

У подростков с нормальным слухом дополнительно обнаружена отрицательная корреляция между психическим здоровьем и эмоциональной возбудимостью ($r = -0,541$). Легкость и быстрота возникновения эмоций связаны с пониженным настроением, низким уровнем положительных эмоций.

Не имеют связи с характеристиками эмоциональности такие аспекты качества жизни, как общее состояние здоровья, физическое функционирование и интенсивность боли.

Можно заключить, что у испытуемых с нарушенным слухом качество жизни в наибольшей степени связано с такими характеристиками, как длительность эмоций и эмоциональная возбудимость. Чем меньше они выражены, тем более полными сил, эффективными в повседневной деятельности и свободными в социальных контактах чувствуют себя подростки. Соответственно компонентами качества жизни, взаимосвязанными с особенностями протекания эмоциональных реакций, являются социальное функционирование, витальность и ролевое функционирование.

У здоровых подростков с качеством жизни коррелируют возбудимость, интенсивность эмоций и влияние эмоций на эффективность деятельности. С характеристиками эмоциональности связаны такие компоненты качества жизни, как витальность, психическое здоровье и ролевое функционирование, иначе говоря, чем ниже эмоциональность, чем больше энергии, лучше настроение и легче осуществление повседневной деятельности.

Заключение

Проведенное эмпирическое исследование позволило оценить особенности эмоциональности и темперамента подростков с наруше-

нием слуха, а также проанализировать связь этих характеристик с различными компонентами качества жизни. Из полученных данных можно сделать следующие выводы.

- Подростки с нарушением слуха демонстрируют более высокий уровень нейротизма, чем здоровые сверстники.
- Экстраверсия находится на среднем уровне, так же как у подростков с нормальным слухом. Обнаруживаются значительные различия в зависимости от пола: юноши с нарушенным слухом более экстравертированы, чем девушки.
- Студенты с нарушением слуха обладают в целом невысокой эмоциональностью, в особенности у них снижены интенсивность эмоций (у девушек) и влияние эмоций на эффективность деятельности (у юношей). Кроме того, у девушек больше длительность эмоций и влияние эмоций на результаты деятельности.
- У подростков с нарушением слуха наблюдается отрицательная корреляция качества жизни с экстраверсией, длительностью эмоций и эмоциональной возбудимостью, то есть рост этих характеристик связан с ухудшением качества жизни.
- Среди различных компонентов качества жизни значительную связь с особенностями темперамента и эмоциональности имеют энергичность, социальное функционирование, возможность эффективно заниматься повседневной деятельностью и общая оценка состояния здоровья.

Литература

1. **Гуревич К. Г., Фабрикант Е. Г.** Методические рекомендации по организации программ профилактики хронических неинфекционных заболеваний [Электронный ресурс]. URL: <http://bono-esse.ru/blizzard/RPP/M/ORGZDRAV/Orgproga/p1.html>.
2. **Ильин Е. П.** Эмоции и чувства. СПб: Питер, 2001.
3. Качество жизни отдельных возрастно-половых, социальных и профессиональных групп населения: монография / Н. С. Стрелков, Л. Ф. Молчанова, Е. А. Кудрина и др; Под общей ред. Л. Ф. Молчановой. Ижевск: ИГМА, 2008.
4. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / В. Д. Балин, В. К. Гайда, В. К. Гербаческий и др.; Под общей ред. А. А. Крылова, С. А. Маничева. СПб.: Питер, 2007.
5. **Романова Е. С., Бершедова Л. И., Макшанцева Л. В.** Основные аспекты психолого-педагогического сопровождения ФГОС в системе среднего и высшего образования // Системная психология и социология. 2013. № 7. С. 26–35.
6. **Ротова Е. Е., Раздобаров Н. Д., Коган Б. М.** Качество жизни подростков с нарушением слуха // Специальное образование. Екатеринбург: УГПУ, 2013. № 1. С. 89–95.
7. **Рыжов Б. Н., Белоусов А. С.** Системные особенности мотивации людей с глубокой патологией зрительного анализатора // Системная психология и социология. 2012, № 6. С. 48–54.

8. **Савченко Т. Н., Головина Г. М.** Субъективное качество жизни. Подходы, методы оценки, прикладные исследования. М.: Институт психологии РАН, 2006.
9. **Шелехова Л. В.** К вопросу о личностной парадигме в образовании // Вестник Адыгейского государственного университета. 2006. № 4. С. 115–118.

References

1. **Gurevich G. K., Fabrikant E. G.** Methodical recommendations to organization of a prevention of chronic non-infectious diseases. URL: <http://bono-esse.ru/blizzard/RPP/M/ORGZDRAV/Orgproga/p1.html>
2. **Пин Е. П.** Emotions and feelings. St.P., 2001. 749 p.
3. The quality of life of individual age-sex, social and professional groups of the population / N. S. Strelkov, L. F. Molchanova, E. A. Kudrina etc.; Ed. L. F. Molchanova. Izhevsk: IGMA, 2008. 240 p.
4. Practical manual of General, experimental, and applied psychology / V. D. Balin, V. K. Gaida, V. K. Gerbacheskii; Ed. A. A. Krylov, S. A. Manichev. St.P.: Peter, 2007. 559 p.
5. **Romanova E. S., Bershedova L. I., Makshanceva L. V.** Primary aspects of the Federal State Education Standards (FSES) psycho-pedagogical maintenance in the secondary and higher education system // Systems psychology and sociology. 2013. № 7. P. 26–35.
6. **Rotova E. E., Razdobarov N. D., Kogan B. M.** Quality of life of hearing impaired adolescents // Special education. Ekaterinburg: UGPU, 2013. No. 1. P. 89–95.
7. **Ryzhov B. N., Belousov A. S.** System peculiarities of motivation of people with serious pathology of visual analyzer // System psychology and sociology. 2012. No. 1. P. 48–54.
8. **Savchenko T. N., Golovina G. M.** Subjective quality of life. Approaches, assessment methods, applied research. M.: IPRAS, 2006. 168 p.
9. **Shelekhova L. V.** To the question about the personal paradigm in education // Bulletin of Adyghe state University. 2006. № 4. P. 115–118.

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

Баулина М. Е.
МГПУ, Москва

Статья посвящена анализу современных подходов к классификации детских дисграфий. Рассмотрены различия нейропсихологического и логопедического подходов к нарушениям письменной речи. Подчеркивается необходимость системного подхода к анализу дисграфий, который должен базироваться на нейропсихологической диагностике состояния высших психических функций ребенка. Предлагается модель классификации дисграфий, включающая в себя все типы расстройств письменной речи, описанные в литературе.

Ключевые слова: письменная речь, дисграфия, нейропсихологический анализ, структурно-функциональный блок, системный подход.

SYSTEMIC APPROACH TO THE ANALYSIS OF WRITTEN SPEECH DISORDERS IN CHILDHOOD

Baulina M. E.
MCTTU, Moscow

The article is devoted to analysis of the modern approaches to the classification of children's dysgraphia. The differences between neuropsychological and logopedic approaches to written speech disorders are examined. The necessity of a systemic approach to the dysgraphia analysis is emphasized, which should be based on the neuropsychological diagnostics of a child's higher mental functions condition. A model of dysgraphia classification is proposed, including all types of written speech disorders, mentioned in the literature.

Key words: written speech, dysgraphia, neuropsychological analysis, structural-functional block, systemic approach.

Введение

Подходы к классификации дисграфий в логопедии и нейропсихологии характеризуются многообразием и отличаются принципами, по которым происходит выделение основного критерия, лежащего в их основании. Современное и наиболее часто употребляемое в литературе определение дисграфии описывает это явление как «стойкую неспособность овладеть навыками письма по правилам графики (то есть руководствуясь фонетическим принципом письма), несмотря на достаточный уровень интеллектуального и речевого развития и отсутствие грубых нарушений зрения или слуха» [3, 4]. Однако долгое время логопедический анализ трудностей освоения письменной речи базировался на выявлении нарушенных уровней языкового анализа и синтеза. Первые классификации дисграфий в 40–50 гг. XX в. были предложены М. Е. Хватцевым и Р. Е. Левиной [5, 7]. Так, Хватцев выделял четыре типа нарушений

формирования письма у детей: дисграфию как последствие расстройств устной речи в виде неправильного звукопроизношения (так называемое косноязычие в письме), дисграфию на почве акустической агнозии и дефектов фонематического слуха, нарушения письма, вызванные несформированностью произносительного ритма, и оптическую дисграфию, связанную с неправильными зрительными образами буквы или слова.

Нарушения формирования письменной речи с недостатками развития устной речи связывала Р. Е. Левина. В ее работах неоднократно подчеркивается, что существует прямая зависимость частоты и стойкости графических ошибок от общего развития письменной и устной речи, а попытки связать их с несформированностью процессов зрительного восприятия несостоятельны [5]. По Р. Е. Левиной, нарушения письма тесно связаны либо с отклонениями звуковой стороны речи, либо с общим недоразвитием речи, затрагивающим наряду с фо-

нетическими и лексико-грамматические процессы. Аналогичных взглядов придерживались А. А. Леонтьев, Н. А. Власова, Н. А. Никашина, Г. И. Жаренкова, Г. В. Чиркина и другие [6–8].

Наряду с преимущественно «речевым» подходом в 50–60 гг. XX в. в логопедии существовало направление, связывающее причины появления дисграфий с широким спектром нарушений или недоразвитием высших психических функций. Так, в работах С. С. Ляпидевского, О. А. Токаревой делались попытки клинико-психологического анализа [8, 12]. Например, выделялись акустическая дисграфия, связанная с недостаточностью фонематического слуха, моторная дисграфия (как следствие неполноценной деятельности двигательного анализатора и трудностей формирования двигательных стереотипов) и, наконец, оптическая дисграфия как проявление недоразвития у детей зрительных систем коры головного мозга.

1 Современный подход к классификации дисграфий в логопедии

В современной логопедии можно увидеть продолжение традиций клинико-психологического подхода, связывающего дисграфию с недостаточностью высших психических функций (преимущественно речевых и зрительно-пространственных), которые обеспечивают процесс письма. Так, Р. И. Лалаева выделяет пять типов дисграфий: 1) артикуляторно-акустическую, связанную с нарушениями звукопроизношения; 2) дисграфию на основе нарушения фонемного распознавания, возникающую из-за несформированности звукового анализа слов; 3) дисграфию на почве нарушения языкового анализа и синтеза, проявляющуюся в искажении структуры слов и предложений (в виде пропусков и перестановок букв или слогов, слияния или разрыва слов); 4) аграмматическую дисграфию, связанную с недоразвитием лексико-грамматического строя речи; 5) оптическую дисграфию, возникающую как следствие недоразвития зрительного гнозиса и пространственных представлений [3]. Похожие классификации представлены в работах Л. С. Волковой и И. Н. Садовниковой [7, 8]. Так, И. Н. Садовникова использовала принцип поуровневого анализа специфических ошибок, выделив три группы: ошибки

на уровне буквы и слога, ошибки на уровне слова и ошибки на уровне предложения или словосочетания. Помимо указанных нарушений Садовникова выделила эволюционную, или ложную, дисграфию, проявляющуюся у значительного числа детей в процессе начального обучения письму. Большое количество ошибок в этом случае связано не с дефицитностью каких-либо психических функций, а с объективной сложностью освоения письменной речи.

Несмотря на попытки применения клинико-психологического подхода, в логопедии рассматриваются преимущественно внешние проявления дисграфии и проводится симптоматическая коррекция письменной речи, в то время как определение причин нарушений высших психических функций становится невозможным без нейропсихологической диагностики. Хотя в последнее время многие логопеды отходят от классической схемы обследования речи детей и используют нейропсихологические методы, подобный анализ не может заменить развернутого обследования специалистом-нейропсихологом. За одинаковыми внешними проявлениями нарушений могут стоять разные мозговые и психологические механизмы. Например, «зеркальные» ошибки при письме могут быть следствием как недостаточности зрительного восприятия, так и импульсивности, являющейся следствием незрелости лобных отделов головного мозга. Поэтому анализ дисграфий должен заключаться не в установлении однозначной корреляционной связи между конкретными ошибками, допускаемыми детьми при письме, и заинтересованными мозговыми структурами или несформированными функциями, а в описании дисграфии как системного нарушения, связанного со специфическими особенностями работы всей функциональной системы письменной речи.

2 Исследование нарушений письменной речи детей в нейропсихологии

В нейропсихологии, так же, как и в логопедии, пока не выработано единого подхода к классификации дисграфий. Так, А. Н. Корнев связывает нарушения письма с недоразвитием и повреждением центральной нервной системы, которые проявляются в нейродинамических нарушениях и парциальной дефи-

цитарности высших психических функций, а также в недостаточности их регуляции [3]. Автор выделяет дисфонологическую дисграфию, связанную с нарушениями устной речи. Она имеет два варианта: параличическая дисграфия является следствием дефектов произношения, а фонематическая – результатом неправильного звукового анализа слов. Дисграфия может носить и «неречевой» характер, то есть не быть связанной напрямую с вербальными функциями. В этом случае, по мнению автора, специалисты также могут встретить два варианта нарушений: дисграфию, обусловленную нарушением языкового анализа и синтеза, при которой страдают операции, связанные с осознанием основных лингвистических единиц членения речи (предложение, слово, слог, звук), и диспрактическую дисграфию, проявляющуюся в виде трудностей выработки стабильной двигательной формулы буквы (кинемы). В письме детей наблюдаются ошибки в виде замен букв, сходных по начертанию или имеющих одинаковые элементы, недописывания элементов букв.

На диспрактической дисграфии хотелось бы особо заострить внимание. В своих рассуждениях А. Н. Корнев исходит из того, что письмо – прежде всего двигательный навык [3]. На первых этапах его освоения ошибки в начертании букв отражают преимущественно закономерности построения движений, а не особенности зрительного восприятия. У детей могут отмечаться нарушения пальцевого праксиса, трудности переключения с одного двигательного стереотипа на другой. Возможно, именно по этой причине автор не рассматривает отдельно зрительно-пространственную дисграфию, делая акцент на слабости межанализаторной интеграции и зрительно-моторной координации.

Необходимо подчеркнуть, что большинство современных отечественных классификаций нарушений письма не содержит моторную (или, по другой терминологии, кинетическую, диспрактическую) дисграфию. Так, в нейропсихологической классификации Т. В. Ахутиной выделяется регуляторная дисграфия, обусловленная несформированностью произвольной регуляции действий [1]. Автор подчеркивает, что для детей с регуляторной дисграфией характерны трудности языкового анализа, которые отражают сниже-

ние ориентировочной деятельности. Вторым вариантом нарушений письма, по Т. В. Ахутиной, связан с трудностями поддержания активного тонуса коры головного мозга. В процессе письма у детей нарастает тонус мышц, в результате чего им трудно удерживать рабочую позу, следить за постоянством размера букв, их наклоном и силой нажима.

Еще один вариант дисграфии Т. В. Ахутина связывает с трудностями переработки гностической информации. Он представлен двумя типами нарушений. В первом случае речь идет о «правополушарной» зрительно-пространственной дисграфии, проявляющейся в виде сложностей ориентировки на тетрадном листе, нахождения начала строки, трудностях удержания строки и в заменах зрительно похожих и близких по написанию букв. Также может страдать выделение целостного образа слова, из-за чего два слова или слова с предлогами могут быть написаны слитно. Другой тип нарушений имеет «левополушарное» происхождение и проявляется в виде несформированности процессов фонетического анализа, а именно в виде пропуска, замены или смещения согласных, сходных по звучанию и произношению, искажениях и пропусках слов, концов фраз, возникающих из-за слабости слухоречевой памяти.

В зарубежной литературе чаще всего рассматривают три типа дисграфии [13–15]. При «дислексической» дисграфии страдают орфография и грамматика, в то время как списывание и моторные компоненты письма соответствуют возрастным нормативам. Вторым типом представлен моторной дисграфией, третий – нарушениями письма, связанными с несформированностью зрительно-пространственных функций. Именно эти три типа включены в DSM-IV (1994 г.) [14]. R. I. Nicolson и A. J. Fawcett делают акцент на необходимости внимательного изучения моторной дисграфии с опорой на нейрофизиологические механизмы формирования двигательных навыков в детском возрасте [15].

3 Принципы системного подхода к нарушениям письменной речи детей

Системный подход как научная парадигма, разрабатываемая в современной психологии, предполагает использование комплексного анализа психических явлений [10, 11].

Анализ исследований показывает, что в современной логопедии и нейропсихологии, несмотря на общее стремление специалистов этих смежных областей к реализации клинико-психологического подхода, до сих пор не существует классификации дисграфий, включающей все возможные (наблюдаемые на практике) нарушения письменной речи. Изучение наиболее известных классификаций позволяет сформулировать основные различия между ними.

1. По сравнению с ранними классификациями во многих современных исследованиях «потеряна» моторная дисграфия [1, 4, 7].

2. В некоторых классификациях, несмотря на подчеркивание вклада анализаторных систем в нарушение развития письменной речи, отсутствует зрительно-пространственная дисграфия [3].

3. Несмотря на декларируемый клинико-психологический подход, существующие классификации отличаются разной широтой охвата симптомов нарушения формирования письменной речи. Так, одни исследователи заостряют внимание на дефицитности анализаторных систем, другие – исключительно на типах ошибок, допускаемых при письме.

4. В логопедических классификациях анализ нарушений часто носит «внешний» характер. Например, если у ребенка присутствует зеркальность при написании букв, данное нарушение связывают со зрительно-пространственной дисграфией, несмотря на отсутствие полных данных нейропсихологического обследования. Многие логопеды квалифицируют ошибки в письменной речи как проявление дисграфии на основании таких показателей, как их количество и частотность. Однако, поскольку практически все младшие школьники допускают множественные ошибки при письме, возникают сомнения в нужности такого анализа.

Представляется целесообразным объединить существующие современные подходы, чтобы составить полную классификацию дисграфий, основанную на клинико-психологическом подходе, о необходимости которого говорят все перечисленные выше исследователи. В основу данной классификации, как и большинства классификаций в нейропсихологии, может быть положена концепция А. Р. Лурии о трех

структурно-функциональных блоках мозга. Сам А. Р. Лурия, анализируя нарушения письменной речи, говорил о необходимости соотносить их с повреждением различных звеньев функциональной системы. Однако в своей практике и в работе «Очерки по психофизиологии письма» автор рассматривал преимущественно аграфии – нарушения письма у взрослых пациентов, отмечая при этом, что «поражение почти каждого из участков мозговой коры левого полушария, захватывающее височную, затылочную, нижнетеменную и нижнелобную области левого полушария, может вызвать нарушение процессов письма» [9, с. 8].

Многолетнее изучение многими исследователями нарушений письма у младших школьников показало правомерность использования модели А. Р. Лурии для анализа детских дисграфий. В нее необходимо включить нарушения письма, связанные с несформированностью функций I блока мозга, и отдельно выделить зрительно-пространственную дисграфию, связанную с дефицитом задних отделов правого полушария, что отражает особенности мозговой организации психических процессов в детском возрасте. Следует отметить, что указанные дополнения уже были сделаны в работах Т. В. Ахутиной, однако, как было сказано выше, в ее классификации отсутствуют некоторые виды дисграфий, описываемые логопедами [1].

Таким образом, на основе различных исследований, описывающих нарушения письма, в полную классификацию дисграфий можно включить могут быть включены.

I. *Нарушения письма, связанные с недостаточностью функций I блока мозга.*

Данный тип дисграфии проявляется в многочисленных ошибках, возникающих на фоне снижения психического тонуса и нарастания утомляемости (из рассмотренных современных и наиболее разработанных классификаций представлена только в работах Т. В. Ахутиной).

II. *Дисграфии, вызванные недостаточностью переработки гностической информации (недостаточностью функций II блока мозга).*

1. Недостаточность переработки информации по левополушарному типу:

а) фонематическая дисграфия, отражающая несформированность функций слухового анализатора;

б) артикуляторная дисграфия, связанная с недостаточностью функций кожно-кинестетического анализатора.

2. Недостаточность процессов переработки информации по правополушарному типу. Представлена зрительно-пространственной дисграфией, отражающей проблемы функционирования зрительного анализатора.

Дисграфии, отмеченные в данном разделе, под разными названиями присутствуют практически во всех современных классификациях.

III. *Нарушения письма, связанные с несформированностью процессов программирования, регуляции и контроля (недостаточностью функций III блока мозга).*

1. Моторная дисграфия (в современных классификациях в изолированном виде присутствует у большинства зарубежных авторов и лишь у нескольких отечественных, среди них – классификация А. Н. Корнева).

2. Регуляторная дисграфия. Данный тип выделяется Т. В. Ахутиной и, по сути, объединяет два вида дисграфий, присутствующих в классификации Р. И. Лалаевой: нарушения письма на почве трудностей языкового анализа и синтеза, проявляющиеся в виде пропусков и перестановок букв или

слов, слияния слов, а также аграмматическую дисграфию, связанную с недоразвитием лексико-грамматического строя речи.

Заключение

Системный анализ детской дисграфии в противовес «симптоматическому» подходу позволяет разрабатывать логопедические и нейропсихологические коррекционные программы, направленные на оптимизацию работы или перестройку неэффективной функциональной системы. Данный подход дает возможность координировать письменную речь с другими функциями: устной речью, слуховым восприятием, памятью и т.д. Для точной диагностики типа дисграфии необходимо проводить полное нейропсихологическое обследование состояния высших психических функций ребенка и логопедическое исследование, способное выявить дефицитность тех или иных уровней языкового анализа и синтеза. Выработка единого подхода к нарушениям письма могла бы значительно облегчить диагностическую и коррекционную работу психологов, логопедов и педагогов, улучшить эффективность их взаимодействия в процессе психолого-педагогического сопровождения неуспевающих школьников.

Литература

1. Ахутина Т. В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекции. Москва; Воронеж, 2001. С. 7–20.
2. Вассерман Л. И., Дорофеева С. А., Меерсон Я. А. Методы нейропсихологической диагностики. СПб.: Стройлеспечать, 1997. 351 с.
3. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. СПб.: МиМ, 1997. 286 с.
4. Лалаева Р. И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников. СПб.: МиМ, 1998. 256 с.
5. Левина Р. Е. Недостатки чтения и письма у детей. М.: ВЛАДОС, 2005. 222 с.
6. Леонтьев А. А. Некоторые вопросы лингвистической теории письма // Вопросы общего языкознания. М.: Наука, 1964. С. 70–79.
7. Логопедия: Учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических вузов / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. М.: ВЛАДОС, 1998. 680 с.
8. Логопедия: Методическое наследие: Пособие для логопедов и студентов дефектологических факультетов педагогических вузов / Под ред. Л. С. Волковой. Т. 5. М.: ВЛАДОС, 2003. 479 с.
9. Лурия А. Р. Очерки психофизиологии письма. М.: Академия педагогических наук, 1950. 352 с.
10. Романова Е. С. Новые формы практической реализации освоенного интегративного содержания образования // Системная психология и социология. 2011. № 3. С. 103–108.
11. Рыжов Б. Н. Системная психология. М.: МГПУ, 1999. 278 с.
12. Токарева О. А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) // Расстройства речи у детей и подростков / Под ред. С. С. Ляпидевского. М.: Медицина, 1969. С. 39–45.
13. Deuel R. K. Developmental dysgraphia and motor skill disorders // Journal of Child Neurology. 1994. 10 (1). P. 6–8.
14. Kay M. J. Dysgraphia: Developmental Writing Disorder // Learning Disabilities Sourcebook. Omnigraphics, 2003. P. 16–42.

15. **Nicolson R. I., Fawcett A. J.** Dyslexia, dysgraphia, procedural learning and the cerebellum // *Cortex*. 2011. No. 47 (1), P. 117–127.

References

1. **Akhutina T. V.** Writing difficulties and its neuropsychological diagnostics // *Writing and reading: learning difficulties and correction*. Moscow; Voronezh, 2001. P. 7–20.
2. **Vasserman L. I., Dorofeeva S. A., Meerson J. A.** Methods of neuropsychological diagnostics. St.P.: Stroulespechat, 1997. 351 p.
3. **Kornev A. N.** Reading and writing disorders in children: methodical manual. StP.: MiM, 1997. 286 p.
4. **Lalaeva R. I.** Reading disorders and ways of their correction in primary pupils. StP.: MiM, 1998. 256 p.
5. **Levina R. E.** Disadvantages of reading and writing in children. M.: VLADOS, 2005. 222 p.
6. **Leontyev A. A.** Some questions of linguistic theory letters // *Issues of General linguistics*. M.: Nauka, 1964. P. 70–79.
7. *Logopedics: Tutorial for students of defectologic faculties of pedagogical universities* / Ed. L. S. Volkova, S. N. Shakhovskaya. M.: VLADOS, 1998. 680 p.
8. *Logopedics: Methodological heritage: A handbook for speech therapists and students defectologic faculties of pedagogical universities* / Ed. L. S. Volkova. Vol. 5. M.: VLADOS, 2003. 479 p.
9. **Luria A. R.** Essays of writing psychophysiology. M.: Academy of pedagogical sciences, 1950. 352 p.
10. **Romanova E. S.** New forms of the practical realization of the assimilated integrative content of the education // *Systems psychology and sociology*. 2011. № 3. P. 103–108.
11. **Ryzhov B. N.** Systemic psychology. M.: MGPU, 1999. 278 p.
12. **Tokareva O. A.** Reading and writing disorders (dyslexia and dysgraphia) // *Speech disorders in children and adolescents* / Ed. S. S. Lyapidevsky. M.: Medicine, 1969. P. 39–45.
13. **Deuel R. K.** Developmental dysgraphia and motor skill disorders // *Journal of Child Neurology*. 1994. No. 10 (1). P. 6–8.
14. **Kay M. J.** Dysgraphia: Developmental Writing Disorder // *Learning Disabilities Sourcebook*. Omnigraphics, 2003. P. 16–42.
15. **Nicolson R. I., Fawcett A. J.** Dyslexia, dysgraphia, procedural learning and the cerebellum // *Cortex*. 2011. No. 47 (1). P. 117–127.

ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ И МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ

Львова С. В.
МГПУ, Москва

В статье рассмотрен вопрос о возрастных особенностях формирования мотивации учения. Проанализированы изменения мотивации от первого класса к одиннадцатому. Уделено внимание половому аспекту в формировании мотивации учения.

Ключевые слова: учебная деятельность, мотивация учения, познавательные потребности, возрастные особенности.

AGE FEATURES OF THE COGNITIVE NEEDS DEVELOPMENT AND MOTIVATION OF STUDYING IN SCHOOLCHILDREN

Lvova S. V.
MCTTU, Moscow

The article considers the question about age features of formation of motivation of studying, analyses changes in motivation from the first to the eleventh classes, also pays attention to gender aspect in the formation of motivation of studying in school students.

Key words: educational activity, motivation exercises, cognitive needs, age features.

Введение

Познавательные потребности и мотивация связаны с возрастными особенностями ребенка. Согласно данным Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, Л. И. Божович и др., не возраст как стадия созревания определяет мотивы, а именно характер деятельности ребенка и система его взаимодействий с окружающими людьми в этом возрасте. Принятая Правительством Российской Федерации Концепция модернизации российского образования определяет приоритетные образовательные цели и задачи. Наиболее актуальна задача формирования самостоятельной, ответственной и социально мобильной личности, способной к личностному самоопределению, саморазвитию и успешной социализации в обществе. Приоритетной целью модернизации образования является обеспечение высокого качества российского образования, которое не только сводится к «обученности» учащихся, к набору знаний и навыков, но связывается с воспитанием, формированием личности с целью помочь ребенку самому стать для себя источником поддержки и мотивации [5].

Вот почему исследование развития познавательных потребностей и мотивации учебной деятельности у школьников разного

возраста представляется нам чрезвычайно актуальным со стороны практической реализации названных выше задач модификации системы образования. У детей, поступающих в школу, преобладают широкие социальные мотивы, отражающие внутреннюю позицию школьника, связанную с потребностью ребенка занять новое положение среди окружающих и выполнять связанную с этим серьезную общественно значимую деятельность [2]. На первых порах пребывания в школе эти мотивы в сочетании с определенными познавательными интересами способны обеспечить включение ребенка в освоение учебной деятельности и поддерживать интерес к ней.

К концу 1-го класса (а иногда раньше) у большинства учащихся внутренняя позиция школьника оказывается реализованной, и на ее месте по мере вхождения в школьную жизнь и освоения учебной деятельности у младших школьников складывается сложная система мотивации учения, которая включает следующие группы мотивов.

I. Мотивы, заложенные в самой учебной деятельности, связанные с ее прямым продуктом:

1) мотивы, связанные с содержанием учения (учиться побуждает стремление узнавать новые факты, овладевать знаниями, спо-

- собами действия, проникать в суть явлений);
- 2) мотивы, связанные с процессом учения (учиться побуждают стремление к проявлению интеллектуальной активности, потребность думать, рассуждать на уроке, преодолевать препятствия в процессе решения трудных задач).
- II. Мотивы, связанные с косвенным продуктом учения, с тем, что лежит вне самой учебной деятельности:
- 1) широкие социальные мотивы:
 - а) мотивы долга и ответственности перед обществом, классом, учителем и т.п.;
 - б) мотивы самоопределения (понимание значения знаний для будущего, желание подготовиться к будущей работе и т.п.) и самосовершенствования (получить развитие в результате учения);
 - 2) узколичностные мотивы:
 - а) мотивы благополучия (стремление получить одобрение со стороны учителей, родителей, одноклассников, желание получать хорошие отметки);
 - б) мотивы престижа (желание быть среди первых учеников, быть лучшим, занять достойное место среди товарищей);
 - 3) отрицательные мотивы (избегание неприятностей, которые могут возникнуть со стороны учителей, родителей, одноклассников, если школьник не будет хорошо учиться) [7].

1 Объем и методики исследования

Многочисленные исследования показывают, что для формирования полноценной учебной мотивации у младших школьников необходима целенаправленная, специально организованная работа [4]. Учебно-познавательные мотивы, связанные с внутренним содержанием и процессом учения, формируются только в ходе активного освоения учебной деятельности, а не вне ее. Вот почему именно организация полноценной учебной деятельности является главным условием, обеспечивающим развитие наиболее действенных учебно-познавательных мотивов, заложенных в самой учебной деятельности.

В последнее время особое внимание уделяют системному подходу в науке, к представителям которого относится Б. Н. Рыжов [6]. Он рассматривает мотивацию с точки зрения системного подхода, где мотивы поведения

рассматриваются как стремление к достижению определенных целей. Б. Н. Рыжов выделяет два основных типа мотивации – биологический и социальный. Социальный тип включает в свою структуру помимо других мотивацию развития личности, познавательную, как репродукцию элементов личности. Разработанный Б. Н. Рыжовым тест СПМ (системный профиль мотивации) позволяет выявить доминирующий тип мотивации путем ранжирования потребностей.

В последнее время в практику обучения активно внедряются различные системы развивающего обучения [8]. Новые программы построены на принципиально ином подходе к определению содержания обучения и способов его организации, что позволяет в большей мере реализовать возрастные возможности младших школьников в усвоении системы научных знаний и способствует развитию у детей устойчивых учебно-познавательных мотивов. К концу младшего школьного возраста отмечается отчетливое снижение учебной мотивации. Это обстоятельство препятствует дальнейшему участию в полноценной учебной деятельности и, кроме того, противоречит естественному ходу развития познавательных потребностей и интересов в детском возрасте.

Для проведения экспериментального исследования, направленного на изучение познавательной потребности и учебной мотивации школьников, были использованы следующие методики:

- «Исследование школьной мотивации» (Н. Г. Лусканова);
- «Изучение познавательной потребности» (В. С. Юркевич);
- «Направленность на приобретение знаний» (Е. П. Ильин, Н. А. Курдюкова);
- «Направленность на отметку» (Е. П. Ильин, Н. А. Курдюкова) [3].

Исследование было организовано в несколько этапов:

- 1) групповое анкетирование школьников начальных классов по методике «Исследование школьной мотивации» (Н. Г. Лусканова) проводилось трижды (методом лонгитюдного исследования) – в марте 2013 г., в сентябре 2013 г. и в феврале 2014 г.;
- 2) групповое анкетирование школьников со 2-го по 11-й класс включительно по мето-

дике «Направленность на приобретение знаний» (Е. П. Ильин, Н. А. Курдюкова) и методике «Направленность на отметку» (Е. П. Ильин, Н. А. Курдюкова). В 1-м классе ученикам не ставят оценок, а 8-й класс отсутствует в результате перехода на систему обучения (1–4). Испытуемых предупреждали об исследовании, разъясняли его цели, проводили инструкции. Суммы баллов, набранные ребенком, фиксировали непосредственно на заполненном им опросном листе;

3) педагогов (классных руководителей) структурировали, а затем по методике «Изучение познавательной потребности» (В. С. Юркевич) они характеризовали каждого ученика своего класса. Данные вносили в классную тетрадь. Были обследованы все ученики школы.

В исследовании приняли участие учащиеся ГОУ СОШ № 11 г. Пушкино Московской области – 268 учеников (учащиеся 1–11-го классов данной школы).

2 Результаты исследования

Исследования учебной мотивации младших школьников показывают, что среди тех мотивов учения, которые хорошо осознаются и понимаются детьми, преобладают широкие социальные мотивы (41,1%), такие, как мотивы самосовершенствования и самоопределения («хочу быть культурным человеком», «знания нужны мне для будущего»), а также мотивы долга и ответственности, в первую очередь перед учителем («стремлюсь быстро и точно выполнить требования учителя»). Однако эти мотивы, придавая общий смысл учению, нельзя считать реально действующими в силу недостаточной приближенности большинства из них к повседневной жизни детей.

Основным же побуждающим мотивом учебной деятельности в условиях обучения оказывается для младших школьников отметка (65,8%). Учебно-познавательные мотивы, связанные с содержанием процесса учения, не занимают ведущего места по числу указаний на них на протяжении всего младшего школьного возраста (21,8%) и не выступают в качестве ведущего реально действующего побудителя учебной деятельности.

Несмотря на то что учебно-познавательная мотивация не является для младших школьников основным побуждающим фак-

тором учения, именно внутри этой группы мотивов отмечаются наиболее существенные изменения на протяжении младшего школьного возраста. От 1-го к 4-му классу увеличивается доля мотивов, связанных с содержанием учебной деятельности («хочу все знать», «люблю узнавать на уроке новое», «нравится, когда учитель на уроке рассказывает интересное»). Это отражает развитие познавательных интересов детей, возникновение избирательных интересов к отдельным учебным предметам. Отмечено, что у некоторых детей к концу младшего школьного возраста эти интересы приобретают выраженный и относительно устойчивый характер.

Однако параллельно с возрастающим интересом к содержанию учения к концу младшего школьного возраста снижается доля мотивации, связанной с процессом познавательной деятельности («люблю думать, рассуждать на уроке», «люблю решать трудные задачи»). Характерно при этом, что во внеучебной ситуации при решении занимательных задач у большинства детей отмечается высокий интерес к процессуальной стороне интеллектуальной деятельности. Эти данные отражают реально сложившуюся в начальной школе практику обучения, когда познавательная мотивация не находит в школе достаточного удовлетворения.

Данные, полученные по методике Н. Г. Лускановой, представлены в табл. 1. При использовании лонгитюдного метода были проведены повторные диагностические исследования учащихся 1–4-х классов через шесть месяцев (1 – март 2013 г., 2 – сентябрь 2013 г., 3 – февраль 2014 г.) в целях выявления изменения уровня учебной мотивации (табл. 1)

Проведенное лонгитюдное исследование учебной мотивации младших школьников (с 1-го по 4-й класс) наглядно показало изменения в развитии школьной мотивации: стабильно высокий уровень в 1-м и 2-м классах, небольшое снижение в 3-м классе и значительное снижение в 4-м классе. В ходе лонгитюдного исследования (с марта 2013 г. по февраль 2014 г.) уровень мотивации учебной деятельности у всех школьников начальных классов достоверно снижался, особенно ярко это было выражено у учеников 4-го класса.

При изучении мотивации на приобретение знаний и мотивации на отметку

Исследование школьной мотивации

Класс	Мотивация, баллы	Количество учеников, %		
		Март 2013 г.	Сентябрь 2013 г.	Февраль 2014 г.
1-й		(24 ученика)	(28 учеников)	(29 учеников)
	25–30	50	35,9	17
	20–24	16,6	32	38
	15–19	33,4	21,4	31
	10–14	0	10,7	14
	менее 10	0	0	0
2-й		(28 учеников)	(32 ученика)	(33 ученика)
	25–30	49,8	56	39,5
	20–24	28,6	28	39,5
	15–19	18	16	18
	10–14	3,6	0	3
	менее 10	0	0	0
3-й		(19 учеников)	(22 ученика)	(22 ученика)
	25–30	31,5	36,3	13,5
	20–24	21	4,5	32
	15–19	37	32	32
	10–14	10,5	22,7	18
	менее 10	0	4,5	4,5
4-й		(30 учеников)	(31 ученик)	(29 учеников)
	25 – 30	10	3,2	0
	20 – 24	43,3	25,8	27,4
	15 – 19	33,3	42	31
	10 – 14	13,4	25,8	38
	менее 10	0	3,2	3,4

(Е. П. Ильин, Н. А. Курдюкова) мы исследовали как возрастные особенности развития мотивации, так и различия между мальчиками и девочками (табл. 2).

Выраженность мотива на отметку у учеников со 2-го по 9-й класс значимо не изменялась и составила 7 баллов, а у учеников 10-х и 11-х классов составила 5 баллов. С 1-го по 11-й класс (кроме 7-го класса) мотивация на получение знаний была выше, чем мотивация на получение отметок (оценок). Уровень выраженности учебной мотивации на получение знаний в различных возрастных группах (у учеников разных классов) существенно различался. В первой исследованной возрастной группе (1–4-й классы) данный уровень составил около 8,5 баллов, во второй исследованной группе (5–9-й классы) снизился до 6,5 баллов, а в третьей исследованной группе (10-й и 11-й классы) вырос до 7,5 баллов по

методике Е. П. Ильина и Н. А. Курдюковой. Мотивация на получение знаний у девочек достоверно выше, чем у мальчиков, что подтверждается результатами корреляции.

Результаты данного исследования полностью согласуются с данными, изложенными в статьях Т. А. Шиловой [9], О. В. Кожинной, О. В. Чибисковой [1]. Авторы пишут о трудностях, возникающих при психодиагностическом выявлении мотивационных компонентов учебной деятельности, о необходимости разрабатывать и использовать диагностические методы для количественной оценки мотивационных компонентов регуляции действий.

В результате использования методики «Изучение познавательной потребности» (В. С. Юркевич) были получены следующие данные. Уровень развития познавательных потребностей у школьников с возрастом ме-

Таблица 2

Изучение мотивации на приобретение знаний и мотивации на отметку

Класс	Мотивация на знания			Мотивация на отметку		
	Мальчики	Девочки	Общая	Мальчики	Девочки	Общая
2-й – 26 уч. (м – 17, д – 9)	8,7	9,33	8,92	8,1	6,66	7,6
3-й – 33 уч. (м – 17, д – 16)	8,18	9,12	8,645	6,33	7,43	6,88
4-й – 25 уч. (м – 11, д – 14)	8,27	9,64	9,04	6,72	7,35	7,08
5-й – 36 уч. (м – 15, д – 18)	7,8	8,52	8,21	6,65	7,21	6,97
6-й – 14 уч. (м – 1, д – 13)	7	7,7	7,64	8	7,5	7,5
7-й – 20 уч. (м – 13, д – 7)	6,69	6,57	6,65	6,53	7	6,7
9-й – 37 уч. (м – 18, д – 19)	5,95	7,2	6,6	5,75	6,1	5,98
10-й – 10 уч. (м – 3, д – 7)	6	8,03	7,6	5,3	3,6	4,1
11-й – 34 уч. (м – 17, д – 17)	6,5	6,85	6,6	6	5,75	5,17

няется: растет с 1-го по 3-й класс (с 46 до 82%), снижается с 3-го по 5-й класс (с 82 до 54%), стабилизируется с 6-го по 10-й класс (на уровне 30%), а в 11-м классе возрастает до 59% (табл. 3).

Интерпретируя полученные данные, можно с достаточно высокой достоверностью утверждать, что познавательные потребности школьников и их учебная мотивация проявляются и выражаются по-разному в разных возрастах. Корреляционный анализ полученных результатов позволяет говорить о том, что наблюдается статистически значимая прямая зависимость между направленностью на отметку и направленностью на получение знаний.

Заключение

Результаты исследования были положены в основу анализа эффективности психолого-педагогического сопровождения учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе № 11 г. Пушкино Московской

области. Полученные в исследовании данные были использованы при оценке деятельности школьников, педагогов и психологов данного учебного заведения, а также для выявления эффективности образовательной программы «Жизненные навыки и нравственные ценности» (в рамках этой программы проходят обучение школьники младших классов).

Исходя из теоретических и практических результатов, полученных в ходе исследования, можно сделать следующие выводы.

1. Мотивация учебной деятельности и познавательные потребности школьников развиваются в процессе обучения. На развитие мотивации и познавательных потребностей школьников влияют возраст детей, их индивидуальные особенности и социальная среда.
2. В 1-м и 2-м классах уровень учебной мотивации у школьников достаточно высокий, а в 3-м и 4-м классах наблюдается тенденция к его снижению. В 3-м и 4-м классах у школьников появляется нега-

Изучение познавательной потребности

Класс	Количество учеников, %		
	Слабая потребность	Умеренная потребность	Сильная потребность
1-й (13 уч.)	38,5	15,4	46,1
2-й (29 уч.)	6,9	34,5	58,6
3-й (34 уч.)	8,8	8,8	82,4
4-й (25 уч.)	32	8	60
5-й (35 уч.)	11,4	34,2	54,4
6-й (21 уч.)	14	58	28
7-й (20 уч.)	9–45	20	35
9-й (41 уч.)	41,5	26,8	31,7
10-й (11 уч.)	36,4	27,2	36,4
11-й (39 уч.)	15,4	25,6	59

тивное отношение к учебе (постоянно на уровне 3%), а стремление к общению сильно выражено и достаточно высоко (30–35%). С возрастом (к 3–4-му классу) учебная мотивация у младших школьников снижается.

- Уровень развития познавательных потребностей у школьников с возрастом меняется: растет с 1-го по 3-й класс (с 46 до 82%), снижается с 3-го по 5-й класс (с 82 до 54%), стабилизируется с 6-го по 10-й класс (на уровне 30%), а в 11-м классе возрастает до 59%.
- Со 2-го по 11-й класс мотивация на получение знаний у школьников выше, чем мотивация на получение отметок (оценок). При этом мотивация на получение знаний у девочек достоверно выше, чем у мальчиков.

Таким образом, младший школьный возраст – это период позитивных изменений и преобразований. Важнейшие новообразования возникают во всех сферах психического развития: преобразуются интеллект, личность, социальные отношения. Ведущая

роль учебной деятельности в этом процессе не исключает того, что младший школьник активно включен и в другие виды деятельности (игра, элементы трудовой деятельности, занятия спортом, искусством и пр.), в ходе которых совершенствуются и закрепляются новые достижения ребенка. Учебная деятельность младших школьников регулируется и поддерживается сложной многоуровневой системой мотивов. Учебно-познавательная мотивация не является для младших школьников основным побуждающим фактором учения, именно внутри этой группы мотивов отмечаются наиболее существенные изменения на протяжении младшего школьного возраста: от 1-го к 4-му классу увеличивается доля мотивов, связанных с содержанием учебной деятельности. К концу младшего школьного возраста отмечается отчетливое снижение учебной мотивации.

Задача взрослых – помочь каждому ребенку реализовать свои потенциальные возможности, раскрыть ценность умений каждого школьника и, как следствие, повысить самооценку учащегося.

Литература

1. **Кожина О. В., Чибискова О. В.** Проблемы развития способности к саморегуляции и самоорганизации у старшеклассников // Системная психология и социология. 2013. № 7(I). С. 51–59.
2. **Львова С. В., Уру О. В.** Изучение самоотношения при формировании ценностной сферы подростков // Системная психология и социология. 2013. № 8(II). С. 49–54.
3. Практикум по возрастной психологии: Учебное пособие / Под ред. Л. А. Головей и Е. Ф. Рыбалко. СПб.: Речь, 2005.
4. **Романова Е. С.** Психодиагностика. СПб.: Питер, 2005. 400 с.
5. **Романова Е. С., Рябова И. В., Макшанцева Л. В.** О создании интегративной модели психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в современной школе // Системная психология и социология. 2013. № 8(II). С. 9–17.
6. **Рыжов Б. Н.** Системные основания психологии // Системная психология и социология. 2010. № 1(I). С. 6–44.
7. Формирование мотивации учения: Книга для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. М.: Просвещение, 1990. 192 с.
8. **Хекхаузен Х.** Мотивация и деятельность: Пер. с нем. СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003.
9. **Шилова Т. А.** Состояние проблемы неравномерности и гетерохронности и ее роль в психическом развитии в онтогенезе // Системная психология и социология. 2011. № 3(II). С. 67–78.

References

1. **Kozinova O. V., Chibiskova O. V.** The problems in the development of ability to self-organization and self-control in senior school children // Systems psychology and sociology. 2013. No. 7. С. 51–59.
2. **Lvova S. V. Unruh O. V.** Value: the variability of significances and meanings of the process of development of the society // Systems psychology and sociology. 2013. No. 8. С. 49–54.
3. The practice of developmental psychology / Ed. L. A. Golovey and E. F. Rybalko. SPb.: Rech, 2005.
4. **Romanova E. S.** Psychodiagnostics. SPb.: Piter, 2005. 400 p.
5. **Romanova E. S., Ryabova I. V., Makshantseva L. V.** On initiation of an integrative model of psycho-pedagogical maintenance of education process at up-to-date school // Systems psychology and sociology. 2013. № 8. С. 9–17.
6. **Ryzhov B. N.** The basis of systems psychology // Systems psychology and sociology. 2010. № 1. С. 6–44.
7. Development of motivation of teaching: a Book for teacher // A. K. Markova, T. A. Matisse, A. B. Orlov. M.: Enlightenment, 1990. 192 с.
8. **Hekhausen H.** Motivation and activities. SPb.: Piter, 2003.
9. **Shilova T. A.** The state of the problem of irregularity and heterochromia and its function in psychic development in ontogenesis // Systems psychology and sociology. 2011. № 3. С. 67–78.

МОТИВАЦИЯ ПОЖИЛЫХ: РОЛЬ ВОЗРАСТА, РЕГИОНА И МЕСТА ПРОЖИВАНИЯ

Шагидаева А. Б.
МГППУ, Москва

В статье рассмотрен вопрос о специфике мотивации в старости. Представлены данные о возрастных различиях (при сравнении мотивационных показателей пожилых людей и лиц среднего возраста), региональных различиях (при сопоставлении мотивационных профилей пожилых людей, проживающих в Москве и Грозном), а также различиях в мотивации пожилых людей, находящихся в условиях семьи и геронтологического центра.

Ключевые слова: мотивация, старость, зрелость, условия жизни, региональные различия, семья, геронтологический центр.

MOTIVATION ELDERLY: THE ROLE OF AGE, REGION AND PLACE OF RESIDENCE

Shagidaeva A. B.
MSUPE, Moscow

The article considers the question of the specific motivation in old age. Presents data on age-related differences (when comparing motivational indicators of older and middle aged people), regional differences (comparing motivational profile of elderly people living in Moscow and Grozny), as well as differences in motivation of older persons in the context of the family and the gerontological center.

Key words: motivation, old age, maturity, conditions of life, regional differences, family, gerontological centre.

Введение

Проблема изменений, происходящих в мотивационно-потребностной сфере после 60 лет, – одна из наиболее актуальных в геронтопсихологии. От мотивации пожилого человека зависит успешность его адаптации к процессам старения, новому социальному статусу, сужению социальных связей и ухудшению материального положения. С учетом этого в эмпирическом исследовании, проведенном в 2012-2013 гг., была поставлена цель определить соотношение видов мотивации и степень их выраженности в старости.

1 Методологические основания работы

Мотивация в контексте психологии развития наиболее полно изучена применительно к детству и отрочеству. В рамках периодизации возрастного развития, разработанной Д. Б. Элькониним, описаны основные мотивационные тенденции, характерные для дошкольного детства (игровая мотивация), младшего школьного возраста (учебная мотивация – социальные, учебно-познавательные мотивы и мотивация

достижения) и подросткового возраста (гипертрофированные потребности в общении со сверстниками и в независимости, потребность в самопознании и подростковые увлечения). Наиболее сильно выраженные потребности и мотивы связаны с ведущей деятельностью, характерной для каждого возрастного периода.

Данных о мотивации, свойственной зрелой личности на последующих возрастных этапах, значительно меньше. В основном они касаются профессионального самоопределения, обучения в вузе и профессиональной деятельности. В связи с этим особый интерес представляет концепция Б. Н. Рыжова [7, 8] и мотивационные показатели, полученные на основе системной психологии.

Типология мотивации Б. Н. Рыжова
Различаются:

- биологические виды мотивации, включающие в себя механизмы ориентации поведения, имеющего биологическую основу, сообразно специфике социальных связей, и направленные на развитие и сохранение индивида и вида;

- социальные виды мотивации, в которых заложены механизмы развития и сохранения личности и социума.

К биологическим видам мотивации относятся:

1. репродуктивная мотивация, обеспечивающая продолжение рода;
2. охранительная мотивация (альтруизм), обеспечивающая выживание человеческого вида в целом;
3. витальная мотивация, обеспечивающая жизнедеятельность организма;
4. мотивация самосохранения, обеспечивающая устойчивость организма во взаимодействии со средой.

К социальным видам мотивации относятся:

1. творческий потенциал личности;
2. нравственный потенциал личности;
3. познавательный потенциал личности;
4. мотивация самосохранения, комплекс различных защитных механизмов личности.

Кроме того, все виды мотивации делятся на две категории, различающиеся по функциям – развитие индивида, вида, личности и социума; сохранение индивида, вида, личности и социума. К развивающим видам мотивации относятся витальная, репродуктивная, познавательная, мотивация самореализации. К охранительным видам мотивации – самосохранения, защиты «Я», альтруистическая, нравственная.

При изучении характера и степени выраженности мотивации у отдельных лиц и групп (общностей) и определении мотивационного профиля, индивидуального или группового, используют способ ранжирования ценностей и потребностей, соответствующих тому или иному виду мотивации. Отметим ценности и потребности, выбор которых позволяет определить выраженность каждого вида мотивации.

Витальная: свобода передвижения и поступков, занятия спортом, хорошее питание, внешность и одежда.

Самосохранения: здоровье, комфортные условия жизни, долгая деятельная жизнь, личная безопасность.

Репродуктивная: наличие детей, любовь, успех у противоположного пола, счастливая семейная жизнь.

Альтруистическая: забота о семье и близких, готовность помочь другому человеку, безопасность родственников, защита соотечественников.

Познавательная: деньги и независимость, образование и культура, увлечения и отдых, получение новой информации о мире, науке и искусстве.

Защиты «Я»: верность своим моральным принципам, хорошая работа, общение с друзьями и интересными людьми, уверенность в завтрашнем дне.

Самореализации: положение в обществе, творчество, могущество Родины и ее влияние в мире, возможность реализации своих способностей.

Нравственная: порядок и благополучие в стране, вера и религия, свой народ, его традиции и культура, справедливость в отношениях между людьми [7].

Мотивационные тенденции в старости

В психологической литературе, посвященной старости, отмечается перестройка мотивационно-потребностной сферы, изменение иерархии потребностей. В исследовании К. Рощака [6] показано, что потребности в этом возрасте остаются теми же, что и на предыдущем возрастном этапе – в зрелости, – но изменяется их значимость. Наиболее значимыми становятся потребности в избегании страдания, спасении и постоянстве. Потребность в избегании страдания связана со страхом появления или обострения тяжелых соматических заболеваний, что характерно для старости, со страхом смерти и предшествующих ей физических страданий. Потребность в спасении, помощи связана со страхом беспомощности, потребность в постоянстве – с привязанностью к близким и знакомым людям, к своей территории и вещам, со страхом перед новыми контактами и непредвиденными ситуациями.

Несколько менее значимы потребности пожилого человека в автономии, в проекции, в защите своего «Я», во власти, у женщин также – в заботе о других. Сильная потребность в автономии делает пожилого человека независимым, упрямым, отвергающим чужие мнения и принуждение. Проекция на окружающих своих установок и состояний приводит к высокой субъективности и подозрительности. Потребность в защите проявляется в стремлении оградить свой внутренний мир от постороннего вмешательства и, видимо, связана с растущей интровертированностью.

Потребность во власти в старости может проявляться не столько в попытках командовать, распоряжаться, сколько в навязывании своего мнения. Женское стремление заботиться о ком-то может быть адекватным и ценным, но может выливаться в навязываемую окружающим гиперопеку.

Наименее значимыми в старости оказались потребности в любви и эротике, в дистанции, в унижении и самоунижении, в творчестве. Отметим, что потребности в любви и творчестве, сильные в молодости и зрелости, у многих ослабевают в конце жизни, что не способствует ни личностному росту, ни адаптации пожилых людей. Резкое снижение значимости потребности в эротике, освобождение от примата сексуальной сферы естественны в старости в связи с физиологической перестройкой организма. Однако пожилые люди, имевшие ранее позитивный сексуальный опыт, но утратившие влечение, пытаются сохранить в или иной форме сексуальность и свой субъективный эротический мир [3].

Психологи и геронтологи указывают также такие мотивационные тенденции, как стремление к стабильности, сопровождающееся страхом изменений и жесткой приверженностью своим привычкам; стремление задержать наступление старости, проявляющееся в упорном нежелании выходить на пенсию, в не соответствующей возрасту одежде и т.п.; наличие содержательных интересов, благодаря которым жизнь наполняется делами и разнообразной активностью; стремление приносить пользу, «делать добро», быть нужным людям или замкнутость интересов на самом себе, эгоцентричность, приводящая к нетерпимости и обидчивости; стремление погрузиться в прошлое, отгораживающее пожилого человека от настоящего; желание сохранить старые ценностно-смысловые установки или обрести новый смысл жизни [2–5, 9, 11].

При рассмотрении мотивации, характерной для старости, обычно выделяют не столько общие мотивационные тенденции, сколько тенденции, свойственные отдельным группам пожилых людей, по-разному адаптирующихся к последнему периоду онтогенеза.

Адаптация к старости, по Д. Б. Бромлей [13], зависит от общей установки пожилого

человека. Определено пять установок и, соответственно, пять типов адаптации:

- конструктивная установка: при уравновешенности, критичности по отношению к себе, толерантности и доверии к окружающим последний период жизни и ее окончание принимаются как естественное явление;
- установка зависимости: при пассивности, отсутствии серьезных жизненных целей уход на пенсию воспринимается легко и чувство безопасности и комфорта достигается благодаря семейной среде;
- защитная установка: при повышенной значимости профессиональной деятельности и представлениях о себе как самодостаточном человеке старческая беспомощность и страх смерти маскируются усиленной внешней активностью;
- установка враждебности: при мнительности и агрессивности старость не принимается, близкий конец жизни вызывает страх, более молодые люди вызывают зависть и к окружающим предъявляется много претензий;
- установка враждебности по отношению к себе: при неудовлетворенности прожитой жизнью, сложившимися отношениями и избегании воспоминаний о тяжелом прошлом развивается депрессия, старость воспринимается пассивно, а смерть – как освобождение от страданий.

Проведя исследование с мужчинами 55–84 лет, С. Рейчард [15] получил аналогичные результаты. Он выделил три типа пожилых людей, хорошо адаптирующихся к старости, и два – испытывающих значительные трудности адаптации:

- конструктивный тип: мужчины адаптированы к старости, доброжелательны и спокойны, «любят жизнь»;
- «кресло-качалка», или зависимый тип: мужчины хорошо адаптированы, но, не проявляя собственной активности, полагаются на помощь окружающих;
- защитный тип: мужчины, продолжая работать или включаясь в другую ответственную деятельность, доказывают, что они здоровы и не нуждаются в помощи; по сути, защитный тип является невротическим, но обеспечивает хорошую адаптацию к старости;

- агрессивно-обвинительный тип: мужчины плохо адаптированы, имеют неадекватные представления о себе и окружающей действительности, обвиняют в своих жизненных неудачах обстоятельства и других людей;
- самообвинительный тип: мужчины плохо адаптированы, обвиняют в своих неудачах себя.

В исследовании, проведенном с 70-летними пожилыми людьми Б. Нойгартеном [14], выявлены четыре типа личности пожилых людей, по-разному адаптирующихся к старости:

- оптимальный тип – интегрированная личность: пожилые люди становятся или «реорганизаторами», находя новый вид деятельности, когда включение в старую деятельность становится невозможным, или «сфокусированными» на узком круге вознаграждаемых действий, или «свободными», выбирая деятельность, не обременяющую ответственностью; все они адаптированы и удовлетворены жизнью;
- защитный тип: пожилые люди или проявляют высокую активность, чтобы отсрочить старение, или сосредотачиваются на потерях в процессе старения; они менее удовлетворены жизнью по сравнению с первым типом;
- пассивно-зависимая личность: пожилые люди или ищут помощи у других, или пассивно отгораживаются от них;
- деструктурированная личность: пожилые люди ведут себя ненормативно.

Исследование, проведенное К. Рощаком [6], позволило описать четыре типа старения, каждый из которых имеет свои особенности адаптации:

- конструктивный тип: эффективная адаптационная стратегия, при которой устанавливаются доброжелательные отношения с окружающими, свой возраст принимается и не вызывает страха, продолжается планирование своей жизни, сохраняется способность получать удовольствие от еды, развлечений и т.п., реализуются разнообразные интересы и увлечения;
- защитный тип: адаптация требует значительных усилий от пожилого человека и окружающих; пожилой человек живет «внешней жизнью», старается соответствовать принятым в обществе стан-

дартам, избегает самоанализа и мыслей о возможной в будущем беспомощности и зависимости;

- агрессивно-активный тип: пожилой человек так же, как при защитном типе, проявляет внешнюю активность, ориентируется на общепринятые стандарты, не склонен к рефлексии и не видит в старости положительных моментов; кроме того, он недоволен своим окружением, подозрителен и агрессивен, приписывает вину за свои неудачи внешним факторам;
- тип пассивного старения: пожилой человек воспринимает себя как жертву неблагоприятных обстоятельств и вину возлагает на себя; он пассивен, депрессивен, но в целом доволен уходом на пенсию, которая освобождает его от необходимости что-то делать, за что-то отвечать и материально обеспечивать себя и своих близких.

Часто, определяя степень адаптированности пожилого человека к своему возрасту, психологи останавливаются на двух полярных вариантах. Так, Л. И. Анцыферова [1] рассматривает:

- продуктивное старение – при ориентации пожилого человека на творчество или духовно-нравственные отношения;
- неадаптивное старение, не обеспечивающее развитие личности.

Две стратегии адаптации к старости выделяет М. В. Ермолаева [2]:

- стратегия «сохранения себя как личности»: сохранение личности пожилого человека во всем ее многообразии и богатстве связей с миром, структуризация жизненного опыта и передача его другим;
- стратегия «сохранения себя как индивида»: обособление и выживание на фоне биологического старения; «открытая» система превращается в «замкнутую», интересы пожилого человека замыкаются на нем самом.

Таким образом, высокий уровень адаптации к старости предполагает деятельную, осмысленную жизнь и содержательную мотивацию, глубокие интересы, сохраняющие связь пожилого человека с миром; низкий уровень адаптации, даже при внешней активности – узость интересов, «замыкание» на себе. Особенности мотивационно-потребностной сферы (интересов, мотивов,

порождающих открытость/закрытость миру и продуктивную, творческую или непродуктивную активность/пассивность) определяют тип старения.

Общевозрастные закономерности развития мотивации отражены в эмпирических данных, полученных в русле системной психологии Б. Н. Рыжова. Установлено, что после 61 года снижаются (по сравнению с рядом предшествующих периодов) уровни мотивации самореализации и репродуктивной мотивации, повышаются уровни познавательной мотивации, витальной мотивации, альтруистической мотивации, мотивации самосохранения. Более сложная динамика, но в целом свидетельствующая о повышении уровня, свойственна нравственной мотивации и мотивации защиты «Я» [8].

2 Организация и методика исследования

В соответствии с целью исследования – определение особенностей мотивации пожилых людей – были поставлены следующие задачи:

1. выявить специфику мотивации пожилых людей при сравнении их мотивационных показателей с показателями лиц среднего возраста;
2. установить региональные различия в мотивации пожилых людей при сопоставлении мотивационных показателей пожилых, проживающих в Москве и Грозном;
3. определить особенности мотивации пожилых людей, проживающих в семьях и геронтологических центрах.

Для решения поставленных задач использовалась методика «Тест системного профиля мотивации» Б. Н. Рыжова, позволяющая установить мотивационные профили различных возрастных и социальных групп [7].

В исследовании приняли участие:

- 201 респондент пожилого возраста (60–88 лет), в том числе 102 москвича (52 человека, проживающих в семьях, 50 человек, проживающих в геронтологическом центре) и 99 жителей Грозного (50 человек, проживающих в семьях и 49 человек, проживающих в геронтологическом центре);
- 132 респондента среднего возраста (30–50 лет), в том числе 63 москвича и 69 жителей Грозного.

Результаты, полученные в ходе исследования, позволили уточнить роль возрастного

фактора и условий жизни в развитии мотивации на последнем этапе онтогенеза.

3 Результаты исследования и их обсуждение

Мотивация в старости и зрелости

Сравним прежде всего мотивационные профили лиц среднего и пожилого возрастов. Рассмотрим данные, полученные на разных выборках (Москва и Грозный), отдельно.

В московской выборке значимые различия между двумя возрастными группами минимальны. Близкие показатели имеются по пяти видам мотивации: альтруистической, мотивации самосохранения, мотивации защиты «Я», нравственной мотивации, мотивации самореализации (различия между двумя группами статистически не значимы). Существенно отличаются показатели репродуктивной мотивации (различия в среднегрупповых показателях между группами пожилых людей (5,03 балла) и лиц среднего возраста (5,72 балла) статистически значимы при $p < 0,05$). На уровне тенденции представлены различия в показателях витальной (двухсторонняя асимптотическая значимость равна 0,095) и познавательной мотиваций (0,092). Репродуктивная и витальная мотивации в большей мере представлены в зрелости, познавательная мотивация – в старости. Иначе говоря, у пожилых москвичей более развита социальная мотивация, в то время как у лиц среднего возраста – биологическая мотивация.

Другие данные получены на грозненской выборке. Здесь возрастные различия наблюдаются по всем показателям биологической мотивации: витальной мотивации, репродуктивной мотивации, альтруистической мотивации и мотивации самосохранения. В старости более высокими оказались уровни альтруистической мотивации (различия между группами лиц пожилого и среднего возрастов значимы при $p < 0,001$), уровни витальной, репродуктивной мотивации и мотивации самосохранения ($p < 0,05$).

Из социальных мотивов в старости более выражена только нравственная мотивация (различия между группами значимы при $p < 0,001$). Мотивация защиты «Я», мотивация самореализации и познавательная мотивация имеют близкие показатели на двух возрастных этапах (отсутствуют статисти-

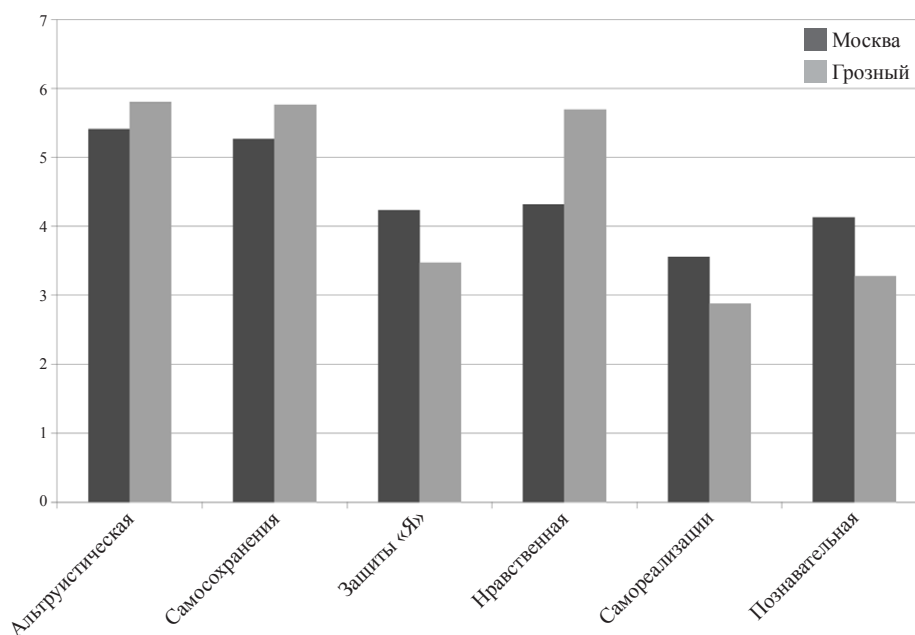


Рисунок 1. Значимые различия в мотивационных профилях пожилых москвичей и жителей Грозного

чески значимые различия между группами пожилых людей и лиц среднего возраста).

Сравнивая мотивационные показатели, полученные на двух выборках, можно констатировать, что мотивационные профили лиц среднего возраста в Москве и Грозном более близки, чем мотивационные профили пожилых людей, проживающих в этих городах. Возрастные различия ярче проявляются в Грозном. Если сравнивать эти данные с данными, полученными Б. Н. Рыжовым, можно заметить большее сходство динамики мотивационных показателей в исследовании Б. Н. Рыжова [8] и в исследовании, проведенном в Грозном. В связи с этим уточним значимость региональных различий в становлении мотивации пожилых людей.

Региональные различия

У пожилых людей большинство мотивационных показателей существенно различается в зависимости от региона, в котором они живут. Значимые различия между группами пожилых москвичей и пожилых жителей Грозного определены по всем видам социальной мотивации ($p < 0,001$) и по двум видам биологической мотивации ($p < 0,01$) – альтруистической мотивации и мотивации самосохранения. Благодаря этому мотивационные профили имеют разную конфигурацию (рис. 1).

Обращают на себя внимание наиболее выраженные различия между пожилыми жителями разных регионов: у жителей Грозного сильнее мотивация самосохранения и нравственная мотивация, у москвичей – познавательная мотивация и мотивация защиты «Я».

Региональные различия связаны как с культурно-историческими традициями, принятыми на данной территории, так и с современной социально-культурной ситуацией. Нравственная мотивация, максимально развитая у пожилых жителей Грозного, может быть следствием культурно-исторических традиций, а развитая мотивация самосохранения (относящаяся к сохранению организма) – следствием сложной социально-экономической ситуации, сравнительно недавно пережитых военных действий в городе. Сильные познавательная мотивация и мотивация защиты «Я» (относящаяся к сохранению элементов и структуры личности) могут быть связаны со спецификой жизни в мегаполисе, в частности с его высоким ритмом жизни и большой информационной нагрузкой.

Отметим, что в зрелости – возрастном периоде наибольшей активности и продуктивности (Э. Эриксон [12]) – тоже велики региональные различия.

В зрелости у москвичей более высокий уровень витальной мотивации, репродуктивной мотивации, познавательной мотивации

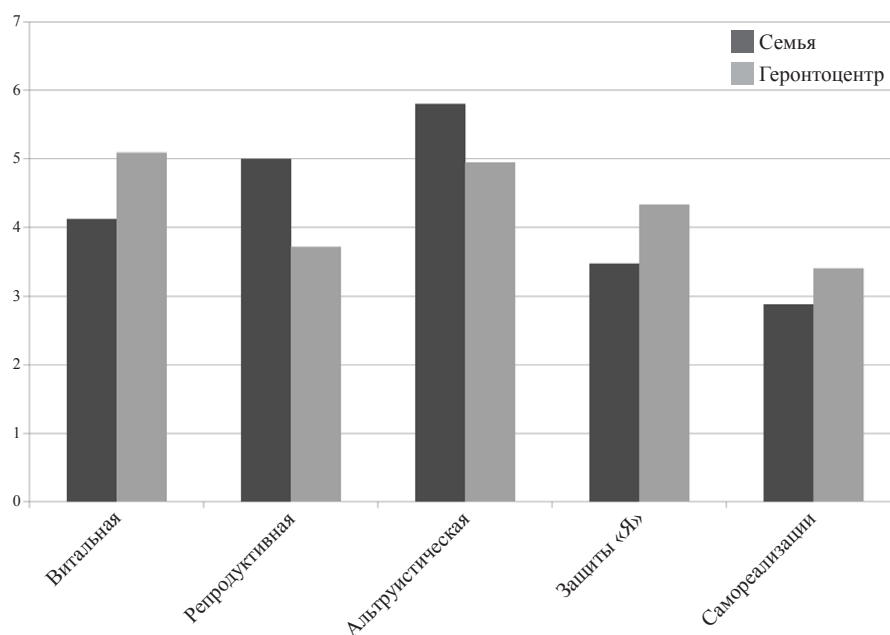


Рисунок 2. Значимые различия в мотивационных профилях пожилых жителей Грозного, проживающих в семьях и геронтоцентре

(различия между группами лиц среднего возраста из Москвы и Грозного значимы при $p < 0,001$), альтруистической мотивации ($p < ,05$) и мотивации защиты «Я» ($p < 0,01$).

Для Москвы как мегаполиса характерна более интенсивная жизнь, в которую включаются молодежь и представители среднего возраста, поэтому в зрелости мотивация оказывается более развитой (более выраженной), и это касается почти всех ее видов – и биологической мотивации, и социальной мотивации. Подчеркнем, что у москвичей этого возраста нравственная мотивация не ниже по своему уровню, чем в Грозном.

Мотивация пожилых в условиях семьи и геронтоцентра

Условия жизни пожилого человека определяются не только региональной спецификой (на макроуровне), но и – на микроуровне – проживанием в семье, самостоятельно (в одиночестве) или в геронтологическом центре (интернате, доме престарелых). В нашем исследовании представлены два варианта – проживание в семье и геронтологическом центре.

В Москве мотивационные профили пожилых людей, проживающих в разных условиях, идентичны. Намечаются только две тенденции: в семьях несколько выше

репродуктивная мотивация (двусторонняя асимптотическая значимость равна 0,053), в геронтологическом центре – нравственная (0,082). Достаточно выраженная в старости репродуктивная мотивация, как было показано и при сравнении разновозрастных выборок, может объясняться теми ценностями и потребностями, которые стоят за нею (что отражено в методике [7]) – наличие детей, любовь, счастливая семейная жизнь). Поэтому представляется закономерной большая представленность репродуктивной мотивации в мотивационном профиле семейных пожилых людей. Как отмечается в современной литературе, подавляющее большинство пожилых людей, живущих в семьях (76%), волнуют проблемы их детей и внуков. Половину (53%) пожилых людей больше всего заботят жизнь и судьба близких, что оттесняет на второй план проблемы их собственного здоровья и старения [10].

В то же время мотивационные профили пожилых людей, проживающих в Грозном в разных условиях, различны (рис. 2). Различия половины мотивационных показателей в двух группах пожилых людей статистически значимы при $p < 0,001$. Это витальная мотивация, репродуктивная мотивация, альтруистическая мотивация, мотивация защиты «Я». Кроме того, уровни мотивации самореа-

лизации в семье и геронтологическом центре различны при $p < 0,05$.

У пожилых жителей Грозного, проживающих в семьях, в большей степени выражены репродуктивная мотивация и альтруистическая мотивация, в Грозненском геронтологическом центре – витальная мотивация, мотивация защиты «Я» и мотивация самореализации. У пожилых людей из семей сильна преимущественно биологическая мотивация, у пожилых людей из геронтоцентра – преимущественно социальная мотивация.

Уточним роль региональных различий в становлении мотивации пожилых людей, находящихся в условиях геронтологического центра. Проживание в геронтологическом центре, без семьи, в условиях определенной социальной депривации, не снимает региональных различий. В Грозненском центре уровень нравственной мотивации выше, чем в Московском центре (различия между группами пожилых людей, проживающих в геронтологических центрах Грозного и Москвы, статистически значимы при $p < 0,01$), что, вероятно, связано с культурно-историческими традициями. В Грозненском геронтологическом центре также выше уровень витальной мотивации ($p < 0,001$), что, видимо, связано с социально-экономической ситуацией в регионе.

В Московском геронтологическом центре более выражена репродуктивная мотивация (различия между группами пожилых людей, проживающих в центрах Грозного и Москвы, статистически значимы при $p < 0,001$), что может быть следствием сохранения более тесных связей с родственниками. На уровне тенденции можно рассматривать несколько более высокие уровни познавательной и альтруистической мотивации у москвичей.

Заключение

Старость – возрастной период, в котором начинается интенсивная дифференциация различных психологических показателей, в том числе мотивационных. Проведенное нами эмпирическое исследование показало возрастные изменения в мотивационно-потребностной сфере и зависимость мотивации пожилого человека от ряда факторов. Полученные данные позволили сделать следующие выводы.

1. Различия в мотивационных показателях усиливаются от зрелости к старости. Мотивационные профили лиц среднего возраста в Москве и Грозном более близки, чем мотивационные профили пожилых людей, проживающих в этих городах. Возрастные различия ярче проявляются в Грозном.
2. Региональные различия, связанные как с культурно-историческими традициями, принятыми на данной территории, так и с современной социально-культурной ситуацией, проявляются главным образом в следующих мотивационных тенденциях: у пожилых жителей Грозного сильнее мотивация самосохранения и нравственная мотивация, у пожилых москвичей – познавательная мотивация и мотивация защиты «Я».
3. Менее, чем региональные различия, выражены различия в мотивационных показателях пожилых людей, живущих в условиях семьи и геронтологического центра. У пожилых людей из семей сильна преимущественно биологическая мотивация, у пожилых людей из геронтоцентра – преимущественно социальная мотивация.

Литература

1. **Анцыферова Л. И.** Поздний период жизни человека: типы старения и возможности поступательного развития личности // Психология старости: Хрестоматия / Под ред. Д. Я. Райгородского. Самара: БАХРАХ-М, 2004. С. 490–511.
2. **Ермолаева М. В.** Структура эмоциональных переживаний в старости // Мир психологии. 1999. № 2. С. 123–133.
3. **Калькова В. Л.** Старость: реферативный обзор // Психология старости и старения: Хрестоматия / Сост. О. В. Краснова, А. Г. Лидерс. М.: Академия, 2003. С. 77–86.
4. **Козырьков В. П.** Пожилой человек как социокультурный тип // Пожилые люди – взгляд в XXI век / Под ред. З. М. Саралиевой. Н. Новгород: НИСОЦ, 2000. С. 140–143.
5. **Кулагина И. Ю., Колюцкий В. Н.** Возрастная психология. Полный жизненный цикл развития человека: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Академический проект, 2013. 420 с.

6. **Рощак К.** Психологические особенности личности в пожилом возрасте // Психология старости: Хрестоматия / Под ред. Д.Я. Райгородского. Самара: БАХРАХ-М, 2004. С. 512–524.
7. **Рыжов Б. Н.** Системные основания психологии // Системная психология и социология. 2010. № 1. С. 5–43.
8. **Рыжов Б. Н.** Системная периодизация развития // Системная психология и социология. 2012. № 5. С. 5–25.
9. **Чавычалова В. В.** Индивидуально-психологические особенности адаптации человека к старости: Дис. ... канд. психол. наук: М., 2007. 158 с.
10. **Шаповаленко И. В.** Социальная ситуация развития в пожилом возрасте // Психология старости: Хрестоматия / Под ред. Д. Я. Райгородского. Самара: БАХРАХ-М, 2004. С. 525–537.
11. **Шахматов Н. Ф.** Старение. Норма и патология // Психология старости: Хрестоматия / Под ред. Д. Я. Райгородского. Самара: БАХРАХ-М, 2004. С. 228–322.
12. **Эриксон Э.** Детство и общество. СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. 592 с.
13. **Bromley D. B.** Human Ageing. An Introduction to Gerontology. 3-rd ed. Harmondsworth: Penguin, 1988. 366 p.
14. Middle age and aging. A reader in social psychology / Ed. B. L. Neugarten. Chicago: The University of Chicago Press, 1968. 327 p.
15. **Reichard S., Livson F., Peterson P. G.** Aging and Personality: A Study of 87 Older Men. N.Y.: Wiley, 1962. 243 p.

References

1. **Ancyferova L. I.** Late period of human life: types of aging and possibility of forward development of the personality // Old age psychology. Anthology / Ed. D. Ja. Rajgorodskij. Samara: BAHRAH-M, 2004. P. 490–511.
2. **Ermolaeva M. V.** Structure of emotional experiences in old age // The psychology World. 1999. No. 2. P. 123–133.
3. **Kal'kova V. L.** Old age: The abstract review // Old age and aging Psychology. Anthology / O. V. Krasnova, A. G. Lidets. M.: Academy, 2003. P. 77–86.
4. **Kozyr'kov V. P.** The elderly person as sociocultural type // Elderly people – a look in the XXI century / Ed. Z. M. Saraliyeva. N. Novgorod: NISOTs, 2000. P. 140–143.
5. **Kulagina I. Ju., Koljuckij V. N.** Age psychology. Full life cycle of development of the person: Manual for students of higher educational institutions. M.: Academic Project, 2013. 420 p.
6. **Roshhak K.** Psychological features of the personality at old age // Old age psychology. Anthology / Ed. D. Ja. Rajgorodskij. Samara: BAHRAH-M, 2004. P. 512–524.
7. **Ryzhov B. N.** The basic of systemic psychology // Systemic psychology and sociology. 2010. No. 1. P. 5–43.
8. **Ryzhov B. N.** Systems periodization of the development // Systemic psychology and sociology. 2012. No. 5. P. 5–25.
9. **Chavychalova V. V.** Individual and psychological features of adaptation of the person by an old age: The dissertation of the candidate of psychological sciences. M., 2007. 158 p.
10. **Shapovalenko I. V.** Social situation of development at old age // Old age psychology. Anthology / Ed. D. Ja. Rajgorodskij. Samara: BAHRAH-M, 2004. P. 525–537.
11. **Shahmatov N. F.** Aging. Norm and pathology // Old age psychology. Anthology / Ed. D. Ja. Rajgorodskij. Samara: BAHRAH-M, 2004. P. 228–322.
12. **Jerikson E.** Childhood and society. St.P.: Lenato, AST, University Book Fund, 1996. 592 p.
13. **Bromley D. B.** Human Ageing. An Introduction to Gerontology. 3-rd ed. Harmondsworth: Penguin, 1988. 366 p.
14. Middle age and aging. A reader in social psychology / Ed. B. L. Neugarten. Chicago: The University of Chicago Press, 1968. 327 p.
15. **Reichard S., Livson F., Peterson P. G.** Aging and Personality: A Study of 87 Older Men. N.Y.: Wiley, 1962. 243 p.

АРТ-ПСИХОЛОГИЯ, ТЕАТРАЛЬНОЕ ИСКУССТВО КАК МЕТОД СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ

Крыжановская Л. М.
МГПУ, Москва

В статье рассказано об арт-психологии как о методе психологической коррекции личности подростков. Даны практические рекомендации по проведению занятий.

Ключевые слова: арт-психология; специальная психологическая коррекция; психологический портрет личности; коррекционные технологии.

ART-PSYCHOLOGY, PERFORMING ART AS A METHOD OF SPECIAL PSYCHOLOGICAL CORRECTION OF PERSONALITY IN ADOLESCENTS

Kryzhanovskaya L. M.
MCTTU, Moscow

The article describes art-psychology as a method of psychological correction of personality in adolescents. Here are the practical guidance on carrying out the work.

Key words: art-psychology, special psychological correction, psychological portrait of the personality; correction technology.

Введение

Психологическая коррекция – это мероприятие комплексного, системного психологического вмешательства в структуру личности для исправления, восстановления утраченных ценностей, личностных качеств. Успешность деятельности, комфортность общения определяются не только функцией интеллекта, но и функцией многих компонентов психологической структуры личности: интеллектуальных, эмоциональных, волевых, потребностно-мотивационных [6]. Среди многочисленных течений в современной психологической и педагогической практике наиболее интересным и плодотворным является воспитание художественной культуры. О положительном влиянии искусства на развитие ребенка с проблемами в развитии указывал Л. С. Выготский, отмечая роль художественной деятельности как в развитии высших психических функций, так и в активизации творческих проявлений детей с проблемами в разных видах искусства (музыки, живописи, художественного слова, театра) [1]. Особенности театрального искусства можно использовать в психокоррекционной работе с детьми и подростками, юношами и взрослыми. Специальная психологическая

коррекция – это комплекс наиболее эффективных для достижения конкретных задач формирования личности, отдельных ее свойств приемов, методик и организационных форм работы с клиентом или группой клиентов одного возраста [5]. Психокоррекционная технология – это совокупность знаний о способах, средствах проведения психокоррекционного процесса [4].

Театральное искусство и сценическое действие в процессе специальной психологической коррекции на основе уяснения психологических, эмоциональных проблем каждого подростка помогает ему понять и осознать эти проблемы, определить свое отношение к ним, что не преминет положительно сказаться на его адаптации, учебе, поведении. При использовании специальных театрально-игровых упражнений в коррекционной работе открываются новые возможности оказания психологической поддержки и помощи в развитии творческого потенциала, достижении оптимальной работоспособности личности. Арт-психология как метод специальной психологической коррекции направлена не только на коррекцию личности взрослого человека, но и на воспитание, обучение, исправление эмоционально отягощенного подростка [2]. Объектом арт-психологии

является подросток с высоким уровнем тревожности, страхами, неуверенностью в себе, плаксивостью, эмоциональными взрывами разрушительного характера, агрессивностью. Предмет арт-психологии – разнообразные нарушения эмоционально-волевой сферы подростков; нарушения поведения, общения, социализации адаптации. Основные цели арт-психологии: преодоление эмоционально-волевых нарушений личности подростков путем развития, воспитания и коррекции двигательной сферы; ораторского искусства и сценического действия как самовыражения личности. В коррекционные задачи входят: преодоление эмоциональной отягощенности, эмоциональных взрывов разрушительного характера; преодоление тревожности, стрессовых состояний; развитие саморегуляции, уверенности в себе, социализация личности подростков. Воспитательные задачи включают в себя: развитие чувств подростков; осознание себя и чувства собственного достоинства; самовыражение и самореализацию личности [2]. Каждый трудный подросток отягощен личными эмоциональными проблемами, трудностями преодоления себя, внутренними противоречиями, конфликтами, психологическими барьерами. Этим и определялась необходимость придания учебно-воспитательному процессу профилактического и психолого-коррекционного направления, возникновения идеи, разработки и внедрения арт-психологии [2]. Сущность артпсихологии – не только снятие эмоциональной отягощенности, но и, главное, изменение личностной позиции ученика, его переход с позиции пассивного объекта педагогического процесса на позицию активного субъекта. Безусловно, арт-психология решает и этические задачи: у подростков создается мировоззренческая идея, которая впоследствии закрепляется мотивом поведения, становится их системой убеждений, верой в принципы и идеалы.

Коррекционные технологии арт-психологии

Метод арт-психологии – это совокупность (система) приемов и средств, направленных на активное вовлечение подростков в сценическое действие, что, как правило, побуждает их проявлять различные положительные качества, а также испытывать позитивные пси-

хические состояния [2]. Известно, что театр создает особую атмосферу, благотворно влияющую на психофизическое самочувствие людей. В театре отражаются социальная и художественная правда о жизни человека: социальная – это отражение актуальных проблем, художественная – их художественное разрешение. В каждом спектакле, как и в каждой роли, гармонически сочетаются три элемента: социальный, жизненный и театральный. Жизненное в искусстве – это стремление к большим обобщениям, к типизации, к отбору наиболее существенных и характерных явлений, к наиболее яркому их театральному выражению. Известно, что задачи театра – это обострение конфликта, направленность и активация личности по типу «действие – контрдействие». Такие задачи становятся значимыми и в жизни подростков. Самое трудное на сцене – найти самочувствие.

Перед показом упражнения исполнитель должен вспомнить все сценические действия, и тогда самочувствие на сценической площадке приходит само собой. Всего этого трудно добиться, если не развивать в себе внутренне направленное внимание, без чего роль не может быть «прожита» на сцене, а значит, не будет и творческого процесса. Хорошо известно, какой восторженный и светлый отклик на произведение искусства может возникнуть у зрителя, какие мысли, устремления, переживания нравственного характера могут у него появиться. Лишь в этом случае театр становится символом творческой сущности человек. Занятия по арт-психологии для подростков включают в себя не только психодраму, но и приемы выразительного чтения, приемы психологических этюдов и другое. В определении «специальное театральное упражнение» [2] отражается содержание пьесы или сценария (театрализованного, литературного), выбранное психологом в соответствии с выявленной психологической проблемой подростка. Занятия по арт-психологии проводятся с учетом возрастных особенностей занимающихся. В упражнениях применяются следующие средства театрального искусства: сценическое движение, сценическая речь, сценическое действие. Цели упражнений включают в себя развитие координации, пластичности, ритмичности; умения владеть своим телом,

голосом; умения владеть собой в различных жизненных ситуациях, адекватно действовать; умения осуществлять разный выбор своих действий (поступков), отвечать за свой выбор, что соответствует самоактуализации личности. Самоактуализация – это способность личности оценивать и избирать адекватную ценностям ориентациям личности мотивацию поведения. Известно, что воля – это сознательная саморегуляция активности личности в затрудненных условиях жизнедеятельности. Занятия по арт-психологии проходят в форме специальных театральных упражнений и, как правило, насыщены жизненной правдой и достоверностью. В сценическом действии подросток сознательно регулирует свое поведение, проявляет активность своей личности, применяет волевое усилие как некое психическое напряжение. Внимание, восприятие, запоминание, воспроизведение, мышление и воображение в сценическом действии требуют мобилизации волевых усилий и представляют собой волевые процессы (у младших подростков они направлены формируются, у старших – корректируются уже сформированные). Специальные театральные упражнения обучают подростков способности «преднамеренно регулировать свои эмоции и чувства, стимулируя действия одних и затормаживая другие» (В. И. Селиванов) [3]. Реализуется самоконтроль личности, что является главным условием социализации подростков.

В театральном упражнении важно отражать достоверную жизнь, достоверные переживания. Любое действие в упражнении (литературном сценарии или пьесе) должно быть логически обоснованным, адекватным игровой ситуации, целенаправленным и доведенным до конца. Лобовые прямолинейные ролевые действия противоречат бережному отношению к человеку и лишь затрудняют понимание его истинно человеческой природы.

Занятия по арт-психологии наиболее эффективны, когда психолог как можно более полно учитывает проявление эмоций учащихся, их толерантность по отношению к другим, акцентуацию характеров, а также степень активности в различных упражнениях или беседах. Непосредственно перед проведением подобных занятий учащимся разъясняли, что такое арт-психология и для

чего она нужна; тем самым у них формировалась соответствующая установка не только на восприятие таких занятий, но и на активное, заинтересованное участие в них. В результате ученики, по данным анкетирования, получали рациональную основу на восприятие арт-психологии как метода, который может помочь им в разрешении их собственных эмоциональных проблем, что особенно важно в становлении их позиции как субъектов обучения в дальнейшей учебной работе. Психологическая коррекция подростков методом арт-психологии усматривается в следующих задачах:

- формирование позиции учащихся как субъектов обучения;
- целенаправленное углубление самосознания учащихся при помощи саморегуляции психических состояний и др.;
- самоопределение учащихся в социальной ситуации развития;
- побуждение учащихся к адекватной самооценке своей личности, стимулирование на этой основе усилий по преодолению недостатков в личностном развитии и др.;
- формирование мотивации – мотива осознанной и психически напряженной постановки цели предстоящего действия; формирование представления личности о ценностных ориентациях, симпатиях, антипатиях и т.п.;
- обучение саморегуляции – вида тех же действий и поступков, в которых ярко выражена волевая регуляция (известные действия, но выполняемые в необычной обстановке – на сцене, действия, требующие ускорения или замедления – пластические этюды и др.).

Компетенции психолога, ведущего занятия по арт-психологии, заключаются в следующем:

1. следить за тем, чтобы подросток действовал обоснованно, целесообразно и продуктивно. Ни один жест, ни одна интонация не должны быть случайными;
2. подготовить подростка к тому, чтобы он сумел жить в предлагаемых обстоятельствах: «если бы»;
3. решать с подростком проблему травматической ситуации, разделив его действия на части; анализировать действия, научив учащегося ставить перед собой задачи, давать оценку стрессу и т.п.;

4. анализировать с подростком его эмоции, сильные чувства, переживания (отложившись в памяти, они смогут вылиться в нужный момент в упражнении);
5. осуществлять тренинг, развивающий сенсорные умения, при этом совершенствуется деятельность всех органов чувств, образуются яркие ассоциации;
6. развивать интеллектуально-эвристические способности личности: способность генерировать идеи, выдвигать гипотезы, развивать ассоциативность мышления, способность видеть противоречия мотивировок, способность преодолеть инерцию мышления, развивать критичность и т.п.;
7. развивать способности, объяснительный стиль, способность реализации мотивированного позитивного поведения и психологической установки – необходимое условие ведения занятий по арт-психологии.

Специальное театральное упражнение – это импровизация, но не игра актера на сцене. Это сам человек в ситуации «здесь и теперь». Прежде чем начать действовать в данной ситуации, учащийся внутренне готовится. Внутренняя структура психологической готовности участника занятий:

- а) интуитивное осмысление ситуации;
- б) озарение (нахождение своего действия, поступка);
- в) осмысление хода решения проблемы или адаптации к стрессовой ситуации;
- г) выбор способа решения (или адаптации).

Результаты проведенной работы в условиях специального коррекционного учреждения представляют интерес в рамках изучения особенностей использования арт-психологических методик. Как известно, овладение специалистами умением работать с вариативными методиками психотерапевтического, арт-терапевтического направления вызывает ряд трудностей, которые связаны с отсутствием специалистов (арт-терапевтов и психотерапевтов), и систематизированных научных рекомендаций, методических пособий, способствующих успешному применению их на практике. В настоящее время использование метода арт-психологии оптимально решает подобные задачи, так как подобные занятия может проводить практический и специальный

психолог, все большее число специалистов охотно стремится работать в этом направлении. Систематизация и разработанная структура данного метода позволяют определить и корректировать уровень развития эмоционально-коммуникативной сферы личности учащихся. Занятия проводятся как в групповой, так и в индивидуальной форме два раза в неделю по 25–30 минут. Индивидуальные занятия с детьми, требующими дополнительного внимания, проводятся по 10–15 минут несколько раз в неделю. Специалисты выстраивают занятия так, чтобы сценический материал или стихи не утомляли детей, способствовали возникновению у них положительных эмоций, радости, приподнимали настроение, соответствовали бы восприятию детей данного возраста.

В процессе занятий по арт-психологии определяется уровень развития познавательной активности и интереса к предметам-образам. Занятия также проводятся как индивидуально, так и в группе, чаще это – комбинированные занятия: показы-инсценировки, театральные зрелища (кукольный театр, теневой театр, настольный спектакль, игрушки-забавы и т.д.). С детьми выполняют игровые действия, объединенные несложным сюжетом, перенося знакомые действия на действия с игрушками. В качестве партнера по игре часто используют куклу, мишку, собачку, кошку и т.д. Во время занятий дети учатся оптимально взаимодействовать друг с другом, играть рядом, не мешая друг другу, играть вместе и т.д. Игрушки на занятиях дублировались и располагались в разных местах комнаты для сюжетно-ролевых игр. В работе с детьми и подростками с ограниченными возможностями здоровья эффективнее использовать весь спектр арт-психологических методик, но адаптировать их к возрастному восприятию с учетом патологии ребенка. Коррекционная работа с детьми и подростками, имеющими патологии развития, проводится по следующим пяти направлениям: стимулирование эмоционального и коммуникативного уровня развития; формирование социальных представлений; развитие предпосылок для формирования творческой деятельности; стимулирование познавательного уровня развития у детей и подростков; улучшение динамики развития внеситуативно-познавательного обще-

ния; развитие речи, расширение словарного запаса [7]. Занятия, проводимые с помощью арт-психологических методик, позитивно влияют на умственное и физическое развитие детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья.

Заключение

В процессе специальной психокоррекции у подростков наблюдаются существенные изменения [3]. Метод арт-психологии позволяет формировать положительную динамику развития подростков: регулирование эмоциональных состояний; изменение позиции ученика в педагогическом процессе; активизация творческого потенциала подростка. Результаты исследования позволяют сделать следующие выводы.

1. Занятия по арт-психологии чрезвычайно важны для подростков, характеризующихся высоким уровнем тревожности, неуверенности в себе, комплексом неполноценности, потерей учебной мотивации и др. Эти занятия с применением научно

обоснованных методик служат важным средством развития личности учащихся, способствуют сохранению их здоровья и повышению эффективности учебной деятельности.

2. Сердцевинной психологической работы по арт-психологии, от которой во многом зависят гармоничность психического развития учащихся и успешность успеваемости, является формирование у каждого из них позиции субъекта познавательной деятельности, рефлексии на внутренние процессы в органичной связи с достижением эмоциональной уравновешенности, психической устойчивости.
3. Результаты многолетней экспериментальной работы показали прямую зависимость отставания в учебе от эмоциональной отягощенности подростков, от неадекватности самооценки и уровня притязаний, других компонентов подструктуры самоопределения личности, а также от некоторых негативных привычек и акцентуаций характера.

Литература

1. **Выготский Л. С.** Полн. собр. соч.: В 6 т. Т. 5. М.: Государственный НИИ семьи и воспитания, 2000.
2. **Крыжановская Л. М.** Артпсихология как направление психолого-педагогической реабилитации подростков. М.: Педагогическое общество России, 2004. 158 с.
3. **Крыжановская Л. М.** Психологическая коррекция в условиях инклюзивного образования. М.: Владос, 2013. 143 с.
4. **Мамайчук И. И.** Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / И. И. Мамайчук. СПб.: Речь, 2003. 400 с.
5. **Осипова А. А.** Общая психокоррекция: Учебное пособие. М.: ТЦ Сфера, 2002. 512 с.
6. **Рыжов Б. Н.** Системные основания психологии // Системная психология и социология. 2010. № 1. С. 6–43.
7. **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.

References

1. **Vygotsky L. S.** Complete works: In 6 vol. Vol. 5. M.: GNIISV, 2000.
2. **Kryzhanovskaya L. M.** Artpsychology as direction of psychology and pedagogical rehabilitation of teenagers. M.: Pedagogical society of Russia, 2004. 158 p.
3. **Kryzhanovskaya L. M.** Psychological correction in the conditions of inclusive education. M.: Vlados, 2013. 143 p.
4. **Mamaychuk I. I.** Psychocorrectional technologies for children with problems in development / I.I. Mamaychuk. SPb.: Speech, 2003. 400 p.
5. **Osipova A.A.** General psychocorrection: Manual / A. A. Osipova. M.: Sfera, 2002. 512 p.
6. **Ryzhov B. N.** The basic of systemic psychology // Systems psychology and sociology. 2010. No. 1. P. 6–43.
7. **Romanova E. S.** Development of social representations as one of problems of civil and professional formation of school students // Messenger of practical psychology of education. M.: 2010. No. 2 (23) P. 50–55.

АРТ-ТЕРАПИЯ В СИСТЕМЕ МЕТОДОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ СТУДЕНТОВ

Калиш И. В.
МГПУ, Москва

В статье рассмотрены исторические аспекты развития метода арт-терапии. Обоснованы возможности применения арт-терапии в психологическом консультировании студентов. Предлагаются модели (система) групповых занятий с использованием арт-терапии.

Ключевые слова: арт-терапия, техники, метод, психологическое консультирование, студенты, система, личностное развитие, психологический запрос.

ART-THERAPY IN THE SYSTEM OF METHODS OF PSYCHOLOGICAL COUNSELING OF STUDENTS

Kalish I. V.
MCTTU, Moscow

This article discusses the historical aspects of the development of concepts method art therapy. Substantiated the possibility of applying the method of art therapy in students' psychological counseling. Group sessions models are offered as an additional part to the art therapy.

Key words: art therapy, art, technique, psychological counseling, students, system, personal development, psychological inquiry.

Введение

В настоящее время арт-терапия получает все большее распространение как самостоятельное направление в психотерапии. Впервые термин «арт-терапия» был использован в 1940-х гг. в США и Великобритании в работах М. Наумбург и А. Хилл. В дословном переводе с английского языка *art-therapy*, означает «лечение, основанное на занятиях художественным творчеством» [5, с. 3], или «использование искусства как терапевтического фактора» [13, с. 34]. В англоязычных странах арт-терапию «относят прежде всего к так называемым визуальным искусствам (живописи, графике, скульптуре, дизайну) либо к таким формам творчества, в которых визуальный канал коммуникации играет ведущую роль (кинематограф, видеоарт, компьютерное творчество, перформанс и др.) [9, с. 3]. По мнению В. Беккер-Глош, в основе современного определения арт-терапии лежит художественное творчество, связанное с действием трех факторов: экспрессии, коммуникации и символизации [2, с. 42–58]. М. Либман трактует арт-терапию как использование средств искусств для передачи чувств и иных содержаний психики человека для изменения структуры его мироощущения [18].

Основываясь на позиции Н. Д. Никандрова, арт-терапию можно рассматривать как слияние творчества и терапевтической (или консультационной) практики, как метод, направленный на реализацию скрытой энергии в результате творческого осмысления, тренировки, личностного роста, как воздействие на мотивационную, эмоциональную, адаптивную сферы [12]. Важным понятием арт-терапии является сублимация – выражение бессознательных инстинктов и влечений (порой деструктивных) с помощью трансформации их в творения искусства; искусство может одновременно «направить в другое русло» и выразить чувства злости, боли, тревоги, страха. Термином «арт-терапия» обозначают как совокупность видов искусства, используемых при психокоррекции, так и собственно метод или комплекс методик [1, с. 18].

Арт-терапия как метод предполагает использование тех или иных приемов, направленных на обучение человека видению в своей изобразительной продукции некоего смысла и осознание ее связей с содержанием своего внутреннего мира и опыта, а также на развитие способности к ведению «внутреннего диалога», к интроспекции и рефлексии [6, 9, 17, 18 и т.д.].

С точки зрения Н. Е. Пурнис, арт-терапия – это метод художественной терапии,

направленный на коррекцию эмоциональной, когнитивной, коммуникативной, регулятивной сфер личности и способствующий развитию личностного потенциала, раскрытию творческого потенциала [14, с. 15].

Арт-терапию можно рассматривать как систему организации, являющуюся своеобразной информационной структурой.

1 История развития метода арт-терапии

Предпосылки зарождения арт-терапии возникали на рубеже XIX и XX вв. и были связаны с усилившимся к концу XIX в. интересом к «примитивному» искусству – искусству первобытных народов, детскому творчеству. Как отмечает А. И. Копытин, эти формы творчества в основе своей имеют много общего с современной научной психотерапией. Так, и для «примитивного» искусства, и для арт-терапии характерны стремление к самовыражению, спонтанность, искренность, игнорирование технических навыков и эстетических критериев [6, с. 35].

По мнению А. И. Копытина, историческое развитие арт-терапии как формы терапии искусством можно разделить на три этапа:

1. этап предшественников и пионеров арт-терапии (период до конца 1950-х гг.);
2. этап начального становления метода арт-терапии (1960–1980 гг.);
3. этап «созревания», переход к доказательной арт-терапии (1990–2000 гг.).

К предшественникам и пионерам арт-терапии можно отнести исследователей и коллекционеров образцов психопатологической экспрессии – психиатров, художников, искусствоведов (Г. Принцхорна, Ж. Желюфффе), психоаналитиков (К.-Г. Юнга, М. Наумбурга, И. Чампернона), художников и художественных педагогов, развивающих инновационные подходы к художественному образованию в клинической и образовательной среде (Э. Адамсона, А. Хилла, Э. Крамера, Г. Рида, М. Ричардсона). Пионеры арт-терапии опирались на идею З. Фрейда о том, что внутреннее «Я» человека проявляется в визуальной форме всякий раз, когда он спонтанно рисует и лепит, а также на мысли К.-Г. Юнга о персональных и универсальных символах.

Второй этап начального становления профессии арт-терапии знаменуется соз-

данием в 1964 г. первой профессиональной организации специалистов (Британской ассоциации арт-терапевтов), использующих изобразительное искусство в целях лечения. В 1969 г. была основана Американская арт-терапевтическая ассоциация. Примерно в эти же годы наблюдается активизация практического использования арт-терапии: первые научные исследования в форме описания случаев, создание первых программ арт-терапевтического образования в США и Великобритании. В 1982 г. Британский департамент здравоохранения и социальной безопасности принимает закон, регламентирующий профессиональную роль и оплату труда арт-терапевтов. Великобритания стала первой страной, где вступил в силу закон, связанный с арт-терапевтической деятельностью.

На третьем этапе «созревания», перехода к доказательной арт-терапии происходит создание профессиональных общественных объединений арт-терапевтов во многих странах мира: Канаде (1981), Австралии (1987), Германии (1989), Нидерландах (1996), Российской Федерации (1997), Италии (1997), Испании (1999). В 1990-е гг. создаются образовательные программы по арт-терапии при университетах многих европейских стран.

На сегодняшний день в Российской Федерации существует несколько отечественных школ в рамках терапии искусствами – «терапия творческим самовыражением» (М. Бурно), «арт-синтезтерапия» (Е. Белякова), маскотерапия (Г. Назлоян) и др. В 1995 г. открылась Российская арт-терапевтическая ассоциация, основателем которой является А. И. Копытин, начали развиваться проективные и диагностические методы арт-терапии (Л. Лебедева и др.); интермодальный подход терапии выразительными искусствами (В. В. Сидорова, А. Ю. Гарафеева и др), танцевально-двигательная терапия (И. В. Бирюкова и др).

В арт-терапии можно выделить три основных подхода:

- 1) аналитическая арт-терапия (психодинамический подход) основана на свободном самовыражении, которое способствует осознанию глубинных содержаний сознания, ускоряет и облегчает вербализацию переживаний; дает дополнительные возможности для исследования и интер-

претации образов, содержащихся в продуктах творческой деятельности, и извлечения из них значимых смыслов;

- 2) арт-терапия в экзистенциально-гуманистическом подходе акцентирует внимание на том, чтобы человек проживал настоящий момент творчества и те чувства, которые существуют «здесь и сейчас», выделяя как ценность сам созидательный процесс, не придавая особого значения конечному продукту;
- 3) клиническая (медицинская) арт-терапия направлена на оказание корректирующего воздействия: приведение проблемного поведения (способа реагирования) в соответствие с определенной нормой. В связи с этим особую значимость приобретают диагностические возможности арт-терапии.

Арт-терапия широко используется вместе с другими формами терапии искусством и психотерапевтическими техниками, может применяться в сочетании с элементами изотерапии, музыкальной терапии, вокалотерапии, сказкотерапии, маскотерапии, библиотерапии, песочной терапии, игровой терапии, драматерапии, танцевально-двигательной терапии, кататимно-имагинативной терапии (символдрамой) и пр. Каждое направление арт-терапии в большей или меньшей степени присуще тому или иному подходу.

Выделяется интермодальный подход (терапия выразительными искусствами, expressive arts therapy), который основан на использовании в арт-терапевтической сессии различных видов искусств одновременно: поощряются самовыражение различными средствами в одном творческом акте, переходы от одной модальности творческой деятельности к другой (изобразительное искусство, пение, сочинительство, танец, драма и пр.), тем самым происходит переключение сенсорных модальностей.

Целью арт-терапии являются самовыражение, расширение личного опыта, самопознание, внутренняя интеграция личности (различных ее аспектов и компонентов) и интеграция с внешней реальностью (социальной, этнической, культурной).

Техники арт-терапии применяются при межличностных конфликтах, кризисных состояниях, экзистенциальных и возрастных кризисах, травмах, потерях, постстресс-

совых, невротических и психосоматических расстройствах, а также для развития креативности, целостности личности, для обнаружения личностных смыслов через творчество.

Преимущества арт-терапии заключаются в том, что этот метод:

- предоставляет возможность для выражения агрессивных чувств в социально-приемлемой манере. Рисунок, живопись красками или лепка – безопасные способы разрядки напряжения;
- ускоряет прогресс в терапии. Подсознательные конфликты и внутренние переживания легче выражаются с помощью зрительных образов, чем в разговоре во время вербальной психотерапии;
- дает основания для интерпретаций и диагностической работы в процессе терапии. Творческий продукт ввиду его реальности не может отрицаться клиентом. Содержание и стиль художественной работы предоставляют консультанту обширную информацию, кроме этого, сам автор может внести вклад в интерпретацию своих творений;
- позволяет работать с мыслями и чувствами, которые кажутся непреодолимыми (утраты, смерть, перенесенные травмы и насилие, страхи, внутренние конфликты, воспоминания детства, сновидения);
- помогает укрепить терапевтические взаимоотношения;
- способствует возникновению чувства внутреннего контроля и стремление к порядку;
- развивает и усиливает внимание к чувствам;
- усиливает ощущение собственной личностной ценности, повышает художественную компетентность.

Достижение положительных психокоррекционных результатов в арт-терапии происходит за счет следующих факторов:

- фактор художественной экспрессии – воплощение чувств, потребностей и мыслей клиента в его творчество, опыт взаимодействия с различными художественными материалами художественным образом;
- фактор психотерапевтических отношений – динамика взаимоотношений клиента с терапевтом и группой (перенос и кон-

тперенос), проекции, влияние личного опыта;

- фактор интерпретации и вербальной обратной связи – трансформация, перевод материала (процесса и результата творчества) с эмоционального уровня на уровень понимания, формирование смыслов.

2 Использование метода арт-терапии в психологическом консультировании студентов

Психологическое консультирование в вузе ориентировано на оказание помощи студентам в решении различных проблем. По мнению Е. С. Романовой, необходимо развивать у студентов умение увидеть проблему, сформулировать ее суть, преобразовать ее в цель собственной деятельности, разрабатывать план, находить способы его осуществления, изыскивать необходимые для этого ресурсы (информацию, время, людей и прочее) [15, с. 11].

На сегодняшний день существует ряд методов в решении данного вопроса, один из них – метод арт-терапии, который помогает студентам увидеть проблему, сформулировать запрос и найти способы ее разрешения. Рассматривая содержание запросов в психологическом консультировании студентов, Л. П. Набатникова выделяет несколько уровней, обусловленных контекстом социальной среды [11, с. 121]:

- макроуровень, отражающий состояние макросоциальной среды, актуальные образовательные задачи, усвоение собственного опыта;
- мезоуровень, отражающий требования к профессии, профессиональную пригодность и профессиональную компетентность;
- микроуровень, объединяющий группу факторов; возрастные особенности студентов, феномены дружбы и любви, семья, брачно-семейный выбор.

Наиболее характерные запросы в психологическом консультировании студентов первого курса отражают трудности адаптации к обучению в вузе. Проблемы самопознания, взаимоотношений в студенческой группе, в разнополюсной диаде становятся актуальными для студентов второго курса. Трудности, связанные с принятием жизненно важных решений в области профессиональной са-

морализации, созданием или сохранением собственной семьи, взаимоотношениями с родителями отражены в запросах студентов старших курсов. Негативные эмоциональные состояния, конфликтность, раздражительность могут стать поводом для обращения за психологической помощью независимо от возраста. При этом у студентов с данными проблемами наблюдается снижение активности, самооценки, уровня ожидаемых результатов в учебно-профессиональной деятельности при наличии высокого уровня тревожности.

Анализ содержания запросов стал основанием для использования метода арт-терапии на групповых занятиях, направленных на личностное развитие студентов Института менеджмента МГПУ.

Задачи занятий таковы.

1. На внутриличностном уровне:
 - осознание проблем и способов их решения;
 - формирование позитивной установки по отношению к окружающему миру;
 - создание и принятие внутреннего «Я»;
 - формирование адекватной самооценки;
 - приобретение уверенности в себе;
 - формирование индивидуального образа цели и путей ее достижения;
 - приобретение навыков выбора и принятия решений, укрепление волевых качеств;
 - оптимизация эмоционального состояния.
2. В сфере межличностных отношений:
 - достижение способности к эмпатии, к пониманию переживаний, состояний и интересов других людей;
 - выработка адекватного и равноправного общения, способности к предотвращению и разрешению межличностных конфликтов;
 - устранение дезадаптивных форм поведения, обучение адекватным способам реагирования в проблемных и стрессовых ситуациях.

Структура занятий соответствует поставленным задачам и включает в себя специальные упражнения, активизирующие групповую деятельность участников.

Выделяют два основных этапа:

- 1) невербальный, творческий, неструктурированный. Основное средство самовы-

ражения – изобразительная деятельность (рисунок, живопись). Используются разнообразные механизмы невербального самовыражения и визуальной коммуникации;

- 2) вербальный, апперцептивный и формально более структурированный. Предполагает словесное обсуждение, а также интерпретацию нарисованных объектов и возникших ассоциаций. Используются механизмы невербального самовыражения и визуальной коммуникации.

При анализе творчества учитываются способы экспрессивного самовыражения участников через рисунок, а также влияние продуктов творчества на группу. Используются следующие техники и приемы.

1. *Спонтанное рисование каракулей* (рисование волнистой линии в течение продолжительного времени, не отрывая ручки или кисти от бумаги). Цель данного упражнения – дать участнику возможность спонтанно выразить свои эмоции. По мере выполнения упражнения проявляются подсознательные компоненты психики.

2. *Рисование мандал* – позволяет расширить и ослабить рамки повседневности, снять напряжение, самовыразиться, гармонизировать эмоциональное состояние. В переводе с санскрита «мандала» означает круг. К. Г. Юнг интерпретировал мандалу как универсальный психический образ, символизирующий Самость – глубинную сущность человеческой души. Бессознательно пространство внутри круга, нарисованного человеком, воспринимается им как проекция его собственной психической структуры, а пространство за линией круга – как окружающий его мир. В процессе работы с мандалой происходит изменение психологических защит, которые проявляются в мыслях, поведении, чувствах. Участник отражает свой внутренний мир в настоящий момент, состояние, Самость, себя настоящего, вне социума, свою духовную сущность. Он отвечает на экзистенциальные вопросы: «Кто я?» «Где я?» «Откуда я?» «Куда я?». Обсуждение и интерпретация изображения позволяет выявить отношение участника к себе, к окружающим людям, к миру в целом, модели поведения с другими членами социума и их причинно-следственные связи.

С помощью мандалы достигается гомеостаз, гармонизация личности. Налаживаются отношения между Эго и Самостью.

3. *Совместное изготовление красок* и рисование ими на ватмане с последующим сочинением совместной сказки позволяет участникам исследовать собственные ценности, потребности и установки, развивать межличностную компетентность и творческие способности.

4. *Работа с масками* помогает осознать свои телесные и поведенческие паттерны. Маска есть олицетворение архетипа «Персона», презентующего себя окружающему миру. Человек, живущий в социуме, имеет определенный набор масок как один из копинг-механизмов. Маска – это то, что дает возможность спрятаться, «замаскироваться», не показать себя настоящего. Работа с масками включает несколько этапов.

Первый этап – изготовление маски. Данный этап является не только диагностическим, но и психотерапевтическим. Цель изготовления маски – развивать самоинтерес, осознать многогранность своего «Я» в системе отношений с окружающими, принять различные стороны своего «Я», развивать рефлексивность, повышать самооценку. Психотерапевтическая помощь становится необходимой в нескольких случаях: масок слишком мало (низкая адаптивность), масок слишком много (низкая адаптивность), человек носит чужие маски (сценарные проблемы), путает маску со своим собственным лицом (низкая аутентичность), не знает, для чего ему эта маска (дезадаптивные паттерны поведения). Маски изготавливаются участниками самостоятельно (рисование на бумаге, картоне, пластике из папье-маше, глины, гипса) либо используются готовые.

Второй этап работы с маской – «Диалог масок». Цель данного этапа – оценка себя и других, самопринятие, развитие умения видеть положительные качества в окружающих. Содержание: участники двигаются под музыку. По окончании музыки все участники делятся на пары. Ведущий сообщает, что на маскарадах есть интересные традиции, одна из них – обмен масками. Участникам предлагается поменяться масками в созданных парах. Надев на себя маску партнера, участнику предлагается выслушать более подробный рассказ хозяина маски о ней (при-

вычки, особенности, что для маски является ценным, чем она отличается от других, в чем ее уникальность). «Хозяин» маски и ее новый «носитель» фиксируют свои чувства и мысли и выражают их ассоциативно при помощи разноцветных геометрических фигур на листе или просто запоминают. Затем те же действия совершаются с другой маской. Выполнение упражнения обычно не обсуждается, так как работа идет в парах, по желанию участников она обсуждается в группе [10].

Третий этап – «Снятие масок». Цель данного этапа – снять эмоциональную и поведенческую закрепленность; формировать навыки искренних высказываний для анализа сущности своего «Я». Каждому участнику предлагается карточка с написанной фразой, не имеющей окончания. Например: «Иногда люди не понимают меня, потому что я ...», «Мне бывает стыдно, когда я ...» и т.п. Без предварительной подготовки участнику необходимо продолжить и завершить фразу. Высказывание должно быть искренним. Если остальные члены группы почувствуют фальшь, участнику придется брать еще одну карточку. Итог: все участники снимают маски [3, с. 25].

5. *Работа с гримом* используется при неврозах, депрессиях, тревожных состояниях, фобиях, панических атаках, а также для освоения невербальных способов общения. Содержание: участники группы образуют пары и обсуждают, какие образы на лицах друг друга они хотели бы создать с помощью грима. Затем один наносит на лицо другого грим, стараясь создать определенный образ. При этом они могут руководствоваться своим знанием партнера, в том числе его предполагаемых латентных качеств. Участник, на лицо которого наносится грим, может видеть себя в зеркале и в случае несогласия с действиями партнера скорректировать их. После того как образ будет создан, происходит обсуждение впечатлений от процесса и результатов работы [8, с. 188]. Для участников, испытывающих тревожность, можно предложить наносить грим не на лицо, а на другие части тела, например руки.

6. *Изготовление и использование кукол* (марионеток, из пластиковых стаканчиков и т.п.) [4, с. 90]. Изготовление кукол позволяет участникам тренинга повысить самооценку, развивать позитивную «Я»-концепцию.

Показанием к использованию куклы может быть наличие кризисного состояния клиента (экзистенциальные и возрастные кризисы, посттравматика, психосоматические расстройства, «работа горя» и т.п.). В процессе терапевтического использования кукла помогает экстерниоризировать некоторые переживания или состояния участника, осуществить терапевтический процесс в метафорической, игровой (ресурсной, безопасной) форме; отработать индивидуальные механизмы отождествления и растождествления; и экзистенциального принятия того, что невозможно изменить; вывести на уровень осознания (на языке метафоры) вытесненный материал (травмы, переживания, страхи и т.п.).

Все перечисленное дает возможность студенту индивидуально или в группе найти и апробировать новые, ранее недоступные формы взаимоотношений с обществом, с миром, с другими людьми, то есть повышается мотивация, направленная на развитие социальной макросистемы [16].

7. *Рассказывание истории с помощью музыкальных инструментов* направлено на осознание общности проблем, опыта и достижение взаимопонимания, актуализацию и осознание дезадаптивных паттернов поведения и мышления в межличностных контактах, а также на осознание латентных потребностей, ролей и качеств личности, раскрытие творческой способности. Каждый участник представляет свою историю с помощью музыкальных инструментов – это могут быть традиционные (классические и народные) инструменты или созданные самими студентами (литрофон бутылочный, карандаши и т.д.) [7, с. 80].

8. *Работа в песочнице*. С помощью миниатюрных фигур участники группы создают различные композиции в песке с последующим рассказыванием собственной сказки, что способствует изменению отношения к себе, к значимым другим, в целом к событиям своей жизни.

С помощью сказки участники группы проявляют свои социальные установки, которые определяют сюжет, оживляют ранние детские переживания, что позволяет проследить генезис личности участников и их основные переживания. Отражая различные конфликтные ситуации и предла-

гая возможные способы их решения, сказки указывают на результаты отдельных попыток разрешения конфликтов, что дает возможность участникам впоследствии при возникновении проблемных ситуаций использовать их в качестве модели и находить нужное решение. Сказочный сюжет помогает переключить недовольство участников с внешних жизненных обстоятельств, которые они не принимают, с людей, с которыми они не могут построить взаимоотношения, на описанные в сказке проблемы, представить себя активными участниками сказочных событий, способствуя осознанию необходимости принять ответственность за собственную жизнь и взаимоотношения с другими людьми.

9. *Создание талисманов* позволяет участникам тренинга позитивно воспринимать себя и свои возможности, перейти к активной жизненной позиции. Данная техника является завершающей в групповой работе со студентами. Участники создают образ, который является для них актом самоутверждения и служит своеобразным «зеркалом», отражающим их достоинства.

Таким образом, системно-организационный процесс психологического консультирования студентов с использованием метода арт-терапии обеспечивает их целенаправленное личностное развитие и развитие творческого потенциала.

Заключение

Арт-терапия – это одно из направлений терапии искусством или терапии творческим

самовыражением. Данный метод позволяет экспериментировать с чувствами, исследовать и выражать их на символическом уровне. Арт-терапия все чаще рассматривается как инструмент прогрессивной психологической помощи студенту, способствующей формированию здоровой и творческой личности, реализации на практике таких функций социализации личности, как адаптационная, коррекционная, мобилизующая, регулятивная, реабилитационная и профилактическая. Основное отличие арт-терапии от прочих форм психотерапевтической работы заключается в использовании невербального общения как основного способа донесения информации до других людей. В настоящее время наблюдается активное развитие метода арт-терапии, появляются новые направления, отражающие изменения, происходящие в психике современного человека и в обществе в целом.

Системно-организационный процесс в рамках консультирования и арт-терапии, примененных на основе запросов, помогает студентам осознать свои проблемы и найти способы их решения. Использование метода арт-терапии позволяет сформировать позитивную установку по отношению к окружающему миру, приобрести навыки выбора и принятия решений, научиться адекватным способам реагирования в проблемных и стрессовых ситуациях, что, в свою очередь, положительно влияет на личностное развитие студента и создает все условия для повышения качества его учебно-профессиональной деятельности.

Литература

1. Арт-педагогика и арт-терапия в специальном образовании: Учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская. М.: Академия, 2001. 248 с.
2. Беккер-Глош В., Бюлов Э. Арт-терапия в Аликсеанеровской психиатрической больнице Мюнстера // Исцеляющее искусство: Международный журнал по арт-терапии. 1999. № 1. С. 42–58.
3. Дженингс С., Минде А. Сны, маски и образы: Практикум по арт-терапии: Пер. с англ. М.: Эксмо, 2003. 384 с.
4. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Формы и методы работы со сказками. СПб.: Речь, 2006. 240 с.
5. Копытин А. И. Основы арт-терапии. СПб.: Лань, 1999. 256 с.
6. Копытин А. И. Теория и практика арт-терапии. СПб.: Лань, 2002. 230 с. С. 32.
7. Копытин А. И. Тренинг коммуникации: Арт-терапия. М.: Институт психотерапии, 2006. 96 с.
8. Копытин А. И., Свистовская Е. Е. Арт-терапия для детей и подростков: 2-е изд., стереотип. М.: Когито-Центр, 2010. 197 с.
9. Лебедева Л. Д. Педагогические основы арт-терапии в образовании. СПб.: ЛОИРО, 2001. 320 с.
10. Колошина Т. Ю. Арт-терапия: методические рекомендации. М.: Институт терапии, 2001. 76 с.

11. **Набатникова Л.П.** Психологическое консультирование в системе службы психологической помощи в вузе // Психологическая служба в высшем учебном заведении: Материалы городской научно-практической конференции с международным участием (15 февраля 2012 г.). М.: МГПУ, 2012. 166 с.
12. **Никандров Н. Д.** Духовные ценности и воспитание человека // Педагогика. 1998. № 4. С. 3–8.
13. Психотерапевтическая энциклопедия / Под ред. Б. Д. Карвасарского. СПб.: Питер, 2000. 752 с.
14. **Пурнис Н. Е.** Арт-терапия в психологическом сопровождении персонала. СПб.: Речь, 2008.
15. **Романова Е. С.** Психолого-педагогическое сопровождение интегративного содержания высшего профессионального образования на основе компетентностного подхода // Психологическая служба в высшем учебном заведении: Материалы городской научно-практической конференции с международным участием (15 февраля 2012 г.). М.: МГПУ, 2012. 166 с.
16. **Рыжов Б. Н.** Системные основания психологии // Системная психология и социология. 2010. №1. С. 6–43.
17. **Рудестам К.** Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика: Пер. с англ. / Под общ. ред. Л. П. Петровской. 2-е изд. М.: Прогресс, 1993. 368 с. С. 79.
18. **Liebmann M.** Art therapy for Groups: a handbook of themes, games and exercises. Cambridge, Boston & London: SHAMBALA, 2003. P. 40–46.

References

1. Artpedagogika and art therapy in special education: a textbook for students of secondary and higher educational institutions / E. A. Medvedeva, I. Yu. Levchenko, L. N. Komissarova, T. A. Dobrovolskaya. M.: Academy, 2001. 248 p.
2. **Becker-Glosh V., Biulov E.** Art therapy in Alikseanerovskoj mental hospital of Munster // Healing Art: International Journal of art-therapy. 1999. № 1. P. 42–58.
3. **Jennings S., Minde A.** Dreams, masks and images. Practice in art therapy: From English. M.: Eksmo, 2003. 384 p.
4. **Zinkevich-Evstigneeva T. D.** Forms and methods of work with fairy tales. SPb.: Rech, 2006. 240 p.
5. **Kopytin A. I.** Fundamentals art-therapy. SPb.: Lan, 1999. 256 p.
6. **Kopytin A. I.** Theory and practice of art-therapy. SPb.: Lan, 2002. 230 p. P. 32.
7. **Kopytin A. I.** Training Communication: Art-therapy. M.: Institute of Psychotherapy, 2006. 96 p.
8. **Kopytin A. I., Svistovskaya E. E.** Art-therapy for Children and Adolescents. 2nd ed., stereotype. M.: Cogito Center, 2010. 197 p.
9. **Koloshina T. Yu.** Art-therapy: guidelines. M.: Institute of Therapy, 2001. 76 p.
10. **Lebedeva L. D.** Pedagogical bases of art-therapy in education monograph. SPb.: LOIRO, 2001. 320 p.
11. **Nabatnikova L. P.** Counselling system in counselling services at the university // Psychological support in higher education. Urban materials science and practical conference with international participation (15 February 2012). M.: MCTTU, 2012. 166 p.
12. **Nikandrov N. D.** Spiritual values in the education of the person // Pedagogy. 1998. No. 4. P. 3–8.
13. Psychotherapeutic Encyclopedia / Ed. B. D. Karvasarskogo. SPb.: Piter, 2000. 752 p.
14. **Purnis N. I.** Art- therapy in the psychological support staff. SPb.: Rech, 2008.
15. **Romanova E. S.** Psychological educational support integrative content of higher education on the basis of competence approach // Psychological service in higher education. Urban materials science and practical conference with international participation (15 February 2012). M.: MCTTU, 2012. 166 p.
16. **Ryzhov B. N.** The basis of systems psychology // Systems psychology and sociology. 2010. No. 1. 140 p.
17. **Rudestam K.** Group psychotherapy. Psychocorrectional groups: theory and practice / General ed. L. P. Petrovskoy. 2nd ed. M.: Progress, 1993. 368 p. P. 79.
18. **Liebmann M.** Art-therapy for groups: a handbook of themes, games and exercises. Cambridge, Boston & London: SHAMBALA, 2003. P. 40–46.

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Морозова Т. Ю.
МГПУ, Москва

В статье рассмотрены особенности проявления копинг-поведения в юношеском возрасте, так как именно этот этап формирования личности связан с решением задач самоопределения. Также рассматривается взаимосвязь копинг-стратегий и личностных особенностей, определяющих осознанность смысложизненных целей и ориентиров, таких как как локус-контроль, адаптивность.

Ключевые слова: самоопределение, копинг-поведение, копинг-стратегия, смысло-жизненные ориентации.

A STUDY OF COPING BEHAVIOR PECULIARITIES IN YOUNG ADULTHOOD

Morozova T. Yu.
MCTTU, Moscow

The article considers the peculiarities of the manifestation of coping behaviour in adolescence, since this is the stage of formation is concerned with the decision of tasks of self-determination. Also discusses the relationship between coping strategies and personality traits associated with awareness of life-meaningful objectives and targets, as a locus of control, and flexibility.

Keywords: self-determination, coping behavior, coping strategy, meaning-life orientatio, coping behavior, coping strategies.

Введение

Современная российская молодежь вступает в жизнь в весьма сложных условиях социокультурного развития общества. Изменения происходят во всех сферах жизни: социальной, экономической, политической, духовной. Юношеский возраст, по определению психологов, – это переход от зависимого детства к самостоятельной и ответственной взрослости. Промежуточность данного положения порождает у молодых людей тревогу и беспокойство, несет в себе определенную внутреннюю кризисность, содержание которой связано со становлением процессов самоопределения (как профессионального, так и личностного), рефлексии, способов самореализации в социальном пространстве. Социальную ситуацию развития в юности можно рассматривать как стрессогенную. Конструктивные способы совладания с данной ситуацией во многом определяют решение ведущих задач этого возраста. Анализ особенностей проявления копинг-поведения в юношеском возрасте позволит выявить адекватные стратегии выхода из проблемных

и критических ситуаций, уменьшить отрицательное воздействие негативных обстоятельств, трудностей на личностное развитие, сформировать программы психологического сопровождения молодежи в этот период.

Психология юношеского возраста – наименее разработанный и исследованный раздел возрастной психологии. Еще в 20-е гг. прошлого века Л. С. Выготский отмечал, что в психологии юношеского возраста значительно больше общих теорий, чем достоверно установленных фактов. В какой-то мере эта оценка остается справедливой и по сей день. Перед юношами стоит задача социального и личностного самоопределения, которая означает ориентировку и определение своего места во взрослом мире. Отечественные авторы рассматривают самоопределение как основное психологическое новообразование юношеского возраста. Формирование личностной идентичности (понятие, наиболее близкое в англоязычной литературе к понятию «самоопределение») является психологической задачей юношеского возраста [16, 17].

В возрастном аспекте проблема самоопределения в юношеском возрасте рас-

считывалась в работах Л. И. Божович, М. Р. Гинзбург, Л. И. Бершедовой и др. [5, 7, 10]. Подчеркивая важность самоопределения, Л. И. Божович не дает его однозначного определения; это «выбор будущего пути, потребность нахождения своего места в труде, в обществе, в жизни», «поиск цели и смысла своего существования», «потребность найти свое место в общем потоке жизни». Несмотря на это, она выделяет основные характеристики личностного самоопределения, которые заключаются в следующем: 1) потребность в личностном самоопределении представляет собой потребность в формировании смысловой системы, в которой слиты представления о себе и о мире [7, 8]; 2) личностное самоопределение ориентировано в будущее; 3) личностное самоопределение связано с выбором профессии, но не сводится к нему [10].

Чрезвычайно существенную характеристику самоопределения, которая заключается в его двуплановости, зафиксировала Л. И. Божович: самоопределение осуществляется через «деловой выбор профессии и через общие, лишенные конкретности искания смысла своего существования» [8]. Самоопределение, по определению исследователей, связано с ценностями, с потребностью формирования смысловой системы, в которой центральное место занимает проблема смысла жизни. Определение человеком себя в обществе как личности есть определение себя (самоопределение, занятие активной позиции) относительно социокультурных ценностей, и тем самым это есть определение смысла своего существования [6, 10, 11].

Размышления о смысле жизни – существенная характеристика формирующегося самоопределения. Многие исследователи неоднократно отмечали, что характерной чертой юношеского возраста является заинтересованность глобальными проблемами смысла жизни вообще и собственного существования в частности. Эти проблемы волнуют юношей и девушек, они широко обсуждают их со сверстниками и с теми взрослыми, которых они считают заслуживающими их доверия. Наличие интереса к смыслу жизни и его активное обсуждение свидетельствуют об активно идущем процессе самоопределения; их отсутствие – о его искажении.

1 Сущность понятия «копинг-стратегия»

Высокая степень сложности, неопределенности данного периода предъявляют особые требования к адаптивным ресурсам молодого человека, его способности быстро и адекватно реагировать на постоянно меняющиеся условия. В психологической науке процессы преодоления человеком трудных жизненных событий принято обозначать как совладающее, адаптивное поведение, или копинг-поведение (от англ. *cope* – преодолевать, справляться).

Термин « *coping*» был впервые использован в 1962 г. L. Murphy. Исследуя поведения детей дошкольного возраста по преодолению требований, выдвигаемых кризисами развития, автор выделил врожденные и приобретенные (дифференцированные) формы поведения индивида в процессе приспособления к стрессовой ситуации. Согласно определению L. Murphy (1974), термин «копинг» означает «некую попытку создать новую ситуацию, будь она угрожающей, опасной, ставящей в неловкое положение или радостной и благоприятной» [24].

Основные подходы к пониманию копинг-поведения преимущественно разработаны зарубежными исследователями (J. Amirchan, S. Folkman, R. Lazarus, K. Nakano, M. Petrovsky и др.). В отечественной психологии изучению различных аспектов проблемы копинг-поведения посвящены работы Л. А. Китаевой-Смык, С. К. Нартовой-Бочавер, Н. А. Сироты, В. М. Ялтонского и др.

Классические, наиболее цитируемые определения копинг-поведения позволяют понимать его следующим образом: как постоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие усилия индивида в целях управления специфическими внешними и (или) внутренними требованиями, которые оцениваются им как подвергающие его испытанию или превышающие его ресурсы; как индивидуальный способ взаимодействия с ситуацией в соответствии с ее собственной логикой, значимостью в жизни человека и его психологическими возможностями [15]; как социальное поведение или комплекс осознанных адаптивных действий (когнитивных, аффективных, поведенческих), помогающих человеку справляться с внутренним напряжением и дискомфортом способами, адекватными

ми личностным особенностям и ситуации, через осознанные стратегии действий [19].

В последнее время ряд авторов рассматривает проблему совладающего поведения как многоуровневый процесс, сочетающий в себе требования ситуации, культуры, испытывающий на себе особенности личности и использующий процессы внутренней и внешней регуляции субъекта [18]. В рамках данного субъективного подхода Т. Л. Крюковой были предложены факторы совладающего поведения:

- диспозиционный (личностный) – особенности личности, способствующие или препятствующие успешному преодолению стрессовой ситуации;
- динамический (ситуационный) – свойства ситуации, оказывающие непосредственное или опосредованное влияние на совладающее поведение;
- социокультурный (экологический) – особенности и реалии культуры, в которой действует субъект, а также критерии оценки совладающего поведения, базирующиеся на культурных ценностях;
- регулятивный – процессы регуляции и саморегуляции, задействованные при преодолении стрессовой ситуации, причем совладающее поведение понимается как уровень в структуре саморегуляции субъекта [11].

Первоначально понятие «копинг-поведение» использовалось в психологии стресса и было определено как сумма когнитивных и поведенческих усилий, затрачиваемых индивидом для ослабления влияния стресса. В настоящее время, по высказыванию С. К. Нартовой-Бочавер, «будучи свободно употребляемым в различных работах, понятие «coping» охватывает широкий спектр человеческой активности – от бессознательных психологических защит до целенаправленного преодоления кризисных ситуаций». Отличительным признаком современного понимания копинг-поведения является перенос рассмотрения проблемы совладания на более широкий круг ситуаций, не только экстремальных, но и просто субъективно значимых. Так, С. К. Нартова-Бочавер говорит о том, что «со временем понятие «coping» «оторвалось» от проблематики экстремальных условий и стало успешно применяться для описания поведения людей в поворотные жизненные

моменты, а затем – в условиях хронических стрессоров и повседневной действительности» [15].

Поворотные жизненные моменты – это этап в жизни человека, на котором принимаются некие важные решения. Необходимость принятия подобных решений определяется ситуацией, в которой оказался человек. Как отмечает К. А. Абульханова-Славская, особенности жизненного выбора, разрешения человеком противоречий развития представляют собой определяющую характеристику жизненной стратегии [1]. Именно в разрешении постоянно возникающих жизненных и прежде всего ценностных противоречий человек и проявляет себя как субъект собственной жизни. Среди них весьма существенное значение имеет противоречие между «внешними и внутренними условиями реальной жизни», в которой внешние условия отнюдь не всегда соответствуют и способствуют склонностям, интересам человека. В рамках жизненной стратегии способы разрешения ценностных противоречий выполняют важную функцию – совладания с неопределенными, конфликтными, стрессовыми ситуациями наиболее общего характера, содержащими противоречия между требованиями социального окружения и индивидуальностью человека и оказывающими существенное влияние на ход его жизни [2]. Как отмечает А. В. Либин, от того, как человек реагирует на неблагоприятные жизненные обстоятельства, во многом зависит, насколько гармонично развивается его индивидуальность [14].

Говоря о копинг-стратегиях, нужно помнить следующее: любая трактовка понятия «совладания» соединяет в себе контекст ситуации и контекст человека, который попадает в эту ситуацию. Еще L. Murphy на начальном этапе изучения копинга обратил свое внимание на его связь с индивидуально-типологическими особенностями личности и предыдущим опытом проживания стрессовых ситуаций. Копинг-поведение осуществляется на основе копинг-ресурсов при помощи копинг-стратегий. В теории копинг-поведения выделяют такие базисные копинг-стратегии, как разрешение проблем, поиск социальной поддержки и избегание.

Копинг-ресурсы – это характеристики личности и социальной среды, облегчающие или делающие возможной успешную

адаптацию к жизненным стрессам. В большинстве работ, касающихся проблемы копинг-поведения, используется типология копинг-ресурсов, предложенная S. Folkman или ее модификации. S. Folkman выделяет следующие виды копинг-ресурсов: физические (здоровье, выносливость), материальные (имущество, деньги), психологические (убеждения, самооценка, локус контроля, мораль и т.д.), социальные (социальные связи человека). Автор подразделяет ресурсы на личностные и средовые. Личностные ресурсы включают в себя ресурсы когнитивной сферы (возможности, позволяющие оценивать воздействие социальной среды); ресурсы самосознания («Я»-концепция, представления человека о себе); ценностно-мотивационную структуру личности; позицию человека по отношению к смерти, жизни, любви, одиночеству, вере; духовность человека; конкретные личностные качества, свойства (интернальный локус контроля, аффилиация, эмпатия, социальная компетентность). Ресурсы социальной среды связаны с системой социальной поддержки (окружение, в котором живет человек: семья, общество) и социально-поддерживающим процессом (умение находить, принимать, оказывать социальную поддержку) [23].

Одним из центральных вопросов в теории копинга является вопрос о его динамике. По мнению S. Folkman и R. S. Lazarus, копинг – это динамический процесс с составляющими структурными элементами, то есть копинг не постоянен, а подвержен модификации с изменением социального контекста [3]. Можно рассмотреть развитие копинг-поведения и копинг-стратегий с точки зрения созревания психических функций в онтогенезе. Е. А. Скиннер и М. Дж. Циммер-Гембек [26] выделили три основных «скачка» в развитии совладающего поведения.

Первый происходит в период между 18 и 24 месяцами, когда дети учатся регулировать свое собственное поведение. В предшествующий период их реакции носят нерегулируемый характер, копинг осуществляется родителями или лицами, заботящимися о ребенке.

Второй важный скачок в развитии совладающего поведения происходит в период между пятью и семью годами. Связан он в первую очередь с изменениями в памяти,

восприятии, социальных отношениях, эмоциях и самопонимании. Наибольший интерес в этот период представляет возрастающая интеграция между регуляторными подсистемами, возникающая вследствие когнитивных изменений, таких как генерация намерений и выбор альтернативных стратегий действия.

Третий скачок развития копинг-поведения происходит в возрасте 10–12 лет, он отмечен физиологическими изменениями и изменениями способов осмысления себя, отношений с внешним миром и другими людьми. В данный период возрастает роль социальной поддержки со стороны других. В этом возрасте резко расширяются области потенциального получения такой поддержки.

Дальнейшие изменения – не столь революционны, однако можно выделить точки в 14–16 лет, когда возрастает роль автономии и самоидентификации, и 20–22 года, когда возникают изменения, связанные со значительными изменениями в социальных отношениях, значительными жизненными событиями. Особенно интересными представляются изменения в протекании эмоциональных процессов и принятии решений, возрастание роли мета-когнитивной и эмоциональной регуляции [20–22].

2 Описание контингента, методического обеспечения и организации исследования

Несмотря на большое количество работ, посвященных изучению копинг-поведения, недостаточно рассмотрена тема совладающего поведения у лиц юношеского возраста. Данное исследование было направлено на изучение применяемых копинг-стратегий у юношей и девушек 16–18 лет.

Для изучения копинг-стратегий у современной молодежи было проведено исследование по методике Э. Хайма (E. Heim) – Бернский опросник «Способы преодоления критических ситуаций» [25]. Методика позволяет исследовать 26 ситуационно-специфических вариантов копинга, распределенных в соответствии с тремя основными сферами психической деятельности на когнитивный, эмоциональный и поведенческий копинг-механизмы. Виды копинг-поведения Э. Хайм разделил на три основные группы по степени их адаптивных возможностей: адаптивные, относительно адаптивные и неадаптивные.

Таблица 1

Результаты исследования молодых людей (16-, 17-, 18-летних)
по методике Э. Хайма «Способы преодоления критических ситуаций», %

Вариант копинг-поведения	Когнитивные копинг-стратегии			Эмоциональные копинг-стратегии			Поведенческие копинг-стратегии		
	Возраст			Возраст			Возраст		
	16	17	18	16	18	17	16	17	18
Адаптивный	27	51	37	48	51	43	32	26	20
Относительно адаптивный	25	28	37	12	14	15	51	46	36
Неадаптивный	48	21	26	40	35	42	17	28	44

1. К адаптивным вариантам в поведенческой сфере относятся сотрудничество, поиск социальной поддержки; в когнитивной сфере – проблемный анализ, установка собственной ценности, повышение самооценки и самоконтроля, глубокое осознание собственной личности; в эмоциональной сфере – протест по отношению к трудностям, оптимизм.

2. К неадаптивным вариантам копинг-поведения в поведенческой сфере относятся активное избегание, отступление, отказ от решения проблем; в когнитивной сфере – смирение, растерянность, диссимуляция, игнорирование; в эмоциональной сфере – подавление эмоций, покорность, самообвинение, агрессивность – типы поведения, характеризующиеся подавленным эмоциональным состоянием, безнадежностью, покорностью, недопущением других чувств, переживанием злости и возложением вины на себя и других.

3. К относительно адаптивным вариантам копинг-поведения в поведенческой сфере относятся компенсация, отвлечение, конструктивная активность, то есть поведение, характеризующееся стремлением к временному отходу от решения проблем с помощью, в частности, алкоголя, лекарственных средств; в когнитивной сфере – относительность, придание смысла, религиозность – формы мышления, направленные на оценку трудностей в сравнении с другими жизненными затруднениями, придание особого смысла их преодолению, вера в Бога и стойкость в вере при столкновении со сложными проблемами; в эмоциональной сфере – эмоциональная разгрузка, пассив-

ная кооперация – поведение, направленное на снятие напряжения, связанного с проблемами, эмоциональное отреагирование либо на передачу ответственности по разрешению трудностей другим лицам.

Методика адаптирована в лаборатории клинической психологии Психоневрологического института им. В. М. Бехтерева под руководством д.м.н. профессора Л. И. Вассермана.

В исследовании было задействовано 212 человек, из них 87 юношей и 125 девушек в возрасте 16–18 лет.

3 Результаты исследования

Проведенное исследование позволило выявить некоторые особенности копинг-поведения в юношеском возрасте. Результаты диагностики представлены в табл. 1.

Полученные данные распределились следующим образом.

В когнитивной сфере 16-летние испытуемые используют неадаптивные варианты копинг-стратегий (смирение, растерянность, диссимуляция, игнорирование); 17- и 18-летние выбирают, как правило, адаптивные варианты – проблемный анализ, установка собственной ценности, повышение самооценки и самоконтроля, глубокое осознание собственной личности.

В эмоциональной сфере 16-летние демонстрируют в основном адаптивные и неадаптивные копинг-стратегии (48 и 40% соответственно). Почти поровну распределились данные у 18-летних: 43% – адаптивные копинг-стратегии и 42% – неадаптивные. К адаптивным относятся протест по отношению к трудностям, оптимизм, а к не-

**Результаты исследования юношей и девушек
по методике Э. Хайма «Способы преодоления критических ситуаций», %**

Копинг-механизм	Адаптивный копинг	Относительно адаптивный копинг	Неадаптивный копинг
<i>Юноши</i>			
Когнитивный	23	41	36
Эмоциональный	27	9	64
Поведенческий	27	50	22
<i>Девушки</i>			
Когнитивный	21	39	40
Эмоциональный	46	10	44
Поведенческий	42	36	22

адаптивным – типы поведения, характеризующиеся подавленным эмоциональным состоянием, безнадежностью, переживанием злости и возложением вины на себя и других; 17-летние выбирают в основном адаптивные копинг-стратегии.

В поведенческой сфере у 16-, 17- и 18-летних преобладают относительно адаптивные варианты (отвлечение, конструктивная активность, то есть поведение, характеризующееся стремлением к временному отходу от решения проблем с помощью, в частности, алкоголя, лекарственных средств), у 18-летних также наблюдаются неадаптивные копинги, характеризующиеся пассивностью, стремлением уйти от активных интерперсональных контактов, отказом от решения проблем.

Так как в исследовании приняли участие юноши и девушки, из табл. 2 и рис. 1–3 можно увидеть, как распределились данные исследования по половому критерию.

Результаты психологического тестирования указывают, что наиболее используемый юношами копинг – это неадаптивный вариант эмоционального копинг-механизма (64%), когда выбираются варианты поведения, характеризующиеся подавленным эмоциональным состоянием, состоянием безнадежности, покорности и недопущением других чувств, переживанием злости и возложением вины на себя и других. У девушек также больше используется эмоциональный копинг-механизм, но только две

его формы: адаптивный вариант (46%), который говорит об эмоциональном состоянии с активным возмущением и протестом по отношению к трудностям и уверенностью в наличии выхода в любой, даже самой сложной, ситуации, и чуть меньше – неадаптивный вариант (44%).

Использование адаптивных вариантов поведения в основных сферах психической жизни (эмоциональной – 46% и поведенческой – 42%) преобладает у девушек.

У юношей преобладают относительно адаптивные варианты поведения в когнитивной и поведенческой сферах (41 и 50% соответственно). Конструктивность относительно адаптивных вариантов зависит от значимости и выраженности ситуации преодоления. В когнитивной сфере эти формы поведения направлены на оценку трудностей и придание особого смысла их преодолению. В поведенческой сфере относительно адаптивные варианты характеризуются стремлением к временному отходу от решения проблем.

Анализ полученных результатов дает основания для предположения о том, что в современном мире юноши и девушки более свободны от социальных стереотипов и легче переходят от традиционно женских занятий к мужским и наоборот. Этим можно объяснить высокую долю эмоционального копинг-механизма у юношей и большую долю адаптивного копинга в поведенческой сфере у девушек.

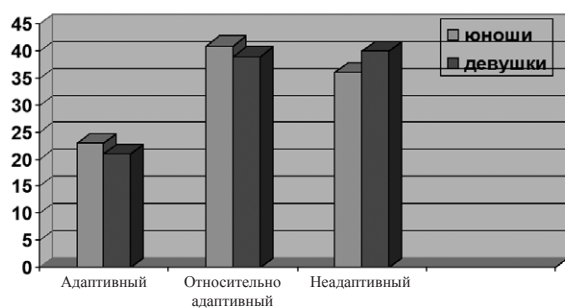


Рисунок 1. Сравнительные данные показателей копинг-стратегий когнитивной сферы у юношей и девушек (методика Э. Хайма)

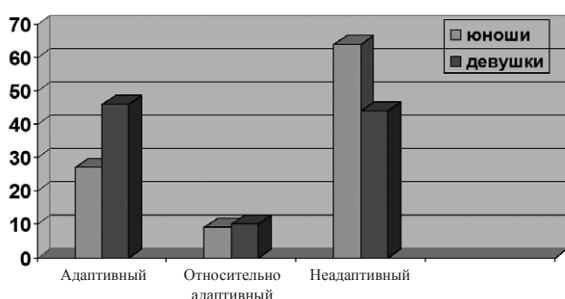


Рисунок 2. Сравнительные данные показателей копинг-стратегий эмоциональной сферы у юношей и девушек (методика Э. Хайма)

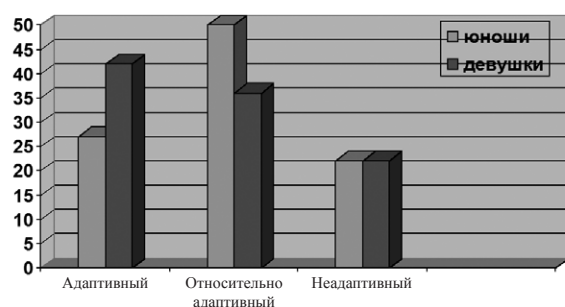


Рисунок 3. Сравнительные данные показателей копинг-стратегий поведенческой сферы у юношей и девушек (методика Э. Хайма)

Взяв за основу предположение, что выбор копинг-стратегий у юношей и девушек определяется такими личностными особенностями, как локус контроля, адаптивность, качество осознанности смысложизненных целей и ориентиров, и уровень развития, мы провели исследование по методике «Смысложизненных ориентаций» (СЖО) Д. Леонтьева [13]. Методика СЖО позволяет оценить «источник» смысла жизни, который может быть найден человеком либо в будущем (цели), либо в настоящем (процесс) или прошлом (результат), либо во всех трех составляющих

жизни. Тест СЖО является адаптированной версией теста «Цель в жизни» (Purpose-in-Life Test, PIL) Джеймса Крамбо и Леонарда Махолика. Методика была разработана на основе теории стремления к смыслу и логотерапии Виктора Франкла и преследовала цель эмпирической валидации ряда представлений из этой теории.

Результаты проведенной диагностики представлены в табл. 3.

Из таблицы видно, что по шкале «Цель в жизни» «низкий» и «высокий» уровни демонстрируют 16- и 17-летние (соответственно) юноши и девушки. Это свидетельствует о том, что люди с «низким» уровнем живут, как правило, сегодняшним или вчерашним днем, боясь перемен, а планы на будущее лиц с «высоким» уровнем по данной шкале не имеют реальной опоры в настоящем и не подкреплены личной ответственностью за их реализацию. У 18-летних показатель по данной шкале – в рамках нормы.

Шкала «Процесс жизни, или интерес и эмоциональная насыщенность жизни» результаты получились следующие. «Низкий» уровень, который выражается неудовлетворенностью своей жизнью в настоящем, при этом придается полноценный смысл воспоминаниям о прошлом или нацеленности в будущее, наблюдается у 16- и 18-летних. У 17-летних данная шкала представлена «высоким» уровнем, что характеризует их как гедонистов, живущих сегодняшним днем.

По шкале «Результативность жизни, или удовлетворенность самореализацией», которая отражает оценку пройденного отрезка жизни, продуктивность и осмысленность прожитой части жизни, явных предпочтений нет ни у одного из возрастов.

Высокие результаты по шкале «Локус контроля «Я» (Я – хозяин жизни)», которые соответствуют представлению о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле, не отмечены ни у одной возрастной категории. «Низкий» уровень (неверие в свои силы контролировать события собственной жизни) ярче всех представлен у 16-летних, у 17- и 18-летних данный показатель – в рамках нормы.

По шкале «Локус контроля жизнь» (управляемость жизнью) фатализм присущ 16-лет-

Таблица 3

Результаты использования методики
«Смысло-жизненные ориентации» Д. Леонтьева у 16-, 17- и 18-летних, %

Уровень	Цель в жизни			Процесс			Результат			Локус контроля «Я»			Локус контроля «жизнь»		
	16	17	18	16	17	18	16	17	18	16	17	18	16	17	18
Низкий уровень	45	16	32	45	28	41	41	19	36	50	25	30	46	27	35
Норма	29	37	42	25	30	30	20	37	42	26	43	43	32	30	40
Высокий уровень	26	47	26	30	42	29	39	44	22	24	32	27	22	43	25

ним, тем, кто находится в предкритической фазе кризиса. Убеждение в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь («высокий» уровень), отмечен у 17-летних. К 18-летнему возрасту данный показатель приходит в норму, что свидетельствует об адекватном восприятии действительности.

Недостаточное развитие некоторых личностных особенностей (таких, как локус контроля, качество осознанности смысло-жизненных целей и ориентиров и уровень их развития) приводит к формированию пассивного дезадаптивного копинг-поведения, социальной изоляции и дезинтеграции личности [4].

Для проверки данного предположения был проведен корреляционный анализ (с помощью вычисления коэффициента корреляции Пирсона) связи между стратегиями совладания и показателями осознанности смысло-жизненных целей и ориентиров, в том числе локуса контроля.

Корреляционный анализ показал наличие связи между проблемно-ориентированным копингом и показателями по шкале «Процесс жизни» (интерес к жизни и ее насыщенность), $r = 0,271$ ($p \leq 0,05$). Юноши и девушки, которые воспринимают свою жизнь как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом процесс, выбирают копинг, направленный на рациональный анализ проблем, разрешение трудной ситуации, обращение к другим за помощью.

Наличие связи между проблемно-ориентированным копингом и локусом контроля «Я» ($r = 0,260$ ($p \leq 0,05$)) и локусом контроля

жизнь, $r = 0,244$ ($p \leq 0,05$), свидетельствует о том, что молодые люди, думающие о себе как о сильной личности и убежденные в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь, также используют адаптивный вариант копинга.

Отрицательные корреляционные зависимости выявлены между показателями эмоционально-ориентированного копинга и показателями по шкале «Цель в жизни», $r = -0,249$ ($p \leq 0,05$); эмоционально-ориентированного копинга и результативностью жизни, $r = -0,283$ ($p \leq 0,05$); эмоционально-ориентированного копинга и локуса контроля жизнь (или управляемость жизнью), $r = -0,244$ ($p \leq 0,05$). Эмоционально-ориентированный стиль является следствием эмоционального реагирования на ситуацию и проявляется в виде погружения в собственные переживания, самообвинения и вовлечение других в свои переживания. И чем выше показатели по шкале эмоционально-ориентированного копинга, тем ниже результаты по шкалам, ответственным за осмысленность, удовлетворенность жизнью.

Выводы

1. Анализ полученных результатов дает основания предположить, что молодые люди, использующие адаптивные копинг-стратегии, имеют более высокий уровень психологической зрелости, высокую самооценку и ощущение собственной значимости, они готовы к качественным изменениям будущей жизни, уверены в возможности самосто-

тельно идти по жизненному пути, готовы принимать решения и воплощать их в жизнь.

2. Юноши и девушки, использующие неадаптивные и относительно адаптивные копинг-стратегии, более подвержены психосоматическим и другим заболеваниям, характеризуются осторожным, а подчас инфантильным поведением, убежденностью в том, что жизнь в большинстве случаев неподвластна сознательному контролю, поэтому бессмысленно загадывать что-либо на будущее. Они по мере взросления менее способны решать возникающие проблемы, осваивать новые формы поведения и деятельности.

3. Молодые люди, выбирающие эмоциональный копинг, не удовлетворены прожитой частью своей жизни, убеждены в том, что жизнь человека не подвластна сознательному контролю и что свобода выбора иллюзорна, поэтому бессмысленно что-либо загадывать на будущее.

Заключение

Проведенное исследование подтвердило связь копинг-стратегий с такими личност-

ными особенностями, как локус контроля, адаптивность, качество осознанности смысловых жизненных целей и ориентиров и уровень их развития.

Юношеский возраст, по определению психологов, – это переход от зависимого детства к самостоятельной и ответственной взрослости. Социальную ситуацию развития в юности можно рассматривать как ситуацию стрессогенную. Конструктивные способы совладания с данной ситуацией (копинг-поведение) во многом определяют решение ведущих задач этого возраста.

Многие исследователи отмечают, что копинг-стратегии – результат приобретенного опыта. Таким образом, можно предположить, что последовательное и методическое обучение юношей навыкам адаптивного копинг-поведения, включающее в себя формирование и развитие соответствующих копинг-ресурсов и копинг-стратегий, является эффективным направлением в психолого-педагогической профилактике различных рисков, связанных с разрешением сложнейших жизненных вопросов в юношеском возрасте.

Литература

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегии жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Психология и сознание личности. М.: МОДЭК, 1999. 224 с.
3. Анисимова О. М. Управление самооценочными характеристиками как способ воспитания личности студента // Психологическое обеспечение учебно-воспитательного процесса в вузе. Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. С. 123–131.
4. Баскакова С. А. Современные представления о способах совладания с психическими расстройствами // Социальная и клиническая психиатрия. 2010. № 2. С. 88–96.
5. Бершедова Л. И. Личностные новообразования критических периодов детства // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки, 2010. Т. 6. № 12. С. 148–154.
6. Бершедова Л. И. К вопросу о личностных новообразованиях критических периодов детства // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2012. Т. 105. № 1. С. 133–137.
7. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968. 464 с.
8. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. 1979. № 4. С. 23–34.
9. Гинзбург М. Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема // Вопросы психологии. 1988. № 2. С. 19–24.
10. Гинзбург М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. 1994. № 3. С. 43–48.
11. Иванцов О. В. Психические состояния старшеклассников как факторы их школьной успеваемости: Дисс. ... канд. психол. наук. М., 2012. 203 с.
12. Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения. Кострома: Студия оперативной полиграфии «Авантитул», 2004. 344 с.
13. Леонтьев Д. А. Тест смысловых ориентаций (СЖО). 2-е изд. М.: Смысл, 2000. 18 с.
14. Либин А. В. Дифференциальная психология: На пересечении европейских, российских и американских традиций. 2-е изд., перераб. М.: Смысл, 2000. 549 с.
15. Нартова-Бочавер С. К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. 1997. Т. 18. № 5, С. 20–30.

16. **Романова Е. С.** Потенциал вузовской науки в обеспечении гражданского и профессионального становления участников образовательного процесса // Системная психология и социология. 2010. № 2. С. 28–42.
17. **Рыжов Б. Н.** Системная периодизация развития // Системная психология и социология. 2012. № 5. С. 5–24.
18. **Сергиенко Е.А.** Субъектная регуляция совладающего поведения // Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы / Под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. С. 67–83.
19. **Сирота Н. А., Ялтонский В. М.** Профилактика наркомании и алкоголизма. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 176 с.
20. Adolescent Stress. Causes and Consequences / Eds. M.E. Colten and S. Gore. N.Y.: Aldine de Gruyter, 1991. 330 p.
21. **Arnett J. J.** Conceptions of the transitions to adulthood: Perspective from adolescents through midlife // Journal of Adult Development. 2001. Vol. 8 (2), P. 133–143.
22. **Brandstädter J.** The self in action and development: Cultural, biosocial and ontogenetic bases of intentional self-development // Action and self-development: Theory and research through the life span / Eds. J. Brandstädter, R. M. Lerner. Thousand Oaks, CA: Sage, 1999. P. 37–66.
23. **Folkman S.** Personal control and stress and coping process: A theoretical analysis // Journal of Personality and Social Psychology. 1984. Vol. 46. P. 839–852.
24. **Murphy L.** Coping vulnerability and resilience in childhood – coping and adaptation. N.Y., 1974.
25. **Heim E.** Coping und adaptivität: gift es geeignetes oder unbeeignetes coping? // Psychother. Psychosomatik Medizinische Psychol. 1988. Vol. 1. P. 8–7.
26. **Skinner E. A., Zimmer-Gembeck M. J.** Perceived control, coping, and development // Oxford Handbook of Stress, Health, and Coping / Ed. S. Folkman. Oxford, Great Britain: Oxford University Press, 2010. P. 35–59.

References

1. **Abulhanova-Slavskaya K. A.** Life strategy. M: Thought, 1991. 299 p.
2. **Abulhanova-Slavskaya K. A.** Psychology and consciousness of a personality. M.: MODEK, 1999, 224 с.
3. **Anisimova O. M.** Management self assessment characteristics as a way of educating the student's personality // Psychological support to the educational process in the University. L.: Izd-vo Lening. Univ., 1985. P. 123–131.
4. **Baskakova S. A.** Modern views on ways of coping with mental illness // Social and clinical psychiatry. 2010. No. 2. С. 88–96.
5. **Bershedova L. I.** Personal neoplasms critical periods of childhood // Scientific Bulletin of the Belgorod state University. Series: Humanities, 2010. Vol. 6. No. 12. P. 148–154.
6. **Bershedova L. I.** To the question about personal tumors critical periods of childhood // Vestnik tambovskogo University. Series: Humanities. 2012. Vol. 105. No. 1. P. 133–137.
7. **Bozovic L. I.** Personality and its development in childhood. M: Education, 1968. 464 p.
8. **Bozovic L. I.** Stages of development of a personality in ontogenesis // Questions of psychology. 1979. No. 4. P. 23–34.
9. **Ginzburg M. P.** Personal self-determination as a psychological problem // Questions of psychology. 1988. No. 2. P. 19–24.
10. **Ginzburg M. P.** Psychological content of personal self-determination // Questions of psychology. 1994. No. 3. P. 43–48.
11. **Ivantsov O. V.** Mental state high school students as factors of their school performance: Diss. ... kand. psychol. sciences. M., 2012. 203 p.
12. **Kryukova T. L.** Psychology coping behavior. Kostroma: Studio operative Polygraphy «Avantitil», 2004. 344 p.
13. **Leontiev D. A.** Test semantically-life orientations. 2nd ed. M: Meaning, 2000. 18 p.
14. **Libin A. V.** Differential psychology: On the crossroads of European, Russian and American traditions. 2nd ed., Rev. M: Meaning, 2000. 549 p.
15. **Nartova-Bochaver S. K.** «Coping behavior» in the system of concepts of psychology of personality // Psychological journal. 1997. Vol. 18. No. 5. P. 20–30.
16. **Romanova E. S.** The development of the science of higher education for the support of the civil and occupational formation of the educational progress // Systems psychology and sociology. 2010. No. 2. P. 28–42.
17. **Ryzhov B. N.** Systems periodization of the development // Systems psychology and sociology. 2012. No. 5. P. 5–24.
18. **Sergienko E. A.** Subject regulation coping behavior // Coping behavior: current state and prospects / Ed. A. L. Zhuravlev, T. L. Kryukova, E. A. Sergienko. M: Publishing house of Institute of psychology of the Russian Academy of Sciences, 2008. P. 67–83.
19. **Sirota N. A., Yaltonskiy V. M.** Prevention of drug addiction and alcoholism. M.: Publishing tool center «Academy», 2007. 176 p.

20. Adolescent Stress. Causes and Consequences / Eds. M.E. Colten and S. Gore. N.Y.: Aldine de Gruyter, 1991. 330 p.
21. **Arnett J. J.** Conceptions of the transitions to adulthood: Perspective from adolescents through midlife // *Journal of Adult Development*. 2001. Vol. 8 (2), P. 133–143.
22. **Brandstädter J.** The self in action and development: Cultural, biosocial and ontogenetic bases of intentional self-development // *Action and self-development: Theory and research through the life span* / Eds. J. Brandstädter, R. M. Lerner. Thousand Oaks, CA: Sage, 1999. P. 37–66.
23. **Folkman S.** Personal control and stress and coping process: A theoretical analysis // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1984. Vol. 6. P. 839–852.
24. **Murphy L.** Coping vulnerability and residence in childhood – coping and adaptation. N.Y., 1974.
25. **Heim E.** Coping und adaptivitat: gift es geeignetes oder undeeionetes coping? // *Psychother. Psychosomatik Medizinische Psychol.* 1988. Vol. 1. P. 8–7.
26. **Skinner E. A., Zimmer-Gembeck M. J.** Perceived control, coping, and development // *Oxford Handbook of Stress, Health, and Coping* / Ed. S. Folkman. Oxford, Great Britain: Oxford University Press, 2010. P. 35–59.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ У ГОРОДСКИХ И СЕЛЬСКИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Сабанин П. В.
МГПУ, Москва

В статье отражены результаты исследования словесно-логического и образного мышления у детей младшего школьного возраста, проживающих в сельской и городской местностях. Показано, что городские и сельские дети имеют отличительные особенности в развитии вербального и невербального мышления. Поставлена проблема использования полученных результатов в организации и осуществлении педагогической деятельности для достижения равных возможностей учащихся в получении качественного образования.

Ключевые слова: мышление, словесно-логическое мышление, образное мышление, уровень интеллектуального развития, городские и сельские дети, учебная деятельность, младший школьник.

FEATURES OF THINKING DEVELOPMENT IN YOUNGER SCHOOL STUDENTS OF URBAN AND RURAL AREAS

Sabanin P. V.
MCTTU, Moscow

In this article the results of research of verbal and figurative thinking in younger school children living in rural and city areas are reflected. It is shown that city and rural children have distinctive features in development of verbal and nonverbal thinking. The problem of use of the received results in the organization and implementation of pedagogical activity for achievement of equal opportunities of pupils in getting high quality education is put.

Key words: city and rural children, educational activity, younger school student, thinking, verbal thinking, figurative thinking, level of intellectual development.

Введение

На современном этапе развития российского образования реализуется новый федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО), в котором особое значение уделено созданию условий для эффективной реализации и освоения обучающимися учебной программы с учетом различного темпа их развития и индивидуальных особенностей. Данный стандарт направлен на развитие личности ученика посредством усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира. Особая роль отводится равным возможностям в получении качественного образования. В стандарте утверждается принцип выбора (заданий, вида деятельности, партнера и др.), который позволяет каждому учащемуся обучаться на максимально посильном для него уровне,

реализовывать свои интересы и склонности, снимает излишнее эмоциональное и интеллектуальное напряжение, способствует формированию положительных внутренних мотивов учения [11, 15]. В итоге педагогический процесс должен быть направлен на познавательное, социальное, общекультурное развитие личности ученика: с признанием и уважением прав и свобод личности ребенка, его достоинств и интересов, с созданием максимально благоприятных условий для развития способностей и дарования детей независимо от того, в каком месте Российской Федерации проживает и обучается ребенок. Все перечисленное стало одним из оснований для проведения нашего исследования, направленного на изучение особенностей развития мышления у детей городской и сельской местностей и актуализирующего проблему индивидуально-дифференцированного подхода в обучении учащихся,

относящихся к разным социально-территориальным общностям городской и сельской местностей Московской агломерации.

Другим важным основанием для проведения данного исследования является раскрытие особенностей вербального и невербального мышления у детей младшего школьного возраста, а также факторов, оказывающих влияние на развитие мышления.

Цель исследования: определить особенности развития словесно-логического и образного мышления у детей сельской и городской местностей, обучающихся по программе начального общего образования, реализуемой в образовательных учреждениях на всей территории Российской Федерации.

Задачи исследования:

- 1) изучить особенности развития словесно-логического и образного мышления у младших школьников городской и сельской местностей Московской агломерации (на примере Москвы, городов и сел агломераций 2-го порядка);
- 2) изучить уровень интеллектуального развития у младших школьников, проживающих в городской и сельской местностях Московской агломерации (на примере Москвы, городов и сел агломераций 2-го порядка);
- 3) определить перспективные направления изучения проблемы развития мышления у младших школьников, относящихся к разным социально-территориальным общностям Московской агломерации (на примере Москвы, городов и сел агломераций 2-го порядка).

1 Теоретические предпосылки исследования

Вопрос развития детского мышления интересовал многих отечественных и зарубежных исследователей (Л. И. Божович, Л. С. Выготского, Ж. Пиаже, А. Р. Лурию, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, Л. В. Занкова, П. П. Блонского, Л. Ф. Обухова, П. Я. Гальперина, В. П. Зинченко, Т. В. Розанову, М. Коул и др.) с разных позиций, среди которых:

- изучение познавательных процессов, их произвольности;
- прослеживание развития мышления в онтогенезе;
- рассмотрение разных видов и форм мышления;

- изучение мыслительной деятельности;
- выявление внутренних и внешних факторов когнитивного развития.

Принято считать, что начиная со старшего дошкольного возраста дети нуждаются в более обширных источниках знаний в связи с активно развивающимися познавательными интересами и воображением, а источники знания, которые находятся в повседневной жизни, их больше не удовлетворяют. Поэтому обучение в школе позволяет им выйти за рамки детского образа жизни и получить богатый материал для удовлетворения своих познавательных интересов. В учебной деятельности происходит усвоение всех богатств культуры и науки, накопленных обществом.

В результате активного личностного развития ребенка в младшем школьном возрасте в рамках ведущей учебной деятельности формируются основные личностно-актуальные психические новообразования: произвольность психических познавательных процессов, рефлексия и внутренний план действий. Также в данном возрасте активно развивается словесно-логическое мышление [3].

Словесно-логическое мышление представляет собой более высокую форму мышления, в процессе которого человек, опираясь на коды языка, может выходить за пределы непосредственного чувственного восприятия внешнего мира, отражать сложные связи и отношения, формировать понятия, делать выводы и решать сложные теоретические задачи [3, 8]. Дети в данном возрасте уже способны оперировать относительно сложными понятиями. Мышление становится более широким по объему, менее наглядным и более абстрактным, но в то же время более детальным по содержанию. В результате чего младший школьник уже способен мыслить в отрыве от конкретных предметов.

Словесно-логическое мышление не заменяет собой предшествующие формы мышления, а является продолжением развития мышления в онтогенезе. Как отмечает В. П. Зинченко, в вербальном мышлении присутствуют слова, образы, речевые действия, аффекты и страсти. Также он отмечает, что нет какой-либо одной, свободной от других формы мышления, мышление осуществляется в контексте всей человеческой жизнедеятельности [4].

Анализируя мышление, С. Л. Рубинштейн делает вывод, что «реальный процесс мышления, как он бывает дан в действительности, представляет собой и деятельность (человек мыслит, а не просто ему мыслится), и процесс или деятельность, включающую в себя всю совокупность процессов (абстракцию, обобщение и т.д.)» [16, с. 257].

Движущей силой развития психики ребенка служит развитие деятельности – как внешней, так и внутренней, зависящей от жизненных условий; следовательно, для изучения развития психики ребенка следует исходить из анализа развития его ведущей деятельности, отмечает А. Н. Леонтьев. Эта деятельность, в свою очередь, «обуславливает главнейшие изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребенка на данной стадии его развития» [7, с. 286].

Влияние жизненных условий, точнее – среды, в которой происходит развитие психических процессов, не является непосредственным. Согласно принципу детерминизма, сформулированного С. Л. Рубинштейном, «внешние причины действуют через внутренние условия» [16, с. 27].

В ходе изучения проблемы социально-исторической детерминации высших психических функций, проводившегося в 20-х гг. XX в. Л. С. Выготским и А. Р. Лурией, были проведены первые исследования, посвященные развитию психических процессов у городских и сельских детей. Было установлено, что речевые процессы у деревенских и городских детей различаются по ряду параметров, в частности по характеру ассоциаций. А. Р. Лурия в дальнейших своих работах развивал идею о значении и влиянии культурно-исторического опыта, зафиксированного в языке и других знаковых системах, а также в предметах труда и искусства, в формировании высших психических функций [21].

Подобную точку зрения разделяет и американский психолог Р. Солсо. Согласно ему, «наше восприятие, память, язык и мыслительные процессы определяются базовой генетической структурой и изменениями, происходящими в процессе продолжительного и разнообразного взаимодействия с физической средой и социальным окружением» [6, с. 421].

Одним из факторов, влияющих на уровень когнитивного развития, являются социально-экономические условия жизнедеятельности ребенка, в том числе образование и материальный достаток родителей, статус семьи в обществе. Согласно американским психологам уровень образования родителей в значительной степени влияет на когнитивное развитие детей [2]. В своих исследованиях В. С. Собкин отмечает, что среди хорошистов и, особенно, отличников преобладают дети, родители которых имеют высшее образование. Также он отмечает, что высокообеспеченные родители более активно используют городскую инфраструктуру для того, чтобы ребенок получил более продвинутое воспитание [19]. Кроме того, психологи отметили, что более высокий уровень интеллектуального развития ребенка связан с привилегированными слоями общества. Негативную роль в интеллектуальном развитии играет фактор многодетности, который чаще всего сопряжен с материальными затруднениями в семье [5]. Здесь надо отметить, что нынешний период развития нашей страны характеризуется негативными изменениями в сельской жизни: массовая безработица, снижение уровня и качества жизни на селе, отчуждение от сельскохозяйственного производства. Сравнение бедности в городе и сельской местности показывает, что бедности больше подвержено сельское население [1, 3].

К факторам, неблагоприятно влияющим на психическое развитие ребенка, некоторые исследователи относят и экологические проблемы, связанные с состоянием окружающей среды. Сделаны выводы о том, что условия проживания в городе, в особенности в мегаполисе, не лучшим образом сказываются на психическом развитии ребенка [14, 20].

Здесь надо отметить, что жизнедеятельность большинства современных людей складывается в условиях городской среды. В связи с этим большинство детей и подростков нашей страны сегодня рождается и проживает в больших и малых городах. Современные города, особенно большие, являются средоточием культуры материальной (архитектура, промышленность, транспорт, памятники материальной культуры) и духовной (образованность жителей, учреждения культуры, учебные заведения, памятники духовной культуры и др.). Благодаря этому, а также

количеству и многообразию слоев и групп населения город – это средоточение информации, потенциально доступной его жителям [1, 9]. Следовательно, в больших городах по сравнению с небольшими населенными пунктами больше возможностей удовлетворить потребности в познании в связи с более развитой социальной инфраструктурой, доступностью информации разносторонней направленности и обилием различных учреждений дополнительного образования, библиотек, музеев, театров. Все это позволяет дополнить учебную программу начальной школы, сделать ее более насыщенной по содержанию. Но все, что городские дети узнают об окружающей их природе, им сложнее увидеть в естественных условиях, особенно это касается детей большого города, естественной средой обитания которых стали городские кварталы и районы. В сельской местности ввиду ее социально-экономических особенностей (менее развитая инфраструктура) нередко, кроме школы, больше нет никаких учреждений и организаций, предназначенных для обучения и развития ребенка. Населенные пункты сельской местности часто значительно отдалены от объектов культуры различной направленности, объектов культурного наследия, зоопарков и других объектов, позволяющих расширить кругозор ребенка. Конечно, современные информационные технологии и Интернет, которые внедряются в образовательный процесс каждой школы, на многое способны, они уравнивают учеников в возможности получения удаленной информации, но заменить источник непосредственного созерцания и чувствования не могут.

В связи с тем, что одним из требований Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) является построение дифференцированного подхода в обучении ученика с учетом его индивидуальных особенностей развития, исследование развития когнитивных процессов, в особенности мышления у младших школьников, проживающих в городской и сельской местностях с различным уровнем социальной инфраструктуры поселений, весьма актуально.

Полученные данные могут быть использованы для построения индивидуально-дифференцированной программы обучения.

2 Методика

В исследовании приняли участие 218 детей в возрасте 9–10 лет, проживающих на территории Московской агломерации. Испытуемые были разделены на три группы, в зависимости от того типа населенного пункта, в котором они проживают и обучаются: дети I группы – в Москве (91 человек); дети II группы (74 человека) – в городах агломераций 2-го порядка (г. Чехов и городской округ Троицк); дети III группы (53 человека) – в сельских поселениях агломераций 2-го порядка Московской области. Сельские поселения схожи по инфраструктуре и изначально были ориентированы на сельскохозяйственную деятельность.

Для исследования особенностей развития словесно-логического мышления у младших школьников использовалась методика «Словесные субтесты» (Л. И. Переслени, Е. М. Мастюкова, Л. Ф. Чупров, 1989) [12, 22, 23]. Методика состоит из четырех субтестов, направленных на изучение общей осведомленности (I субтест), классификацию и обобщение понятий (II и IV субтесты), установление закономерностей по аналогии (III субтест). Каждый субтест состоит из десяти заданий, при правильном решении задания дается один балл, а при неправильном дается одна попытка подумать; за решение задания со второй попытки дается 0,5 балла. При проведении анализа учитывались результаты выполнения заданий отдельных субтестов, сумма баллов за все четыре субтеста – общий балл для заданий, выполненных ребенком самостоятельно и со стимулирующей помощью.

Для исследования образного мышления использовался тест «Цветные прогрессивные матрицы» («ЦПМ») Дж. Равена, параллельная форма (Издательство «Когито-Центр»). Данная методика позволяет провести анализ интеллектуального развития в процентном отношении – по доли правильно решенных испытуемым заданий относительно их общего количества [13, 18].

Статистическую обработку исследования произвели при помощи статистического пакета IBM SPSS Statistics 20. Для исследования значимости различий показателей мышления между группами использовались однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA),

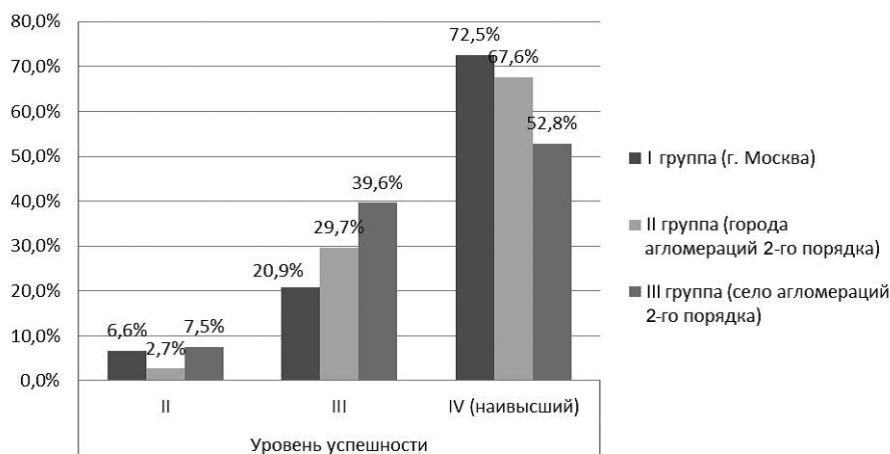


Рисунок 1. Уровни успешности выполнения заданий детьми разных групп по методике «Словесные субтесты»

апостериорный критерий множественных сравнений Шеффе, критерий однородности дисперсии Ливиня.

3 Результаты и их обсуждение

Изучение особенностей развития словесно-логического и образного мышления у детей младшего школьного возраста, проживающих на территории Московской агломерации, показало, что 60,7% детей имеют IV уровень успешности (наивысший), 31,7% детей – III уровень успешности, 7,6% детей – II уровень успешности. Детей с I уровнем успешности в ходе проведения исследования выявлено не было.

Анализ групповых показателей словесно-логического исследования (рис. 1) показал, что большинство московских детей имеют хорошо развитое словесно-логическое мышление, и у них по полученным результатам доминирует IV (наивысший) уровень успешности (по методике «Словесные субтесты»). Дети, проживающие в городах агломераций 2-го порядка, также в большинстве своем имеют хорошо развитое словесно-логическое мышление (IV уровень успешности). Для детей из сельской местности характерны III и IV уровни успешности при доминировании III уровня. Больше всего со II уровнем успешности выявлено городских и сельских детей агломерации 2-го порядка. Ни в одной из групп дети с I уровнем успешности не выявлены. Согласно авторам методики «Сло-

весные субтесты», IV и III уровни успешности выполнения данной методики являются показателем нормального развития словесно-логического мышления. Успешность, соответствующая II уровню, может быть обусловлена наличием отклонений в умственном развитии (например, задержкой психического развития), а также социально-бытовой и педагогической запущенностью [22, 23]. Исследование образного мышления показало, что младшие школьники по уровню его развития, в принципе, соответствуют возрастным нормативам выполнения методики, полученным на детях Московского региона Н. Я. Сеаго и М. М. Сеаго и сглаженным нормативным показателям, полученным на детях США и Европы [18]. Следовательно, большинство детей в достаточной мере способны выполнять мыслительные операции с образами разной меры общности и абстрактности (вычленение определенных признаков и установление отношений между ними, обнаружение сходства и др.)

При изучении структуры словесно-логического мышления было выявлено (см. таблицу), что лучшие среднегрупповые результаты у московских детей отмечаются по I субтесту, направленному на диагностику общей осведомленности, как при самостоятельном выполнении заданий, так и при условии стимулирующей помощи. Самые низкие результаты получены при выполнении заданий на установление закономерностей

по аналогии (III субтест) при обоих условиях выполнения. Результаты по заданиям, направленным на классификацию и обобщение понятий (II и IV субтесты), занимают промежуточное положение с доминированием среднегрупповых результатов по IV субтесту. Так как увеличенное количество решенных со второй попытки задач указывает на широту «зоны ближайшего развития ребенка», было отмечено, что самый широкий диапазон наблюдается при выполнении заданий на установление закономерностей по аналогии (III субтест), а минимальный диапазон отмечен в результатах I субтеста.

У детей, проживающих в городах и сельской местности агломераций 2-го порядка Московского региона, структурный анализ словесно-логического в распределении результатов, полученных при выполнении всех четырех субтестов, мышления выявил тенденцию, схожую с распределением результатов московских детей. Самые высокие показатели также были получены в I субтесте, а самые низкие среднегрупповые результаты получены при выполнении заданий III субтеста. Подобная тенденция отмечается при обоих условиях выполнения заданий. Ширина «зоны ближайшего развития ребенка» в этих двух группах имеет свои особенности. В результатах городских детей агломераций 2-го порядка самая широкая зона отмечена при выполнении заданий на классификацию понятий (II субтест), у сельских детей – при выполнении заданий на установление закономерностей по аналогии (III субтест). Наименьшая ширина «зоны ближайшего развития ребенка» у этих групп детей отмечена, так же как и московских детей, в I субтесте.

Лучшие результаты по I субтесту по сравнению с результатами других субтестов у всех трех групп, показывает, что у детей уже имеется достаточно большой багаж знаний, необходимый для осуществления рассудочной деятельности, свойственной научному мышлению. Немного худшие результаты в классификации и обобщении понятий показывают, что дети лучше оперируют понятиями, чем дают им определение. По-видимому, недостаточность обобщения проявляется в том, что они указывают не специфический признак, а частный, значит, недостаточность развития мыслительных операций, направленных на классификацию понятий,

связана с проблемами включения предмета в класс однородных понятий. Самые низкие результаты (в III субтесте, направленном на исследование умозаключения по аналогии) можно объяснить тем, что мысль младшего школьника с трудом выходит за пределы сопоставления ближайших фактов. Кроме того, сложные системы опосредований в мыслительной деятельности детям в данном возрасте все еще малодоступны [16].

Также в таблице 1 отражены результаты сравнения среднегрупповых значений полученных показателей по отдельным субтестам и общему баллу по методике «Словесные субтесты» у указанных выше групп младших школьников с учетом результатов, полученных при самостоятельном выполнении заданий и после стимулирующей помощи. По общему баллу более высокие показатели отмечаются у московских детей и городских детей агломераций 2-го порядка при стимулирующей помощи и при самостоятельном выполнении. По сравнению с ними дети из сельской местности имеют более низкие результаты.

Анализ множественных сравнений, проведенный по критерию Шеффе, показал, что при самостоятельном выполнении заданий факторный эффект обусловлен главным образом различиями между сельскими и двумя другими группами городских детей ($p < 0,05$), при выполнении заданий со стимулирующей помощью эффект обусловлен различиями между сельской и московской группами ($p < 0,05$). Также отмечено, что сельские дети имеют более широкую «зону ближайшего развития», но даже с ее учетом они не достигают результатов актуального развития городских детей из обеих групп.

В результатах по I субтесту (общая осведомленность) статистически значимые различия при множественных сравнениях по критерию Шеффе обнаружены также между группой сельских детей и остальными двумя группами городских детей (на уровне значимости $p < 0,01$) при двух условиях выполнения заданий: дети из сельской местности имеют более низкие показатели по результатам общей осведомленности. Согласно авторам методики, уровень развития общей осведомленности чувствителен к социально-педагогическим условиям развития ребенка и к программе его обучения [23]. По-видимому, на развитие сельских детей влияют оба фактора,

Таблица 1

Среднегрупповые показатели со стандартными отклонениями по общей балльной оценке развития словесно-логического мышления по каждому субтесту

Субтест	Условие выполнения	I группа (Москва)	II группа (город агломерации 2-го порядка)	III группа (село агломерации 2-го порядка)	Результаты ANOVA
Все четыре субтеста	без помощи	32,46 (4,6)	31,87(4,5)	29,71 (4,7)	$F = 6,16^{**}$
	с помощью	33,98 (4,2)	33,47(3,8)	31,86(4,1)	$F = 4,67^{**}$
I субтест (общая осведомленность)	без помощи	9,05(1,1)	9,04(1,2)	8,31(1,4)	$F = 7,3^{***}$
	с помощью	9,27(0,8)	9,21(1,02)	8,64(1,2)	$F = 7,1^{***}$
II субтест (классификация понятий)	без помощи	7,69(1,8)	7,46(1,7)	7,29(1,8)	$F = 0,26$
	с помощью	8,18 (1,6)	8,12(1,3)	8(1,4)	$F = 0,84$
III субтест (умозаключение по аналогии)	без помощи	7,46(2,3)	7,12(2,4)	7,08(2,3)	$F = 3,35^*$
	с помощью	8,02(1,9)	7,79(1,9)	7,19(1,8)	$F = 3,18^*$
IV субтест (обобщение понятий)	без помощи	8,28(1,3)	8,29(1,5)	7,65(1,4)	$F = 3,75^*$
	с помощью	8,65(1,1)	8,61(1,3)	8,12(1,3)	$F = 3,18^*$

Примечание. Уровни статистической значимости: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$, *** $p < 0,005$.

так как в социально-экономических исследованиях ученые отмечают, что в сельской местности по сравнению с городом проживает большее число экономически неблагополучного населения в условиях менее развитой социальной инфраструктуры [1, 3].

Статистически значимые различия в результатах II субтеста (классификация понятий) не обнаружены. Следовательно, для детей всех трех групп свойственно в одинаковой мере при решении задач на классификацию понятий отталкиваться от второстепенных признаков и привычных отношений между предметами и использовать в своем анализе родовые и видовые признаки понятий, сравнение их и установление отношений между понятиями.

При исследовании мыслительных операций по установлению аналогий (III субтест) отмечено, что у московских детей при самостоятельном выполнении заданий среднегрупповой показатель больше ($p < 0,05$) по сравнению с другими группами детей. Здесь надо отметить, что в субтесте выявляется способность ребенка сохранять заданный способ

рассуждений при решении разнообразных задач, построенных по разному принципу. Для сельских детей характерны более низкие результаты, поэтому для них в большей мере свойственна инертность психических процессов, которая выражается в затруднении находить новый принцип решения задания по заданному способу рассуждения.

Согласно Б. Н. Рыжову, мыслительная деятельность заключается «в последовательном извлечении из памяти вспомогательных системных образований и сопоставлении их с исходной системой» [17, с. 15], а умозаключение по аналогии рассматривается им как более простой вид мыслительных операций. Данная операция протекает следующим образом: «для исходной системы, упорядоченность которой необходимо повысить (то есть снизить ее энтропию и тем самым снять исходную напряженность), непосредственно подбирается некий аналог, содержащийся в нашей памяти» [17, с. 15, 16]. Также Б. Н. Рыжов указывает на то, что подбираемый аналог должен обладать высокой степенью подобия исходной системе [17, с. 16].

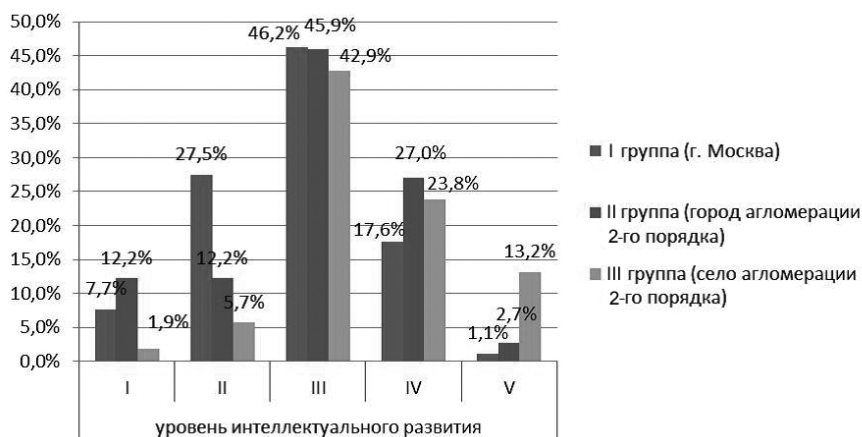


Рисунок 2. Уровни интеллектуального развития детей разных групп по результатам теста «ЦПМ»

Анализ результатов показал, что операции, направленные на обобщение понятий (IV субтест) и выражающиеся в мысленном переходе от понятий с меньшим объемом к понятиям с большим объемом, у сельских детей вызывают больше трудностей, чем у детей из других групп. Оказанная стимулирующая помощь не помогает им достичь уровня актуального развития городских детей I и II групп в способности пользоваться данной мыслительной операцией.

Далее были проанализированы результаты диагностики образного мышления при помощи методики «Цветные прогрессивные матрицы» («ЦПМ») Дж. Равена. Использование возрастных нормативов выполнения методики [13, 18] позволяет отметить, что у городских детей уровень развития соответствует возрастной норме, средний балл по методике у московских младших школьников равен 29,05(2,4), у детей из городов агломерации 2-го порядка 29,55(3,8). Развитие образного мышления у сельских детей несколько ниже и составляет 26,36 (4,5) балла.

Для сравнения результатов «ЦПМ» использовался ANOVA с последующим множественным сравнением по критерию Шеффе. Множественные сравнения средних показали, что статистически значимые различия наблюдаются между показателями городских и сельских детей агломераций 2-го порядка на уровне статистической значимости $p < 0,05$ и между группами московских и сельских детей на уровне статистической значимости $p < 0,001$. Статистически значимых различий между показателями двух групп городских детей не выявлено.

Для дальнейшего анализа полученные результаты были разделены на группы с определенным уровнем интеллектуального развития. Так как полученные результаты по тесту «ЦПМ» вполне сопоставимы с результатами применения методики «Словесные субтесты» (общий балл) и их корреляция находится на высоком уровне значимости ($r = 0,378$, $p < 0,01$), можно говорить о том, что разделение полученных результатов на процентные доли и группирование респондентов по группам с определенным уровнем интеллектуального развития вполне корректны. На необходимость учета результатов других методик при оценке умственного развития указывают и авторы теста «ЦПМ» [13, с. 60].

Согласно данным, представленным на рис. 2, по первому уровню интеллектуального развития («суперинтеллектуал») доминируют по сравнению с другими группами дети II группы (город агломерации 2-го порядка). Для детей из I группы (Москва) свойственно развитие интеллекта на среднем уровне и выше среднего. В III группе наблюдается наибольшее количество детей с показателями среднего и ниже среднего уровня умственного развития. Для I группы свойственно наименьшее количество детей с пятым и четвертым уровнями.

Выводы

1. Выявлено, что развитие словесно-логического мышления у обследуемых младших школьников Московской агломерации имеет следующие характеристики: преобладание высокого уровня развития мышления; хорошо развитая общая осведомленность;

затруднение в установлении закономерностей по аналогии. Уровень развития образного мышления соответствует возрастным нормативам.

2. Установлено, что показатели словесно-логического мышления у городских детей выше, чем у сельских детей по следующим параметрам: общая осведомленность ($p \leq 0,005$); умозаключение по аналогии ($p \leq 0,05$); обобщение понятий ($p \leq 0,05$), а также по общему баллу ($p \leq 0,01$). В таком же соотношении обнаружены достоверные различия в показателях уровня развития образного мышления у сельских и городских детей.

3. Определено, что по уровню интеллектуального развития доминируют по сравнению с другими группами младшие школьники из городской местности агломераций 2-го порядка. У детей из I группы (Москва) преобладают показатели среднего и выше среднего уровня развития интеллекта. У большинства детей III группы выявлены показатели среднего и ниже среднего уровня интеллектуального развития.

Заключение

Полученные результаты исследования словесно-логического и образного мышления у младших школьников, относящихся к разным социально-территориальным общ-

ностям Московской агломерации (на примере Москвы, городов и сел агломераций 2-го порядка), показали, что на когнитивное развитие детей влияет фактор проживания в населенных пунктах, различающихся главным образом по их инфраструктуре, в том числе и социальной.

Таким образом, подтверждена важность изучения проблемы развития мышления у детей сельской и городской местностей, обучающихся по программе начального общего образования, реализуемой на территории Российской Федерации, для своевременного определения перспективных направлений в образовательных технологиях.

При обучении ребенка в начальной школе необходимо учитывать особенности когнитивного развития детей с учетом влияния разных факторов, в том числе и социально-экономического. Более того, при реализации программы обучения желательно проводить психологическую диагностику, по результатам которой выстраивать индивидуальный подход в обучении ребенка с учетом полученных в исследовании результатов. Данный комплексный подход позволит более эффективно осваивать образовательную программу начальной школы, от успешности овладения которой будет зависеть дальнейшее обучение в средней школе.

Литература

1. Город и деревня в Европейской России: сто лет перемен: Монографический сборник. М.: ОГИ, 2001. 560 с.
2. Дружинин В. Н. Психология общих способностей: 3-е изд. СПб.: Питер, 2007. 368 с.
3. Захарова Ю. В. Экономические аспекты государственной политики по борьбе с городской и сельской бедностью // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2012. № 12(20).
4. Зинченко В. П. Наука о мышлении (часть 1) // Психологическая наука и образование. 2002. №1. С. 5 - 18
5. Когнитивная психология: Учебник для вузов / Под ред. В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова. М.: ПЕР СЭ, 2002. 480 с.
6. Солсо Р. Когнитивная психология: 6-е изд. СПб.: Питер, 2006. 589 с.
7. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. 1. М.: Педагогика, 1983. 392 с.
8. Лурия А. Р. Лекции по общей психологии. СПб.: Питер, 2004. 320 с.
9. Мудрик А. В. Социальная педагогика: Учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Социальная педагогика»: 6-е изд., перераб. и доп. М.: Академия, 2007. 198 с.
10. Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. 3-е изд., стереотип. М.: Тривола, 1998. 352 с.
11. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373 (ред. от 18.12.2012) [Электронный ресурс]. Доступ из справочно-правовой системы «Консультант Плюс».
12. Перселени Л. И. Психодиагностический комплекс методик для определения уровня развития познавательной деятельности: дошкольный и младший школьный возраст: 2-е изд., испр. и доп. М.: Айрис-пресс, 2006. 64 с.
13. Равен Дж. К., Корт Дж. Х., Равен Дж. Руководство к прогрессивным матрицам Равена и словарным шкалам: Разд. 2: Стандартные цветные матрицы (включая параллельные версии теста), Изд. 2-е, стереотип.: Пер. с англ. М.: «Когито-Центр», 2009. 80 с.

14. Свинец и здоровье детей – опыт изучения воздействия свинца на здоровье детей г. Белово / **Б. А. Ревич, С. М. Ляпунов, И. Ф. Серёгина и др.** // Экология городов: Информационный сборник. 1997. № 9.
15. **Романова Е. С., Бершедова Л. И., Макшанцева Л. В.** Основные аспекты психолого-педагогического сопровождения ФГОС в системе среднего и высшего образования // Системная психология и социология. 2013. № 7. С. 25-49.
16. **Рубинштейн С. Л.** Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2005. 713 с.
17. **Рыжов Б. Н.** Системные основания психологии (продолжение) // Системная психология и социология. 2011. № 3. С. 5–17.
18. **Семаго Н. Я., Семаго М. М.** Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший возраст. СПб: Речь, 2005. 384 с.
19. **Собкин В. С.** Социальная дифференциация и доступность качественного образования (стенограмма) [Электронный ресурс] // Материалы проекта «Образование, благополучие и развивающаяся экономика России, Бразилии и Южной Африки». Социальная дифференциация и доступность качественного образования (стенограмма). URL: http://psyjournals.ru/edu_economy_wellbeing (дата обращения: 07.10.2013).
20. **Баранская Л. Т., Темнова О. В.** Влияние неблагоприятных экологических условий на состояние высших психических функций дошкольников // Образование и наука. Известия УрО РАО. 2008. № 9 (57). С. 76–82.
21. **Хомская Е. Д.** Нейропсихология: 4-е издание. СПб.: Питер, 2005. 496 с.
22. **Чупров Л. Ф.** Исследование особенностей словесно-логического мышления детей: Практическое пособие для психологов. Москва; Черногоorsk: СМОПО, 2009. 62 с.
23. **Чупров Л. Ф.** Психодиагностический набор для исследования интеллектуальной недостаточности у детей младшего школьного возраста: Краткое практическое пособие для психологов по использованию диагностической батареи. М.: ОИМ.RU, 2003.

References

1. The town and village in European Russia: One hundred years of change: Monografich. Sat. M.: OGI, 2001. 560 p.
2. **Druginyn V. N.** Psychology of general abilities. 3rd ed. St.P.: Peter, 2007. 368 p.
3. **Zakharov Y. V.** Economic aspects of public policy to address urban and rural poverty // Current research on social issues (electronic scientific journal). 2012. № 12 (20)
4. **Zinchenko V. P.** Cognitive science (part 1) // Psychological Science and Education. 2002. № 1. P. 5–18.
5. Cognitive psychology: Textbook for High Schools: Ed. V. N. Druzhinina, D. V. Ushakov. M.: PER SE, 2002. 480 p.
6. **Solso R.** Cognitive psychology: 6th ed. St.P.: Peter, 2006. 589 p.
7. **Leontiev A. N.** Selected psychological works: In 2 vols. Vol. 1. M.: Pedagogy, 1983. 392 p.
8. **Luriya A. R.** Lectures on general psychology. St.P.: Piter, 2004. 320 p.
9. **Mudryk A. V.** Social pedagogy: Textbook for students of higher education institutions, students majoring in «Social Pedagogy»: 6th ed., rev. and add. M.: Academy, 2007. 198 p.
10. **Obukhov L. F.** Child Psychology: Theories, facts and problems: 3rd ed., ster. M.: Trivoli, 1998. 352 p.
11. On approval and enactment of the federal state educational standard of primary education: the order of the Russian Ministry of 06.10.2009 No. 373 (as amended on 18.12.2012) [electronic resource]. Access from. The legal system «Consultant Plus».
12. **Peresleni L. I.** Psychodiagnostic set of techniques to determine the level of cognitive activity: pre-school and primary school age: 2nd ed., rev. and add. M.: Iris Press, 2006. 64 p.
13. **Raven J., Court J. H., Raven J. C.** Manual for Raven's Progressive Matrices and Vocabulary Scales: Sect. 2: Standard Color Matrix (including parallel versions of the test), Ed. 2nd, ster.: From English. M.: Kogito Center, 2009. 80 p.
14. **Revich B. A., Lyapunov S. M., Seregina I. F. etc.** Lead and children's health – learning experience of lead exposure on children's health Belovo // Ecology cities: Information Collection. 1997. No. 9.
15. **Romanova E. S., Bershedova L. I., Makshantseva L. V.** Primary aspects of the Federal State Education Standards (FSES) psycho-pedagogical maintenance in the secondary and higher education system // Systems psychology and sociology. 2013. № 7. P. 25–49.
16. **Rubinstein S. L.** Fundamentals of general psychology. St.P.: Peter, 2005. 713 p.
17. **Ryzhov B. N.** The basis of systems psychology // Systems psychology and sociology. 2011. № 3. P. 5–17.
18. **Semago N. Y., Semago M. M.** Theory and Practice of mental development of children. Preschool age and younger. St.P.: Speech, 2005. 384 p.

19. **Sobkin V. S.** Social differentiation and access to quality education (transcript) [electronic resource] // Proceedings of the project «Education, welfare and developing economies of Russia, Brazil and South Africa». Social differentiation and access to quality education (transcript). Issue number. URL: http://psyjournals.ru/edu_economy_wellbeing (date accessed: 07.10.2013)
20. **Baransky L. T., Temnova O. V.** Impact of adverse environmental conditions on the state of higher mental functions of preschool // Education and Science. Proceedings of the Ural Branch of RAO. 2008. No. 9 (57).
21. **Khomskaya E. D.** Neuropsychology: 4th ed. St.P.: Peter, 2005. 496 p.
22. **Chuprov L. F.** Investigation of the features of verbal and logical thinking of children: A practical guide for psychologists. M.; Chernogorsk: FOIRT 2009. 62 p.
23. **Chuprov L. F.** Psychodiagnostic set for studies of mental disorders in children of primary school age: Short practical guide for psychologists on the use of diagnostic battery. M.: OIM.RU, 2003.

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ОПРЕДЕЛЕНИЮ УРОВНЯ ЗАИНТЕРЕСОВАННОСТИ РЕСПОНДЕНТОВ

Васильев И. А.
МГПУ, Москва

Системный подход к определению коэффициента заинтересованности респондентов, разработанный автором, позволяет не только количественно фиксировать уровень интереса информантов в решении тех или иных вопросов, затрагиваемых в ходе исследования, но и опосредовано характеризовать эффективность/неэффективность работы с конкретным контингентом респондентов в определенном направлении. Коэффициент может также выступать индикатором, характеризующим позиции изучаемой категории респондентов, их отношение к конкретному спектру проблем.

Ключевые слова: коэффициент заинтересованности респондентов, контент-анализ, воспитательная деятельность, молодежная политика, акторы, гражданская позиция, неформализованные ответы.

SYSTEMIC APPROACH TO THE DEFINING OF THE LEVEL OF INTEREST IN RESPONDENTS

Vasiljev I. A.
MCTTU, Moscow

Systemic approach to the determining of the interest rate of the respondents, developed by the author, can not only quantitatively capture the interest level informants in solving various issues raised in the study, but also indirectly characterize the efficiency/inefficiency of a particular contingent of respondents in a certain direction. Factor may also act indicator that characterizes the position of the studied categories of respondents, their attitude to a particular range of problems.

Key words: interest rate respondents, content analysis, educational activities, youth policy, actors, civil position formalized answers.

Введение

Абсолютное большинство исследователей заинтересовано в получении достоверных, репрезентативных, валидных результатов социологического исследования, чего нельзя сказать с полной уверенностью о респондентах. В связи с этим было решено определить количественно (в условных единицах) заинтересованность представителей конкретных категорий респондентов в решении проблем, так или иначе связанных с их производственной, научной, образовательной или какой-либо иной деятельностью. Такие вопросы, как правило, затрагиваются в ходе проведения конкретного социологического (полевого или панельного) исследования. Понятие «интерес» происходит от латинского *interest* и означает «иметь значение». В данном случае для исследователей было важно с научной точки зрения выяснить, что для каждого конкретного респондента и для социально-профессиональной группы, к которой он

принадлежит, в целом представляет интерес в плане развития воспитательного процесса в образовательном учреждении. Исходя из этого, была поставлена задача количественно определить уровень интереса конкретных категорий информантов к затрагиваемым в исследовании проблемам.

В основу разработанного системного подхода положен метод качественно-количественного анализа неформализованных ответов респондентов. В этих ответах ярко проявляется социально-психологическая, эмоционально окрашенная реакция информантов в отношении содержания и организации воспитательного процесса в вузе, акторами которого они являются. Следует отметить, что некоторые социологи подвергают сомнению широкое использование метода контент-анализа из-за того, что «он основывается на субъективных суждениях, что ведет к получению допускающих количественную обработку, но не валидных данных» [1]. Но это замечание, как правило,

Т а б л и ц а 1

Стаж работы преподавателей в системе образования и в вузе

Стаж работы в системе образования	До 5 лет	От 5 до 10 лет	От 10 до 15 лет	От 15 до 20 лет	От 20 до 25 лет	Более 25 лет
	12	22	21	17	13	14
Стаж работы в МГПУ	До 3 лет	От 3 до 5 лет	От 5 до 7 лет	От 7 до 10 лет	Свыше 10 лет	
	15	19	21	22	21*	

* Данные представлены в процентах относительно общего количества респондентов этой категории.

относится к небольшой выборочной обследуемой совокупности, небольшому массиву информации, которая обрабатывается с применением метода качественно-количественного анализа.

1 Материал и методы исследования

В конкретном полевом исследовании, проведенном в 2012 г. научными сотрудниками лаборатории системного мониторинга и проектирования образования НИИСО (при непосредственном участии автора) и посвященном изучению взаимоотношений, складывающихся в результате воспитательной деятельности, а также оценке эффективности этой работы в вузе, выборочная обследованная совокупность N составила 919 информантов. Это были, в том числе, студенты II и III курсов всех институтов и факультетов ГБОУ ВПО Москвы «Московский городской педагогический университет» ($n = 691$ человек, или 19% генеральной совокупности данной категории респондентов) и штатные преподаватели соответствующих институтов и факультетов ($n = 228$ информантов, или 21% генеральной совокупности этой категории респондентов).

Выборочную совокупность студентов в основном представляли девушки – 73% (специфика педагогического учебного заведения), доля юношей составила соответственно 27%. По возрастным группам респонденты этой категории распределились следующим образом: от 18 до 20 лет – 70%, старше 20 лет – 30%. Информантов-преподавателей также представляли в основном женщины – 70%. Из числа респондентов данной категории в исследовании приняли участие 7% докторов наук, 9% профессоров; 50% кандидатов наук, 29% доцентов. Возрастные группы были представлены следующими номинациями: до 30 лет – 16%, от

30 до 40 лет – 26%, от 40 до 50 лет – 27% и старше 50 лет – 22%.

Распределение респондентов этой группы по стажу работы в системе образования и стажу работы в Университете представлено в табл. 1.

Характеристики выборочной обследованной совокупности по половозрастному признаку не имеют существенных отличий от аналогичных показателей генеральной совокупности, что дало основание утверждать о получении в настоящем исследовании репрезентативных данных.

2 Результаты исследования

Как проходил анализ неформализованных ответов респондентов на открытые вопросы анкеты? На первом этапе на основе контент-анализа из ответов этого типа конструировались (с определенной степенью условности) тематические блоки. К примеру, студенты, отвечая на вопрос анкеты «Учебные курсы каких преподавателей, на Ваш взгляд, способствуют духовно-нравственному воспитанию студента?», сформулировали 1015 неформализованных ответов, что составило 27% всего количества (3714) данного вида ответов. Из полученного по конкретному вопросу массива ответов в результате контент-анализа были сконструированы следующие блоки:

- специальные предметы (53% всей совокупности ответов на данный вопрос);
- предметы социогуманитарной направленности (12%);
- предметы психологического и социально-психологического и педагогического профиля (по 9%);
- предметы социологической специфики, религиоведение и риторика (по 5%);
- «все предметы» (2%);
- технико-технологические дисциплины (1%).

Таблица 2

**Результаты ответов студентов на вопрос
по работе учебно-воспитательного процесса**

Институты (факультеты)	Выборочная обследованная совокупность, чел.	Количество неформали- зованных ответов	Совершенство- вание содержа- ния и органи- зации учебного процесса	Совершен- ствование организации и содержания воспитатель- ной работы	Критические замечания (высказыва- ния)	Неконструк- тивные ответы, % относи- тельно общего количества ответов
Институт иностраннных языков	48	21	54	46	–	38
Педагогический институт физи- ческой культуры	51	36	79	17	4	33
Институт психо- логии, социоло- гии и социаль- ных отношений	47	45	56	44	–	29
Институт педагогики и психологии образования	39	32	82	18	–	47
Институт есте- ственных наук	41	34	33	67	–	65
Институт гума- нитарных наук	118	62	48	43	9	29
Институт мате- матики и инфор- матики	61	54	60	40	–	45
Факультет изо- бразительных искусств	44	49	58	42	–	22
Музыкально- педагогический факультет	35	27	55	35	10	26
Факультет специальной педагогики	39	5	50	25	25	20
Факультет дизайна и техно- логии	24	23	60	40	–	35
Экономичес- кий факультет	73	76	32	68	–	14
Юридический факультет	71	73	43	55	2	23
В целом по выборочной обследованной совокупности	691	537	51	47	2	31

При этом 4% ответов показали, что респонденты затруднились назвать какие-либо предметы, которые бы способствовали духовно-нравственному воспитанию студенчества.

Отвечая на вопрос анкеты: «Что, на Ваш взгляд, следует предпринять для совершенствования учебно-воспитательного процесса в Университете?», информанты-студенты, сформулировали 537 неформализованных ответов (14% общего массива ответов такого типа на все открытые и полузакрытые вопросы анкеты). Было выдвинуто предположение, что данный факт свидетельствует об относительно невысоком интересе этой категории акторов исследования к поставленной проблеме. В свою очередь, настоящий факт может быть обусловлен наличием определенных кризисных моментов в содержании и организации учебной и, главным образом, воспитательной работы, формы и методы которой далеко не во всем приемлемы для современной студенческой молодежи.

Из обозначенного числа почти треть (31%) ответов носили неконструктивный характер – не содержали никаких предложений, пожеланий или критических замечаний. Они, как правило, сводились к таким формулировкам: «не знаю», «затрудняюсь ответить», «все устраивает» и т.п. Можно предположить, что такие ответы отражают в определенной степени незаинтересованное отношение некоторых групп студентов к решению вопросов совершенствования учебно-воспитательного процесса как в конкретном институте (на факультете), так и в Университете в целом.

Все конструктивные предложения, пожелания и замечания респондентов были приняты нами за 100% и на основе контент-анализа объединены в тематические блоки:

I блок – «Совершенствование содержания и организации учебного процесса» (51% общего числа ответов конструктивного плана);

II блок – «Совершенствование организации и содержания воспитательного процесса» (47%);

III блок – «Критические высказывания относительно содержания и организации воспитательной деятельности» (всего 2%).

В аналогичном ключе анализировались и ответы на открытые вопросы предста-

вителей профессорско-преподавательского корпуса.

Итоговая таблица ответов студентов на вопрос: «Что, на Ваш взгляд, следует предпринять для совершенствования учебно-воспитательного процесса в Университете?» по учебным подразделениям выглядела следующим образом (табл. 2).

Данные, полученные в результате контент-анализа, позволили высказать предположение, что далеко не все респонденты проявили заинтересованность в решении вопросов совершенствования учебно-воспитательного процесса. Почти треть респондентов, как отмечалось выше, дала формальные, неконструктивные ответы на вопрос, который самым непосредственным образом связан с основными моментами жизнедеятельности студентов в Университете.

Например, вот на что обращали внимание молодые информанты, которые сформулировали конструктивные предложения и пожелания по поводу совершенствования организации и содержания воспитательного процесса:

- «мотивировать, активизировать всех студентов, а не только тех, которые учатся в главном корпусе, для участия в творческом процессе и привить им интерес к внеучебной деятельности; больше совместных поездок и мероприятий с духовно-нравственным уклоном, творческих конкурсов, вечеров, дискотек и факультетских вечеров, которые бы сплотили группу; больше творческих кружков, физкультурных секций;
- откликаться на инициативу студентов; проводить агитацию среди студентов, привлекать их к совместной работе; организовать летние лагеря;
- больше работать со студентами, учитывать их интересы, больше предлагать неформализованных, интересных всем, а не только одной группе студентов соревнований, бесплатных мероприятий на разные темы (музыкальные конкурсы, философские дебаты и т.д.), в которых бы участвовали не только студенты, но и преподаватели – это важно для психологического сближения, ведь, сплоченный коллектив лучше поддается воспитанию; повысить эффективность работы профсоюза;

**Результаты определения коэффициента
заинтересованности информантов (студентов)**

Институты (факультеты)	Выборочная обследованная совокупность, чел.	Общее количество неформализованных ответов	Количество неконструктивных неформализованных ответов	$K_{зр}$ (коэффициент заинтересованности респондентов)	Ранг (место)
Институт иностранных языков	48	187	30	3,2	XII
Педагогический институт физической культуры	51	199	31	3,3	XI
Институт психологии, социологии и социальных отношений	47	337	21	6,7	II–III
Институт педагогики и психологии образования	39	175	31	3,7	VIII–X
Институт естественных наук	41	215	58	3,8	VII
Институт гуманитарных наук	118	485	52	3,7	VIII–IX
Институт математики и информатики	61	352	67	4,7	VI
Факультет изобразительных искусств	44	311	18	6,7	II–III
Музыкально-педагогический факультет	35	224	13	6,0	IV
Факультет специальной педагогики	39	91	17	1,9	XIII
Факультет дизайна и технологии	24	119	31	3,7	VIII–X
Экономический факультет	73	569	19	7,5	I
Юридический факультет	71	450	35	5,8	V
В целом по выборочной обследованной совокупности	691	3714	353	4,9*	–

* В табл. 3 и 4 коэффициент заинтересованности рассчитывается по вышеприведенной формуле.

- не разрешать преподавателям и студентам бездумно высказываться о национальностях; организовать групповые учебно-воспитательные лекции, включающие в себя различные курсы и специальности; упразднить студенческий совет; организовывать бесплатные экскурсии для студентов II–V курсов;
- реорганизовать методику воспитательной работы, заняться действительно полезной креативной работой, а не профанацией,
- исключить точку зрения, что все нужно для галочки; лучше и широко информировать студентов через старост о проведении мероприятий;
- совершенствовать контакт студенческого союза со студентами; организовать секцию современного танца; позволять устраивать внеплановые мероприятия; проводить воспитательные, а не карательные беседы; делать для студентов все то, что хотели бы руководители для своих детей;

Таблица 4

**Итоговые результаты определения коэффициента
заинтересованности информантов в проведении воспитательной работы**

Институты (факультеты)	$K_{зр}$ преподавателей	Ранг (место)	$K_{зр}$ студентов	Ранг (место)	Средний $K_{зр}$ по институту (факультету)	Средний ранг
Институт иностранных языков	1,9	X	3,2	XII	2,6	XI–XIII
Педагогический институт физической культуры	2,0	IX	3,3	XI	2,7	X
Институт психологии, социологии и социальных отношений	2,1	VIII	6,7	II–III	4,4	III
Институт педагогики и психологии образования	3,1	VI	3,7	VIII–X	3,4	VIII
Институт естественных наук	1,4	XI	3,8	VII	2,6	XI–XIII
Институт гуманитарных наук	2,3	VII	3,7	VIII–X	3,0	IX
Институт математики и информатики	3,6	III	4,7	VI	4,2	IV
Факультет изобразительных искусств	0,7	XIII	6,7	II–III	3,7	VI
Музыкально-педагогический факультет	3,3	IV	6,0	IV	4,7	II
Факультет специальной педагогики	3,2	V	1,9	XIII	2,6	XI–XIII
Факультет дизайна и технологии	4,0	II	3,7	VIII–X	3,9	V
Экономический факультет	4,5	I	7,5	I	6,0	I
Юридический факультет	1,1	XII	5,8	V	3,5	VII
В целом по выборочной обследованной совокупности	2,5	–	4,9	–	3,7	–

- постараться объединить факультеты в более дружные массы с помощью различных внутрифакультетских мероприятий;
- более активный профсоюз;
- более эффективная и плодотворная организация, скоординированность действий;
- оказывать финансовую поддержку для проведения мероприятий и для участия студентов в различных конкурсах и фестивалях» и т.п.

В аналогичном ключе анализировались и ответы на открытые вопросы представителей профессорско-преподавательского состава.

Рассмотрим на конкретном примере разработанный методический подход к определению коэффициента заинтересованности респондентов $K_{зр}$ в решении той или иной проблемы (в данном случае коэффициента заинтересованности в совершенствовании учебно-воспитательного процесса):

$$K_{зр} = \frac{N - n}{S},$$

где $K_{зр}$ – коэффициент заинтересованности респондентов;

N – общее количество ответов респондентов конкретного учебного подразделения на открытые и полужакрытые вопросы анкеты;

n – количество неконструктивных (несодержательных) ответов респондентов конкретного учебного подразделения на все открытые и полужакрытые вопросы анкеты;

S – выборочная обследованная совокупность в конкретном учебном подразделении университета.

Результаты определения $K_{зр}$ представлены в табл. 3. При этом полагаем, что чем больше коэффициент, тем выше заинтересованность конкретной группы респондентов в решении стоящих проблем.

Таким образом, используя рассчитанный коэффициент, мы можем определить учебные подразделения Университета, где студенческая молодежь проявила наибольшую заинтересованность в решении поставленной проблемы и где, по всей вероятности, со студентами наиболее успешно осуществляется воспитательная работа.

Однако анализ был бы неполным без подсчета коэффициента заинтересованности преподавателей конкретных учебных подразделений. Было получено более полное, объективное представление об отношении акторов воспитательной деятельности к ее проведению в конкретных структурных учебных подразделениях и в Университете в целом (табл. 4).

Заключение

Таким образом, если ориентироваться на коэффициент заинтересованности в целом по выборочной обследованной совокупности, то можно предположить, что определенный контингент информантов не по всем показателям удовлетворяет уровню содержания и организации воспитательной деятельности, осуществляемой в стенах данного вуза. Формы и методы воспитательной работы, которые сегодня используются в ходе ее реализации, требуют модернизации. В связи с этим было предложено рассмотреть вопрос о повышении планки образовательной работы в вузе (включая, естественно, духовно-нравствен-

ное и профессиональное воспитание) до уровня молодежной студенческой политики. Молодежная студенческая политика позволяет охватить более широкий спектр проблем, интересующих современную студенческую молодежь, и вывести воспитательную работу в вузе на более высокий качественный уровень. Коэффициент заинтересованности может не только характеризовать интерес информантов в решении конкретных вопросов, но и опосредовано свидетельствовать об эффективности/неэффективности работы преподавателей с конкретными группами молодых респондентов в определенных направлениях, в данном случае – об эффективности/неэффективности организации и содержания воспитательной деятельности в институтах и на факультетах Университета. Коэффициент можно также рассматривать в качестве индикатора, отражающего гражданскую позицию информантов, их отношение к конкретному спектру внешних и внутренних социальных проблем.

Методика на данном этапе ее апробации несколько трудоемка, однако при определенной модернизации с использованием IT-технологий она позволит исследователям получить более углубленные, систематизированные знания о позициях информантов, а руководителям структурных учебных подразделений – наметить конкретные шаги по совершенствованию образовательного процесса в институтах и на факультетах Университета.

Литература

1. **Аберкромби Н.** Социологический словарь: Пер. с англ. / Под ред. С. А. Ерофеева. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Экономика, 2004. 620 с.

References

1. **Aberkgombi N.** Sociological dictionary: From English / Ed. S. A. Erofeyev. 2nd prod. reslave. and additional. M.: Economy, 2004. 620 p.

СИСТЕМА ПОКАЗАТЕЛЕЙ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ СТРУКТУР ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА В НЕФОРМАЛЬНОМ СОЦИАЛЬНОМ КОНТРОЛЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Демченко Т. С.
НАЧОУ ВПО СГА, Москва

В статье проанализированы показатели оценки эффективности структур гражданского общества в системе неформального социального контроля высшего образования. На основе обобщения знаний, изложенных в научной литературе, и результатов конкретного социологического исследования предложена новая оценка эффективности структур гражданского общества в системе неформального социального контроля высшего образования, даны практические рекомендации по ее реализации в социальной практике.

Ключевые слова: социальный контроль, высшее образование, гражданское общество, неформальный социальный контроль высшего образования

THE SYSTEM OF INDICATORS FOR THE ASSESSMENT OF EFFICIENCY OF CIVIL SOCIETY STRUCTURE UNDER INFORMAL SOCIAL HIGHER EDUCATIONAL CONTROL

Demchenko T. S.
Modern Humanitarian Academy, Moscow

In this article indicators of an assessment of efficiency of structures of civil society in a system of informal social control of the higher education are analyzed. On the basis of generalization of the knowledge stated in scientific literature, and results of the sociological research the new assessment of efficiency of structures of civil society in a system of informal social control of the higher education is offered. Also some practical recommendations about its realization in social practice are made.

Key words: social control, the higher education, civil society, informal social control of the higher education.

Введение

Как показывает социальная практика, рациональное функционирование неформального социального контроля базируется на активной гражданской позиции его субъектов; потребности в совершенствовании деятельности органов государственной власти и формальных организаций; правовом обеспечении контрольных полномочий неформальных организаций и др.

Неформальный социальный контроль высшего образования представляет собой совокупность систем, механизмов, сил и средств неформальных институтов и организаций, таких как: организации студентов вуза, их родителей, профессорско-преподавательского состава, работодателей, институты гражданского общества и пр.

Точная оценка рациональности неформального социального контроля напрямую

зависит от четкого определения показателей (индикаторов). Как известно, категория «показатель» широко применяется в различных областях знаний. Содержание понятия «показатель» имеет и социологический аспект. Например, социальные показатели в социологии определяются как качественные и количественные характеристики отдельных свойств и состояний социальных объектов и процессов, совокупность которых отражает их существенные особенности в статике и динамике [2].

1 Методология исследования

Для решения задач по проверке теоретических положений было проведено эмпирическое исследование на базе государственных и негосударственных вузов 31 города России (Астрахань, Балашов, Барнаул, Белгород, Биробиджан, Владивосток, Волжский, Дзержинск, Елецк, Калининград, Камышин,

Красноярск, Луховицы, Москва, Нальчик, Находка, Новгород, Новокузнецк, Новороссийск, Новоуральск, Обнинск, Пенза, Петропавловск-Камчатский, Росошь, Старый Оскол, Стерлитамак, Тамбов, Тула, Череповец, Черкесск, Ярославль): ГОУ ВПО «Российский государственный социальный университет», ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет», ФГБОУ ВПО «Государственный университет управления», НАЧОУ ВПО «Современная гуманитарная академия», Московский гуманитарный институт имени Е. Р. Дашковой, НОУ ВПО Международная академия бизнеса и управления. Генеральная совокупность составила 195 тыс. человек, объем выборки – 700 человек, ошибка выборки 3,7%.

Исследование эффективности структур гражданского общества в системе неформального социального контроля высшего образования проводилось комплексом социологических методов с применением специальных компьютерных программ обработки и анализа данных. Эффективность показателей замерялась методами экспертной оценки специалистов в области образования, анкетного опроса студентов государственных и негосударственных вузов России, содержательным анализом документов.

2 Результаты исследования

Анализ имеющихся разработок в области общественного контроля [1, 3, 4, 6, 7] позволяет сделать вывод, что до сих пор не существует общей теории оценки его эффективности, а следовательно, и общепринятой научно обоснованной методики определения активности структур гражданского общества в контексте эффективности неформального социального контроля высшего образования.

По оценке экспертов ($N = 16$), наиболее действенной формой неформального социального контроля является общественное мнение. Оно активизирует деятельность агентов социального контроля и обуславливает:

- организацию: коллективных уходов с занятий; коллективных исковых заявлений в суд; инициацию претензий по вопросам качества получаемых образовательных услуг, то есть наличие сильных неформальных лидеров;
- обращение потребителей образовательных услуг с претензиями по вопросам ка-

чества получаемого высшего образования к администрациям вузов, а также обращение в государственные органы власти (например, Рособнадзор или Минобрнауки), обращение в судебные органы с исками к вузам, Минобрнауки;

- участие в митингах, забастовках и других протестных мероприятиях по отстаиванию прав в сфере высшего образования;
- реализацию на практике прав на участие в управлении образовательным учреждением;
- участие в студенческих мероприятиях и самоуправлении;
- участие представителей институтов гражданского общества (воспитательно-педагогических, молодежных, ветеранских организаций, независимых СМИ, творческих союзов, ассоциаций работников культуры и других), работодателей, известных деятелей науки, культуры, искусства в процессах обучения и воспитания.

Эффективным методом в социальном контроле высшего образования является применение санкций. Этот показатель замерялся анкетным опросом студентов государственных и негосударственных вузов России. Бесспорно, один из важных показателей активности потребителей образовательных услуг – наличие в структуре гражданского общества неформальных лидеров, которые организуют применение санкций (таких как коллективные уходы с занятий, подача коллективных исковых заявлений в суд), иницируют подачу претензий по вопросам качества получаемых образовательных услуг и используют другие способы давления на формальные организации.

Анализ результатов опроса студентов показал, что потребители образовательных услуг (студенты) знают неформальных лидеров, которые организуют перечисленные выше протестные формы социального контроля (рис. 1).

Об активности структур гражданского общества можно судить и по такому показателю, как обращения потребителей образовательных услуг к администрации вуза с претензиями по проблемам качества получаемых образовательных услуг, обращения в государственные органы власти (например, Рособнадзор или Минобрнауки) по вопросам получаемых образовательных услуг, обращения в судебные органы с исками к вузам.

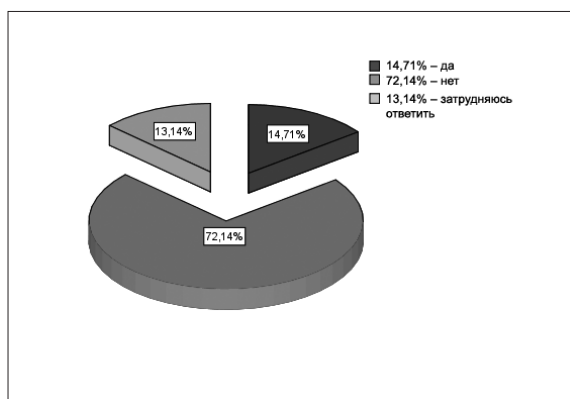


Рисунок 1. Знание неформальных лидеров, которые организовывали коллективные уходы с занятий, коллективные искивые заявления в суд, инициировали претензии по вопросам качества получаемых образовательных услуг

Результаты проведенного анкетного опроса студентов ряда государственных и негосударственных вузов России показали, что наиболее активно применяемый показатель – это обращение потребителей образовательных услуг с претензиями по вопросам качества получаемого высшего образования к администрации вузов (табл. 1).

Еще один важный показатель замера активности потребителей образовательных услуг – их участие в митингах, забастовках и других протестных мероприятиях по отстаиванию своих прав в сфере высшего образования. Как показывают результаты исследования, лишь незначительная часть (4,3%) респондентов применяет на практике эту форму протестного неформального социального контроля в сфере высшего образования (табл. 2).

Обращает на себя внимание тот факт, что 12,1% ответили, что они участвовали один-два раза в митингах, забастовках и других протестных мероприятиях в различных областях, и лишь 4,3% (в три раза меньше) опрошенных заявили об отстаивании своих прав в сфере высшего образования таким способом.

В этой связи особую актуальность приобретают результаты проведенного регрессионного анализа, в котором с помощью простой линейной регрессии выявлена и описана линейная зависимость между двумя исследуемыми переменными – зависимой и независимой. Например, было определено, в какой

зависимости находятся такие переменные, как участие студентов в митингах, забастовках и других протестных мероприятиях в различных социальных сферах (независимая переменная) и их же участие в митингах, забастовках и других протестных мероприятиях по отстаиванию своих прав в сфере высшего образования (зависимая переменная).

В рассматриваемом примере уравнение регрессии имеет вид:

$$y = 2,518 + 0,159x.$$

Значение коэффициента регрессии независимой переменной «Участие студентов в митингах, забастовках и других протестных мероприятиях» в построенной модели составляет 0,159. Эта означает, что увеличение числа участников митингов, забастовок и других протестных мероприятий в различных социальных сферах на одного человека влечет за собой увеличение количества участников митингов, забастовок и других протестных мероприятий по отстаиванию своих прав в сфере высшего образования на 0,159 человека.

На первый взгляд, полученный результат значения коэффициента регрессии незначителен. Однако, если экстраполировать полученное значение на всю генеральную совокупность или увеличить количество активных граждан хотя бы до 1 000 000 участников митингов, забастовок и других протестных мероприятий в различных социальных сферах, то получается довольно большое число – 159 000 участников по отстаиванию своих прав в сфере высшего образования. В этой связи, исходя из полученного уравнения регрессии, можно предсказать, каким будет значение одной переменной при изменении другой. В рассматриваемом примере регрессионная модель позволила спрогнозировать, как будет расти количество участников митингов, забастовок и других протестных мероприятий по отстаиванию прав в сфере высшего образования при повышении общей гражданской активности и увеличении количества участников митингов, забастовок и других протестных мероприятий по отстаиванию прав во всех социальных сферах.

Полученные результаты регрессионного анализа позволяют сделать вывод, что повышение общей активности структур гражданского общества ведет к активизации их же в контроле над сферой высшего образования.

Таблица 1

Результаты опроса студентов

Вопрос	Варианты ответов	Частота	Доля по таблице, %
Обращались ли Вы к администрации вуза с претензиями по вопросам качества получаемых образовательных услуг?	Да	83	11,9
	Нет	595	85,0
	Затрудняюсь ответить	22	3,1
	Всего	700	100,0
Обращались ли Вы в государственные органы власти (например, Рособнадзор или Минобрнауки) с претензиями по вопросам качества получаемых образовательных услуг?	Да	8	1,1
	Нет	675	96,4
	Затрудняюсь ответить	17	2,4
	Всего	700	100,0
Обращались ли Вы в судебные органы с исками к вузу?	Да	3	0,4
	Нет	694	99,1
	Затрудняюсь ответить	3	0,4
	Всего	700	100,0

Таблица 2

Результаты опроса студентов об участии их в митингах, забастовках и других протестных мероприятиях

Вопрос	Варианты ответов	Частота	Доля по таблице, %
Участвовали ли Вы когда-либо в митингах, забастовках и других протестных мероприятиях в различных областях?	Да, часто	9	1,3
	Да, один-два раза	85	12,1
	Нет	585	83,6
	Затрудняюсь ответить	21	3,0
	Всего	700	100,0
Участвовали ли Вы когда-либо в митингах, забастовках и других протестных мероприятиях по отстаиванию своих прав в сфере высшего образования?	Да, часто	0	0
	Да, один-два раза	30	4,3
	Нет	657	93,9
	Затрудняюсь ответить	13	1,9
	Всего	700	100,0

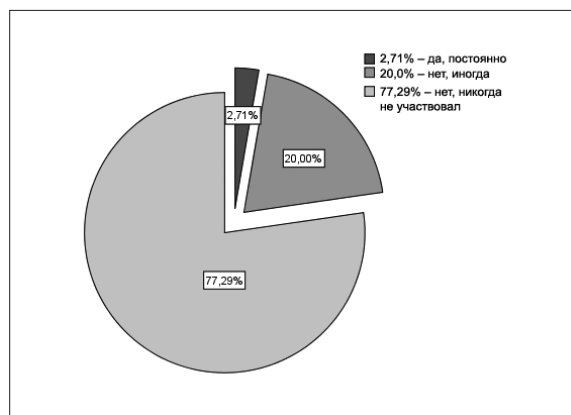


Рисунок 2. Участие студентов в коллективном уходе с занятий

Как показывают результаты исследования, наиболее часто применяемая форма протестного неформального социального контроля – участие студентов в коллективном уходе с занятий. Опрос респондентов показал, что почти 23% студентов государственных и негосударственных вузов России используют ее на практике (рис. 2).

Таким образом, показатель «участие в коллективном уходе с занятий» наиболее четко отражает активность студентов в применении протестных форм неформального социального контроля.

Показатель «участие студентов в управлении образовательным учреждением» отражает общее состояние студенческого самоуправления в России [5]. Результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод, что оно находится в начальной стадии развития. Так, только 12,29% опрошенных респондентов заявили, что они реализовывали на практике свое право на участие в управлении образовательным учреждением, 72,43% никогда этого не делали, а 15,29% затруднились с ответом.

Кроме того, активность студенческого контроля можно измерить с помощью показателей участия студентов в студенческом самоуправлении и различного рода мероприятиях. Результаты опроса студентов показали, что лишь незначительная доля респондентов участвует в студенческом самоуправлении – 10,7% опрошенных; 82% ответили отрицательно; 7,29% из опрошенных затруднились с ответом, а почти 45% опрошенных никогда не участвовали ни в каких мероприятиях, организованных вузом.

Результаты анкетного опроса студентов позволяют сделать следующие выводы: либо вузы организуют недостаточное количество студенческих мероприятий, либо в недостаточно активно информируют и агитируют своих студентов, либо у опрошиваемых студентов отсутствует активная социальная позиция и они не участвуют в подобных мероприятиях.

Участие представителей институтов гражданского общества (воспитательно-педагогических, молодежных, ветеранских организаций, независимых СМИ, творческих союзов, ассоциаций работников культуры и других), работодателей, известных деятелей науки, культуры, искусства в обучении и воспитании отражает активность всех структур гражданского общества в неформальном социальном контроле. За последние годы наблюдается динамика роста количества институтов гражданского общества. Кроме того, 5 апреля 2012 г. был создан Комитет гражданских инициатив, который предлагает альтернативные решения государственных вопросов. Однако, как показывает современная образовательная практика, участие институтов гражданского общества в контроле высшего образования остается на очень низком уровне. Как правило, оно сводится к организованным встречам со студентами, да и то не в тех объемах, какие требуют современные условия.

Как показывают результаты анкетного опроса студентов, только чуть больше трети респондентов (37,48%) заявили, что в их вузе организуются встречи с представителями институтов гражданского общества (воспитательно-педагогическими организациями, молодежными общественными организациями, ветеранскими организациями, независимыми СМИ, творческими союзами, ассоциациями работников культуры и другими), 32,33% опрошенных дали отрицательный ответ, а 30,19% затруднились с ответом.

Результаты исследования позволяют сделать вывод, что институтам гражданского общества требуются социально-психологическая мотивация и активизация контроля высшего образования. Достоверность высказанного предположения подтверждается анализом ответов студентов на вопрос: «Задействованы ли в процессе Вашего обучения и воспитания внешние организации

(работодатели, институты гражданского общества и др.)?»). Только 26,18% респондентов ответили, что в процессе их обучения и воспитания задействованы работодатели и институты гражданского общества, 36,05% студентов считают, что таковые не привлекаются и 37,77% респондентов затруднились ответить на вопрос.

Результаты опроса студентов и образовательная практика позволяют сделать вывод, что даже формальное закрепление в нормативных правовых актах РФ участия работодателей, институтов гражданского общества в контроле высшего образования не решает возникшую проблему, так как фактически нормы права не реализуются. Таким образом, актуализируется научная задача по разработке более эффективной правовой модели привлечения внешних организаций (работодателей, институтов гражданского общества и других) к качественной подготовке студентов вуза.

Подобная ситуация складывается и с участием известных деятелей науки, культуры, искусства в процессе обучения и воспитания студентов. Например, только чуть больше трети респондентов (38,48%) считают, что в процессе их обучения и воспитания такие люди задействованы, 38,48% студентов дали отрицательный ответ, а 34,05% опрошенных затруднились с ответом.

Результаты анкетного опроса студентов позволяют сделать следующие выводы: либо вузы организуют недостаточное количество встреч студентов с представителями институтов гражданского общества (воспитательно-педагогических, молодежных, ветеранских организаций, независимых СМИ, творческих союзов, ассоциаций работников культуры и других), с работодателями, известными деятелями науки, культуры, искусства, либо административный состав вузов недостаточно информирует и агитирует своих студентов, либо у опрашиваемых студентов отсутствует активная социальная позиция, поэтому они не посещали подобные встречи.

Заключение

Таким образом, на основании анализа результатов анкетного опроса студентов го-

сударственных и негосударственных вузов России, экспертного опроса специалистов в области образования, содержательного анализа документов можно сделать следующие выводы.

1. В настоящее время уровень эффективности структур гражданского общества в системе неформального социального контроля высшего образования, выраженный в применении протестных формах, таких как: организация коллективных уходов с занятий и участие в таких уходах; организация коллективных исковых заявлений в суд; инициации претензий по вопросам качества получаемых образовательных услуг; обращение потребителей образовательных услуг с претензиями по вопросам качества получаемого высшего образования к администрациям вузов, а также в государственные органы власти (например, Рособrnадзор или Минобрнауки); обращение в судебные органы с исками к вузам, Минобрнауки; участие в митингах, забастовках и других протестных мероприятиях по отстаиванию прав в сфере высшего образования, достаточно низкий, однако есть много факторов, которые могут активизировать эти процессы.

2. В современной образовательной практике назрела необходимость в развитии реализации студентами прав на участие в управлении образовательным учреждением; повышении участия студентов в вузовских мероприятиях и самоуправлении вузами; на участие представителей институтов гражданского общества (воспитательно-педагогических, молодежных, ветеранских организаций, независимых СМИ, творческих союзов, ассоциаций работников культуры и других), работодателей, известных деятелей науки, культуры, искусства в процессе обучения и воспитания путем социально-психологической мотивации и активизации структур гражданского общества в контроле высшего образования.

3. Полученные результаты регрессионного анализа позволяют сделать вывод, что повышение общей активности структур гражданского общества ведет к активизации их же в контроле над сферой высшего образования.

Литература

1. **Ананишнев В. М.** Моделирование в сфере образования // Системная психология и социология. М.: МГПУ, 2010. № 2. С. 67–84.
2. Большой словарь по социологии [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://voluntary.ru/dictionary/662/word/pokazatel-socialnyi>.
3. **Гостев А. Н., Ананишнев В. М., Демченко Т. С., Кочетов В. В.** Рационализация системы социального проектирования дополнительного образования молодежи крупного города // Системная психология и социология. 2013. № 8. С. 101–108.
4. **Гостев А. Н., Демченко Т. С.** Гражданское общество: контроль над деятельностью государства. М.: СГУ, 2011. 193 с.
5. **Гостев А. Н., Демченко Т. С.** Российские традиции в системе студенческого самоуправления // Социология образования. 2013. № 2. С. 4–21.
6. Гражданское общество в модернизирующейся России: Аналитический доклад / Л. И. Якобсон, И. В. Мерсиянова, О. Н. Кононыхин и др. М.: НИУ ВШЭ, 2011. 60 с.
7. **Романова Е. С.** Потенциал вузовской науки в обеспечении гражданского и профессионального становления участников образовательного процесса // Системная психология и социология. 2010. № 2. С. 28–42.

References

1. **Ananishnev V. M.** Modeling in the education sector // Systems psychology and sociology. 2010. No. 2. P. 67–84.
2. The big dictionary on sociology /an access Mode: <http://voluntary.ru/dictionary/662/word/pokazatel-socialnyi>.
3. **Gostev A. N., Ananishnev V. M., Demchenko T. S., Kochetov V. V.** Rationalization of system of social design of additional education of youth of the large city // Systems psychology and sociology. 2013. № 8. P. 101–108.
4. **Gostev A. N., Demchenko T. S.** Civil society: control over activity of the state. M.: SGU, 2011. 193 p.
5. **Gostev A. N., Demchenko T. S.** The Russian traditions in system of student's self-government // Education Sociology. 2013. No. 2. P. 4–21.
6. Civil society in the being modernized Russia: Analytical report / L. I. Jacobson, I. V. Mersiyanova, O. N. Kononykhin, etc. M.: NIU VShE, 2011. 60 p.
7. **Romanova E. S.** The development of the science of higher education for the support of the civil and occupation formation of the participants of the educational progress // Systems psychology and sociology. 2010. No. 2. P. 28–42.

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

Научный журнал «Системная психология и социология» выходит четыре раза в год и публикует теоретические работы и исследования по проблемам системных описаний в психологии и социологии.

В журнале предполагается размещать следующие виды работ:

- методологические и теоретические статьи;
- статьи, описывающие новые методы, тесты, опросники и т.д.;
- описание эмпирических исследований;
- информационно-аналитические статьи;
- рецензии на статьи, книги и т.д.

В зависимости от жанра статья должна иметь определенную структуру. Если статья описывает эмпирические исследования, новые методические приемы, тесты, опросники и т.д., то статья она должна иметь следующие разделы:

- 1) введение – описывается актуальность исследуемого вопроса, ставится задача и предлагается новое научное решение, рекомендуется кратко описать область и проблему исследований (общий объем введения – не более половины страницы);
- 2) методика – необходимо указать название, привести краткое описание, дать сведения о валидности и указать цель применения используемых методик;
- 3) результаты и их обсуждение;
- 4) выводы – следует формулировать полученные конечные результаты, которые не должны повторяться в заключении, выводы должны быть краткими и в сжатом виде содержать проделанные в ходе написания статьи действия;
- 5) заключение – описывается, с какой целью и для кого выполнялась научно-исследовательская работа, желательна осветить социальный и экономический эффекты, которые могут быть получены при использовании предложений на практике;
- 6) список литературы, который оформляется в соответствии с ГОСТ 7.1-2003. В тексте ссылки нумеруются в квадратных скобках.

Информационно-аналитические статьи, методические и теоретические статьи предполагают следующую структуру:

- 1) введение;
- 2) результаты;

- 3) выводы;
- 4) заключение;
- 5) список литературы.

Научные статьи теоретического характера должны содержать результаты исследования, выполненного с помощью таких методов, как абстрагирование, синтез, анализ, индукция, дедукция, формализация, идеализация, моделирование.

Наименования разделов должны быть прописаны в тексте статьи.

Условия рассмотрения статей

1. В редакцию принимаются материалы объемом до одного авторского листа (не более 40 тыс. знаков, 8–16 страниц). Объем статей, подготовленных по заказу редакции, не ограничивается.
2. Текст должен быть набран шрифтом *Times New Roman*, кегль 11, через один интервал, с выравниванием по ширине. Поля: слева – 3 см, справа – 2 см, верхнее и нижнее – по 2 см. Все страницы рукописи должны быть пронумерованы.
3. Заголовки разделов статьи набираются шрифтом *Times New Roman*, кегль 11, полужирным без курсива, по центру страницы. В конце заголовков разделов точка не ставится.

Пример:
Результаты

4. Допускается публикация не более шести рисунков и таблиц в статье (например, два-три рисунка и две-три таблицы). Все рисунки должны иметь сквозную нумерацию арабскими цифрами и обозначение словом «Рисунок». Подпись располагается под рисунком, по центру, шрифт *Times New Roman*, кегль 10.

Пример:

Рисунок 1. Динамика мотивационного профиля младших школьников

5. Нумерация таблиц сквозная. Надпись «Таблица» и ее порядковый номер (кегль 10, р а з р я д к а) – выравнивание по правому краю. Далее – название таблицы по

центру (*Times New Roman*, кегль 10, **полу-
жирный**).

Пример:

Т а б л и ц а 1

**Мишени воздействия
при различных формах власти**

6. Оформление названия статьи: по центру строку, прописными буквами, **полу-
жирным** шрифтом, кегль 12, без точки в конце названия. Ниже – фамилия, имя, отчество авторов – выравнивание по правому краю. Далее – сведения о месте их работы.
7. В статье должны быть указаны основные характеристики применения статистических процедур. В качестве методов обработки данных следует использовать метод проверки гипотез, корреляционный или факторный анализ, а также определение статистической достоверности получаемых различий. Особого внимания требует выбор статистического критерия, который должен быть адекватен как типу анализируемых данных (выбор параметрических или непараметрических критериев), так и особенностям полученного массива данных (например, сравнение средних значений или отклонений от средних).
8. К статье автор прилагает краткую аннотацию и перечень ключевых слов на русском и английском языках. Текст аннотации набирается прямым шрифтом с точкой в конце.
9. Библиографические ссылки при цитировании приводятся в конце статьи в алфавитном порядке. Они оформляются в едином формате, установленном системой Российского индекса научного цитирования, с обязательным указанием страниц источника цитирования.

Пример:

Шульц Д. П., Шульц С. Э. История современной психологии: Пер. с англ. СПб.: Евразия, 1998. С. 10.

Порядковый номер ссылки указывается в квадратных скобках после цитаты.

10. Все персоналии в тексте статьи должны упоминаться обязательно с инициалами.
11. Необходимо представлять английский перевод списка литературы.
12. К статье необходимо приложить следующие сведения об авторе: фамилия, имя и отчество; ученая степень и звание; место работы и должность; контактный телефон и адрес электронной почты, фото каждого автора 3×4 (в формате JPG). Сведения об авторе (кроме контактных данных), а также название статьи должны быть представлены на русском и английском языках.
13. В случае использования в статье рисунков необходимо прилагать каждый рисунок отдельным файлом в формате JPEG.
14. Рукописи, оформленные не в соответствии с данными Правилами, возвращаются автору на доработку без рецензирования.
15. Рецензирование занимает от одного до трех месяцев. Решение о публикации принимается на основе результатов рецензирования редколлегией. В случае положительного решения публикация происходит в порядке очередности поступления материалов в Редакцию. В случае отклонения статьи Редакция возвращает автору рукопись с рецензией в течение года.
16. Редакция оставляет за собой право редактирования и сокращения рукописей.
17. Материалы предоставляются в распечатанном виде и в электронном формате doc (Word 2000, 2003) на диске в Институт психологии, социологии и социальных отношений Московского городского педагогического университета.

Адрес: 127287 г. Москва, Петровско-Разумовский пр. д. 27.

E-mail Редакции: info@systempsychology.ru

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ ЖУРНАЛА
«СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ»
«SYSTEMS PSYCHOLOGY AND SOCIOLOGY» AUTHORS,
2014, № 1 (9)**



РОМАНОВА Евгения Сергеевна – доктор психологических наук, профессор. Директор Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ, заведующий кафедрой общей и практической психологии ИПССО ГБОУ ВПО МГПУ. Заслуженный учитель Российской Федерации, Почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации. Лауреат премии Президента Российской Федерации 1998 в области образования, Лауреат премии Правительства Российской Федерации 2009 в области образования. Почетный 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 in 1998, Laureate of the Russian Federation Government Education Award in 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, Почетный 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 in 2009, Honorary Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation.
E-mail: rzhov51@mail.ru.



СЕМАГО Михаил Михайлович – кандидат психологических наук, доцент. Ведущий научный сотрудник Института проблем инклюзивного образования Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования г. Москвы «Московский городской психолого-педагогический университет».

SEMAGO Mikhail Mikhailovich – PhD (Psychology), Docent. Leading researcher of the Institute of Integrated (Inclusive) Education Problems of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow State University of Psychology & Education».

E-mail: intpsychol@mail.ru



БЕРШЕДОВА Людмила Ивановна – доктор психологических наук, профессор. Профессор кафедры общей и практической психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ.

BERSHEDOVA Ludmila Ivanovna – Doctor of Psychology, Full professor. Professor of the Department of General and Practical 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: bershedova@mail.ru



РЫЧИХИНА Элина Николаевна – доктор социологических наук, доцент. Профессор кафедры общей и практической психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ.

RYCHIKHINA Elina Nikolaevna – Doctor of Sociology, Docent. Professor of the Department of General and Practical 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: elina.2002@mail.ru



НАБАТНИКОВА Людмила Петровна – кандидат психологических наук, доцент. Доцент кафедры общей и практической психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ.

NABATNIKOVA Ludmila Petrovna – PhD (Psychology), Docent. Docent of the Department of General and Practical 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: lpnabat@mail.ru



ЕФИМОВА Ирина Николаевна – доцент кафедры психологической антропологии Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования Государственной классической академии имени Маймонида, MSc. Доцент кафедры психологической адаптации и профессионального развития факультета социальной медицины ФГБОУ ВПО ГКА имени Маймонида.

EFIMOVA Irina Nikolaevna – docent of the Department of Psychological anthropology of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the Maimonides State classical academy. The docent of the Department of Psychological adaptation and professional development of faculty of Social medicine of the Maimonides State classical academy.
E-mail: i_efimova@bk.ru



ВАЛЯВКО Светлана Михайловна – кандидат психологических наук, доцент. Доцент кафедры клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ.

VALYAVKO 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



КОЖИНОВА Ольга Владиленовна – кандидат психологических наук. Доцент кафедры психологии развития и инноваций Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ.

KOZHINOVA Olga Vladilenovna – PhD (psychology). Docent 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: kozhina59@mail.ru



ГРАБОВСКИЙ Андрей Иванович – кандидат социологических наук, директор Государственного образовательного учреждения гимназии №1565 «Свиблово», доцент кафедры социологии и истории психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ.

GRABOVSKY Andrey Ivanovich – PhD (sociology), head of State Educational Establishment Gymnasium №1 565 «Sviblovo». Docent 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: edu1565@mail.ru



ЧИБИСКОВА Оксана Владимировна – старший преподаватель кафедры психологии развития и инноваций Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ.

CHIBISKOVA OXANA Vladimirovna – senior teacher 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



ДОНИЙ Екатерина Евгеньевна – аспирант кафедры клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ.

Dony Ekaterina Evgenjevna – post-graduate student of the Department of Clinical and Special Psychology of the of 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: damedrain@gmail.com



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



РАЗДОБАРОВ Николай Дорوفеевич – кандидат педагогических наук, директор Государственного бюджетного образовательного учреждения среднего профессионального образования г. Москвы «Технологический колледж №21».

RAZDOBAROV Nikolay Dorofeevich – PhD (Pedagogical), director of the State Educational Government-Financed Institution of Secondary Professional Education of the City of Moscow «Technological college №21».

E-mail: 21@prof.educom.ru



БАУЛИНА Мария Евгеньевна – кандидат психологических наук. Доцент кафедры клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ.

BAULINA Mariya Evgenjevna – PhD (Psychology). Docent of the Department of Clinical and Special Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».

E-mail: psiho-sovet@yandex.ru



ЛЬВОВА Светлана Владимировна – кандидат психологических наук, доцент. Доцент кафедры психологии развития и инноваций Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ, заместитель директора Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ по воспитательной работе.

LVOVA Svetlana Vladimirovna – PhD (Psychology), Docent. Docent of the Department of Developmental Psychology and Innovations of the of 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». Deputy director for the educational work 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: lvova.c@mail.ru



ШАГИДАЕВА Аза Батрудиновна – старший преподаватель кафедры гуманитарных и социальных дисциплин Московского налогового института. Соискатель кафедры возрастной психологии Московского городского психолого-педагогического университета, помощник начальника Департамента культуры мэрии г. Грозного по социальным вопросам.

SHAGIDAEVA Aza Batrudinovna – Assistant professor of the Department of Humanitarian and Social Disciplines of the Moscow Tax Institute. Applicant for the PhD degree in Psychology of the Department of developmental psychology of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow State University of Psychology & Education», Assistant on social issues to Head of the Department of culture of the mayoralty of Grozny.



КРЫЖАНОВСКАЯ Лариса Михайловна – кандидат психологических наук, доцент. Доцент кафедры клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ.

KRYZHANOVSKAYA Larisa 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: Lara.kry@yandex.ru



КАЛИШ Ирина Васильевна – аспирант кафедры общей и практической психологии. Сотрудник психологической службы Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ.

KALISH Irina Vasiljevna – Post-graduate student of the Department of General and Practical 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». A member of psychological service of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations.

E-mail: i.surrel@mail.ru



МОРОЗОВА Татьяна Юрьевна – старший преподаватель кафедры общей и практической психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ.

MOROZOVA Tatiayna Yurjevna – assistant professor of the Department of General and Practical 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: strogino_m@bk.ru



САБАНИН Павел Валерьевич – аспирант кафедры социальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО МГПУ.

SABANIN Pavel Valerjevich – post-graduate student of the Department of Social Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relationship of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».

E-mail: convergo@mail.com



ВАСИЛЬЕВ Игорь Аркадьевич – кандидат философских наук, доцент по специальности «Социология управления», главный научный сотрудник Научно-исследовательского института столичного образования (НИИСО) ГБОУ ВПО МГПУ.

VASILJEV Igor Arkadjevich – PhD (Phylosophy). Docent on specialty «Management sociology», the chief researcher of the Research Institute of Capital Education (RICE) of the State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education of the City of Moscow «Moscow City Teacher Training University».

E-mail: via0707@mail.ru



ДЕМЧЕНКО Татьяна Сергеевна – кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии НАЧОУ ВПО «Современная гуманитарная академия».

DEMCHENKO Tatyana Sergeevna – PhD (Sociology). Docent of the Department of Sociology of the Modern Humanitarian Academy.

E-mail: tstarshinova@mail.ru

СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ
Всероссийское периодическое издание научно-практический журнал
№ 1 (9) 2014

Выходит 4 раза в год

Редактор
Компьютерная верстка
Художник

Е. Романов
С. Прокопович
В. Дёмкин

Формат 70×108/16. Усл. печ. л. 26,95. Тираж 500 экз.