

э л е к т р о н н ы й ж у р н а л

**Психолого-педагогические
исследования**

**Psychological-Educational
Studies**

e l e c t r o n i c j o u r n a l

2017. Том 9. № 2
2017. Vol. 9, no. 2

Содержание журнала

«Психологическая наука и образование psyedu.ru» («Психолого-педагогические исследования»)

№ 2, 2017

Содержание	Страницы
ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ	
<i>Андрущенко Т.Ю., Аржаных Е.В., Виноградов В.Л., Минюрова С.А., Федекин И.Н., Федоров А.А.</i> Проблемы профессиональной адаптации молодых педагогов	1–16
<i>Лифанов А.Д., Солдатова С.О.</i> Смысловые образования в структуре личности педагога по физической культуре и спорту	17–24
Психология развития в образовании	
<i>Клопотова Е.Е., Самкова И.А.</i> Возрастные особенности развития познавательной активности в дошкольном возрасте	25–37
<i>Заречная А.А.</i> Психологические технологии формирования коммуникативной компетентности у детей 6–8 лет	38–47
<i>Егоренко Т.А., Безрукавный О.С.</i> Формирование коммуникативной компетентности учащихся при переходе в основную школу	48–56
<i>Кузева О.В.</i> Особенности становления графомоторных навыков и письма у младших школьников	57–69
<i>Власова Н.В.</i> Особенности регуляции эмоций в подростковом возрасте (на примере воспитанников кадетской школы-интерната)	70–83
<i>Куминская Е.А.</i> Феномен аутсайдерства в подростковых коллективах	84–95
<i>Жедь А.В.</i> Взаимосвязь личного атрибутивного стиля, отношения к мигрантам и аккультурационных ожиданий учащихся старших классов	96–106
<i>Гейдебрехт Н.А.</i> Компаративы изобразительной деятельности младших школьников с разным типом репрезентативной системы	107–115
КЛИНИЧЕСКАЯ И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ	
<i>Костин И.А.</i> Сопровождение взросления людей, страдающих аутистическими расстройствами	116–127
<i>Сафуанов Ф.С., Кулаков С.С.</i> Применение метода ранговой решетки в практике комплексной психолого-психиатрической экспертизы по судебным спорам родителей о воспитании ребенка	128–134
<i>Зарецкая О.В.</i> Компьютерная и интернет-зависимость: анализ и систематизация подходов к проблем	135–155
ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ	
<i>Исаев Е.И.</i> Возрастно-нормативная модель развития в дошкольном детстве	156–167
<i>Исаев Е.И.</i> Возрастно-нормативная модель развития младших школьников	168–179

Contents

«Psychological Science and Education Psyedu.ru» ("Psychological-Educational Studies")

№ 2, 2017

Contents	Pages
TEACHER TRAINING	
<i>Andrushchenko T.Yu., Arzhanykh E.V., Vinogradov V.L., Minyurova S.A., Fedekin I.N., Fyodorov A.A.</i> Issues of Professional Adaptation in Young Teachers	1–16
<i>Lifanov A.D., Soldatova S.O.</i> Meaning Formations in the Structure of Personality of Physical Education Teacher	17–24
Developmental Psychology in Education	
<i>Klopotova Ye.Ye., Samkova I.A.</i> Age Specifics of Cognitive Activity Development in Preschool Age	25–37
<i>Zarechnaya A.A.</i> Psychological Technologies of Communicative Competence Development in Children Aged 6-8 Years	38–47
<i>Yegorenko T.A., Bezrukavny O.S.</i> Formation of Communicative Competence in Children Entering Elementary School	48–56
<i>Kuzeva O.V.</i> Features of Graphomotor Skills Development in Primary School Children	57–69
<i>Vlasova N.V.</i> Features of Emotional Regulation in Adolescence (With the Example of Students of Cadet Boarding School)	70–83
<i>Kuminskaya Ye.A.</i> The Outsider Phenomenon in Teenage Groups	84–95
<i>Zhed A.V.</i> Relationship between Attributional Style, Attitude towards Migrants and Acculturation Expectations in High School Students	96–106
<i>Geydebrekht N.A.</i> Comparatives of Expressive Activities of Junior High School Students with Different Types of Representative Systems	107–115
CLINICAL PSYCHOLOGY AND SPECIAL NEEDS	
<i>Kostin I.A.</i> Supporting Persons with Autism Disorders Entering Adulthood	116–127
<i>Safuanov F.S., Kulakov S.S.</i> Applying Repertory Grids in Complex Psychological and Psychiatric Expertise in Parents' Legal Disputes over Child Rearing	128–134
<i>Zaretskaya O.V.</i> Computer and Internet Addiction: Analysis and Classification of Approaches	135–155
DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY	
<i>Isaev E.I.</i> Age-normative Model of Development in the Preschool Childhood	156–167
<i>Isaev E.I.</i> Age-normative Model of Development of Junior Schoolchildren	168–179

Проблемы профессиональной адаптации молодых педагогов

Андрущенко Т.Ю.,

кандидат психологических наук, профессор, декан факультета психолого-педагогического и социального образования, ФГБОУ ВО ВГСПУ, Волгоград, Россия, tandr@vspru.ru

Аржаных Е.В.,

руководитель центра прикладных психолого-педагогических исследований, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, ArzhanyhEV@mgppu.ru

Виноградов В.Л.,

кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора по научной деятельности, Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО КФУ, Елабуга, Россия, vinogradov.ksu@yandex.ru

Минюрова С.А.,

доктор психологических наук, профессор, первый проректор – проректор по учебной работе, ФГБОУ ВО УрГПУ, Екатеринбург, Россия, minyurova@uspu.ru

Федекин И.Н.,

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и психологии, ФГБОУ ВО НГПУ, Набережные Челны, Россия, ifedekin@mail.ru

Федоров А.А.,

доктор философских наук, профессор, ректор, ФГБОУ ВО НГПУ, Нижний Новгород, Россия, fedorov_aa@mininuniver.ru

Андрущенко Т.Ю., Аржаных Е.В., Виноградов В.Л., Минюрова С.А., Федекин И.Н., Федоров А.А. Проблемы профессиональной адаптации молодых педагогов [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2017. Том 9. № 2. С. 1–16 doi: 10.17759/psyedu.2017090201

For citation:

Andrushchenko T.Yu., Arzhanykh E.V., Vinogradov V.L., Minyurova S.A., Fedekin I.N., Fyodorov A.A. Issues of Professional Adaptation in Young Teachers [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2017, vol. 9, no. 2, pp. 1–16 doi: 10.17759/psyedu.2017090201. (In Russ., abstr. in Engl.)

Рассматриваются проблемы профессиональной адаптации молодых педагогов. На основе данных анкетного опроса, проведенного среди молодых и опытных педагогов общеобразовательных организаций в шести регионах Российской Федерации (490

человек), и интервью с представителями администрации школ анализируются трудности, возникающие у молодых педагогов, оцениваются существующие формы поддержки начинающих учителей, а также их удовлетворенность системой профессиональной адаптации. Чаще всего начинающий учитель сталкивается с трудностями в оформлении документации и отчетности, проблемой контроля внимания учащихся, сложностями в применении индивидуального подхода. Реализуемый в настоящее время в большинстве школ комплекс мер по вхождению в профессиональную деятельность нельзя признать достаточным для обеспечения высокого уровня адаптации молодых педагогов. Однако сами молодые педагоги в целом положительно оценивают существующую в их школах систему поддержки, особенно помощь опытных коллег в профессиональной адаптации.

Ключевые слова: профессиональная адаптация, начинающие педагоги, молодые специалисты, вхождение в профессию.

Ежегодно тысячи выпускников учреждений профессионального образования, начиная самостоятельную трудовую деятельность, осваивают новую для себя социальную роль – специалиста. Большинство из них сталкиваются в той или иной степени с проблемами профессиональной адаптации, которые связаны не столько с совершенствованием предметной и методической подготовки выпускников, сколько с социализацией молодого специалиста в новой для себя среде, применительно к школе – с реализацией себя в качестве педагога.

Социальная-профессиональная поддержка молодых педагогов – одно из приоритетных направлений в образовательной политике большинства развитых стран. Программы по профессиональной адаптации в различной комбинации включают в себя меры по вхождению в профессию, аттестации и сертификации, социально-психологической поддержке. Наиболее известны примеры внедрения комплексных программ адаптации, направленных на вовлечение молодых педагогов в профессию и их удержанию в ней, в Англии [8], Германии [1], Канаде [15], США [11] и Новой Зеландии [16]. Это обусловлено в том числе и тем, что именно первый год работы в школе признан наиболее продуктивным для профессионального развития молодого педагога [17].

Каким образом организована социально-профессиональная адаптация начинающих российских педагогов? Каковы основные факторы, затрудняющие этот процесс? Данные вопросы были рассмотрены в ходе социологического исследования, осуществленного сотрудниками сектора мониторинговых исследований Московского государственного психолого-педагогического университета совместно с коллегами из пяти региональных вузов: Волгоградского государственного социально-педагогического университета, Елабужского института (филиал) Казанского (Приволжского) федерального университета, Набережночелнинского государственного педагогического университета, Нижегородского государственного педагогического университета им. Козьмы Минина (Мининский университет), Уральского государственного педагогического университета. Проведенный в мае–июне 2016 г. анкетный опрос был дополнен интервью с представителями администрации образовательных организаций. Выборочную совокупность составили 490 педагогов государственных и муниципальных общеобразовательных организаций, 25 представителей администрации. К участию в опросе привлекались начинающие учителя (150 человек: стаж работы – до 5 лет, возраст – до 30 лет), а также их опытные коллеги (340 человек).

В данном исследовании под социально-профессиональной адаптацией мы будем понимать «процесс взаимодействия личности и профессиональной среды, в ходе которого

осуществляется освоение целей, ценностей, норм профессиональной деятельности, обусловленное сочетанием внешних и внутренних факторов, обеспечивающих оптимальное функционирование и развитие индивида в профессии» [4].

Адаптация молодого специалиста включает в себя два уровня:

- профессиональный, охватывающий особенности организации, содержания и технологии профессиональной деятельности;
- социально-психологический, непосредственно связанный с вхождением в определенную организацию, т. е. «адаптацию к коллективу, к его традициям, стилю работы руководителей, особенностям межличностных отношений в коллективе, что и означает включение работника в коллектив как равноправного, принимаемого всеми его членами» [2, с. 302].

Трудности, возникающие у молодых педагогов в процессе адаптации к профессиональной деятельности

Одной из причин, которая подтолкнула управленческие органы в некоторых штатах США к введению программ адаптации для начинающих педагогов, был интенсивный отток молодых кадров из школ в первый год работы (до 48 % уволившихся) [12]. Данные других американских исследований показывают, что около 30 % молодых учителей покидают профессию в течение трех лет, а 40 % – 50 % молодых учителей уходят из профессии в первые пять лет с начала преподавательской деятельности [9; 6; 10]. Похожие проблемы наблюдаются и в других странах. По данным крупнейшего в Великобритании агентства по трудоустройству в сфере образования Randstad Education, с 2017 г. более 50 % начинающих педагогов будут уходить из профессии в течение первого года профессиональной деятельности. Этот прогноз сделан на основании зафиксированных тенденций: только 62 % молодых педагогов остались в сфере образования в 2011 г., тогда как в 2005 г. данный показатель находился на уровне 80 % [13]. Справедливости ради стоит отметить, что в ряде стран ситуация в этой сфере достаточно благополучная. В докладе OECD [18] указано, что в таких странах, как Италия, Корея и Япония, соответствующие показатели не превышают 3 %.

Проходя все те же этапы профессиональной адаптации, что и начинающие специалисты из других областей, молодой учитель испытывает ряд дополнительных трудностей, связанных с налаживанием отношений с тремя субъектами образовательного процесса: другие учителя, учащиеся, родители учащихся. Это осложняет процесс вхождения в профессию. Весь спектр проблем и трудностей, с которым сталкивается начинающий педагог, можно разделить на два блока в соответствии с уровнями адаптации: затруднения, обусловленные нехваткой знаний и практического опыта по содержанию профессии (методы преподавания, организация и планирование уроков, предметные знания и другое), и социально-психологические проблемы (установление отношений с коллективом, учениками и их родителями).

Согласно полученным данным, основная масса трудностей, возникающих в работе молодых специалистов в школе, касается их характеристик как профессионалов (рис. 1).

По мнению как молодых, так и опытных педагогов, чаще всего начинающий учитель сталкивается с трудностями в оформлении документации и отчетности, в применении индивидуального подхода к учащимся. Также респонденты из обеих групп отмечают наличие проблем в установлении контакта с родителями учащихся, трудности в проектировочной деятельности. Важно отметить, что педагоги с большим стажем

значительно чаще фиксировали проблемы в работе своих молодых коллег, чем начинающие диагностировали их у себя. Это в первую очередь касается «неумения управлять вниманием учащихся, контролировать их поведение» (50 % среди опытных против 32 % среди начинающих), «неумения применять теоретические знания на практике» (42 % против 14 % соответственно), «трудностей в планировании уроков, подборе задания и материалов» (38 % и 19 %), «установления контактов с учащимися» (24 % и 7 %).



Рис. 1. Трудности, возникающие у молодых педагогов в процессе адаптации к профессиональной деятельности (по мнению самих молодых педагогов и их опытных коллег; %). Вопрос молодым педагогам: «С какими трудностями вы сталкиваетесь/столкивались в начале профессиональной деятельности?» Вопрос опытным педагогам: «С какими трудностями сталкиваются молодые педагоги в начале профессиональной деятельности (в вашей школе)?»

В интервью со школьной администрацией подтвердилась большая часть тех трудностей в профессиональной адаптации молодых педагогов, которые были выявлены в результате анкетного опроса. Дополнительно отметим, что руководители больше обращали внимание на организационные проблемы, возникающие у молодых специалистов, нехватку

навыков по менеджменту и умений взаимодействовать с родителями, чем на их недостаточную профессиональную подготовку.

Примеры:

«Еще им бывает трудно привыкнуть к такому объему различных отчетов, документов, к заполнению различных форм, которые от них требуют. Тут надо успевать и к занятиям качественно готовится, и еще нагрузка, которая идет параллельно с учебным процессом... На первых порах им не просто» (Волгоград).

«Выполнение организационных вопросов, организация учебного процесса, составление плана воспитательной работы, календарно-тематического плана» (Нижний Новгород).

«Организационные трудности. Не знают, о чем можно спрашивать. Мы, конечно, стараемся включить в систему, говорим о традициях, как заполнять журнал и т. д. Есть вопросы, которые мы, конечно, пропускаем, но они не знают, о чем спрашивать. Также проблема дисциплины, порядка в классе. Проблема методики, чтобы делать каждый урок максимально результативным для ребенка. Они очень часто об этом не думают. Каждый урок должен заканчиваться хотя бы минимальным приростом для ребенка» (Волгоград).

По мнению руководителей школ, взаимоотношения с учащимися и родителями являются болевой точкой у молодых специалистов. Необходимость быть медиатором и посредником между родителями, учащимися и администрацией требует от начинающих педагогов немалого мастерства, которое за короткий срок сложно развить.

Примеры:

«Не могу назвать это трудностями, скорее юношеский максимализм пока. То есть неспособность находить компромисс в ситуациях с обучающимися и родителями» (Нижний Новгород).

«Если мы разделим социум, в который они попадают, на родительский, педагогический и обучающихся, то, мне кажется, что сложность в том, как именно себя определить. Какие требования предъявлять к детям, умение общаться с ними. То же самое, если мы говорим о родителях, как с ними организовывать взаимодействие» (Екатеринбург).

«Есть проблема во взаимодействии с коллегами. Если уровень подготовленности выпускников низкий, то и отношение к ним не всегда доброжелательное» (Екатеринбург).

«Я готов повториться: это бумаги, неумение организовать коллектив (детский). Зачастую приходится административный ресурс использовать для наведения порядка в классах. На сегодняшний день ситуация такова, что учитель, тем более молодой, совершенно не умеет поставить себя в разговоре с родителями, нам приходится очень много работать» (Волгоград).

«1) Высокие требования к рабочей дисциплине, молодым сразу трудно перестроиться; 2) дети стали другими, они умнее, свободнее, стремятся реализоваться, следовательно, молодым педагогам трудно сразу найти общий язык с такими школьниками; 3) работа с родителями; 4) большой объем документов, которые нужно систематически вести» (Москва).

«Удержание внимания на уроках, организация детей. Затем необходимо помнить, что работа с детьми не заканчивается по окончанию урока, она продолжается. Молодые специалисты не сразу понимают, что рабочий день – это не только проведение уроков» (Нижний Новгород).

Важно отметить, что лишь в единичных случаях респонденты декларировали «отсутствие трудностей в адаптации» молодых специалистов, но это обусловлено скорее спецификой образовательной организации.

Пример:

«Вот у нас, я могу сказать, вообще с трудностями не сталкиваются. Во-первых, случайные люди не приходят, потому что не все могут работать с детьми-инвалидами. Поэтому приходят люди, которые хотят это делать. А во-вторых, они попадают в условия такие хорошие, в домашние условия попадают, где к ним сразу начинают относиться хорошо» (Москва).

При возникновении таких же или подобных проблем молодые специалисты, согласно данным опроса, в большинстве случаев обращаются к «более опытным коллегам» (так заявили 90 % молодых педагогов и 83 % представителей старшего поколения учителей). Далее следуют с существенным отрывом обращения к администрации образовательного учреждения (по 47 %), к наставнику (32 % начинающих педагогов и 44 % опытных), к представителям методических объединений учителей-предметников (29 % и 43 % соответственно; табл.).

Таблица

Субъекты оказания помощи молодым педагогам (по мнению молодых педагогов и их опытных коллег; %)

Субъект	Молодые педагоги	Опытные педагоги
Более опытные коллеги	90	83
Начинающие коллеги (молодые специалисты)	20	10
Официально назначенный наставник	32	44
Представитель администрации	47	47
Представитель методических объединений учителей-предметников	29	43
Школьный психолог	13	23
Представитель образовательного учреждения профессионального образования (вуза, колледжа), которое закончили	12	7
Кто-то другой	3	1
Находил решение самостоятельно	26	25

Примечание. Вопрос начинающим педагогам: «К кому вы обращались при возникновении трудностей в начале профессиональной деятельности?» Вопрос опытным педагогам: «К кому в вашей школе обращаются молодые педагоги для преодоления трудностей, возникавших в начале профессиональной деятельности?»

В интервью представители администрации в основном говорили о своей полной открытости для начинающих педагогов, т. е. о готовности в любой момент оказать профессиональную помощь и поддержку.

Примеры:

«У нас существуют "старшие параллели". За помощью молодые специалисты обращаются к ним. Администрация всегда открыта для общения. Сегодня большая часть учителей в гимназии – ее выпускники, то есть контакт достаточно упрощен» (Нижний Новгород).

«И к администрации – двери всегда открыты, и к своему наставнику» (Екатеринбург).

Руководители школ в проведенных нами интервью демонстрировали свою открытость, готовность оказать помощь молодым педагогам, однако результаты международного сравнительного исследования TALIS-2013 показали, что зачастую молодые специалисты предоставлены сами себе и решают свои проблемы самостоятельно [3]. Так, молодые учителя значительно ниже, чем их более опытные коллеги, оценили внимание, уделяемое различным аспектам их работы со стороны руководства школы. В целом в российских школах обнаружен «дефицит профессиональной коммуникации, который касается значительной доли молодых учителей» [3, с. 111].

Некоторые образовательные организации используют альтернативные формы сопровождения профессиональной адаптации молодых специалистов: например, в зависимости от звена, в котором преподает начинающий педагог. В другом случае функцию профессиональной поддержки выполняют внешкольные мероприятия (семинары и конференции), где происходит встреча с признанными профессионалами в этой сфере.

Примеры:

«В нашем образовательном учреждении структура управления выстроена в виде центров: центр учителей начального обучения, физико-математический центр, центр гуманитарного образования. Любой учитель, в зависимости от предмета специализации, будет обращаться в свой центр обучения» (Волгоград).

«Для того чтобы процесс адаптации прошел более успешно, необходимо педагога включить в коллективный процесс. Это могут быть педагогические конференции, семинары. Я не говорю о том, что молодому специалисту необходимо сразу подготовить выступление на педсовете, но привлечь его к подготовке педсовета вполне реально. Можно работать с молодым специалистом в малых группах, например, в тренингах или в центре обучения предмета. Индивидуальная работа предполагает непосредственную работу с наставником» (Волгоград).

В ряде случаев основная задача по профессиональной адаптации возлагается на психологов, хотя, как показано выше в табл. 1, сами молодые специалисты довольно редко обращаются к ним за помощью.

Пример:

«Также большую роль играет психолог. В нашем коллективе психолог идет на контакт с педагогами и оказывает индивидуальные консультации для молодых специалистов. Когда подготовлен психологический настрой, реализация будет успешнее» (Волгоград).

Скорее исключением из правил, чем подтверждением, является стратегия профессиональной поддержки, которую можно условно назвать реагированием на проблему. В этом случае выстраивание мер по адаптации молодого педагога основывается на индивидуальных затруднениях.

Пример:

«Сегодня так: молодой педагог берет много часов и зачастую не справляется с нагрузкой. Вот тогда он обращается за помощью. Тогда мы действительно организуем для него систему дополнительной подготовки и оказываем помощь: он ходит на открытые уроки, смотрит, учится. Без его собственного желания и осознания потребности в такой деятельности ничего, на мой взгляд, не будет» (Москва).

Сопоставление собранных интервью и других исследований говорит о том, что ситуация не столь благополучна, как ее описывают представители школьной администрации. Например, опрос, проведенный среди челябинских педагогов, показал, что 63 % молодых специалистов при устройстве на работу самостоятельно без участия администрации знакомились как со своими коллегами, так и с содержанием деятельности и функциональными обязанностями [4]. В том же исследовании были выделены типы начинающих педагогов в зависимости от используемой стратегии адаптации. Оказалось, что почти половина молодых учителей используют неконструктивные, близкие к негативным стратегии социально-профессиональной адаптации. Значительную часть (37 %) можно отнести к «конформистам» – они не рефлексивно принимают нормы и ценности педагогического сообщества, не являются «авторами» своей работы, а 15 % можно отнести к «минималистам» [5] – они сугубо формально подходят к профессиональной деятельности. Таким образом, успешность работы по профессиональной поддержке зависит, в том числе, и от установок самих молодых специалистов.

Кроме того, профессиональное развитие начинающих учителей нельзя рассматривать вне контекста профессиональной культуры и психологического климата, существующего в школе.

Это иллюстрируется данными лонгитюдного исследования, которое было проведено среди эстонских преподавателей в 2004/2005 гг. (когда они принимали участие в программах по вхождению в профессию) и в 2011 г. (после 5 лет преподавательской деятельности) [7]. По результатам анализа респонденты были разделены на два кластера: «стабильный», чьи ответы незначительно изменились по прошествии 5 лет (74 %), и «негативный» – респонденты, которые позитивнее оценивали свое положение в школе на первом этапе исследования (26 %). Основное различие между этими группами наблюдалось в аспекте вовлечения в жизнь школы. В «негативной» группе более половины (60 %) учителей указали, что ощущают поддержку со стороны администрации, а в «стабильной» группе почти все (92 %) согласны с этим утверждением. Кроме того, лишь пятая часть респондентов в «негативном» кластере считают, что коллеги заинтересованы в их работе (68 % «стабильного» кластера), и 70 % уверены, что они добились признания со стороны членов школьного коллектива (96 % – в «стабильном» кластере). Исследователи делают следующий вывод: это может свидетельствовать о недостаточной поддержке со стороны коллег или о разочаровании от сотрудничества с коллегами в целом. Также не исключается возможность, что период, в течение которого начинающий учитель участвовал в адаптационных программах и работал под руководством наставника, оказался слишком коротким, и это не позволило начинающему учителю достичь желаемых результатов [7].

Формы профессиональной поддержки начинающих учителей

По данным зарубежных исследований [9; 19], чем более разнообразные формы адаптации молодых педагогов используются в образовательной организации, тем больше молодых педагогов остаются работать в ней. Чаще всего адаптация молодых учителей заключается во взаимодействии с представителем администрации и наставником. Уровень закрепляемости молодых педагогов в школе в таких случаях выше, чем в тех школах, где начинающие учителя не получают никакой поддержки, но разница не оказывается слишком существенной. Среди молодых учителей, которые получали многокомпонентную помощь со стороны школы (кроме перечисленных выше форм адаптации, они участвовали в семинарах для начинающих педагогов, могли планировать программу проведения уроков вместе с опытными педагогами, имели сокращенную учебную нагрузку и т. д.), вдвое больше тех, кто продолжил работать в данной школе в дальнейшем, чем среди начинающих педагогов, не получавших никакой поддержки. По мнению исследователей, уровень закрепляемости молодого педагога в образовательной организации напрямую зависит от того, насколько насыщенным является комплекс мер по его адаптации [9]. А эффективность программ вхождения в профессию повышается при привлечении нескольких педагогов в качестве наставников, каждый из которых осуществляет поддержку на определенном этапе реализации программы [14].

Согласно результатам проведенного исследования, профессиональная помощь начинающим педагогам в большинстве своем, по мнению обеих групп респондентов, заключается в предоставлении консультаций от более «опытных коллег» (молодые педагоги – 80 %, опытные – 76 %; рис. 2) и «администрации школы» (73 % и 63 % соответственно). Другие виды организации процесса сопровождения молодого коллеги встречаются в обследованных общеобразовательных организациях несколько реже. Так, о наличии практики «закрепления за молодым преподавателем наставника» заявили чуть более половины опрошенных респондентов. Примерно столько же отметили существование в своих школах «методических объединений учителей-предметников», в деятельность которых вовлекаются начинающие специалисты.

Менее распространена такая форма профессиональной помощи, как предоставление возможности прохождения «обучающих семинаров для начинающих педагогов» (41 % и 30 %). Практически отсутствует включение начинающего учителя в «клуб молодых специалистов, школу молодого педагога» (15 % и 14 %).

Следует отметить, что в региональных общеобразовательных организациях молодые педагоги чаще указывали на наличие той или иной формы поддержки, чем в Москве.



Рис. 2. Основные формы поддержки молодых педагогов (по мнению молодых педагогов и их опытных коллег; %). Вопрос начинающим педагогам: «Укажите, пожалуйста, какие формы поддержки начинающих педагогов существуют в вашей школе?» Вопрос опытным педагогам: «Укажите, пожалуйста, какие формы взаимодействия с молодыми педагогами существуют в вашей школе?»

Степень участия начинающих педагогов в обозначенных формах профессиональной поддержки в целом совпадает с предоставленными в школе возможностями, но по некоторым аспектам различается. Например, такие формы поддержки, как «закрепление за молодым преподавателем наставника» и «вовлечение в деятельность методических объединений учителей-предметников», в школе созданы, но современные молодые специалисты ими пользуются не всегда (рис. 3).

И наличие самих возможностей для помощи, и степень участия в них существенно выше в регионах, нежели в Москве. В регионах в несколько раз чаще молодые специалисты проходят обучение на специализированных «семинарах для начинающих педагогов» (53 % в регионах, 17 % в Москве) и включены в «клубы молодых специалистов/ школы молодого педагога» (20 % и 4 % соответственно).

Более распространена в региональных общеобразовательных организациях и практика «закрепления за молодым педагогом наставника – педагога» (64 % и 43 % соответственно).



Рис. 3. Включенность начинающих педагогов в систему профессионального сопровождения (процент от опрошенных молодых педагогов):

■ – существуют в школе; ■ – участвовали молодые педагоги. Вопрос начинающим педагогам: «Укажите, пожалуйста, какие формы поддержки начинающих педагогов существуют в вашей школе и в каких из них участвовали вы?»

Удовлетворенность учителей системой профессиональной адаптации

В целом молодые педагоги положительно оценивают условия, созданные в их школах для профессиональной адаптации, – удовлетворенность этим в различной степени продемонстрировали 73 % опрошенных, причем доли полностью и частично удовлетворенных практически совпадают (37 % и 36 % соответственно; рис. 4). Начинающие учителя в регионах более высоко оценили существующие в их школе условия профессиональной адаптации – 42 % из них выбрали вариант ответа «полностью удовлетворен», тогда как в Москве – лишь 28 %.

Удовлетворенность различными аспектами профессиональной адаптации начинающих педагогов варьируется в интервале от 62 % до 87 % (рис. 4).

Наиболее высоко оценивается начинающими преподавателями «помощь опытных коллег в профессиональной адаптации». «Поддержка, оказываемая наставником», получила, напротив, наименьшие оценки по сравнению с остальными формами. Скорее всего, это связано с тем, что почти половина опрошенных молодых педагогов не имеют опыта работы под руководством наставника, поэтому им трудно оценить данный показатель.

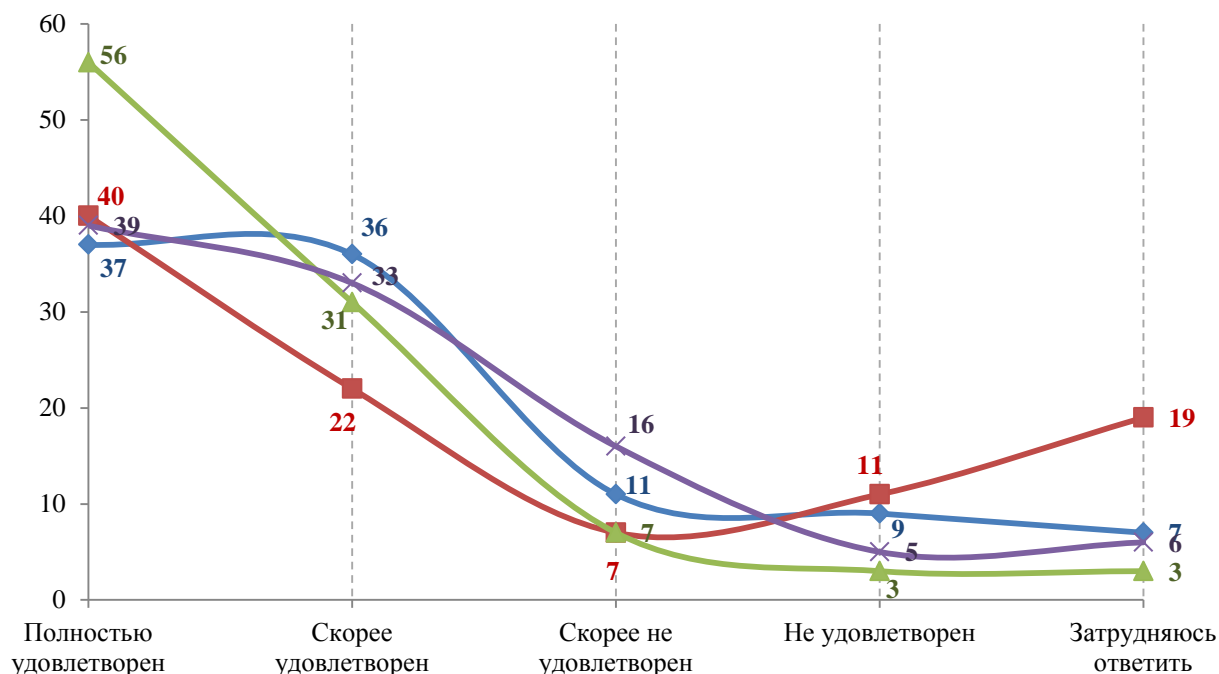


Рис. 4. Удовлетворенность молодых педагогов системой профессиональной адаптации (процент от опрошенных молодых педагогов):

— «условия, созданные в школе по профессиональной адаптации молодых специалистов»; — «помощь наставника в профессиональной адаптации»;
 — «помощь опытных коллег в профессиональной адаптации»;
 — «методическая помощь начинающим педагогам, оказываемая в школе»

Подводя итоги, выделим наиболее актуальные проблемы в профессиональной адаптации молодых педагогов. Чаще всего начинающий учитель сталкивается с трудностями в оформлении документации и отчетности, проблемой контроля внимания учащихся, сложностями в применении индивидуального подхода. Опытные педагоги обращали внимание на то, что их молодых коллеги далеко не всегда умеют применять теоретические знания на практике (хотя они и не признают этого), испытывают трудности в планировании уроков, подборе заданий и материалов. Руководители образовательных организаций особо отмечали организационные проблемы у молодых специалистов и нехватку навыков в области менеджмента.

Учитывая, что наиболее эффективным вхождение в профессиональную деятельность оказывается в случае, когда начинающие учителя получают многокомпонентную помощь со стороны коллег, администрации и др., реализуемый в настоящее время в большинстве школ комплекс мер нельзя признать достаточным для обеспечения высокого уровня адаптации молодых педагогов. Тем не менее сами молодые педагоги в целом положительно оценивают существующую в их школах систему поддержки, особенно «помощь опытных коллег в профессиональной адаптации».

Благодарности

Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования сотрудников Волгоградского государственного социально-педагогического университета, Елабужского института (филиала) Казанского (Приволжского) федерального университета, Набережночелнинского государственного педагогического университета, Нижегородского государственного педагогического университета им. Козьмы Минина, Уральского государственного педагогического университета.

Литература

1. *Блинов В.М.* Теория и практика профессионально-педагогической подготовки гуманистического учителя в Германии. М.: Изд-во МПСУ, 2005. 247 с.
2. *Гехтман А.* Возможности управления профессиональной адаптацией молодого педагога // Педагогическое образование: современные проблемы, концепции, теории и практика: Сб. науч. ст. VI Междунар. науч.-практ. конф. (Санкт-Петербург, 24-25 окт. 2013 г.) / Под общ. ред. И.И. Соколовой. СПб.: ИПО ОВ РАО, 2013. С. 301–306.
3. *Пинская М.А., Пономарева А.А., Косарецкий С.Г.* Профессиональное развитие и подготовка молодых учителей в России // Вопросы образования. 2016. № 2. С. 100–124.
4. *Черникова Е.Г.* Особенности социально-профессиональной адаптации молодых педагогов общеобразовательных школ [Электронный ресурс] // Вестник ЧелГУ. 2014. № 4 (333). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-sotsialno-professionalnoy-adaptatsii-molodyh-pedagogov-obsheobrazovatelnyh-shkol> (дата обращения: 01.08.2016).
5. *Черникова Е.Г.* Состояние и противоречия социально-профессиональной адаптации молодых педагогов: социологический анализ: Автореф. дис. ... канд. социол. наук. Екатеринбург, 2007. 24 с.
6. *Darling-Hammond L.* Doing What Matters Most: Investing in Quality Teaching. N. Y.: National Commission on Teaching and America's Future, 1997 [Электронный ресурс] // URL: <http://www.nctaf.org/documents/DoingWhatMattersMost.pdf> (дата обращения: 06.10.2016).
7. *Eisenschmidt E., Oder T., Reiska E.* The induction program – teachers' experience after five years of practice // Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning. 2013. Vol. 21(3). P. 241–257. doi: 10.1080/13611267.2013.827824
8. Induction for Newly Qualified Teachers (England). Statutory Guidance for Appropriate Bodies, Headteachers, School Staff and Governing Bodies. 2015 [Электронный ресурс] // URL: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/458233/Statutory_induction_guidance_for_newly_qualified_teachers.pdf (дата обращения: 03.11.2016).
9. *Ingersoll R.M.* Beginning teacher induction: WHAT THE DATA TELL US Induction is an education reform whose time has come // Phi Delta Kappan. 2012. Vol. 93(8). P. 47–51 [Электронный ресурс] // URL: <http://www.kappanmagazine.org/content/93/8/47> (дата обращения: 06.12.2016).
10. *Ingersoll R.M., Smith T.* The wrong solution to the teacher shortage // Educational Leadership. 2003. Vol. 60(8). P. 30–33.
11. *Ingersoll R., Smith T.* What are the effects of induction and mentoring on teacher turnover? // American Educational Research Journal. 2004. Vol. 41. №3. P. 681–714.
12. *Keigher A.* Teacher Attrition and Mobility: Results from the 2008–09 Teacher Follow-up Survey. U.S. Department of Education [Электронный ресурс] // URL: <http://nces.ed.gov/pubs2010/> (дата обращения: 13.11.2016).
13. Majority of newly qualified teachers will drop out // Education Journal. 2015. Vol. 232. P. 1.

Андрущенко Т.Ю., Аржаных Е.В., Виноградов В.Л.,
Минюрова С.А., Федекин И.Н., Федоров А.А. Проблемы
профессиональной адаптации молодых педагогов
Психологическая наука и образование psyedu.ru
(«Психолого-педагогические исследования»)
2017. Том 9. № 2. С. 1–16.

Andrushchenko T.Yu., Arzhanykh E.V., Vinogradov V.L.,
Minyurova S.A., Fedekin I.N., Fyodorov A.A. Issues of
Professional Adaptation in Young Teachers
Psychological Science and Education psyedu.ru
("Psychological-Educational Studies")
2017 vol. 9, no. 2, pp. 1–16.

14. *McCormack C., West D.* Facilitated group mentoring develops key career competencies for university women: A case study // *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*. 2006. Vol. 14(4). P. 409–431.
15. New Teacher Induction Program: Induction Elements Manual, 2008 [Электронный ресурс]// URL: <http://tpfr.edu.gov.on.ca/NTIP/NTIP-EngInductionElements-May5-Final.pdf> (дата обращения: 03.12.2016).
16. *Piggot-Irvine E., Aitken H. et al.* Induction of newly qualified teachers in New Zealand// *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 2009. Vol. 37. Issue 2. P. 175-198.
17. *Rivkin S.G., Hanushek E.A., Kain J.F.* Teachers, schools and academic achievement // *Econometrica*. 2005. Vol. 73(2). P. 417–458.
18. *Tynjälä P., Heikkinen H.L.T.* Beginning Teachers' Transition from Pre-service Education to Working Life: Theoretical Perspectives and Best Practices // *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 2012. Vol. 14(1). P. 11–34.
19. *Villar A., Strong M.* Is mentoring worth the money? A benefit-cost analysis and five-year rate of return of a comprehensive mentoring program for beginning teachers // *ERS Spectrum*. 2007. Vol. 25(3). P. 1–17.

Issues of Professional Adaptation in Young Teachers

Andrushchenko T. Yu.,

*PhD in Psychology, Professor, Dean of the Department of Psychology and Social Work,
Volgograd State Socio-Pedagogical University, Volgograd, Russia, tandr@vspu.ru*

Arzhanykh E.V.,

*Head of the Center for Applied Psychological and Pedagogical Research, Moscow State
University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ArzhanyhEV@mgppu.ru*

Vinogradov V. L.,

*PhD in Pedagogics, Deputy Director on Scientific Activity, Yelabuga Institute of Kazan
Federal University, Yelabuga, Russia, vinogradov.ksu@yandex.ru*

Minyurova S.A.,

*PhD in Psychology, Professor, First Vice-Rector, Vice-Rector for Academic Affairs, Ural State
Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia, minyurova@uspu.ru*

Fedekin I.N.,

*PhD in Pedagogics, Head of the Chair of Pedagogy and Psychology, Faculty of Pedagogy and
Psychology, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny,
Russia, ifedekin@mail.ru*

Fedorov A. A,

*PhD in Philosophy, Professor, Rector of the Nizhny Novgorod State Pedagogical University
named after Kozma Minin, Nizhny Novgorod, Russia, mininuniver@mininuniver.ru*

The article discusses some issues of professional adaptation in young teachers. Basing on the outcomes of the questionnaire completed both by young and experienced teachers (490 subjects) in 6 districts of the Russian Federation and on the interviews conducted with school administrators the authors explore the challenges that young teachers face in their work, the kinds of support they receive, and the extent of their satisfaction with the existing system of professional adaptation. Among the most frequently reported were difficulties with paperwork, problems with capturing students' attention, difficulties in applying individual approach in education. Currently, the practices of support of young teachers in schools cannot be considered sufficient enough in terms of ensuring high levels of adaptation. However, young teachers generally appreciate the support they receive, especially the assistance and guidance they get from their more experienced colleagues.

Keywords: Professional adaptation, newcomer teachers, young specialists, entry into the profession.

Acknowledgements

The authors are grateful for assistance in data collection to the staff of Volgograd State Socio-Pedagogical University, Yelabuga Institute of Kazan Federal University, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin, and Ural State Pedagogical University.

References

1. Blinov, V.M. Teoriya i praktika professional'no-pedagogicheskoi podgotovki gumanisticheskogo uchitelya v Germanii [Theory and practice of is professional-pedagogical preparation of the humanistic teacher in Germany]. Moscow: MPSU Publ., 2005, 247 p.
2. Gekhtman A. Vozmozhnosti upravleniya professional'noi adaptatsiei molodogo pedagoga [Possibility of management of low-experience specialists adaptation] In Sokolova I. I. (ed.). *Pedagogicheskoe obrazovanie: sovremennye problemy, kontseptsii, teorii i praktika: sb. nauch. st. VI Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* (Sankt-Peterburg, 24-25 okt. 2013 g.) [Pedagogical education: current problems, concepts, theories and practice]. Saint-Petersburg: Institute of Pedagogical Education Publ., 2013, pp. 301-306.
3. Pinskaya M. A., Ponomareva A. A., Kosaretskii S. G. Professional'noe razvitie i podgotovka molodykh uchitelei v Rossii [Professional Development and Training for Young Teachers in Russia]. *Voprosy obrazovaniya [Educational Studies (Moscow)]*, 2016, no. 2, pp. 100–124.
4. Chernikova E.G. Osobennosti sotsial'no-professional'noi adaptatsii molodykh pedagogov obshcheobrazovatel'nykh shkol [Elektronnyi resurs] [Features and contradictions of socially-professional adaptation of young teachers of general schools]. *Vestnik ChelGU [Journal of CSU]*, 2014, no. 4. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-sotsialno-professionalnoy-adaptatsii-molodyh-pedagogov-obsheobrazovatelnyh-shkol> (Accessed: 01.10.2016).
5. Chernikova E.G. Sostoyanie i protivorechiya sotsial'no-professional'noi adaptatsii molodykh pedagogov: sotsiologicheskii analiz. Avtopef. diss. kand. sotsiolog.nauk. [Status and contradictions of social and professional adaptation of beginning teachers: the sociological analysis. Ph. D. (Sociology) Thesis]. Ekaterinburg, 2007, 24 p.
6. Darling-Hammond, L. Doing What Matters Most: Investing in Quality Teaching [Elektronnyi resurs]. New York: National Commission on Teaching and America's Future, 1997. Available at: <http://www.nctaf.org/documents/DoingWhatMattersMost.pdf> (Accessed: 06.10.2016).

7. Eisenschmidt E., Oder T., Reiska E. The Induction Program – Teachers' Experience After Five Years of Practice. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*. 2013, vol. 21(3), pp. 241-257. doi: 10.1080/13611267.2013.827824
8. Induction for newly qualified teachers (England). Statutory guidance for appropriate bodies, headteachers, school staff and governing bodies. [Elektronnyi resurs]. 2015. Available at: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/458233/Statutory_induction_guidance_for_newly_qualified_teachers.pdf (Accessed: 03.11.2016).
9. Ingersoll R. M. Beginning teacher induction: WHAT THE DATA TELL US Induction is an education reform whose time has come [Elektronnyi resurs]. *Phi Delta Kappan*. 2012, vol. 93(8), pp. 47-51. Available at: <http://www.kappanmagazine.org/content/93/8/47> (Accessed: 06.12.2016).
10. Ingersoll, R. M. and Smith, T. (2003) The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership*. 2003, vol. 60(8), pp. 30–33.
11. Ingersoll, R., Smith, T. What Are the Effects of Induction and Mentoring on Teacher Turnover? *American Educational Research Journal*. 2004, vol. 41(3), pp. 681-714.
12. Keigher, A. Teacher Attrition and Mobility: Results From the 2008–09 Teacher Follow-up Survey [Elektronnyi resurs]. U.S. Department of Education. Available at: <http://nces.ed.gov/pubs2010/> (Accessed: 13.11.2016).
13. Majority of newly qualified teachers will drop out. *Education journal*. 2015, No 232, p. 1.
14. McCormack, C. & West, D. Facilitated group mentoring develops key career competencies for university women: A case study. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*. 2006, vol. 14(4), pp. 409-431
15. New Teacher Induction Program: Induction Elements Manual [Elektronnyi resurs]. 2008. Available at: <http://tpfr.edu.gov.on.ca/NTIP/NTIP-EngInductionElements-May5-Final.pdf> (Accessed: 03.12.2016).
16. Piggot-Irvine E., Aitken H. and others. Induction of newly qualified teachers in New Zealand. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 2009, vol. 37(2), pp. 175-198.
17. Rivkin, S.G., Hanushek, E.A., Kain, J.F. Teachers, schools and academic achievement. *Econometrica*. 2005, vol. 73(2), pp. 417–458.
18. Tynjälä, P., Heikkinen H. L. T. Beginning Teachers' Transition from Pre-service Education to Working Life: Theoretical Perspectives and Best Practices. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 2012, vol. 14(1), pp. 11–34.
19. Villar A., Strong M. Is mentoring worth the money? A benefit-cost analysis and five-year rate of return of a comprehensive mentoring program for beginning teachers. *ERS Spectrum*. 2007, vol. 25(3), pp. 1–17.

Смысловые образования в структуре личности педагога по физической культуре и спорту

Лифанов А.Д.,

кандидат химических наук, доцент кафедры физического воспитания и спорта, ФГБОУ ВО КНИТУ, Казань, Россия, m.sportedu@gmail.com

Финогентова С.О.,

старший преподаватель кафедры физического воспитания и спорта, ФГБОУ ВО КНИТУ, Казань, Россия, helga-102@yandex.ru

Раскрываются особенности смысловых образований в структуре личности педагогов по физической культуре и спорта, работающих со студентами разных групп здоровья. В исследовании приняли участие 54 преподавателя кафедр физического воспитания и спорта двух казанских вузов в возрасте от 25 до 67 лет. Комплекс диагностических материалов состоял из двух методик: Методика изучения смысловых уровней личности педагога (М.Н. Миронова) и Тест смысложизненных ориентаций (Д.А. Леонтьев). У обеих групп педагогов обнаружены достаточно высокие показатели по шкале «Готовность принять духовные ценности учащихся». Педагоги обладают большим развивающим потенциалом и проявляют стремление к наиболее полному раскрытию способностей обучающихся. Высокий уровень профессиональной компетентности характерен для почти 70 % педагогов по физической культуре. На основе полученных данных разработаны программа повышения квалификации педагогов по физической культуре и спорту по специальности «Инновационные технологии в учебном процессе по физическому воспитанию» (18, 24, 36 и 72 акад. часов), а также программа «Избранные главы дисциплины Физическая культура», которые реализуются на факультете дополнительного образования по выбору студентов различных специальностей и направлений подготовки.

Ключевые слова: смысловые образования, педагог, физическая культура, непрерывное образование, личностные смыслы.

Для цитаты:

Лифанов А.Д., Солдатова С.О. Смысловые образования в структуре личности педагога по физической культуре и спорту [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2017. Том 9. № 2. С. 17–24 doi: 10.17759/psyedu.2017090202

For citation:

Lifanov A.D., Soldatova S.O. Meaning Formations in the Structure of Personality of Physical Education Teacher [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2017, vol. 9, no. 2, pp. 17–24 doi: 10.17759/psyedu.2017090202. (In Russ., abstr. in Engl.)

Лифанов А.Д., Солдатова С.О. Смысловые образования в структуре личности педагога по физической культуре и спорту
Психологическая наука и образование psyedu.ru («Психолого-педагогические исследования»)
2017. Том 9. № 2 С. 17–24.

Lifanov A.D., Soldatova S.O. Meaning Formations in the Structure of Personality of Physical Education Teacher
Psychological Science and Education psyedu.ru ("Psychological-Educational Studies")
2017. Vol. 9, no. 2, pp. 17–24.

В «Концепции модернизации российского образования на период до 2020 года» социальные требования к системе образования сформулированы следующим образом: «Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия; способные к сотрудничеству, отличающиеся мобильностью, динамичностью, конструктивностью, также обладающие развитым чувством ответственности за судьбу страны» [13, с. 5]. Решение проблем модернизации российского образования на современном этапе высшего и среднего профессионального образования связано с развитием ценностно-смысловой сферы личности студента, а этот процесс во многом зависит от педагога, от успешной реализации его базовых профессиональных компетентностей [12]. Согласно М.С. Яницкому, вне зависимости от формы организации и содержания учебного процесса личность преподавателя является важнейшим фактором развития ценностных отношений личности студентов [15].

Практика показывает, что не все педагоги по физической культуре в образовательных учреждениях не только высшего и среднего профессионального образования, но и среднего (полного) общего образования, даже имеющие базовое (физкультурное) образование, осознанно подходят к пониманию смысловой и содержательной сути развития физической культуры личности. Современной литературе, посвященной образовательной инклюзии, вопросу создания инклюзивной культуры **должно отводиться** одно из важнейших мест [1; 2].

Современные исследования, посвященные вопросам совершенствования процесса физического воспитания, ориентированы в основном на студентов, при этом смысловые образования педагогов, которые являются носителями и трансляторами ценностей физической культуры, как правило, не рассматриваются или рассматриваются изолированно от данного процесса. Функция преподавателя в основном сводится к проектированию содержания образования, выбору современных форм и методов обучения [4].

Смысловые уровни в структуре личности педагога по физической культуре оказывают существенное влияние на формирование личностных смыслов обучающихся в процессе физкультурно-оздоровительной деятельности. Именно со смысловыми структурами личности связана возможность укоренения педагога в пространстве общечеловеческих ценностей, одной из которых является ценность развития [9].

Б.С. Братусем [3] разработана **шкала личностных смыслов**, имеющая пять уровней (приведены по восходящей):

- *почти неличностный* – предусматривает личную отчужденность от системы выполняемых действий;
- *эгоцентрический* – приоритет личной выгоды над общественными интересами, все остальные люди могут использоваться для достижения личных целей;
- *группоцентрический* – человек отождествляет себя с группой, в качестве приоритета рассматриваются не индивидуальные успехи, а успехи группы, приоритетной является не ценность самого человека, а его принадлежность к группе;

- *гуманистический* – предполагает равенство прав, свобод и обязанностей каждого человека, направленность на получение результатов, которые принесут благо другим людям;
- *духовный* – человек рассматривает других людей как особую ценность (как образ и подобие Бога).

Данные уровни могут по-разному сочетаться в структуре личности педагога и определять его профессиональную компетентность.

Целью нашей работы стало выявление профессионализма педагогов по физической культуре во взаимосвязи с типом смысловых структур его личности.

Материалы и методы исследования

В исследовании приняли участие 54 преподавателя кафедры физического воспитания и спорта ФГБОУ ВПО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», ФГБОУ ВПО «Казанский государственный архитектурно-строительный университет» в возрасте от 25 до 67 лет. Мы разделили преподавателей на две группы по контингенту студентов, с которыми им приходится работать: СМГ – специальная медицинская группа, ОУО – основное учебное отделение.

Использовались следующие методы: теоретический анализ, Методика изучения смысловых уровней в структуре личности педагога М.Н. Мироновой [9], валидность которой подтверждается согласованностью результатов с Тестом смысло-жизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева [7].

Для обработки полученных эмпирических данных применялись методы математической статистики с использованием пакета прикладных программ SPSS Statistics 17.0.

Результаты и их обсуждение

Требования ФГОС высшего и среднего профессионального образования определяют минимально допустимый уровень содержания образования [1]. Главным элементом содержания образования выступает не формирование знаний, умений и навыков, а формирование опыта отношения к окружающей действительности, являющегося результатом выработанной обществом системы норм, отношения человека к миру, деятельности, людям, самому себе. В связи с этим основное внимание в организации учебного процесса по физическому воспитанию необходимо уделять осознанию личностных смыслов образования. В табл. 1 представлены результаты исследования смысловых уровней у педагогов по физической культуре с использованием методики М.Н. Мироновой [9].

Таблица 1

Результаты исследования смысловых уровней у педагогов по физической культуре со студентками различных групп здоровья

Наименование выборки	СА	СД	Э	Гр	Гум	ГПДЦ
СМГ	10,15	12,46	10,06	11,62	17,26	16,89
ОУО	10,89	12,28	11,25	12,32	16,74	16,85

Примечание. СА – «Позиция "симбиотического акцептора"»; СД – «Позиция "симбиотического донора"»; Э – «Интенсивность присвоенности эгоцентрического уровня»; Гр –

«Интенсивность присвоенности группоцентрического уровня»; Гум – «Интенсивность присвоенности гуманистического уровня»; ГПДЦ – «Готовность принять духовные ценности учащихся».

У обеих сформированных нами групп педагогов обнаружены довольно высокие показатели по шкале «Готовность принять духовные ценности учащихся» (ГПДЦ). Практика показывает, что педагогам по физической культуре свойствен большой развивающий потенциал и стремление к наиболее полному раскрытию потенциальных способностей обучающихся.

Для преподавателей кафедр физического воспитания и спорта характерны авторитарные методы управления учебно-воспитательным процессом, а главными регуляторами их деятельности должны выступать этические ценности и ценности здорового образа жизни. На практике, педагогам по физической культуре более важно выполнение требований рабочих программ и методик, а не физкультурно-спортивные интересы студентов. Это, в свою очередь, приводит к рассогласованности между целями образования и требованиями к его результатам, с одной стороны, и субъективной позицией личности, с другой стороны, что не способствует реализации личностно ориентированного подхода в обучении и воспитании. Отсутствие приоритета здоровья в образовательной практике приводит к тому, что учебный процесс в минимальной степени ориентирован на воспитание ценностного отношения к своему здоровью [2].

По мнению Г.Н. Пономарева, в примерной программе дисциплины Физическая культура необходимо заложить методологические основы, отражающие ценностные ориентации физической культуры, взаимосвязь духовного, психического и физического здоровья [11]. При этом и сам педагог по физической культуре должен быть привержен этическим ценностям и ценностям здорового образа жизни.

Таблица 2

Результаты исследований смысловых уровней (дополнительные шкалы)

Наименование выборки	РНОС*	ВС	ПЭ	РВ	РУСЖ	РНОЭ	Д**
СМГ	1,57	6,12	3,47	1,52	1,76	2,94	1,75
ОУО	2,09	6,26	4,19	1,59	1,89	3,36	2,12

Примечание. РНОС – «Риск неплототворной ориентации, пусковым механизмом которого служит симбиоз»; ВС – «Позиция "вершитель судьбы"»; ПЭ – «Позиция "потребитель эмоций"»; РВ – «Риск виктимности»; РУСЖ – «Риск утраты смысла жизни»; РНОЭ – «Риск неплототворной ориентации, пусковым механизмом которого служит эгоцентризм»; Д – «Повышенная вероятность присвоенности духовного уровня»; * – тенденция различий; ** – значимые различия.

Результаты, полученные по дополнительным шкалам опросника М.Н. Мироновой (табл. 2), находятся в пределах средних значений. По шкалам «Риск виктимности» (РВ), «Позиция "вершитель судьбы"» (ВС) и «Риск утраты смысла жизни» (РУСЖ) нами не обнаружено достоверных различий между сравниваемыми выборками преподавателей. Результат по шкале «Д» («Повышенная возможность присвоенности духовного уровня») в группе преподавателей ОУО превосходит среднегрупповой показатель, это говорит о высокой вероятности присвоения ими духовных ценностей.

В системе традиционного обучения функция преподавателя заключается в трансляции знаний, как правило принадлежащих своей предметной области, студентам. С остальными участниками образовательного процесса происходит обмен субъективными видениями реальности, здесь основным способом познания становится

понимание [6]. Построение процесса обучения в образовательном учреждении чаще всего носит монологичный характер и не предусматривает равноправного диалогового взаимодействия двух участников образовательного процесса. Интериоризация ценностей физической культуры студентами осуществляется путем непосредственного взаимодействия с преподавателем.

Организация процесса обучения должна предусматривать наличие свободы выбора субъектом стратегий межличностного взаимодействия [8; 14]. В системе диалогового взаимодействия педагог не «транслирует» знания, а обеспечивает участникам образовательного процесса обмен различными видениями реальности. Таким образом, основным способом познания становится понимание [5]. Организация процесса физического воспитания должна обеспечивать не просто механическое запоминание готовой информации, а понимание, встраивание ее в смысловые образования обучающихся.

На кафедрах физического воспитания и спорта недостаточно внимания уделяется теоретической подготовке, более 75 % лекционного материала предполагает самостоятельное изучение. Данное обстоятельство обуславливает необходимость создания благоприятных условий для последовательного самоуправляемого обучения, что и является отличительным признаком системы непрерывного образования.

Тенденция последнего времени – использование средств мобильного обучения в организации процесса физического воспитания студентов [8]. Средства мобильного обучения не только предоставляют студентам свободу выбора образовательной траектории развития, но и повышают автономность личности. При этом педагог становится не организатором учебного процесса, а своего рода консультантом, который помогает студентам в осознании их личностных смыслов и целей обучения.

Результаты проведенного исследования показывают, что высоким уровнем профессиональной компетентности обладают около 70 % педагогов по физической культуре. Именно такой процент преподавателей демонстрируют преимущественную присвоенность гуманистического уровня. Эти показатели характерны как для преподавателей, работающих со здоровыми студентами, так и для преподавателей, работающих со студентами, имеющими отклонения в состоянии здоровья.

На основе проведенного исследования авторами разработаны программа повышения квалификации педагогов по физической культуре по специальности «Инновационные технологии в учебном процессе по физическому воспитанию» (продолжительностью 18, 24, 36 и 72 акад. часов), а также программы «Избранные главы дисциплины Физическая культура», которые реализуются на факультете дополнительного образования по выбору студентов различных специальностей и направлений подготовки.

Учебный процесс направлен не на механическое усвоение знаний, а на открытие личностных смыслов обучаемых. Данное обстоятельство трансформирует и расширяет функции педагога по физической культуре, которые дополняются (помимо трансляции знаний) проектированием содержания образования и выбора средств развития компетенций обучаемых, расширением профессиональных функций (педагога-психолога, наставника и т. д.).

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости совершенствования профессиональной подготовки будущих педагогов по физической культуре, поскольку их

Лифанов А.Д., Солдатова С.О. Смысловые образования в структуре личности педагога по физической культуре и спорту
Психологическая наука и образование psyedu.ru («Психолого-педагогические исследования»)
2017. Том 9. № 2 С. 17–24.

Lifanov A.D., Soldatova S.O. Meaning Formations in the Structure of Personality of Physical Education Teacher
Psychological Science and Education psyedu.ru ("Psychological-Educational Studies")
2017. Vol. 9, no. 2, pp. 17–24.

смысловые образования представлены преимущественно группоцентрическим уровнем. Главная причина сложившейся практики физкультурного образования – ориентация профессиональной подготовки будущих педагогов по физической культуре и спорту преимущественно на физическую подготовленность занимающихся. Психологической подготовке студентов в вузах физической культуры, как правило, уделяется недостаточно внимания. Для преодоления этой негативной тенденции необходимо ввести обязательное психологическое сопровождение начинающих педагогов по физической культуре и спорту.

Результаты наших исследований показывают, что смысловые образования личности педагога по физической культуре являются важнейшими составляющими его профессиональной компетентности. Уровнем их развития определяются формирование потребностно-мотивационной сферы обучающихся, обеспечение оздоровительной направленности занятий.

Литература

1. *Безуглов Ю.И., Безуглова Л.П.* Управление качеством образования в учебном заведении: Монография. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2011. 133 с.
2. *Бикмухаметов Р.К.* Здоровье педагога как образовательная ценность // Теория и практика физической культуры. 1999. № 8. С. 18–19.
3. *Братусь Б.С.* «Слово» и «дело»: к истории научных отношений А.Н. Леонтьева и Л.С. Выготского // Национальный психологический журнал. 2013. № 1. С. 18–24.
4. *Исаева Т.Е.* Изменение роли преподавателя высшей школы в современном обществе // Интеграция образования. 2003. № 1. С. 19–22.
5. *Колесникова И.А.* Коммуникативная деятельность педагога: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина. М.: Издат. центр «Академия», 2007. 336 с.
6. *Кригер Е.Э.* Компетентностный подход в научно-методическом сопровождении профессионального здоровья педагога // Вестн. Томск. гос. пед. ун-та. 2012. № 5. С. 72–75.
7. *Леонтьев Д.А.* Тест смысложизненных ориентаций. М.: Смысл, 2000. 16 с.
8. *Лифанов А.Д., Финогентова Л.А.* К вопросу использования мобильных образовательных ресурсов в системе физического воспитания студентов // Вестник спортивной науки. 2015. № 3. С. 43–48.
9. *Миронова М.Н.* Методика изучения смысловых уровней в структуре личности педагога. Калуга: Принтер, 2000. 32 с.
10. *Науменко Ю.В.* Психологические основания здоровьесформирующего образования [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2009. № 3. URL: <http://psyedu.ru/journal/2009/3/1324> (дата обращения: 10.09.2016).
11. *Пономарев Г.Н.* Стратегия развития физической культуры в условиях реализации ФГОС ВПО // Культура физическая и здоровье. 2012. № 4. С. 21–24.
12. *Потанина Л.Т.* Исследование влияния средств образно-символического мышления на развитие ценностно-смысловой сферы личности старшего школьника // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. Сер. Психологические науки. 2013. № 3. С. 96–103.
13. Сборник официальных документов и материалов Федерального агентства по физической культуре и спорту. 2007. №12. 26 с.

Лифанов А.Д., Солдатова С.О. Смысловые образования в структуре личности педагога по физической культуре и спорту
Психологическая наука и образование psyedu.ru («Психолого-педагогические исследования»)
2017. Том 9. № 2 С. 17–24.

Lifanov A.D., Soldatova S.O. Meaning Formations in the Structure of Personality of Physical Education Teacher
Psychological Science and Education psyedu.ru ("Psychological-Educational Studies")
2017. Vol. 9, no. 2, pp. 17–24.

14. *Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н.* Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина. М.: Издат. центр «Академия», 2002. 576 с.
15. *Яницкий М.С.* Ценностные ориентации личности как динамическая система. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000. 204 с.

Meaning Formations in the Structure of Personality of Physical Education Teacher

Lifanov A.D.,

PhD in Chemistry, Associate Professor, Chair of Physical Education and Sports, Kazan National Research Technological University, Kazan, Russia, m.sportedu@gmail.com

Finogentova S.O.,

Senior Trainer, Chair of Physical Education and Sports, Kazan National Research Technological University, Kazan, Russia, helga-102@yandex.ru

The paper focuses on meaning formations in the structure of personality in P.E. teachers working with students with different health status. The study involved 54 P.E. teachers of two Kazan universities, aged from 25 to 67 years. The following techniques were used: Exploring Meaning Levels of Personality in Teachers by M.N. Mironova and Life Meaning Orientations Test by D.A. Leontyev. Both groups of teachers displayed high scores on the scale of "Acceptance of spiritual values of students". The teachers show great potential to educate students and are willing to assist them in the development of their abilities. Almost 70% of the P.E. teachers demonstrated high levels of professional competence. Basing on the outcomes of the study the authors developed an advanced training programme for P.E. teachers in Innovative Technologies in Physical Education (18, 24, 36 and 72 academic hours) as well as a programme called "Selections from Physical Education" implemented at the faculty of life-long education for students of various specialist areas.

Keywords: meaning formations, teacher, physical education, life-long learning, personal meanings.

References

1. *Bezuglov Yu.I., Bezuglova L.P.* Upravlenie kachestvom obrazovaniya v uchebnoy zavedenii: monografiya [Management of the education quality at the educational institutions: monodraphy]. Bezuglov Yu.I., ed. Ekaterinburg: Ural'skij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2011. 133 p.

2. Bikmuhametov R.K. Zdorov'e pedagoga kak obrazovatel'naja cennost' [The health of teachers as educational value]. *Teoriya i praktika fizicheskoi kul'tury* [Theory and practice of physical culture], 1999, no. 8, pp. 18–19.
3. Bratus B.S. «Slovo» i «delo»: k istorii nauchnyh otnoshenii A.N. Leont'eva i L.S. Vygotskogo [“Word” and “Deed”: the history of scientific relations of A.N. Leontiev and L.S. Vygotsky]. *Natsional'nii psihologicheskii zhurnal* [National psychological journal], 2006, no. 1, pp. 18–24.
4. Isaeva T.E. Izmenenie roli prepodavatelja vysshej shkoly v sovremennom obshhestve [The changing role of a higher school teacher in modern society]. *Integraciya obrazovaniya* [Integration of education], 2003, no. 1, pp. 19 – 22.
5. Kolesnikova I.A. Kommunikativnaja dejatel'nost' pedagoga [The communicative activity of teacher]. Moscow: Akademiya, 2007. 336 p.
6. Kriger E. Kompetentnostnyj podhod v nauchno-metodicheskom soprovozhdenii professional'nogo zdorov'ja pedagoga [Competence-based approach in scientific-methodical support of educators occupational health]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [TSPU Bulletin], 2012, no. 5, pp. 72-75.
7. Leontiev D.A. Test smyslozhiznennyh orientacii [The purpose-in-life test]. Moscow: Smysl, 1992. 16 p.
8. Lifanov A.D., Finogentov L.A. K voprosu ispol'zovaniya mobil'nyh obrazovatel'nyh resursov v fizicheskom vospitanii studentov v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya [To the question of using the mobile learning resources at physical culture lessons in the lifelong learning system]. *Vestnik sportivnoj nauki* [Sports science bulletin], 2015, no. 3, pp. 43-48.
9. Mironova M.N. Metodika izucheniya smyslovyh urovnei v strukture lichnosti pedagoga [Techniques of meaning levels studying in structure teacher's personality]. Kaluga: Printer, 2000. 32 p.
10. Naumenko Yu.V. Psihologicheskie osnovaniya zdorov'eformirujushhego obrazovaniya [Elektronnyi resurs] [Psychological base of health-preservative education]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2009, no. 3, Available at: <http://psyedu.ru/journal/2013/3/1324.phtml> (Accessed: 10.09.2016). (In Russ., Abstr. in Engl.).
11. Ponomarev G.N. Strategija razvitiya fizicheskoi kul'tury v usloviyah realizacii FGOS VPO [The strategy for physical culture development in FSES realization conditions]. *Kul'tura fizicheskaya i zdorov'e* [Culture physical and Health]. 2012, no. 4, pp. 21-24.
12. Potanina L.T. Issledovanie vlijaniya sredstv obrazno-simvolicheskogo myshlenija na razvitie cennostno-smyslovoj sfery lichnosti starshego shkol'nika [Studying the influence of figurative and symbolic thinking on the development of value-semantic sphere of senior schoolchildren's personality]. *Vestnik Moskovskogo oblastnogo universiteta* [The Bulletin of Moscow Region State University], 2013, no. 3, pp. 96-103.
13. Sbornik oficial'nyh dokumentov i materialov po fizicheskoj kul'ture i sportu [The collection of official documents and materials Russian Federal Physical culture and sport], 2007, no. 12, p. 26.
14. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyanov E.N. Pedagogika [Pedagogy]. Slastenin V.A., ed. Moscow: Akademiya, 2002. 576 p.
15. Yanitskiy M.S. Cennostnye orientacii lichnosti kak dinamicheskaya sistema [The valuable orientations of personality as dynamic system]. Yanitskiy M.S., Kemerovo: Kuzbassizdat, 2000. 204 p.

Возрастные особенности развития познавательной активности в дошкольном возрасте

Клопотова Е.Е.,

кандидат психологических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, klopotova@yandex.ru

Самкова И.А.,

старший преподаватель кафедры дошкольной педагогики и психологии факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, isamkova@yandex.ru

Представлены результаты экспериментального исследования особенностей развития познавательной активности дошкольников. Проверялась предложенная авторами гипотеза, согласно которой проявление содержательного и динамического компонентов познавательной активности имеет свои особенности на разных возрастных этапах дошкольного детства. В рамках исследования проанализирован диагностический инструментарий, используемый для изучения познавательной активности дошкольников, и определены методики исследования. Выявлены возрастные особенности проявления динамического и содержательного компонентов познавательной активности. Определено, что к концу дошкольного возраста познавательная активность выражается больше в вербальной форме, чем на уровне продуктивных действий. Полученные результаты могут быть использованы в процессе построения образовательной работы с детьми дошкольного возраста.

Ключевые слова: развитие дошкольника, познавательная активность, возрастные особенности, психологическая диагностика, диагностика развития познавательной активности.

Для цитаты:

Клопотова Е.Е., Самкова И.А. Возрастные особенности развития познавательной активности в дошкольном возрасте [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2017. Том 9. № 2. С. 25–37 doi: 10.17759/psyedu.2017090203

For citation:

Klopotova Ye.Ye., Samkova I.A. Age Specifics of Cognitive Activity Development in Preschool Age [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2017, vol. 9, no. 2, pp. 25–37 doi: 10.17759/psyedu.2017090203. (In Russ., abstr. in Engl.)

Потребность общества в формировании творческой активной личности ставит перед практикой дошкольного образования новые задачи. В Законе «Об образовании в Российской Федерации» одно из ключевых требований современного образования сформулировано следующим образом: «развивать у обучающихся познавательную активность, самостоятельность, инициативу, творческие способности...» [4]. То есть особый акцент делается на формировании процессов, предшествующих решению задач и реализации

деятельности и обеспечивающих их успешность. В основе успешности человека практически во всех видах деятельности лежит стремление осуществить широкую ориентировку – узнать как можно больше, проникнуть в суть исследуемого объекта или явления, выявить его свойства и характеристики. В дошкольном возрасте это становится возможным благодаря проявляемой ребенком познавательной активности.

В отечественной психологии основы современного подхода к изучению познавательной активности были заложены трудами Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, в которых показана неразрывная связь деятельности личности и ее активности. Несмотря на то, что многие ученые уже уделяли внимание изучению познавательной активности дошкольников (Д.Б. Богоявленская, М.И. Лисина, Л.А. Венгер, Н.Н. Поддъяков, Н.Е. Веракса, А.М. Матюшкин, В.А. Петровский, Д.Б. Годовикова, Т.М. Землянухина, Т.А. Куликова, Г.И. Щукина, J. Berlyne, C. Hutt, H. Keller, R. Sternberg, J.S. Renzulli и др.), на сегодняшний день нет однозначного толкования этого термина. Термин «познавательная активность» пересекается с такими близкими понятиями, как «умственная и интеллектуальная активность», «инициативность», «любопытность», «познавательный интерес», «надситуативная активность», «познавательная инициатива».

Среди исследований познавательной активности основную массу составляют работы, которые выявляют факторы, влияющие на ее развитие. В качестве таковых выделяют, в частности, общение (М.И. Лисина, Е.О. Смирнова, Д.Б. Годовикова, Т.М. Землянухина, Т.А. Серебрякова и др.), потребность в новых впечатлениях (Л.И. Божович), общий уровень развития активности (В.Д. Небылицин, Н.С. Лейтес и др.), особенности образовательной ситуации (Н.С. Денисенкова, Е.Е. Клопотова и др.).

О роли познавательной активности в развитии ребенка позволяют говорить исследования детской одаренности. Практически все авторы, занимающиеся этой проблемой (Н.С. Лейтес, Л.А. Венгер, В.С. Юркевич, И.А. Бурлакова и др.), важную роль в структуре умственной одаренности дошкольников, наряду с такими компонентами, как общие познавательные и творческие способности, отводят любопытности, умственной активности, которая может проявляться в разных формах и разных сферах.

Успешность образовательной работы с детьми во многом зависит от правильно подобранных форм и методов, которые, в первую очередь, определяются возрастными особенностями проявления той или иной характеристики. Исследований в сфере познавательной активности достаточно много, однако практически нет исследований, позволяющих говорить о возрастных особенностях этой активности на этапе дошкольного детства. В ситуации, когда речь идет о целенаправленном формировании познавательной активности, такая информация приобретает первоочередное значение.

Диагностика развития познавательной активности

Для выявления возрастных особенностей познавательной активности детей дошкольного возраста прежде всего необходимо подобрать адекватный инструментарий. Практически все существующие на сегодняшний день методики диагностики познавательной активности – это исследовательские методики, направленные на выявление тех или иных особенностей проявления познавательной активности. Они не имеют стандартизированной системы оценок, но позволяют с помощью предложенных критериев определить у ребенка наличие и степень выраженности изучаемой характеристики.

Существующие диагностические методики познавательной активности можно разделить на три группы.

Первую группу составляют диагностические методики, основанные на анализе задаваемых детьми вопросов. Это могут быть спонтанно задаваемые вопросы или спровоцированные определенными ситуациями, но все они рассматриваются как

показатель степени выраженности познавательной активности (И.А. Сорокина, И.А. Бурлакова, Н.Б. Шумакова, Т.А. Серебрякова и др.).

Вторую группу составляют диагностические методики, в основе которых лежит наблюдение за детьми в процессе деятельности. С помощью этого метода, как правило, оценивают степень притягательности для ребенка различных видов деятельности или предметов, интенсивность проявления познавательных действий, эмоциональную окрашенность и др. (О.В. Прозорова, Д.Б. Годовикова, М.И. Лисина и др.). В последнее время появились карты развития ребенка, основанные на наблюдениях по выделенным параметрам, которые, в том числе, позволяют оценить уровень развития познавательной активности (Н.А. Короткова, П.Г. Нежнов, И.А. Бурлакова, Е.Е. Клопотова, Е.К. Ягловская и др.) [2].

Третью группу методик, направленных на оценку познавательной активности дошкольника, составляют так называемые экспериментальные методики. Это очень многочисленная и разрозненная группа, но объединяет все методики то, что они предполагают создание экспериментальной ситуации, в которой ребенок выполняет определенные задания (М.В. Матюхина, Н.В. Пророк, Н.И. Ганошенко, В.С. Юркевич, Н.С. Денисенкова, Е.Е. Клопотова и др.) [1].

Существующие на сегодняшний день диагностические методики позволяют оценить развитие познавательной активности детей на протяжении дошкольного возраста, а недостаточное количество информации по данному вопросу делает такое исследование актуальным и востребованным практикой дошкольного образования.

Экспериментальное исследование особенностей познавательной активности дошкольников

В нашем исследовании мы, вслед за авторами, изучавшими проблему познавательной активности в дошкольном возрасте, рассматриваем ее как стремление ребенка к познавательной деятельности, стремление выявить возможности действия с новыми объектами и в новых ситуациях.

На основании теоретического анализа литературы мы предположили, что познавательная активность, а именно проявление ее динамического и содержательного компонентов, имеет особенности на разных возрастных этапах дошкольного детства.

Для проверки выдвинутой гипотезы было проведено экспериментальное исследование. В эксперименте приняли участие 100 детей четырех возрастных групп детского сада (3–4 года; 4–5 лет; 5–6,5 лет; 6,5–8 лет): 57 девочек и 43 мальчика. Исследование проводилось на базе структурного подразделения № 1 ГБОУ «Школа № 2048» Москвы.

В качестве инструментария для исследования особенностей проявления познавательной активности были использованы методики: «Вопросы к картинкам» И.А. Бурлаковой [1]; «Кубики» Н.С. Денисенковой и Е.Е. Клопотовой [1].

Методика «Кубики» направлена на определение уровня развития содержательного и динамического компонентов познавательной активности детей старшего дошкольного возраста в продуктивной деятельности.

В основу методики положена доступная и свойственная ребенку дошкольного возраста деятельность – конструирование. Эта форма проведения позволяет фиксировать все манипуляции, производимые ребенком с материалом, и таким образом отслеживать все проявления его познавательной активности.

В качестве диагностического материала используется набор из четырех кубиков, стороны которых оклеены так, что предполагают разные способы действия (сложение картинки, конструирование из кубиков как из строительного материала, сложение

разнообразных орнаментов, конструирование с учетом изображений на сторонах кубиков, использование кубиков для разыгрывания сюжетной игры, придумывание игры с правилами на основании данных кубиков). Данный диагностический материал позволяет создать ситуацию с большим количеством возможных способов действия и отсутствием единственного правильного варианта. Она, по мнению авторов, должна создавать условия для проявления познавательной активности ребенка.

При оценке выполнения задания учитывается проявление содержательного и динамического компонентов познавательной активности. Содержательный компонент оценивается по количеству использованных ребенком способов действия, существующих в ситуации. Динамический компонент оценивается по количеству вариантов (способы могут повторяться), сделанных ребенком.

Помимо количественной оценки уровня развития динамического и содержательного компонентов в рамках данной методики можно выявить некоторые качественные особенности проявления познавательной активности: заинтересованность новой ситуацией; высокий эмоциональный фон в ситуации поиска новых способов действия; стремление не повторять уже обнаруженные способы действия; способность замечать новые возможности действия, появляющиеся в процессе простого манипулирования с кубиками.

Методика «Вопросы к картинкам» направлена на выявление познавательной активности детей старшего дошкольного возраста в вербальной форме. Сочетание принципов метода «креативного поля» Д.Б. Богоявленской в данной методике позволяет дошкольникам, с одной стороны, освободиться от необходимости творить (если такой потребности нет), а с другой – проявить инициативу.

В качестве материала используются две сюжетные черно-белые картинки, не перегруженные деталями.

Детей просят придумать вопросы по содержанию картинок, которые предъявляются испытуемому последовательно.

При оценке выполнения задания интегрировано учитываются **два показателя**:

продуктивность – количество придуманных вопросов к картинке,

содержательность – качество этих вопросов.

Именно качественная характеристика вопросов служит наиболее важным показателем.

Результаты выполнения заданий распределяются по **трем уровням**.

Высокий уровень. Он определяется преимуществом (по количеству) содержательных вопросов, благодаря которым можно раскрыть суть, основное содержание изображенной ситуации (куда бегут? о чем думают? о чем спрашивает учитель?).

Средний уровень. Ему соответствует преимущественное количество «формальных» вопросов, относящихся к категории описательных, т. е. предполагаемые ответы на них в совокупности составили бы описание изображенной на картинке ситуации (кто изображен? что они делают? что у этой обезьянки в руке? и т. п.).

Низкий уровень. Для него характерны отказ от выполнения заданий или подмена экспериментальной задачи своей (описание картинки), а также вопросы, связанные с условностью изображенной ситуации (как обезьянка читает книгу? почему лисичка в юбочке и с бантиком? почему обезьянки в школе? и т. п.) [1].

Таким образом, выбранный нами инструментарий является взаимодополняемым, необходимым и достаточным для достижения поставленной в данном исследовании цели, поскольку позволяет выявить особенности проявления познавательной активности на разных возрастных этапах дошкольного детства, в том числе и у младших дошкольников, а

также исследовать специфику проявления познавательной активности как в продуктивной, так и в вербальной форме.

Проведение экспериментального исследования и анализ результатов

С целью выявления возрастных особенностей содержательного и динамического компонентов познавательной активности в продуктивной форме проявления во всех возрастных группах была проведена методика «Кубики». Эта методика ранее была модифицирована нами, что позволило исследовать познавательную активность детей младшего дошкольного возраста [3].

В этой группе процедура проведения имела ряд особенностей. Учитывая специфику возраста, основной задачей стало выявление инициативы детей в исследовании нового материала. Для этого кубики предъявлялись детям наряду с другим игровым материалом (пирамидка, матрешка, конструктор Lego, образные фигурки) без специальной инструкции. Такое предъявление давало возможность оценить инициативу ребенка в привлечении нового материала, а также в изучении возможностей действия с ним. Только если ребенок не обращал внимания на кубики, взрослый предлагал посмотреть, что это, и поиграть с ними. После первой пробы, если ребенок сам не продолжал действовать с кубиками, взрослый спрашивал, что еще с ними можно сделать. Далее процедура обследования проводилась так же, как и со старшими дошкольниками.

Обработка результатов в этой группе также имела свою специфику. Инициатива ребенка в обращении к новому игровому материалу дополнительно оценивалась по 3-балльной шкале. Отсутствие интереса к кубикам оценивалось в 0 баллов. Если ребенок выделял их в качестве нового материала, проявлял нестойкий интерес, то он получал 1 балл. Если ребенок обращал внимание на кубики, спрашивал, что это и как с ними играть, продолжая самостоятельно исследовать возможности игры, то он получал 2 балла. Данный результат входил в оценку динамического компонента познавательной активности.

Полученные количественные результаты по каждому компоненту познавательной активности представлены на рис. 1 и 2.

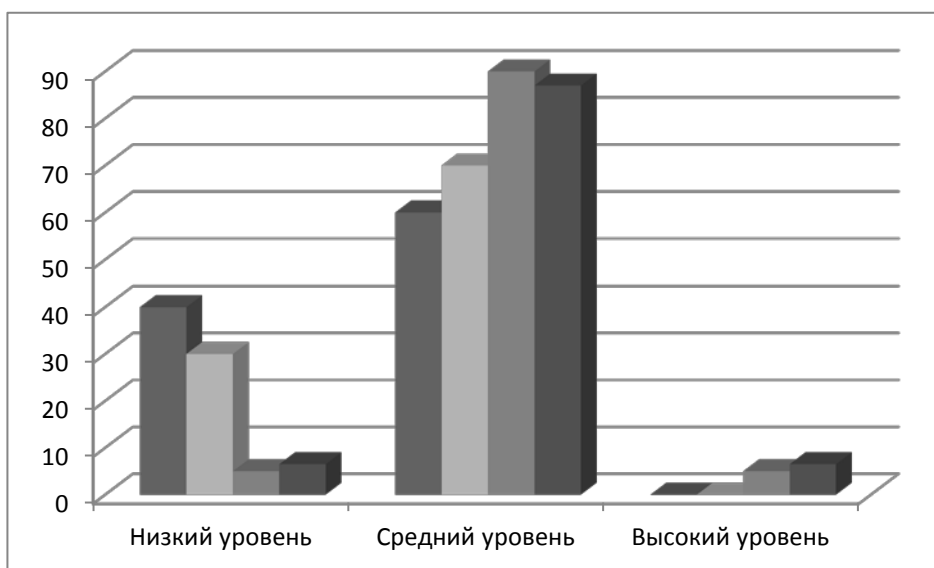


Рис. 1. Результаты проявления динамического компонента во всех возрастных группах: ■ – младшая группа; ■ – средняя группа; ■ – старшая группа; ■ – подготовительная группа

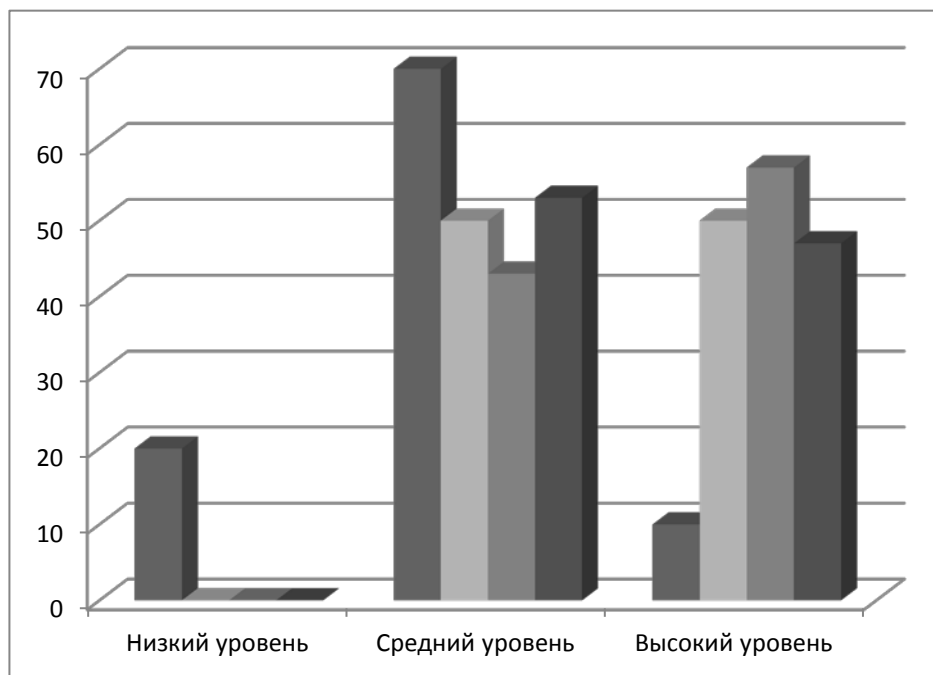


Рис. 2. Результаты проявления содержательного компонента во всех возрастных группах: ■ – младшая группа; ■ – средняя группа; ■ – старшая группа; ■ – подготовительная группа

Как видим, большинство детей младшего дошкольного возраста имеют средний уровень развития содержательного и динамического компонентов познавательной активности. Значительная часть младших дошкольников при обращении с новым игровым материалом продемонстрировали способность использовать кубики двумя-тремя способами, при этом количество вариантов внутри каждого способа варьировалось от двух до четырех, что соответствует среднему уровню проявления динамического и содержательного компонентов познавательной активности в данном возрасте. Дополнительно важно отметить, что 60 % младших дошкольников проявили инициативу в исследовании нового материала.

В средней группе показатели развития содержательного и динамического компонентов познавательной активности выше, чем у младших дошкольников. Дети использовали больше способов действий с кубиками и вариантов внутри каждого способа. 50 % детей этого возраста имеют средний уровень проявления содержательного компонента и 50 % показывают высокий уровень. По показателям динамического компонента средний уровень имеют уже 70 % детей.

В старшей группе чуть больше половины детей (57 %) по показателю содержательного компонента находятся на высоком уровне, остальная часть детей имеют средний уровень развития. И практически все дети (90 %) по показателю динамического компонента познавательной активности находятся на среднем уровне. В этой группе дети демонстрируют большое количество способов действия с кубиками (от трех до пяти) и в целом около 10 вариантов действий с ними.

В подготовительной к школе группе мы видим некоторое снижение по показателю содержательного компонента познавательной активности относительно результатов детей старшей группы. Чуть больше половины детей находятся на среднем уровне, у остальной части – высокий уровень проявления данного компонента. Показатели проявления динамического компонента практически совпадают с данными показателями в старшей группе. Дети также в большинстве своем демонстрируют общее количество вариантов действий с кубиками, соответствующее среднему уровню.

Сравнивая результаты детей всех возрастных групп, можно отметить, что показатели содержательного компонента познавательной активности совершают наибольший количественный скачок в среднем дошкольном возрасте, а в старшем дошкольном возрасте уже не проявляют существенной динамики. По показателю динамического компонента познавательной активности мы наблюдаем наибольшее изменение в старшем дошкольном возрасте. Дети оказываются способными осуществлять большее количество вариантов действий с кубиками внутри каждого выделенного ими способа действия. Это может быть обусловлено развитием умственных средств и конструктивных навыков у детей в старшем дошкольном возрасте.

Для обработки и проверки статистической значимости полученных результатов были применены методы математической статистики и дисперсионный анализ. В результате было выявлено, что полученные на данной выборке результаты соответствуют кривой нормального распределения. Были подсчитаны и определены средние значения проявления содержательного и динамического компонентов в каждой возрастной группе. Полученные данные проиллюстрированы на рис. 3 и 4.

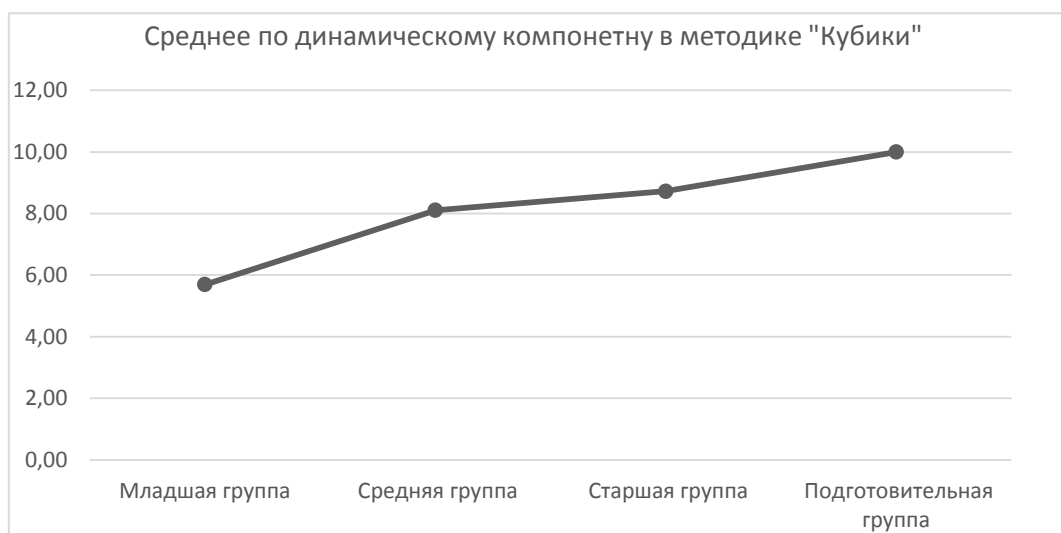


Рис. 1. Динамика развития динамического компонента познавательной активности в дошкольном возрасте

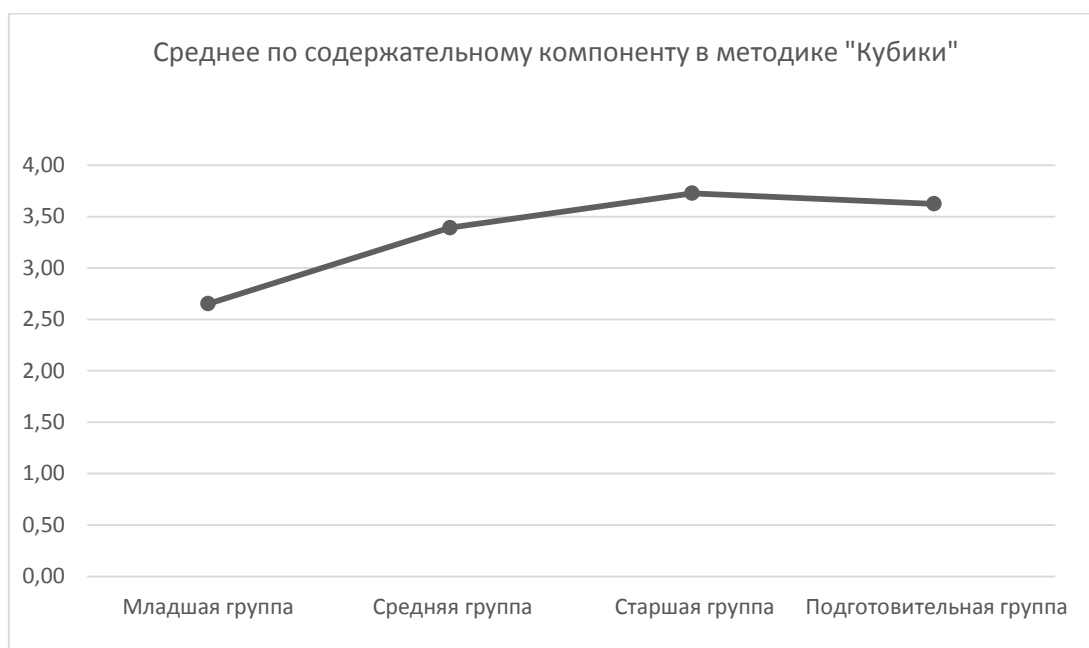


Рис. 4. Динамика развития содержательного компонента познавательной активности в дошкольном возрасте

На графиках видна положительная плавная динамика в развитии динамического компонента познавательной активности, тогда как развитие содержательного компонента имеет свой пик к началу старшего дошкольного возраста, а к концу наблюдается небольшой спад в динамике.

Была выявлена и обоснована корреляция между возрастом детей и показателями познавательной активности: по динамическому компоненту коэффициент корреляции равен 0,95, а по содержательному компоненту – 0,84.

Определение дисперсии внутри каждой возрастной группы позволило обосновать зависимость уровня развития познавательной активности от возраста детей. Наименьший разброс значений наблюдается в младшей и подготовительной группах. Это свидетельствует о детерминанте возрастных особенностей развития познавательной активности в этих возрастах. Наибольшая дисперсия наблюдается в среднем дошкольном возрасте (4–5 лет). Это дает основание предположить, что в этом возрасте на развитие познавательной активности влияют с равной степенью возрастные особенности и педагогические условия формирования этой активности.

Полученные показатели корреляции между возрастом детей и уровнем познавательной активности по методике «Кубики» были проверены на статистическую значимость по методу ANOVA. Для динамического компонента значение P составило 0,004, а для содержательного компонента – 0,03. Полученные значения входят в границу статистически значимых показателей, что подтверждает значимость полученных ранее результатов.

Отсутствие существенных особенностей проявления познавательной активности в старшей и подготовительной группах, возможно, связано с тем, что в старшем дошкольном возрасте познавательная активность может проявляться в большей степени в вербальной форме.

Для проверки нашего предположения со старшими дошкольниками была проведена методика «Вопросы к картинкам».

Оценка развития познавательной активности по этой методике проводилась по двум показателям «Продуктивность» (общее количество заданных ребенком вопросов) и «Содержательность» (качество задаваемых вопросов). Эти показатели соответствуют динамическому и содержательному компонентам познавательной активности, описанным в исследовании Н.С. Денисенковой и Е.Е. Клопотовой [1].

На рис. 5 и 6 представлены результаты проявления познавательной активности по обоим компонентам в старшей и подготовительной группах.

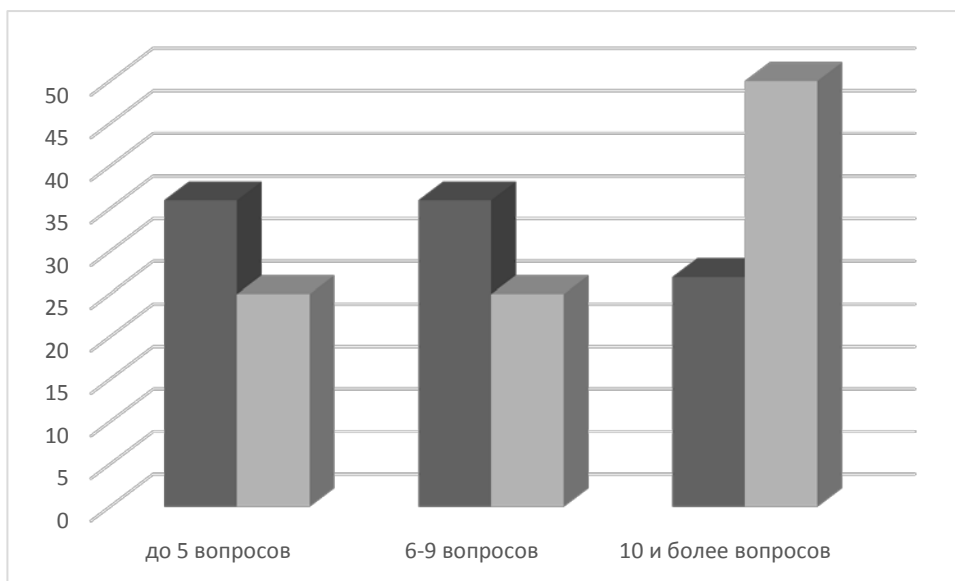


Рис. 5. Проявление познавательной активности по показателю «Продуктивность» в старшей и подготовительной к школе группах: ■ – старшая группа; ■ – подготовительная группа

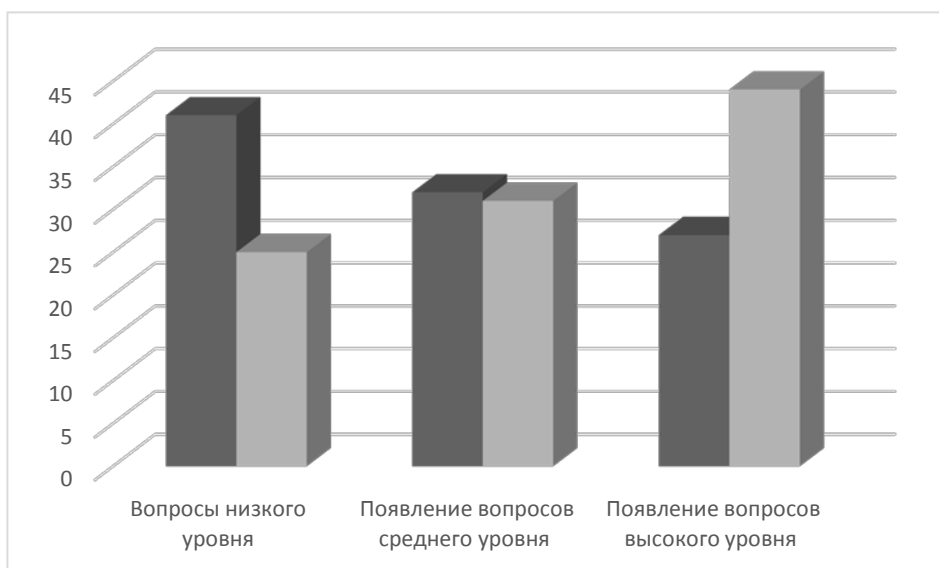


Рис. 6. Проявление познавательной активности по показателю «Содержательность» в старшей и подготовительной к школе группах: ■ – старшая группа; ■ – подготовительная группа

В старшей группе большинство детей задают небольшое количество вопросов по картинкам (что соответствует низкому и среднему уровням динамического компонента). А по «Содержательности» в этой группе преобладают вопросы низкого уровня, связанные с условностью изображенной ситуации (41 %), хотя уже начинают появляться вопросы среднего уровня, носящие описательный характер (32 %), и вопросы высокого уровня, направленные на прояснение изображенной ситуации (27 %).

В подготовительной к школе группе уже значительная часть детей (44 %) оказываются способными задавать большое количество вопросов высокого уровня, которые направлены на содержание, лежащее за пределами изображенной ситуации.

Полученные данные были подвергнуты статистической обработке.

Подсчитаны средние значения по следующим показателям:

- «Продуктивность». Учитывалось общее количество заданных ребенком вопросов (проявление динамического компонента познавательной активности);
- «Содержательность». Учитывались три показателя качественного анализа содержания вопросов – наличие вопросов только низкого уровня, появление вопросов среднего уровня, появление вопросов высокого уровня (проявление содержательного компонента познавательной активности).

На рис. 7 представлены результаты статистической обработки полученных данных, которые отражают динамику проявления познавательной активности в вербальном плане по обозначенным выше показателям в старшей и подготовительной группах.

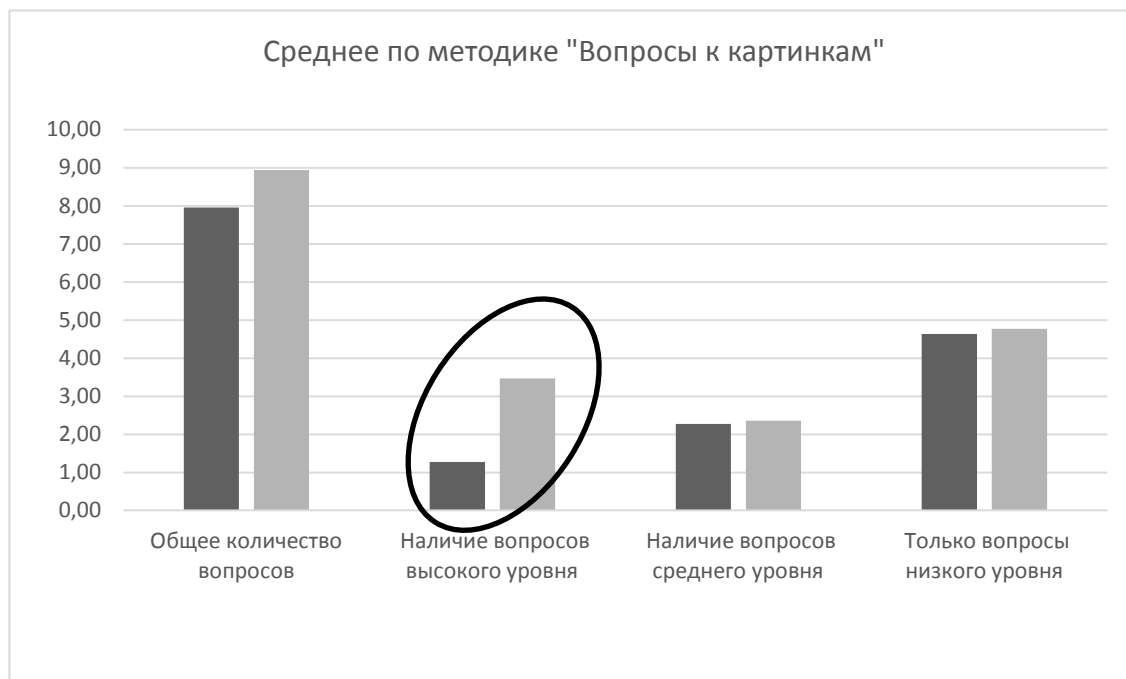


Рис. 7. Проявление познавательной активности в вербальном плане в старшем дошкольном возрасте: ■ – старшая группа; ■ – подготовительная группа

Как видно из гистограммы, наибольшая динамика проявления познавательной активности в вербальном плане наблюдается по содержательному компоненту, а именно по показателю наличия вопросов высокого уровня.

Таким образом, наиболее значимой переменной в содержательном компоненте познавательной активности в вербальном плане выступает наличие вопросов высокого уровня. В результате дисперсионного анализа (ANOVA) именно для этой переменной была подтверждена статистическая значимость ее зависимости от возраста ребенка ($p=0,016$).

Сравнив результаты детей старшей и подготовительной группы, мы видим, что с возрастом проявление познавательной активности в вербальной форме возрастает. Это выражается как на уровне продуктивности (количество задаваемых вопросов), так и на содержательном уровне: вопросы детей все чаще имеют не формальный или описательный характер, а направлены на прояснение ситуации и на содержание, которое не дано непосредственно на картинке.

Выводы

Полученные нами результаты выявили следующую возрастную специфику познавательной активности:

- 1) динамический компонент познавательной активности выражается в способности детей продуцировать разные варианты действий в ситуации, он имеет плавную позитивную динамику на протяжении дошкольного возраста;
- 2) показатели содержательного компонента познавательной активности совершают наибольший количественный скачок у детей пятого года жизни, а своего пика достигают в начале старшего дошкольного возраста;
- 3) к концу дошкольного возраста познавательная активность проявляется в большей степени в вербальной форме, чем в продуктивной деятельности.

Зафиксированные нами возрастные особенности проявления познавательной активности могут быть использованы специалистами дошкольного образования при проектировании образовательной работы с дошкольниками в разных возрастных группах. Полученная информация может быть учтена при разработке новых или модификации уже имеющихся форм, методов и педагогических технологий, реализующих задачи развития познавательной и творческой активности дошкольника.

Литература

1. Бурлакова И.А., Клопотова Е.Е. Выявление познавательной активности ребенка старшего дошкольного возраста // Справочник педагога-психолога. Детский сад. 2011. № 1. С. 13–23.
2. Бурлакова И.А., Клопотова Е.Е., Ягловская Е.К. Программа «Успех»: мониторинг результатов освоения образовательной программы [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2011. № 1. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2011/n1/39949_full.shtml (дата обращения 29.06.2015).
3. Клопотова Е.Е., Самкова И.А. Возможности оценки развития познавательной активности детей младшего дошкольного возраста. // Сборник научных статей по материалам международной научно-практической конференции «Современное дошкольное образование: новые форматы модернизации». СПб.: Изд-во Российского гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена, 2015. С. 285–290.
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ [Электронный ресурс] // URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2974> (дата обращения 29.05.2015).

Age Specifics of Cognitive Activity Development in Preschool Age

Klopotova Ye.Ye.,

PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of Preschool Education and Psychology, Department of Psychology in Education, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, klopotova@yandex.ru

Samkova I.A.,

Senior Lecturer, , Chair of Preschool Education and Psychology, Department of Psychology in Education, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, isamkova@yandex.ru

This paper present results of the research on the specifics of cognitive activity development in preschool children. The hypothesis tested was that content and dynamic components of cognitive activity reveal themselves in a different way depending on the stage of preschool childhood. The authors reviewed the diagnostic tools suitable for studying cognitive activity in preschoolers and selected the techniques. The research proved that content and dynamic components of cognitive activity have their own age specifics; it was found that by the end of preschool age cognitive activity is more expressed in verbal form rather than in productive actions. The outcomes of this research may be applied in educational work with children of preschool age.

Keywords: preschooler development, cognitive activity, age specifics, psychological diagnostics, evaluation of cognitive activity development.

References

1. Burlakova I.A., Klopotova E.E. Vyyavlenie poznavatel'noi aktivnosti rebenka starshego doshkol'nogo vozrasta [Identification of cognitive activity of the child of the senior preschool age]. *Spravochnik pedagoga-psikhologa. Detskii sad [The Handbook of educational psychologist. Kindergarten]*, 2011, no. 1, pp. 13-23.
2. Burlakova I.A., Klopotova E.E., Yaglovskaya E.K. Programma «Uspekh»: monitoring rezul'tatov osvoeniya obrazovatel'noi programmy [Elektronnyi resurs] [Program «Uspekh»: monitoring outcomes of educational programme]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2011, no. 1. URL: http://psjournals.ru/psyedu_ru/2011/n1/39949_full.shtml (Accessed 29. 06.2016).
3. Klopotova E.E., Samkova I.A. Vozmozhnosti otsenki razvitiya poznavatel'noi aktivnosti detei mladshogo doshkol'nogo vozrasta [Opportunities to assess the development of cognitive activity of children of younger preschool age]. *Sbornik nauchnykh statei po materialam mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie: novye formaty modernizatsii»* (g. Sankt-Peterburg, 10-11 dekabrya 2015 g.) [Collected

Клопотова Е.Е., Самкова И.А. *Возрастные особенности развития познавательной активности в дошкольном возрасте*
Психологическая наука и образование psyedu.ru
(«Психолого-педагогические исследования»)
2017. Том 9. № 2. С. 25–37.

Klopotova Ye.Ye., Samkova I.A. Age Specifics of Cognitive Activity Development in Preschool Age
Psychological Science and Education psyedu.ru
("Psychological-Educational Studies")
2017 vol. 9, no. 2, pp. 25–37.

articles on materials of the international scientific-practical conference "*Modern pre-school education, new formats of modernization*". Saint-Petersburg: Publ. Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena, 2015, pp. 285-290.

4. Federal'nyi zakon «Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii» ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ [Elektronnyi resurs] [Federal Law "On Education in the Russian Federation" dated 29 December 2012 № 273-FZ]. URL: <http://minobrnauki.rf/dokumenty/2974> (Accessed 29.05.2016).

Психологические технологии формирования коммуникативной компетентности у детей 6–8 лет

Заречная А.А.,

старший преподаватель кафедры дошкольной педагогики и психологии факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, anego@bk.ru

Описаны данные экспериментально-формирующего исследования с использованием групповых занятий, направленных на развитие ключевых составляющих коммуникативной компетентности у детей старшего дошкольного и младшего школьного возрастов. Экспериментально доказано, что общий уровень сформированности коммуникативной компетентности у детей 6–8 лет, которая отражает их способность и готовность к достижению эффективности в общении со сверстниками и взрослыми и включает в себя три основные компетенции, соответствующие трем сторонам общения (рече-лингвистическая, оценочно-рефлексивная, социально-поведенческая), имеет положительную взаимосвязь с уровнем развития у детей умений планировать, согласовывать усилия, организовывать и осуществлять взаимодействие в паре в процессе совместного выполнения общего задания. Показано, что работа, направленная на формирование основных коммуникативных действий, выступает основой формирования коммуникативной компетентности.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, взаимодействие, преемственность, коллективно-распределенная учебная среда, дети старшего дошкольного и младшего школьного возрастов (6–8 лет).

Для цитаты:

Заречная А.А. Психологические технологии формирования коммуникативной компетентности у детей 6-8 лет [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2017. Том 9. № 2. С. 38–47 doi: 10.17759/psyedu.2017090204

For citation:

Zarechnaya A.A. Psychological Technologies of Communicative Competence Development in Children Aged 6-8 Years [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2017, vol. 9, no. 2, pp. 38–47 doi: 10.17759/psyedu.2017090204. (In Russ., abstr. in Engl.)

Современные психологические исследования и педагогическая практика ориентированы на создание условий для содействия развитию личности детей и подростков, а также развитию коммуникативной компетентности как интегрального качества их личности, включающего в себя умения: слушать и слышать собеседника, активно использовать речевые средства и средства информационных и коммуникационных технологий для решения коммуникативных и познавательных задач, излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий, признавать право на существование других точек зрения, отличающихся от собственной. В нашем исследовании коммуникативная компетентность рассматривается в контексте совместной деятельности детей, мы понимаем под ней способность договариваться, разрешать конфликты, помогать друг другу и контролировать совместные действия.

Многочисленные психологические исследования (Н.Ю. Борякова, О.П. Гаврилушкина, М.И. Лисина, Е.М. Мастюкова, В.С. Мухина, Е.О. Смирнова, У.В. Ульяновская и др.) свидетельствуют о том, что сформированная коммуникативная компетентность, базирующаяся на развитой потребности ребенка в общении со взрослыми и сверстниками, направляет его дальнейшее психическое развитие, активизирует познавательные процессы и оказывает решающее влияние на процесс формирования его личности в целом. Несформированность коммуникативной компетентности создает для ребенка труднопреодолимый барьер в выстраивании его взаимоотношений со сверстниками, взрослыми, окружающим миром и, как следствие, может привести к его социальной дезадаптации, личностной изоляции, потере способности к саморазвитию.

Современная школа нуждается в психотехнических средствах формирования коммуникативных образовательных результатов обучающихся в условиях быстро меняющейся социально-культурной ситуации. Это особенно важно для детей, переходящих от дошкольного к младшему школьному возрасту, когда качественно меняется социальная ситуация их развития, а психологический комфорт и безопасность в общении обуславливают благоприятное протекание кризисного периода.

Структура коммуникативной компетентности отражает взаимосвязь трех основных видов коммуникативных компетенций:

- 1) рече-лингвистической как совокупности знаний, умений и личностных качеств, обеспечивающих точность и адекватность передачи и интерпретации информации (коммуникативная сторона общения);
- 2) оценочно-рефлексивной, отражающей способность детей к адекватному восприятию себя и партнера в процессе общения (перцептивная сторона общения);
- 3) социально-поведенческой как системы знаний, умений и личностных качеств, обуславливающих возможность планирования, организации и осуществления эффективного взаимодействия с окружающими людьми (интерактивная сторона общения).

Специфика знаний, умений и личностных качеств, составляющих содержание каждой компетенции, определяется условно принятыми нормами развития детей старшего дошкольного и младшего школьного возрастов.

Результаты констатирующего исследования

Выборку составили 98 детей старшего дошкольного возраста и 98 детей младшего школьного возраста. Методический аппарат исследования включал в себя наблюдения, диагностические методики, экспертную оценку, количественный и качественный анализ полученных результатов.

Исследование проходило в три этапа.

Этап 1. Исследование общего уровня развития коммуникативной компетенции у детей 6–8 лет. Целью данного этапа было определение общего уровня сформированности коммуникативной компетентности у детей 6–8 лет. Использовался специально разработанный бланк экспертной оценки уровня сформированности каждой выделенной нами коммуникативной компетенции (рече-лингвистической, оценочно-рефлексивной, социально-поведенческой). Экспертами в дошкольной группе выступили психолог дошкольного образования и два воспитателя, в группе младших школьников – школьный психолог и социальный педагог.

В результате экспертной оценки было установлено, что большинство (47,96 %) детей старшего дошкольного возраста характеризуются средним уровнем сформированности коммуникативной компетентности, 16,33 % – низким уровнем, 14,28 % – уровнем, ниже

среднего, 10,20 %, напротив, уровнем, выше среднего, и только 11,22 % детей – высоким уровнем развития способности к эффективному общению.

В группе детей младшего школьного возраста высокий уровень сформированности коммуникативной компетентности был выявлен только у 8,16 % детей, у 20,41 % детей – низкий уровень, у 21,43 % детей – уровень, ниже среднего, у остальных 36,37 % детей – средний уровень.

На основе полученных данных были сформированы исследовательские выборки, характеризующиеся разным уровнем сформированности коммуникативной компетентности детей 6–8 лет.

Этап 2. Исследование развития универсальных учебных действий у детей 6–8 лет и их взаимосвязь с общим уровнем коммуникативной компетентности. Целью следующего этапа было выявление характера и особенностей взаимосвязи общего уровня сформированности коммуникативной компетентности и уровня развития конкретных умений (универсальных учебных действий) работать в паре, т. е. выстраивать эффективное взаимодействие с партнером как субъектом совместной деятельности. Мы оценивали следующие умения: договариваться друг с другом; контролировать действия друг друга; оказывать помощь друг другу; разрешать возникшие конфликты.

В группе детей старшего дошкольного возраста были применены диагностические методики «Наблюдение за свободной игрой», «Конструирование по образцу в диаде», «Рисунок по образцу в диаде».

В группе детей младшего школьного возраста использовались методики «Рукавички» Г.А. Цукерман, «Узор под диктовку» Г.А. Цукерман, «Закончи рисунок».

В результате сравнительного анализа процентного распределения диад детей старшего дошкольного возраста в процессе сюжетно-ролевой игры, отличающихся разным уровнем сформированности общей коммуникативной компетентности по наличию или отсутствию у них показателей эффективности совместной деятельности, было установлено, что между данными показателями существует взаимосвязь (рис. 1).

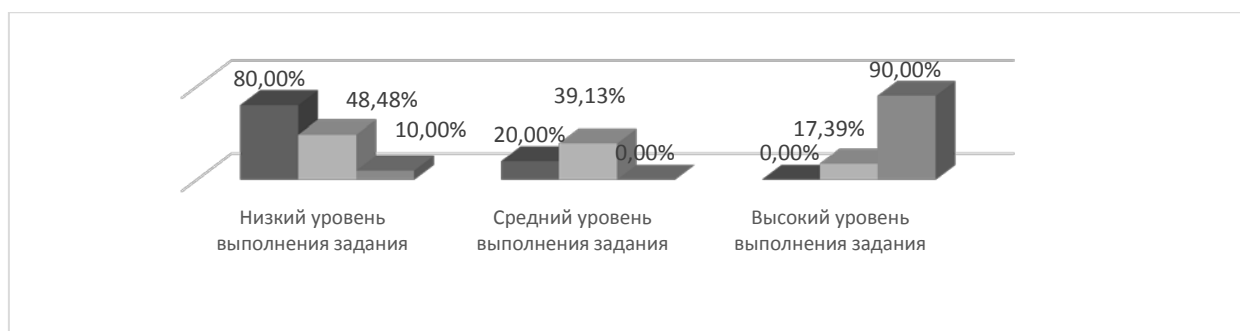


Рис. 1. Распределение детей старшего дошкольного возраста по уровню выполнения совместного задания: ■ – дети с низким уровнем развития коммуникативной компетентности; ■ – дети со средним уровнем развития коммуникативной компетентности; ■ – дети с высоким уровнем развития коммуникативной компетентности

Так, в подгруппе дошкольников, характеризующихся низким уровнем сформированности коммуникативной компетентности, 80 % пар не справились с заданием, 20 % пар справились на среднем уровне, и ни одной пары – на высоком. В подгруппе детей, характеризующихся средним уровнем сформированности общей коммуникативной компетентности, процентное распределение другое: у 17,39 % пар зафиксирован высокий уровень выполнения задания; у 43,48 % – низкий, у 39,13 % – средний уровень. В подгруппе дошкольников с высоким уровнем развития коммуникативной компетентности 90 % пар

выполнили задание на высоком уровне, а 10 % – на низком; средний уровень выполнения задания в этой подгруппе не был зафиксирован ни у одной пары детей.

Результаты обработки данных наблюдения за коммуникативными действиями каждого ребенка в ситуации его взаимодействия со своим сверстником в ходе игры позволили установить положительную связь между уровнем сформированности общей коммуникативной компетентности (определена посредством экспертной оценки) и показателями умений детей осуществлять совместную деятельность (табл. 1).

Критерий оценивания	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Н
Умение убеждать, аргументировать	0,98 ± 0,1	1,67 ± 0,2	2,95 ± 0,3	8,9081
Умение контролировать действия партнеров (замечать отступления от первоначального замысла)	1,08 ± 0,2	2,36 ± 0,3	2,55 ± 0,3	5,0773
Умение адекватно реагировать на отступления партнера	0,50 ± 0,05	1,24 ± 0,2	2,45 ± 0,3	9,1136
Умение оказывать помощь партнеру	0,75 ± 0,08	2,38 ± 0,2	2,67 ± 0,3	7,4332
Умение слушать и слышать партнера	0,95 ± 1,0	2,46 ± 0,2	3,55 ± 0,4	9,3021
Умение разрешать конфликты	0,25 ± 0,03	1,87 ± 0,2	2,79 ± 0,3	9,6744

Таблица 1

Результаты сравнительного анализа показателей степени выраженности умений взаимодействовать в паре во время осуществления совместной игровой деятельности у детей дошкольного возраста с разным уровнем сформированности коммуникативной компетентности

Попарное сравнение среднегрупповых показателей коммуникативных умений взаимодействовать в паре в процессе осуществления совместной игровой деятельности показало наличие достоверно значимых различий на высоком уровне значимости между группами дошкольников, характеризующихся разным уровнем сформированности коммуникативной компетентности.

Данный вывод подтверждается и результатами корреляционного анализа. Чем выше уровень развития рече-лингвистической компетенции, тем больше выражено умение ребенка убеждать ($r = 0,441$; $p \leq 0,01$) и разрешать конфликты ($r = 0,332$; $p \leq 0,01$). Уровень развития оценочно-рефлексивной компетенции как одной из составляющих коммуникативной компетентности положительно взаимосвязан с уровнем развития умений слушать и слышать партнера по совместной игровой деятельности ($r = 0,394$; $p \leq 0,01$), контролировать его действия ($r = 0,271$; $p \leq 0,05$) и адекватно на них реагировать ($r = 0,423$; $p \leq 0,01$). Уровень развития социально-поведенческой компетенции взаимосвязан с умением оказывать посильную помощь партнеру в процессе совместной игровой деятельности ($r = 0,504$; $p \leq 0,001$), а также с умением адекватно реагировать на неправильные его действия ($r = 0,301$, $p \leq 0,05$), слушать и слышать его ($r = 0,189$; $p \leq 0,05$), разрешать возникающие с ним конфликты ($r = 0,254$; $p \leq 0,05$).

Обработка эмпирических данных, полученных с помощью двух других методик («Рисование по образцу» и «Конструирование по образцу»), в целом подтверждает сделанные нами выводы.

Схожие данные были получены в группе детей младшего школьного возраста, где результаты подвергались аналогичной обработке и анализу. Так, было выявлено, что высоким уровнем сформированности коммуникативной компетентности характеризуются только 8,16 % детей; 20,41 % детей характеризуются низким уровнем, а 21,43 % – уровнем, ниже среднего, что в совокупности составляет около 50 % (на среднем уровне – 36,73 %, выше среднего – 13,27 %). Наблюдение за общением детей младшего школьного возраста в

процессе выполнения ими заданий (методики «Рукавички», «Узор под диктовку», «Закончи рисунок») позволило установить, что у многих детей вовсе отсутствуют навыки совместной деятельности – умения договариваться друг с другом, планировать и осуществлять совместные действия. Это подтверждает корреляционный анализ показателей выполнения совместного задания.

Таким образом, в результате исследования, проведенного в группах детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста, был сделан вывод о доминирующей роли в развитии общей коммуникативной компетентности как интегральной характеристики личности таких коммуникативных умений, как планирование, организация и осуществление совместной деятельности.

Этап 3. Особенности формирования совместных действий у детей 6–8 лет с противоположными уровнями развития коммуникативной компетентности. Целью заключительного этапа стало изучение особенностей формирования совместных действий у детей 6–8 лет с исходно противоположными уровнями развития коммуникативной компетентности.

Всего было отобрано 10 пар дошкольников и 10 пар младших школьников, где один из детей имеет низкий уровень сформированности коммуникативной компетентности, а другой – высокий. В совместной деятельности у партнеров происходило взаимообогащение их коммуникативного опыта, обмен новыми формами общения. Действие механизмов подражания и эмоциональной отзывчивости является необходимым психологическим условием для развития коммуникативных умений детей как старшего дошкольного, так и младшего школьного возрастов.

Необходимо обратить внимание на тот факт, что уровень сформированности коммуникативной компетентности у детей младшего школьного возраста, по сравнению с детьми старшего дошкольного возраста, в целом даже ниже, что свидетельствует об отсутствии преемственности целевых ориентиров дошкольного и школьного образования. Как уже отмечалось выше, мы установили, что у многих детей младшего школьного возраста нет навыков совместной деятельности – умения договариваться друг с другом, планировать и осуществлять совместные действия.

В группе младших школьников при выполнении задания, предусмотренного методикой «Рукавички», было установлено, что в парах, где один ребенок характеризуется высоким уровнем сформированности коммуникативной компетентности, а другой – низким, совместное задание выполнили на высоком уровне продуктивности 50 % пар детей. Более того, при оценке хода совместной деятельности у этих пар были отмечены умения договариваться между собой, координировать действия друг друга, умения осуществлять помощь в процессе выполнения задания, отмечать отклонения от первоначального замысла, адекватно на них реагировать, принимать эти изменения и перестраиваться, согласовывая свои действия с действиями партнера.

В методике «Закончи рисунок» 80 % пар, состоящих из детей с низким уровнем сформированности коммуникативной компетентности, не справились с заданием, и столько же процентов пар, объединивших детей с высоким уровнем сформированности коммуникативной компетентности, напротив, выполнили задание на высоком уровне продуктивности.

Наименьшей продуктивностью отличалось выполнение детьми задания, предусмотренного методикой «Узор под диктовку» (рис. 2).

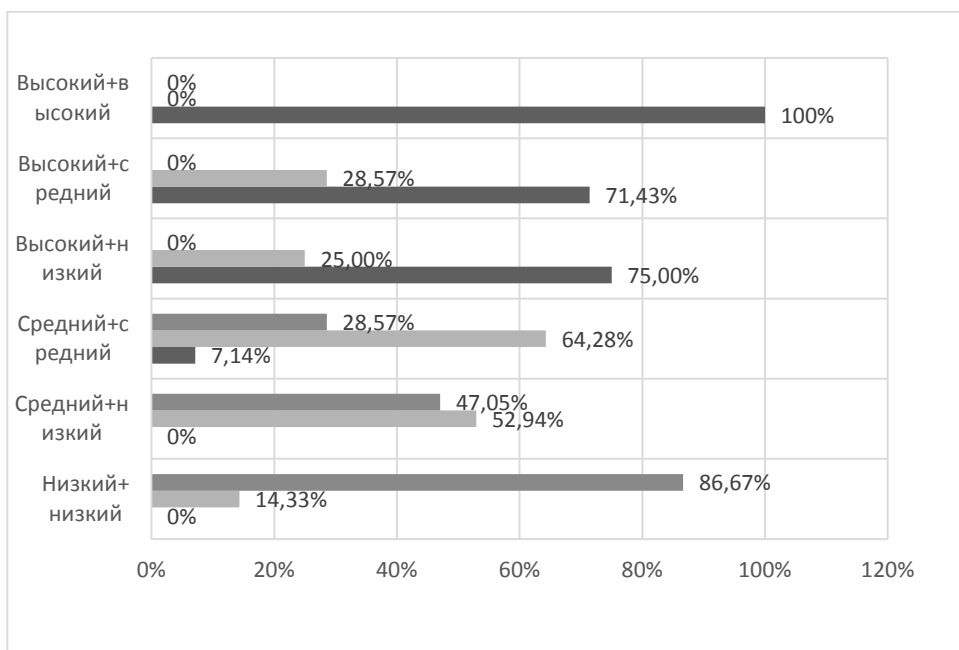


Рис. 2. Процентное распределение диад младших школьников с разным сочетанием уровня сформированности коммуникативной компетентности по продуктивности выполнения совместной деятельности («Узор под диктовку»): ■ – высокий уровень; ■ – средний уровень; ■ – низкий уровень

Большинство пар младших школьников испытывали серьезные трудности в передаче ориентирующей информации своему партнеру по совместной деятельности. В условиях низкого уровня развития умений разрешать конфликты, сдерживать негативные эмоции, контролировать свое поведение, рефлексировать свои действия в процессе совместной деятельности выполнение задания становится невозможным. Этим и объясняется полученный результат: 86,67 % пар от общего числа пар ($n = 15$), объединивших детей с низким уровнем сформированности коммуникативной компетентности, не смогли до конца выполнить задание, а их совместная деятельность прекратилась, едва начавшись. Экспериментальные данные, полученные в группе детей старшего дошкольного возраста, схожи с данными группы младших школьников.

Таким образом, результаты исследования, проведенного в группах детей старшего дошкольного и младшего школьного возрастов, позволяют сделать следующие выводы:

- 1) с целью формирования коммуникативной компетентности у детей 6–8 лет необходимым и целесообразным является обучение их навыкам коммуникативных действий, обеспечивающим эффективность совместной со сверстниками деятельности;
- 2) создание условий для достижения каждым ребенком высокого уровня коммуникативного развития предполагает отказ от дифференциации детей по какому-либо признаку, в данном случае по признаку наличия или отсутствия у него определенных коммуникативных умений и навыков;
- 3) одним из важных психологических условий формирования коммуникативной компетентности у детей 6–8 лет является соблюдение принципа преемственности в развивающей работе специалистов дошкольного образования и начальной школы.

В результате проведенных эмпирических исследований был сделан вывод о целесообразности разработки и реализации модели формирования коммуникативной

компетентности у детей 6–8 лет через обучение их навыкам совместной со сверстниками деятельности.

Результаты эмпирического исследования

Мы представили модель формирования коммуникативной компетентности у детей 6–8 лет и результаты экспериментального исследования.

Модель как целостная система развивающей работы состоит из обязательных и вариативных (вариативные программы) блоков. Диагностические процедуры, которые предусмотрены *диагностирующе-ориентационным блоком* модели, направлены на выявление потенциальных возможностей детей, а также на опережение или замедление в развитии отдельных сторон коммуникативной компетентности. *Содержательно-технологический блок* модели состоит из двух подсистем. Содержательная подсистема включает в себя обобщенное описание основных направлений развивающих мер, которые предпринимают специалисты-практики для создания необходимых условий, позволяющих каждому обучающемуся, вне зависимости от особенностей его развития, реализовать свой коммуникативный потенциал. Технологическая подсистема модели отражает необходимость использования для разработки и реализации специализированных вариативных программ технологии знаково-символического моделирования, интервью, коллажа, элементов сказкотерапии. *Оценочно-критериальный блок* модели – это оценочно-критериальное основание, позволяющее оценить степень эффективности реализации модели.

Реализация разработанной модели осуществлялась в ходе формирующего эксперимента. В группе дошкольников эксперимент проводился с 26 воспитанниками. Исследование осуществлялось в присутствии воспитателя с целью обучения его психологическим технологиям. Занятия проводились в игровой форме, в процессе совместного выполнения различных заданий. В группе младших школьников эксперимент проводился с 26 обучающимися в первых классах. Занятия были включены в содержание уроков по предмету «Окружающий мир». В обеих экспериментальных группах была организована совместная работа детей для решения поставленной задачи: необходимо было выбрать точку зрения, понимаемую и принимаемую большинством участников или обоими участниками (в диаде), а также упорядочить и скоординировать высказанные всеми предложения. Педагог, в свою очередь, должен был координировать деятельность детей через организацию знаково-опосредствованных приемов анализа их собственных действий.

До и после эксперимента проводились замеры уровня сформированности коммуникативных умений осуществлять взаимодействие в процессе совместного выполнения заданий в двух экспериментальных и двух контрольных группах (дошкольники и младшие школьники). Группы участников исследования уравнивались не только по числу испытуемых и возрасту, но и по уровню развития у них обозначенных коммуникативных умений, т. е. на начало эксперимента достоверно значимых различий между экспериментальными и соответствующими им контрольными группами в показателях умений осуществлять совместную деятельность не было.

Обратим внимание на результаты сравнительного анализа интересующих нас показателей в экспериментальных группах до и после эксперимента (табл. 2).

Таблица 2
Сравнение показателей выполнения задания в экспериментальной группе старших дошкольников

Критерий	Продуктивность	Умение договариваться	Взаимопомощь	Взаимный контроль	Эмоциональное отношение	Конфликты
Игра	$X^2=5,571$; $p=0,018$	$X^2=9,579$; $p=0,003$	$X^2=7,721$; $p=0,005$		$X^2= 12,764$; $p=0,000$	
Рисование		$X^2=6,118$; $p=0,013$	$X^2=9,579$; $p=0,002$			
Конструирование	$X^2=6,190$; $p=0,013$	$X^2=9,905$; $p=0,002$	$X^2=12,764$; $p=0,00$		$X^2= 7,800$; $p=0,005$	

В таблице представлены результаты математической статистики, где p – уровень статистической значимости ($\geq 0,05$), а X^2 – значимые изменения в том или ином параметре развития коммуникативной компетентности в различных видах совместной деятельности детей старшего дошкольного возраста. Так, умение детей договариваться при выполнении совместного рисунка значимо выросло ($X^2 = 6,118$; $p = 0,0013$), параметр взаимопомощи в процессе выполнения задания претерпел важные изменения ($X^2 = 9,579$; $p = 0,002$). В процессе игры в диаде после формирующего эксперимента значимые изменения произошли в параметрах «продуктивность» ($X^2 = 5,571$; $p = 0,018$), «умение договариваться» ($X^2 = 9,579$; $p = 0,003$), «взаимопомощь» ($X^2 = 7,721$; $p = 0,005$). В ходе совместного конструирования по образцу значимо изменились параметры «продуктивность» ($X^2 = 6,190$; $p = 0,013$), «умение договариваться» ($X^2 = 9,905$; $p = 0,002$), «взаимопомощь» ($X^2 = 12,764$; $p = 0,00$), «эмоциональное отношение» ($X^2 = 7,800$; $p = 0,005$).

В экспериментальной группе младших школьников после формирующего эксперимента значимо улучшились показатели развития коммуникативной компетентности: «умение договариваться» ($Z = -2,236$; $p = 0,025$); «взаимный контроль» ($Z = -2,236$; $p = 0,025$). Улучшилась также «продуктивность» выполнения задания ($Z = -2,449$; $p = 0,014$). В экспериментальной группе снизилось, хотя и незначимо, количество неразрешенных конфликтов.

В заключении можно сделать вывод, что общий уровень сформированности коммуникативной компетентности у детей 6–8 лет как интегральной характеристики их личности имеет положительную взаимосвязь с уровнем развития у детей умений планировать, согласовывать усилия, организовывать и осуществлять взаимодействие в паре в процессе совместного выполнения общего задания. Основным психологическим условием развития коммуникативной компетентности у детей 6–8 лет является организация взрослым работы по развитию элементов сотрудничества в паре или малой группе. Переструктурирование взрослым ситуации общения детей в совместной деятельности должно осуществляться для того, чтобы в деятельности детей предметом преобразования стали бы их собственные коммуникативные действия; это обеспечивает развитие у детей коммуникативной рефлексии, на основе которой и происходит преобразование коммуникативных действий.

При организации развивающих занятий по формированию коммуникативной компетентности у детей 6–8 лет необходимо учитывать индивидуальные особенности ребенка, а именно: наличие определенного коммуникативного потенциала у каждого ребенка; действие психологических механизмов подражания и эмоциональной отзывчивости, взаимовлияния детей и взаимообогащения их коммуникативного опыта в процессе совместной деятельности; наличие развивающего потенциала у коммуникативных и рефлексивных действий; психологические закономерности взаимоотношений и взаимодействия взрослых и детей старшего дошкольного и младшего школьного возрастов.

Представленный в статье подход к работе по формированию коммуникативной компетентности у детей дошкольного и младшего школьного возрастов сможет обеспечить преемственность целевых ориентиров и содержания образовательной деятельности психолога и педагога на предшкольной и школьной ступенях.

Литература

1. Давыдов В.В. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. 1992. № 3–4. С. 14–19.
2. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. СПб.: Питер, 2008. 320 с.
3. Рубцов В.В. Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход. М.: МГППУ, 2008. 416 с.
4. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. М.: Владос, 2005. 158 с.
5. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». 2005. URL: <http://eidos.ru/journal/2005/1212.htm> (дата обращения: 23.03.2017).
6. Цукерман Г.А. Поведение младших школьников в коллективной учебной работе // Вопросы психологии. 1983. № 4. С. 46–54.
7. Howe Ch. Group work in elementary science: Towards organizational principles for supporting pupil learning // Learning and Instruction. 2007. Vol. 17. P. 549–563.
8. Perret-Clermont A.N. Social Interaction and Cognitive Development in Children. L.: Academic Press, 1980. P. 815–820.

Psychological Technologies of Communicative Competence Development in Children Aged 6-8 Years

Zarechnaya A.A.

Senior Lecturer, , Chair of Preschool Education and Psychology, Department of Psychology in Education, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, anego@bk.ru

The paper describes the data of a developmental research that involved group training aimed at developing key elements of communicative competence in early school-age children. Communicative competence reflects a child's ability and readiness to be effective in communication with peers and adults and is comprised of three basic competencies corresponding with three aspects of communication (speech/linguistic, evaluative/reflective, and social/behavioural). It was experimentally proved that there is a positive correlation between the general level of communicative competence in children aged 6-8 years and their abilities to plan, coordinate efforts, organise and carry out interactions in pairs in the process of accomplishing mutual tasks. The authors argue that activities aimed at developing key communicative actions in children become the ground for communicative competence development.

Keywords: communicative competence, interaction, continuity, collective and distributed learning environment, early school-age children.

References

1. Davydov V.V. Mladshii shkol'nik kak sub"ekt uchebnoi deyatel'nosti [Junior schoolchild as a subject of educational activity]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 1992, no. 3–4, pp. 14–19.
2. Lisina M.I. Formirovanie lichnosti rebenka v obshchenii [Formation of child's personality in communication]. Saint Petersburg.: Piter, 2008, 320 p.
3. Rubtsov V.V. Sotsial'no-geneticheskaya psikhologiya razvivayushchego obrazovaniya: deyatel'nostnyi podkhod [Social-genetic psychology of developing education: the activity approach] Moscow: MGPPU, 2008, 416 p.
4. Smirnova E. O., Kholmogorova V. M. Mezhlichnostnye otnosheniya doshkol'nikov: diagnostika, problemy, korrektsiya [Interpersonal relations of preschool children: diagnosis, problems, correction]. Moscow: Gumanitarnoe izdanie tsentr VLADOS, 2005, 158 p.
5. Khutorskoi A.V. Tekhnologiya proektirovaniya klyuchevykh i predmetnykh kompetentsii [Elektronnyi resurs] [Technology of key and subject competences]. *Internet-zhurnal Eidos [Eidos]*, 2005, URL: <http://eidos.ru/journal/2005/1212.htm> (accessed: 23.03.2017).
6. Tsukerman G.A. Povedenie mladshikh shkol'nikov v kollektivnoi uchebnoi rabote [Behavior of younger schoolchildren in collective academic work]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 1983. no. 4, pp. 46–54.
7. Howe Ch. Group work in elementary science: Towards organizational principles for supporting pupil learning [Towards organizational principles for supporting pupil learning]. *Learning and Instruction*, 2007, no. 17, pp. 549–563.
8. Perret-Clermont A.N. Social Interaction and Cognitive Development in Children [Social Interaction and Cognitive Development in Children]. London: Academic Press, 1980, pp. 815–820.

Формирование коммуникативной компетентности учащихся при переходе в основную школу

Егоренко Т.А.,

кандидат психологических наук, доцент кафедры школьной психологии факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, egorenkota@mgppu.ru

Безрукавный О.С.,

аспирант кафедры педагогической психологии факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, ss-40@rambler.ru

Обсуждается проблема метапредметных компетентностей и, в частности, их коммуникативный компонент. Рассматривается понятие «коммуникативная компетентность» и описываются методики исследования компонентов коммуникативной компетентности. Поднимается вопрос о влиянии психолого-педагогической адаптации учащихся к основной школе на формирование коммуникативного компонента метапредметных компетентностей. Описывается исследование степени развитости компонентов коммуникативной компетентности у учащихся пятых классов двух образовательных комплексов города Москвы (167 человек). Проводится качественный анализ полученных данных и делается вывод об уровне развития коммуникативной компетентности учащихся при переходе из начальной в основную школу. Особое внимание уделяется коммуникативным умениям и навыкам, развитие и формирование которых вызывает трудности у учащихся. Делается вывод о необходимости разработки психолого-педагогической программы по формированию и развитию коммуникативного компонента метапредметных компетентностей.

Ключевые слова: Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, метапредметная компетентность, коммуникативная компетентность, школьная адаптация, младшие подростки, компоненты коммуникации, коммуникативные умения и навыки, совместная учебная деятельность.

Для цитаты:

Егоренко Т.А., Безрукавный О.С. Формирование коммуникативной компетентности учащихся при переходе в основную школу [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2017. Том 9. № 2. С. 48–56 doi: 10.17759/psyedu.2017090205

For citation:

Yegorenko T.A., Bezrukavny O.S. Formation of Communicative Competence in Children Entering Elementary School [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2017, vol. 9, no. 2, pp. 48–56 doi: 10.17759/psyedu.2017090205. (In Russ., abstr. in Engl.)

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО) базируется на основополагающих психолого-педагогических подходах в отечественной науке: системе развития в обучении (Л.С. Выготский) и системно-деятельностном подходе (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов). Ключевыми отличиями ФГОС ООО от предыдущих образовательных стандартов являются требования к «портрету

выпускника» начальной и основной школы. Выпускники этих ступеней образования должны обладать целым набором предметных, метапредметных и личностных образовательных результатов, или компетентностей. Одним из компонентов метапредметных компетентностей – коммуникативная компетентность. По мнению Ю.М. Жукова, она является «ядерной компетентностью», или «метакомпетентностью» [7], поскольку входит в межличностную, профессиональную и социальную компетентности в качестве их связующей.

Важное условие, влияющее на развитие коммуникативной компетентности у учащихся пятых классов, – процесс адаптации к основной школе. Г.А. Цукерман [13] отмечает, что резкие изменения в образовательном процессе и наложение возрастного кризиса формируют особую адаптационную среду, которая оказывает сильное воздействие на развитие личности ребенка и его коммуникативных качеств. В связи с этим актуальной потребностью психолого-педагогического сообщества становится изучение коммуникативной компетентности, ее компонентов, способов и особенностей формирования и развития этих компонентов в процессе адаптации учащихся при переходе из начальной школы в основную [6]. В отечественной и зарубежной научной литературе коммуникативной компетентности уделяется определенное внимание, однако исследований формирования и развития коммуникативной компетентности в младшем подростковом возрасте недостаточно.

В.В. Давыдов считал умение общаться, а главное умение гибко переходить от одного вида общения к другому с учетом норм различных коллективов одним из наиболее важных умений подростков в трудовой и учебной деятельности. Причем он подчеркивал, что для развития характерных черт подростка необходимо не интимно-личное общение подростков, а их общение в процессе выполнения различных видов общественно полезной деятельности, каковым, безусловно, является образовательный процесс, ставящий перед коллективом школьников педагогические задачи.

В.А. Болотов и В.В. Сериков [3] указывают, что трактовка понятия «коммуникативная компетентность» напрямую зависит от стоящей перед исследователем задачи.

М.А. Василик рассматривает коммуникативную компетентность с точки зрения набора умений и навыков и ряда способностей. К ним автор относит следующие:

- навыки самонастройки и саморегуляции (умение преодолевать барьеры в общении);
- умения грамотно распределять усилия в процессе общения;
- способность прогнозировать коммуникативную ситуацию общения;
- способность разбираться в самом себе и возможностях партнера.

Некоторые исследователи (Е.О. Смирнова, А.А. Заречная [12; 9]) предлагают рассматривать компоненты коммуникативной компетентности в рамках подсистем и элементов, куда включают не только фундаментальные способности (умения находить, преобразовывать и передавать информацию), но и такой важный элемент, как личностные особенности индивида, позволяющие эффективно взаимодействовать с окружающей средой.

О.В. Запятая, анализируя научные подходы к определению понятий «коммуникативная компетенция» и «коммуникативная компетентность» [8], указывает на то, что часто в научной литературе эти понятия используются как тождественные, что, по мнению автора, не совсем верно, поскольку «компетенция» в данном случае является частью «компетентности».

С.Г. Воровщиков также поддерживает данный подход, раскрывая понятие «компетенция» как содержание компетентности, необходимое для того, чтобы быть компетентным [4], а понятие «компетентность» – как систему личностно осмысленных

знаний и умений, практических навыков, направленных на успешное применение в решении коммуникативных задач.

В нашем исследовании под **компонентами коммуникативной компетентности** мы понимали следующие:

знания в области межличностного взаимодействия (теоретический блок);

коммуникативные умения и навыки (практический блок);

коммуникативные свойства и качества личности, необходимые для установления межличностного взаимодействия (личностный блок).

Важным в исследовании коммуникативных компетентностей учащихся при переходе из начальной в основную школу является учет особенностей коммуникативных процессов в подростковом возрасте.

Возраст большинства детей в пятом классе общеобразовательной школы – 11 лет. По мнению ряда авторов, в свете современной социально-психологической ситуации в обществе это соответствует младшему подростковому возрасту. Однако Г.А. Цукерман идет еще дальше и считает, что современным детям свойственна акселерация и потому их психологический возраст отличается от реального – в среднем он на два года больше.

Отмеченная особенность подводит нас прежде всего к выводу, что для подростка определяющим в сфере коммуникации является общение со сверстниками.

В.Г. Асеев, исследуя коммуникативные компетентности подростков, указывает, что при общении со своими сверстниками подросток получает определенный импульс к внутренней перестройке и пересмотру своего отношения к взрослым и к себе [1].

Е.Д. Божович, рассматривая коммуникативную компетенцию у подростков, выделяет в качестве одого из ключевых компонентов коммуникативной компетентности умение понимать партнера [2]. Причем партнерами по общению могут оказываться не только одноклассники и приятели, т. е. сверстники, но и учителя, поскольку, как отмечают А.А. Марголис и В.В. Рубцов, формирование у детей полноценной учебной деятельности возможно только в процессе общения и диалогов [10].

Общение в младшем подростковом возрасте, по мнению Г.А. Цукерман, позволяет ребенку избавиться от чувства одиночества и ненужности, одновременно с этим вынуждая его развивать в себе умения сдерживать эгоцентричность, учитывать позиции собеседника и координировать свои намерения и замыслы. Именно в этот период начинает формироваться и некая внутренняя раздраженность ребенка на действия со стороны взрослых людей (родителей или учителей), так как последние не всегда могут дать «нужный», с точки зрения младшего подростка, ответ.

Все описанные особенности являются неотъемлемой частью младшего подростка (пятиклассника), в какой бы среде он не находился, в том числе и в школе.

Анализируемые коммуникативные особенности младших подростков в образовательном процессе в целом и в решении конкретной педагогической задачи в частности являются важной проблемой современной педагогической психологии.

Одной из важных составляющих коммуникативной компетентности, с точки зрения ФГОС, являются «умения организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность совместно с учителем; работать индивидуально и в группе: находить общее решение и разрешать конфликты на основе согласования позиций и учета интересов; формулировать, аргументировать и отстаивать свое мнение» [11].

Для изучения степени развитости компонентов коммуникативной компетентности учащихся пятых классов мы провели специальное исследование, в котором проверяли следующую гипотезу: учащиеся пятых классов, имеющие высокий уровень развития навыков выступления перед аудиторией, ведения дискуссий на заранее подготовленные и

неподготовленные темы, являются хорошими собеседниками и могут в полной мере объективно воспринимать информацию от партнера по коммуникации.

Выборку исследования составили 167 детей. Все они – учащиеся московских школ: ГБОУ «Многопрофильная школа № 1955» и ГБОУ СОШ № 1095. Пятиклассники этих образовательных учреждений живут в одном районе города, имеют общий социокультурный уровень и учебную нагрузку.

Методы исследования

Для исследования коммуникативных компетентностей были использованы: методика оценки коммуникативных умений А.А. Карелина и методика А. Навантерри.

Методика оценки коммуникативных умений А.А. Карелина направлена на исследование у учащихся пятых классов способности объективно и в полном объеме получать информацию от собеседника, не обращая внимание на второстепенные факторы, умения видеть сильные и слабые стороны собеседника, способности дать собеседнику возможность высказаться до конца.

В рамках данной методики выделяются четыре уровня развития коммуникативных умений:

высокий уровень – ребенок является хорошим собеседником, с ним комфортно вести коммуникативное взаимодействие. Он может поддержать своего собеседника, дает ему возможность высказаться и закончить свою мысль;

средний уровень – для ребенка характерно додумывать за собеседника. Дети со средним уровнем овладения коммуникативными умениями могут подстраиваться под темп и манеру ведения беседы;

пониженный уровень – для ребенка характерно монополизировать разговор, реагировать на второстепенные факторы, обращать внимание на позу и мимику собеседника, отвлекаясь от восприятия информации;

низкий уровень – ребенок является плохим собеседником. Дети додумывают смысл сказанного за собеседника, монополизируют разговор, переводя его «на себя». Обращают излишнее внимание на второстепенные факторы беседы (ручка в руках, взгляд, дополнительные вопросы).

Методика изучения коммуникативных умений А. Навантерри направлена на изучение открытости и уверенности ребенка в общении и его готовности к выступлению перед аудиторией одноклассников.

Данная методика включает в себя следующие уровни развития коммуникативных умений:

высокий уровень – ребенок свободно себя чувствует в общении с педагогом и одноклассниками, а также, с новыми людьми;

средний уровень – ребенок может отстоять свое мнение, выступить перед большой аудиторией, но без излишнего энтузиазма. Дети чувствуют себя комфортно в тех случаях, когда они хорошо готовы к выступлению и не прибегают к импровизации;

пониженный уровень – ребенок готов коммуникативно взаимодействовать преимущественно с хорошо знакомыми людьми и только на заранее подготовленные темы;

низкий уровень – общение с аудиторией, выступление у доски вызывают у ребенка серьезные трудности.

Результаты и их интерпретация

Анализ результатов по методике А.А. Карелина указывает нам на следующие факты: более половины детей (51 %) имеют явно выраженные сложности в такой важной составляющей коммуникативной компетентности, как умение принимать информацию от собеседника, не отвлекаясь на второстепенные факторы, т. е. умение быть хорошим

слушателем (рис. 1). Данная группа детей склонна делать поспешные выводы о собеседнике по малозначимым или переоцененным факторам (взгляд, активная жестикация руками или предметами). Им свойственно монополизировать разговор, т. е. быть всегда первым номером в беседе, критически высказываться о своем товарище или просто однокласснике. Сложность восприятия информации детьми связана также с тем, что для них крайне важны манера разговора, тембр голоса и другие индивидуальные особенности собеседника.

Среди исследуемой группы 28 % детей имеют более развитые коммуникативные умения и навыки. Для них характерны трудности общения в позиции слушателя. Причины трудностей заключаются в том, что во время беседы дети не готовы полностью отдать свое внимание партнеру, они пытаются быстро уловить смысл высказываний собеседника, часто не давая ему раскрыть мысль более подробно и аргументированно.

Детей, которым крайне сложно вести партнерскую беседу, оказалось около 17 %. Попытки найти скрытый смысл в высказываниях, желание либо нападать, либо защищаться в процессе разговора, сложность в высказываниях полноценных реплик создают настойчивое и сильное ощущение дискомфорта от беседы. Таким детям сложно вести конструктивное и партнерское взаимодействие в процессе решения педагогических задач. Желание учащихся только говорить и мало слушать других может приводить к конфликтным и дискомфортным ситуациям в процессе общения как со своими одноклассниками, так и с взрослым окружением.

Только 4 % учащихся пятых классов можно назвать хорошими собеседниками. Дети с такими высокими показателями легко подстраиваются под самых разных собеседников, готовы внимательно их выслушать, не обращая внимания на второстепенные факторы, что существенно повышает качество информации, получаемой детьми.

Анализ полученных данных показал, что более половины учащихся пятых классов испытывают затруднения в гармоничном коммуникативном взаимодействии, следовательно, дети нуждаются в психолого-педагогическом сопровождении формирования и развития их коммуникативных умений и навыков.

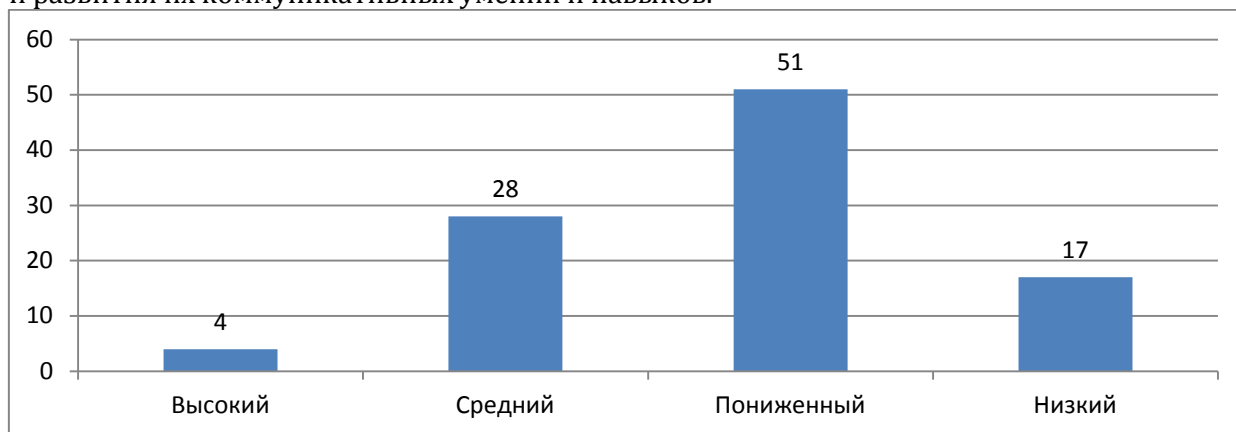


Рис. 1. Результаты оценки коммуникативных умений по методике А.А. Карелина по уровням овладения (%)

Методика коммуникативных умений А. Навантерри направлена на изучение таких компонентов коммуникативной компетентности учащихся, как умение выступать перед разными по количеству группами людей, заводить и поддерживать приятельские отношения и прочее.

Анализ полученных нами результатов выявил следующее (рис. 2): абсолютное большинство детей (75 %) достаточно уверенно могут высказывать свое мнение, выступать на заранее подготовленную тему. Учащиеся с высокими показателями характеризуются

уверенным уровнем межличностной коммуникации, способностью налаживать новые социальные связи и поддерживать их. В то же время все вышеперечисленные умения для учащихся – скорее возможность проявить себя, например, для получения хорошей оценки в школе или похвалы со стороны учителя. Таким образом, мотив коммуникативной активности данной группы детей связан прежде всего с получением выгоды, а не с желанием расширить свое социальное окружение.

Среди обследованных учащихся 22 % детей имеют уверенный уровень владения коммуникативными умениями. Для данных детей характерны следующие навыки: свободное выступление перед одноклассниками, причем как на заранее подготовленные темы, так и экспромтом. Учащиеся вполне уверенно заводят новые знакомства и также уверенно их поддерживают. Приятельские отношения протекают в партнерской атмосфере, что крайне положительно сказывается на удовлетворении все более доминирующей потребности в общении со сверстниками.

Абсолютное меньшинство детей (3 %) испытывают некоторые коммуникативные трудности, например, им сложно устанавливать новые социальные связи, особенно если это требуется сделать в незнакомой обстановке. Эти учащиеся могут по-настоящему уверенно ощущать себя только в окружении хорошо знакомых людей. Если они и соглашаются на публичные выступления (доклады, сообщения перед классом или несколькими классами), то строго по заранее подготовленному материалу без отклонения в сторону.

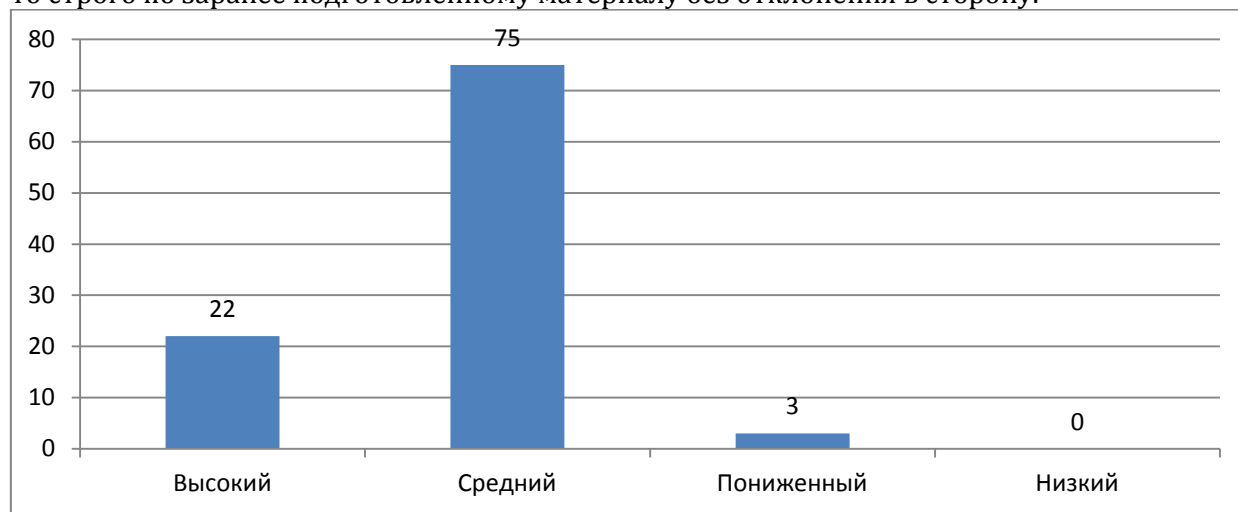


Рис. 2. Результаты оценки коммуникативных умений учащихся по методике А. Навантерри по уровням овладения (%)

Обсуждение результатов

На основании проведенного исследования мы можем сделать следующий вывод: гипотеза нашего исследования не подтвердилась. Учащиеся пятых классов могут иметь высокий уровень овладения навыками выступления перед аудиторией, но быть застенчивыми собеседниками и неполно воспринимать информацию, получаемую в беседе.

Коммуникативная компетентность из-за своей значимости в образовательном процессе является крайне необходимым личностным качеством. Получение новых знаний, решение педагогических задач и формирование новых учебных умений и навыков на фоне плохо развитой коммуникативной компетентности крайне затруднительны. Большинство учащихся пятых классов в той или иной степени испытывают трудности в овладении коммуникативными умениями и навыками, важными для решения образовательных задач. Большинству исследуемых детей сложно целостно и качественно воспринимать информацию от собеседника, не обращая внимания на незначительные или

Егоренко Т.А., Безрукавный О.С. Формирование коммуникативной компетентности учащихся при переходе в основную школу
Психологическая наука и образование psyedu.ru («Психолого-педагогические исследования») 2017. Том 9. № 2. С. 48–56.

Yegorenko T.A., Bezrukavny O.S. Formation of Communicative Competence in Children Entering Elementary School
Psychological Science and Education psyedu.ru ("Psychological-Educational Studies") 2017. Vol. 9, no. 2, pp. 48–56.

второстепенные факторы. В исследуемой группе детей обнаружены проблемы и сложности с выступлениями перед одноклассниками, готовностью поучаствовать и поддержать обсуждение на заранее неподготовленную тему.

Все это делает необходимым разработку, апробацию и внедрение в школы психолого-педагогической программы формирования и развития коммуникативного компонента метапредметных компетентностей в процессе адаптации к основной школе.

Литература

1. *Асеев В.Г.* Мотивация поведения и формирования личности. М.: Мысль, 1976. 47 с.
2. *Божович Е.Д.* Возможности и ограничения коммуникативной компетенции подростков // Психологическая наука и образование. 1999. № 2. С. 64–76.
3. *Болотов В.А.* Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 8–14.
4. *Воровщиков С.Г.* Компетентностный подход в образовании // Философия образования. 2007. № 2. С. 27–32.
5. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика, 1986. 240 с.
6. *Егоренко Т.А., Безрукавный О.С.* Проблема психолого-педагогической адаптации детей к образовательному пространству // Современная зарубежная психология. 2015. Т. 5. № 3. С. 59–65.
7. *Жуков Ю.М.* Коммуникативная компетентность: диагностика и развитие: программа спецкурса. М.: Российское педагогическое агентство, 1997. 96 с.
8. *Запятая О.В.* Формирование и мониторинг общих умений коммуникации учащихся: Метод. пособие. Красноярск: Торос, 2007. 136 с.
9. *Заречная А.А.* Формирование коммуникативных компетенций у младших школьников [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2015. Т. 7. № 1. URL: <http://psuedu.ru/journal/2015/n1/Zarechnaya.phtml> (дата обращения: 1.04.2017).
10. *Марголис А.А.* Психолого-педагогическая подготовка учителя для новой школы // Образовательная политика. 2010. № 5–6. С. 125–139.
11. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 декабря 2010 г. N 1897 [Электронный ресурс] // URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110255/ (дата обращения: 25.03.2017).
12. *Смирнова Е.О.* Проблемные формы межличностных отношений дошкольников [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования psyjournals.ru. 2011. № 4. URL: http://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2011/n4/56247.shtml (дата обращения: 1.04.2017).
13. *Цукерман Г.А.* Десяти-двенадцатилетние школьники: «ничья земля» в возрастной психологии // Вопросы психологии. 1998. № 3. С. 17–31.

Formation of Communicative Competence in Children Entering Elementary School

Egorenko T.A.,

Егоренко Т.А., Безрукавный О.С. Формирование коммуникативной компетентности учащихся при переходе в основную школу
Психологическая наука и образование psyedu.ru («Психолого-педагогические исследования»)
2017. Том 9. № 2. С. 48–56.

Yegorenko T.A., Bezrukavny O.S. Formation of Communicative Competence in Children Entering Elementary School
Psychological Science and Education psyedu.ru ("Psychological-Educational Studies")
2017. Vol. 9, no. 2, pp. 48–56.

PhD (Psychology), Associate Professor, Department of School Psychology, Faculty of Education Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, egorenkota@mgppu.ru

Bezrukavny O.S.,

PhD Student, Department of Pedagogical Psychology, Faculty of Education Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ss-40@rambler.ru

This article dwells upon the issues related to formation of meta-subject competencies' communicative component in pupils during transfer to middle secondary school. The authors consider the approaches to notion "communicative competency" and specify its main components. The sensitivity of forming communicative competency in junior adolescence age is defined. The results of investigation into communicative competency is described. The article raises the question of the effect of psychological - pedagogical adaptation of students to the basic school on the formation of the communicative component metasubject competencies. The sample of 167 students from two educational complexes with intensive study of foreign languages Moscow. The conclusions are drawn about the need to implement a psychological and pedagogical program aimed at forming and developing communicative component of meta-subject competencies at school.

Keywords: Federal State Educational Standards of Basic General Education, meta-subject competency, communicative competency, school adaptation, junior adolescents, communication components, communicative skills, shared learning activity.

References

1. Aseev V.G. Motivatsiya povedeniya i formirovaniya lichnosti [Motivation of Behavior and Personality Forming]. Aseev V.G. (eds.). Moscow: Mysl', 1976. 158 p. (In Russ.).
2. Bozhovich E.D. Vozmozhnosti i ogranicheniya kommunikativnoi kompetentsii podrostkov [Opportunities and Limitations as to Communicative Competence of Adolescents]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 1999, no. 2, pp. 64-76. (In Russ., Abstr. In Engl.).
3. Bolotov V.A. Kompetentnostnaya model' : ot idei k obrazovatel'noi programme [Competency Model: from the Idea to Educational Program]. *Pedagogika [Pedagogical]*, 2003, no. 10, pp. 8-14.
4. Vorovshchikov S.G. Kompetentnostnyi podkhod v obrazovanii [Competency Approach in Education]. *Filosofiya obrazovaniya [Philosophy of education]*, 2007, no. 2, pp. 27-32.
5. Davydov V.V. Problemy razvivayushchego obucheniya : opyt teoreticheskogo i eksperimental'nogo psikhologicheskogo issledovaniya [Problems of Developmental Teaching: Attempt of Theoretical, Experimental and Psychological Research]. Davydov V.V. (eds.). Moscow: Pedagogika, 1986. 61 p.
6. Egorenko T.A. Bezrukavny O.S. Problema psikhologo – pedagogicheskoy adaptatsii detey k obrazovatel'nomu prostranstvu [The problem of psychological adaptation of children to the education space]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya [Journal of Modern Foreign Psychology]*, 2015. Vol. 5. no 3, pp. 59-65.
7. Zhukov Yu.M. Kommunikativnaya kompetentnost' : diagnostika i razvitie : programma spetskursa [Communicative Competency: Diagnostics and Development : Special Course

Егоренко Т.А., Безрукавный О.С. Формирование коммуникативной компетентности учащихся при переходе в основную школу
Психологическая наука и образование psyedu.ru («Психолого-педагогические исследования»)
2017. Том 9. № 2. С. 48–56.

Yegorenko T.A., Bezrukavny O.S. Formation of Communicative Competence in Children Entering Elementary School
Psychological Science and Education psyedu.ru ("Psychological-Educational Studies")
2017. Vol. 9, no. 2, pp. 48–56.

- Program]. Zhukov Yu.M. (eds.). Moscow: Rossiiskoe pedagogicheskoe agentstvo, 1997, pp. 139-142.
8. Zaryataya O.V. Formirovanie i monitoring obshchikh umenii kommunikatsii uchashchikhsya: metodicheskoe posobie [Formation and monitoring of students' general communication skills]. Krasnoyarsk: Toros, 2007. 136 p.
 9. Zarechnaya A.A. Formirovanie kommunikativnykh kompetentsii u mladshikh shkol'nikov [Elektronnyi resurs] [Formation of communicative competences in junior schoolchildren]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2015, no. 1. Available at: <http://psuedu.ru/journal/2015/n1/Zarechnaya.shtml> (Accessed: 1.04.17) (In Russ., Abstr. In Engl.).
 10. Margolis A.A. Psikhologo – pedagogicheskaya podgotovka uchitelya dlya novoi shkoly [Psychological and Pedagogical Training for Teachers of New School]. *Obrazovatel'naya politika* [Educational policy], 2010, no. 5-6, pp. 125-139. (In Russ., Abstr. In Engl.).
 11. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya : prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii ot 17.11.2013 no. 1155, Moscow [Elektronnyi resurs] [On Approving the Federal State Educational Standard for Pre-School Education. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation no. 1155 dated 17.11.2013]. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110255 (Accessed: 1.04.17).
 12. Smirnova E.O. Problemnye formy mezhlchnostnykh otnoshenii doshkol'nikov [Elektronnyi resurs] [Problematic forms of interpersonal relations of preschool children]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya PSYJOURNALS.ru* [Bulletin of Practical Psychology of Education PSYJOURNALS.ru], 2011, no. 4. Available at: http://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2011/n4/56247.shtml (Accessed: 1.04.17) (In Russ., Abstr. In Engl.).
 13. Tsukerman G.A. Desyati-dvenadtsatiletnie shkol'niki : "nich'ya zemlya" v vozrastnoi psikhologii [School children 10-12 years old: "No-Man's Land" in Developmental Psychology]. *Voprosy psikhologii* [Psychology issues], 1998, no. 3, pp. 17-31. (In Russ., Abstr. In Engl.).

Особенности становления графомоторных навыков и письма у младших школьников

Кузева О.В.,

педагог-психолог ГБУ «Городской психолого-педагогический центр» Департамента образования города Москвы, Москва, Россия; аспирант кафедры возрастной психологии факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, xelgakyz@gmail.com

Представлены результаты исследования формирования серийных графических навыков и письма у младших школьников. С помощью компьютеризированных экспериментальных методик в сочетании с общим нейропсихологическим обследованием обнаружены особенности развития данных навыков у детей 7 и 9 лет в норме и при трудностях обучения. Дети с нормативным развитием к третьему классу достигают значительных результатов в осуществлении графомоторного навыка и письма. У детей с трудностями в обучении обнаружены сложности в автоматизации графомоторного навыка и письма: в первом классе трудности носят комплексный характер, в третьем классе в первую очередь страдают темповые характеристики и качество письма. Сложности обусловлены снижением функции серийной организации движений, программирования и контроля, а также дефицитом нейродинамических компонентов деятельности.

Ключевые слова: младшие школьники, детская нейропсихология, навык письма, автоматизация навыка, графомоторный навык.

Для цитаты:

Кузева О.В. Особенности становления графомоторных навыков и письма у младших школьников [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2017. Том 9. № 2. С. 57–69 doi: 10.17759/psyedu.2017090206

For citation:

Kuzeva O.V. Features of Graphomotor Skills Development in Primary School Children [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2017, vol. 9, no. 2, pp. 57–69 doi: 10.17759/psyedu.2017090206. (In Russ., abstr. in Engl.)

Становление графомоторных навыков – это один из долгих и сложных процессов в развитии когнитивной сферы ребенка. Основы графомоторной деятельности начинают формироваться еще в дошкольном возрасте, когда ребенок впервые берет карандаш, изображает линии и геометрические фигуры [19]. Успешность овладения графомоторными навыками является базисом овладения письмом. Письмо включает в себя графомоторный навык, но также зависит от множества других факторов. Среди них исследователи отмечают достаточное развитие мелкой моторики, зрительно-пространственных функций, зрительно-моторной координации и нейродинамических компонентов деятельности [1; 3; 18; 28; 37; 38]. Особую роль в развитии и автоматизации графомоторных навыков и письма играют функции III блока мозга [9; 10], которые обеспечиваются работой передних отделов головного мозга [10; 32]. К ним относятся функция серийной организации движений, которая отвечает за программирование и плавное выполнение движений, способствует

переключению с одного элемента действия на другой, а также функции программирования и контроля деятельности (executive functions) [2; 10; 23; 26].


Известно, что при нормативном развитии примерно к третьему году обучения навык письма автоматизируется [6; 25]. Письмо при этом характеризуется быстрыми, плавными движениями, безошибочным выполнением, где сознание контролирует только применение сложных орфографических правил и глобальные смысловые процессы, такие как создание идей текста, выбор подходящего стиля изложения [14; 20; 30]. У детей со слабостью когнитивных функций велик риск недостаточной автоматизации навыков серийных графических движений и возникновения стойких трудностей на письме, которые выражаются в замедленном темпе выполнения, отсутствии плавности движений, наличии специфических ошибок по типу инертности, упрощения программы [2; 16; 33; 35]. Подобные сложности зачастую приводят к возникновению еще больших трудностей в обучении, негативно влияют на самооценку и мотивацию младших школьников [4; 17; 19; 22; 29]. Изучение особенностей формирования письма и его связи с состоянием графомоторных навыков у детей со слабостью структурно-функциональных компонентов ВПФ, прежде всего функций III блока мозга, позволит расширить и конкретизировать представления о специфике трудностей таких детей, что в свою очередь будет способствовать развитию эффективных коррекционных методов.

Целью нашего исследования было изучение особенностей автоматизации графомоторных навыков и письма у младших школьников, выявление влияния состояния функций серийной организации движений, программирования и контроля на процесс автоматизации навыка.

Мы провели **нейропсихологическое обследование** [11]. По его результатам было рассчитано **семь** нейропсихологических **интегральных показателей** (индексов), отражающих состояние функций всех трех блоков мозга:

- 1) программирования и контроля (управляющих функций);
- 2) серийной организации движений, а также переработки;
- 3) кинестетической;
- 4) слуховой;
- 5) зрительной;
- 6) зрительно-пространственной информации;
- 7) интегральный индекс I блока, который включал в себя индексы: а) импульсивности-гиперактивности и б) замедленности-гипоактивности. Пристальное внимание к индексу I блока вызвано тем, что, как известно, дефицит управляющих функций тесно связан с состоянием нейродинамических характеристик [15; 16; 27].

В исследовании мы использовали также следующие **экспериментальные методики**:

- 1) компьютеризированный вариант графомоторной пробы. Он предполагает выполнение на графическом планшете узора перьями, одно из которых оставляет след на бумаге (субтест «со следом», как в классическом варианте), другое – не оставляет (субтест «без следа»). Субтесты предъявлялись последовательно, без интерференции. Компьютерная запись проб позволяла фиксировать процесс выполнения в реальном времени, что дало возможность рассчитать следующие параметры: во-первых, среднее время выполнения одной серии узора (одна серия – ); во-вторых, количество отрывов руки в процессе выполнения проб в пересчете на количество выполненных серий узора; в-третьих, количество остановок в пересчете на количество выполненных серий узора; в-четвертых, суммарную тяжесть регуляторных ошибок. Последний параметр вычислялся следующим образом: разным видам регуляторных ошибок, в зависимости от их тяжести, присваивались штрафные баллы. Далее подсчитывалась сумма баллов, которая

нормировалась относительно количества выполненных каждым испытуемым серий узора. Она и считалась показателем «суммарной тяжести ошибок» [8];

- 2) написание фразы «Машины шинами шуршат», сенсibilизированной с точки зрения серийной организации. Написание выполнялось на линованном листе бумаги, лежащем поверх графического планшета. Экспериментатор диктовал фразу в удобном для ребенка темпе. В данной пробе оценивались: во-первых, среднее время написания одной буквы; во-вторых, количество отрывов руки; в-третьих, количество остановок; в-четвертых, «сумма регуляторных ошибок», в число которых входили пропуски, вставки, антиципации, написание строчной буквы вместо прописной. Сумма этих ошибок нормировалась относительно количества букв, написанных испытуемым, она составляла показатель «сумма регуляторных ошибок».

Обе пробы выполнялись с помощью графического планшета «Wacom Intous 3», присоединенного к компьютеру, и специально разработанных программ регистрации движений пера на базе пакета Matlab. Первичная обработка результатов проводилась с помощью специально созданных А.А. Корнеевым программ на базе пакета Matlab. Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью пакета IBM SPSS Statistics (ver. 20). В качестве основных методов статистической обработки использовались t-критерий Стьюдента, дисперсионный анализ с факторами повторных измерений, коэффициент линейной корреляции Пирсона.

Выборку составили 193 ученика: первоклассники – 104 человека (48 мальчиков, 56 девочек; средний возраст – 7,8 лет), третьеклассники – 89 человек (36 мальчиков, 53 девочки, средний возраст – 9,7 лет). Испытуемые были разделены на группы по результатам опроса учителей: первоклассники – 70 детей в группе нормы, 34 – в группе детей с трудностями обучения (ТО); третьеклассники – 62 ребенка в группе нормы, 27 – в группе ТО.

Результаты

В ходе нейропсихологического обследования сравнение результатов учащихся первого и третьего классов выявило значимые различия в состоянии функций II блока и III блока мозга ($p \leq 0,05$ по критерию Стьюдента во всех случаях) и субзначимые различия в состоянии нейродинамических характеристик, т. е. функций I блока мозга ($p=0,058$). Как и ожидалось, состояние всех структурно-функциональных компонентов ВПФ у третьеклассников оказалось лучше.

Сравнение групп нормы и ТО привело в следующем выводам. Дети с трудностями обучения (ТО) и в первом, и в третьем классах значимо отличаются от их более успешных сверстников по всем нейропсихологическим индексам, отражающим состояние функций трех блоков мозга по А.Р. Лурия (1969): серийной организации движений, программирования и контроля, приема, хранения и переработки информации, нейродинамических характеристик деятельности. Во всех случаях, за исключением показателя состояния переработки слуховой информации у первоклассников, их показатели значимо хуже ($p \leq 0,001$ по t-критерию Стьюдента). Подробнее данные сравнения нейропсихологических показателей представлены в нашей публикации [8].

Сравнение выполнения графических проб в первом и третьем классах привело к следующим результатам. У учеников третьего класса в целом по сравнению с первоклассниками графомоторные навыки и письмо развиты лучше: они справляются со всеми заданиями быстрее и успешнее (табл. 1). Обе графомоторные пробы они выполняют в высоком темпе с минимальным количеством ошибок, остановок и отрывов руки ($p \leq 0,001$ во всех случаях). Значительные изменения происходят и на письме: дети в третьем классе затрачивают меньше времени на написание одной буквы по сравнению с первоклассниками ($F(135, 1) = 147,338$; $p \leq 0,001$). Движения у них более плавные (количество отрывов

меньше по сравнению с первоклассниками ($F(135, 1) = 61,862; p \leq 0,001$), и письмо в целом лучше: показатель «сумма регуляторных ошибок» значимо меньше ($F(135, 1) = 22,119; p \leq 0,001$).

Таблица 1

Особенности выполнения графических проб учащимися первых и третьих классов

Параметр выполнения		I класс			III класс		
		Графомоторная проба		Фраза	Графомоторная проба		Фраза
		«со следом»	«без следа»		«со следом»	«без следа»	
Время выполнения (мс)	Норма	5502	4739	<i>3956</i>	3625	3164	1483
	ТО	6027	5297	<i>4730</i>	5035	3946	1974
	Класс в целом	5675	4923	4190	4046	3397	1624
Суммарная тяжесть регуляторных ошибок	Норма	0,64	0,27	<i>1,17</i>	<i>0,10</i>	<i>0,16</i>	<i>0,02</i>
	ТО	0,99	0,52	<i>2,03</i>	<i>0,28</i>	<i>0,26</i>	<i>0,04</i>
	Класс в целом	0,76	0,35	1,44	0,15	0,19	0,69
Количество отрывов руки	Норма	0,34	0,19	0,79	0,16	0,10	0,39
	ТО	0,58	0,42	1,16	0,45	0,12	0,50
	Класс в целом	0,39	0,17	0,93	0,31	0,11	0,44
Количество остановок	Норма	2,06	3,09	0,17	1,01	1,03	0,02
	ТО	2,55	3,39	0,43	2,17	2,06	0,05
	Класс в целом	2,17	3,20	0,27	1,34	1,34	0,03

Примечание. Полужирным шрифтом выделены значимые различия по результатам дисперсионного анализа (значимость влияния фактора «Класс» и влияния фактора «Группа» на уровне $p \leq 0,05$), курсивом – различия на уровне тенденции ($p \leq 0,1$).

Перейдем к сравнению выполнения экспериментальных заданий у детей с нормативным развитием и у детей с ТО, что позволит выявить особенности каждой из групп.

Анализ результатов первоклассников по группам (см. табл. 1) показал наличие комплексных трудностей в осуществлении графических проб у детей группы ТО. Задания они выполняют в медленном темпе (в графомоторных пробах значимость на уровне $p = 0,015$, при написании фразы – на уровне тенденции $p = 0,051$) и с большим количеством отрывов руки (в графомоторных пробах $p = 0,006$, при написании фразы $p \leq 0,001$). Дети группы ТО делают больше ошибок (в графомоторных пробах значимость на уровне $p = 0,012$, при написании фразы – на уровне тенденции $p = 0,072$).

Анализ результатов третьеклассников по группам (табл. 1) позволил обнаружить, что у детей с нормативным развитием графомоторный навык и письмо автоматизируются быстро и осуществляются легко. Это подтверждается наличием высокой скорости выполнения и практически полным отсутствием ошибок. У детей с ТО в первую очередь страдает темп выполнения (в графомоторных пробах значимость на уровне $p = 0,001$ для обеих проб; при написании фразы $p = 0,040$). Помимо этого, отмечается рост числа регуляторных ошибок (в графомоторных пробах различия в количестве ошибок достигают субзначимого уровня: $p = 0,085$ и $p = 0,052$ в первом и втором субтестах соответственно; при написании фразы значимость на уровне $p = 0,023$).

Итак, дети группы ТО показали и в третьем классе худшие результаты. Такие стойкие трудности могут свидетельствовать о снижении у этих детей функций серийной организации и программирования, регуляции и контроля.

В этой связи рассмотрим корреляции параметров выполнения заданий с нейropsychологическими индексами (табл. 2 и 3).

Таблица 2

Корреляции параметров выполнения графомоторных проб с индексами III и I блоков мозга

Индекс		I класс				III класс			
		Субтест «со следом»		Субтест «без следа»		Субтест «со следом»		Субтест «без следа»	
		Время	Ошибки	Время	Ошибки	Время	Ошибки	Время	Ошибки
Программирование и контроля	R	0,086	<i>0,192</i>	0,009	0,150	0,102	0,331	0,092	0,077
	p	0,465	<i>0,088</i>	0,936	0,189	0,378	0,003	0,423	0,508
Серийной организации движений	R	<i>0,213</i>	0,174	0,093	0,042	0,294	0,308	0,299	0,122
	p	<i>0,062</i>	0,117	0,422	0,714	0,009	0,007	0,008	0,289
Замедленности	R	0,022	0,040	0,115	0,133	<i>0,222</i>	0,078	<i>0,215</i>	0,015
	p	0,839	0,703	0,282	0,214	<i>0,041</i>	0,479	<i>0,047</i>	0,894
Гиперактивности	R	0,075	0,085	0,143	0,143	0,282	0,014	0,162	0,098
	p	0,486	0,424	0,180	0,181	0,009	0,902	0,135	0,369
Суммарный I блока	R	0,040	0,108	0,159	<i>0,216</i>	0,331	0,004	<i>0,262</i>	0,009
	p	0,711	0,308	0,138	<i>0,042</i>	0,002	0,973	<i>0,015</i>	0,934

Примечание. R – коэффициент корреляции, p – показатель значимости; полужирным шрифтом выделены значимые различия, курсивом – различия на уровне тенденции.

Таблица 3

Корреляции параметров написания фразы с индексами III и I блоков мозга

Индекс		I класс			III класс		
		Время письма одной буквы	Количество отрывов	Суммарная тяжесть регуляторных ошибок	Время письма одной буквы	Количество отрывов	Суммарная тяжесть регуляторных ошибок
Программирование и контроля	R	0,041	0,020	0,079	<i>0,247</i>	<i>0,245</i>	0,447
	p	0,742	0,874	0,526	<i>0,041</i>	<i>0,043</i>	0,000
Серийной организации движений	R	0,105	0,088	0,047	0,333	0,182	0,139
	p	0,391	0,474	0,701	0,005	0,134	0,252
Замедленности	R	0,079	0,107	0,318	0,278	0,192	0,083
	p	0,442	0,308	0,001	0,009	0,072	0,446
Гиперактивности	R	0,062	0,127	0,052	0,053	0,006	0,046
	p	0,549	0,225	0,615	0,622	0,955	0,672
Суммарный I блока	R	0,082	0,001	0,248	0,233	0,165	0,130
	p	0,427	0,989	0,014	0,029	0,125	0,230

Примечание. R – коэффициент корреляции, p – показатель значимости; полужирным шрифтом выделены значимые различия, курсивом – различия на уровне тенденции.

У первоклассников в более простом задании – выполнении графомоторной пробы – обнаружены связи времени выполнения с индексом серийной организации и параметра «сумма регуляторных ошибок» с индексом программирования и контроля (в обоих случаях

значимость на уровне тенденции). Значимых связей индексов III блока мозга с параметрами написания фразы не обнаружено (возможную интерпретацию приведем ниже).

У третьеклассников связи между показателями выполнения графомоторной пробы и индексами функций программирования и контроля, функции серийной организации движений отчетливо выявляются. При этом наибольший вклад регуляторные функции вносят в процесс письма, что подтверждается наличием значимых корреляций скорости написания с индексом серийной организации движений и «суммы регуляторных ошибок» с индексом программирования и контроля.

Помимо вовлеченности в процесс осуществления графомоторного навыка передних функций, большая нагрузка ложится на нейродинамические компоненты деятельности, что по-разному влияет на специфику выполнения графических проб. Так, у первоклассников на фоне утомления ухудшается произвольная регуляция, что подтверждается наличием связи регуляторных ошибок при выполнении графомоторных проб с суммарным индексом I блока, а при написании фразы – с индексом замедленности и с суммарным индексом I блока. В третьем классе у учеников на фоне истощения в первую очередь страдают темповые характеристики, что выражается в снижении скорости выполнения заданий. При этом выявляется связь времени выполнения графомоторных проб с тремя индексами I блока: гиперактивности, замедленности и суммарным, а также связь времени написания фразы с индексом замедленности и суммарным индексом I блока. Особенно ярко описанные сложности проявляются у детей группы ТО. Такие дети очень часто изначально имеют нейродинамический дефицит и сохраняют его.

Таким образом, снижение в развитии функций III блока мозга в сочетании со слабостью нейродинамического компонента затрудняет развитие и автоматизацию графомоторных навыков и письма у детей группы ТО и делает их недостаточно устойчивыми к интенсивным учебным нагрузкам.

Обсуждение результатов

Наше исследование позволило проследить за становлением и автоматизацией графомоторных навыков и навыка письма у младших школьников. Результаты показали, что у всех первоклассников данные навыки только начинают развиваться: движения выполняются медленно, с ошибками, наличием многочисленных остановок и отрывов руки, что согласуется с результатами других исследований [13; 21]. Значительный прогресс в развитии исследуемых навыков, как и предполагалось, был обнаружен у третьеклассников при сравнении результатов выполнения экспериментальных методик первым и третьим классами. Подобные результаты были обнаружены и в других исследованиях [7; 19; 31].

Нами были выявлены особенности выполнения и автоматизации графомоторного навыка и письма у детей с нормативным развитием и у детей, испытывающих трудности в освоении школьной программы. Нейропсихологическое обследование позволило обнаружить у детей с ТО снижение всех структурно-функциональных компонентов ВПФ, в том числе необходимых для успешного выполнения и автоматизации графомоторного навыка и письма.

Формирование графомоторного навыка и письма является для всех первоклассников сложным процессом. Тем не менее у детей группы нормы благодаря достаточно развитым когнитивным функциям освоение данных навыков проходит успешнее. В более легких заданиях (графомоторных пробах) движения у этих детей характеризуются высокой скоростью выполнения, плавностью, небольшим количеством ошибок. В сложной деятельности – на письме, несмотря на достаточно медленный темп, движения уже выполняются плавно (отсутствует большое количество отрывов), что является предпосылкой для успешного развития и автоматизации навыка в дальнейшем [36].

В третьем классе у детей группы нормы мы обнаруживаем быструю автоматизацию графомоторного навыка и практически полностью сформировавшийся навык письма, о чем

свидетельствуют высокая скорость, безотрывные движения, минимальное количество ошибок. Полученные данные находят подтверждение и в других исследованиях [25; 31].

У детей с трудностями в обучении на начальном этапе становления графомоторных навыков отмечаются комплексные трудности, которые обусловлены снижением регуляторных функций, а также слабостью нейродинамических компонентов деятельности, что подтверждается корреляциями с соответствующими нейропсихологическими индексами. Выполнение графомоторных заданий характеризуется замедленным темпом, наличием многочисленных отрывов руки, остановок и ошибок. На письме движения этих детей несколько медленнее, по сравнению с детьми группы нормы, выполняются с многочисленными отрывами и остановками, все это может препятствовать в дальнейшем нормальной автоматизации навыка и в целом усложнять процесс обучения. Подобные сложности у детей со снижением когнитивных функций были описаны в других исследованиях [5; 24; 25; 35]. Со временем приобретенные сложности не проходят, и в третьем классе дети группы ТО по-прежнему отстают от детей группы нормы. На данном этапе их сложности, прежде всего, выражаются в замедленном темпе выполнения, что свидетельствует о недостаточной автоматизации навыка и его высокой энергоемкости. Страдает и произвольная регуляция выполнения, что особенно ярко проявляется в более сложной деятельности – на письме.

С помощью экспериментальных методик в той или иной степени удалось оценить состояние функций серийной организации движений, функции программирования, регуляции и контроля. Известно, что формирование навыка письма предполагает активное вовлечение всех структурно-функциональных компонентов ВПФ и требует больших энергозатрат для его успешного становления [3; 9; 12]. Поэтому сложности, возникающие на данном этапе, носят скорее неспецифичный характер, они связаны с громоздкой функциональной системой первоначального письма.

Это подтверждается результатами нашего исследования: значимые связи между параметрами написания фразы и нейропсихологическими индексами у первоклассников отсутствуют, за исключением связей с нейродинамическими компонентами, которые указывают на высокую энергоемкость данного процесса. При этом в более простом задании – выполнении графомоторной пробы – обнаружены связи параметров выполнения проб с нейропсихологическими индексами. В соответствии с этим для оценки функций серийной организации движений, функции программирования, регуляции и контроля у детей в первом классе более подходит графомоторная проба.

По мере развития графомоторных навыков (в том числе и в письме) мы обнаруживаем у третьеклассников более отчетливые связи параметров выполнения экспериментальных методик с нейропсихологическими индексами. Активное вовлечение регуляторных функций в осуществление письма указывает на то, что навык уже достаточно развит и успешное его выполнение теперь обеспечивается более высокоорганизованными процессами [30; 34]. На данном этапе наиболее чувствительной для оценки функций серийной организации движений, программирования, регуляции и контроля оказывается написание фразы, которое позволяет обнаружить проблемные зоны в ситуации, когда двигательный навык уже достаточно развит.

Выводы

1. Процесс автоматизации графомоторного навыка и письма является для всех детей первого класса сложным процессом. У учеников третьего класса с нормативным развитием обнаруживается успешная автоматизация графомоторных навыков и письма.

2. У детей с трудностями в обучении были обнаружены сложности в автоматизации графомоторного навыка и письма. В первом классе они проявлялись через комплексные трудности, а в третьем классе – через снижение темповых характеристик во всех заданиях и сохранение регуляторных ошибок на письме. В целом в группе ТО трудности

накапливаются: письмо для этих детей надолго остается сложным и энергозатратным процессом.

3. Нейропсихологический анализ позволил выявить механизм наблюдаемых трудностей автоматизации графомоторного навыка и письма у детей с ТО. По сравнению с группой нормы дети группы ТО отличаются низкими индексами программирования и контроля и серийной организации движений, которые определенным образом коррелируют с выполнением графомоторных проб и особенностями процесса письма. Кроме того, у детей группы ТО был обнаружен дефицит функций I (энергетического) блока, а также корреляции показателей функций I блока с показателями выполнения графомоторных проб и пробы на письмо.

4. Обнаруженное соответствие между выполнением проб и нейропсихологическими индексами позволяет рекомендовать графомоторную пробу в ее компьютеризованном варианте для оценки серийной организации движений у первоклассников. Проба на письмо может служить той же цели, а также оценке функций программирования и контроля у детей, начиная со второго-третьего класса.

Литература

1. Агрис А.Р., Матвеева Е.Ю., Корнеев А.А. Состояние работоспособности у первоклассников в норме и при трудностях обучения (по данным компьютерных методик) [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2014. Т. 7. № 34. С. 5. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2014v7n34/957-agris34.html> (дата обращения: 25.07.2015).
2. Ахутина Т.В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция / Под ред. О.Б. Иншаковой. М.: МПСИ, 2001. С. 7–20.
3. Ахутина Т.В., Бабаева Ю.Д., Корнеев А.А. и др. Формирование письма у младших школьников: динамика взаимодействия технического и содержательного уровней // Культурно-историческая психология. 2008. № 3. С. 55–64.
4. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. М.: Издат. центр «Академия», 2015. 282 с.
5. Безруких М.М. Психофизиологические основы трудностей обучения письму // Физиология человека. 2005. Т. 31. № 5. С. 52–57.
6. Безруких М.М., Любомирский Л.Е. Возрастные особенности организации и регуляции произвольных движений у детей и подростков // Физиология развития ребенка: теоретические и прикладные аспекты / Под ред. М.М. Безруких, Д.А. Фарбер. М.: Образование от А до Я, 2000. С. 239–258.
7. Боркова Т.Н., Орлова Н.Т. Однотипные движения в почерке. М.: Белый город, 2003. 48 с.
8. Кузева О. А. и др. Динамика программирования и контроля и серийной организации движений как базовых компонентов письма (по данным графомоторных проб) // Психологическая наука и образование. 2015. № 1. С. 79–95.
9. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. СПб.: Питер, 2008. 624 с.
10. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1973. 374 с.
11. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / Под ред. Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой. М.: В. Секачев, 2008. 128 с.
12. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. М.: Владос, 1995. 256 с.
13. Сальникова Т.П. Педагогические технологии. М.: ТЦ Сфера, 2007. 128 с.

14. *Abbott R., Berninger V.* Structural equation modeling of relationships among developmental skills in primary-grade and intermediate-grade writers // *Journal of Educational Psychology*. 1993. Vol. 85. № 3. P. 478–508. doi:10.1037/0022-0663.85.3.478.
15. *Barkley R.* Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD // *Psychological Bulletin*. 1997. Vol. 121. № 1. P. 65–94. doi:10.1037/0033-2909.121.1.65.
16. *Berninger V.* Understanding the graphia in developmental dysgraphia: A developmental neuropsychological perspective for disorders in producing written language // *Developmental Motor Disorders: A Neuropsychological Perspective* / Ed. by D. Dewey, D.E. Tupper. N. Y.: The Guilford Press, 2004. P. 189–233.
17. *Bosga-Stork M., Bosga J., Ruud G., Meulenbroek J.* Developing movement efficiency between 7 and 9 years of age // *Motor Control*. 2014. Vol. 18. P. 1–17. doi:10.1123/mc.2012-0087.
18. *Del Giudice E., Trojano L., Fragassi N. et al.* Spatial cognition in children. II. Visuospatial and constructional skills in developmental reading disability // *Brain Development*. 2000. Vol. 22. № 6. P. 368–372. doi:10.1016/S0387-7604(00)00159-5.
19. *Feder K., Majnemer A.* Handwriting development, competency, and intervention // *Developmental Medicine and Child Neurology*. 2007. Vol. 49. № 4. P. 312–317. doi:10.1111/j.1469-8749.2007.00312.x.
20. *Gathercole S. et al.* Working memory skills and educational attainment: Evidence from national curriculum assessments at 7 and 14 years of age // *Applied Cognitive Psychology*. 2004. Vol. 18. P. 1–16. doi:10.1002/acp.934.
21. *Graham S. et al.* Development of Handwriting Speed and Legibility in Grades 1–9 // *Journal of Educational Research*. 1998. Vol. 92. № 1. P. 42–52. doi:10.1080/00220679809597574.
22. *Hammerschmidt S., Sudsawad P.* Teacher's survey on problems with handwriting: referral, evaluation, and outcomes // *American Journal of Occupational Therapy*. 2004. Vol. 58. № 2 P. 185–192. doi:10.5014/ajot.58.2.185.
23. *Hooper S. et al.* Executive functions in elementary school children with and without problems in written expression // *Journal of Learning Disabilities*. 2002. Vol. 35. № 1. P. 57–68. doi:10.1177/002221940203500105.
24. *Huau A., Velay J., Jover M.* Graphomotor skills in children with developmental coordination disorder (DCD): Handwriting and learning a new letter // *Human Movement Science*. 2015. Vol. 42. P. 318–332. doi:10.1016/j.humov.2015.03.008.
25. *Karlsdottir R., Stefansson T.* Problems in developing functional handwriting // *Perceptual and Motor Skills*. 2002. Vol. 94. № 2. P. 623–662. doi:10.2466/pms.2002.94.2.623.
26. *Kellogg R.* Training writing skills: A cognitive development perspective // *Journal of Writing Research*. 2008. Vol. 1. № 1. P. 1–26. doi:10.17239/jowr-2008.01.01.1.
27. *Lockwood K., Marcotte A., Stern C.* Differentiation of attention-deficit hyperactivity disorder subtypes: application of a neuropsychological model of attention // *Journal of Clinical Experimental Neuropsychology*. 2001. Vol. 23. № 3. P. 317–330. doi:10.1076/jcen.23.3.317.1179.
28. *Maeland A.* Handwriting and perceptual-motor skills in clumsy, dysgraphic, and 'normal' children // *Perceptual and Motor Skills*. 1992. Vol. 75. № 3. Part 2. P. 1207–1217. doi:10.2466/PMS.75.8.1207-1217.
29. *Manjula P., Saraswathi G., Padakannaya P.* Self-esteem and adjustment among children with reading and writing difficulties // *Studies on Home and Community Science*. 2009. Vol. 3. № 2. P. 91–95.
30. *Medwell J., Strand S., Wray D.* The role of handwriting in composing for Y2 children // *Journal of Reading, Writing and Literacy*. 2007. Vol. 2. № 1. P. 18–36. doi:10.1080/03057640903103728.

31. *Overvelde A., Hulstijn W.* Handwriting development in grade 2 and grade 3 primary school children with normal, at risk, or dysgraphic characteristics // *Research in Developmental Disabilities*. 2011. Vol. 32. № 2. P. 540–548. doi:10.1016/j.ridd.2010.12.027.
32. *Planton S., Jucla M., Roux F-E. et al.* The "handwriting brain": a meta-analysis of neuroimaging studies of motor versus orthographic processes // *Cortex*. 2013. Vol. 49. P. 2772–2787. doi:10.1016/j.cortex.2013.05.011.
33. *Rosenblum S., Parush S., Weiss P.* Temporal measures of poor and proficient handwriters // *Proceedings of the Tenth Biennial Conference of the International Graphonomics Society*. Nijmegen: University of Nijmegen, 2001. P. 119–125.
34. *Swanson H.L., Berninger V.W.* Individual differences in children's working memory and writing skill // *Journal of Experimental Child Psychology*. 1996. Vol. 63. № 2. P. 358–385. doi:10.1006/jecp.1996.0054.
35. *Tseng M., Chow S.* Perceptual-motor function of school-age children with slow handwriting speed // *American Journal of Occupational Therapy*. 2000. Vol. 54. № 1. P. 83–88. doi:10.5014/ajot.54.1.83.
36. *Tucha O., Tucha L., Lange K.W.* Graphonomics, automaticity and handwriting assessment // *Literacy*. 2008. Vol. 42. № 3. P. 145–155. doi:10.1111/j.1741-4369.2008.00494.x.
37. *Viholainen H. et al.* Development of early motor skills and language in children at risk for familial dyslexia // *Developmental Medicine and Child Neurology*. 2002. Vol. 44. P. 761–769. doi:10.1111/j.1469-8749.2002.tb00283.x
38. *Waber D.* *Rethinking Learning Disabilities: Understanding Children Who Struggle in School*. N. Y.: The Guilford Press, 2010. 241 p.

Features of Graphomotor Skills Development in Primary School Children

Kuzeva O.V.

Psychologist, Moscow State Pedagogical-Psychological Centre

Graduate student, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, xelgakyz@gmail.com.

The results of the study of serial graphic skills and writing formation in elementary school children are represented in the article. Special characteristics of the development of these skills in 7 and 9 years old children in norm and with learning disabilities (LD) were found using computerized experimental methods and general neuropsychological diagnostics. Third-formers in norm achieve significant results in the development of graphomotor skills and writing while children with LD have difficulties in its automating. 1st grade students with LD show complex cognitive difficulties that influence the formation of graphomotor skills and handwriting, in the 3^d grade tempo characteristics and quality of writing primarily suffer. The main reason of such dysfunction is the decrease of serial organization of movements, planning and control functions, as well as the deficit of neurodynamic components of activity.

Keywords: elementary school children, child neuropsychology, handwriting, graphomotor skills

References

1. Agris A.R., Matveeva E.Yu., Korneev A.A. Sostoyanie rabotosposobnosti u pervoklassnikov v norme i pri trudnostyakh obucheniya (po dannym komp'yuternykh metodik) [Elektronnyy resurs] [The performance capability in first-graders with and without learning disability: computer-based methods]. *Psichologicheskie issledovaniya* [Psychological Studies], 2014, no. 34, p. 5. Available at: <http://psystudy.ru/index.php/num/2014v7n34/957-agris34.html> (Accessed 25.07.2015). (In Russ., Abstr. in Engl.).
2. Akhutina T.V. Trudnosti pis'ma i ikh neiropsikhologicheskaya diagnostika. [Writing difficulties and its neuropsychological diagnostics]. In Inshakova O.B. (eds.) *Pis'mo i chtenie: trudnosti obucheniya i korrektsiya* [Reading and writing: learning difficulties and correction]. Moscow: MPSI, 2001, pp. 7–20.
3. Akhutina T.V., Babaeva Yu.D., Korneev A.A., Krichevets A.N., Egorova O.I. Formirovanie pis'ma u mladshikh shkol'nikov: dinamika vzaimodeistviya tekhnicheskogo i sodержatel'nogo urovnei [Writing development in primary school age: interaction dynamics of technical and content levels]. *Kul'turno-istoricheskaja psihologija* [Cultural-Historical Psychology], 2008, no. 3, pp. 55–64.
4. Akhutina T.V., Pylaeva N.M. Preodolenie trudnostei ucheniya: neiropsikhologicheskii podkhod [Overcoming Learning Disabilities neuropsychological approach]. Moscow: Akademiya, 2015. 282 p.
5. Bezrukikh M.M. Psikhofiziologicheskie osnovy trudnostei obucheniya pis'mu [Psychophysiological bases difficulties learning to write]. *Fiziologiya cheloveka* [Human Physiology], 2005, no. 5, pp. 52–57.
6. Bezrukikh M.M., Lyubomirskii L.E. Vozrastnye osobennosti organizatsii i regulyatsii proizvol'nykh dvizhenii u detei i podrostkov. [Age features of organization and regulation of voluntary movements in children and adolescents]. In Bezrukikh M.M., Farber D.A. (eds.) *Fiziologiya razvitiya rebenka* [Child Development Physiology]. Moscow: Obrazovanie ot A do Ya, 2000. 319 p.
7. Borkova T.N., Orlova N.T. Odnopipnye dvizheniya v pocherke [The same type of movement in handwriting]. Moscow: Belyi gorod, 2003. 48 p.
8. Kuzeva O. A., Romanova A.A., Korneev A. A., Akhutina T. V. Dinamika programmirovaniya i kontrolya i seriinoi organizatsii dvizhenii kak bazovykh komponentov pis'ma (po dannym grafomotornykh prob) [Dynamics of Programming and Control, and Serial Organization of Movements as the Basic Components of Handwriting (Based on Grafomotor Test)]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2015, no. 1, pp. 79–95.

9. Luriya A.R. Vysshie korkovye funktsii cheloveka i ikh narusheniya pri lokal'nykh porazheniyakh mozga [Higher cortical functions in man and their impairment caused by local brain damage]. Moscow: Piter, 2008. 621p.
10. Luriya A.R. Osnovy neiropsikhologii [Foundations of neuropsychology]. Moscow: MGU, 1973. 374p.
11. Neiropsikhologicheskaya diagnostika, obsledovanie pis'ma i chteniya mladshikh shkol'nikov [Neuropsychological diagnosis, examination of writing and reading in primary school children]. In Akhutina T.V., Inshakova O.B. (eds). Moscow: Sfera; V. Sekachev, 2008. 125p.
12. Sadovnikova I.N. Narusheniya pis'mennoi rechi i ikh preodolenie u mladshikh shkol'nikov [Violations writing in primary school children and overcoming them]. Moscow: Vldos, 1995. 256p.
13. Sal'nikova T.P. Pedagogicheskie tekhnologii. [Educational technologies]. Moscow: TS Sfera, 2007. 128p.
14. Abbott R., Berninger V. Structural equation modeling of relationships among developmental skills in primary-grade and intermediate-grade writers. *Journal of Educational Psychology*, 1993. Vol. 85, no 3, pp. 478–508. doi:10.1037/0022-0663.85.3.478.
15. Barkley R. Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 1997. Vol. 121, no. 1, pp. 65–94. doi:10.1037/0033-2909.121.1.65.
16. Berninger V. Understanding the graphia in developmental dysgraphia: A developmental neuropsychological perspective for disorders in producing written language. *Developmental motor disorders: A neuropsychological perspective*. Ed. by D. Dewey, D.E. Tupper. New York: The Guilford Press, 2004, pp. 189–233.
17. Bosga-Stork M., Bosga J., Ruud G., Meulenbroek J. Developing movement efficiency between 7 and 9 years of age. *Motor Control*, 2014. Vol. 18, pp. 1-17. doi:10.1123/mc.2012-0087.
18. Del Giudice E., Trojano L., Fragassi N., Posteraro S., Crisanti A., Tanzarella P., Marino A., Grossi D. Spatial cognition in children. II. Visuospatial and constructional skills in developmental reading disability. *Brain Development*, 2000. Vol. 22, no. 6, pp. 368-372. doi:10.1016/S0387-7604(00)00159-5.
19. Feder K., Majnemer A. Handwriting development, competency, and intervention. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 2007. Vol 49, no 4. pp. 312–317. doi:10.1111/j.1469-8749.2007.00312.x.
20. Gathercole S., Pickering S., Knight C., Stegmann Z. Working memory skills and educational attainment: Evidence from national curriculum assessments at 7 and 14 years of age. *Applied Cognitive Psychology*, 2004. Vol. 18, pp. 1–16. doi:10.1002/acp.934.
21. Graham S., Berninger V., Weintraub N., Schafer W. Development of Handwriting Speed and Legibility in Grades 1–9. *The Journal of Educational Research*, 1998. Vol.92, no. 1, pp.42–52. doi:10.1080/00220679809597574.
22. Hammerschmidt S., Sudsawad P. Teacher's survey on problems with handwriting: referral, evaluation, and outcomes. *American Journal of Occupational Therapy*, 2004. Vol. 58, no. 2, pp. 185–192. doi:10.5014/ajot.58.2.185.
23. Hooper S., Swartz C., Wakely B., DeKruif R., Montgomery W. Executive functions in elementary school children with and without problems in written expression. *Journal of Learning Disabilities*, 2002. Vol. 35, no. 1, pp. 57–68. doi:10.1177/002221940203500105.
24. Huau A, Velay J, Jover M. Graphomotor skills in children with developmental coordination disorder (DCD): Handwriting and learning a new letter. *Human Movement Science*, 2015. Vol. 42, pp. 318–332. doi:10.1016/j.humov.2015.03.008.
25. Karlsdottir R., Stefansson T. Problems in developing functional handwriting. *Perceptual and Motor Skills*, 2002. Vol. 94, no. 2, pp. 623–662. doi:10.2466/pms.2002.94.2.623.

26. Kellogg R. Training writing skills: A cognitive development perspective. *Journal of Writing Research*, 2008. Vol. 1, no. 1, pp. 1–26. doi:10.17239/jowr-2008.01.01.1.
 27. Lockwood K., Marcotte A., Stern C. Differentiation of attention-deficit /hyperactivity disorder subtypes: application of a neuropsychological model of attention. *Journal of Clinical Experimental Neuropsychology*, 2001. Vol. 23, no. 3, pp. 317–330. doi:10.1076/jcen.23.3.317.1179.
 28. Maeland A. Handwriting and perceptual-motor skills in clumsy, dysgraphic, and 'normal' children. *Perceptual and Motor Skills*, 1992. Vol. 75, no. 3, pp. 1207–1217. doi:10.2466/PMS.75.8.1207-1217.
 29. Manjula P., Saraswathi G., Padakannaya P. Self-esteem and adjustment among children with reading and writing difficulties. *Studies on Home and Community Science*, 2009. Vol.3, no. 2. pp. 91–95.
 30. Medwell J., Strand S., Wray D. The role of handwriting in composing for Y2 children. *Journal of Reading, Writing and Literacy*, 2007. Vol. 2, no. 1. pp. 18–36. doi:10.1080/03057640903103728.
 31. Overvelde A., Hulstijn W. Handwriting development in grade 2 and grade 3 primary school children with normal, at risk, or dysgraphic characteristics. *Research in developmental disabilities*, 2011. Vol. 32, no. 2, pp. 540–548. doi: 10.1016/j.ridd.2010.12.027.
 32. Planton S., Jucla M., Roux F-E., Demonet J.-F. The “handwriting brain”: A meta-analysis of neuroimaging studies of motor versus orthographic processes. *Cortex*. 2013, Vol. 49, pp. 2772–2787. doi:10.1016/j.cortex.2013.05.011.
 33. Rosenblum S., Parush S., Weiss P. Temporal measures of poor and proficient handwriters. *Proceedings of the Tenth biennial conference of the International Graphonomics Society*. Nijmegen: University of Nijmegen, 2001, pp. 119–125.
 34. Swanson H.L., Berninger V.W. Individual differences in children's working memory and writing skill. *Journal of experimental child psychology*, 1996. Vol. 63, no. 2, pp. 358–385. doi: 10.1006/jecp.1996.0054.
 35. Tseng M., Chow S. Perceptual-motor function of school-age children with slow handwriting speed. *American Journal of Occupational Therapy*, 2000. Vol. 54, no. 1, pp. 83–88. doi:10.5014/ajot.54.1.83.
 36. Tucha O., Tucha L., Lange K.W. Graphonomics, automaticity and handwriting assessment. *Literacy*, 2008. Vol. 42, no. 3, pp. 145–155. Doi: 10.1111/j.1741-4369.2008.00494.x.
 37. Viholainen H., Ahonen T., Cantell M., Lyytinen P., Lyytinen H. Development of early motor skills and language in children at risk for familial dyslexia. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 2002. Vol. 44, pp. 761–769. doi:10.1111/j.1469-8749.2002.tb00283.x
- Waber D. *Rethinking learning disabilities: Understanding children who struggle in school*. New York: The Guilford Press, 2010, 241 p.

Особенности регуляции эмоций в подростковом возрасте (на примере воспитанников кадетской школы-интерната)

Власова Н.В.,

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности факультета психологии, Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского (СГУ), Саратов, Россия, natali-viola@mail.ru

Обсуждаются проблемы когнитивной регуляции эмоций и самоповреждающего поведения подростков, обучающихся в кадетской школе-интернате. Анализируются особенности регуляции эмоций в подростковом возрасте. Выдвигается предположение, что акты самоповреждающего поведения редуцируются при применении эффективных когнитивных стратегий регуляции эмоций. В исследовании были задействованы методики: Шкала самоповреждающего поведения и Опросник когнитивной регуляции эмоций. Выборку составили 39 учащихся кадетской школы-интерната в возрасте от 13 до 16 лет. На основе статистического анализа обосновывается взаимосвязь между используемыми стратегиями эмоциональной регуляции, причинами и актами самоповреждающего поведения. Выявлено, что применение деструктивных стратегий когнитивной регуляции эмоций обуславливает проявление актов самоповреждающего характера.

Ключевые слова: подростковый возраст, самоповреждающее поведение, регуляция эмоций, стратегии когнитивной регуляции эмоций.

Для цитаты:

Власова Н.В. Особенности регуляции эмоций в подростковом возрасте (на примере воспитанников кадетской школы-интерната) [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2017. Том 9. № 2. С. 70–83 doi: 10.17759/psyedu.2017090207

For citation:

Vlasova N.V. Features of Emotional Regulation in Adolescence (With the Example of Students of Cadet Boarding School) [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [*Psychological Science and Education PSYEDU.ru*], 2017, vol. 9, no. 2, pp. 70–83 doi: 10.17759/psyedu.2017090207. (In Russ., abstr. in Engl.)

Необходимость изучения роли эмоций в подростковом возрасте, механизмов их развития, стратегий и моделей регуляции обусловлена возрастанием числа психоэмоциональных расстройств, психосоматических нарушений и аддикций в данный период онтогенеза, протекающий в условиях транзитивного общества. Современная ситуация развития в подростковом возрасте характеризуется возрастающей стрессогенностью и динамичностью, обострением протекания кризиса идентичности на фоне субъективных переживаний ситуаций неопределенности, в которых теряется ощущение полноты и удовлетворенности жизнью и обостряется проблема социального выбора [1].

Психологический портрет подростка в современной социокультурной ситуации развития включает в себя следующие черты: дефицит любознательности и пассивность в

получении знаний о мире; психическая напряженность и ощущение себя покинутым, брошенным, ненужным миру; агрессивность и циничность, ставшие следствием изменения полоролевой модели поведения [2, с. 16]. На фоне неравномерности и асинхронности самого процесса развития в данный возрастной период все описанные особенности делают внутренний мир подростка неустойчивым, ранимым, наполненным многообразием неразрешенных и тревожных переживаний. По мнению зарубежных ученых, тревожные и депрессивные переживания препятствуют реализации у подростков познавательной инициативы и могут привести к формированию пассивной жизненной позиции и инфантильной организации личности [14].

В условиях социокультурных трансформаций приоритетным направлением в формировании у подростков собственной жизненной программы развития, в возрождении духовных и нравственных ценностей, в выработке активной гражданской позиции и в военно-патриотическом воспитании становится кадетское образование. О повышении престижа кадетского образования в нашей стране свидетельствует увеличение количества кадетских корпусов, профильных классов в образовательных школах, кадетских школ-интернатов.

Образовательная среда кадетских учреждений имеет свои особенности. В частности, она повышает требовательность к интеллектуальным, психоэмоциональным и физическим нагрузкам учащихся. Это может истощать психические ресурсы личности и приводить к состоянию внутреннего дискомфорта. При этом за пределами внимания воспитанников остаются собственные эмоциональные переживания, которые оказывают влияние на все сферы психической деятельности и выступают маркерами субъективного ощущения благополучия/неблагополучия. Как отмечает М. Падун, невнимание к содержанию собственной эмоциональной жизни приводит к росту числа тревожно-депрессивных расстройств, появлению синдрома хронической усталости и эмоционального выгорания [4].

Регламентированные условия жизнедеятельности в кадетской школе-интернате, жестко иерархизированная система социального взаимодействия, оторванность от семьи, проницаемость границ личностного жизненного пространства и гомогенная гендерная среда могут стать стрессогенными факторами, снижающими субъективное ощущение эмоционального благополучия подростков. Регуляция негативных эмоциональных состояний в таких условиях чаще всего обеспечивается подавлением эмоций, буллингем, аутоагрессией, а также различными действиями самоповреждающего характера. Следует отметить, что подавление эмоций может иметь адаптивный смысл в ситуациях, соответствующих воинским требованиям, однако подавленные эмоции и супрессия (подавление экспрессии эмоций), как показывают результаты исследований, блокируются в теле и выступают фактором психосоматических нарушений. «Частое использование подавления экспрессивного компонента эмоции может приводить к отчужденности, избегающему поведению и социальной изоляции субъекта» [8, с. 17]. Используемые подростками деструктивные способы регуляции поведения и эмоционального состояния приводят, в результате, к нарушению регуляторных составляющих в сфере эмоций, негативному подкреплению самоповреждающего поведения, а в дальнейшем – к дезадаптации и социально-психологической деформации личности [9; 10; 11].

Эмоциональные реакции имеют коммуникативный смысл, поэтому регуляция эмоций в контексте социального взаимодействия может считаться эффективной только в том случае, когда субъект может определить и использовать социально приемлемые способы выражения эмоций. Эффективная регуляция характеризуется изменением интенсивности и продолжительности переживаемой эмоции, а также отличается гибкостью в использовании различных ее стратегий в зависимости от ситуации [4; 5].

Таким образом, изучение содержательных составляющих эмоциональности кадет, а также стратегий регуляции эмоций становится все более актуальной темой при решении

задач профилактики и поддержания психического здоровья кадет, а также для своевременной диагностики и коррекции самоповреждающего поведения подростков в условиях жизнедеятельности в кадетской школе-интернате.

Приспособительная, мотивирующая и коммуникативная функции эмоций в организации продуктивных форм жизнедеятельности и взаимодействия субъекта с окружающей средой, проблема регуляции эмоций – популярные темы исследования в зарубежной и отечественной психологии, хотя, как отмечает П. Коул, они до сих пор не имеют четких научных парадигм [3]. Ниже мы обозначим те аспекты проблемы регуляции эмоций, которые затрагивают когнитивные стратегии и механизмы регуляторной деятельности, используемые человеком в ситуациях психоэмоциональных нагрузок, и позволяют сохранить способность к продуктивной деятельности.

Регуляция эмоций рассматривается нами как способность осознавать, понимать и принимать свои эмоции, использовать эти знания в управлении собственным поведением и отношениями с другими людьми. М. Падун отмечает, что следует отличать понятие «регуляция эмоций» от понятия «совладающее поведение» («копинг»). По мнению автора, «регуляция эмоций рассматривается в более широком контексте, который выходит за рамки стресса и трудных жизненных ситуаций» [4, с. 5].

В теоретических рамках когнитивного подхода наиболее авторитетна процессуальная модель регуляции эмоций Дж. Гросса [6; 8]. Дж. Гросс рассматривает регуляцию эмоций как процесс развертывания регуляторных усилий во времени и как свойство, характеризующее индивидуальные особенности человека, используемые им в регуляции своих эмоциональных состояний. Особенности регуляции эмоций можно осознать и оценить только в контексте эмоциогенной ситуации, так как в различных ситуациях используются различные способы регуляции эмоций. Как отмечает автор, для эмпирических исследований наиболее подходят и наиболее часто используются людьми в повседневной жизни две стратегии: когнитивная переоценка и подавление экспрессии. В данной модели рассматриваются также стратегии, используемые при выборе ситуаций, модификации ситуаций, распределении внимания и когнитивной переоценке, выборе способов изменения эмоциональной реакции. В зависимости от интенсивности и частоты использования стратегии регуляции эмоций могут иметь как адаптивный, так и дезадаптивный характер [3; 6; 8].

Е.И. Первичко указывает, что при всей уникальности данной модели и ее использовании открытым остается вопрос о понимании психологических механизмов регуляции эмоций и их выборе субъектом при решении жизненных задач. Для разрешения выявленных противоречий автор предлагает структурно-динамическую модель регуляции эмоций в рамках культурно-деятельностной парадигмы развития психики, рассматривает широкий спектр стратегий и механизмов регуляции эмоций. Сравнительный анализ выявленных стратегий показывает, что при каждой стратегии происходят когнитивные трансформации и смыслообразование, а возможность достижения эффективной, произвольной регуляции опосредствуется психологическими механизмами саморегуляции, субъектной позицией и личностной зрелостью [7].

Эффективными данные стратегии могут быть только тогда, когда личность проявляет когнитивную гибкость при совладании с событиями ситуации. Опираясь на принцип единства аффекта и интеллекта в регуляции деятельности и поведения [4; 7], следует отметить, что произвольную регуляцию эмоций обуславливает способность человека к рефлексии своего эмоционального состояния и установлению связи эмоции с ее предметом. Методологически обоснованно делается заключение о том, что «механизмы саморегуляции, выделяемые в культурно-деятельностном подходе, а именно механизм знаково-символического опосредствования и рефлексия, имеющие в своей основе систему

личностных смыслов, могут рассматриваться в качестве центральных механизмов регуляции эмоций» [7, с. 48].

Определяя роль когнитивных процессов в регуляции эмоций и обратное влияние эмоциональных состояний на протекание когнитивных процессов, Н. Гарнефски с коллегами разработали модель когнитивных стратегий регуляции эмоций.

Выявленные **девять стратегий** были отнесены авторами к двум различным категориям:

- стратегии, способствующие успешной адаптации, или **эффективные стратегии**: 1) принятие того, что случилось; 2) позитивная перефокусировка, 3) фокусирование на планировании; 4) позитивная переоценка; 5) рассмотрение в перспективе;
- стратегии, препятствующие адаптации и усиливающие дезадаптационные эффекты, или **деструктивные стратегии**: 6) самообвинение; 7) руминации/навязчивые мысли о событии; 8) катастрофизация; 9) обвинение других.

Показано, что деструктивные стратегии регуляции эмоций, используемые подростками, взаимосвязаны с уровнем депрессии, тревоги и гнева [13].

Концептуализация проблемы эмоциональной регуляции и саморегуляции позволяет выделить в данной области исследования концепт самоповреждающего поведения (СП).

Самоповреждающее поведение – это поведение, связанное с намеренным причинением себе физического вреда; это сознательное повреждение тканей и органов собственного тела, но не имеющее прямой суицидальной направленности [10; 12]. Маркерами самоповреждающего поведения могут выступать: самопорезы, самоожоги, выдергивание волос, расчесывание кожи, препятствие заживлению ран, самоудары о твердые поверхности и удары по собственному телу и др.

Как отмечает Н. Польская, самоповреждение в структуре процессов психологической саморегуляции может выполнять эмоционально-регулятивные и личностно-регулятивные функции. СП выступает, с одной стороны, как способ самоконтроля в ситуации преодоления стрессового воздействия, направленного на изменение эмоционального состояния, с другой стороны, как способ контроля поведения других людей, а именно – способ привлечения внимания, управления другими, демонстрации своей уязвимости или силы [12, с. 52].

Мы провели пилотное исследование, направленное на изучение особенностей саморегуляции эмоций в подростковом возрасте.

Целью нашего исследования было изучение взаимосвязи актов, причин самоповреждающего поведения и когнитивных стратегий регуляции эмоций у подростков, обучающихся в кадетской школе-интернате. В качестве гипотезы выступило предположение о том, что при использовании эффективных стратегий регуляции эмоций редуцируются акты самоповреждающего поведения.

В соответствии с поставленной целью и сформулированной гипотезой мы определили следующие задачи исследования:

- 1) изучить особенности и причины появления самоповреждающего поведения у кадет подросткового возраста;
- 2) определить наиболее предпочитаемые стратегии когнитивной регуляции эмоций у кадет подросткового возраста;
- 3) определить взаимосвязь между используемыми стратегиями эмоциональной регуляции, причинами и актами СП.

В исследовании приняли участие 39 подростков, учащихся VIII–X классов кадетской школы-интерната, в возрасте 13–16 лет ($M_{\text{возр.}} = 14,92$; $SD = 0,10$). Гомогенный характер выборки определяется респондентами мужского пола, обучающимися в кадетской школе-интернате. Исследование проводилось анонимно, в качестве персональных данных респонденты указывали только возраст.

Использовались следующие методики:

Опросник когнитивной регуляции эмоций (ОКРЭ) (Е.И. Рассказова, А.Б. Леонова, И.В. Плужников). Верифицированная русскоязычная версия известной методики направлена на изучение разных стратегий когнитивной регуляции эмоций. Данную методику можно считать надежным и валидным психодиагностическим инструментом. Представленные авторами стратегии регуляции эмоций опираются на процессуальную модель регуляции эмоций Дж. Гросса, Н. Гарнефски, в которой выделяются эффективные и неэффективные стратегии. Методика состоит из 36 утверждений (по четыре пункта на каждую шкалу) и направлена на оценку частоты использования каждой из девяти выделенных когнитивных стратегий регуляции эмоций. Респонденту предлагают обратиться к своему опыту переживания трудных ситуаций и оценить, насколько часто им используются те или иные способы совладания с трудностями. Ответ оценивается по каждому пункту по 5-балльной шкале: от 1 балла («никогда») до 5 баллов («почти всегда») [13];

Шкала самоповреждающего поведения (Н.А. Польская). Она включает в себя три блока. В нашем исследовании мы руководствовались данными, полученными в первом и третьем блоке шкалы. Первый блок содержит конкретные акты самоповреждающего поведения, которые оцениваются респондентами по частоте проявления от «никогда» до «часто» [9]. Обобщенный анализ данных позволил разделить акты самоповреждения на инструментальные и соматические. *Инструментальные акты самоповреждения*: порезы режущими предметами; уколы или проколы кожи острыми предметами; самоожоги; удары кулаком, ногой, головой или корпусом тела по твердым поверхностям. *Соматические акты самоповреждения*: удары по собственному телу; выдергивание волос; расчесывание кожи; обкусывание ногтей; сковыривание болячек, чтобы они дольше не заживали; обкусывание губ; прикусывание щек или языка. Третий блок шкалы включает в себя 26 причин самоповреждающего поведения, которые предлагается оценить по степени согласия/несогласия: 1 балл – совершенно не согласен; 2 балла – не согласен; 3 балла – затрудняюсь ответить; 4 балла – согласен; 5 баллов – совершенно согласен. Возможность обобщения причин самоповреждающего поведения позволило выделить четыре фактора: воздействие на других; избавление от напряжения; изменение себя (чтобы получить новый опыт, попробовать, что-то необычное, получить удовольствие, понять самого себя); восстановление контроля над эмоциями. Обобщение факторов способствовало выделению типов регуляции СП [9; 10].

В анализе полученных данных мы будем опираться на два критерия: 1) способы осуществления самоповреждающего поведения (инструментальные акты самоповреждения и соматические); 2) типы регуляции самоповреждающего поведения: восстановление самоконтроля (избавление от напряжения, восстановление контроля над эмоциями) и осуществление межличностного контроля (стремление повлиять на других людей, поиск нового опыта, стремление к новым ощущениям).

При анализе результатов исследования использовались описательные и частотные статистики, таблицы сопряженности, коэффициент гамма (γ) и коэффициент корреляции вычислялись с помощью статистического пакета SPSS-22 for Window. Исследование проводилось индивидуально или небольшими группами от 3 до 5 человек.

Результаты исследования

Оценивались частота актов, причин самоповреждающего поведения и используемых стратегий регуляции эмоций. Меры связанности факторов причин самоповреждающего поведения и актов СП изучались на основе вычисления коэффициента гамма (γ). Для оценки взаимосвязи между используемыми стратегиями эмоциональной регуляции, типами и актами самоповреждающего поведения применялся корреляционный анализ.

Параметр «частота» (f) показывает количество проявлений значений измеряемого признака внутри диапазона всех значений. Представленные результаты частотного распределения указывают на неоднозначность проявления того или иного акта самоповреждения (табл. 1).

Таблица 1

Частотное распределение актов самоповреждающего поведения

№ п/п	Самоповреждающее поведение	Частота проявлений (%)			
		никогда	один раз	иногда	часто
1	Порезы режущими предметами	31 (58,5)	6 (11,3)	2 (3,8)	0
2	Уколы или проколы кожи острыми предметами	34 (64,2)	4 (7,5)	1 (1,9)	0
3	Самоожоги	33 (62,3)	3 (5,7)	3 (5,7)	0
4	Удары кулаком по своему телу	29 (54,7)	3 (5,7)	5 (9,4)	2 (3,8)
5	Удары кулаком, ногой, головой или корпусом тела по твердым поверхностям	19 (35,9)	4 (7,5)	14 (26,4)	2 (3,8)
6	Выдергивание волос	36 (67,9)	2 (3,8)	1 (1,9)	0
7	Расчесывание кожи	29 (54,7)	6 (11,3)	4 (7,5)	0
8	Обкусывание ногтей	25 (47,2)	3 (5,7)	7 (13,2)	4 (7,5)
9	Сковыривание болячек, чтоб дольше не заживали	31 (58,5)	6 (11,3)	2 (3,8)	0
10	Обкусывание губ	22 (41,5)	4 (7,5)	9 (17)	4 (7,5)
11	Прикусывание щек или языка	23 (45,3)	7 (13,2)	6 (11,3)	2 (3,8)

Наиболее часто действия самоповреждающего характера у кадет проявляются по следующим параметрам: обкусывание губ; обкусывание ногтей; удары кулаком по своему телу; удары кулаком, ногой, головой или корпусом тела по твердым поверхностям; прикусывание щек или языка. Выявленные особенности относятся к соматическим актам самоповреждения. На высокую частоту проявления данных актов самоповреждающего характера указали от 3,8 % до 7,5 % респондентов выборки. Единичные случаи совершения тех или иных актов самоповреждения отметили у себя от 3,8 % до 13,2 % кадет подросткового возраста.

Причины самоповреждающего поведения в исследуемой выборке кадет связаны с эмоционально-регулятивными аспектами контроля своего состояния. От 20,5 % до 41 % респондентов выразили свое согласие с утверждениями, в которых действия самоповреждающего характера необходимы для того, чтобы избавиться от нежелательных эмоций: успокоиться, взять себя в руки и понять самого себя (табл. 2).

Таблица 2

Частотное распределение причин самоповреждающего поведения у подростков

№ п/п	Причина самоповреждающего поведения	Совершенно не согласен	Не согласен	Затрудняюсь ответить	Согласен	Совершенно не согласен
1	Чтобы взять себя в руки	56,4	7,7	15,4	20,5	0
2	Чтобы избавиться от плохих мыслей	48,7	20,5	15,4	12,8	2,6
3	Чтобы показать силу своих чувств, эмоций другому человеку	69,2	12,8	5,1	10,3	2,6
4	Хотел запомнить, как может быть плохо	79,5	12,8	5,1	2,6	0
5	Чтобы успокоиться	41	7,7	10,3	28,2	12,8
6	Чтобы освободиться от всего плохого внутри	43,6	25,6	7,7	17,9	5,1
7	Чувствовал потребность в адреналине	53,9	15,4	7,7	7,7	15,4
8	Чтобы все от меня отстали	71,8	15,4	2,6	10,3	0
9	Чтобы справиться со своими эмоциями	46,2	15,4	30,8	5,1	2,6
10	Злился на других	51,3	15,4	10,3	12,8	10,3
11	Чтобы почувствовать облегчение	46,2	10,3	15,4	17,9	10,3
12	Чтобы почувствовать хоть что-нибудь	64,1	5,1	23,1	5,1	2,6
13	Просто за компанию	72,1	7,7	7,7	2,6	0

14	Чтобы другие поняли, что мне плохо	76,9	10,3	7,7	0	5,1
15	Чтобы стать лучше	71,7	12,8	12,8	0	2,6
16	Чтобы произвести на других впечатление	79,4	12,8	5,1	0	2,6
17	Чтобы попробовать что-то необычное	81,6	5,3	7,9	0	5,3
18	Чтобы навсегда запомнить важное событие	74,3	7,7	10,3	2,6	5,1
19	Чтобы получить удовольствие	79,4	10,3	5,1	0	5,1
20	Чтобы не чувствовать душевной боли	53,8	15,4	17,9	7,7	5,1
21	Чтобы показать другим, что я способен на все	79,4	7,7	5,1	2,6	5,1
22	Чувствовал себя полностью уничтоженным	69,2	15,4	7,7	0	7,7
23	Чтобы меня уважали другие	74,3	15,4	5,1	2,6	2,6
24	Хотел понять самого себя	66,6	5,1	7,7	20,5	0
25	Чтобы избавиться от тревоги, страха	61,5	7,7	12,8	12,8	5,1
26	Считал, что это красиво	79,4	7,7	2,6	2,6	7,7

Выявленные факторы причин самоповреждающего поведения [11] позволили изучить взаимосвязь между ними и актами самоповреждения на основе вычисления коэффициента гамма (γ).

Значимые взаимосвязи факторов причин и актов самоповреждения представлены в (табл. 3).

Таблица 3

Взаимосвязь факторов причин и актов самоповреждающего поведения

Факторы причин самоповреждающего поведения	Акты самоповреждающего поведения (коэффициент гамма (γ); уровень значимости)
Воздействие на других	Удары кулаком, корпусом о твердые предметы (0,532; $p=0,000$) Обкусывание губ (0,476; $p=0,000$)

Избавление от напряжения	Удары кулаком по своему телу (0,502; p=0,000) Расчесывание кожи (0,423; p=0,019) Обкусывание ногтей (0,457; p=0,005) Обкусывание губ (0,439; p=0,003)
Изменение себя (поиск нового опыта)	Удары кулаком по своему телу (0,397; p=0,049)
Восстановление контроля над эмоциями.	Порезы режущими предметами (0,610; p=0,006) Обкусывание губ (0,581; p=0,000) Прикусывание щек или языка (0,445; p=0,006)

Представленная факторная структура позволила определить локус-контроль самоповреждающих действий: 1) контроль собственных эмоций с целью снятия напряжения; 2) контроль внешних событий с целью оказать влияние на других, получить новый опыт [9; 10]. Например, такие акты самоповреждения, как удары кулаком по своему телу, удары кулаком, ногой, головой по твердым предметам имеют наибольшее количество статистически достоверных взаимосвязей с различными типами контроля при самоповреждении ($p = 0,01$; $p = 0,000$). Можно сделать вывод о том, что данные акты самоповреждения выступают наиболее распространенной формой регуляции эмоций у кадет, проявляются как агрессивные экстрапунитивные реакции и могут осуществляться с целью самозащиты, снятия напряжения и межличностного контроля.

Самоповреждающие акты (обкусывание губ, ногтей, прикусывание щек и языка) можно рассмотреть как интрапунитивные агрессивные реакции, направленные на себя, при этом истинные чувства, такие как тревога, вина, страх и др., могут подавляться аутоагрессией. Например, чтобы справиться со своими эмоциями (0,599; $p = 0,000$), злостью (0,622; $p = 0,000$), избавиться от тревоги и страха (0,568; $p = 0,001$), понять самого себя (0,619; $p = 0,000$) и избавиться от плохих мыслей (0,63; $p=0,000$) кадеты могут обкусывать губы. Обкусывание ногтей направлено на то, чтобы успокоиться (0,503; $p = 0,002$), чтобы все отстало (0,530; $p = 0,009$), справиться со злостью (0,528; $p = 0,004$), почувствовать облегчение (0,532; $p = 0,004$). Расчесывание кожи используется для того, чтобы избавиться от плохих мыслей (0,472; $p = 0,019$), показать силу своих чувств (0,479; $p = 0,030$), справиться со злостью (0,646; $p = 0,001$), почувствовать облегчение (0,512; $p = 0,006$).

Способ обращения кадет с собственными эмоциями и чувствами детерминирован субъективным восприятием и оценкой значимости ситуации, определяющей отношение к ней субъекта. Специфика процесса переживания события и ситуации трансформирует их содержание в новый жизненный опыт, формирует и структурирует развивающуюся личность подростка.

Важно отметить, что динамика процесса переживания отражает не только чувства, но и потребности, маркерами которых они выступают. Поэтому степень фрустрации возрастных потребностей, блокировка связанных с ними чувств в условиях обучения в кадетской школе-интернате могут детерминировать действия самоповреждающего характера.

С целью изучения наиболее предпочитаемых когнитивных стратегий регуляции эмоций была использована описательная статистика с выявлением средних значений, медианы, стандартного отклонения и процентилей (табл. 4).

Таблица 4

Частотный анализ показателей когнитивных стратегий регуляции эмоций

Стратегия регуляции эмоций	Среднее	Медиана	Стандартное отклонение	Процентили		
				P 25	P 50	P 75
Самообвинение	9,7436	9,0000	3,20951	8,0000	9,0000	12,0000
Принятие	9,5897	9,0000	3,76772	7,0000	9,0000	11,0000
Руминация	9,0256	9,0000	3,07355	7,0000	9,0000	10,0000
Позитивная перефокусировка	10,5128	10,0000	3,60462	8,0000	10,0000	13,0000
Фокусировка на планировании	12,7692	13,0000	3,49030	10,0000	13,0000	15,0000
Позитивная переоценка	11,8205	11,0000	4,14774	9,0000	11,0000	15,0000
Рассмотрение в перспективе	10,7179	10,0000	3,89297	8,0000	10,0000	13,0000
Катастрофизация	8,0513	7,0000	3,34781	6,0000	7,0000	9,0000
Обвинение других	7,5897	8,0000	2,89935	6,0000	8,0000	8,0000

Полученные данные показывают, что большинством подростков исследуемой выборки (75 %) наиболее часто используются эффективные стратегии когнитивной регуляции эмоций:

- позитивная фокусировка (P75 = 13,00) – отвлечение на мысли о других, более приятных событиях и ситуациях вместо размышлений о пережитых затруднениях;
- фокусировка на планировании (P75 = 15,00) – размышления о том, какие следующие шаги лучше предпринять по отношению к случившемуся;
- позитивная переоценка (P75 = 15,00) – поиск положительного смысла в произошедшем событии в целях личностного роста или приобретения нового опыта;
- рассмотрение в перспективе (P75 = 13,00) – снижение исключительной значимости события за счет его сравнения с другими ситуациями.

Среди неэффективных стратегий чаще других используются самообвинение (P75 = 12,00) и руминация (P75 = 10,00).

С целью проверки гипотезы и изучения взаимосвязи между эффективными и деструктивными стратегиями регуляции эмоций, причинами и актами СП применялся корреляционный анализ Спирмена.

Определение связи между инструментальными, соматическими актами СП, а также причинами СП – самоконтролем и межличностным контролем – позволило выявить достоверные статистические связи между ними ($p = 0,000$; $p \leq 0,001$).

Деструктивные стратегии регуляции эмоций имеют статистически достоверные взаимосвязи с актами и причинами СП. Руминация и катастрофизация взаимосвязаны с соматическими самоповреждениями (0,356; $p = 0,026$ и 0,461; $p = 0,003$). Обвинение других коррелирует с факторами причин СП: самоконтролем (0,366; $p = 0,022$) и межличностным контролем (0,375; $p = 0,019$).

Эффективные стратегии не имеют корреляций с факторами причин СП, соматическими и инструментальными актами самоповреждения.

Незначительные корреляционные связи обнаружались между позитивной перефокусировкой и обкусыванием ногтей (0,369; $p = 0,021$).

Выводы

Условия жизнедеятельности в кадетской школе-интернате отличаются повышенными физическими, интеллектуальными и психоэмоциональными нагрузками. Совокупность внешних стресс-факторов, связанных с условиями жизнедеятельности в кадетской школе-интернате, может приводить к состоянию повышенного напряжения различной степени интенсивности, требующего разрядки и саморегуляции.

С целью регуляции эмоционального состояния кадетами используются когнитивные стратегии регуляции эмоций и действия самоповреждающего характера. Наиболее часто применяются соматические акты самоповреждения: обкусывание губ; обкусывание ногтей; удары кулаком по своему телу; удары кулаком, ногой, головой или корпусом тела по твердым поверхностям; прикусывание щек или языка. По мнению кадет, действия самоповреждающего характера необходимы для того, чтобы избавиться от нежелательных эмоций: успокоиться, взять себя в руки и понять самого себя.

Аутоагрессивные действия СП, вызванные необходимостью снижения психоэмоционального напряжения, могут выступать наиболее распространенной формой регуляции эмоций. Целесообразность данных действий может объясняться жестко регулируемые правилами поведения в школе, ограничивающими проявление любых агрессивных действий. Однако в нашем исследовании мы не смогли прояснить, какие эмоции регулируют те или иные аутоагрессивные действия самоповреждающего характера. Открытым остается пока и вопрос о взаимосвязи фрустрированных потребностей кадет и чувств, возникающих при этом. Обозначенная проблема может стать целью последующих исследований.

Среди используемых кадетами стратегий когнитивной регуляции эмоций наиболее предпочитаемы эффективные стратегии, опосредуемые когнитивными трансформациями и смыслообразованием. Использование деструктивных стратегий когнитивной регуляции эмоций обуславливает проявление актов самоповреждающего (как инструментального, так и соматического) характера, что может частично подтвердить нашу гипотезу.

Полученные в нашем исследовании результаты указывают на необходимость развития у кадет психологических механизмов эффективной регуляции эмоций, формирования эмоциональной грамотности относительно содержания собственных эмоциональных переживаний, возможности их конструктивного выражения и проживания.

Власова Н.В. Особенности регуляции эмоций в подростковом возрасте (на примере воспитанников кадетской школы-интерната)
Психологическая наука и образование psyedu.ru («Психолого-педагогические исследования»)
2017. Том 9. № 2. С. 70–83.

Vlasova N.V. Features of Emotional Regulation in Adolescence (With the Example of Students of Cadet Boarding School)
Psychological Science and Education psyedu.ru ("Psychological-Educational Studies")
2017 vol. 9, no. 2, pp. 70–83.

Литература

1. *Белинская Е.П.* Неопределенность как категория современной социальной психологии личности [Электронный ресурс] // Психологические исследования Psystudy.ru. 2014. Т. 7. № 36. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 10.06.2015).
2. *Буровихина И.А.* Социальная ситуация развития как условие формирования образа мира современного подростка: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2013. 199 с.
3. *Ермолова Т.Е.* Обзор статей по проблеме регуляции эмоций [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2005. № 1. С. 99–104. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n1/50750.shtml (дата обращения: 15.06.2015).
4. *Падун М.А.* Регуляция эмоций и ее нарушения [Электронный ресурс] // Психологические исследования Psystudy.ru. 2015. Т. 8. № 39. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 20.04.2015).
5. *Падун М.А.* Регуляция эмоций: процесс, формы, механизмы // Психологический журнал. 2010. Т. 31. № 6. С. 57–69.
6. *Панкратова А.* Подход Дж. Гросса к изучению эмоциональной регуляции: примеры кросс-культурных исследований // Вопросы психологии. 2014. № 1. С. 147–155.
7. *Первичко Е.И.* Культурно-деятельностный подход к проблеме стратегий и регуляции [Электронный ресурс] // Национальный психологический журнал. 2015. № 1(17). С. 39–51. URL: http://www.psy.msu.ru/science/npj/http://npsyj.ru/pdf/npj-no17-2015/npj_no17_2015_39-51.pdf (дата обращения: 07.07.2015).
8. *Первичко Е.И.* Стратегии регуляции эмоций: процессуальная модель Дж. Гросса и культурно-деятельностный подход [Электронный ресурс] // Национальный психологический журнал. 2014. № 4(16). С. 13–22. URL: http://www.psy.msu.ru/science/npj/http://npsyj.ru/pdf/npj-no16-2014/npj_no16_2014_13-22.pdf (дата обращения: 25.05.2015).
9. *Польская Н.А.* Взаимосвязь показателей школьного буллинга и самоповреждающего поведения в подростковом возрасте [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2013. № 1. С. 39–49 (дата обращения 21.07.2015).
10. *Польская Н.А.* Причины самоповреждающего поведения в подростковом и юношеском возрасте // Известия Саратовск. ун-та. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2010. Вып. 1. Т.10. С. 92–97.
11. *Польская Н.А.* Причины самоповреждения в юношеском возрасте (на основе шкалы самоотчета) // Консультативная психология и психотерапия. 2014. № 2 (81). С.140–152.
12. *Польская Н.А.* Структура и функции самоповреждающего поведения // Психологический журнал. 2014. Т. 35. № 2. С. 45–56.
13. *Рассказова Е.И., Леонова А.Б., Плужников И.В.* Разработка русскоязычной версии опросника когнитивной регуляции эмоций // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2011. № 4. С.161–179.
14. *Mathews A., MacLeod C.* Cognitive approaches to emotion and emotional disorders [Электронный ресурс] // Annu. Rev. Psychol. 1994. Vol. 45. P. 2–50. URL: <http://www.annualreviews.org> by University of Waikato (Available at: 21.04.2015).

Features of Emotional Regulation in Adolescence (With the Example of Students of Cadet Boarding School)

Vlasova N.V.,

Ph.D in Psychology, Department of Psychology of Personality N.G. Chernyshevsky Saratov State University, Saratov, Russia, natali-viola@mail.ru

The article discusses the problem of cognitive emotion regulation and self-injurious behavior in adolescents enrolled in the Cadet boarding school. A review of current research studied the problem, analyzes the characteristics of emotion regulation in adolescence. It presupposes the fact that the use of effective cognitive emotion regulation strategies are reduced acts of self-injurious behavior. The research sample of 39 students of the Cadet boarding school at the age of 13 to 16 years. As research techniques used and the reasons for the scale of acts of self-injurious behavior and a questionnaire study of cognitive emotion regulation (OKRE). On the basis of statistical analysis substantiates the link between emotional regulation strategies used, causes and acts of self-injurious behavior. It was found that the use of destructive policies cognitive emotion regulation leads to the manifestation of the nature of self-injurious acts.

Key words: adolescents, self-injurious behavior, emotion regulation, cognitive emotion regulation strategies.

References

1. Belinskaya E.P. Neopredelennost' kak kategoriya sovremennoi sotsial'noi psikhologii lichnosti [Elektronnyi resurs]. [Uncertainty as a category of modern social psychology of personality]. *Psikhologicheskie issledovaniya Psystudy.ru* [Psychological Science and Education Psystudy.ru], 2014. Vol. 7, no. 36 Available at <http://psystudy.ru> (Accessed 10.06.2015).
2. Burovikhina I.A. Sotsial'naya situatsiya razvitiya kak uslovie formirovaniya obraza mira sovremennogo podrostka: Avtoref. diss. .. kand. psikhol. nauk. [The social situation of development as a condition for forming the image of the world of the modern teenager. Ph. D. (Psychology) Thesis.]. Moscow, 2013. p.199
3. Ermolova T.E. Obzor statei po probleme regulyatsii emotsii [Elektronnyi resurs]. [Review articles on the issue of regulation of emotions]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2005, no.1, pp. 99–104. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2013/3/3432.phtml> (Accessed 15.06.2015). (In Russ., Abstr. in Engl.).
4. Padun M.A. Regulyatsiya emotsii i ee narusheniya [Elektronnyi resurs]. [Review articles on the issue of regulation of emotions]. *Psikhologicheskie issledovaniya Psystudy.ru* [Psychological research Psystudy.ru], 2015, Vol. 8. no. 39. Available at: <http://psystudy.ru> (Accessed 20.04.2015)
5. Padun M.A. Regulyatsiya emotsii: protsess, formy, mekhanizmy [Regulation of emotions: the process, the forms, mechanisms]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal], 2010, Vol. 31, no. 6, pp. 57–69.
6. Pankratova A. Podkhod Dzh. Grossa k izucheniyu emotsional'noi regulyatsii: primery kross-kul'turnykh issledovaniy [Approach J. Gross to the study of emotional regulation: examples of cross-cultural research]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2014, no. 1, pp. 147–155.
7. Pervichko E.I. Strategii regulyatsii emotsii: protsessual'naya model' Dzh. Grossa i kul'turno-deyatelnostnyy podkhod [Elektronnyi resurs]. [Strategies for the regulation of emotions: J. Gross procedural model and cultural activity approach]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal* [National Psychological Journal], 2014, no. 4(16), pp. 13–22. Available at: <http://www.psy.msu.ru/science/npj/> http://npsyj.ru/pdf/npj-no16-2014/npj_no16_2014_13-22.pdf (Accessed 25.05.2015). (In Russ., Abstr. in Engl.).
8. Pervichko E.I. Kul'turno-deyatelnostnyy podkhod k probleme strategii i regulyatsii [Elektronnyi resurs]. [Cultural and active approach to the problem of policies and regulation]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal* [National Psychological Journal], 2015, no. 1(17), pp. 39 –

Власова Н.В. Особенности регуляции эмоций в подростковом возрасте (на примере воспитанников кадетской школы-интерната)
Психологическая наука и образование psyedu.ru («Психолого-педагогические исследования»)
2017. Том 9. № 2. С. 70–83.

Vlasova N.V. Features of Emotional Regulation in Adolescence (With the Example of Students of Cadet Boarding School)
Psychological Science and Education psyedu.ru ("Psychological-Educational Studies")
2017 vol. 9, no. 2, pp. 70–83.

51. Available at: http://www.psy.msu.ru/science/npj/http://npsyj.ru/pdf/npj-no17-2015/npj_no17_2015_39-51.pdf. (Accessed 07.07.2015)
9. Pol'skaya N.A. Prichiny samopovrezhdeniya v yunosheskom vozraste (na osnove shkaly samootcheta) [Elektronnyi resurs]. [The reasons for self-harm in young adulthood (based on self-report scales)]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and psychotherapy]*, 2014, no.2 (81), pp.140-152.
10. Pol'skaya N.A. Prichiny samopovrezhdayushchego povedeniya v podrostkovom i yunosheskom vozraste [The reasons for self-injurious behavior in adolescence and early adulthood]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Seriya Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika [Proceedings of the Saratov University. Series Philosophy. Psychology. pedagogy]*, 2010. Vol.10, no. 1, pp. 92-97
11. Pol'skaya N.A. Vzaimosvyaz' pokazatelei shkol'nogo bullinga i samopovrezhdayushchego povedeniya v podrostkovom vozraste [Elektronnyi resurs]. [Correlation of school bullying and self-injurious behavior in adolescence]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru [Psychological Science and Education]*, 2013, no. 1, pp. 39–49.
12. Pol'skaya N.A. Struktura i funktsii samopovrezhdayushchego povedeniya [Structure and function of self-injurious behavior]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological Journal]*, 2014. Vol. 35, no. 2, pp. 45–56.
13. Rasskazova E.I., Leonova A.B., Pluzhnikov I.V. Razrabotka russkoyazychnoi versii oprosnika kognitivnoi regulyatsii emotsii [The development of the Russian version of the questionnaire of cognitive emotion regulation]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Bulletin of Moscow University. Series 14. Psychology]*, 2011, no. 4, pp.161-179
14. Mathews A., MacLeod C. Cognitive approaches to emotion and emotional disorders. *Annu. Rev. Psychol.*, 1994. Vol. 45, pp. 25-50.

Феномен аутсайдерства в подростковых коллективах

Куминская Е.А.,

аспирант кафедры возрастной психологии факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ; научный сотрудник, Психологический институт Российской академии образования (ФГБНУ ПИРАО), Москва, Россия, j-aquarius@bk.ru

Статья посвящена проблеме аутсайдерства в группах подростков младшего и старшего подросткового возраста. Мы предположили, что существуют личностные качества, которые отличают аутсайдеров от остальных учащихся, что позволяет говорить об аутсайдерстве как об отдельном групповом и личностном феномене. В исследовании приняли участие 246 учащихся московских школ младшего и старшего подросткового возраста, из них 60 человек занимали аутсайдерскую позицию в коллективе. Для проверки гипотезы были использованы: личностный опросник для подростков HSPQ (Р. Кеттелл), опросник ЭМИн на определение уровня эмоционального интеллекта (Д.В. Люсин), методика «Внушаемость» (О.Е. Рыбаков). Для выявления статистических различий использовались t-критерий Стьюдента и U-критерий Манна-Уитни, $p \leq 0,05$. Результаты исследования показали, что аутсайдеры подросткового возраста действительно характеризуются рядом личностных особенностей, отличающих их от среднестатусных сверстников. Различия в личностных характеристиках аутсайдеров на разных этапах подростничества имеют свои особенности.

Ключевые слова: социальный статус, феномен аутсайдерства, подростковый возраст.

Куминская Е.А. Феномен аутсайдерства в подростковых коллективах [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2017. Том 9. № 2. С. 84–95 doi: 10.17759/psyedu.2017090208

For citation:

Kuminskaya Ye.A. The Outsider Phenomenon in Teenage Groups [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2017, vol. 9, no. 2, pp. 84–95 doi: 10.17759/psyedu.2017090208. (In Russ., abstr. in Engl.)

Проблема лидерства в российской и зарубежной науке представлена довольно широко. Исследованы многочисленные аспекты данного феномена: личностные качества лидеров, деятельность лидера, способности лидера.

Однако, как отмечает Р.Л. Кричевский, «говоря о структуре лидерства, следует иметь в виду не только горизонтальное, но и вертикальное ее измерение. Наивысший ранг (статус) имеет, естественно, позиция лидера, а наиболее низкий ранг (статус) – позиция аутсайдера» [2, с. 40]. Исследований, посвященных феномену аутсайдерства, в отечественной и зарубежной науке крайне мало. Так, работ с ключевым словом «аутсайдер», за последние 5 лет появилось всего две. Возможно, это связано с тем, что традиционно понятия «аутсайдерство» и «низкостатусность» употребляются в отечественной науке как синонимы.

Мы выдвинули гипотезу о том, что аутсайдерство – отдельный феномен, который можно выделить наряду с феноменом лидерства. Аутсайдеры обладают определенными

особенностями личности, которые способствуют тому, чтобы подростки заняли низкостатусную позицию в группе.

Проблема аутсайдерства является особо значимой для подросткового возраста, поскольку позиция, занимаемая в подростковом коллективе, обуславливает дальнейшее развитие личности [6]. Например, в исследовании М.Е. Сачковой показано, что аутсайдеры часто завышают свой статус. Автор связывает это с актуализацией механизма психологической защиты и нежеланием видеть себя на самых низких позициях в классе [5].

Кроме того, интуитивно понятно, что эта позиция влияет и на психологическое благополучие подростков, и на уровень удовлетворенности жизнью, а также на процесс самореализации. Лидер имеет гораздо больший спектр возможностей, чем аутсайдер. Однако с точки зрения самореализации подростку гораздо важнее не быть аутсайдером, чем занимать лидерскую позицию. Это связано с тем, что учащиеся, занимающие среднестатусные позиции, тоже имеют благоприятные условия для самореализации. В частности, среднестатусная категория учащихся является эмоционально привлекательной для школьников, т. е. подростки охотно общаются с представителями этой категории [5]. А вот аутсайдеры оказываются в изоляции [6]. Такое положение способствует развитию тревожности у подростков, а также деформации самооценки. Именно поэтому феномен аутсайдерства нуждается в более тщательном изучении с научной точки зрения.

Однако стоит отметить, что в разных типах коллективов подросток может иметь различный социальный статус. Так, аутсайдер в школьном коллективе может являться лидером в неформальной группе подростков. В то же время именно ученический коллектив занимает центральное место в жизни подростка, так как большую часть времени он проводит в школе. О.В. Васькова пишет, что «ища причины своего низкого положения, аутсайдеры обращаются к тому, какую роль в этом играет класс. Это повышает уровень значимости класса для Я-концепции» [1].

В нашем исследовании мы поставили цель сравнить личностные качества низкостатусных и среднестатусных учащихся, для того чтобы выявить личностно-мотивационный комплекс, который позволит проверить гипотезу о существовании аутсайдерства как личностного феномена. На наш взгляд, для изучения специфики аутсайдерской позиции очень важно, чтобы сравнение проводилось не с лидерами группы, а именно со среднестатусными учащимися, поскольку изоляция подразумевает отлучение от группы в целом, а не возможность занять лидерскую позицию.

Для достижения поставленной цели мы сформулировали следующие задачи:

задача 1 – выявить различия в личностных качествах низкостатусных и среднестатусных учащихся;

задача 2 – выявить возрастные различия в личностных качествах у низкостатусных учащихся старшего и младшего подросткового возраста.

Программа исследования

В исследовании приняли участие 246 учащихся младшего и старшего подросткового возраста общеобразовательных школ Москвы:

- учащиеся младшего подросткового возраста (11–12 лет; n=148). Когда проводилось исследование, они учились в VI–VII классах, т. е. совместно в качестве группы они существовали уже 2–3 года;
- учащиеся старшего подросткового возраста (14–15 лет; n=98), ученики IX классов. На момент проведения исследования в качестве группы они существовали 5 лет.

Для решения поставленных задач были выбраны соответствующие методы исследования:

- для выявления личностных качеств учащихся – личностный опросник Кеттелла, вариант для подростков HSPQ;

- для исследования эмоционального интеллекта – опросник на определение уровня эмоционального интеллекта (опросник ЭМИн) Д.В. Люсина [3];
- для выявления уровня внушаемости – методика О.Е. Рыбакова «Внушаемость» [4];
- для выявления статистических различий – t-критерий Стьюдента, а также U-критерий Манна–Уитни;
- для выявления актуальных социометрических позиций – диагностика функционального лидерства в малых группах [7].

Исследование проводилось в два этапа.

На первом этапе на основании методики диагностики функционального лидерства в малых группах [7] мы выявили реальную социометрическую позицию детей. Таким образом, мы выделили 60 учащихся, занимающих аутсайдерскую позицию.

На втором этапе нами было проведено исследование личностных характеристик учащихся при помощи выбранных методик.

Результаты исследования и их описание

Личностные качества аутсайдеров. На рис. 1 представлены данные о личностных качествах среднестатусных и низкостатусных учащихся, полученные с помощью теста Кеттелла.

Результаты нашего исследования показали, что подростки, занимающие низкостатусные позиции, отличаются рядом личностных особенностей. В частности, у них более низкие показатели фрустрированности по сравнению с остальными подростками.

Различия между группами статистически достоверны ($p \leq 0,05$).

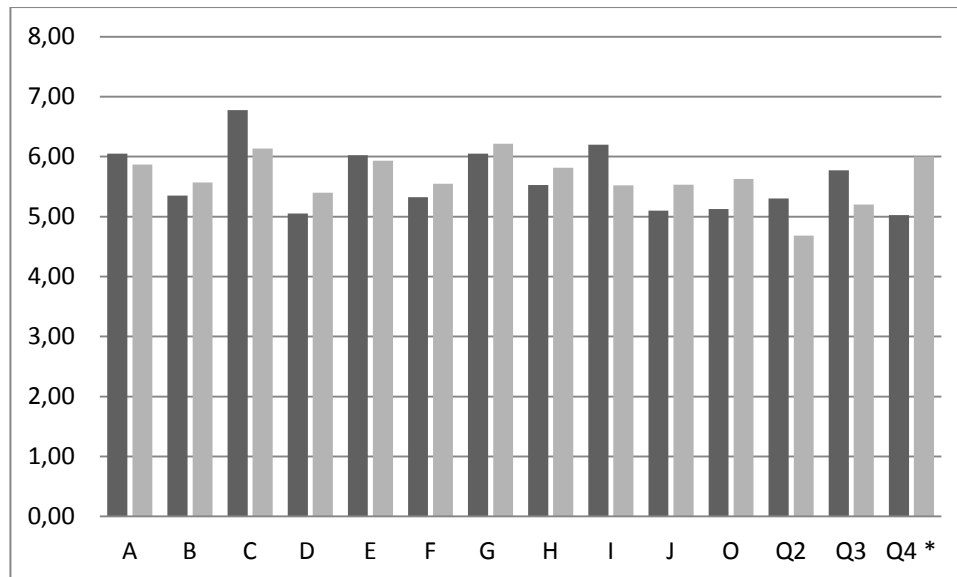


Рис. 1. Средние значения личностных качеств у среднестатусных и низкостатусных учащихся по тесту Кеттелла: А – сердечность; В – интеллект; С – эмоциональная устойчивость; D – беспокойство; E – настойчивость; F – беспечность; G – высокая совестливость; H – смелость; I – мягкосердечность; J – индивидуализм; O – склонность к чувству вины; Q2 – самостоятельность; Q3 – контроль желаний; Q4 – фрустрированность; ■ – низкостатусные учащиеся (аутсайдеры); □ – среднестатусные учащиеся; * – статистически значимые различия $p \leq 0,05$

Еще одним показателем, отличающим аутсайдеров от среднестатусных учащихся, является внушаемость. У низкостатусных учащихся этот показатель выше, чем у среднестатусных (рис. 2).

Различия между группами статистически достоверны ($p \leq 0,05$).



Рис. 2. Средние значения по показателю «внушаемость» у среднестатусных и низкостатусных учащихся: ■ – внушаемость. Различия по показателю «внушаемость» являются статистически значимыми ($p \leq 0,05$)

Кроме того, обнаружены различия в эмоциональном интеллекте между исследуемыми группами. Так, для аутсайдеров характерны более низкие показатели межличностного понимания и понимания эмоций по сравнению с группой среднестатусных школьников (рис. 3).

Различия между группами статистически достоверны ($p \leq 0,05$).

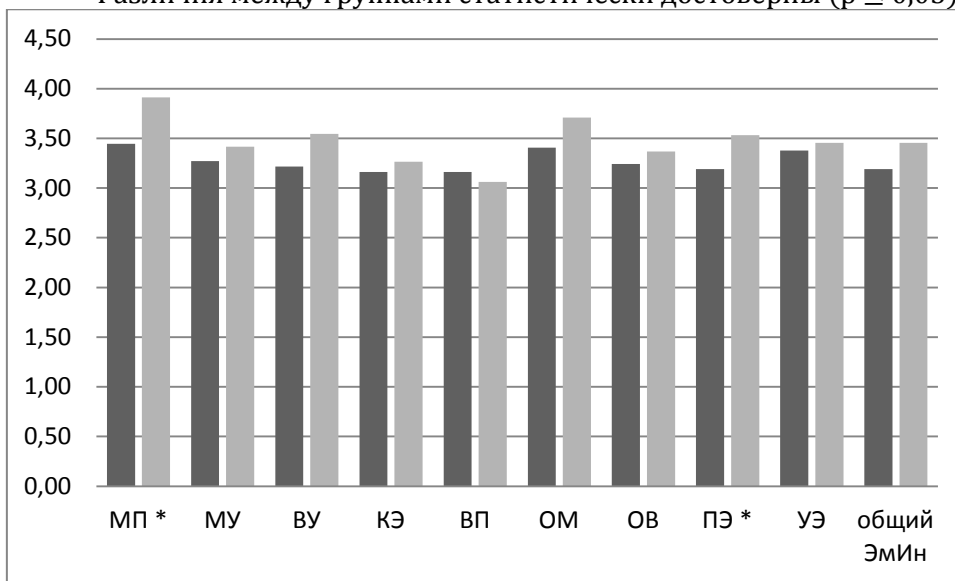


Рис. 3. Средние значения личностных качеств у среднестатусных и низкостатусных учащихся подросткового возраста по опроснику на определение уровня эмоционального интеллекта Д.В. Люсина: МП – межличностное понимание; МУ – межличностное управление;

ВУ – внутриличностное управление; КЭ – контроль экспрессии; ВП – внутриличностное понимание; ОМ – общий межличностный; ОВ – общий внутриличностный; ПЭ – понимание эмоций; УЭ – управление эмоциями; общий эмоциональный интеллект; – низкостатусные учащиеся (аутсайдеры); – среднестатусные учащиеся; * – статистически значимые различия ($p \leq 0,05$)

Личностные качества аутсайдеров в группах младшего подросткового возраста. На рис. 4 представлены данные о личностных качествах среднестатусных и низкостатусных учащихся младшего подросткового возраста, полученные с помощью теста Кеттелла. Они показывают, что у аутсайдеров более высокие показатели по фактору Q2 (самостоятельность).

Различия между группами статистически достоверны ($p \leq 0,05$).

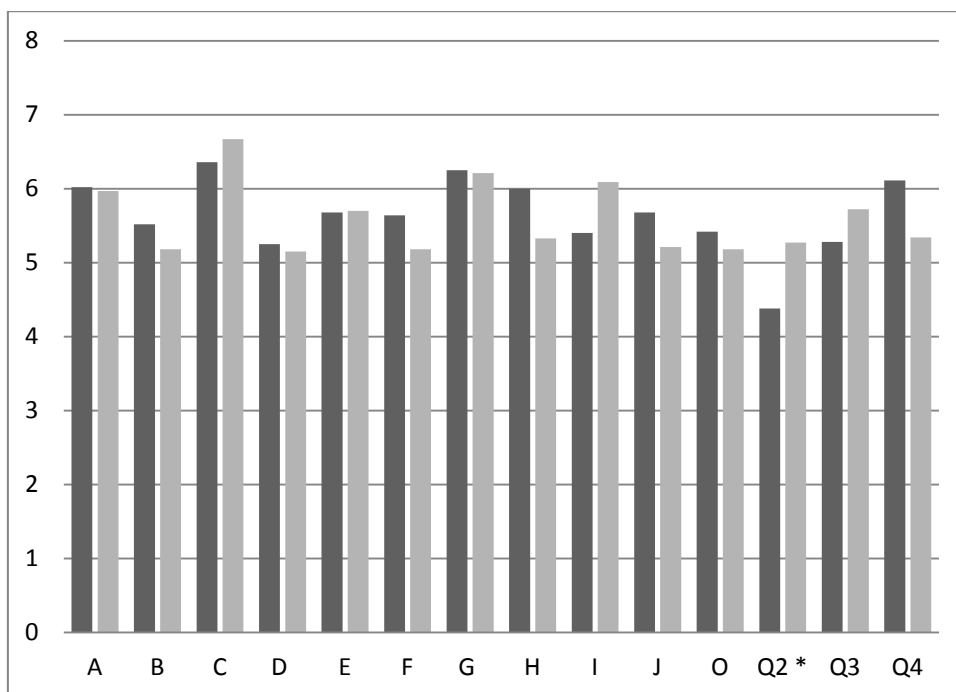


Рис. 4. Средние значения личностных качеств у среднестатусных и низкостатусных учащихся младшего подросткового возраста по тесту Кеттелла: А – сердечность; В – интеллект; С – эмоциональная устойчивость; D – беспокойство; E – настойчивость; F – беспечность; G – высокая совестливость; H – смелость; I – мягкосердечность; J – индивидуализм; O – склонность к чувству вины; Q2 – самостоятельность; Q3 – контроль желаний; Q4 – фрустрированность; ■ – низкостатусные учащиеся (аутсайдеры); ■ – среднестатусные учащиеся; * – статистически значимые различия ($p \leq 0,05$)

Еще одно значимое различие, обнаруженное нами, – пониженная внушаемость у аутсайдеров по сравнению с остальными учащимися ($p \leq 0,05$).

Данные представлены на рис. 5.



Рис. 5. Средние значения личностных качеств у среднестатусных и низкостатусных учащихся младшего подросткового возраста по показателю «внушаемость»: ■ – внушаемость. Различия по показателю «внушаемость» являются статистически значимыми ($p \leq 0,05$)

Кроме того, выявлены статистически значимые различия между среднестатусными учащимися и аутсайдерами по показателю «межличностное понимание» ($p \leq 0,05$). У аутсайдеров значения этого показателя существенно ниже, чем у среднестатусных подростков. Результаты представлены на рис. 6.

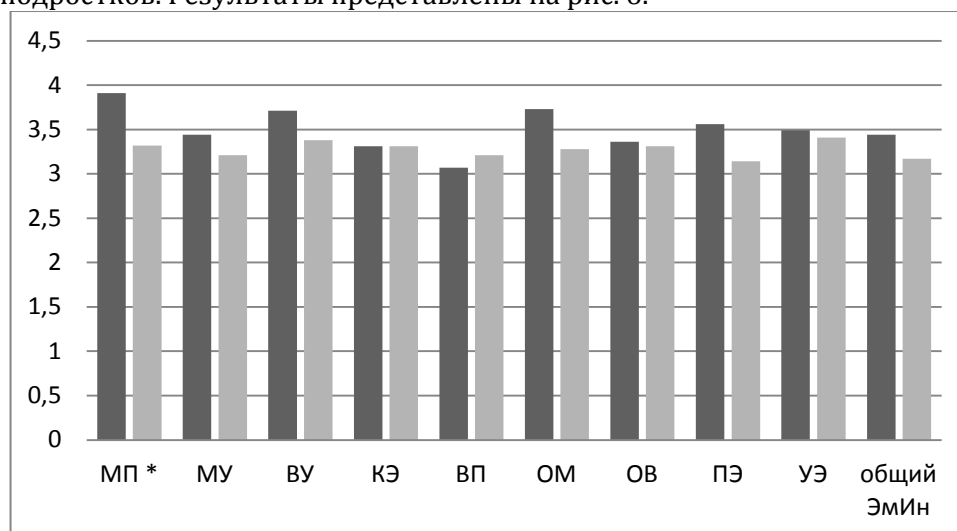


Рис. 6. Средние значения личностных качеств у среднестатусных и низкостатусных учащихся младшего подросткового возраста по опроснику на определение уровня эмоционального интеллекта Д.В. Люсина: МП – межличностное понимание; МУ – межличностное управление; ВУ – внутриличностное управление; КЭ – контроль экспрессии; ВП – внутриличностное понимание; ОМ – общий межличностный; ОВ – общий внутриличностный; ПЭ – понимание эмоций; УЭ – управление эмоциями; ЭмИн – эмоциональный интеллект; ■ – низкостатусные учащиеся (аутсайдеры); ■ – среднестатусные учащиеся; * – статистически значимые различия ($p \leq 0,05$)

Таким образом, аутсайдеры младшего подросткового возраста отличаются более высокой самостоятельностью, чем остальные учащиеся, а также меньшей степенью внушаемости и более слабым межличностным пониманием по сравнению с их среднестатусными сверстниками.

Личностные качества аутсайдеров в группах старшего подросткового возраста. Результаты изучения личностных качеств, полученные по тесту Кеттелла, в группе старших подростков позволяют утверждать, что аутсайдеры данной возрастной группы отличаются более высокой эмоциональной устойчивостью (фактор С), а также беспокойством (фактор D). Фрустрированность (фактор Q4) у них, наоборот, выражена в меньшей степени, чем у остальных учащихся.

Различия между группами статистически достоверны ($p \leq 0,05$).

Результаты представлены на рис. 7.

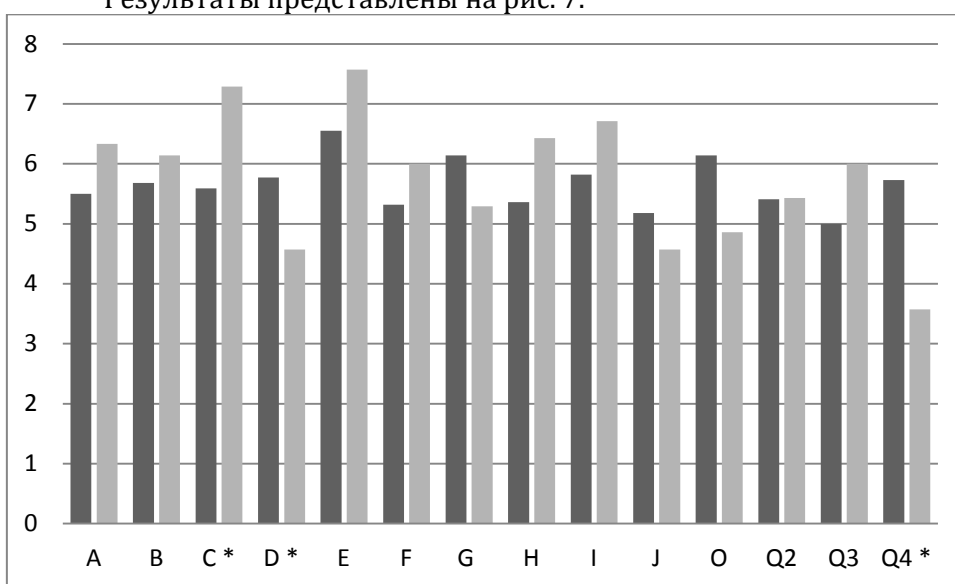


Рис. 7. Средние значения личностных качеств у среднестатусных и низкостатусных учащихся старшего подросткового возраста по тесту Кеттелла: А – сердечность; В – интеллект; С – эмоциональная устойчивость; D – беспокойство; Е – настойчивость; F – беспечность, G – высокая совестливость; H – смелость; I – мягкосердечность; J – индивидуализм; O – склонность к чувству вины; Q2 – самостоятельность; Q3 – контроль желаний; Q4 – фрустрированность; ■ – низкостатусные учащиеся (аутсайдеры); ■ – среднестатусные учащиеся; * – статистически значимые различия ($p \leq 0,05$)

По показателю «внушаемость» у аутсайдеров группы старших подростков, в отличие от группы младших подростков, значимых различий не выявлено. Не обнаружено значимых различий и в уровне эмоционального интеллекта.

Сравнение личностных характеристик аутсайдеров в группах старших и младших подростков. При сравнении аутсайдеров в группах младших и старших подростков было обнаружено, что аутсайдеры старшего подросткового возраста отличаются более высокой настойчивостью (фактор E), а также более низкой фрустрированностью (фактор Q4) по сравнению с аутсайдерами младшего подросткового возраста. Кроме того, показатели уровня настойчивости в группе старшего подросткового возраста превышают нормы, выделенные для этого возраста.

Различия между группами статистически достоверны ($p \leq 0,05$).

Результаты представлены на рис. 8.

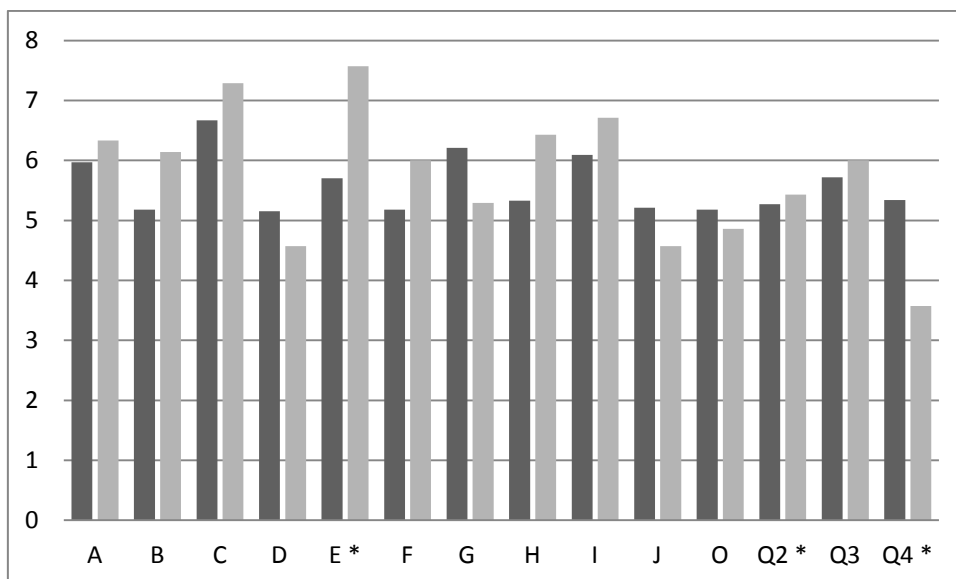


Рис. 8. Средние значения личностных качеств у низкостатусных учащихся младшего и старшего подросткового возраста по тесту Кеттелла: А – сердечность; В – интеллект; С – эмоциональная устойчивость; D – беспокойство; Е – настойчивость; F – беспечность; G – высокая совестливость; H – смелость; I – мягкосердечность; J – индивидуализм; O – склонность к чувству вины; Q2 – самостоятельность; Q3 – контроль желаний; Q4 – фрустрированность; ■ – младший подростковый возраст; □ – старший подростковый возраст; * – статистически значимые различия ($p \leq 0,05$)

Мы обнаружили также, что аутсайдеры младшего школьного возраста отличаются более низкой внушаемостью, чем старшие подростки (рис. 9).

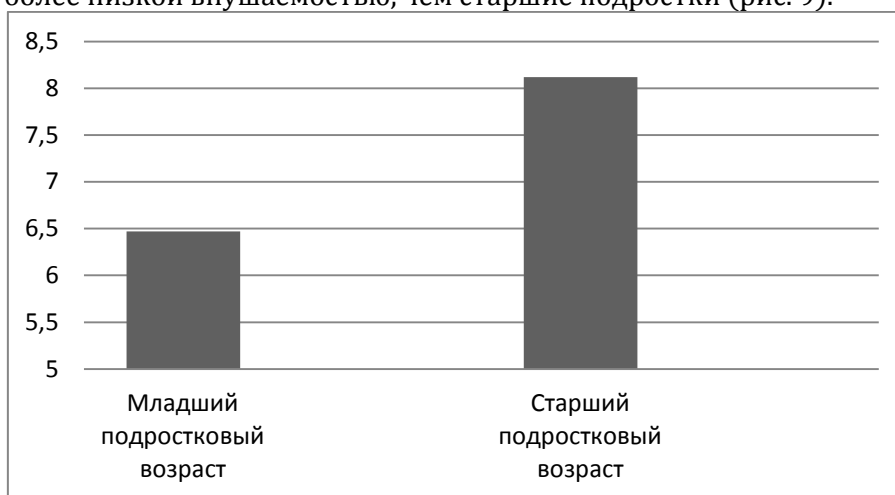


Рис. 9. Средние значения личностных качеств у низкостатусных учащихся младшего и старшего подросткового возраста по тесту «Внушаемость». Различия по показателю «внушаемость» являются статистически значимыми ($p \leq 0,05$): ■ – внушаемость

Различий в эмоциональном интеллекте у аутсайдеров младшего и старшего подросткового возраста выявлено не было.

Таким образом, мы обнаружили, что у подростков, занимающих аутсайдерскую позицию в коллективе, действительно имеются отличительные черты, присущие только им.

Интерпретация и обсуждение полученных результатов

Личностный портрет аутайдера в подростковом возрасте. Наиболее значимыми, на наш взгляд, являются различия в эмоциональном интеллекте между аутайдерами и среднестатусными учащимися. В частности, более низкие значения по показателям «межличностное понимание» и «понимание эмоций» могут указывать на то, что аутайдерам испытывают затруднение в понимании и интерпретации чужих эмоций через невербальные проявления, такие как мимика, жесты, тон. Такие подростки не обнаруживают достаточной чуткости к чужим эмоциональным состояниям. Именно это различие может являться главной причиной того, что подростки занимают низкостатусную позицию. В подростковом возрасте межличностное общение со сверстниками – ведущая деятельность. В таком общении, безусловно, важна и эмоциональная составляющая. Подростки, у которых понимание чужих эмоций находится на более низком уровне, могут испытывать трудности при включении в личностное общение.

При этом внушаемость у подростков-аутайдерам ниже. Они не принимают чужих советов, указаний. Но эти результаты можно интерпретировать двояко: с одной стороны, низкая внушаемость может свидетельствовать о независимости, с другой стороны, она может указывать на негативизм этих подростков. Они могут целенаправленно противопоставлять себя мнению большинства. В таком случае мы можем говорить об «отрицательной внушаемости», т. е. на их мнение все же влияют другие люди, но вызывают ответ, противоположный ожидаемому. Данный вопрос нуждается в уточнении и может стать предметом дальнейших исследований.

Кроме того, для аутайдерам характерна более низкая фрустрированность, чем для среднестатусных учащихся. Это говорит о том, что побуждения и желания у них снижены. Такие подростки скорее безразличны к удачам и неудачам, у них недостаточно выражено стремление к достижениям и переменам. Возможно, это является следствием низкостатусной позиции, их защитной реакцией.

Личностный портрет аутайдера в младшем подростковом возрасте. Аутайдерам младшего подросткового возраста характеризуются низким уровнем развития способности понимать чужие эмоции. Такие младшие подростки сталкиваются с большими трудностями в понимании того, какие эмоции стоят за поступками их сверстников, им непонятно эмоциональное сопровождение беседы. Аутайдерам не умеют читать невербальные сигналы, посылаемые другими детьми. Возможно, это является одной из причин низкого статуса. Кроме того, чуткость к состояниям других подростков для них также не характерна. А в подростковом возрасте сопереживание – один из наиболее значимых атрибутов общения.

Аутайдерам младшего подросткового возраста отличаются повышенной самостоятельностью. Этот показатель подразумевает меньшую зависимость от мнения группы, а значит, аутайдерам не оглядываются на мнение группы, не ждут одобрения, принимая решения или совершая какие-либо поступки. Следовательно, в их арсенале могут быть поступки, которые не одобряются и не принимаются группой. Такие поступки могут способствовать понижению статуса этих подростков.

С повышенной самостоятельностью связана и более низкая внушаемость, также обнаруженная у аутайдерам младшего подросткового возраста. Но, как отмечалось выше, это может говорить как о низкой подверженности внушению, так и о негативизме.

Таким образом, мы можем описать своеобразный портрет аутайдера младшего подросткового возраста: эти подростки не способны в достаточной степени понимать чужие эмоции и сопереживать им, что осложняет установление близких, дружеских отношений со сверстниками; они не склонны принимать во внимание мнение группы, а иногда целенаправленно идут ей наперекор.

Личностный портрет аутсайдера старшего подросткового возраста. В старшем подростковом возрасте картина иная. Аутсайдеры этой группы отличаются повышенной возбудимостью. Их реакции по силе не соответствуют стимулам: часто на слабый стимул они могут выдать сильную, агрессивную реакцию или, наоборот, расплакаться. Им сложно держать себя в руках, они не умеют владеть собой. В состоянии дискомфорта или стресса они становятся практически невыносимыми. Все эти особенности поведения аутсайдеров способствуют тому, что другие подростки начинают избегать общения с ними, стараются минимизировать любые контакты.

Вопрос о средствах изоляции, выбираемых группой, на наш взгляд, также очень интересен и нуждается в дальнейших исследованиях. Обуславливает ли поведение аутсайдеров эти проявления? По каким критериям выбирается стратегия поведения группы с аутсайдером? Эти вопросы еще ждут своего ответа.

Примечательно, что при склонности к повышенной возбудимости и неадекватному реагированию аутсайдеры старшего подросткового возраста тем не менее чувствуют уверенность в себе и приспособленность. Мы предполагаем, что это – пример защитной реакции, которая напрямую связана с другими зафиксированными нами особенностями этих подростков: отсутствием у этих подростков побуждений и желаний, а также безразличием к неудачам и успехам. Подростки, которые не ставят целей, не хотят чего-либо, не будут расстраиваться из-за того, что не добились результатов. Это может быть способом своеобразной «эмоциональной анальгезии»: неудачи и сложности настолько эмоционально тяжело воспринимаются этими подростками, что им гораздо легче не иметь желаний.

К сожалению, наше исследование носит констатирующий характер, и мы можем только предполагать наличие связи между этими показателями. На наш взгляд, выявление причинно-следственных связей между качествами, обнаруженными у аутсайдеров, может стать еще одной задачей, нуждающейся в дальнейшем исследовании.

Возрастные различия между аутсайдерами младшего и старшего подросткового возраста. Полученные нами данные свидетельствуют о наличии возрастных особенностей в личностных характеристиках аутсайдеров. Так, аутсайдеры старшего подросткового возраста отличаются повышенной возбудимостью и сниженным уровнем желаний и побуждений, в то время как аутсайдеры младшего школьного возраста отличаются более низкими показателями внушаемости и межличностного понимания.

Для научной интерпретации динамики возрастных особенностей личности аутсайдеров необходимо лонгитюдное исследование.

Заключение

Полученные данные свидетельствуют в пользу гипотезы о том, что именно личностные качества аутсайдеров, которые проявляются в общении, могут приводить к тому, что группе становится неприятно и некомфортно общаться с этими подростками. Такие подростки хуже, чем их сверстники, понимают чужие эмоции, обладают сниженной внушаемостью и низким уровнем выраженности желаний и побуждений.

Результаты нашего исследования позволяют предположить, что эти различия не статичны, а динамичны. Они меняются по мере взросления подростков. Так, аутсайдеры младшего подросткового возраста независимы, равнодушны или даже противоречат мнению группы. Они в меньшей степени, чем остальные члены группы, умеют понимать чужие эмоции и сопереживать им. Для аутсайдеров старшего подросткового возраста характерна чрезмерная возбудимость, они способны устроить истерику или проявить агрессию в ответ даже на малейшие стимулы. Но при этом они чувствуют себя хорошо приспособленными.

Полученные результаты показывают, что работа с аутсайдерами в школьных коллективах может быть более результативной в том случае, если она будет направлена на

развитие личностных качеств подростков. Особенно важно обратить внимание на развитие эмоционального интеллекта, а также на умение держать себя в руках и контролировать свое поведение.

Выводы

На основании результатов исследования мы можем сделать следующие выводы.

1. Аутсайдеры подросткового возраста характеризуются рядом личностных особенностей, отличающих их от среднестатусных сверстников. В то же время на разных этапах подростничества аутсайдеры имеют свои особенности.
2. Для аутсайдеров младшего подросткового возраста характерны более высокая самостоятельность и меньшая зависимость от группы. Они не нуждаются в одобрении со стороны группы. Для них характерна также более низкая внушаемость по сравнению с остальными членами группы. Кроме того, они характеризуются сниженной способностью понимать эмоциональное состояние человека на основе внешних проявлений эмоций (мимика, жестикация, звучание голоса).
3. Для аутсайдеров старшего подросткового возраста характерны более высокая эмоциональная устойчивость, уверенность в себе. При этом они обнаруживают повышенную возбудимость, сверхактивность на слабые провоцирующие стимулы. На замечания такие подростки реагируют бурно, агрессивно. Желания и побуждения у них выражены слабо, к достижениям они не стремятся, а к удачам и неудачам безразличны.

Литература

1. *Васькова О.В.* Исследование особенностей взаимосвязи социальной идентичности и статуса индивида в группе [Электронный ресурс] // Традиции и инновации российской и мировой психологии: Материалы международного молодежного научного форума Ломоносов-2011 (г. Москва, 11–15 апреля 2011 г.) М.: Изд-во Моск. ун-та, 2011. URL: http://lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov_2011/1455/30795_d276.pdf (дата обращения: 01.12.2015).
2. *Кричевский Р.Л.* Психология лидерства: Учеб. пособие. М.: Статут, 2007. 542 с.
3. *Люсин Д.В.* Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн // Психологическая диагностика. 2006. № 4. С. 3–22.
4. *Рыбаков О.Е.* Атлас для экспериментально-психологического исследования личности. СПб: Каро, 2008. 120 с.
5. *Сачкова М.Е.* Специфика межличностных отношений младших школьников // Ярославский педагогический вестник. 2011. Т. II. № 2. С. 252–256.
6. *Стойчева М.И.* Специфика поведения аутсайдеров и лидеров в подростковой группе // Наука и образование. 2013. № 1–2. С. 93–96.
7. *Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.* Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. 339 с.

The Outsider Phenomenon in Teenage Groups

Kuminskaya E.A.,

Graduate Student of Moscow State University of Psychology & Education, Research Associate of the Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, j-aquarius@bk.ru

The article is devoted to the problem of outsidership in groups of younger and older adolescents. We assumed that there are personal qualities that distinguish outsiders from other students, which allows us to speak of outsidership as a separate group and personal phenomenon. The study involved 246 students of Moscow schools of younger and older adolescents, 60 of whom took an outsider position in the group. To test the hypothesis were used: a personal questionnaire for adolescents HSPQ (R. Cattell), questionnaire Emin to determine the level of emotional intelligence (D.V. Lyusin), the technique of "Suggestibility" (O.E. Rybakov). To identify statistical differences, the Student's t-test and the Mann-Whitney U-test were used, $p \leq 0.05$. The results of the study showed that outsiders of adolescence are indeed characterized by a number of personal characteristics that distinguish them from their peers. Differences in personal characteristics of outsiders at different stages of adolescence have their own characteristics.

Key words: social status, phenomenon of outsidership, adolescence.

References

1. Vas'kova O.V. Issledovanie osobennosti vzaimosvyazi sotsial'noi identichnosti i statusa individa v gruppe [Elektronnyi resurs] [The study features the relationship of social identity and status of the individual in the group]. *Traditsii i innovatsii rossiiskoi i mirovoi psikhologii: materialy mezhdunarodnogo molodezhnogo nauchnogo foruma Lomonosov-2011* (g. Moskva, 11-15 aprelya 2011 g.) [*Tradition and Innovation of the Russian and the world of psychology: Proceedings of the International Youth Science Forum Lomonosov-2011*]. Moscow: MGU im. M. V. Lomonosova, 2011. Available at: http://lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov_2011/1455/30795_d276.pdf (Accessed 01.12.2015).
2. Krichevskii R.L. Psikhologiya liderstva : ucheb. posobie [Leadership Psychology: Textbook]. Moscow: Statut, 2007. 542 p.
3. Lyusin D.V. Novaya metodika dlya izmereniya emotsional'nogo intellekta: oprosnik EmIn [A new technique for measuring emotional intelligence: Emin questionnaire]. *Psikhologicheskaya diagnostika* [*Psychological diagnostics*], 2006, no. 4, pp. 3–22.
4. Rybakov O.E. Atlas dlya eksperimental'no-psikhologicheskogo issledovaniya lichnosti [Atlas for experimental psychological study of personality]. Saint Peterburg: Karo, 2008. 120p.
5. Sachkova M.E. Spetsifika mezhlchnostnykh otnoshenii mladshikh shkol'nikov [Specificity of interpersonal relations of younger schoolboys]. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik* [*Yaroslavl Pedagogical Gazette*], 2011. Vol. II, no. 2, pp. 252–256.
6. Stoicheva M. I. Spetsifika povedeniya autsajderov i liderov v podrostkovoii gruppe [The specifics of the behavior of outsiders and leaders in the teenage group]. *Nauka i obrazovanie* [*Science and education*], 2013, no.1-2, pp. 93–96.
7. Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manuilov G.M. Sotsial'no-psikhologicheskaya liagnostika razvitiya lichnosti i mal'nykh grupp [Socio-psychological diagnosis of personality development and small groups]. Moscow: Institute of Psychotherapy, 2002. 339p.

Взаимосвязь личного атрибутивного стиля, отношения к мигрантам и аккультурационных ожиданий учащихся старших классов

Жедь А.В.,

аспирант кафедры этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования факультета социальной психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, le.sang27@gmail.com

Исследование посвящено выявлению взаимосвязи личного атрибутивного стиля, отношения к мигрантам и аккультурационных ожиданий у подростков, учащихся старших классов. В исследовании приняли участие 50 учащихся школы № 179 Москвы (возраст — от 15 до 17 лет; средний возраст — 15,8 лет; девушек — 19 чел., юношей — 31 чел.). Были использованы методики: Опросник стиля объяснения успехов и неудач для подростков (СТОУН-П), Детский опросник оптимистического-пессимистического стиля объяснения (Т.О. Гордеева, О.В. Крылова), Шкалы комплексного исследования аккультурации (Дж. Берри), Шкала оценки мигрантофобии (Н.М. Лебедева), Шкала отношения к мигрантам (И.М. Кузнецов), Тест на когнитивную рефлексию (Ш. Фредерик). Личный атрибутивный стиль, согласно результатам исследования, не имеет взаимосвязи с отношением к мигрантам, мигрантофобией или показателями теста когнитивной рефлексии. Выявлены взаимосвязи между аккультурационными ожиданиями определенных стратегий и отдельными компонентами атрибутивного стиля, включая подшкалу контроля ($p \leq 0,05$). Результаты теста когнитивной рефлексии связаны с общим уровнем оптимизма и подшкалами, определяющими личный атрибутивный стиль ($p \leq 0,01$).

Ключевые слова: каузальная атрибуция, атрибутивный стиль, аккультурационные ожидания, оптимизм, отношение к мигрантам.

Для цитаты:

Жедь А.В. Взаимосвязь личного атрибутивного стиля, отношения к мигрантам и аккультурационных ожиданий учащихся старших классов [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2017. Том 9. № 2. С. 96–106 doi: 10.17759/psyedu.2017090209

For citation:

Zhed A.V. Relationship between Attributional Style, Attitude towards Migrants and Acculturation Expectations in High School Students [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2017, vol. 9, no. 2, pp. 96–106 doi: 10.17759/psyedu.2017090209. (In Russ., abstr. in Engl.)

Проблематика, связанная с понятием «каузальная атрибуция», остается одной из центральных и наиболее исследуемых в рамках традиционной социальной психологии. Согласно Г.М. Андреевой, под «каузальной атрибуцией» обычно понимается «один из феноменов межличностного восприятия, который заключается в интерпретации, приписывании причин действий другого человека в условиях дефицита информации о действительных причинах его действий» [1, с. 122].

Начиная с работы Ф. Хейдера [15], доминирующие тенденции в исследовании феномена каузальной атрибуции – изучение ситуационной и диспозициональной атрибуции и различных аспектов, связанных с фундаментальной ошибкой атрибуции: склонностью стороннего наблюдателя объяснять поведение наблюдаемого его внутренними качествами (пользоваться диспозициональным объяснением), а не сторонними и внешними причинами. Широкую известность получила работа Г. Келли [18], в которой была предложена модель анализа ковариаций. Согласно Г. Келли, существуют три ключевых категории («личность», «объект», «время»), и в случае повторяемых наблюдений атрибуция, которую выбирает наблюдатель, зависит от той из возможных категорий, которая коррелирует с наблюдаемым эффектом по времени. Этот концепт получил название «принцип ковариации».

Концепция Г. Келли положила начало целому направлению экспериментальных исследований в области каузальной атрибуции вплоть до современности [13; 20]. Тем не менее этот подход имеет одно существенное ограничение: в фокусе внимания остается поведение личности в рамках одной конкретной ситуации. Этот акцент неизменно присутствует и в рамках других, менее известных широкой аудитории подходов. Например, в работах Г.А. Куаттрона [19] в качестве основного объяснения модели атрибутивного процесса использовалась эвристика привязки и подгонки Д. Канемана и А. Тверски [17]. Несмотря на то, что эта модель представляет собой значительный научный интерес, здесь по-прежнему основное внимание фиксируется на самом процессе атрибуции, на специфике конкретных ситуаций, в которых принимается решение о выборе атрибутивной стратегии, и отсутствует интеграция с проблематикой личности человека, который участвует в этом процессе.

Фактически возникает следующий эмпирический вопрос в рамках социальной психологии личности: можно ли выделить отдельные качества человека, принимающего решение в рамках атрибутивного процесса, которые могут повлиять на принятие этого решения? Согласно Г. Келли и другим когнитивистски ориентированным авторам [14; 18], на основе одних и тех же исходных данных разные люди должны приходиться к одним и тем же итоговым решениям в рамках своего атрибутивного процесса, иначе речь идет, фактически, об ошибке, которая представляет собой патологию, а не один из вариантов нормы. Таким образом, если в фокусе нашего внимания оказывается проблема личности и ее качеств, влияющих на процесс атрибуции, то становится необходимым удалиться от мейнстримных направлений в изучении атрибуции, включая теорию Г. Келли.

В качестве основной парадигмы для исследования, таким образом, следует выбрать модель, в которой атрибуция рассматривается относительно определенной категории личностных черт, влияющих на процесс принятия решения при атрибутивной деятельности испытуемого. Одной из наиболее разработанных на настоящий момент остается теория атрибутивного стиля М. Селигмана [12], который более известен в качестве автора концепции выученной беспомощности.

Согласно М. Селигману [12], атрибутивный стиль представляет собой устойчивый личностный конструкт, определяющий склонность человека объяснять причины собственных успехов и неудач определенным образом. В большом количестве исследований была обнаружена корреляция предпочитаемого атрибутивного стиля испытуемого с его религиозной идентичностью, успешностью в учебе и целым рядом других значимых факторов [3]. Таким образом, можно предположить, что личный атрибутивный стиль может коррелировать и с другими личностными показателями испытуемых, представляющими интерес для исследователей за рамками проблематики традиционной каузальной атрибуции.

Одним из таких показателей является отношение к мигрантам. Сама проблематика в этой области остается достаточно острой как в нашей стране, так и за рубежом [4; 5; 11]. Существуют специализированные методики для измерения отношения к мигрантам, порой интегрирующие в себя довольно специфические показатели [9]. Все эти методики в различной степени подвержены феномену социальной желательности [1]. Ответы, подразумевающие толерантное или близкое к толерантному отношение к мигрантам, являются социально приемлемыми, и, как следствие, измерение этого показателя напрямую, при помощи вопросов, непосредственно имеющих отношение к мигрантам и миграции, может оказаться искаженным в силу стремления испытуемых продемонстрировать социально желательные ответы. Проблема еще сильнее обостряется в случае, если диагностика проводится в отсутствие стороннего специалиста, например, усилиями сотрудников локального общеобразовательного учреждения: сами сотрудники, не являясь незаинтересованной стороной, могут как сознательно, так и бессознательно предлагать испытуемым те интерпретации, которые соответствуют социально желательным ответам, что опять же неизбежно искажает итоговую картину экспериментального исследования. Таким образом, существование корреляции между таким показателем, как отношение к мигрантам, и таким личностным конструктом, как атрибутивный стиль, могло бы способствовать использованию средств и методов диагностики атрибутивного стиля для косвенного изучения отношения к мигрантам, для определения «группы риска» и потенциальной профилактики рисков межнациональной конфликтности.

Выбор методики для измерения атрибутивного стиля представляет собой отдельную задачу. Различные модификации и переводы опросника ASQ Селигмана [12] содержат ряд принципиальных конструктивных отличий, которые имеют большое значение для исследования таких личностных конструктов, как атрибутивный стиль. В целом их можно разделить на две большие категории.

Опросники первого типа: тест на оптимизм Л.М. Рудиной [8] (адаптация взрослого варианта методики ASQ); ОСАД (аналог CASQ, вариант для детей и подростков) в адаптации Н.А. Батурина и Д.А. Циринг; модификация теста CASQ по Т.О. Гордеевой, О.В. Крыловой [2]. Принципиальной особенностью этих опросников является низкая когнитивная сложность задачи, поставленной перед испытуемым: они содержат закрытые вопросы, предлагающие выбор из двух (альтернативу). Например: «Я получил хорошую оценку за тест, потому что я сообразительный» или «Я получил хорошую оценку за тест, потому что я хорошо разбираюсь в предмете». Дихотомия, предлагаемая в вопросе, соответствует одной из шкал опросника (в рассматриваемом примере – шкале *Общее/Частное*), и выбор испытуемым одного из двух вариантов приводит к изменению суммарного балла по соответствующей шкале.

Характерным примером опросника второго типа является опросник СТОУН (и его вариант для подростков СТОУН-П) [3] Т.О. Гордеевой, Е.Н. Осина, В.Ю. Шевяковой. По своей структуре он гораздо ближе к исходному варианту методики ASQ. Испытуемому предлагается мысленно смоделировать определенную ситуацию (например, «вы получили двойку за контрольную работу»), а затем представить себе и написать на бланке наиболее вероятную причину такого события. Затем эта причина оценивается испытуемым по определенным шкалам (например, «оцените от 1 до 7, насколько часто эта причина возникает в вашей жизни, где 1 – крайне редко, 7 – присутствует постоянно»). Таким образом, в отличие от теста на оптимизм Л.М. Рудиной и адаптированного варианта ОСАД, опросник СТОУН ставит перед испытуемым вопросы значительно более высокого уровня когнитивной сложности.

Это различие в когнитивной сложности и внутренней структуре опросника оказывается еще более значимым, если мы обратимся к концепции двух систем мышления, по Д. Канеману [16]. Система 1 преимущественно оперирует автоматическими действиями, оценкой на основе определенных когнитивных эвристик, позволяющих пропустить сложные логические операции при принятии решения [16; 17]. Логический и рациональный анализ находится в компетенции Системы 2. Это означает, что в рамках концепции двух систем, по Д. Канеману, два разных варианта адаптации методики ASQ могут быть связаны с работой принципиально различных механизмов мышления, что, в свою очередь, может приводить к различиям в результатах этих методик для одних и тех же испытуемых.

Целью нашего исследования стало изучение взаимосвязи между личным атрибутивным стилем, аккультурационными ожиданиями и отношением к мигрантам у подростков и юношей. Основная гипотеза исследования заключалась в наличии значимой корреляционной связи между отношением к мигрантам и личным атрибутивным стилем, а также между отношением к мигрантам и аккультурационными ожиданиями принимающего населения.

Программа исследования

В исследовании приняли участие 50 учащихся IX–XI классов школы №179 МИОО Москвы в возрасте от 15 до 17 лет (в среднем 15,8 лет): 19 девушек, юношей – 31. При итоговой обработке результатов были исключены 8 анкет (четыре юношей и четыре девушек), содержащих неполные данные.

Использовались следующие методики:

- **Опросник стиля объяснения успехов и неудач СТОУН-II.** Представляет собой подростковый вариант опросника СТОУН, разработанного Т.О. Гордеевой, Е.Н. Осиным и В.Ю. Шевяковой в качестве русскоязычной адаптации опросника ASQ Селигмана [3; 12]. Опросник основан на трех шкалах – *Стабильность*, *Глобальность* и *Контроль*, по которым требуется характеризовать ситуации двух типов (успех и неудача), каждую из ситуаций на основе двух шкал из трех. На основе этих шкал считается как общий показатель оптимизма, так и отдельный уровень оптимистичности личного атрибутивного стиля в ситуациях успеха и неудачи, а также в ситуациях достижения и ситуациях межличностного общения.
- **Детский опросник оптимистического-пессимистического стиля объяснения** [2]. Предложен Т.О. Гордеевой и О.В. Крыловой как модификация теста CASQ М. Селигмана (детской версии ASQ). Его структура предлагает в каждом вопросе закрытый выбор из двух вариантов, соответствующих одной из трех подшкал опросника. Как более ранняя адаптация CASQ данная методика использует подшкалы *Стабильность–Нестабильность*, *Глобальность–Локальность* и *Интернальность–Экстернальность*, в отличие от более поздних адаптаций, использующих шкалы, соответствующие опроснику СТОУН. На основе этих подшкал считается уровень проявленного оптимизма в ситуациях успеха и ситуациях неудачи.
- **Шкалы комплексного исследования аккультурации по Дж. Берри.** Разработаны для проекта MIRIPS в адаптации Н.М. Лебедевой и А.Н. Татарко [9]. Данные шкалы позволяют изучать ожидания принимающего населения в отношении выбираемых мигрантами стратегий аккультурации: сегрегации, исключения, интеграции или «плавильного котла».

- **Шкала оценки мигрантофобии по Н.М. Лебедевой** [10]. Измеряет степень воспринимаемой угрозы для культуры принимающего населения и общую степень негативизма при оценке роли мигрантов для экономического и культурного климата страны.
- **Шкала отношения к мигрантам.** Разработана И.М. Кузнецовым в рамках работы над социально-психологическим мониторингом рисков межнациональной конфликтности [6]. Данная шкала предназначена для измерения степени позитивности отношения к мигрантам у принимающего населения.
- **Тест на когнитивную рефлексю.** Предложен Шейном Фредериком и описан Даниелем Канеманом [16] в качестве способа измерения склонности человека предпочитать неверные интуитивно всплывающие ответы на математизированные вопросы вместо более сложного аналитического подхода, позволяющего получить правильный ответ. Согласно Д. Канеману, тест может использоваться как один из способов определить склонность человека к использованию когнитивных эвристик и других способов внеаналитического процессинга информации [16].

Данные обрабатывались с помощью программы IBM SPSS Statistics 23.

Результаты исследования

По результатам корреляционного исследования (табл.1) обнаружена средней силы корреляция между оптимизмом в ситуациях успеха по опроснику СТОУН-П с выбором в качестве аккультурационных ожиданий стратегий «плавильного котла» и интеграции, а также между аккультурационными ожиданиями стратегии «плавильного котла» и уровнем оптимизма в ситуациях неудачи по опроснику CASQ.

Статистически значимых корреляций между шкалами опросника СТОУН-П и шкалами отношения к мигрантам и мигрантофобии выявлено не было.

Таблица 1

Взаимосвязь личного атрибутивного стиля с аккультурационными ожиданиями принимающего населения

Шкала	Сегрегация	Исключение	«Плавильный котел»	Интеграция
СТОУН-П: ситуации успеха	0,062	-0,087	0,320*	0,352*
СТОУН-П: ситуации неудачи	0,049	-0,209	0,090	0,121
CASQ: ситуации успеха	-0,177	-0,105	-0,281	-0,207
CASQ: ситуации неудачи	0,112	0,062	0,350*	-0,198

Примечание. * – $p \leq 0,05$.

При анализе подшкал опросника СТОУН-П было выявлено наличие корреляционной связи средней силы ($r = 0,371$; $p = 0,016$) между аккультурационными ожиданиями стратегии интеграции и шкалой *Контроль* по СТОУН-П (табл. 2). Корреляции между ожиданием стратегии исключения и подшкалой *Стабильность*, а также между ожиданием стратегии «плавильного котла» и подшкалой *Контроль* были близки к уровню значимости ($p \leq 0,09$).

Значимых корреляционных связей между подшкалами опросника СТОУН-П и уровнем мигрантофобии, а также отношениям к мигрантам выявлено не было.

Таблица 2

Взаимосвязь компонентов личного атрибутивного стиля по опроснику СТОУН-П с аккультурационными ожиданиями

Компонент	Сегрегация	Исключение	«Плавильный котел»	Интеграция
Стабильность	0,083	-0,266	0,015	0,153
Глобальность	0,092	-0,110	0,229	0,077
Контроль	-0,007	-0,099	0,275	0,371*

Примечание. * – $p \leq 0,05$.

По результатам корреляционного исследования были обнаружены сильные статистически значимые взаимосвязи между ответами испытуемых на тест когнитивной рефлексии и шкалами опросника СТОУН-П (табл. 3): со шкалой *Оптимизм* в ситуациях успеха, с подшкалами *Стабильность* и *Глобальность*.

Таблица 3

Взаимосвязь результатов теста когнитивной рефлексии со шкалами СТОУН-П

Тест	Оптимизм в ситуациях успеха	Оптимизм в ситуациях неудачи	Стабильность	Глобальность	Контроль
Тест когнитивной рефлексии	-0,471**	-0,274	-0,432**	-0,344*	-0,271

Примечание. * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$.

Жедь А.В. Взаимосвязь личного атрибутивного стиля, отношения к мигрантам и аккультурационных ожиданий учащихся старших классов
Психологическая наука и образование psyedu.ru
(«Психолого-педагогические исследования»)
2017. Том 9. № 2. С. 96–106.

Zhed A.V. Relationship between Attributional Style, Attitude towards Migrants and Acculturation Expectations in High School Students
Psychological Science and Education psyedu.ru
("Psychological-Educational Studies")
2017 vol. 9, no. 2, pp. 96–106.

С остальными шкалами опросника СТОУН-П, включая шкалу *Оптимизм* в ситуациях неудачи ($p = 0,079$) и подшкалу *Контроль* ($p = 0,081$), взаимосвязи были близки к уровню значимости.

Статистически значимых взаимосвязей между ответами испытуемых на тест когнитивной рефлексии и шкалами мигрантофобии, отношения к мигрантам, аккультурационным ожиданиям по Дж. Берри, шкалам опросника CASQ выявлено не было.

Анализ результатов

Личный атрибутивный стиль, согласно результатам исследования, выступает незначимым предиктором отношения к мигрантам. Корреляционная связь личного атрибутивного стиля с непосредственными показателями отношения к мигрантам и мигрантофобии отсутствует, что свидетельствует о невозможности использования данного теоретического конструкта в качестве альтернативного способа измерения отношения к мигрантам.

Одно из потенциальных объяснений данного явления связано с тем, что, несмотря на наличие логической взаимосвязи между объяснением причин поведения другого человека и отношением к этому человеку, существующие методики для измерения личного атрибутивного стиля в первую очередь разрабатывались и адаптировались в русле опосредованного изменения уровня оптимизма [3], а базисные работы М. Селигмана [12] посвящены изучению выученной беспомощности, психическому здоровью, взаимосвязи между уровнем оптимизма (в частности, опосредованном личным атрибутивным стилем как устойчивым конструктом) и состоянием самого человека. Для продолжения конструктивных исследований данного эмпирического вопроса в дальнейшем требуется разработка альтернативного опросника личного атрибутивного стиля, основанного на других теоретических конструктах, на базе концепции Г. Келли [18] или иных возможных альтернатив.

Были выявлены некоторые корреляционные связи между личным атрибутивным стилем и аккультурационными ожиданиями принимающего населения по Дж. Берри. Их незначительная величина позволяет выдвинуть предположение о существовании некоторого третьего фактора, определенного медиатора, непосредственно взаимодействующего и влияющего и на аккультурационные ожидания, и на общий уровень оптимизма в отношении личного атрибутивного стиля.

Согласно данным о взаимосвязи отдельных подшкал-компонентов опросника СТОУН-П с аккультурационными ожиданиями принимающего населения (см. табл. 2), основное направление поиска данного фактора следует искать в дополнительной расшифровке подшкалы *Контроль*, или, по М. Селигману, степени, в которой человек считает происходящие с ним события контролируемыми с его стороны [12]. Аккультурационные ожидания, с которыми обнаружена корреляционная зависимость («плавильный котел» и интеграция), соответствуют ожиданиям выбора мигрантами стратегий, подразумевающих полное или частичное принятие ценностей принимающей культуры. Таким образом, возможное объяснение этой корреляционной связи заключается в том, что люди, имеющие более высокую воспринимаемую степень контроля над своей жизнью и более высокий уровень оптимизма, склонны ожидать от других людей более активных и адаптивных стратегий поведения, включая интеграцию в свою личную схему взаимодействия с реальностью ценностей принимающей культуры.

Дальнейшее изучение данного вопроса требует исследований с использованием шкалы контроля или аналогичных ей теоретических конструктов, к примеру, понятия

«локус контроля» [7], фиксирующих наличие или отсутствие контроля человеком над своей жизнью и происходящими в ней событиями.

Обращаясь к анализу результатов теста когнитивной рефлексии, можно заметить значимые корреляции между результатами теста и уровнем оптимизма по опроснику СТОУН-П, включая различные его подшкалы. Чем выше результат теста, тем ниже оказывается общий уровень оптимизма.

Этому может быть два возможных объяснения.

Во-первых, специфика теста когнитивной рефлексии связана с тем, что входящие в него задачи относятся к базовым разделам математики: «Если 5 землекопов за 5 дней выкопали 5 траншей, то сколько траншей выкопают 10 землекопов за 10 дней?». Данные задачи хорошо знакомы старшим подросткам, имеющим специализацию в математике и других точных науках; таким образом, результаты исследования могут отражать взаимосвязь между наличием или отсутствием дополнительной математической подготовки (характерной, в частности, для специализированных школ или отдельных подразделений в составе школ) и общим уровнем оптимизма. Для дифференциации со вторым возможным объяснением требуется проведение исследования, связанного с изучением уровня оптимизма у подростков, специализирующихся на математике, и у подростков, не имеющих подобной специализации.

Во-вторых, один из способов интерпретировать тест когнитивной рефлексии состоит в его использовании в качестве экспресс-теста на уровень интеллекта. С этой точки зрения результаты исследования можно рассматривать как наличие взаимосвязи между уровнем оптимизма и уровнем интеллекта. Дальнейшие исследования в этом направлении должны быть связаны с использованием системных структурных тестов интеллекта и измерением уровня оптимизма у подростков старшего школьного возраста.

Выводы

Итак, гипотеза о наличии взаимосвязи между личным атрибутивным стилем, отношением к мигрантам и аккультурационными ожиданиями принимающего населения подтверждена частично. Корреляционная связь между личным атрибутивным стилем и отношением к мигрантам не обнаружена, поэтому использовать личный атрибутивный стиль как предиктор отношения к мигрантам не представляется возможным.

Корреляционная связь между личным атрибутивным стилем и аккультурационными ожиданиями отдельных стратегий поведения мигрантов, вероятнее всего, опосредована наличием третьего фактора, для изучения которого требуются дальнейшие экспериментальные исследования в данной области, включая возможное использование локуса контроля в качестве теоретического и экспериментального конструкта.

В ходе исследования была выявлена значимая взаимосвязь между уровнем оптимизма и результатами теста когнитивной рефлексии. Дальнейшие исследования в этой области представляется наиболее перспективным проводить с использованием тестов структуры интеллекта, выдвигая предположения о существовании взаимосвязи между уровнем оптимизма и определенными субтестами, входящими в состав соответствующего тестового пакета.

Благодарности

Жедь А.В. Взаимосвязь личного атрибутивного стиля, отношения к мигрантам и аккультурационных ожиданий учащихся старших классов
Психологическая наука и образование psyedu.ru
(«Психолого-педагогические исследования»)
2017. Том 9. № 2. С. 96–106.

Zhed A.V. Relationship between Attributional Style, Attitude towards Migrants and Acculturation Expectations in High School Students
Psychological Science and Education psyedu.ru
("Psychological-Educational Studies")
2017 vol. 9, no. 2, pp. 96–106.

Автор благодарит руководителя творческой лаборатории «2x2» Е.Ю. Иванову за помощь в сборе данных для исследования и научного руководителя О.Е. Хухлаева за помощь в подборе методик для проведения исследования.

Литература

1. Андреева Г. М. Социальная психология: 5-е изд., испр. и доп. М: Аспект Пресс, 2009. 363 с.
2. Гордеева Т.О. Оптимистическое мышление личности как составляющая личностного потенциала // Психологическая диагностика. 2007. № 1. С. 32–65.
3. Гордеева Т.О., Осин Е.Н., Шевяхова В.Ю. Диагностика оптимизма как стиля объяснения успехов и неудач: Опросник СТОУН. М: Смысл, 2009. 152 с.
4. Замогильный С.И., Дикун Н.А. Социологические аспекты отношения к мигрантам российской и белорусской молодежи [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 1. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=5368> (дата обращения: 06.06.2017).
5. Константинов В.В. Тип проживания и социально-психологическая адаптация вынужденных мигрантов к новым условиям жизни [Электронный ресурс] // Проблемы социальной психологии личности / Под ред. Р.М. Шамионова. Саратов: СГУ, 2008. URL: http://psyjournals.ru/sgu_socialpsy/issue/30285_full.shtml (дата обращения: 06.06.2017)
6. Кузнецов И.М., Хухлаев О.Е. Социально-психологический мониторинг рисков межнациональной конфликтности: методология и практика // Социальная психология и общество. 2013. № 1. С. 104–115.
7. Пантилеев С.Р. Методы измерения локуса контроля // Общая психодиагностика / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. С. 278–285.
8. Рудина Л.М. Тест на оптимизм, метод определения атрибутивных стилей. М.: Наука, 2002. 24 с.
9. Татарко А.Н. Роль воспринимаемой угрозы в отношении москвичей к мигрантам // Стратегии межкультурного взаимодействия мигрантов и населения России: Сборник научных статей / Под ред. Н.М. Лебедевой, А.Н. Татарко. М., 2009. С. 141–165.
10. Татарко А.Н., Лебедева Н.М. Методы этнической и кросскультурной психологии. М.: Изд-во ВШЭ, 2011. 240 с.
11. Хухлаев О.Е., Кузнецов И.М., Чибисова М.Ю. Интеграция мигрантов в образовательной среде: социально-психологические аспекты // Психологическая наука и образование. 2013. № 3. С. 5–18.
12. Abramson L.Y., Bayer C., Metalsky G.I. et al. The Attributional style questionnaire // Cognitive Therapy and Research. 1982. № 3. P. 287–300.
13. Deerrose B., Sweeton J. Causal attributions: A review of the past and directions for the future // The New School Psychology Bulletin. 2010. Vol. 7. № 1. P. 31–41.
14. Gilovich T., Griffin D.W., Kahneman D. (Eds.) Heuristics and Biases: The Psychology of Intuitive Judgment. N. Y.: Cambridge University Press, 2002. 882 p.
15. Heider F. The Psychology of Interpersonal Relations. N. Y.: Wiley, 1958. 322 p.
16. Kahneman D. Thinking, Fast and Slow. Farrar, Straus and Giroux, 2011. 512 p.
17. Kahneman D., Slovic P., Tversky A. (Eds.) Judgement under Uncertainty: Heuristics and Biases. Cambridge University Press, 1982. 544 p.
18. Kelley H. The process of causal attribution // American Psychologist. 1973. Vol. 28. № 2. P. 107–128.
19. Quattrone G. A. Overattribution and unit formation: When behavior engulfs the person // Journal of Personality and Social Psychology. 1982. № 42. P. 593–607.

Жедь А.В. Взаимосвязь личного атрибутивного стиля, отношения к мигрантам и аккультурационных ожиданий учащихся старших классов
Психологическая наука и образование psyedu.ru
(«Психолого-педагогические исследования»)
2017. Том 9. № 2. С. 96–106.

Zhed A.V. Relationship between Attributional Style, Attitude towards Migrants and Acculturation Expectations in High School Students
Psychological Science and Education psyedu.ru
("Psychological-Educational Studies")
2017 vol. 9, no. 2, pp. 96–106.

20. *White P.A.* Causal attribution from covariation information: the evidential evaluation model // *European Journal of Social Psychology*. 2002. Vol. 32. № 5. P. 667–684.

Relationship between Attributional Style, Attitude towards Migrants and Acculturation Expectations in High School Students

Zhed A.V.,

PhD student, Subdepartment of ethnopsychology and psychological problems of multicultural education, Department of Social Psychology, Moscow state university of psychology and education, Moscow, Russia, le.sang27@gmail.com

The purpose of this research was to study personal attributional style and its interconnection with treatment of migrants and host culture acculturation strategies of young adult males and females (high school students). Respondents were young adults from School № 179 of Moscow (50 total, from 15 to 17 years old (mean 15.8), 19 female, 31 male). In this research were used: Success and failures attributional style questionnaire (T.O. Gordeeva, O.V. Krylova), host culture acculturation expectation scales (J. Berry), Migrantophobia measurement scale (N.M. Lebedeva), Feelings about migrants measurement scale (I.M. Kuznetsov), Kognitive reflection test (Shane Frederick). According to findings, personal attributional style has no correlation with feelings about migrants, migrantophobia or results of kognitive reflection test. Correlation was found between host culture acculturation strategies expectation and some attributional style components, including Control subscale ($p \leq 0,05$). Also interconnection was found between Kognitive reflection test results and various subscales of attributional style questionnaire ($p \leq 0,01$).

Keywords: causal attribution, attributional style, host culture acculturation strategies, optimism, feelings about migrants.

Acknowledgements

The author is grateful to Ivanova E. U. for assistance in data collection and to Huhlaev O.E. for assistance in measurement scales selection.

References

1. Andreeva G. M. *Sotsial'naya psikhologiya [Social psychology]*. 5-e izd., ispr. i dop. Moscow: Aspekt Press, 2009. 363 p.
2. Gordeeva T.O. Optimisticheskoe myshlenie lichnosti kak sostavlyayushchaya lichnostnogo potentsiala [Optymistical thinking as component of personal potential]. *Psikhologicheskaya diagnostika [Psychological diagnostic]*, 2007, no. 1, pp. 32-65.
3. Gordeeva T.O., Osin E.N., Shevyakhova V.Yu. Diagnostika optimizma kak stilya ob"yasneniya uspekhev i neudach: Oprosnik STOUN [Diagnosis of optimism as a style of explaining succeses and failures: STOUN Questionnaire]. Moscow: Smysl, 2009. 152 p.

4. Zamogil'nyi S.I., Dikun N.A. Sotsiologicheskie aspekty otnosheniya k migrantam rossiiskoi i belarusskoi molodezhi [Elektronnyi resurs] [Sociological aspects of Russian and Belorussian youth's attitude to migrants]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya [Modern problems of science and education]*, 2012, no. 1. Available at: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=5368> (Accessed: 06.06.2017).
5. Konstantinov V.V. Tip prozhivaniya i sotsial'no-psikhologicheskaya adaptatsiya vyzhdennykh migrantov k novym usloviyam zhizni [Elektronnyi resurs] [Type of accommodation and adaptation of forced migrants to new living conditions]. In Shamionov R.M. (ed.) *Problemy sotsial'noi psikhologii lichnosti [Problems of personal social psychology]*. Saratov: SGU, 2008. Available at: http://psyjournals.ru/sgu_socialpsy/issue/30285_full.shtml (Accessed: 06.06.2017).
6. Kuznetsov I.M., Khukhlaev O.E. Sotsial'no-psikhologicheskii monitoring riskov mezhnatsional'noi konfliktnosti: metodologiya i praktika [Social psychology monitoring of international conflictness: methodology and practice]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo [Social psychology and society]*, 2013, no. 1, pp. 104-115.
7. Pantileev S.R. Metody izmereniya lokusa kontrolya [Methods of locus control measurement]. In Bodalev A.A., Stolin V.V. (eds) *Obshchaya psikhodiagnostika [General psychodiagnostics]*. Moscow: Publ. MGU, 1987, pp. 278–285.
8. Rudina L.M. Test na optimizm, metod opredeleniya atributivnykh stilei stilei [Test of optimism, method of determining attributional styles]. Moscow: Nauka, 2002. 24 p.
9. Tatarko A.N. Rol' vosprinimaemoi ugrozy v otnoshenii moskvichei k migrantam [Role of the perceived threat in the attitude of native citizens of Moscow to migrants]. In Lebedeva N.M., Tatarko M. (eds) *Strategii mezhkul'turnogo vzaimodeistviya migrantov i naseleniya Rossii: Sbornik nauchnykh statei [Strategies of intercultural relations between migrants and Russian citizens: Collection of scientific articles]*. Moscow, 2009, pp. 141-165.
10. Tatarko A.N., Lebedeva N.M. Metody etnicheskoi i krosskul'turnoi psikhologii [Methods of ethnical and cross-cultural psychology], Moscow: Publ. VShE, 2011. 240 p.
11. Khukhlaev O.E., Kuznetsov I.M., Chibisova M.Yu. Integratsiya migrantov v obrazovatel'noi srede: sotsial'no-psikhologicheskie aspekty [The integration of migrants in the educational environment: social and psychological aspects]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological science and education]*, 2013, no. 3, pp. 5–18.
12. Abramson L.Y., Bayer C., Metalsky G.I., Seligman M., Semmel A., Peterson C. The Attributional Style Questionnaire. *Cognitive Therapy and Research*, 1982, no. 3, pp. 287-300.
13. Deerrose B., Sweeton J. Causal attributions: A review of the past and directions for the future. *The New School Psychology Bulletin*, 2010. Vol. 7, no. 1, pp. 31-41.
14. Gilovich T., Griffin, D.W., Kahneman, D. (eds.). *Heuristics and Biases: The Psychology of Intuitive Judgment*. New York: Cambridge University Press, 2002. 882 p.
15. Heider F. *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley, 1958. 322 p.
16. Kahneman D. *Thinking, Fast and Slow*. Farrar, Straus and Giroux, 2011. 512 p.
17. Kahneman D., Slovic P., Tversky A. (eds.) *Judgement under uncertainty: Heuristics and biases*. Cambridge University Press, 1982. 544 p.
18. Kelley H. The Process of Causal Attribution. *American Psychologist*, 1973. Vol. 28, no. 2, pp. 107-128.
19. Quattrone G. A. Overattribution and unit formation: When behavior engulfs the person. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1982, no. 42, pp. 593–607.
20. White P.A. Causal attribution from covariation information: the evidential evaluation model. *European Journal of Social Psychology*, 2002. Vol. 32, no. 5, pp. 667-684.

Компаративы изобразительной деятельности младших школьников с разным типом репрезентативной системы

Гейдебрехт Н.А.,

выпускница ФГБОУ ВО НГПУ, Новосибирск, Россия, ander.natali@yandex.ru

Приводятся результаты исследования рисунков детей младшего школьного возраста, целью которого было выявление компаративных диагностических параметров, позволяющих определить ведущую репрезентативную систему ребенка. Проанализированы 164 рисунка от 51 испытуемого из двух классов начальной школы. В качестве элементов диагностического блока для определения ведущей репрезентативной системы использовались наблюдение и модифицированный применительно к младшему школьному возрасту вариант методики «Тест смещения репрезентативных систем» (Льюис А., Пуселик Р.). Делается вывод о том, что рисунки младших школьников с разными типами репрезентативной системы обладают различиями, достаточными для обоснования их диагностической информативности. По результатам исследования выстраиваются компаративные профили младших школьников с разным типом репрезентативной системы для облегчения диагностической составляющей работы с детскими рисунками.

Ключевые слова: младший школьник, репрезентативные системы, изобразительная деятельность, контент-анализ.

Для цитаты:

Гейдебрехт Н.А. Компаративы изобразительной деятельности младших школьников с разным типом репрезентативной системы [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2017. Том 9. № 2. С. 107–115 doi: 10.17759/psyedu.2017090210

For citation:

Geydebekht N.A. Comparatives of expressive activities of junior high school students with different types of representative systems [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [*Psychological Science and Education PSYEDU.ru*], 2017, vol. 9, no. 2, pp. 107–115 doi: 10.17759/psyedu.2017090210. (In Russ., abstr. in Engl.)

Проблема индивидуального подхода в обучении и воспитании школьников в современном российском образовании – одна из самых острых и дискуссионных. Несмотря на обилие методов определения личностных особенностей школьника и накопленный в науке опыт по изучению возможности персонализации образования, выявление отдельных инвариантов дифференциальных различий не всегда обеспечено адекватным психологическим инструментарием, особенно по отношению к детскому возрасту.

Обучение в начальной школе направлено, прежде всего, на совершенствование восприятия [6]. Восприятие с его особенностями является не только продуктом развития индивида, но и одним из факторов, основой ведущей деятельности на всех этапах развития человека [18]. Согласно представлениям отечественных ученых, восприятие есть совокупность процессов, обеспечивающих субъективное и адекватное отражение

действительности [6; 15]. С точки зрения теории деятельности, восприятие является системой перцептивных действий, что определяет его активный характер. Последователи И.П. Павлова указывают на рефлекторную природу восприятия, объясняя его как совокупность действий, совершаемых человеком с целью восприятия объекта [16].

В.П. Зинченко и В.В. Рубцов обращали внимание на последовательность восприятия, отмечая, что целостный образ складывается из отдельных элементов, основанных на ощущениях, и скорость возникновения элементов всегда индивидуальна [8; 15]. По мысли В.В. Давыдова, специфика и целостность восприятия объекта зависят от уровня развития модальности, которая была задействована [6].

В зарубежной психологии признание получила классификация перцептивных процессов по так называемым репрезентативным системам. В нейролингвистическом программировании под этим подразумевается индивидуальная модель восприятия, способ познания окружающего мира. В зависимости от вида информационного канала рассматриваются четыре основных типа репрезентативных систем: визуальная, аудиальная, кинестетическая и дискретная – логическая система, основанная на сенсорных ощущениях, полученных от других каналов, но «переработанных» в более доступные формы – логические связи, классификации, формулы, схемы [9]. Каждому человеку свойственна предпочитаемая, или ведущая, репрезентативная система, и, хотя не бывает строго доминирующих, у каждого есть канал, которому он отдает предпочтение. Опираясь на такую «предпочтительную» систему, специалисты разделяют людей на четыре группы. *Визуалы* легче воспринимают информацию в виде текстов, изображений, рисунков, фильмов. *Аудиалы* отдают приоритет звуковому оформлению окружающего мира. *Кинестетики* «пробуют» мир на ощупь, им важна форма, материал, возможность прикоснуться, пошевелить предмет. *Дискреты* привыкли воспринимать мир сквозь призму таблиц и линии графиков, усваивать только структурированную информацию [9; 11].

Применительно к образованию учение о репрезентативных системах значимо для изучения возможностей восприятия ребенка и определения наиболее эффективных способов обучения. Метод обучения, основанный на особенностях восприятия, Д.Б. Эльконин назвал информационно-рецептивным [18]. Однако анализ литературы свидетельствует, что, несмотря на возросший научный интерес к сенсорным модальностям, исследований по проявлению ведущих репрезентативных систем в младшем школьном возрасте недостаточно.

Изобразительная деятельность рассматривается в детской психологии как феномен, раскрывающий внутренний мир ребенка, иллюстрирующий и одновременно обеспечивающий процесс его развития, что послужило основой для создания множества методов проективной психологии [3; 7; 13].

Сравнивая этапы развития рисунка человека с развитием грамматики детской речи, Е.Г. Макарова, вслед за Л.С. Выготским, подчеркивает: как речь начинается с существительного в именительном падеже («Мама»), обрастая формами, склонениями и т. д., так и рисунок ребенка начинается с линии, которая замыкается в окружность, множится и вырастает до «головонога» [12].

Исследователи отмечают так называемый «интеллектуальный реализм» детского рисунка: ребенок часто изображает качества предметов, которые не воспринимаются им непосредственно, например, люди в многоэтажном доме как бы просвечивают через стены. Ребенку важно передать не то, что он видит, а то, что он знает об изображаемом [14].

Е.Г. Макарова приводит аналогию – этапы развития рисунка ребенка повторяют исторические стадии становления изобразительного искусства. Рисунки, найденные во время археологических раскопок территорий Древнего Египта, аналогичны рисункам детей дошкольного возраста: фигуры фараонов в разы больше иных фигурок – ребенок изображает значимого человека крупнее остальных. Средневековые художники изображали плоскостные фигуры – ребенок в своем развитии проходит и эту стадию [12].

Для периодизации детского рисунка Л.С. Выготский предлагает четыре ступени:

1. Схема – ребенок не придерживается правдоподобности и реализма в рисунке, передавая лишь схематичный образ.
2. Возникающее чувство формы и линии.
3. Правдоподобное изображение.
4. Пространственное изображение предмета [3].

О.А. Белобрыкина и Е.А. Аникина предлагают несколько иную динамику развития детского рисунка [1; 2]. Так, изобразительный период, по мнению авторов, состоит из следующих этапов:

- 1) примитивный рисунок (бесформенные изображения);
- 2) схематический рисунок («головоноги», стереотипное и «рентгеновское» изображение);
- 3) правдоподобные изображения (от формального реализма до фризового изображения);
- 4) правильные (реалистические) изображения [2].

Особенности проявления разнообразных личностных особенностей в рисунках детей также широко исследовались. Однако до настоящего времени рисунок не рассматривался как средство диагностики ведущей сенсорной модальности ребенка.

В процессе исследования, выполненного под научным руководством О.А. Белобрыкиной, нами были сформулированы следующие допущения:

- 1) рисунки младших школьников с разным типом преобладающей репрезентативной системы будут иметь различия по отдельным показателям;
- 2) наиболее выраженные и устойчивые характеристики можно рассматривать в качестве компаративных дескрипторов, позволяющих диагностировать ведущую репрезентативную систему младшего школьника.

Для проверки гипотез использовались следующие методы:

- наблюдение. Для определения преобладающей репрезентативной системы были использованы критерии, выделенные М. Гриндером [5]. Так как автор не обозначает критерии, позволяющие определить преобладающую дискретную репрезентативную систему, при идентификации группы дискретов мы опирались на данные, полученные с помощью опросника;
- опросник «Тест смещения репрезентативной системы» (Б. Льюис, Р. Пуселик [11]) для определения ведущей репрезентативной системы, адаптированный нами для младшего школьного возраста;
- методика «Свободный рисунок». Детям было предложено выполнить рисунки на свободную тему, без ограничения тем, материалов и количества исполнений;

- контент-анализ продуктов изобразительной деятельности. Он позволил определить информативно нагруженные показатели рисунка, на основе которых возможна дифференциация параметров ведущей сенсорной модальности.

При анализе графических характеристик рисунка наше внимание было сконцентрировано на ключевых элементах: линии (тип, характер, нажим, штриховка), детализация изображения, цветовая гамма. Дополнительными критериями выступали: расположение рисунка на листе, тематика и тип рисунка, цветовая гамма [2; 4].

В целом при анализе рисунков использовались следующие показатели:

- 1) детализация рисунка;
- 2) характер линий:
 - a) одинарные – повторяющиеся;
 - b) уверенные – неуверенные;
 - c) непрерывные – прерывающиеся;
 - d) изогнутость (прямые – изогнутые – округлые);
- 3) тип рисунка (реалистический, схематический, метафорический);
- 4) тематическая направленность:
 - a) природа (животные, растения, природные явления и пр.);
 - b) люди, герои и персонажи произведений (мультфильмов, сказок, телепередач, художественных произведений);
 - c) архитектура (здания, замки и пр.);
 - d) техника (машины, автоматы, компьютеры, транспорт и пр.);
 - e) предметы быта (мебель, посуда, домашняя утварь, одежда и пр.);
- 5) сюжетная канва (наличие сюжетной линии, рисунок-перечисление, фризное изображение);
- 6) жанр рисунка (пейзаж, портрет, натюрморт, интерьер, анимализм);
- 7) расположение рисунка относительно центра листа (в центре, смещен в сторону по вертикали или горизонтали, по всей площади листа);
- 8) материал, которым выполнялся рисунок (краски, цветные карандаши, акварель и т. п.);
- 9) преобладание используемых цветов, тональности цвета.

Выборку исследования составили 51 испытуемый в возрасте от 8 до 11 лет из числа учащихся третьих классов (22 учащихся: 4 мальчика и 18 девочек) и четвертых классов (31 учащийся: 14 мальчиков и 17 девочек). По типу преобладающей модальности группы распределились следующим образом: 10 аудиалов, 10 визуалов, 20 кинестетиков и 11 детей с преобладающей дискретной системой. Общий объем материала составил 164 рисунка: 29 – от детей-аудиалов, 26 – от детей-визуалов, 62 – от учащихся с преобладающей кинестетической системой, 47 рисунков предоставили дискретны.

Уже по количеству рисунков можно сделать некоторые выводы. Так, в частности, за счет двигательного разнообразия (постоянная смена положения руки на листе, цвета) изобразительная деятельность будет более привлекательна для кинестетиков. Можно предположить, что рисование как способ структурирования переживаний и информации будет привлекать и дискретов. При анализе рисунков по критериям, заявленным для проведения контент-аналитического исследования, был выявлен ряд различий.

По показателям «одинарные линии», «уверенные линии» и «непрерывные линии» самые низкие показатели – у аудиалов (43 %, 30 % и 39 % соответственно). Высокий процент одинарных линий выявлен у кинестетиков (63 %), дискретов (60 %), визуалов (58

%). По показателю «уверенные линии» наибольший процент у визуалов – 69 %, у кинестетиков 61 %, у дискретов 60 %. Непрерывность линий чаще всех демонстрировали кинестетики (69 %), реже – дискреты (62 %) и визуалы (46 %). Объяснить это, с определенной долей вероятности, можно степенью развития мелкой моторики, так как эти параметры показывают, насколько твердым и уверенным было движение руки рисующего. В двигательном аспекте рисуночной деятельности большую успешность будут проявлять кинестетики, а в зрительном – визуалы. Также можно предположить, что показатели дискретов связаны с их склонностью к восприятию (и, соответственно, трансляции) структурированной информации, тогда как изображение неточных, неуверенных, удвоенных линий может привести к возникновению ощущения разрозненности.

По степени изогнутости линии в рисунках наблюдается ряд отличий. Так, в рисунках аудиалов значительное большинство неровных, изогнутых линий (83 %), которые можно охарактеризовать как «дрожащие». Визуалы предпочитают изображение линий, приближенных к строго прямым (73 %). Кинестетики (87 %) и дискреты (70 %) придают линиям некоторую округлость. При данном распределении процентных долей можно предположить наличие взаимосвязи с особенностями восприятия визуальных форм. Для визуалов прямые линии могут быть наиболее приемлемыми, а кинестетики, ввиду двигательной ориентированности, предпочитают круг. Дети с преобладающей аудиальной системой не придают визуальной информации решающего значения, следовательно, линии будут изображены без особенного прилежания. У дискретов наиболее удобной для восприятия является любая структурированная информация, а так как наиболее гармоничной формой является круг, это объясняет высокую долю округлых линий.

Визуалы в 90 % случаев тщательно детализируют свои рисунки, в то время как показатели по остальным группам расположились в диапазоне 50 % – 64 %. С определенной долей вероятности можно предположить, что это связано со стремлением визуалов воспринимать видимое наиболее полно и, соответственно, передавать его приближенно к реальности.

В группе критериев «Тематика рисунка» наиболее показательной оказались тематики «Природа» и «Люди». Кинестетики в 74 % случаев выбирают для изображения картины природы, в других группах данная тематика встречается реже: в 48 % случаев у аудиалов, 58 % – у визуалов и в 60 % рисунков дискретов. Изображение людей как основных элементов рисунка чаще всего встречается у аудиалов (45 %), остальные типы выбирают данную тематику заметно реже (визуалы – в 23 % случаев, кинестетики – в 15 %, дискреты – в 13 %).

При изучении цветовой гаммы рисунков также были выявлены некоторые различия. Так, визуалы и кинестетики достаточно часто используют в своих рисунках зеленый цвет (по 77 %), дискреты – несколько реже (72 %), аудиалы – ощутимо реже (52 %). Как показано К.Л. Лидиным, зеленый цвет символизирует внутреннюю активность при минимальном внешнем проявлении [10]. В случае с кинестетиками полученная информация выглядит противоречиво, однако дальнейший анализ цветовой гаммы поясняет: кроме зеленого и оранжевого (71 % случаев), символизирующих внутреннюю активность (направленность на собственные ощущения), кинестетики часто используют цвета, символизирующие внешнюю активность – желтый (79 %), красный (71 %), синий (84 %).

Кроме кинестетиков, оранжевый цвет в рисунках довольно часто используют дискреты – 60 % рисунков содержат элементы, окрашенные в оранжевый цвет. Визуалы и аудиалы раскрашивают этим цветом изображения в 42 % и 45 % случаев соответственно. Согласно К.Л. Лидину, оранжевый цвет символизирует силу интеллекта, стремление к

познанию себя [10]. Для дискрета это может означать серьезную переработку информации в приемлемый для него структурированный тип, для кинестетика – опору на внутренний, тактильный опыт.

Синий цвет используется кинестетиками и дискретами примерно в равных пропорциях – 84 % и 87 %, чуть реже – визуалами (73 %), реже всех остальных – аудиалами (59 %). Синий цвет символизирует активность интеллекта, направленную вовне [10]. Это объясняет высокий процент использования синего цвета дискретами (внутренняя систематизация информации стимулирует активность интеллектуальной сферы не только во внутренней работе, но и вовне).

Анализ данных, проведенный с помощью критерия χ^2 Пирсона, позволил определить значимость выявленных связей. Из перечисленных выше критериев статистически значимыми оказались следующие:

- прямые линии;
- изогнутые линии;
- округлые линии;
- реалистичный рисунок;
- оранжевый цвет;
- тематика «люди».

В целом **обобщенные компаративные профили изобразительной деятельности** младших школьников с разным типом репрезентативной системы можно охарактеризовать следующим образом.

Кинестетики.

- чаще всего рисуют округлые, одинарные, уверенные линии;
- при свободной тематике рисунка выбирают картины природы;
- предпочитают использовать «энергетические» цвета, символизирующие активность разного рода, – оранжевый, синий, зеленый и красный.

Аудиалы.

- не склонны к тщательной детализации изображения;
- часто рисуют прерывающиеся, довольно изогнутые, неровные линии;
- в качестве тематики рисунка чаще всего выбирают изображение людей;
- характерны рисунки-перечисления;
- используют желтый цвет в качестве преобладающего.

Визуалы.

- тщательно детализируют рисунки;
- линии в большинстве случаев прямые, уверенные;
- предпочитают реалистичные изображения;
- часто используют зеленый цвет;

Дискреты.

- склонны к детализированию изображения;
- изображают линии, приближенные к округлым, одинарные, уверенные;
- предпочитают реалистичные изображения;
- часто используют синий, зеленый и оранжевый цвета.

В целом можно утверждать, что гипотеза о том, что рисунки детей младшего школьного возраста будут иметь отличия в зависимости от преобладающих сенсорных модальностей авторов, а также о том, что характеристики, определяющие эти отличия, могут быть использованы в качестве компаративных дескрипторов для диагностики ведущей репрезентативной системы младшего школьника, получила экспериментальное подтверждение.

Финансирование

Работа выполнена при поддержке стипендии МГППУ имени Д.Б. Эльконина.

Благодарности

Автор благодарит за помощь в сборе и обработке данных научного руководителя проекта кандидата психологических наук, профессора кафедры социальной психологии и виктимологии ФГБОУ ВО «НГПУ» О.А. Белобрыкину.

Литература

1. *Белобрыкина О.А.* Ребенок в нормативном пространстве культуры. М.: Институт дошкольного образования и семейного воспитания РАО, Бирск: БирГПИ, 2004. С.16–23.
2. *Белобрыкина О.А., Аникина Е.А.* Смысл и значение рисунка в психологии //I Всероссийский фестиваль науки: Всероссийская с международным участием конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Наука и образование»: Материалы конференции: В 6 т. Т. III: Педагогика и психология. Ч. 2: Психология. Томск:ТГПУ, 2011. С. 18–25.
3. *Выготский Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Просвещение, 1991. 93 с.
4. *Гейдебрехт Н.А., Белобрыкина О.А.* Графическая специфика рисунков младших школьников с разным типом репрезентативной системы и ее значение в дифференциальной психологической диагностике //Международна научна школа «Парадигма». Лято-2015: В 8 т. Т.4: Психология: сборник научнистатии /Под ред. А.В. Берлов, Л.Ф. Чупров.Варна: ЦНИИ «Парадигма», 2015. С.100–106.
5. *Гриндер М., Лойд Л.* НЛП в педагогике. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2001. 145 с.
6. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. М.: Academia, 2006. 288 с.
7. *Дилео Дж.* Детский рисунок. Диагностика и интерпретация.М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. 272 с.
8. *Зинченко В.П.* Психологическая педагогика.Самара: СГПУ, 1998. 216 с.
9. *Ковалев С.В.* Основы нейролингвистического программирования. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2001. 160 с.
10. *Лидин К.Л.* Психологические механизмы воздействия образа на эмоциональную сферу личности. Иркутск: ИрГУ, 2004. 112 с.
11. *Льюис А., Пуселик Р.* Магия нейролингвистического программирования без тайн. СПб.: Речь, 2012. 165 с.
12. *Макарова Е.Г.* Преодолеть страх, или Искусствотерапия. М.: Школа-Пресс, 1996. 304 с.
13. *Мухина В.С.* Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта.М.: Педагогика, 1981. 239 с.
14. *Обухова Л.Ф.* Возрастная психология. М.: Юрайт; МГППУ, 2011. 464 с.
15. *Рубцов В.В.* Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностьный подход. М.: МГППУ, 2008. 416 с.

Гейдебрехт Н.А. Компаративы изобразительной деятельности младших школьников с разным типом репрезентативной системы
Психологическая наука и образование psyedu.ru
(«Психолого-педагогические исследования»)
2017. Том 9. № 2. С. 107–115.

Geydebrekht N.A. Comparatives of expressive activities of junior high school students with different types of representative systems
Psychological Science and Education psyedu.ru
("Psychological-Educational Studies")
2017 vol. 9, no. 2, pp. 107–115.

16. *Теплов Б.М.* Психология и психофизиология индивидуальных различий. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2009. 640 с.
17. *Эльконин Д.Б.* Детская психология / Ред.-сост. Б.Д. Эльконин. М.:Издат. центр «Академия», 2007. 384 с.
18. *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды /Под редакцией В.В.Давыдова, В.П. Зинченко. М.: Педагогика, 1989. 560 с.

Comparatives of Expressive Activities of Junior High School Students with Different Types of Representative Systems

Heydebrekht N.A.,
Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia,
ander.natali@yandex.ru

The article presents data from a study of drawings of children of primary school age to identify the comparative diagnostic parameters that allow to define the leading representative system in the child. 164 drawings of 51 persons under test of the two grades of primary school were analyzed. The observation and modified in relation to primary school age version of the method «Representational systems bias test» (Lewis A., Pusek R., 2012) were used as elements of the diagnostic unit. Based on these results it is concluded that the drawings of children of primary school age with different types of representative systems have differences, sufficient to justify their diagnostic informative value. The results of the study make comparative profiles of children of primary school age with different types of representational systems to facilitate the diagnostic part of the work with children's drawings.

Keywords: primary school pupil, representational systems, graphic activity, content analysis.

Funding

This work was supported by scholarships of MSPPU named after D.B. Elkonin.

Acknowledgements

The author is grateful for the help in the collection and processing of the data the scientific advisor of the project Candidate of Psychological Sciences, Professor of Department of Social Psychology and Victimology of NSPU, Belobrykina O. A.

References

1. Belobrykina O.A., Anikina E.A. Smysl i значение рисунка v psikhologii [The meaning and importance of the figure in psychology]. Pervii Vserossiiskii festival' nauki: Vserossiiskaya s mezhdunarodnym uchastiem konferentsiya studentov, aspirantov i molodykh uchenykh «*Nauka i obrazovanie*»: materialy konferentsii [First all-Russian festival of science: all-Russian with international participation conference of students, postgraduates and young scientists

- "*Science and education*": materials of the conference]: In 6 t. T. III: Pedagogika i psikhologiya [Pedagogy and psychology]. Ch. 2: Psikhologiya [Psychology]. Tomsk: TGPU, 2011, pp. 18-25.
2. Belobrykina O.A. Rebenok v normativnom prostranstve kul'tury [The child in the normative cultural space]. Moscow: Institut doskol'nogo obrazovaniya i semeinogo vospitaniya RAO, Birk: BirGPI, 2004, pp. 16-23.
 3. Vygotskii L. S. Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste [Imagination and creativity in childhood]. Moscow: Prosveshchenie, 1991. 93 p.
 4. Geidebrekht N.A., Belobrykina O.A. Graficheskaya spetsifika risunkov mladshikh shkol'nikov s raznym tipom reprezentativnoi sistemy i ee znachenie v differentsial'noi psikhologicheskoi diagnostike [Graphic specificity of pictures of younger students with a different type of representative system and its importance in the differential psychological diagnostics]. In Berlov A.V. (eds.) Mezhdunarodna nauchna shkola «Paradigma». *Lyato-2015* [International scientific school "Paradigma". *Summer-2015*]. In 8 t. T.4: Psikhologiya: sbornik nauchni statii [Psychology: Collection of scientific articles]. Varna: TsNII «Paradigma», 2015, pp. 100-106.
 5. Grinder M., Loid L. NLP v pedagogike [NLP in teaching]. Moscow: Institut obshchegumanitarnykh issledovaniy, 2001. 145 p. (In Russ.).
 6. Davydov V.V. Problemy razvivayushchego obucheniya [Problems of developmental education]. Moscow: Academia, 2006. 288 p.
 7. Dileo Dzh. Detskii risunok. Diagnostika i interpretatsiya [A child's drawing. Diagnosis and interpretation]. Moscow: EKSMO-Press, 2001. 272 p. (In Russ.).
 8. Zinchenko V.P. Psikhologicheskaya pedagogika [Psychological pedagogics]. Samara: SGPU, 1998. 216 p.
 9. Kovalev S.V. Osnovy neirolingvisticheskogo programmirovaniya [The basics of neuro-linguistic programming]. Moscow: Moskovskii psikhologo-sotsial'nyi institut; Voronezh: MODEK, 2001. 160 p.
 10. Lidin K.L. Psikhologicheskie mekhanizmy vozdeistviya obraza na emotsional'nuyu sferu lichnosti [Psychological mechanisms of impact of an image on the emotional sphere of personality]. Irkutsk: IrGU, 2004. 112 p.
 11. L'yuis A., Puselik R. Magiya neirolingvisticheskogo programmirovaniya bez tain [Magic of neurolinguistic programming without secrets]. Saint Petersburg: Rech', 2012. 165 p. (In Russ.).
 12. Makarova E.G. Preodolet' strakh, ili Iskusstvoterapiya [to Overcome the fear, or art-therapy]. Moscow: Shkola-Press, 1996. 304 p.
 13. Mukhina B.C. Izobrazitel'naya deyatel'nost' rebenka kak forma usvoeniya sotsial'nogo opyta [Graphic activity of the child as a form of assimilation of social experience]. Moscow: Pedagogika, 1981. 239 p.
 14. Obukhova L.F. Vozrastnaya psikhologiya [Age-related psychology]. Moscow: Yurait; MGPPU, 2011. 464 p.
 15. Rubtsov V.V. Sotsial'no-geneticheskaya psikhologiya razvivayushchego obrazovaniya: deyatel'nostnyi podkhod [Social-genetic psychology of developing education: the activity approach]. Moscow: MGPPU, 2008. 416 p.
 16. Teplov B.M. Psikhologiya i psikhofiziologiya individual'nykh razlichii [Psychology and Psychophysiology of individual differences]. Moscow: MPSI; Voronezh: MODEK, 2009. 640 p.
 17. El'konin D.B. Izbrannye psikhologicheskie trudy [Selected psychological works]. Davydov V.V. (eds). Moscow: Pedagogika, 1989. 560 p.
 18. El'konin D.B. Detskaya psikhologiya [Child Psychology]. Elkonin B.D. (ed.). Moscow: Akademiya, 2007. 384 p.

Сопровождение взросления людей, страдающих аутистическими расстройствами

Костин И.А.,

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики», Москва, Россия, kostin@ikp.email.

Обосновывается желательность длительного психокоррекционного сопровождения лиц с расстройствами аутистического спектра и их семей, в том числе во взрослом возрасте. Вводится понятие благоприятной (развивающей) социальной среды для благополучного развития взрослого аутичного человека. Названы два важных направления психологической коррекции расстройств аутистического спектра начиная с младшего подросткового возраста: 1) формирование у аутичного человека навыков адекватного социального поведения; 2) помощь аутичному человеку в развитии понимания своего внутреннего мира, мира людей и отношений между ними. Кратко описана специфика каждого из этих направлений работы. Так, формирование необходимых социальных навыков связывается с выработкой «хороших привычек» (по С.Я. Рубинштейн) и с освоением социальных ролей; дается характеристика методов, используемых во втором из названных направлений, – беседы, ведения личного дневника, совместной проработки художественных текстов. Подчеркивается недопустимость сведения психологического сопровождения исключительно к выработке необходимых социальных навыков.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, психокоррекционное сопровождение, привычки, социальные роли, понимание отношений, способы проявления чувств.

Для цитаты:

Костин И.А. Сопровождение взросления людей, страдающих аутистическими расстройствами [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2017. Том 9. № 2. С. 116–127 doi: 10.17759/psyedu.2017090211

For citation:

Kostin I.A. Supporting Persons with Autism Disorders Entering Adulthood [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2017, vol. 9, no. 2, pp. 116–127 doi: 10.17759/psyedu.2017090211. (In Russ., abstr. in Engl.)

Взросление с расстройством аутистического спектра

Аутистические расстройства – это широкая группа нарушений психического развития, затрагивающих самые разные его стороны: познавательное развитие, эмоционально-волевое, личностное. Поэтому аутистические расстройства относят к так называемым первазивным (проникающим) нарушениям. Поражает полиморфность аутистических расстройств, парадоксальность их проявлений (в частности, очень своеобразное соотношение достижений и трудностей), разнородность аутистической популяции по уровню достигнутой адаптации и речевого развития (среди специалистов-практиков распространена поговорка: «Если вы знаете одного аутичного человека – это значит, что вы знаете ... только этого аутичного человека»).

На протяжении более чем 70 лет исследований аутизма его критерии уточнялись и расширялись, вводились новые и новые диагностические ярлыки, однако со времен Л. Каннера и Г. Аспергера патогномичным для аутистических расстройств считается *устойчивое сочетание нарушений аффективного контакта с людьми и склонность к стереотипизации отношений со средой в целом*, т. е. извлечение повторяющихся, стереотипных впечатлений из среды и негативное отношение к изменениям в ней. С 1980-х гг. установился термин «расстройства аутистического спектра» (РАС), подчеркивающий разнородность клинической картины и уровня достигаемого аутичными детьми развития и адаптации. Примерно с того же времени все больше стали говорить о пожизненном характере данного нарушения развития, о том, что большинству аутичных людей помощь в той или иной форме требуется и во взрослом возрасте. Хотя с распространением в мире программ ранней помощи процент «хорошего выхода» (достижение аутичными людьми относительной самостоятельности) и повышается, но все же большая часть аутичных людей пожизненно нуждаются в той или иной помощи со стороны других.

Опыт многолетних исследований и длительных катамнестических наблюдений Института коррекционной педагогики говорит о важности и желательности психологического сопровождения людей с аутизмом на разных жизненных этапах, в том числе и во взрослом возрасте. Взрослые аутичные люди могут продолжать развиваться, становиться более гибкими, выносливыми и понимающими, но только если они находятся в благоприятной для их развития социальной среде, которая их эмоционально стимулирует, ставит перед ними новые посильные адаптационные задачи, сохраняя доброжелательность и принятие. Как правило, роль такой развивающей социальной среды играют сообщества и организации, помогающие людям с ограниченными возможностями: досуговые центры, реабилитационные мастерские, религиозные сообщества и т. д.

Но и обратное, к сожалению, верно: без такой развивающей среды, без психологического выхода за пределы своих «четырех стен» и круга близких у аутичного человека возможны регресс, усиление пассивности и аутистимуляторных форм поведения. Так, в литературе отмечается опасность периода после окончания школы: если учебная деятельность, а вместе с ней когнитивная нагрузка прекращаются, то прогресс в когнитивном развитии замедляется.

Психологическое сопровождение: значение и основные направления

В данной статье представлен краткий обзор двух важных направлений психологического сопровождения людей с аутистическими расстройствами, начиная с подростковых лет. Они не взаимозаменяемы: каждое из них важно, и в комплексном сопровождении страдающих аутистическими расстройствами необходимо уделять внимание обоим.

Эти направления работы следующие:

- формирование адекватного социального поведения и необходимых социальных навыков – обучение необходимым бытовым, социальным и коммуникативным навыкам, в частности ролевым и социотипическим формам поведения в различных ситуациях;
- помощь в развитии осмысленных отношений с миром и людьми – в дальнейшем осмыслении внутреннего мира как собственного, так и других людей, отношений между ними, в формировании более сложной и целостной картины мира.

Остановимся на этих двух взаимодополняющих направлениях работы подробнее.

Формирование адекватного социального поведения и необходимых социальных навыков. К подростковому возрасту (и тем более позднее) значительно возрастают требования социума к адекватному поведению аутичных людей. Ожидается, что любой подросток должен обладать такими жизненно важными навыками, как соблюдение опрятности в одежде и отслеживание своего внешнего вида, способность при необходимости вступить в краткое социальное взаимодействие и вовремя прекратить его, учет в своем поведении окружения, владение своим эмоциональным состоянием, а также освоение социотипического поведения в различных ситуациях, в частности, выполнение различных повседневных социальных ролей (покупателя, пассажира общественного транспорта, телефонного просителя и т. п.). Особенно важное значение придается эмоциональному самоконтролю, способности справиться с фрустрацией или адекватно выразить недовольство: срывы и истерики воспринимаются как однозначно неприемлемые проявления. Это, безусловно, необходимо учитывать при планировании задач психологической и педагогической помощи рассматриваемой группе.

Известно, что при нарушениях психического развития меняется соотношение целенаправленного и спонтанного обучения: в жизни ребенка с ОВЗ (ограниченными возможностями здоровья), как правило, гораздо больше специально организованного и гораздо меньше спонтанного обучения. У человека, страдающего РАС, это соотношение особенно выпукло: аутичных детей, подростков и даже взрослых приходится специально обучать умениям и знаниям, которые в норме не являются предметом специального обучения, а усваиваются детьми и подростками самостоятельно, без участия взрослых, благодаря способности к подражанию, интересу к окружающим людям, активному стремлению осваивать новое. Когда эти важнейшие адаптивные психологические механизмы нарушены, то приходится прикладывать специальные усилия, и зачастую весьма трудоемкие, для формирования множества коммуникативных и бытовых навыков.

Работа по развитию социально-бытовых навыков требует тесного взаимодействия специалиста и семьи: во-первых, в связи с необходимостью учета специалистами пожеланий и нужд близких аутичного человека, а во-вторых, из-за известной проблемы генерализации навыков (перенос освоенных в одних условиях знаний и навыков в другие условия – сложная педагогическая задача при работе с аутизмом; разные коррекционные подходы решают ее по-разному). Кроме того, при формировании новых умений адекватного поведения в различных ситуациях необходимо стараться избегать механистичности, жесткой заученности тех или иных форм поведения. Помочь в этом могут акценты на формировании правильных *привычек* и на освоении *социальных ролей*.

Значимость выработки «хороших привычек» в специальной педагогике подчеркивала С.Я. Рубинштейн [7]. Известно такое рабочее определение привычки: это освоенный навык плюс потребность применять этот навык в определенных ситуациях. Понятие «выработка привычки», именно в силу присущего ей мотивационного компонента, представляется более подходящим для описания обучения аутичного человека различным бытовым или социальным умениям, чем «формирование навыков». Так, стоит обратить внимание не только на умение следить за внешним видом, но и на формирование *привычки* перед выходом из дома или по прибытии в общественное место посмотреть на себя в зеркало, поправить одежду, причесаться и т. д. То же самое касается и коммуникативной сферы: выработки *привычек* благодарить, извиняться, соблюдать очередность в разговоре, представляться при знакомстве с новым человеком, не прекращать резко телефонный разговор и т. п.

Овладение новыми моделями поведения должно опираться также на освоение *социальных ролей*, таких как пассажир общественного транспорта, покупатель, просто прохожий на улице и т. п.

Процесс освоения ролей человеком социально дезориентированным, каким является человек с аутизмом, должен опираться на максимально возможное осмысление им относящихся к этим ролям социальных норм. Аутичному человеку нужно помочь почувствовать радость от вписывания в стереотипы социальных ролей, от понимания и овладения общепринятым социотипическим поведением, от собственной социальной компетентности: мы говорим в автобусе вполголоса и держим рюкзак в руках, потому что не хотим мешать другим пассажирам; мы извиняемся перед незнакомым человеком, которого случайно задела на улице; мы можем спросить у продавца в киоске, свежий ли хлеб, и в зависимости от его ответа принять решение о покупке, и т. п.

Поскольку аутистическая популяция очень разнородна по уровню достигнутой адаптации как в зоне актуального, так и в зоне ближайшего развития, то с разными аутичными людьми нужно определять свои, индивидуальные задачи освоения социальных ролей. Для кого-то это будет спокойное и терпеливое пребывание вместе со своими близкими в городском транспорте, для кого-то – подготовка к самостоятельному передвижению по знакомым маршрутам, а кому-то особенно важно научиться узнавать нужную информацию в поликлинике или вежливо, соблюдая необходимые границы, здороваться с соседями по дому.

Помощь в развитии осмысленных отношений с миром и людьми. Задача развития и усложнения картины мира аутичного человека (как ребенка, так и взрослого), развития его осмысленных отношений с миром людей и с предметной средой, а также лучшего понимания и возможности выразить свой собственный внутренний мир понимается как одна из важнейших задач психокоррекции аутизма в той научной школе, которая традиционно сложилась в Институте коррекционной педагогики [4; 5].

Эффективная психокоррекционная помощь вырастающим аутичным детям не должна сводиться исключительно к выработке нужных навыков и к обучению соблюдать определенные правила в социальном взаимодействии: в этом случае мы рискуем усилить социальную тревожность, а значит – внутреннюю несвободу аутичного человека, а формируемые образцы социально одобряемого поведения при этом рискуют быть используемыми механически, без должного понимания и ориентировки в них. Именно о последствиях такого стиля работы по формированию «правильного» социального поведения, по-видимому, писал Оливер Сакс: «Я это почувствовал, посетив одну школу, ученики которой заученно протягивали ладошки и говорили громкими монотонными голосами: "Доброе утро меня зовут Петер... У меня все отлично спасибо как ваши дела" – без всякой интонации и пунктуации, без эмоции и настроения, будто читая скучный перечень» [8, с. 301]. Именно поэтому, как нам кажется, психолого-педагогическое сопровождение аутичных людей нельзя осуществлять исключительно методами прикладного поведенческого анализа (АВА).

Для того чтобы страдающий аутизмом человек был связан с миром людей все более и более прочно, необходима кропотливая психологическая работа по усложнению его картины мира, разнообразная помощь в понимании себя самого и окружающего, в частности – отношений между людьми.

Опыт сотрудников Института коррекционной педагогики в достижении этих целей накоплен преимущественно с использованием следующих **методов** работы:

- беседа;
- фиксация впечатлений и событий жизни в письменном виде (в совместных дневниках, воспоминаниях и т. п.);
- совместная проработка художественных текстов (сюжетной литературы, фильмов и т. п.).

Беседа. Как известно, беседа является важнейшим методом психологической психотерапии, клинической и педагогической практики. В нашем случае это также незаменимый способ оказания помощи: он приходит на смену игровым методам психокоррекции, более соответствующим раннему, дошкольному и младшему школьному возрастам. К подростковому или к юношескому возрасту у многих страдающих РАС людей отчетливо проявляется потребность в понимании, постижении окружающего мира. Конечно, потребность эта чаще всего крайне своеобразна, в частности, несет на себе отпечаток стереотипных интересов, застарелых страхов, тревожно-мнительных черт, сенсорной и социальной невыносимости перед стимулами среды, узкой аутостимуляторной фиксации на каких-то резко выделяющихся аффективных моментах. Например, интерес к миру может выражаться в многократно повторяющихся вопросах – день за днем, даже год за годом, невзирая на много раз полученные развернутые ответы.

И все же нельзя трактовать подобные стереотипные проявления исключительно негативно: как правило, за ними все же стоит глубинная личностная потребность что-то для себя понять, упорядочить свои представления о мире. И в каждом, самом стереотипном высказывании можно найти то рациональное зерно, которое может послужить основой для общего с другими людьми переживания, для обмена впечатлениями, для радости от соприкосновения с внутренним миром другого человека. Например, подросток А., участник нашего Клуба (групповых встреч давно наблюдающихся в Институте коррекционной педагогики молодых людей с аутизмом [2]), придя на встречу, начинает писать на листе автомобильные номера разных регионов и показывать свои записи всем присутствующим. Ясно, что при этом он совершенно не чувствует, насколько это уместно и интересно его собеседникам. Но даже на основе такой, сугубо стереотипной, попытки контакта можно выстроить общую беседу, затронув темы любимого способа передвижения и путешествий, сравнивая опыт и впечатления всех присутствующих.

В разговорах с вырастающими аутичными людьми, как и в разговорах с нормально развивающимися подростками, можно и нужно затрагивать самые разные темы. Но важно учитывать при этом их актуальный уровень понимания и остающуюся у многих аутичных людей склонность к аутостимуляторной фиксации на отдельных аффективных впечатлениях.

Так, хорошим показателем психологического взросления аутичного человека можно считать появление заинтересованности в разговорах на тему профессий в целом, а также возможностей собственной работы и профессионального самоопределения. Выше уже говорилось о замедленном душевном развитии людей с РАС, поэтому выход на тему профессионального самоопределения, по нашим наблюдениям, возможен как в 13–15 лет, так и в 18 лет, и в 25 лет. У страдающих РАС подростков и молодых людей бывают весьма наивные представления о профессиях и о собственных возможностях: приходилось, например, слышать высказывания о планах стать проектировщиком роботов, писателем, телеведущим. Подобные мало реалистичные ожидания не стоит поддерживать, необходимо обсуждать с аутичным человеком более «земные» запасные варианты.

Особенно важное значение в психологическом сопровождении людей с РАС имеют беседы на тему человеческих чувств и их проявлений, а также отношений между полами. Необходимо с ними обсуждать приемлемые и неприемлемые с точки зрения культуры проявления позитивных чувств – привязанности, симпатии – к человеку другого пола, а также культурные гендерные роли, достойное и недостойное поведение представителей разных полов. Можно опираться в обсуждении взаимодействия полов и в целом в половом воспитании людей с особенностями развития на работы Д.Н. Исаева, С.В. Андреевой.

Огромное значение имеет обсуждение и негативных чувств, а также ситуаций, их вызывающих, прежде всего страха и гнева. С одной стороны, важная психологическая задача – «легализовать» эти переживания, показать, что бояться и злиться может каждый человек. С другой стороны, в психологическом сопровождении людей с нарушениями психического развития стоит задача показать возможность выразить негативные переживания культурно заданными способами, т. е. вербальными средствами. Эта задача актуальна отнюдь не только в случае агрессивного поведения со стороны аутичного человека; уметь осознать, назвать и приемлемо выразить свои негативные эмоции сложно практически любому человеку с РАС.

Известная в разных странах методика, которая может в этой области дополнить метод беседы, – составление и обсуждение «социальных историй» (автор Carol Gray), много материалов о социальных историях можно найти в Интернете. Разработаны программы групповых занятий с высокофункциональными аутичными подростками, направленные на осознание ими своих негативных эмоциональных состояний (в первую очередь тревоги и гнева) и обучение их различным приемам саморегуляции (Tony Attwood) [10].

Аспект внутренней возрастной идентичности аутичного человека также требует внимательной проработки. Нередко взрослые по паспорту аутичные люди по-прежнему психологически ощущают себя отнюдь не взрослыми, а детьми: для них привычно выполнять все свои обычные дела под руководством близких, принимать их опеку, не участвовать в принятии важных решений о собственной жизни. Прекрасная тема для долгого разговора с аутичным человеком – что означает быть взрослым, чем отличаются друг от друга взрослые и дети, какими навыками должен обладать взрослый человек, что нужно делать, чтобы к тебе относились «по-взрослому» и т. п.

Хочется еще раз подчеркнуть, что *обсуждение любой из названных тем вполне может опираться на излюбленные и стереотипные темы и способы контакта аутичного человека*. Более того, если эти важные обсуждения совсем оторваны от аффективно значимых для него тем и интересов, то они с гораздо меньшей вероятностью отложатся в душе и меньше смогут повлиять на дальнейшее поведение.

Приведем пример с уже упомянутым подростком А. Регулярно повторяющееся воспоминание в его разговорах с ведущими Клуба – давнишняя ситуация отмены семейного путешествия на самолете (в силу изменившихся семейных обстоятельств близкие не смогли лететь, а его одного совершенно разумно не пустили). В течение длительного времени А. регулярно заводил разговор о том, что несовершеннолетние не имеют права лететь без взрослых. На основе этой узкой, стереотипной и очень эмоционально заряженной темы мы многократно обсуждали причины, по которым авиакомпании устанавливают такие правила, а отсюда возникала возможность с разных сторон обсудить разницу между ребенком и взрослым человеком.

При обсуждении с аутичным человеком социальных правил и внутренних переживаний необходимо затрагивать еще один аспект: *не все и не всегда выполняют правила*, несмотря на их разумность, полезность и важность. Эта тема чрезвычайно важна не только с точки зрения формирования психологических границ и достижения большей психологической зрелости, но и с точки зрения безопасности страдающих РАС. Дело в том, что среди них есть такие, кто готов при столкновении с нарушением каких-то общепринятых правил тут же наивно бросаться «восстанавливать справедливость», «призывать к ответу» нарушителя. Ясно, что подобное поведение нелепо и потенциально опасно (яркая иллюстрация – подросток, который с возмущением бросается защищать права детей, когда находящиеся рядом с ними взрослые курят).

Поэтому необходимо на доступном языке говорить с аутичным человеком и о том, что люди все разные, и частенько бывает, что те или иные правила кто-то не выполняет, а попытки «перевоспитать» чужого взрослого человека бесполезны и могут вызвать разве что гнев с его стороны; главное же – стараться самому выполнять общепринятые нормы, понимая их разумность и обоснованность.

Если говорить более широко, то проявления асоциального, шире, – неконвенционального («не так, как принято») поведения часто становятся для аутичного человека чрезвычайно аффектогенным, эмоционально заряженным моментом, действуя на него провоцирующе, захватив его непроизвольное внимание, а в дальнейшем подобные впечатления могут надолго оставаться в его сознании и многократно воспроизводиться как недифференцированное впечатление-штамп. Сталкиваясь с подобным явлением, психолог может инициировать диалог о том, «как мы бы себя повели в такой ситуации», «почему тот или иной человек так себя ведет», «как мы ему можем помочь, чтобы его успокоить» и т. д. Таким образом решается задача «размягчения» чрезмерно сильного впечатления, снятия с него аффективной напряженности. Диалог об этом – спокойный, трезвый, даже искусственно пресный – может сыграть позитивную роль, поскольку помогает аутичному человеку вырабатывать устойчивость к проявлениям асоциального (в частности, агрессивного) поведения, с которыми он может столкнуться.

При этом необходимо все время помнить, что способность перерабатывать аффективные впечатления у аутичных людей конституционально низка; поэтому по возможности нужно избегать лишних провоцирующих ситуаций как при построении линии психокоррекционной работы, так и в жизни вообще (это нужно учитывать при консультировании семьи).

В рамках данной статьи следует обозначить еще некоторые жизненные компетенции, работа над которыми может вестись через долгие, многократные обсуждения с аутичным человеком. Это чрезвычайно сложные для всех людей с РАС, независимо от их интеллектуального коэффициента и речевого развития, области: распознавание и противостояние психологической манипуляции, буллингу (травле – в детском коллективе или в виртуальном пространстве); умение сказать «нет». В силу упоминавшихся особенностей социального поведения аутичных людей – наивности, трудности понимания контекста, юмора, неписаных законов и скрытых оттенков социального взаимодействия – дети, подростки и взрослые с аутистическими расстройствами могут легко становиться жертвами психологической манипуляции¹.

Чтобы помочь аутичному человеку преодолеть такую виктимность, нужно не только отрабатывать те или иные социальные ситуации ролевыми методами, не только предъявлять ему специально составленные социальные истории или визуально представленные алгоритмические предписания, но и через беседу помогать ему четко формулировать свои собственные желания и предпочтения, больше дифференцировать свой собственный внутренний мир, быть заинтересованным в развитии своих отношений с разными людьми.

Кроме того, при ведении разговоров с аутичными людьми нужно учитывать еще одну типичную их особенность – значительные пробелы в представлениях об окружающем

¹ Переведена на русский язык и издана небольшим тиражом адресованная женщинам с высокофункциональным аутизмом книга, написанная англичанкой с синдромом Аспергера Робин Стюард [9]. Автор этого пособия объясняет разнообразные социальные ситуации и дает четко структурированные рекомендации относительно самого широкого круга социальных взаимодействий – от ситуативных, ролевых до интимных.

мире, недостаточность сведений о том, как устроена жизнь: скажем, как работает городское коммунальное хозяйство, как строят дома, какие правила дорожного движения существуют и т. п. Картина мира у людей с аутистическими расстройствами в силу специфического стиля переработки информации чаще всего очень фрагментарна, ей недостает целостности. Так что беседа, как правило, неизбежно включает в себя и познавательную-просветительскую составляющую: таким людям нужно неоднократно объяснять самые разные стороны жизни.

Фиксация впечатлений и событий жизни в письменном виде. Ведение дневника аутичным человеком также может помочь в осмыслении и своего внутреннего мира, и социальных отношений. Как и в беседе, в методе ведения дневника можно проследить преемственность с методами психокоррекционной работы с аутичными детьми в более ранние возрастные периоды: совместная со взрослым работа по фиксации и осмыслению жизненного опыта продолжает традицию смыслового комментирования происходящего, совместного рисования и организованных совместных воспоминаний взрослого и ребенка, которые широко используются в психокоррекционной практике с аутичными детьми [5].

Совместная со специалистом или с кем-то из близких проработка жизненных впечатлений аутичного человека упорядочивает, концептуализирует содержимое автобиографической памяти, помогает ему сохранить и развить самоидентичность. Если с маленькими детьми переработке подвергаются преимущественно текущие или по крайней мере недавние события, то начиная с подросткового возраста можно также прорабатывать события далекого или недавнего прошлого. С эмоциональной отдачей можно вспоминать летний отдых, любые поездки, походы в гости и т. д. – в общем, все, что несколько выбивается из череды рутинной повседневности. Благодатной темой для переработки являются воспоминания из детства – личные очарования, привязанности, страхи, конфликты с близкими. При совместной работе над дневником могут всплыть воспоминания о ссорах и конфликтах с родными, пугающие впечатления, отголоски психологических травм. Хорошо, если получается помочь аутичному человеку сравнить «себя-нынешнего» и «себя-маленького»: такое сравнение нередко переживается выросшими аутичными детьми как удивительное открытие, особенно если помочь им поразмышлять на тему «что во мне осталось таким же, а что изменилось».

В дневниковой работе с аутичными людьми, однако, кроется потенциальная опасность. Эта деятельность может легко стереотипизироваться и выхолоститься, а ее развивающее значение может значительно ослабнуть без специальной помощи взрослого: дневник аутичного человека может превратиться в добросовестное, однообразное перечисление событий, лишённое не только попыток рефлексии, но даже любых эмоциональных оценок. Для того чтобы этого не произошло, нужно стимулировать включение в дневниковые записи оценочных слов, собственных предпочтений, сравнения впечатлений разных людей от одних и тех же событий, взгляда на них с разных сторон.

Занимаясь с аутичным человеком дневниковой работой, необходимо помнить о конфиденциальности и не показывать без разрешения совместно созданные тексты кому бы то ни было, в том числе членам его семьи.

Совместная проработка художественных текстов. Работа с художественными текстами (в основном это художественная литература и кино) также обладает большим потенциалом для эмоционально-личностного развития аутичных людей.

Для большинства страдающих аутизмом подростков и юношей характерны значительные затруднения в целостном и глубоком понимании художественных текстов, связанные с нарушениями как в познавательной, так и в эмоционально-личностной сферах. В частности, трудно удерживать в памяти и ориентироваться в длительном, имеющем множество поворотов сюжете; трудно помнить имена, характеры и действия каждого из

персонажей, особенно если произведение объемное; трудно дифференцировать существенную и несущественную для определенной темы информацию, читать выборочно, найти нужное место и нужную информацию – трудно все то, что называется «работать с текстом». Ограничены также возможности сопереживания персонажам, понимания их эмоций и мотивации их поступков, тонких оттенков социально-психологических отношений, а также восприятие смешного. Можно предположить, что в связи с нарушением формирования модели психического психологический механизм идентификации, сопереживания персонажам также формируется с трудом.

Для преодоления этих трудностей совместная работа с книгой должна быть долгой и неторопливой. Строиться она может по-разному: возможно и совместное чтение книги на занятиях, и построение диалога на основе самостоятельно прочитанного текста. Людям с аутизмом, конечно, полезно участвовать и в театральной деятельности, связанной с подготовкой постановок по художественным книгам; простейшая же и самая доступная форма театрализации – это чтение по ролям.

Главным условием продуктивного, по-настоящему развивающего чтения можно назвать *целенаправленное связывание воспринимаемого сюжета и переживаний героев с личным опытом, личными переживаниями и отношениями аутичного человека*. Очень важно свободное обсуждение действий и переживаний героев, причем взрослый может побуждать и помогать собеседнику формулировать свое мнение и одновременно не отказываться от высказывания собственного мнения тоже. «Пройденную» книгу необходимо вспоминать и позднее, по окончании работы над ней – по разным поводам, в разных контекстах.

Что касается подбора литературы для работы, то он зависит от разных переменных, прежде всего – от актуальных возможностей подростка (молодого человека) в понимании текстов. Изучаемая книга не должна быть чрезмерно сложной, но не должна быть и слишком примитивной для данного читателя. Стоит отметить, что, судя по высказываниям родителей аутичных школьников, именно литература чаще всего оказывается для них одним из наиболее трудных предметов, и изучаемые в школьном курсе книги по-настоящему не осмысливаются и не переживаются эмоционально. Действительно, романы русских классиков – объемные и чрезвычайно сложные по тематике и характерам – для подавляющего большинства аутичных людей оказываются непосильно сложными, по крайней мере в подростковые годы. Оптимальным, по-видимому, является такой уровень сложности книги, который находится чуть-чуть выше нынешних способностей подростка к восприятию художественного текста. Именно в этом случае при совместной со взрослым работе с текстом в полной мере может быть реализован потенциал ближайшего развития. Для продуктивной работы необходимо, чтобы «разбираемая» книга была хорошо известна и по возможности вызывала интерес у самого специалиста или близкого, ведущего эту работу.

Кроме того, для того чтобы совместная с аутичным человеком работа с книгой была развивающей, нужно выбирать произведения, которые наполнены психологизмом, соотносятся с морально-нравственными проблемами, содержат внутреннюю борьбу мотивов персонажей и не содержат пугающих, агрессивных, гипертрофированно ужасных образов. Подбирать книги для совместной проработки можно из широкого пласта прекрасной отечественной и зарубежной литературы для детей и подростков. Разумно использовать в психокоррекционных целях произведения, пусть вроде бы рассчитанные на более младший возраст, но извлекать из них при этом больше смысла и душевного опыта, чем ориентироваться на то, что соответствует паспортному возрасту аутичного человека.

На тех же основаниях, что и работа с книгой, выстраивается проработка кинофильмов, мультипликационных фильмов, диафильмов и т. д. Преимущество этого

материала очевидно: оно состоит в «зрительной поддержке», значительно облегчающей задачу фиксации и длительного удерживания внимания на содержании воспринимаемого. Считается, что аутичные дети и взрослые в подавляющем большинстве – «визуалы», им легче воспринимать зрительно предъявляемую информацию². Но при этом не следует забывать, что именно литература, по сравнению со «зрительным» искусством, несет в себе наибольший потенциал развития воображения.

Выводы

Психологическое сопровождение, два направления которого были обрисованы выше, очень желательно для страдающих РАС в школьные годы. Новый образовательный стандарт, который становится основой для работы российских школ, предусматривает при необходимости возможность индивидуального сопровождения (тьютора) аутичного ученика и проведение психокоррекционных занятий с аутичным учеником в младшей школе. Но профессиональный опыт психологов и педагогов, сталкивающихся с практикой инклюзии, говорит о том, что подобная помощь (как уже было отмечено выше) оказывается очень нужна и в дальнейшем [3]. От наличия и качества подобной поддержки во многом зависит адаптация аутичного ученика в школе, а в дальнейшем – тот уровень социализации и самостоятельности, который будет достигнут.

В литературе уже неоднократно отмечалась опасность неподготовленной инклюзии детей с аутистическими расстройствами в массовую школу. Введение нового образовательного стандарта в масштабах нашей страны, курс на инклюзивное обучение большинства детей с ОВЗ остро ставят *вопрос о наличии квалифицированной психологической службы в школах, о повышении квалификации педагогов общеобразовательных школ*, которые неизбежно столкнутся в своей работе с этим сложным нарушением психического развития. Кроме того, по-прежнему остро стоит вопрос о профессионализации молодых людей с РАС, об их подготовке к трудовой деятельности и о создании системы поддерживаемого трудоустройства.

Наконец, необходимо отметить, что профессиональные знания об аутистических расстройствах и навыки, полученные при взаимодействии с аутичными детьми, станут важным профессиональным багажом для любого специалиста в области образования и несомненно пригодятся в работе с самыми разными категориями детей – как с ограниченными возможностями, так и с нормативным развитием.

Нельзя не отметить, что за последние 10–15 лет в нашей стране значительно возросли и интерес к проблеме адаптации людей с аутистическими расстройствами, и готовность государства и общества помогать семьям с особыми детьми и взрослыми (достаточно вспомнить создание и разностороннюю деятельность Федерального ресурсного центра по аутизму, функционирующего в тесном сотрудничестве с МГППУ). В то же время помощь для аутичного ребенка или взрослого по-прежнему можно найти только в крупных городах; проблема подготовки квалифицированных кадров, создания организационных условий для поддержания обсуждавшейся в этой статье развивающей среды и для психологического сопровождения людей с аутистическими расстройствами по-прежнему весьма актуальна.

² Достаточно вспомнить английское название книги аутичной американки Темпл Грэндин – «Thinking in Pictures» («Мышление в картинках»).

Литература

1. Грэндин Т., Скариано М. Отворяя двери надежды. Мой опыт преодоления аутизма. М.: Центр лечебной педагогики, 1999. 228 с.
2. Костин И.А. Организация неформального общения подростков и взрослых с последствиями детского аутизма [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики. 2015. № 23. URL: <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-23/organizacziya-neformalnogo-obshheniya-podrostkov-i-vzroslyix-s-posledstviyami-detskogo-autizma> (дата обращения: 30.05.2016).
3. Никольская О.С. Специальный федеральный государственный стандарт начального образования детей с нарушениями аутистического спектра [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики. 2010. № 14. URL: <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-14/specialnyj-federalnyj-gosudarstvennyj-standart-nachalnogo> (дата обращения: 30.05.2016).
4. Никольская О.С., Баенская Е.Р. Коррекция детского аутизма как нарушения развития: содержание подхода [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики. 2014. № 19. URL: <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-19/korrekcija-detskogo-autizma-kak-narusheniya> (дата обращения: 30.05.2016).
5. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: пути помощи: 1-е изд. М.: Теревинф, 1997. 342 с.
6. Розенблюм С.А., Моисеева М.В. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра в школе с углубленным изучением ряда предметов и гимназии (общие подходы и практический опыт) // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2010. № 5. С. 29–35.
7. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. М.: Просвещение, 1970. 198 с.
8. Сакс О. Антрополог на Марсе. М.: АСТ, 2015. 384 с.
9. Стюард Р. Независимость и безопасность: руководство для женщин, имеющих расстройства аутистического спектра. М.: Наш Солнечный Мир, 2016. 376 с.
10. Attwood T. Exploring Feelings: Cognitive Behavior Therapy to Manage Anxiety. Arlington, TX: Future Horizons Inc., 2004. 85 p.

Supporting Persons with Autism Disorders Entering Adulthood

Kostin I.A.,

PhD (Psychology), Research Associate, Institute of special education, Moscow, Russia, kostin@ikp.email.

The article affirms the desirability of a long-time psychocorrectional support of individuals with autism spectrum disorders (ASD) and their families, including in adulthood. The term developing social environment for an adult autistic individual is uncovered. Two important areas of psychological correction of ASD starting from younger adolescence are identified. These are: 1. teaching of skills of appropriate social behavior and 2. increase of understanding himself and the world of people and their relationships by autistic individual. The specifics of each of these areas of work and the methods used in each of them are briefly described. In particular, forming social

skills has "good habits" and social roles developing as a base. The author supposes psychological support shouldn't be equaled exclusively to the development of social skills which individual needs.

Keywords: psychological support, habits, social roles, understanding of relations, ways of affection expression.

References

1. Grandin T., Skariano M. Otvoryaya dveri nadezhdy. Moi opyt preodoleniya autizma [Opening the door of hope. My experience of coping with autism]. Moscow: Centr lechebnoj pedagogiki, 1999. 228 p.
2. Kostin I.A. Organizaciya neformal'nogo obshheniya podrostkov i vzroslyh s posledstviyami detskogo autizma [Elektronnyi resurs] [Organization of informal communication among autistic adolescences and adults]. *Al'manah Instituta korrekcionnoi pedagogiki* [Almanac of the Institute of special education], 2015, no. 23. Available at: URL: <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-23/organizacziya-neformalnogo-obshheniya-podrostkov-i-vzroslyix-s-posledstviyami-detskogo-autizma> (Assessed: 30.05.2016).
3. Nikol'skaya O.S. Special'nyi federal'nyi gosudarstvennyi standart nachal'nogo obrazovaniya detei s narusheniyami autisticheskogo spektra [Elektronnyj resurs] [Special federal state standard of primary school education for ASD children]. *Al'manah Instituta korrekcionnoi pedagogiki* . [Almanac of the Institute of special education], 2010, no. 14. Available at: URL: <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-14/specialnyj-federalnyj-gosudarstvennyj-standart-nachalnogo> (Assessed: 30.05.2016).
4. Nikol'skaya O.S., Baenskaya E.R. Korrekciya detskogo autizma kak narusheniya razvitiya: sodержание podhoda [Elektronnyj resurs] [Childhood autism correction as a developmental disorder: content of the approach]. *Al'manah Instituta korrekcionnoi pedagogiki*. [Almanac of the Institute of special education], 2014, no. 19. Available at: URL: <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-19/korrekciya-detskogo-autizma-kak-narusheniya> (Assessed: 30.05.2016).
5. Nikol'skaya O.S., Baenskaya E.R., Libling M.M. Autichniy rebenok: puti pomoshhi [Autistic child: ways of aid]. Moscow: Terevinf, 1997 (1st ed.). 342 p.
6. Rozenblum S.A., Moiseeva M.V. Obuchenie detei s rasstrojstvami autisticheskogo spektra v shkole s uglublennym izucheniem rjada predmetov i gimnazii (obshhie podhody i prakticheskii opyt). [Teaching children with ASD at a school with enhanced studying of some subjects: general approaches and practical experience]. *Vospitanie i obuchenie detei s narusheniyami razvitiya* [Upbringing and teaching children with developmental disorders], 2010, no. 5, pp. 29 – 35. (In Russ.)
7. Rubinshtein S.Ya. Psikhologiya umstvenno otstalogo shkol'nika [Psychology of an intellectually delayed pupil]. Moscow: Prosveshhenie, 1970. 198 p.
8. Sacks O. Antropolog na Marse [An anthropologist on Mars]. Moscow: AST, 2015. 384 p.
9. Stuard R. Nezavisimost' i bezopasnost': rukovodstvo dlya zhenshhin, imejushih rasstroistva autisticheskogo spektra [Independence and safe: a manual for ASD women]. Moscow: «Nash Solnechnyj Mir», 2016. 376 p.
10. Attwood, T. Exploring feelings: cognitive behavior therapy to manage anxiety. Arlington, TX: Future Horizons Inc., 2004.

Применение метода ранговой решетки в практике комплексной психолого-психиатрической экспертизы по судебным спорам родителей о воспитании ребенка

Сафуанов Ф.С.,

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой клинической и судебной психологии факультета юридической психологии, ФГБОУ ВО МГППУ; руководитель лаборатории психологии, ФГБУ «Федеральный медицинский исследовательский центр психиатрии и наркологии имени В.П. Сербского» Министерства здравоохранения РФ, Москва, Россия, safuanovf@rambler.ru

Кулаков С.С.,

младший научный сотрудник лаборатории психологии, ФГБУ «Федеральный медицинский исследовательский центр психиатрии и наркологии имени В.П. Сербского» Министерства здравоохранения РФ, Москва, Россия, novik_010979@mail.ru

Для цитаты:

Сафуанов Ф.С., Кулаков С.С. Применение метода ранговой решетки в практике комплексной психолого-психиатрической экспертизы по судебным спорам родителей о воспитании ребенка [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2017. Том 9. № 2. С. 118–134 doi: 10.17759/psyedu.2017090212

For citation:

Safuanov F.S., Kulakov S.S. Applying Repertory Grids in Complex Psychological and Psychiatric Expertise in Parents' Legal Disputes over Child Rearing [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2017, vol. 9, no. 2, pp. 118–134 doi: 10.17759/psyedu.2017090212. (In Russ., abstr. in Engl.)

Рост числа дисфункциональных семей обуславливает увеличение числа гражданских судебных споров о воспитании ребенка, в которых взаимоотношения между участниками носят высококонфликтный характер. Актуальной задачей является исследование эмоционально-смыслового отношения к пережитым психотравмирующим ситуациям у родителей в условиях гармоничных и дисгармоничных семейных отношений. Методом ранговой решетки обследовано 20 родителей из гармоничных семей и 30 родителей, проходивших комплексную судебную психолого-психиатрическую экспертизу по вопросам об определении места жительства ребенка или порядка встреч ребенка с отдельно проживающим родителем. Показано, что применение метода ранговой решетки в исследовании высококонфликтных и гармоничных семей позволяет выявить некоторые особенности отношений супругов друг к другу и родителей к ребенку, в частности – особенности эмоционального реагирования взрослых членов семьи на конкретные внутрисемейные ситуации, связанные с поведением партнера по браку и

ребенка. Выделены типы такого реагирования: стенический, амбивалентный и астенический; последние два типа имеют свои содержательные варианты.

Ключевые слова: высококонфликтная семья, супружеский конфликт, судебно-психологическая экспертиза, комплексная судебная психолого-психиатрическая экспертиза, метод ранговой решетки, личностный конструкт.

При производстве судебно-психологической (СПЭ) и комплексной судебной психолого-психиатрической экспертизы (КСПЭ) по судебным спорам между родителями о воспитании ребенка (определение места жительства ребенка при раздельном проживании родителей; определение порядка встреч отдельно проживающего родителя с ребенком) в отличие от большинства видов экспертизы в уголовном и гражданском процессах эксперты не определяют юридически значимые способности, которые, как правило, сформулированы в психологических понятиях, раскрывающих наиболее интегративные, обобщенные особенности как отражения окружающего мира, так и регуляции поведения («способность понимать значение своих действий или руководить ими», «способность правильно воспринимать обстоятельства, имеющие значение для дела, и давать показания», и т. п.), а диагностируют всю систему семейных взаимоотношений [2; 8; 11].

Выявление индивидуально-психологических особенностей членов семьи, таким образом, выступает не как самостоятельная задача, а как предпосылка, необходимая для понимания семейных взаимоотношений и решения вопроса о возможном негативном влиянии родителя на психическое развитие ребенка [10; 11; 15]. Именно поэтому в такого рода судебных экспертизах используется широкий спектр методов (клинико-психопатологический; клинико-психологический анализ гражданского дела и приобщенных к нему материалов, в первую очередь – медицинской документации; клинико-психологическая беседа с родителями и с ребенком; экспериментально-психологическое исследование членов семьи; наблюдение за совместной деятельностью ребенка и родителя), направленных не столько на установление личностных характеристик и особенностей психического состояния, сколько на диагностику психологического отношения членов семьи друг к другу.

Однако следует отметить, что на современном этапе развития судебных экспертиз, связанных с защитой интересов ребенка, основное внимание уделяется определению детско-родительских отношений, поскольку, согласно ст. 65 Семейного кодекса Российской Федерации, суд при определении места жительства ребенка при раздельном проживании родителей учитывает «отношения, существующие между каждым из родителей и ребенком», «привязанность ребенка к каждому из родителей, братьям и сестрам». Так, широко применяются проективные методы, позволяющие устанавливать характер отношения ребенка к отцу, матери, другому фактическому воспитателю. Отношение родителей к ребенку диагностируется с помощью методик, направленных на выявление основных форм нарушения семейного воспитания (гипо- и гиперпротекция, решение личностных проблем родителями за счет ребенка, недостаточное удовлетворение эмоциональных потребностей ребенка в семье, повышенный или пониженный уровень требований к ребенку): опросника «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ), методики изучения родительских установок «Parental attitude research instrument» (PARI), теста-опросника родительского отношения (ОРО) А.Я. Варги, В.В. Столина и др. В ситуации экспертного исследования данные опросников отражают в большей степени мотивационный уровень родителя, его представления об «идеальном родительстве» и

должны оцениваться в комплексе с результатами клинко-психологического исследования и наблюдения за взаимодействием родителя и ребенка [16].

Диагностике конфликтных взаимоотношений между родителями уделяется гораздо меньше внимания. Между тем определение содержательных характеристик супружеского конфликта при разводе или при судебном споре о воспитании ребенка имеет большое значение для судебных решений.

В зарубежной и отечественной психологии отсутствует общепринятая теория супружеских конфликтов, они изучаются в основном с точки зрения таких аспектов, как обуславливающие их факторы, их динамика и т. п. Традиционными подходами к анализу супружеских конфликтов являются мотивационный, психодинамический, социокультурный, бихевиористский, когнитивный и гуманистический [12; 14].

Согласно зарубежным исследованиям, посвященным проблематике разводов, один из ведущих факторов, определяющих стрессогенность этой ситуации, – особенности семейного конфликта: выраженность агрессии, нарушения способности родителей к сотрудничеству, степень вовлечения ребенка в супружеский конфликт. Считается, что в ситуации развода некоторый уровень конфликта между родителями является нормой [21], и в последующем, в течение 2–3 лет после развода, выраженность конфликта уменьшается. Вместе с тем у 8–12 % разведенных родителей уровень конфликта остается достаточно высоким [19; 22; 23].

В случае высококонфликтных разводов родители не способны самостоятельно прийти к соглашению как о порядке общения отдельно проживающего родителя с ребенком, так и о месте жительства ребенка. Вследствие этого судебные разбирательства становятся одной из форм борьбы между родителями. Высококонфликтный развод сам по себе может быть формой проявления заостренных личностных особенностей или их психопатологических эквивалентов либо личностные и психопатологические особенности родителей являются реакцией на стрессовую субъективно значимую ситуацию [20]. Дети в таких семьях приобретают особую значимость из-за потребности родителей как в эмоциональной поддержке, так и в создании альянсов и коалиций с детьми против другого родителя, и тем самым вовлекаются в конфликт выбора между родителями – «конфликт лояльности».

В исследовании Д.Р. Джонстона выделены три измерения семейного конфликта в период развода: его содержательная направленность (проблемы, связанные с финансовой составляющей, опекой и отношениями с детьми), эмоциональная составляющая (степень негативных отношений) и форма проявления в поведении (вербальная и физическая агрессия, обращения в суд) [20]. Наиболее часто в зарубежных исследованиях используется типология конфликта в разведенных семьях, предложенная К.Б. Гаррити и М.А. Баррисом в 1994 г., которая описывает пять уровней выраженности конфликта между родителями [18]. При минимальном уровне конфликта родители разрешают споры с использованием социально приемлемых способов. При умеренно выраженном конфликте супруги упрекают друг друга в некомпетентности, ссорятся в присутствии ребенка. Средний уровень конфликта характеризуется частыми ссорами, сопровождающимися оскорблениями без физической агрессии, попытками ограничить общение ребенка с другим родителем, попытками вовлечь ребенка в конфликт. При высоком уровне конфликта отношения между родителями враждебные, с угрозами физической агрессии, активным вовлечением детей в конфликт. Максимальный уровень конфликта сопровождается физической агрессией или сексуальным насилием, выраженными психологическими или патопсихологическими

нарушениями у одного или обоих родителей. Данная типология используется в качестве дифференцирующего параметра и в КСППЭ по спорам о воспитании детей [10]. Для разводов, сопровождающихся СПЭ или КСППЭ, характерны высокий и максимальный уровни конфликта.

Отечественных работ, посвященных данной проблематике и выполненных на экспертном материале, крайне мало. Можно упомянуть работу Ф.С. Сафуанова и О.А. Русаковской [9], в которой личностные особенности родителей рассматривались в качестве фактора, определяющего поведение родителей в ситуации развода. Такие индивидуально-психологические особенности родителей, как доминантность, демонстративность, личностная незрелость, эгоцентричность, низкая чувствительность к эмоциональным нюансам, повышенная чувствительность к реальным и мнимым обидам, склонность к внешнеобвиняющим реакциям, низкий самоконтроль поведения, импульсивность – оказывают существенное влияние на поведение родителей, усугубляя ситуацию семейного конфликта. Напротив, личностная зрелость, интровертированность и ориентация на внутренние критерии оценки, высокая способность к эмпатии и чувствительность к эмоциональным нюансам препятствуют развитию конфликта.

Как видим, в исследованиях выделяется ряд феноменологических и клинико-психологических признаков высококонфликтных разводов, которые можно отнести к эксплицитным параметрам супружеского конфликта. Актуальной является исследование его имплицитных характеристик, раскрытие внутреннего содержательного аспекта взаимоотношений членов семьи.

Один из продуктивных подходов к изучению внутренней структуры семейного конфликта – выделение личностных и семейных конструктов. Дж. Келли определяет их как индивидуальные субъективные средства, созданные самим человеком и проверенные им на практике, через призму которых он воспринимает, понимает окружающую действительность, оценивает, осмысливает и прогнозирует свои действия [3].

По мнению представителей когнитивного подхода, супружеские конфликты обусловлены несходными конструктами партнеров по браку [12; 14], а также дефицитом конструктов, касающихся семейной жизни, их упрощенностью, отсутствием градаций [17]. Именно эти представления легли в основу такого направления семейной психотерапии, как «психотерапия конструктов» (Р.А. Нимейер, Ф. Франселла, П. Дальтон и др.).

С позиций социально-психологического подхода к конфликтам [6], выделяющего четыре основные категории анализа – структуру конфликта, его динамику, функции и типологию, – исследование семейных конструктов позволяет выявить такие важные свойства структурных особенностей внутрисемейного конфликта, как образы конфликтной ситуации у участников, их возможные реакции на условия протекания конфликта и действия партнера.

При этом необходимо иметь в виду, что супружеские конфликты – это нормальное явление в динамике семейной жизни, если они выполняют стабилизирующую функцию и выступают факторами развития семьи как малой группы [1]. Однако высококонфликтные отношения супругов чаще приводят к драматической судебной развязке, затрагивающей интересы ребенка. Поэтому в поле зрения СПЭ и КСППЭ попадают преимущественно семьи с деструктивным характером конфликта.

Описание исследования

В проведенном нами исследовании применялся такой вариант выявления конструкторов, как ранговая решетка [13]. Преимущество использования данного метода в рамках судебной экспертизы семейных взаимоотношений заключается в возможности, во-первых, выявлять связи между конкретными внутрисемейными ситуациями и особенностями эмоционального состояния подэкспертного лица, во-вторых, осуществлять разнообразные процедуры статистической обработки, не все из которых требуют использования компьютерных программ.

Метод ранговой решетки успешно применялся в исследованиях, проведенных в рамках судебной экспертизы с участием психолога, в частности, при исследовании следов аффекта у обвиняемых [7], выявлении у обвиняемых особенностей предпочтения потенциального или реального сексуального партнера [5].

Целью проведенного нами исследования стало выявление вариантов эмоционально-смыслового отношения к пережитым психотравмирующим ситуациям у родителей в условиях гармоничных и дисгармоничных семейных отношений.

С помощью данной методики были обследованы в основной группе 30 человек (16 мужчин в возрасте от 30 до 47 лет, средний возраст – 36,6 года; 14 женщин в возрасте от 26 до 40 лет, средний возраст – 34,5 года), в контрольной – 20 человек (10 мужчин в возрасте от 30 и до 53 лет, средний возраст – 40,2 года; 10 женщин в возрасте от 26 до 48 лет, средний возраст – 35,4 года). Все обследованные супруги – без выраженной психической патологии. Фактор времени совместного проживания в браке не учитывался.

В качестве **конструкторов** (К) использовались эмоциональные состояния, наиболее часто возникающие при фрустрации, конфликте, психотравмирующей ситуации:

- К1. Ситуация, в которой я испытываю опасения.
- К2. Ситуация, в которой я испытываю чувство вины.
- К3. Ситуация, в которой я стараюсь терпеть.
- К4. Ситуация, в которой я сильно тревожусь.
- К5. Ситуация, в которой я испытываю растерянность.
- К6. Ситуация, в которой я теряю самоконтроль.
- К7. Ситуация, в которой я испытываю раздражение.

В качестве **элементов** использовались ситуации, наиболее часто провоцирующие у супругов эмоциональные переживания, связанные с семейным контекстом. Ситуации были выделены при анализе более ста заключений КСППЭ по спорам между родителями о воспитании ребенка. Элементы (ситуации) были разделены на две группы.

А. Ситуации, взятые из контекста супружеских отношений:

- Э1. Ситуации, в которых супруг(а) приходит домой навеселе.
- Э2. Ситуации, в которых, супруг(а) устраивает скандал.
- Э3. Ситуации, в которых, супруг(а) придирается ко мне.
- Э4. Ситуации, в которых, супруг(а) много требует от ребенка.
- Э5. Ситуации, в которых, супруг(а) игнорирует ребенка.

- Э6. Ситуации, в которых, я испытываю интимную неудовлетворенность.
- Э7. Ситуации, в которых, супруг(а) не приносит зарплату.
- Э8. Ситуации, в которых, супруг(а) пытается руководить мной.

Б. Ситуации, взятые из контекста детско-родительских отношений.

- Э1. Ситуации, в которых моему ребенку делают замечание за плохое поведение.
- Э2. Ситуации, в которых ребенок не слушается меня.
- Э3. Ситуации, в которых мой ребенок не хочет общаться с отцом (матерью).
- Э4. Ситуации, в которых ребенок мешает мне.
- Э5. Ситуации, в которых мой ребенок не хочет общаться со мной.
- Э6. Ситуации, в которых мой ребенок совершает плохой поступок.
- Э7. Ситуации, в которых я не понимаю, чего хочет мой ребенок.
- Э8. Ситуации, в которых мой ребенок грустит и плачет.

Ранговая решетка составлялась следующим образом. Все восемь карточек с элементами выкладывались на столе перед подэкспертным. Вначале предъявлялась карточка с конструктом К1 с просьбой указать элемент, лучше всего описываемый этим конструктом. Затем обследуемое лицо просили снова найти среди оставшихся семи карточек такую, которая бы соответствовала конструкту К1 и т. д. Процедура повторялась до тех пор, пока на столе оставалась только одна карточка. Потом аналогичный выбор элементов производился последовательно к конструктам К2, К3 и далее до конструкта К7.

На первом этапе ранговая решетка обрабатывалась «вручную» способом, предложенным Д.Ф. Баннистером [13], с использованием ранговой корреляции Спирмена. Данный метод позволяет выявить у каждого обследуемого пару наиболее значимых конструктов, объясняющих большую часть дисперсии, и математически оценить степень, в которой каждая ситуация (элемент) провоцирует возникновение того или иного эмоционального состояния (конструкта). На втором этапе подсчитывалось процентное соотношение конструктов внутри основной и контрольной групп у мужчин и женщин, и такое же соотношение элементов, влияющих на выделенные ведущие конструкты.

Результаты и обсуждение

Применение «метода ранговой решетки» позволило выделить, с одной стороны, ведущие конструкты – эмоциональные состояния, возникающие у испытуемых в психотравмирующих ситуациях в контексте семейных отношений, а с другой – собственно психотравмирующие ситуации, провоцирующие возникновение того или иного эмоционального состояния.

Выявлено, что у мужчин из гармоничных семей в условиях супружеского конфликта наиболее часто встречающимися психоэмоциональными состояниями являются потеря самоконтроля (К6) и раздражение (К7). Остальные негативные переживания, возникающие у мужей в ситуациях супружеского конфликта, не выступают в качестве ведущих, а чувство

вины (К2) и растерянность (К5) вообще в данной подгруппе не встречаются. В целом преобладает стеническая форма реагирования на конфликтную ситуацию (рис. 1, табл. 1).

Во взаимоотношениях с детьми у отцов из гармоничных семей не отмечено выраженного доминирования того или иного типа негативных переживаний, однако у них выявляется тенденция в конфликтных ситуациях с детьми испытывать эмоциональные состояния, связанные с потерей самоконтроля (К6) и раздражением (К7). Так же, как и во взаимоотношениях с супругами, для отцов нехарактерны такие формы реагирования на поступки детей, как чувство вины (К2) и растерянность (К5). Чаще всего обнаруживается стеническая форма реагирования на конфликтную ситуацию.

У женщин из гармоничных семей в ситуациях супружеских конфликтов ведущими конструктами выступают тревога (К4), опасения (К1) и терпение (К3). Преобладает астеническая форма реагирования на конфликтную ситуацию.

В детско-родительских отношениях у матерей из гармоничных семей наиболее часто выявляются ощущение тревоги (К4), опасения (К1) и раздражение (К7). Преобладает смешанная форма реагирования на конфликтную ситуацию.

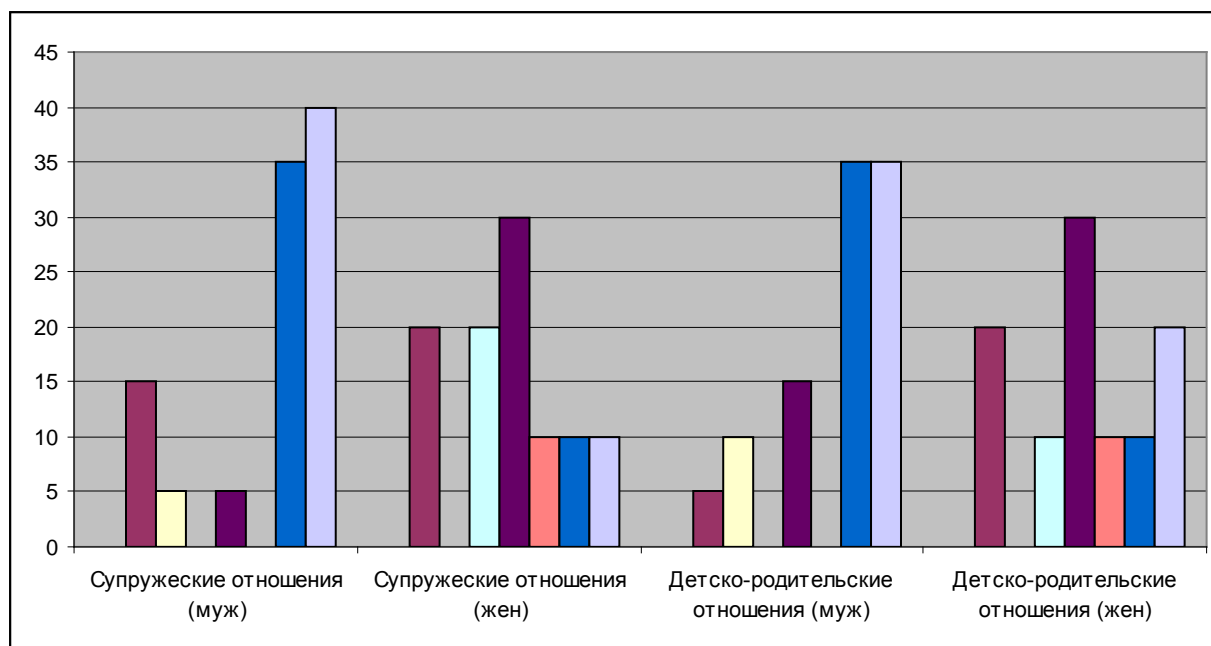


Рис. 1. Частота встречаемости конструктов в контрольной группе (%): коричневый цвет – К1 (опасения); желтый – К2 (чувство вины); голубой – К3 (терпение); фиолетовый – К4 (тревога); оранжевый – К5 (растерянность); синий – К6 (потеря самоконтроля); серый – К7 (раздражение)

Таблица 1

Формы реагирования на конфликт в контрольной группе (гармоничные семьи)

Тип реакции	Мужчины.	Мужчины.	Женщины.	Женщины.
-------------	----------	----------	----------	----------

	Супружеские отношения (n=10)	Детско-родительские отношения (n=10)	Супружеские отношения (n=10)	Детско-родительские отношения (n=10)
Стенический (n=12)	6	6	0	0
Количество пар конструктов	Раздражение - потеря самоконтроля (6)	Раздражение - потеря самоконтроля (6)		
Амбивалентный (n=15)	3	2	4	6
Количество пар конструктов	Опасения - раздражение (2); тревога - потеря самоконтроля (1)	Тревога - раздражение (1); чувство вины - потеря самоконтроля (1)	Потеря самоконтроля - тревога (2); тревога - раздражение (2)	Тревога - раздражение (4); тревога - потеря самоконтроля (2)
Астенический (n=13)	1	2	6	4
Количество пар конструктов	Опасения - чувство вины (1)	Опасения - тревога (1); чувство вины - тревога (1)	Опасения - терпение (4); тревога - растерянность (2)	Опасения - терпение (2); опасения - растерянность (2)

Для мужчин из гармоничных семей конфликтные ситуации супружеского взаимодействия чаще всего связаны со скандалами (Э2). Требовательность жены к ребенку (Э4), его игнорирование (Э5) и финансовое поведение (Э7) не являются для мужчин столь же значимыми для развития конфликта. В отношениях с детьми более или менее важны для отцов конфликтные ситуации, связанные с плохими поступками детей (рис. 2).

Для женщин из гармоничных семей наиболее частыми ситуациями супружеского конфликта оказываются придирчивость со стороны супруга и финансовые разногласия (Э3, Э7). Во взаимоотношениях с детьми психотравмирующими для матерей выступают ситуации, связанные с непониманием намерений ребенка и его плохим настроением (Э7, Э8).

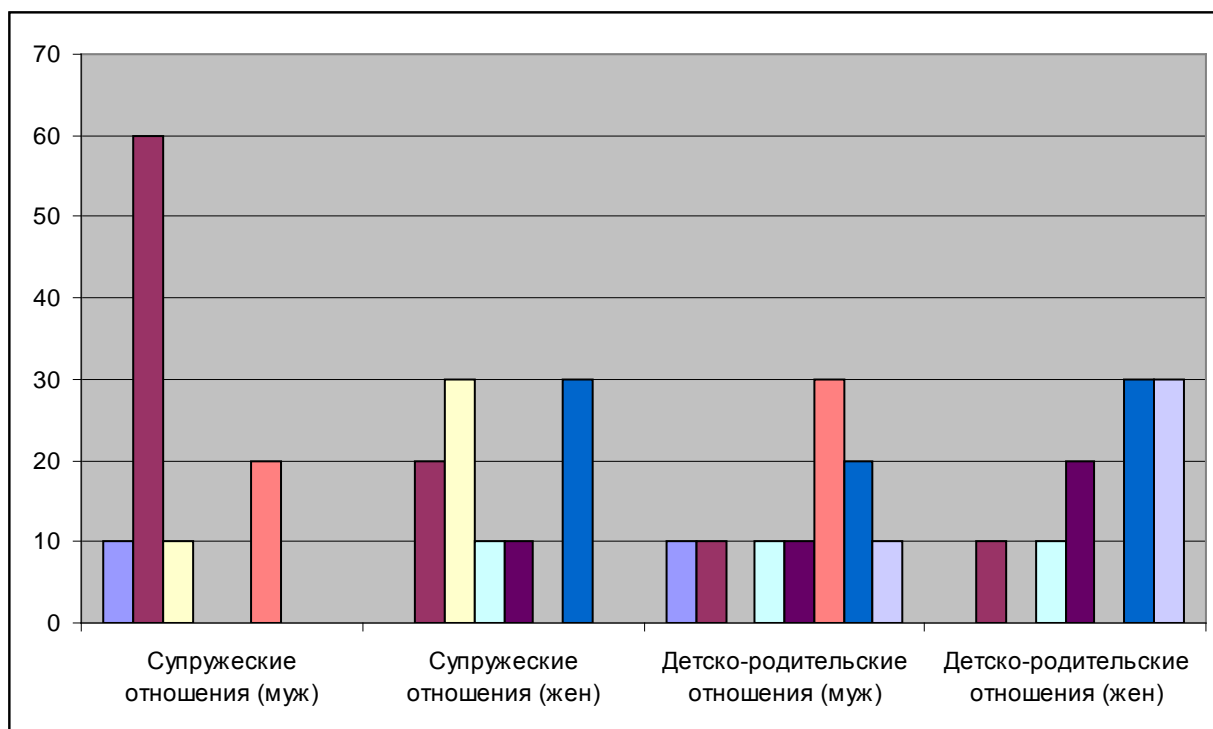


Рис. 2. Частота встречаемости элементов в контрольной группе (%): сиреневый цвет – Э1; коричневый – Э2; желтый – Э3; голубой – Э4; фиолетовый – Э5; оранжевый – Э6; синий – Э7; серый – Э8

У мужчин из дисгармоничных семей в ситуациях супружеского конфликта не выявлено явно доминирующего типа негативного эмоционального состояния. Преобладает астеническая форма реагирования на конфликтную ситуацию (чувство вины и тревога).

В конфликтных ситуациях, возникающих с детьми, мужчины из дисгармоничных семей склонны в большей степени испытывать опасения (К1) и чувство вины (К2), они практически не теряют самоконтроль (К6). Форма реагирования на конфликтную ситуацию также преимущественно астеническая (рис. 3, табл. 2).

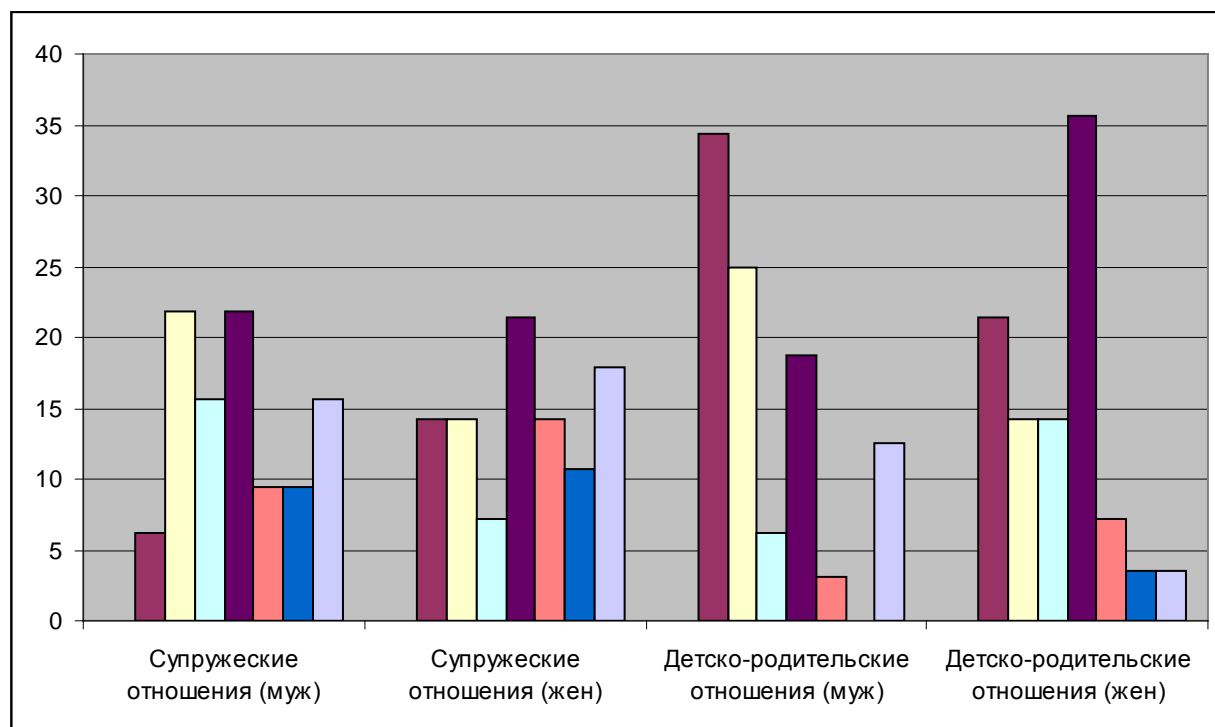


Рис. 3. Частота встречаемости конструктов в основной группе (%): коричневый цвет – K1 (опасения); желтый – K2 (чувство вины); голубой – K3 (терпение); фиолетовый – K4 (тревога); оранжевый – K5 (растерянность); синий – K6 (потеря самоконтроля); серый – K7 (раздражение)

Таблица 2

Формы реагирования на конфликт в основной группе (дисгармоничные семьи)

Тип реакции	Мужчины. Супружеские отношения (n=16)	Мужчины. Детско-родительские отношения (n=16)	Женщины. Супружеские отношения (n=14)	Женщины. Детско-родительские отношения (n=14)
Стенический (n=4)	2	0	2	0
Количество пар конструктов	Раздражение – потеря самоконтроля (2)		Раздражение – потеря самоконтроля (2)	
Амбивалентный (n=14)	4	4	4	2

Количество пар конструктов	Чувство вины – раздражение (2); тревога – раздражение (1); тревога – потеря самоконтроля (1)	Опасения – раздражение (3); растерянность – раздражение (1)	Тревога – раздражение (3), тревога – потеря самоконтроля (1)	Тревога – потеря самоконтроля (1); тревога – раздражение (1)
Астенический (n=42)	10	12	8	12
Количество пар конструктов	Опасения – чувство вины (2); тревога – растерянность (3); тревога – терпение (2); терпение – чувство вины (3)	Опасения – чувство вины (6); терпение – тревога (2); тревога – чувство вины (2); тревога – опасения (2)	Опасения – чувство вины (4); терпение – растерянность (2); тревога – растерянность (2)	Опасения – чувство вины (4); растерянность – тревога (2); тревога – опасения (2); тревога – терпение (4)

В дисгармоничных семьях для мужчин в супружеских взаимоотношениях стрессогенными выступают ситуации, связанные с попытками женщин доминировать и с их придирчивостью (Э3, Э8). Характерно, что в таких семьях мужья практически не испытывают негативных эмоций от интимной неудовлетворенности (Э6) – эта ситуация во взаимоотношениях с женами не является для них актуальной. Во взаимоотношениях с детьми конфликтными ситуациями для отцов являются отказы детей от общения (Э3) и (несколько в меньшей степени) плохие поступки детей (Э6). Непослушание ребенка (Э2) не вызывает у мужчин негативных эмоциональных состояний (рис. 4).

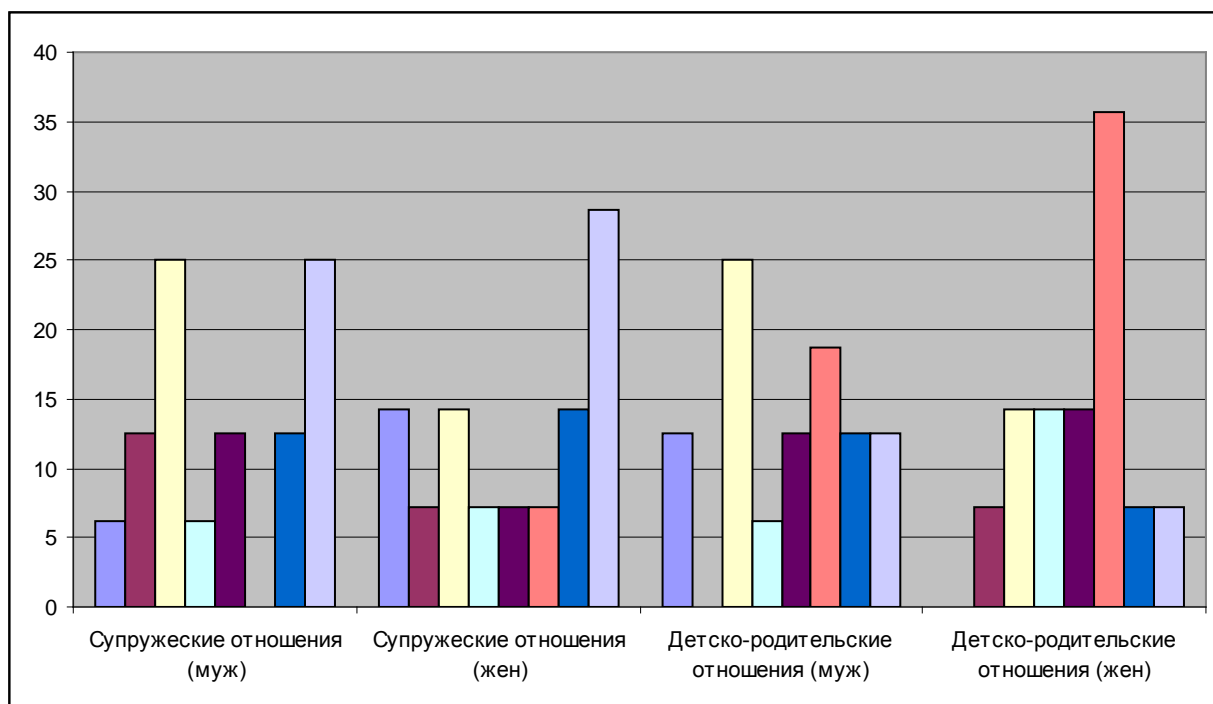


Рис. 4. Частота встречаемости элементов в основной группе (%): сиреневый цвет – Э1; коричневый – Э2; желтый – Э3; голубой – Э4; фиолетовый – Э5; оранжевый – Э6; синий – Э7; серый – Э8

Для женщин в условиях высокого уровня конфликта в супружеских отношениях наиболее травматичными оказываются ситуации, в которых супруг пытается руководить (Э8). Во взаимоотношениях с детьми наиболее стрессогенны ситуации, в которых дети совершают плохой поступок (Э6).

В целом, если в гармоничных семьях в конфликтных ситуациях мужчины демонстрируют стенический тип эмоционального и поведенческого реагирования во взаимодействии как с супругами, так и с детьми, то в дисгармоничных семьях для них более характерны астенические проявления с чувством вины, реакциями тревожных опасений, растерянности, терпение как способ совладания со стрессом. Женщинам же и в гармоничных, и в высококонфликтных семьях более свойственны астенические, реже амбивалентные реакции – эта закономерность проявляется и в супружеских, и в родительно-детских взаимоотношениях.

В гармоничных семьях спектры психотравмирующих для супругов ситуаций различны: для мужчин это преимущественно скандалы с женой и плохое поведение ребенка, для женщин – придирки со стороны мужа и ситуации, когда муж не приносит зарплату, а также непонимание ребенка и его плохое настроение. В дисгармоничных семьях в супружеских отношениях и для мужей, и для женщин стрессовыми оказываются более однотипные ситуации: попытки партнера по браку доминировать и руководить ими. Во взаимоотношениях же с детьми для отцов в дисгармоничных семьях наибольшую психическую травму наносит отказ ребенка от общения с ним. В процессе развода суть судебных исков со стороны отцов касается именно возможности постоянного или эпизодического общения с ребенком (определение места жительства ребенка с отцом или благоприятного для отца порядка встреч с ребенком). Женщин в дисгармоничных семьях

парадоксальным образом в наибольшей степени психологически травмируют плохие поступки ребенка, тогда как в гармоничных семьях такое поведение ребенка не является стрессовым. Возможно, что в ситуациях острого конфликта в семье для матерей (с которыми, как правило, в этот период проживают дети) смысл понятия «плохие поступки ребенка» расширяется и начинает охватывать действия ребенка, связанные с отношением к отцу и взаимодействием с ним.

Заключение

Применение метода ранговой решетки в нашем исследовании высококонфликтных и гармоничных семей позволило выявить некоторые особенности отношений супругов друг к другу и родителей к ребенку, в частности – зависимость особенностей эмоционального реагирования взрослых членов семьи на конкретные внутрисемейные ситуации, связанные с поведением партнера по браку и ребенка.

Понятно, что при анализе довольно ограниченной выборки делать выводы о *типичной картине* высококонфликтных отношений при разводе или раздельном проживании родителей невозможно. Пожалуй, это невозможно и по другой причине – в силу разнообразия причин супружеских конфликтов¹: от всевозможных внешних факторов социально-экономического характера до внутренних обстоятельств, таких как психическое расстройство одного или обоих родителей, их индивидуально-психологические особенности, неподготовленность супругов к браку, недостаточная способность супругов к выполнению родительских обязанностей, дисгармония в интимных отношениях и т. п. [4] Более актуально и достижимо другое – попытаться классифицировать высококонфликтные отношения. По мнению Л.А. Петровской [6], создание единой универсальной классификации невозможно в силу различия преследуемых исследователями целей, но *создание новой типологии* возможно и имеет смысл, если такая типология будет служить поставленным целям и выполнять вполне определенную конкретную задачу.

В реализацию этой задачи применение метода ранговой решетки может внести свой весомый вклад. Метод ранговой решетки фокусируется на выявлении эмоционально-смыслового отношения супругов к пережитым психотравмирующим ситуациям, он позволяет определить некоторые имплицитные особенности внутрисемейных конфликтов. Для каждого конкретного взрослого члена семьи в идиографическом плане с помощью данного метода можно зафиксировать психотравмирующие моменты, которые оказывают существенное влияние на сложившуюся семейную ситуацию, и установить конкретные формы эмоционального реагирования супругов в условиях конфликтного межличностного взаимодействия с партнером по браку и с ребенком. В то же время он позволяет и выделить типы такого реагирования: стенический, амбивалентный и астенический (последние два типа имеют свои содержательные варианты).

Таким образом, метод ранговой решетки (в котором, в зависимости от исследовательских задач, можно по-разному задавать конструкты и элементы) является достаточно эффективным дополнением к клинко-психологическому анализу материалов гражданского дела, клинко-психологической беседе, наблюдению за совместной деятельностью членов семьи, экспериментально-психологическому исследованию в рамках судебных экспертиз с участием психолога. Этот метод, с нашей точки зрения, может

¹ Можно вспомнить классическую фразу Л.Н. Толстого: «Все счастливые семьи похожи друг на друга, каждая несчастливая семья несчастлива по-своему».

Сафуанов Ф.С., Кулаков С.С. Применение метода ранговой решетки в практике комплексной психолого-психиатрической экспертизы по судебным спорам родителей о воспитании ребенка
Психологическая наука и образование psyedu.ru («Психолого-педагогические исследования»)
2017. Том 9. № 2. С. 118–134.

Safuanov F.S., Kulakov S.S. Applying Repertory Grids in Complex Psychological and Psychiatric Expertise in Parents' Legal Disputes over Child Rearing
Psychological Science and Education psyedu.ru ("Psychological-Educational Studies")
2017 vol. 9, no. 2, pp. 118–134.

продуктивно использоваться не только в рамках экспертных исследований, но и в процессах психологического консультирования и психотерапии семей.

Литература

1. Аплашова А.Ж., Бисембаева Н.А. Аспекты психологического исследования супружеского конфликта // Вестн. Алтайского гос. пед. ун-та. 2013. № 17. С. 75–79.
2. Вострокнутов Н.А., Харитонов Н.К., Сафуанов Ф.С. Методологические основы экспертного подхода к правовой защите детей (судебно-психиатрический и судебно-психологический подходы): Метод. рекомендации. М.: РИО ГНЦ ССП, 2004. 28 с.
3. Келли Дж. Психология личности. Теория личных конструктов. СПб.: Речь, 2000. 249 с.
4. Кудрявцев В.Н. Казимирчук В. П. Современная социология права: Учебник для юридических факультетов и институтов. М.: Юрист, 1995. 303 с.
5. Медицинская и судебная психология. Курс лекций: Учеб. пособие / Под ред. Т.Б. Дмитриевой, Ф.С. Сафуанова. М.: Генезис, 2005. 606 с.
6. Петровская Л.А. О понятийной схеме социально-психологического анализа конфликта // Социальная психология: Хрестоматия. М.: Аспект Пресс, 1999. С. 116–126.
7. Сафуанов Ф.С. Психология криминальной агрессии. М.: Смысл, 2003. 300 с.
8. Сафуанов Ф.С. Как построить предметный вид судебно-психологической экспертизы [Электронный ресурс] // Психология и право. 2017. Т. 7. № 1. С. 220–239. doi:10.17759/psylaw.2017070118.
9. Сафуанов Ф.С., Русаковская О.А. Индивидуально-психологические особенности родителей как предикторы высококонфликтных разводов [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2012. № 2. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n2/53468.shtml (дата обращения: 19.04.2017).
10. Сафуанов Ф.С., Русаковская О.А. Методологические проблемы комплексной судебной психолого-психиатрической экспертизы по делам воспитания детей при раздельном проживании родителей // Психологическая наука и образование. 2010. № 2. С. 54–62.
11. Сафуанов Ф.С., Харитонов Н.К., Русаковская О.А. Психолого-психиатрическая экспертиза по судебным спорам между родителями о воспитании и месте жительства ребенка. М.: Генезис, 2011. 192 с.
12. Тащёва А.И. Атрибутивные процессы в супружеских конфликтах: Дис... канд. психол. наук. М., 1987. 172 с.
13. Франселла Ф., Баннистер Д.Ф. Новый метод исследования личности. М.: Прогресс, 1987. 236 с.
14. Фрондзей С.Н. Личностные детерминанты конфликтов в неофициальном молодёжном браке: Дис... канд. психол. наук. Р/нД, 2009. 175 с.
15. Харитонов Н.К., Сафуанов Ф.С. и др. Методологические основы проведения комплексных судебных психолого-психиатрических экспертиз при спорах о праве на воспитание детей. Методические рекомендации для экспертов//Теория и практика судебной экспертизы. 2014. № 3 (35). С. 93–106.
16. Харитонов Н.К., Сафуанов Ф.С., Вострокнутов Н.В. и др. Основные экспертные понятия, подлежащие психолого-психиатрической квалификации, в гражданских спорах по делам, связанным с защитой интересов детей. Методы судебно-экспертного исследования. Методические рекомендации // Психическое здоровье. 2014. Т. 12. № 5 (96). С. 3–13.
17. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. СПб.: Питер, 2008. 672 с.
18. Garrity K.B., Barris M.A. Caught in the Middle: Protecting the Children of High-conflict Divorce. San-Francisko: Jossey-Bass, 1994. 192 p.

Сафуанов Ф.С., Кулаков С.С. Применение метода ранговой решетки в практике комплексной психолого-психиатрической экспертизы по судебным спорам родителей о воспитании ребенка
Психологическая наука и образование psyedu.ru («Психолого-педагогические исследования»)
2017. Том 9. № 2. С. 118–134.

Safuanov F.S., Kulakov S.S. Applying Repertory Grids in Complex Psychological and Psychiatric Expertise in Parents' Legal Disputes over Child Rearing
Psychological Science and Education psyedu.ru ("Psychological-Educational Studies")
2017 vol. 9, no. 2, pp. 118–134.

19. *Hetherington E.M.* Should we stay together for the sake of the children? // E.M. Hetherington (Ed.). *Coping with Divorce, Single Parenting, and Remarriage*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1999. P. 93–116.
20. *Johnston J.R.* High-conflict divorce // *The Future of Children and Divorce*. 1994. Vol. 4. № 1. P. 165–181.
21. *Kelly J.B., Emery R.E.* Children's adjustment following divorce: risk and resilience perspectives // *Family Relation*. 2003. Vol. 52. P. 352–356.
22. *King V., Heard H.E.* Nonresident father visitation, parental conflict, and mother's satisfaction: What's best for child well-being? // *Journal of Marriage and the Family*. 1999. Vol. 61. P. 385–396.
23. *Maccoby E.E., Mnookin R.H.* *Dividing the Child: Social and Legal Dilemmas of Custody*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1992. 369 p.

Applying Repertory Grids in Complex Psychological and Psychiatric Expertise in Parents' Legal Disputes over Child Rearing

Safuanov F. S.,

Dr. Sci. (Psychology), Professor, a head of chair of clinical and forensic psychology, department of legal psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia; the head of the laboratory of psychology, Federal medical research center of psychiatry and addiction of the Ministry of health of the Russian Federation, Moscow, Russia, safuanovf@rambler.ru

Kulakov S. S.,

Junior researcher of the laboratory of psychology, Federal medical research center of psychiatry and addiction of the Ministry of health of the Russian Federation, Moscow, Russia, novik_010979@mail.ru.

The growing number of dysfunctional families causes the increasing number of civil litigation on the parenting (upbringing) of the child. In these families the relationship between the partners are high conflict. The actual problem is the study of the emotional-semantic reactions of wives and husbands on the family traumatic situations. 20 parents of harmonious families and 30 parents of disharmonious families (which are in the process of divorce and determination of the place of residence of the child or the order of meetings of the child with the noncustodial parent) were surveyed by the rank grid test. It is shown that the application of the rank grid test in the study of high conflict and harmonious families allows to identify some features of the relationship of spouses to each other and the parents to the child. The specific of emotional response of adult family members to the traumatic situations associated with the behavior of a marriage partner and child is revealed. Types of the selected response: sthenic, ambivalent and asthenic, the latter two types have their substantial options.

Keywords: high conflict family; marital conflict; a forensic psychiatric examination; comprehensive judicial psychological-psychiatric examination; rank grid test; personal construct.

References

1. Aplashova A.Zh., Bisembaeva N.A. Aspekty psikhologicheskogo issledovaniya supruzheskogo konflikta [Aspects of psychological study of marital conflict]. Vestnik Altaiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [*Bulletin of the Altai state pedagogical University*], 2013, no. 17, pp. 75-79.
2. Vostroknutov N.A., Kharitonova N.K., Safuanov F.S. Metodologicheskie osnovy ekspertnogo podkhoda k pravovoi zashchite detei (sudebno-psikhiatricheskii i sudebno-psikhologicheskii podkhody): Metodicheskie rekomendatsii [Methodological bases of the expert approach to the legal protection of children], Moscow: RIO GNC SSP. 2004. 28 p.
3. Kelli Dzh. Psikhologiya lichnosti. Teoriya lichnykh konstruktov [Psychology of Personality. Theory of personal constructs], Saint-Petersburg: Rech', 2000. 249 p.
4. Kudryavtsev V.N. Kazimirchuk V. P. Sovremennaya sotsiologiya prava: Uchebnik dlya yuridicheskikh fakul'tetov i institutov [Modern sociology of law], Moscow: Yurist, 1995. 303 p.
5. Dmitrieva T.B. (eds.) Meditsinskaya i sudebnaya psikhologiya. Kurs lektsii: uchebnoe posobie [Medical and forensic psychology], Moscow: Genezis. 2005. 606 p.
6. Petrovskaya, L.A. O ponyatiinoi skheme sotsial'no-psikhologicheskogo analiza konflikta. Sotsial'naya psikhologiya. Khrestomatiya [Conceptual scheme of socio-psychological analysis of the conflict], Moscow: Aspekt Press. 1999, pp. 116-126.
7. Safuanov F.S. Psikhologiya kriminal'noi agressii [Psychology of criminal aggression], Moscow: Smysl, 2003. 300 p.
8. Safuanov F.S. Kak postroit' predmetnyi vid sudebno-psikhologicheskoi ekspertizy [Elektronnyi resurs] [How to construct a subject kind of forensic psychological examination]. *Psikhologiya i pravo* [Psychology and the law], 2017. Vol. 7, no. 1, pp. 220–239. doi:10.17759/psylaw.2017070118
9. Safuanov F.S., Rusakovskaya O.A. Individual'no-psikhologicheskie osobennosti roditelei kak prediktory vysokokonfliktnykh razvodov [Elektronnyi resurs] [Individually psychological features of parents as predictors of highly controversial divorces]. *Psikhologicheskaya nauka i*

- obrazovanie* [Psychological science and education] psyedu.ru. 2012, no. 2. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n2/53468.shtml (data obrashcheniya: 19.04.2017).
10. Safuanov F.S., Rusakovskaya O.A. Metodologicheskie problemy kompleksnoi sudebnoi psikhologo-psikhiatricheskoi ekspertizy po delam vospitaniya detei pri razdel'nom prozhivanii roditel'ei [Methodological problems of the complex forensic psycho-psychiatric examination on the matters of the upbringing of children with the separation of parents]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2010, no. 2, pp. 54–62.
 11. Safuanov F.S., Kharitonova N.K., Rusakovskaya O.A. Psikhologo-psikhiatricheskaya ekspertiza po sudebnym sporam mezhdru roditelyami o vospitanii i meste zhitel'stva rebenka [Psychological and psychiatric examination of judicial disputes between parents on the upbringing and residence of the child], 2011. Moscow: Genezis. 192 p.
 12. Tashcheva A.I. Atributivnye protsessy v supruzheskikh konfliktakh: Diss... kand. psikhol. nauk. [Attributive processes in marital conflicts], Moscow, 1987. 172 p.
 13. Fransella F., Bannister D. F. Novyi metod issledovaniya lichnosti [A new method of investigating personality], Moscow: Progress, 1987. 236 p.
 14. Frondzei S.N. Lichnostnye determinanty konfliktov v neofitsial'nom molodezhnom brake [Personal determinants of conflicts in informal youth marriages]: Diss... kand. psikhol. nauk. Rostov-na-Donu, 2009. 175 p.
 15. Kharitonova N.K., Safuanov F.S., Vostroknutov N.V., Rusakovskaya O.A. Metodologicheskie osnovy provedeniya kompleksnykh sudebnykh psikhologo-psikhiatricheskikh ekspertiz pri sporakh o prave na vospitanie detei. Metodicheskie rekomendatsii dlya ekspertov. Teoriya i praktika sudebnoi ekspertizy [Methodological bases of complex forensic psycho-psychiatric examinations in disputes on the right to raise children], 2014, no. 3 (35), pp. 93–106.
 16. Kharitonova N.K., Safuanov F.S., Vostroknutov N.V., Vasyanina V.I., Rusakovskaya O.A. Osnovnye ekspertnye ponyatiya, podlezhashchie psikhologo-psikhiatricheskoi kvalifikatsii, v grazhdanskikh sporakh po delam, svyazannym s zashchitoy interesov detei. Metody sudebno-ekspertnogo issledovaniya. Metodicheskie rekomendatsii. Psikhicheskoe zdorov'e [The main expert concepts, subject to psychological and psychiatric qualifications, in civil disputes in cases involving the protection of children's interests], 2014. Vol. 12, no. 5 (96), pp. 3–13.
 17. Eidemiller E. G., Yustitskis V. Psikhologiya i psikhoterapiya sem'i [Psychology and psychotherapy of the family], Saint-Petersburg: Piter, 2008. 672 p.
 18. Garrity K.B., Barris M.A. Caught in the Middle: Protecting the Children of High-conflict Divorce. San-Francisko: Jossey-Bass, 1994. 192 p.
 19. Hetherington E.M. Should we stay together for the sake of the children? E.M. Hetherington (Ed.). Coping with Divorce, Single Parenting, and Remarriage. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1999, pp. 93–116.
 20. Johnston J.R. High-conflict divorce. The Future of Children and Divorce. 1994. Vol. 4, no. 1, pp. 165–181.
 21. Kelly J.B., Emery R.E. Children's adjustment following divorce: risk and resilience perspectives. Family Relation. 2003. Vol. 52, pp. 352–356.
 22. King V., Heard H.E. Nonresident father visitation, parental conflict, and mother's satisfaction: What's best for child well-being? *Journal of Marriage and the Family*, 1999. Vol. 61, pp. 385–396.
 23. Maccoby E.E., Mnookin R.H. Dividing the Child: Social and Legal Dilemmas of Custody. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1992. 369 p.

Компьютерная и интернет-зависимость: анализ и систематизация подходов к проблеме

Зарецкая О.В.,

магистрант кафедры теоретических основ социальной психологии факультета социальной психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, ovzaretskaya@mail.ru

Проводится теоретический анализ современных научно-исследовательских работ по проблеме компьютерной и интернет-зависимости. Выделяются основные особенности различных подходов. Предпринимается попытка систематизировать проведенные исследования и классифицировать научные подходы к проблеме интернет-зависимости. Автор выделяет нозологический, когнитивно-бихевиоральный, социально-психологический и диалектический подходы. Обосновывает необходимость использовать подход, соответствующий сути, целям и задачам социальной психологии в области исследования как проблемы интернет-зависимости, так и зависимого поведения в целом. Таковым, по мнению автора, является диалектический подход, который интегрирует опыт исследований в рамках социально-психологического подхода и сосредотачивается на обнаруженных противоречиях феномена интернет-зависимости – компенсаторном характере интернет-деятельности, когда увлекающиеся Интернетом люди находятся в неблагополучной жизненной ситуации.

Ключевые слова: интернет-зависимость, компьютерные игры, онлайн-игры, интернет-деятельность, психологическая зависимость, зависимое поведение, психология зависимости.

Для цитаты:

Зарецкая О.В. Компьютерная и интернет-зависимость: анализ и систематизация подходов к проблем [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2017. Том 9. № 2. С. 135–155 doi: 10.17759/psyedu.2017090213

For citation:

Zaretskaya O.V. Computer and Internet Addiction: Analysis and Classification of Approaches [Elektronnyy resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2017, vol. 9, no. 2, pp. 135–155 doi: 10.17759/psyedu.2017090213. (In Russ., abstr. in Engl.)

Интернет-зависимость – относительно молодая проблема в науке. История ее изучения с момента постановки насчитывает чуть более 20 лет. Несмотря на это психологи накопили уже достаточное количество теоретического и практического опыта для того, чтобы можно было предпринять попытку его систематизации.

Различные взгляды на проблему обнаруживают существенные противоречия, а иногда и ставят под сомнение сам факт ее существования. Тем не менее в исследовательских работах последнего времени прослеживаются определенные тенденции, которым нельзя не уделить внимание. Например, компенсаторный характер интернет-деятельности позволяет использовать интернет-пространство для социализации и актуализации людей с ОВЗ.

Однако избыточная интернет-активность характерна не только для тех, кто не имеет возможности вести активный образ жизни. Множество физически здоровых людей

проводят дни напролет, например, в компьютерных онлайн-играх. Говорить о зависимости в классическом понимании этого термина по отношению к такому времяпрепровождению сегодня уже кажется поспешным. В первую очередь потому, что большинство критериев, характеризующих зависимое поведение алкоголиков, наркоманов или гемблеров, попросту не подходит для игроков и других интернет-пользователей, а некоторая физиологическая симптоматика и вовсе вызывает сомнения.

Все это свидетельствует о необходимости разобраться в накопленном опыте и определить актуальные тенденции и направления исследований в области социальной психологии зависимого поведения.

Первые исследования компьютерной зависимости

В первом исследовании, организованном М. Шоттон [54] в конце 1980-х гг., приняли участие более 100 профессиональных программистов и обычных пользователей. Некоторое время данное исследование считалось наиболее тщательным среди всех когда-либо проводившихся исследований феномена компьютерной зависимости. С применением стандартных психологических тестов, интервьюирования и специально разработанных опросников были исследованы те, кто испытывал зависимость от компьютера, и две контрольные группы.

В исследовании было выявлено, что компьютерную зависимость чаще других проявляют высокообразованные мужчины. Средний возраст выборки составлял около 30 лет. Зависимые испытуемые обычно работали в областях, связанных с наукой или техникой. Процент женатых и имеющих детей в группе зависимых был несколько ниже, чем в контрольной группе. Оказалось, что у компьютерно-зависимых испытуемых – высокий уровень интеллектуального развития, многие из них состоят в сообществе людей с высоким уровнем интеллекта «Менса». Большинство испытуемых, по результатам опроса, проявляли высокий теоретический и практический интерес к технике и электронике еще до того, как получили возможность работать с компьютером. Задача, которую ставят перед собой эти люди при работе с компьютером, заключается в том, чтобы добиться полного подчинения от последнего. Установление контроля над компьютером позволяет им в какой-то мере компенсировать невозможность осуществления контроля или отсутствие контроля в других сферах жизни, как правило, в социальных отношениях. Многим из испытуемых представляется крайне важным контролировать поступки и слова других, в том числе и близких, людей, что, естественно, не удается.

Примерно в то же самое время Ш. Текл проводила исследование стадий освоения компьютера детьми, подростками и взрослыми людьми [55]. Она также отмечает, что для многих испытуемых установление тотального контроля над компьютером является очень значимым параметром. Такой стиль работы с компьютером получил название «жесткого стиля». В книге Ш. Текл дается определение и «мягкому стилю», который в отличие от «жесткого» более интуитивен и менее последователен, однако он учитывает индивидуальные склонности, предпочтения, эстетические аспекты деятельности и т. д. Отмечается, что эти названия стилей программирования отчасти соотносятся с общепринятым различием между «software» и «hardware» – программным и аппаратным обеспечением, или «софтом» и «железом».

Таким образом, психологический механизм возникновения компьютерной зависимости у подростков, предпочитающих «жесткий стиль» работы, можно коротко описать так: когда не удается добиться доминирования в личных отношениях, общественной жизни или организационной иерархии, некоторые молодые люди с высоким

уровнем интеллекта делают вполне логичный и рациональный выбор в пользу проведения времени и самореализации за компьютером.

Такой выбор подразумевает отторжение социальной сферы и поглощение новыми технологиями, связанными с применением компьютеров. Возможность освоить множество новых приложений и информационных технологий – это своего рода вызов, на это расходуется много времени и сил. Но, тем не менее, эти труды однажды начинают приносить результаты, и эти результаты можно спрогнозировать, в отличие от проблемных и негарантированных взаимоотношений с другими людьми, поведение которых в сравнении с компьютером выглядит весьма непредсказуемым. Следовательно, такое перемещение интересов в другую область, которая приводит к прогнозируемым и положительным результатам, вполне логично и ожидаемо. В итоге социальная сторона жизни, предполагающая возможные неудачи, вызывает все меньше и меньше интереса, и в основу формирования зависимости ложится стремление к самоуважению и положительным эмоциям.

Однако достижение практического результата интересует испытуемых, исследованных М. Шоттон, гораздо меньше, чем процесс его достижения, что говорит о наличии процессуальной мотивации. Зависимым необходима постоянная позитивная интеллектуальная стимуляция, их интересует одновременно и мифология, и астрономия, и нетрадиционная философия, и различные религиозные течения, и музыка, и литература. Впоследствии в исследовании также было установлено особое пристрастие зависимых испытуемых к любительскому театру, что является для них способом полного самовыражения при четком ограничении рамками роли.

По мнению А.Е. Войскунского, одного из ведущих отечественных исследователей феномена интернет-зависимости, программистов и пользователей, описанных М. Шоттон и Ш. Текл, очень трудно классифицировать как зависимых в традиционном смысле [11]. Скорее это люди с сильно ограниченной сферой интересов, которые искренне увлечены, поглощены работой с компьютером и по каким-то причинам недооценивают другие жизненные сферы. Однако мы все же можем проследить определенные их особенности, которые будут отмечены исследователями и в последующих работах. Например, сложности во взаимоотношениях с другими людьми, вызванные непредсказуемостью и невозможностью контролировать последних.

Постановка проблемы интернет-зависимости

Первые исследователи проблемы действовали в рамках подхода, который описывал компьютерную и интернет-зависимость как заболевание, через набор симптомов. Условно обозначим его **нозологическим**. В 1994 г. на основании ряда исследований К.С. Янг выделила несколько типов компьютерной и интернет-зависимости по предпочтениям пользователей [34]: киберсексуальная зависимость, пристрастие к виртуальным знакомствам, информационная перегрузка (компульсивный web-серфинг), зависимость от компьютерных игр и т. д. Сам термин «зависимость», как и набор симптомов, предложил А. Голдберг в 1995 г. по аналогии с химическими зависимостями, но впоследствии стало известно, что это была шутка [16].

Следом за ними М. Гриффитс (1997) включил интернет-зависимость в категорию технологических зависимостей, которые, по его мнению, могут рассматриваться как разновидность поведенческих зависимостей и включают в себя такие «ключевые компоненты всякой зависимости, как «сверхценность» (salience), модификация настроения

(mood modification), увеличение толерантности (tolerance), симптомы отмены (withdrawal), конфликт с окружающими и с самим собой (conflict) и рецидив (relapse)» [51].

Исследования, проведенные В. Бреннер, Дж. Морахан-Мартин, К. Шерер и др. в 1997–1999 гг. [13], были направлены на выявление признаков соматического неблагополучия в связи с количеством времени, затрачиваемым на пребывание в Интернете. Зависимость определялась наличием трех или более физиологических симптомов.

М. Орзак в 1998 г. разделила симптоматику интернет-зависимости на два типа: психологическую и физиологическую [19]. К психологической симптоматике она отнесла эмоциональный подъем во время нахождения в Интернете, постепенную необходимость в увеличении этого времени, неспособность к планированию и самоорганизации собственной жизни, пренебрежение профессиональной и личностной сферами деятельности, неумение отвлечься или прервать деятельность за компьютером, раздражение на окружающих за попытки помешать работе в Сети, нежелание принимать критику подобного образа жизни, готовность лгать друзьям и близким о количестве проведенного там времени и частоте сеансов, навязчивые размышления об Интернете в периоды невозможности подключиться, побуждение тратить все большее количество денег на онлайн-развлечения и т. д. Физиологические симптомы включают в себя туннельный синдром запястья, сухость в глазах, мигреноподобные головные боли, боли в спине, нерегулярное питание, пренебрежение личной гигиеной, нарушение сна и изменение его режима.

Однако и результаты исследований, и нозологический подход в целом не получили признания и подверглись резкой критике со стороны последующих исследователей. Так, например, Л. Холмс писал, что диагностика интернет-зависимости по соматическим признакам, схожим с признаками химических зависимостей, поспешна и не вполне оправдана, поскольку, по его мнению, различные виды деятельности в Сети обладают различным патологическим потенциалом [53].

В 2000 г. К.С. Янг разработала и предложила трехуровневую модель интернет-зависимости – АСЕ [39], оставаясь верной изначальному подходу к проблеме. Согласно этой модели, рассматриваемая аддикция возникает по следующим причинам:

A (Accessibility) – доступность информации и простота использования;

C (Control) – контроль собственных действий и передаваемой информации, анонимность коммуникации и отсутствие посредников;

E (Excitement) – возбуждение, эмоциональный подъем от результатов деятельности в Сети.

На новом этапе К.С. Янг характеризует интернет-зависимость как сложное явление, включающее в себя в том числе и психологический эскапизм, т. е. бегство от реальной жизни в виртуальность, которому подвержены люди с определенными психопатологическими особенностями.

В.А. Булова, работающая в рамках нозологического подхода, пишет, что «интернет-зависимость формируется у личности с соответствующими преморбидными характеристиками или является новой аддиктивной реализацией у личности со сформированной зависимостью» [10, с. 108]. Исследование, проведенное В.А. Буровой в рамках диссертации [35], подтвердило довольно низкий процент – 2 % (К.С. Янг, 1994) – распространенности этой аддикции. Тем не менее автор считает, что зависимая личность может перенести привязанность с одного объекта зависимости на другой, как только тот перестанет выполнять свою функцию – менять менее комфортное психологическое состояние на более комфортное. По мнению В.А. Буровой, вероятнее всего преморбидные, т. е. предрасполагающие, черты зависимой личности формируются в семье с большим количеством созависимых моделей поведения.

Однако И.В. Запесоцкая и В.Б. Никишина отмечают, что созависимость – это такая же форма зависимости, как и любая другая, но в роли объекта патологической привязанности в ней выступает не химический препарат или деятельность, а другой человек [22; 41]. Следовательно, предполагается, что черты зависимой личности действительно могут формироваться в семье, но предпосылками будут служить не созависимые модели поведения, а определенные паттерны, присущие субъект-объектной модели отношений, – манипуляция, чрезмерный контроль и защита, запрет на выражение чувств или трансформация способов их выражения и т. д. И здесь мы можем проследить параллель с результатами первых исследований увлеченности компьютером, которые описаны выше: желание предсказуемости и контроля со стороны как других людей, так и компьютера, у испытуемых М. Шоттон и Ш. Текл вполне укладывается в конструкт субъект-объектных отношений, описанный И.В. Запесоцкой и В.Б. Никишиной в качестве одного из оснований развития и поддержания зависимого поведения.

Таким образом, уже через несколько лет после постановки проблемы интернет-зависимости в среде ученых наметилась тенденция к использованию альтернативных подходов к исследованиям.

Социально-психологический подход к изучению проблемы

А.Е. Войскунский отмечает, что к началу XXI столетия в зарубежных исследованиях происходят качественные изменения в подходе к изучению проблемы [13]. Новый подход можно обозначить как **социально-психологический**. Многие ученые задаются вопросом: является ли Интернет сам по себе достаточной средой для формирования зависимости или же люди, склонные к зависимости, находят в нем способ реализации аддиктивного поведения? Этот вопрос становится краеугольным камнем всех будущих исследований, которые стараются включить в себя изучение и Интернета как специфической сферы человеческой деятельности, и личностных особенностей пользователей, и их социального окружения.

А.Г. Асмолов (2004) также отмечает, что современные исследователи постепенно приходят к пониманию того факта, что психологическая привязанность к объекту зависимости формируется намного раньше, чем физиологическая. В связи с этим в научной литературе определения тяжелых аддиктивных патологий все более сближаются с определениями поведенческих зависимостей, одной из которых и является зависимость от Интернета [2].

В 1998–1999 гг. К. Суррат и К. Мюррей предложили альтернативный взгляд с позиций интеракционизма, выступив против «медиализации» [11] интернет-зависимости. По их мнению, интернет-зависимость не представляет серьезной проблемы и в социокультурном аспекте ничем не отличается от других форм социального взаимодействия. Возведение же использования Интернета в ранг болезни демонизирует эту информационную технологию как таковую, навязывая пользователю роль поглощаемой ею жертвы. Авторы признают эскапическую функцию Интернета, но придают ей позитивный смысл, они уверены в том, что уход из реальности позволяет лишь заново в нее войти, получив некий опыт.

Рассмотрим некоторые исследования, выполненные в рамках социально-психологического подхода. Несмотря на определенную разрозненность и не структурированность результатов, на их основании можно выделить характерные социально-психологические аспекты проблемы.

Так, по результатам исследования мотивации пользователей [1] были отмечены наиболее распространенные среди них доминирующие мотивы: коммуникативный, рекреационный и социальный. Это исследование предваряет ряд последующих, в которых изучались особенности коммуникативной и личностной сфер интернет-зависимых пользователей.

В одном из исследований были выявлены следующие особенности испытуемых [45]:

- проблемы в сфере общения и образе Я (96 % испытуемых);
- сложности в принятии своего физического Я (55 % испытуемых);
- сложности в непосредственном общении (35 % испытуемых);
- склонность к интеллектуализации (30 % испытуемых);
- чувство одиночества и недостатка взаимопонимания (32 % испытуемых);
- наличие одной фрустрированной потребности (85 % испытуемых);
- наличие двух и более фрустрированных потребностей (35 % испытуемых);
- компенсация тревоги бунтарством и отказом от общепринятых норм (55 % испытуемых);
- особая ценность независимости (40 % испытуемых).

Большинство испытуемых продемонстрировали также недифференцированные и завышенные требования к себе и окружающим, что свидетельствует об инфантильности самооценки.

Исследование феномена интернет-зависимости на группах студентов МГИМО показало, что преобладание мотивов аффилиации и коммуникации и чувство одиночества положительно коррелируют с ощущением дискомфорта в отрыве от Сети.

Р.Ф. Теперик и М.А. Жукова отмечают, что интернет-зависимым пользователям свойственны проблемы с коммуникацией, вызванные выраженной эмоциональной нечувствительностью и эгоцентризмом, что позволяет использовать интернет-коммуникацию в качестве компенсаторного механизма [21]. Результаты их исследования позволяют предположить шизоидный тип личности у испытуемых с интернет-зависимостью по таким критериям, как эмоциональная нечувствительность, сниженная способность распознавания невербалики у партнера по общению, эгоцентризм, неспособность воспринимать критику, что в целом соотносится с результатами исследования личностных особенностей подростков с интернет-зависимостью, проведенного рядом других исследователей, которое показало относительное преобладание шизоидов среди испытуемых [35]. Таковых оказалось чуть менее трети – 29,8 % [20].

Описанные Р.Ф. Теперик и М.А. Жуковой особенности коммуникации, типичные для шизоидов, могут свидетельствовать о том, что не шизоидность как черта характера может стать предпосылкой для формирования интернет-зависимости, а особенности взаимоотношений, принятые в семье и влияющие на формирование личности с детства, могут впоследствии приводить к шизоидности как черте характера и сопутствующим ей особенностям и проблемам.

Исследование ближайшего окружения интернет-зависимых позволило выделить следующие характерные моменты во взаимоотношениях членов семьи [47]:

- низкая степень заботы друг о друге, слабовыраженное чувство принадлежности к семье;
- не принято выражать свои чувства открыто либо принято выражать их в слабой степени;

- не характерно явное выражение гнева, агрессии и конфликтных отношений;
- невысокая степень поощрения членов семьи к самоутверждению, независимости и самостоятельности в обдумывании проблем и принятии решений;
- невысокая степень семейного уважения к этико-нравственным ценностям и правилам;
- низкая степень активности в социальной, культурной и политической сферах деятельности;
- низкая степень участия в различных видах активного отдыха и спорта;
- невысокая значимость порядка и организованности в отношении структурирования семейной активности, финансового планирования, ясности и определенности семейных правил и обязанностей.

Эти особенности в целом подтверждают предположение о том, что тип отношений в семье способствует развитию у членов семьи определенных личностных черт, которые впоследствии и могут приводить к формированию дезадаптивных аддиктивных стратегий поведения [42; 43].

Таким образом, большинство независимых друг от друга исследований имеют вполне сопоставимые друг с другом результаты.

На основании этих результатов можно выделить следующие особенности личностной и социальной сфер, присущие большинству интернет-зависимых:

- эмоциональная отстраненность во взаимоотношениях с близким окружением;
- проблемы с образом Я (недифференцированная самооценка, негативизм, чрезмерная независимость, инфантильность);
- проблемы с непосредственной коммуникацией;
- перманентная социальная фрустрированность.

Анализ совокупности представленных особенностей позволяет говорить о взаимосвязи указанных факторов как о социально-психологической предпосылке формирования интернет-зависимого поведения. Конечной целью поисковой активности, направленной на преодоление дискомфортного состояния личности, вызванного сформировавшимися в процессе социализации особенностями, может выступать эмоциональная привязанность к интернет-взаимодействию как к средству преодоления психологического дискомфорта. Таким образом, вполне вероятно, что мы имеем дело с неосознаваемой реализацией избегающего копинг-поведения. По мнению А.Е. Войскунского, это весьма перспективное направление исследовательской деятельности в ближайшем будущем [13].

Когнитивно-бихевиоральная тенденция в исследованиях использования интернет-ресурсов

Попытки аналитических и практических исследований в русле **КОГНИТИВНО-БИХЕВИОРАЛЬНОГО** подхода к проблеме интернет-зависимости в целом отражают

существующий общемировой тренд в психологической науке. В рамках современной парадигмы было предложено несколько теоретических концепций формирования интернет-зависимого поведения.

Когнитивно-бихевиоральная модель Р.А. Дэвис (1999) предполагает разделение патологического использования Интернета на специфическое и генерализованное [49]. Под *специфическим патологическим использованием* понимается определенный род деятельности в Сети, например, увлечение сексуально-эротическими сервисами, многопользовательскими или азартными играми, виртуальным шопингом и т. д. *Генерализованное патологическое использование* включает в себя все многообразие онлайн-деятельности вплоть до полной потери ее смысла.

В рамках своей модели Р.А. Дэвис предлагает следующую классификацию поведения пользователей:

- нефункциональное поведение, связанное со злоупотреблением возможностями Интернета (зависимость);
- функциональное, целевое использование Интернета как информационного и развлекательного ресурса;
- обращение к сексуально-эротическим ресурсам или попытки наладить социальные связи;
- малое ее использование в силу разочарования в Сети или других причин.

Механизм развития зависимости в когнитивно-бихевиоральной модели представляет собой сочетание сложившихся определенным образом жизненных условий личности (социальные, внутриличностные и межличностные отношения, наличие психопатологической симптоматики) и стресса, вызванного информационными и коммуникативными особенностями Интернета, что также позволяет отнести эту модель к социально-психологическому подходу.

А.Г. Асмолов с соавторами предлагают интегративную модель интернет-зависимости [2]. Модель построена на концепциях информационного стресса и коммуникативных расстройств В.А. Бодрова и обосновывает *нейропсихологический* подход к проблеме формирования интернет-зависимости. Авторы считают, что не только Интернет является благоприятной средой, располагающей к развитию зависимого поведения, но и люди с аддиктивной склонностью стремятся в Сеть в процессе реализации зависимой модели поведения. В качестве методологического основания авторы концепции предлагают деятельностный подход А.Н. Леонтьева.

В этой модели коллектив авторов выделяет следующие особенности интернет-взаимодействия: анонимность, сопутствующее ей искажение самопрезентации и восприятия партнеров, отсутствие невербальной коммуникации как важного фактора межличностного взаимодействия и нарушение временной перспективы как особенности виртуального пространства. Под влиянием этих особенностей у субъекта взаимодействия оказывается нарушенным «треугольник сознания» – чувственная ткань сознания, значение взаимодействия и его личностный смысл. Вследствие чего происходит переориентация субъекта с внешних, социально ориентированных смыслов на внутренние, или аутистические.

Среди причин этого процесса авторы отмечают нарастание общего когнитивного дефицита вследствие истощения нервной системы, перестройку общения как функциональной системы (изменение источников смыслов, уплощение эмоционального реагирования) и личностные особенности субъекта. Особый акцент авторы делают на том,

что в качестве личностных особенностей может выступать не обязательно акцентуация или психопатология, а любая черта характера, являющаяся нормой, например, интроверсия.

Таким образом, авторы полагают, что при формировании интернет-зависимости имеет место сдвиг мотива на цель, по А.Н. Леонтьеву, – превращение способа действия в самостоятельную цель деятельности. Однако интегративная модель интернет-зависимости скорее описывает механизм возможного влияния использования Интернета на психику человека в целом, нежели объясняет всю совокупность причин формирования зависимости.

Помимо теоретических конструкций в русле когнитивно-бихевиорального подхода существует множество исследований когнитивных и поведенческих особенностей людей, предпочитающих те или иные интернет-активности, которые не связаны непосредственно с изучением психологии зависимости [8]. Психология Интернета, или киберпсихология, как новая отрасль психологической науки исследует и описывает влияние использования компьютера и Интернета на жизнедеятельность человека, на его психику, мышление, личностные и поведенческие особенности [14].

Диалектический подход: противоречия феномена интернет-зависимости и их взаимосвязь

Критик нозологического подхода Дж. Грохол (1999) посчитал недопустимым сравнение интернет-зависимости с другими формами зависимости и предложил свою модель, опирающуюся на циклическую природу человеческой деятельности [52]. По его мнению, вслед за восторгом от широких возможностей Интернета (enchantment) следует спад активности, вызванный разочарованием в Сети (disillusionment), а затем человек находит определенный баланс в использовании электронных ресурсов (balance). При этом стадия восхищения может выглядеть как зависимость. Если же она затягивается, т. е. происходит «застревание» на одном из неизбежных этапов освоения этой информационной технологии, то причины этого следует искать в личностных особенностях человека и его социальной среде. Дж. Грохол считает социализацию основным фактором формирования интернет-зависимости и рассматривает компенсаторный характер этой зависимости в связи с особенностями интернет-коммуникации – опосредованностью, анонимностью, невозможностью адекватно представить свой образ и сформировать образ партнера по взаимодействию и т. д. В определенном смысле этого автора можно считать родоначальником *диалектического* подхода. Подобный подход к проблеме, являющийся по сути логическим продолжением социально-психологического подхода, разделяют и современные исследователи интернет-зависимости.

С.А. Белозеров также отмечает компенсаторный характер интернет-деятельности, в частности увлечения компьютерными онлайн-играми (ММОРПГ) [5; 6], и приходит к выводу о возможности использования виртуальной площадки для социализации и личностной реализации людей с ОВЗ. Автор обращает внимание на особенность деятельности человека в компьютерных онлайн-играх – она, по сути, является не игровой, а производительной [5].

Такой взгляд соотносится с позицией других исследователей компьютерных онлайн-игр. Например, И.Е. Гутман считает, что компьютерные онлайн-игры, хотя и удовлетворяют большинству характеристик игры, но являются скорее новой интерактивной формой искусства, где человек «...выступает не пассивным зрителем, а квазиактивным соучастником» [18, с. 175].

Н.В. Кочетков, рассматривая зависимость от компьютерных онлайн-игр, опирается на теорию деятельности А.Н. Леонтьева и выделяет важность такого фактора, как социальность, наличие группы; он отмечает эскапический характер игровой деятельности в

Интернете [29]. По мнению Н.В. Кочеткова, в основе формирования этого типа зависимости также может лежать механизм сдвига мотива на цель. В работе, посвященной профилактике компьютерно-игровой зависимости [28] у подростков, автор уделяет внимание специфике современной социально-экономической ситуации и процессам, происходящим в российском образовании, которые в целом можно охарактеризовать как процесс отчуждения обучения от непосредственно образования путем его формализации и бюрократизации.

Об отчуждении и потребительском отношении человека к собственной жизни в современной социальной ситуации пишет философ М.А. Греков, отмечая эти процессы в качестве ведущих факторов в развитии эскапического поведения, в том числе и увлеченности виртуальной деятельностью [17]. Говоря об эскапическом характере интернет-зависимости, нельзя не отметить работу, посвященную исследованию мотивации у игроков ММОРПГ-проекта «Аллоды Онлайн» [36], результаты которого показали высокий уровень мотивации к самореализации.

Н.С. Шадрин и Е.Н. Осин выделяют две актуальные парадигмы анализа феномена отчуждения в современной психологии: гегелевско-марксистскую и экзистенциально-гуманистическую [38; 46]. Определение отчуждения, которое предлагает Н.С. Шадрин, звучит следующим образом: это «устойчивое состояние "захваченности" мотивации и других личностных структур человека отдельными факторами (условиями) воспроизводства его существования в конкретном социуме, ведущее к дистанцированию от различных сфер и уровней активности субъекта, реализующих внутренние и/или внешние потенции его собственного развития» [46, с. 142]. В этом определении сочетаются оба подхода: гегелевско-марксистский, социально-экономически детерминированный, и экзистенциально-гуманистический, в основе которого лежат личностная самореализация и творческая самоактуализация.

В контексте проблемы зависимого поведения такой подход к анализу феномена отчуждения представляется наиболее перспективным. Диалектически личность, отчужденная в одной или нескольких сферах своей жизни, должна иметь некую «отдушину» или, по крайней мере, стремиться к ней. Исследование, проведенное более 30 лет назад на американских студентах, показало наличие взаимосвязи между отчуждением и мотивацией к употреблению алкоголя [48]. В нашем же случае будет логичным предположить, что увлечение компьютерными онлайн-играми есть современный способ преодоления отчуждения.

Резюмируя все вышесказанное, необходимо отметить, что в рассмотренных исследованиях обнаруживаются некоторые сходные позиции относительно природы возникновения феномена интернет-зависимости: в них отмечаются эскапический характер увлечения интернет-деятельностью [40] вследствие социально-экономической тенденции к отчуждению человека в современном обществе и ее компенсаторный характер [31].

Вслед за этим обнаруживаются противоречия в анализе феномена интернет-зависимости. Сам термин «зависимость» традиционно имеет ярко выраженную негативную окраску и характеризуется как поведенческая девиация, однако на примере рассмотрения проблемы интернет-зависимости с помощью диалектического подхода и базовых представлений отечественной психологической школы мы можем впервые поднять проблему на качественно иной уровень. Диалектический подход позволяет предположить, что проблема увлеченности виртуальными мирами и виртуальной деятельностью может не быть связана с патологическим потенциалом Интернета как достижения научно-технического прогресса и не заключаться в личностных или генетических особенностях отдельного человека. Эта проблема может являться следствием как неудовлетворенности человеческих потребностей в современном обществе, так и компенсаторного характера

интернет-деятельности. Более того, описанный подход позволяет рассмотреть проблему не только интернет-зависимости, но и зависимого поведения вообще как глобальную проблему современного человечества.

Заключение

Итак, выделим основные особенности исследовательских подходов. Первые исследования М. Шоттон и Ш. Текл проводились в то время, когда Интернет еще не был широко распространен, и скорее могут быть отнесены к исследованию личностных особенностей людей, увлеченных работой с компьютером, или особенностей некоторых групп компьютерных пользователей.

Представители *нозологического подхода* (К.С. Янг, М. Орзак, М. Гриффитс и др.) основывались на признании интернет-зависимости болезнью и описывали ее через набор симптомов, аналогичных химическим зависимостям; они полагали, что склонность к интернет-зависимости, вероятнее всего, является личностной патологией.

Исследователи, работающие в рамках *социально-психологического подхода*, скептически отнеслись к идее «медиализации» (термин А.Е. Войскунского) интернет-зависимости и предположили, что причины возникновения этого феномена могут лежать не только в личностных особенностях, но и в социальном окружении зависимых. Кроме того, патологической средой может стать и сам Интернет. Исследования, выполненные в рамках этого подхода, описывают множество критериев: личностные особенности зависимых, их социальное окружение (отношения с семьей, друзьями и т. д.), особенности коммуникации и взаимоотношений в виртуальной среде и т. д.

Когнитивно-бихевиоральный подход, а конкретно теория информационного стресса, лежащая в его основе, могут быть справедливы в отношении таких видов деятельности, как поиск и работа с информацией, а также использование виртуальных ресурсов для многих других целей. Однако в настоящий момент этот подход используется для изучения, описания когнитивно-бихевиоральных особенностей использования различных интернет-ресурсов и создания привлекательных для пользователя виртуальных интерфейсов, что вряд ли позволяет претендовать на объяснение феномена зависимого поведения в Сети.

На основании ряда исследований нами был выделен и актуализирован *диалектический подход* к проблеме, ставящий своей задачей поиск и рассмотрение противоречий в самом феномене интернет-зависимости, а также в социально-экономических и индивидуально-личностных особенностях людей, увлекающихся интернет-деятельностью, в частности – компьютерными онлайн-играми.

Кроме того, следует отметить, что множество разновидностей аддиктивных поведенческих расстройств и разрозненных критериев, лежащих в основаниях классификаций, актуализируют вопрос о правомерности директивного использования термина «зависимость» в вопросах лечения и профилактики этого феномена. По крайней мере в области социальной психологии и до тех пор, пока не будут найдены и описаны универсальные критерии, лежащие в основе формирования поведения, характеризуемого сегодня по тем или иным признакам как зависимое. В свете этих фактов, а также того, что в социальной психологии не существует и диагностических методик, позволяющих однозначно установить именно зависимость от Интернета, более корректным термином может служить, например, *увлеченность интернет-деятельностью*.

Финансирование

Работа выполнена при поддержке стипендии МГППУ им. А.В. Петровского

Литература

1. *Арестова О.Н., Бабанин Л.Н., Войскунский А.Е.* Мотивация пользователей Интернета // Гуманитарные исследования в Интернете / Под ред. А.Е. Войскунского. М.: Можайск-Терра, 2000. 432 с.
2. *Асмолов А.Г., Цветкова Н.А., Цветков А.В.* Психологическая модель Интернет-зависимости личности // Мир психологии. 2004. №1. С. 179-193.
3. *Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е., Смылова О.В.* Интернет: воздействие на личность // Гуманитарные исследования в Интернете / Под ред. А.Е. Войскунского. М.: Можайск-Терра, 2000. 432 с.
4. *Белинская Е.П.* Взаимосвязь Интернет-зависимости и стратегий совладания с трудными жизненными ситуациями // Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития / Ред.-сост. А.Е. Войскунский. М.: Акрополь, 2009. С. 188–197.
5. *Белозеров С.А.* Виртуальные миры MMORPG: часть I. Определение, описание, классификация // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2015. Т. 12. №1. С. 54–70.
6. *Белозеров С.А.* Виртуальные миры MMORPG: часть II. Средство от социального и психологического неблагополучия // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2015. Т. 12. № 1. С. 71–89.
7. *Бобышева Е.О.* Интернет-зависимость и склонность к девиантному поведению [Электронный ресурс] // Коченовские чтения «Психология и право в современной России» URL: http://psyjournals.ru/kochenovskie_chteniya_2010/issue/41351_full.shtml (дата обращения: 01.02.17).
8. *Богачева Н.В., Войскунский А.Е.* Когнитивные стили и импульсивность у геймеров с разным уровнем игровой активности и предпочитаемым типом игр // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2015. Т. 12. № 1. С. 29–53.
9. *Братусь Б.С.* Аномалии личности. М.: Мысль, 1988. 301 с.
10. *Бурова В.А.* Интернет-зависимость в медицинской парадигме // Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития / Ред.-сост. А.Е. Войскунский. М.: Акрополь, 2009. С. 101–111.
11. *Войскунский А.Е.* Актуальные проблемы психологии зависимости от Интернета // Психологический журнал. 2004. Т. 25. № 1. С. 90–100.
12. *Войскунский А.Е.* Групповая игровая деятельность в Интернете [Электронный ресурс]// Психологический журнал. 1999. Т. 20. № 1. С. 126–132. URL:

Зарецкая О.В. Компьютерная и интернет-зависимость: анализ и систематизация подходов к проблем
Психологическая наука и образование psyedu.ru
(«Психолого-педагогические исследования»)
2017. Том 9. № 2. С. 135–155.

Zaretskaya O.V. *Computer and Internet Addiction: Analysis and Classification of Approaches*
Psychological Science and Education psyedu.ru
("Psychological-Educational Studies")
2017 vol. 9, no. 2, pp. 135–155.

http://www.psy.msu.ru/science/public/voyskunskiy/voyskunskiy_1999.pdf (дата обращения: 01.02.17).

13. *Войскунский А.Е.* Методологические аспекты зависимости от Интернета: зарубежные исследования // Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития / Ред.-сост. А.Е. Войскунский. М.: Акрополь, 2009. С. 101–111.

14. *Войскунский А.Е.* Перспективы становления психологии Интернета // Психологический журнал. 2013. Т. 34. №3. С. 110–118.

15. *Войскунский А.Е.* Пол. Гендер. Интернет [Электронный ресурс]// Вестн. РГНФ. 2004. № 1. URL: http://www.psy.msu.ru/science/public/voyskunskiy/voyskunskiy_2004a.pdf (дата обращения: 01.02.17).

16. *Войскунский А.Е.* Феномен зависимости от Интернета // Гуманитарные исследования в Интернете / Под ред. А.Е. Войскунского. М.: Можайск-Терра, 2000. 432 с.

17. *Греков М.А.* Феномен эскапизма в медианасыщенном обществе: Дис. ...канд. философ. наук. Омск, 2008. 131 с.

18. *Гутман И.Е.* Компьютерные виртуальные игры: культурно-антропологические аспекты анализа: Дис. ...канд. философ. наук. СПб, 2009. 193 с.

19. *Дрепа М.И.* Интернет-зависимость как объект научной рефлексии в современной психологии // Знание. Понимание. Умение. 2009. № 2. С. 189–193.

20. *Егоров А.Ю., Кузнецова Н., Петрова Е.* Особенности личности подростков с Интернет-зависимостью // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2005. Т. 5. № 2. С. 20–27.

21. *Жукова М.А., Теперик Р.Ф.* Особенности сферы общения Интернет-зависимых пользователей // Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития / Ред.-сост. А.Е. Войскунский. М.: Акрополь, 2009. С. 165–187.

22. *Залесоцкая И.В.* Метапсихологический уровень реализации состояния зависимости // Вестн. Моск. гос. гуманитарного ун-та им. М.А. Шолохова. Сер. Педагогика и психология. 2012. № 3. С. 90–98.

23. *Залесоцкая И.В., Никишина В.Б.* Состояние зависимости: метапсихологический подход [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2013. № 2. URL: <http://psyjournals.ru/psyclin/2013/n2/62045.shtml> (дата обращения: 01.02.17).

24. *Зарецкая О.В.* Зависимость от компьютерных онлайн-игр как разновидность аддиктивного поведения [Электронный ресурс] // Социальная психология и общество. 2016.

Т. 7. № 3. С. 105–120. URL: http://psyjournals.ru/social_psy/2016/n3/zaretkaya.shtml (дата обращения: 01.02.17).

25. *Ключарев В.А., Зубарев И.П., Шестакова А.Н.* Нейробиологические механизмы социального влияния // Экспериментальная психология. 2014. Т. 7. № 4. С. 20–36.

26. *Константинов В.В.* К вопросу о понятии «адаптация» [Электронный ресурс] // Проблемы социальной психологии личности. 2008. СГУ (Саратов). URL: http://psyjournals.ru/sgu_socialpsy/issue/30306_full.shtml (дата обращения: 01.02.17).

27. *Корсакова Л.И.* Копинг-поведение и защитные механизмы системы адаптации личности [Электронный ресурс] // Труды СГА. 2010. № 8. URL: http://www.edit.muh.ru/content/mag/trudy/08_2010/11.pdf (дата обращения: 01.02.17).

28. *Кочетков Н.В.* Патологическое пристрастие или новая реальность? Размышления о феномене игромании // Школьный психолог. 2015. №4–6 (531–532). С. 4–10.

29. *Кочетков Н.В.* Социально-психологические аспекты зависимости от онлайн-игр и методика ее диагностики [Электронный ресурс] // Социальная психология и общество. 2016. Т. 7. № 3. С. 148–163. URL: http://psyjournals.ru/social_psy/2016/n3/kochetkov.shtml (дата обращения: 01.02.17).

30. *Кутузова Д.А.* Эскапизм как форма самоопределения в подростковом и юношеском возрасте: Тезисы докладов участников конференции «Ломоносов-2001» [Электронный ресурс] // URL: <http://www.psy.msu.ru/science/conference/lomonosov/2001/index.html> (дата обращения: 01.02.17).

31. *Латыпов И.В.* Взаимосвязь самоотчуждения и образа Я личности // Вестн. Казанского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. 2011. Т. 17. С. 130–133.

32. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Книга по требованию, 2011. 352 с.

33. *Литинская Д.Г.* Типы современного эскапизма и феномен экзистенциального эскапизма [Электронный ресурс] // Ярославский педагогический вестник. 2012. № 1. Т. 1 (Гуманитарные науки). URL: http://vestnik.yspu.org/releases/2012_1g/69.pdf (дата обращения: 01.02.17).

34. *Лоскутова В.А.* Интернет-зависимость как форма нехимических аддиктивных расстройств: Дис. ... канд. мед. наук. Новосибирск, 2004. 157 с.

35. *Малыгин В.Л., Смирнова Е.А., Хомерики Н.С.* Личностно-характерологические и социальные факторы риска формирования склонности к Интернет-зависимости у

подростков // Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития / Ред.-сост. А.Е. Войскунский. М.: Акрополь, 2009. С. 199–210.

36. *Маринова Т.Ю., Зарецкая О.В.* Социально-психологические аспекты зависимости от компьютерных ролевых онлайн игр // Социальная психология и общество. 2015. Т. 6. № 3. С. 109–119.

37. *Осин Е.Н.* Смыслотрата как переживание отчуждения: структура и диагностика: Автореф. дис. ... канд. психолог. наук. М., 2007 [Электронный ресурс]//URL: <http://www.psy.msu.ru/science/autoref/osin.pdf> (дата обращения: 01.02.17).

38. *Осин Е.Н., Леонтьев Д.А.* Смыслотрата и отчуждение // Культурно-историческая психология. 2007. № 4. С. 68–77.

39. *Пахомова Т. В.* Некоторые психологические проблемы интернет-зависимости // Молодой ученый. 2014. № 15. С. 236–238.

40. *Рогов Е.И., Рогова Е.Е.* Интернет-зависимость как стремление к одиночеству [Электронный ресурс] // Психология образования в XXI веке: теория и практика. URL: http://psyjournals.ru/education21/issue/54915_full.shtml (дата обращения: 01.02.17).

41. *Скворцова С.Н., Шумский В.Б.* Структурная модель феномена зависимости в близких межличностных отношениях // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 4. С. 51–69.

42. *Смирнова Е.А.* Особенности семейного воспитания при Интернет-зависимости [Электронный ресурс] // Аддиктивное поведение: профилактика и реабилитация. URL: http://psyjournals.ru/addictive_behavior/issue/46115_full.shtml (дата обращения: 01.02.17).

43. *Сорокина А.Б.* Интернет в жизни современных детей и подростков: проблема и ресурс // Современная зарубежная психология. 2015. Т. 4. № 1. С. 45–64.

44. *Сурмава А.В.* Ильенков и революция в психологии // Логос. 2009. № 1(69). С. 112–132.

45. *Чудова Н.В., Евлампиева М.А., Рахимова Н.А.* Психологические особенности коммуникативного пространства Интернета. 2001 [Электронный ресурс] // URL: http://evartist.narod.ru/text7/47.htm#_ftnref14 (дата обращения: 01.02.17).

46. *Шадрин Н.С.* О парадигмах анализа феномена отчуждения в современной психологии // Методология и история психологии. 2010. Т. 5. № 3. С. 141–153.

47. *Шайдулина А.Ф.* Сравнительное исследование особенностей ближайшего окружения пациентов, страдающих патологической склонностью к азартным играм, и пациентов с компьютерной зависимостью // Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития / Ред.-сост. А.Е. Войскунский. М.: Акрополь, 2009. С. 237–250.

Зарецкая О.В. Компьютерная и интернет-зависимость: анализ и систематизация подходов к проблем
Психологическая наука и образование psyedu.ru
(«Психолого-педагогические исследования»)
2017. Том 9. № 2. С. 135–155.

Zaretskaya O.V. *Computer and Internet Addiction: Analysis and Classification of Approaches*
Psychological Science and Education psyedu.ru
("Psychological-Educational Studies")
2017 vol. 9, no. 2, pp. 135–155.

48. *Carman R.S., Fitzgerald B.J., Holmgren Ch.* Alienation and drinking motivations among adolescent females [Электронный ресурс] // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1983. Vol. 44. № 5. P. 1021–1024. URL: <http://psycnet.apa.org/> (дата обращения: 01.02.17).

49. *Davis R.A.* A Cognitive-behavioral Model of PIU [Электронный ресурс] // URL: http://www.researchgate.net/publication/223337034_A_cognitive-behavioral_model_of_pathological_Internet_use (дата обращения: 01.02.17).

50. *Gabbiadini A., Mari S., Volpato Ch., et al.* Identification processes in online group: Identity motives in the virtual realm of MMORPGs [Электронный ресурс] // *Journal of Media Psychology: Theories, Methods, and Applications*. 2014. Vol. 26(3). P. 141–152. URL: <http://psycnet.apa.org/journals/jmp/23/3/141.pdf> (дата обращения: 01.02.17).

51. *Griffiths M.* Избыточное применение Интернета: онлайн-аддиктивное поведение [Электронный ресурс] // Тезисы дистантных зарубежных участников симпозиума «Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития», 2009. URL: <http://www.psy.msu.ru/science/conference/internet/2009/theses.html> (дата обращения: 01.02.17).

52. *Grohol J.* Internet Addiction Guide [Электронный ресурс] // URL: <http://psychcentral.com/netaddiction> (дата обращения: 01.02.17).

53. *Holmes L.* Pathological Internet Use – Some Examples [Электронный ресурс] // URL: <http://mentalhealth.about.com/cs/sexaddict/a/intaddict.htm> (дата обращения: 01.02.17).

54. *Shotton M.A.* Computer Addiction? A Study of Computer Dependency. L.: Taylor and Francis, 1989. 342 p.

55. *Turkle Sh.* The Second Self. N.-Y.: Simon and Shuster, 1984. 362 p.

56. *Utz S., Jonas K.J., Tonkens E.* Effects of passions for massively multiplayer online role-playing games on interpersonal relationships [Электронный ресурс] // *Journal of Media Psychology*. 2012. Vol. 24(2). P. 77–86. URL: <http://psycnet.apa.org/journals/jmp/24/2/77.pdf> (дата обращения: 01.02.17).

57. *Young K.S.* When Gaming becomes an Obsession: Help for Parents and their Children to Treat Online Gaming Addiction [Электронный ресурс] // URL: <http://netaddiction.com/articles/Online%20Gaming%20Treatment.pdf> (дата обращения: 01.02.17).

Computer and Internet Addiction: Analysis and Classification of Approaches

Zaretskaya O.V.,

Graduate student of the Faculty of Social Psychology of the Department of Theoretical Foundations of Social Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, and ovzaretskaya@mail.ru

The theoretical analysis of modern research works on the problem of computer and Internet addiction is carried out. The main features of different approaches are outlined. The attempt is made to systematize researches conducted and to classify scientific approaches to the problem of Internet addiction. The author distinguishes nosological, cognitive-behavioral, socio-psychological and dialectical approaches. She justifies the need to use an approach that corresponds to the essence, goals and tasks of social psychology in the field of research as the problem of Internet addiction, and the dependent behavior in general. In the opinion of the author, this dialectical approach integrates the experience of research within the framework of the socio-psychological approach and focuses on the observed inconsistencies in the phenomenon of Internet addiction – the compensatory nature of Internet activity, when people who are interested in the Internet are in a dysfunctional life situation.

Key words: Internet addiction, computer games, online games, Internet activity, psychological dependence, dependent behavior, psychology of dependence.

Funding

The work was supported by the scholarship named after A.V. Petrovsky of Moscow State University of Psychology & Education.

References

1. Arestova O.N. Babanin L.N. Voiskunskii A.E. Motivatsiya pol'zovatelei Interneta [Motivation of Internet users]. In Voiskunskii A.E. (ed.) *Gumanitarnye issledovaniya v Internete [Humanitarian research on the Internet]*. Moscow: Mozhaisk-Terra, 2000. 432 p.
2. Asmolov A.G. Tsvetkova N.A. Tsvetkov A.V. Psikhologicheskaya model' Internet-zavisimosti lichnosti [Psychological model of Internet personality dependence]. *Mir psikhologii [World of psychology]*, 2004, no. 1, pp. 179-193.
3. Babaeva Yu.D. Voiskunskii A.E. Smyslova O.V. Internet: vozdeistvie na [Internet: impact on individuals]. In Voiskunskiy A.E. (ed.) *Gumanitarnye issledovaniya v Internete [Humanities research on the Internet]*. Moscow: Mozhaisk-Terra, 2000. 432 p.
4. Belinskaya E.P. Vzaimosvyaz' Internet-zavisimosti i strategii sovladaniya s trudnymi zhiznennymi situatsiyami [The relationship of Internet dependency and coping strategies to difficult life situations]. In Voiskunskiy A.E. (ed.) *Internet-zavisimost': psikhologicheskaya priroda i dinamika razvitiya [Internet addiction: the psychological nature and dynamics of development]*. Moscow: Publ. Akropol', 2009, pp. 188–197.
5. Belozarov S.A. Virtual'nye miry MMORPG: chast' I. Opredelenie, opisanie, klassifikatsiya [Virtual worlds of the MMORPG: Part 1. Definition, description, classification]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki [Psychology. Journal of Higher School of Economics]*, 2015, vol. 12, no. 1, pp. 54–70. (In Russ., Abstr. in Engl.).
6. Belozarov S.A. Virtual'nye miry MMORPG: chast' II. Sredstvo ot sotsial'nogo i psikhologicheskogo neblagopoluchiya [Virtual Worlds MMORPG: Part 2. Cure for social and psychological ill-being]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki [Psychology. Journal of Higher School of Economics]*, 2015, vol. 12, no. 1, pp. 71–89. (In Russ., Abstr. in Engl.).

7. Bobysheva E.O. Internet-zavisimost' i sklonnost' k deviantnomu povedeniyu [Elektronnyi resurs] [Internet addiction and propensity to deviant behavior]. *Kochenovskie chteniya «Psikhologiya i pravo v sovremennoi Rossii»* [Kochenovsky readings "Psychology and Law in Modern Russia"], 2010. Available at: http://psyjournals.ru/kochenovskie_chteniya_2010/issue/41351_full.shtml (Accessed: 01.02.17).
8. Bogacheva N.V. Voiskunskii A.E. Kognitivnye stili i impul'sivnost' u geimerov s raznym urovnem igrovoy aktivnosti i predpochitaemym tipom igr [Cognitive styles and impulsivity in gamers with different levels of gaming activity and the preferred type of games]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki* [Psychology. Journal of Higher School of Economics], 2015, vol. 12, no. 1, pp. 29–53. (In Russ., Abstr. in Engl.).
9. Bratus' B.S. Anomalii lichnosti [Anomalies of personality]. Moscow: Publ. Mysl', 1988. 301 p.
10. Burova V.A. Internet-zavisimost' v meditsinskoj paradigme [Internet addiction in the medical paradigm]. In Voiskunskiy A.E. (ed.) *Internet-zavisimost': psikhologicheskaya priroda i dinamika razvitiya* [Internet addiction: the psychological nature and dynamics of development]. Moscow: Publ. Akropol', 2009, pp. 101–111.
11. Voiskunskii A.E. Aktual'nye problemy psikhologii zavisimosti ot Interneta [Current problems of psychology of Internet addiction]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological journal], 2004, vol. 25, no. 1, pp. 90–100.
12. Voiskunskii A.E. Gruppovaya igrovaya deyatelnost' v Internete [Elektronnyi resurs] [Group game activity on the Internet]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological journal], 1999, vol. 20, no. 1, pp. 126–132. Available at: http://www.psy.msu.ru/science/public/voyskunskiy/voyskunskiy_1999.pdf (Accessed: 01.02.17).
13. Voiskunskii A.E. Metodologicheskie aspekty zavisimosti ot Interneta: zarubezhnye issledovaniya [Methodological aspects of Internet addiction: foreign research]. In Voiskunskiy A.E. (ed.) *Internet-zavisimost': psikhologicheskaya priroda i dinamika razvitiya* [Internet addiction: the psychological nature and dynamics of development]. Moscow: Publ. Akropol', 2009, pp. 101–111.
14. Voiskunskii A.E. Perspektivy stanovleniya psikhologii Interneta [Prospects for the development of Internet psychology]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological journal], 2013, vol. 34, no. 3, pp. 110–118.
15. Voiskunskii A.E. Pol. Gender. Internet [Elektronnyi resurs] [Sex. Gender. The Internet.]. *Vestnik RGNF* [Herald of RGNF], 2004, no. 1. Available at: http://www.psy.msu.ru/science/public/voyskunskiy/voyskunskiy_2004a.pdf (Accessed: 01.02.17).
16. Voiskunskii A.E. Fenomen zavisimosti ot Interneta [Phenomenon of dependence on the Internet]. In Voiskunskii A.E. (ed.) *Gumanitarnye issledovaniya v Internete* [Humanitarian research on the Internet]. Moscow: Mozhaisk-Terra, 2000. 432 p.
17. Grekov M.A. Fenomen eskapizma v medianasyshchennom obshchestve. Dis. kand. filosof. nauk. [The phenomenon of escapism in a media-rich society. Ph. D. (Philosophy) Thesis]. Omsk, 2008. 131 p.
18. Gutman I.E. Komp'yuternye virtual'nye igry: kul'turno-antropologicheskie aspekty analiza. Dis. kand. filosof. nauk. [Computer virtual games: cultural and anthropological aspects of analysis. Ph. D. (Philosophy) Thesis]. St. Petersburg, 2009. 193 p.
19. Drepa M.I. Internet-zavisimost' kak ob"ekt nauchnoi refleksii v sovremennoi psikhologii [Internet addiction as the object of scientific reflection in modern psychology]. *Znanie. Ponimanie. Umenie*. [Knowledge. Understanding. Skill.], 2009, no. 2, pp. 189–193.
20. Egorov A.Yu. Kuznetsova N. Petrova E. Osobennosti lichnosti podrostkov s Internet-zavisimost'yu [Personality characteristics of adolescents with Internet addiction]. *Voprosy*

- psikhicheskogo zdorov'ya detei i podrostkov* [Mental health of children and adolescents], 2005, vol. 5, no. 2, pp. 20–27.
21. Zhukova M.A. Teperik R.F. Osobennosti sfery obshcheniya Internet-zavisimykh pol'zovatelei [Features of the sphere of communication of Internet-dependent users]. In Voiskunskiy A.E. (ed.) *Internet-zavisimost': psikhologicheskaya priroda i dinamika razvitiya* [Internet addiction: the psychological nature and dynamics of development]. Moscow: Publ. Akropol', 2009, pp. 165–187.
 22. Zapesotskaya I.V. Metapsikhologicheskii uroven' realizatsii sostoyaniya zavisimosti [Metapsychological level of the state of dependence]. *Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya* [Pedagogy and psychology of education], 2012, no. 3, pp. 90–98.
 23. Zapesotskaya I.V. Nikishina V.B. Sostoyanie zavisimosti: metapsikhologicheskii podkhod [Elektronnyi resurs] [State of addiction: metapsychological approach]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya* [Clinical Psychology and Special Education], 2013, no. 2. Available at: <http://psyjournals.ru/psyclin/2013/n2/62045.shtml> (Accessed: 01.02.17). (In Russ., Abstr. in Engl.).
 24. Zaretskaya O.V. Zavisimost' ot komp'yuternykh onlain-igr kak raznovidnost' addiktivnogo povedeniya [Elektronnyi resurs] [Dependance on online computer games as a type of addictive behaviour]. *Social'naya psihologiya i obschestvo* [Social Psychology and Society], 2016, vol. 7, no. 3, pp. 105–120. Available at: http://psyjournals.ru/social_psy/2016/n3/zaretkaya.shtml (Accessed: 01.02.17). (In Russ., Abstr. in Engl.).
 25. Klyucharev V.A. Zubarev I.P. Shestakova A.N. Neurobiologicheskie mekhanizmy sotsial'nogo vliyaniya [Neurobiological mechanisms of social influence]. *Ekspierimental'naya psikhologiya* [Experimental psychology], 2014, vol. 7, no. 4, pp. 20–36.
 26. Konstantinov V.V. K voprosu o ponyatii «adaptatsiya» [Elektronnyi resurs] [To the question of the concept of "adaptation"]. *Problemy cotsial'noi psikhologii lichnosti* [Problems of social psychology of personality]. Saratov: Publ. SGU, 2008. Available at: http://psyjournals.ru/sgu_socialpsy/issue/30306_full.shtml (Accessed: 01.02.17). (In Russ.).
 27. Korsakova L.I. Koping-povedenie i zashchitnye mekhanizmy sistemy adaptatsii lichnosti [Elektronnyi resurs] [Coping behavior and protective mechanisms of the system of personality adaptation]. *Trudy SGA* [Works of the SSA], 2010, no. 8. Available at: http://www.edit.muh.ru/content/mag/trudy/08_2010/11.pdf (Accessed: 01.02.17). (In Russ.).
 28. Kochetkov N.V. Patologicheskoe pristrastie ili novaya real'nost'? Razmyshleniya o fenomene igromanii [Pathological addiction or a new reality? Reflections on the phenomenon of game addiction]. *Shkol'nyi psikholog* [School psychologist], 2015, no. 4–6 (531–532), pp. 4–10.
 29. Kochetkov N.V. Sotsial'no-psikhologicheskie aspekty zavisimosti ot onlain-igr i metodika ee diagnostiki [Elektronnyi resurs] [Socio-psychological aspects, depending on the online games and the method of its diagnosis]. *Social'naya psihologiya i obschestvo* [Social Psychology and Society], 2016, vol. 7, no. 3, pp. 148–163. Available at: http://psyjournals.ru/social_psy/2016/n3/kochetkov.shtml (Accessed: 01.02.17). (In Russ., abstr. in Engl.).
 30. Kutuzova D.A. Eskapizm kak forma samoopredeleniya v podrostkovom i yunosheskom vozraste: Tezisy dokladov uchastnikov konferentsii «Lomonosov-2001» [Elektronnyi resurs] [Escapism as a form of self-determination in adolescence and adolescence: Abstracts of conference participants «Lomonosov-2001»]. Available at: <http://www.psy.msu.ru/science/conference/lomonosov/2001/index.html> (Accessed: 01.02.17). (In Russ.).
 31. Latypov I.V. Vzaimosvyaz' samootchuzhdeniya i obraza Ya lichnosti [The relationship between self-esteem and the self-image]. *Vestn. Kazanskogo gos. un-ta im. N.A. Nekrasova* [The bulletin of the Kazan State University named after N.A. Nekrasov], 2011, vol. 17, pp. 130–133.

32. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. [Activity. Consciousness. Personality.]. Moscow: Publ. Kniga po trebovaniyu, 2011. 352 p.
33. Litinskaya D.G. Tipy sovremennogo eskapizma i fenomen ekzistentsial'nogo eskapizma [Elektronnyi resurs] [Types of modern escapism and the phenomenon of existential escapism]. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik [Yaroslavl Pedagogical Herald]*, 2012, no. 1, vol. 1 (Gumanitarnye nauki [Humanitarian sciences]). Available at: http://vestnik.yspu.org/releases/2012_1g/69.pdf (Accessed: 01.02.17).
34. Loskutova V.A. Internet-zavisimost' kak forma nekhimicheskikh addiktivnykh rasstroistv: Dis. kand. med. nauk. [Internet addiction as a form of non-chemical addictive disorders. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Novosibirsk, 2004. 157 p.
35. Malygin V.L. Smirnova E.A. Khomeriki N.S. Lichnostno-kharakterologicheskie i sotsial'nye faktory riska formirovaniya sklonnosti k Internet-zavisimosti u podrostkov [Personal-character and social risk factors for the formation of addiction to Internet addiction in adolescents]. In Voiskunskiy A.E. (ed.) *Internet-zavisimost': psikhologicheskaya priroda i dinamika razvitiya [Internet addiction: the psychological nature and dynamics of development]*. Moscow: Publ. Akropol', 2009, pp. 199–210.
36. Marinova T.Yu., Zaretskaya O.V. Sotsial'no-psikhologicheskie aspekty zavisimosti ot komp'yuternykh rolevykh onlain igr [Social Psychological Aspects of Addiction to Massively Multiplayer Online Role-Playing Games]. *Sotsial'naya psihologiya i obschestvo [Social Psychology and Society]*, 2015, vol. 6, no.3, pp. 109–119. (In Russ., Abstr. in Engl.).
37. Osin E.N. Smysloutrata kak perezhivanie otchuzhdeniya: struktura i diagnostika: Avtoref. dis. ... kand. psikholog. nauk. [Loss of meaning as the experience of alienation: structure and diagnostics. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 2007 [Elektronnyi resurs]. Available at: <http://www.psy.msu.ru/science/autoref/osin.pdf> (Accessed: 01.02.17).
38. Osin E.N. Leont'ev D.A. Smysloutrata i otchuzhdenie [Loss of meaning and alienation]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-historical psychology]*, 2007, no. 4, pp. 68–77.
39. Pakhomova T. V. Nekotorye psikhologicheskie problemy internet-zavisimosti [Some psychological problems of Internet addiction]. *Molodoi uchenyi [Young scientist]*, 2014, no. 15, pp. 236–238.
40. Rogov E.I. Rogova E.E. Internet-zavisimost' kak stremlenie k odinochestvu [Elektronnyi resurs] [Internet addiction as a desire for loneliness]. *Psikhologiya obrazovaniya v XXI veke: teoriya i praktika [Psychology of education in the XXI century: theory and practice]*. Available at: http://psyjournals.ru/education21/issue/54915_full.shtml (Accessed: 01.02.17).
41. Skvortsova S.N. Shumskii V.B. Strukturnaya model' fenomena zavisimosti v blizkikh mezhlichnostnykh otnosheniyakh [Structural model of the phenomenon of dependence in close interpersonal relationships]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Consultative psychology and psychotherapy]*, 2013, no. 4, pp. 51–69.
42. Smirnova E.A. Osobennosti semeinogo vospitaniya pri Internet-zavisimosti [Elektronnyi resurs] [Features of family education in Internet addiction]. *Addiktivnoe povedenie: profilaktika i reabilitatsiya [Addictive behavior: prevention and rehabilitation]*. Available at: http://psyjournals.ru/addictive_behavior/issue/46115_full.shtml (Accessed: 01.02.17).
43. Sorokina A.B. Internet v zhizni sovremennykh detei i podrostkov: problema i resurs [Internet in the life of modern children and adolescents: the problem and resource]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya [Modern foreign psychology]*, 2015, vol. 4, no. 1, pp. 45–64.
44. Surmava A.V. Il'enkov i revolyutsiya v psikhologii [Ilyenkov and the Revolution in Psychology]. *Logos*, 2009, no. 1(69), pp. 112–132.
45. Chudova N.V. Evlampieva M.A. Rakhimova N.A. Psikhologicheskie osobennosti kommunikativnogo prostranstva Interneta [Elektronnyi resurs] [Psychological features of the communicative space of the Internet]. Available at: http://evartist.narod.ru/text7/47.htm#_ftnref14 (Accessed: 01.02.17).

46. Shadrin N.S. O paradigmax analiza fenomena otchuzhdeniya v sovremennoi psikhologii [About the paradigms of the analysis of the phenomenon of alienation in modern psychology]. *Metodologiya i istoriya psikhologii* [Methodology and history of psychology], 2010, vol. 5, no. 3, pp. 141–153.
47. Shaidulina A.F. Sravnitel'noe issledovanie osobennostei blizhaishego okruzheniya patsientov, stradayushchikh patologicheskoi sklonnost'yu k azartnym igram, i patsientov s komp'yuternoii zavisimost'yu [A comparative study of the peculiarities of the immediate environment of patients suffering from pathological gambling addiction and patients with computer addiction]. In Voiskunskiy A.E. (ed.) *Internet-zavisimost': psikhologicheskaya priroda i dinamika razvitiya* [Internet addiction: the psychological nature and dynamics of development]. Moscow: Publ. Akropol', 2009, pp. 237–250.
48. Carman R.S. Fitzgerald B.J. Holmgren Ch. Alienation and drinking motivations among adolescent females [Otchuzhdenie i motivatsiya k upotrebleniyu alkogolya sredi devushek-podrostkov] [Elektronnyi resurs]. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1983, vol. 44, no. 5, pp. 1021–1024. Available at: <http://psycnet.apa.org/> (Accessed: 01.02.17).
49. Davis R.A. A Cognitive-behavioral Model of PIU [Elektronnyi resurs]. Available at: http://www.researchgate.net/publication/223337034_A_cognitive-behavioral_model_of_pathological_Internet_use (Accessed: 01.02.17).
50. Gabbiadini A., Mari S., Volpato Ch., et al. Identification processes in online group: Identity motives in the virtual realm of MMORPGs [Elektronnyi resurs]. *Journal of Media Psychology: Theories, Methods, and Applications*, 2014, vol. 26(3), pp. 141–152. Available at: <http://psycnet.apa.org/journals/jmp/23/3/141.pdf> (Accessed: 01.02.17).
51. Griffiths M. Izbytochnoe primeneniye Interneta: onlainovoe addiktivnoye povedeniye [Elektronnyi resurs] [Excessive use of the Internet: online addictive behavior]. *Tezisy distantsnykh zarubezhnykh uchastnikov simpoziuma «Internet-zavisimost': psikhologicheskaya priroda i dinamika razvitiya»* [Theses of distant foreign participants of the symposium "Internet addiction: psychological nature and dynamics of development"]. 2009. Available at: <http://www.psy.msu.ru/science/conference/internet/2009/theses.html> (Accessed: 01.02.17).
52. Grohol J. Internet Addiction Guide [Elektronnyi resurs]. Available at: <http://psychcentral.com/netaddiction> (Accessed: 01.02.17).
53. Holmes L. Pathological Internet Use – Some Examples [Elektronnyi resurs]. Available at: <http://mentalhealth.about.com/cs/sexaddict/a/intaddict.htm> (data obrashcheniya: 01.02.17).
54. Shotton M.A. Computer Addiction? A Study of Computer Dependency. London: Publ. Taylor and Francis, 1989. 342 p.
55. Turkle Sh. The Second Self. New-York: Publ. Simon and Shuster, 1984. 362 p.
56. Utz S., Jonas K.J., Tonkens E. Effects of passions for massively multiplayer online role-playing games on interpersonal relationships [Elektronnyi resurs]. *Journal of Media Psychology*, 2012, vol. 24(2), pp. 77–86. Available at: <http://psycnet.apa.org/journals/jmp/24/2/77.pdf> (Accessed: 01.02.17).
57. Young K.S. When Gaming becomes an Obsession: Help for Parents and their Children to Treat Online Gaming Addiction [Elektronnyi resurs]. Available at: <http://netaddiction.com/articles/Online%20Gaming%20Treatment.pdf> (Accessed: 01.02.17).

Возрастно-нормативная модель развития в дошкольном детстве

Исаев Е.И.,

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогической психологии, педагогики и логопедии, Столичная финансово-гуманитарная академия (НОУ ВО «СФГА»), Москва, Россия; eiisaev@yandex.ru

В статье проводится обоснование актуальности разработки нормативной модели развития в дошкольном детстве. Обосновывается одно из ключевых понятий психологии развития – возрастно-нормативная модель развития субъектности в дошкольном возрасте. Данное понятие является методологическим средством и технологическим принципом проектирования развивающего дошкольного образования. Представлена структура возрастно-нормативной модели развития, включающая в себя три компонента: 1) главные линии развития, 2) ситуации развития, 3) новообразования развития. Описывается возрастно-нормативная модель развития субъектности в дошкольном возрасте по главным линиям развития: субъектности в деятельности, субъектности в общности, субъектности в сознании. Приводится обобщенная схема возрастно-нормативной модели развития в дошкольном возрасте по типам ситуаций развития и интегральным новообразованиям развития.

Ключевые слова: Дошкольное детство; субъектность; главные линии развития; ситуация развития; интегральные новообразования; возрастно-нормативная модель развития; типы ситуаций развития в дошкольном возрасте.

Для цитаты:

Исаев Е.И. Возрастно-нормативная модель развития в дошкольном детстве [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2017. Том 9. № 2. С. 156–167 doi: 10.17759/psyedu.2017090214

For citation:

Isaev E.I. Age-normative Model of Development in the Preschool Childhood [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2017, vol. 9, no. 2, pp. 156–167 doi: 10.17759/psyedu.2017090214. (In Russ., abstr. in Engl.)

Постановка проблемы

Важной вехой в признании высокой гуманистической значимости и самоценности дошкольного детства выступило законодательное закрепление в Законе Российской Федерации «Об образовании» дошкольного образования как базисной и отдельной ступени единой образовательной системы [2]. Выделение ступени дошкольного образования предполагает разработку в перспективе Федерального государственного образовательного стандарта и образовательных программ для дошкольных учреждений. В настоящее время в дошкольных образовательных учреждениях реализуются разнообразные как отечественные, так и зарубежные образовательные программы [10].

Такое многообразие программ, построенных нередко для решения отдельных, частных задач детского развития, не способствует максимальной реализации потенциала развития детей в дошкольном возрасте. При этом до сих пор в общественном сознании продолжает господствовать логика: если дошкольное образование – это первое звено

системы образования, то и ориентировать его надо на более высокие уровни, в данном случае – на школу. Подготовка детей к школе и полноценное, содержательное, самоценное проживание ими детского периода жизни – это принципиально разные социальные, образовательные и антропологические ориентиры дошкольного детства.

Дошкольное образование действительно должно получить статус суверенной и самоценной ступени образования, а не только формы воспитания определенной возрастной группы от 1 до 6-7 лет жизни. Эта ступень должна быть органично вписана в систему общего образования; готовность ребенка к школе не может выступить даже в качестве финальной цели дошкольного образования, поскольку задает тенденцию к определению целей дошкольного образования преимущественно исходя из задач школы. Целью дошкольного образования на всех его этапах должно стать обеспечение многостороннего психического и физического развития ребенка в адекватных возрасту видах деятельности.

В результате многочисленных психологических исследований однозначно зафиксирована специфичность дошкольного детства. Определены содержание и допустимые средства развития дошкольника, их кардинальное отличие от содержания и средств развития ребенка в начальной школе. Установлено, что дошкольный возраст представляет собой благоприятный (сензитивный) период для становления в контексте игровых форм деятельности ряда способностей (воображения, общения, самоорганизации).

В дошкольный период ребенок проживает особый и ответственный, цельный и единый отрезок жизни: от закладки фундамента тех универсальных свойств, которые делают человека человеком, до возведения «первых этажей» человеческой личности. От возникновения простейших форм содействия и сочувствия ближнему до первоначального формирования способности поверять свои отношения с ним нравственными мерками. От создания элементарных образов действительности силой детского воображения до построения развернутой и внутренне гармоничной смысловой картины мира. От проблесков первых осмысленных переживаний до развитого в посильных для ребенка границах умения владеть собой и своим поведением, соподчинять свои мотивы под углом определенной цели, т.е. действовать произвольно и целесообразно [1; 5; 7; 11].

Эти черты целостного образа ребенка к концу дошкольного детства могут выступать как *возрастные нормативы* и одновременно как *целевые ориентиры* в разработке образовательных программ для дошкольных учреждений. Разработка возрастных нормативов развития в дошкольном детстве – актуальная задача психологии и педагогики развития.

Понятие возрастно-нормативной модели развития

Понятие «возрастно-нормативная модель развития» обосновывается нами как теоретический конструкт понимания закономерностей развития ребенка (подростка, юноши, молодого человека) и одновременно как технологический инструмент педагогического проектирования и конструирования ступени образования [3-4]. Оно представляет собой педагогическую интерпретацию психологического понятия нормы развития. Возрастно-нормативные модели развития позволят педагогам и психологам выстроить возрастно-ориентированную педагогическую деятельность, выявить благоприятные и неблагоприятные условия нормального развития, а впоследствии адекватным образом работать с этими условиями: благоприятные поддерживать, неблагоприятные – блокировать. Возрастно-нормативная модель развития имеет прежде всего регулятивный характер, она отвечает на вопрос – *как* и *зачем* строится та или иная форма образования.

Структура возрастно-нормативной модели развития включает в себя три компонента: 1) главные линии развития, 2) ситуации развития, 3) новообразования развития. При выделении главных линий развития человека в первую очередь необходимо различить *образующие и составляющие линии развития*. Образующие линии являются

сквозными для всех периодов онтогенеза и остаются ими, пока осуществляется развитие; это все то, что продолжает становиться и развиваться, не имеет окончательного завершения. Составляющие линии – это все то, что имеет относительно завершённый характер, функционирует как некая способность, обладающая возможностью к совершенствованию и оптимизации; они специфичны в пределах определенного этапа онтогенеза [9].

В описании линий и результатов (новообразований) развития как состава и структуры возрастнo-нормативной модели развития человека в образовании мы исходим из понимания онтологии человека. *Общность, деятельность и сознание в своем единстве составляют онтологические основания человеческого способа жизни.* Эти основания взаимопологают друг друга, но не сводимы и не выводимы одно из другого [8].

Уровень, масштаб, тип практикования той или иной формы бытия человека задают уровень, масштаб и тип его *субъектности*: субъектности в сознании (самосознание), субъектности в общности (самобытность), субъектности в деятельности (самодетельность). *Становление субъектности в сознании, субъектности в общности, субъектности в деятельности образуют главные линии развития человека как субъекта собственной жизни, как субъекта развития и саморазвития.* Данные главные линии являются образующими линиями развития.

Ситуации развития выступает в функции «несущей конструкции» возрастнo-нормативной модели развития. Ситуация развития – это исходная ситуация, пространство развития; тот источник, отправляясь от которого возможно выстроить и то, что развивается и проследить, как осуществляется это развитие. Выявление в рамках одного возрастного этапа последовательности ситуаций развития раскрывает внутреннюю динамику возраста. В качестве ситуации развития мы выделили *детско-взрослую со-бытийную общность*. Каждая ситуация развития задана (или определена) системой связей и отношений в со-бытийной общности детей и взрослых; каждый раз – особых отношений к деятельности, к взрослому, к сверстнику, к самому себе [9].

Новообразования развития – это реализация возможностей предыдущего этапа развития, зона актуального развития (того, что образуется) и ближайшего развития (как предпосылки следующего шага развития). Существенно заметить, что в структуре новообразований важное место занимают причинная, целевая, ценностная и смысловая детерминации развития.

Схематически возрастнo-нормативную модель развития можно представить в следующем виде (табл.1). Центральное место в модели занимает описание ситуаций развития, типичных для данного возраста. Содержание возрастнo-нормативной модели составляет описание основных линий развития, приуроченных к ситуациям развития.

Таблица 1

Возрастно-нормативная модель развития

Главные линии развития	Типы ситуаций развития			Интегральные новообразования
Субъектность в деятельности				

Субъектность в общности				
Субъектность в сознании				

Ситуации развития в дошкольном детстве

Ведущие позиции на всем отрезке дошкольного детства занимает игровая деятельность. В общих психологических концепциях развития ребенка игровое отношение дошкольника к действительности выделяется как ведущее. Давая базовую характеристику дошкольному возрасту, Д.Б.Эльконин выделяет «стремление ребенка к самостоятельности», которое реализуется в идеальной форме совместной с взрослыми жизни – ролевой игре [11].

Игра – особая форма совместной жизнедеятельности ребенка и взрослого, символическое воспроизводство полноты их со-бытия. В этой форме ребенок одновременно оказывается и самостоятельным (сам действует), и тесно связанным с миром других, с социальным миром взрослых (действует как взрослый). В этом смысле игра всегда *социально ориентирована* – она является игрой для Другого и в Другого. Вместе с тем, игровая деятельность не сводится только к сюжетной игре: весь возрастной диапазон – это время трансформаций игрового отношения от некоторого непосредственного единства деятельности к ее дифференциации.

Многочисленные конкретные психологические исследования свидетельствуют о метаморфозах глобального игрового отношения на протяжении дошкольного детства. Постепенно из *процессуальной игры* вычлняются так называемые «детские деятельности», которые в младшем дошкольном возрасте (3-5 лет) тесно сопряжены с ней: *процессуальные игра-рисование, игра-конструирование, игра-исследование* [5; 11].

К старшему дошкольному возрасту в деятельности ребенка возникают разные мотивирующие моменты, акцентирующие либо смысл действия (сюжетная игра), либо возможности преобразования предмета действия (исследование-экспериментирование), либо цель-результат (рисование, конструирование). Иными словами, дифференцируются, выделяются виды деятельности «родственные игре» (Д.Б.Эльконин). Таким образом, игра выступает как ведущая форма реализации и развития субъектности ребенка-дошкольника, которую дополняют другие виды деятельности, характерные и существенные для этого возраста.

В соответствии с ритмикой развития ребенка в определенном возрасте, в нем выделяются *три типичные ситуации развития*, связанные с вхождением в данный возраст, с максимальной реализацией потенциальных возможностей данного возраста, с оформлением новообразований возраста как предпосылки перехода к новому периоду развития. В дошкольном возрасте мы выделяем следующие типы ситуаций развития: *предметно-игровая* (процессуальная игра), *сюжетно-игровая* (сюжетная игра), *школьно-игровая* (предшкольная, дидактическая игра).

Предметно-игровая ситуация развития типична для перехода ребенка со стадии кризиса раннего детства к дошкольному детству и связана с поиском ребенком новых способов самоопределения в новой для него предметности на стадии освоения. Свое название ситуация развития получила из-за сочетания составляющих двух видов деятельности – *средств* предметно-орудийной и *мотивов* игровой (роль в действии). Привлекательность для ребенка мира взрослых, желание войти в этот мир как мотив игровой деятельности получает свою реализацию в его умелой, процессуальной игре с

предметами. В предметной игре приводятся в соответствие «хотения и умения» 3-4-летнего ребенка.

В несложных по содержанию играх смысл для детей содержится в самом процессе действия, а не в том результате, к которому это действие может привести. Этап предметной игры связан преимущественно с овладением специфическими функциями предметов, еще недоступных ребенку в практической деятельности. Как правило, игры с предметами носят индивидуальный характер. Способом реализации игрового действия является разворачивание и обозначение в игре предметных действий.

Сюжетно-игровая ситуация развития типична для детей 4-6 лет. В этом интервале развития для ребенка главным является моделирование деятельности и отношений взрослых. В сюжетной игре ребенок принимает на себя те роли, которые соответствуют общественно-трудовым функциям взрослых людей, и вносит в свою игру нормы отношений, связанные с этими функциями. В процессе игры происходит воспроизведение этих отношений в совместной деятельности детей. В 4-5 лет обычно игра начинается одним ребенком, а затем к нему присоединяются другие – возникают игры с общим сюжетом.

В процессе ролевой игры ребенок начинает ориентироваться в общем смысле человеческой деятельности, в том, что любое предметное действие включено в человеческие отношения, так или иначе направлено на других людей и оценивается ими как значимое или незначимое. Попеременно выполняя в воображаемых ситуациях различные функции взрослого человека и сопоставляя их особенности с собственным реальным опытом, ребенок начинает различать внешнюю и внутреннюю стороны жизни взрослых и своей собственной жизни.

Школьно-игровая (предшкольная, игры с правилами) *ситуация развития* типична для детей 6-7 лет. На этом этапе детей интересует не просто роль как таковая, но и то, насколько правдиво и убедительно она исполняется. Игры детей приобретают характер развернутых сюжетов, отражающих целостные ситуации жизни взрослых. На этом этапе появляются игры-драматизации, игры-фантазирования. У детей 6-7 лет уже есть предварительное планирование игры, распределение ролей до ее начала и коллективный подбор игрушек. Группы детей в игре становятся многочисленными и долговременными.

Содержание и специфика данной ситуации развития задаются целями подготовки детей к школе и к школьному обучению. В детском саду – это подготовительная к школе группа. В названии ситуации отражены предметность жизни детей – их ориентация на ближайшую перспективу школьной жизни и игровая форма жизнедеятельности детей. Игровая деятельность остается ведущей для дошкольников. Учение, занятия, обучение в режиме детской жизни выполняют вспомогательную роль.

Становление субъектности в дошкольном детстве

Приведем дифференцированную картину типичных ситуаций развития в дошкольном возрасте через описание главных линий развития ребенка – *становление субъектности в деятельности, общности, сознания*. При описании деятельностной (частично – коммуникативной) составляющей типичных ситуаций развития мы опирались на нормативную картину развития дошкольника, предложенную Н.А. Коротковой и П.Г. Нежновым [5]. Основу этой картины (возрастного портрета дошкольника) составляют интеллектуальные и мотивационно-динамические характеристики деятельности, фиксирующие переход от ситуационной связанности окружающим предметным полем и процессуальной мотивацией (типичных для ребенка трех лет) к достаточно оформленным замыслам-целям (осознанным намерениям), уже не связанным наличным предметным полем, а воплощающимся в соотносимых с ними результатах. Этот переход означает *смену процессуальной мотивации мотивацией достижения результата*.

Второй момент, существенный для нормативной картины развития – это учет *возрастающей инициативности ребенка как субъекта деятельности в разных жизненных сферах*. Эти сферы, с одной стороны, стимулируют формирование наиболее важных психических новообразований возраста, а с другой – обеспечивают эмоциональное благополучие ребенка, полноту «проживания» им тех исторически сложившихся видов культурной практики, которые составляют содержание дошкольного образования.

Авторы выделяют следующие стороны (сферы) инициативы дошкольника: 1) *творческая инициатива* (включенность в сюжетную игру как основную творческую деятельность ребенка, где развиваются воображение, образное мышление); 2) *инициатива как целеполагание и волевое усилие* (включенность в разные виды продуктивной деятельности – рисование, лепку, конструирование, требующие усилий по преодолению «сопротивления» материала, где развиваются произвольность, планирующая и регулирующая функция речи); 3) *коммуникативная инициатива* (включенность ребенка в кооперацию со сверстниками и взрослыми, где развиваются эмпатия, коммуникативная функция речи); 4) *познавательная инициатива* – любознательность (включенность в экспериментирование, в простую познавательно-исследовательскую деятельность, где развиваются способности устанавливать причинно-следственные и пространственно-временные отношения).

При описании общности как составляющей типичных ситуаций развития дошкольника мы опирались на исследования отечественных детских психологов, анализирующих содержание и характер взаимоотношений и общения дошкольников с взрослыми и со сверстниками (работы Д.Б. Эльконина, М.И. Лисиной, Т.А. Репиной, Е.О. Смирновой, Е.Е. Кравцовой и других).

При описании сознания (отношения к себе) как составляющей типичных ситуаций развития дошкольника мы опирались на отечественные разработки онтогенеза сознания (Л.С. Выготский, В.С. Мухина, Н.И. Непомнящая, В.И. Слободчиков, И.И. Чеснокова, С.Г. Якобсон и другие).

Становление субъектности в предметно-игровой ситуации развития

Субъектность в деятельности. Творческая инициатива ребенка проявляется в активном развертывании нескольких связанных по смыслу условных действий (роль в действии), содержание которых зависит от наличной игровой обстановки. Ребенок активно использует предметы-заместители, наделяя один и тот же предмет разными игровыми значениями. С энтузиазмом многократно воспроизводит понравившееся условное игровое действие (цепочку действий).

Инициатива как целеполагание и волевое усилие обнаруживается в стремлении ребенка включиться в процесс деятельности без отчетливой цели – он поглощен самим процессом, а завершение процесса определяется исчерпанием материала или времени. Называние продукта деятельности может появиться после окончания процесса (предварительная конкретная цель не формулируется). Познавательная инициатива: ребенок замечает новые предметы в окружении и проявляет интерес к ним; активно обследует вещи, практически обнаруживая их возможности (манипулирует, разбирает – собирает, без попыток достичь точного исходного состояния); многократно повторяет действия, поглощен процессом.

Субъектность в общности. Основной формой общения с взрослыми выступает ситуативно-деловая форма. Ребенок воспринимает взрослого как партнера по совместной деятельности и игре и выделяет прежде всего его деловые качества. В общении со сверстником привлекает его внимание к своим действиям, комментирует их в речи, но не старается, чтобы сверстник понял его. Ребенок выступает как активный наблюдатель за действиями другого – пристраивается к уже действующему сверстнику, комментирует и

поправляет наблюдаемые действия; старается быть (играть, делать) рядом со сверстниками. При этом ситуативен в выборе партнера, довольствуется обществом и вниманием любого.

Субъектность в сознании. Становление внутреннего плана действий, плана представлений. Поведение, предметные и игровые действия ребенка опосредуются внутренними образами, представлениями о предмете, о будущем. Начатки самосознания обнаруживаются в самооценке ребенка, в его стремлении соответствовать требованиям взрослых быть «хорошим» («Мы-вместе», «Я есть Ты»).

Становление субъектности в сюжетно-игровой ситуации развития

Субъектность в деятельности. В деятельности появляется первоначальный замысел («Хочу играть в больницу», «Я – шофер» и т.п.). Ребенок активно ищет или видоизменяет имеющуюся игровую обстановку, принимает и обозначает в речи игровые роли. Разворачивает отдельные сюжетные эпизоды, активно используя не только условные действия, но и ролевую речь. В процессе игры может переходить от одного отдельного сюжетного эпизода к другому (от одной роли к другой), не заботясь об их связности.

Ребенок обнаруживает конкретное намерение-цель («Хочу нарисовать домик., построить домик., слепить домик») – работает над ограниченным материалом, его трансформациями; результат фиксируется, но удовлетворяет любой (в процессе работы цель может изменяться, в зависимости от того, что получается). Познавательная инициатива реализуется в практическом исследовании новых предметов («Что это? Для чего?). Обнаруживает осознанное намерение узнать что-то относительно конкретных вещей и явлений («Как это получается? Как это сделать? Почему это так?). Высказывает простые предположения о связи действия и возможного эффекта при исследовании новых предметов, стремится достичь определенного эффекта («Если сделать так., или так...»), не ограничиваясь простым манипулированием.

Субъектность в общности. Доминирует внеситуативно-познавательная форма общения с взрослыми. Разворачивается на фоне познавательной деятельности детей. Дети стремятся к своеобразному «теоретическому» сотрудничеству с взрослыми – совместное обсуждение событий, явлений, связей и отношений в предметном мире. Потребность в уважении взрослого и особая чувствительность к их оценкам. Стремление моделировать поведение взрослого («Я как Ты»). Основное побуждение к общению носит познавательный характер – взрослый человек как источник сведений о мире, как компетентный и заинтересованный собеседник. Появляются вопросы о предметах и их взаимосвязях, не наблюдаемых непосредственно.

В общении со сверстниками проявляется эгоцентрическая позиция, направленность ребенка на себя. Сверстник рассматривается только как партнер по игре, приятель. Намеренно привлекает определенного сверстника к совместной деятельности с опорой на предмет и одновременным кратким словесным пояснением замысла, цели («Давай играть, делать...»). Ведет парное взаимодействие в игре, используя речевое пошаговое предложение – побуждение партнера к конкретным действиям («Ты говори...», «Ты делай...»). Поддерживает диалог в конкретной деятельности. Может найти аналогичный или дополняющий игровой предмет, материал, роль, не вступая в конфликт со сверстником.

Субъектность в сознании. В игровой ситуации развития впервые зарождается специфическая форма сознания «Мы – Ты», в которой ребенок впервые выделяет себя из социального окружения («Мы – это Я, а Ты – это Ты»). В контексте игровой ситуации реальное и идеальное «Я» ребенка отождествляются.

Становление субъектности в школьно-игровой (предшкольная) ситуации развития

Субъектность в деятельности. Ребенок имеет разнообразные игровые замыслы и активно создает предметную обстановку «под замысел». Комбинирует (связывает) в процессе игры разные сюжетные эпизоды в новое целое, выстраивая оригинальный сюжет; может при этом осознанно использовать смену ролей. Замысел также имеет тенденцию воплощаться преимущественно в речи (словесное придумывание историй), или в предметном макете воображаемого «мира» (с мелкими игрушками-персонажами), может фиксироваться в продукте (сюжетные композиции в рисовании, лепке, конструировании).

Ребенок имеет конкретное намерение-цель, работает над материалом в соответствии с целью, конечный результат фиксируется, демонстрируется (если удовлетворяет) или уничтожается (если не удовлетворяет). Самостоятельно подбирает вещные или графические образцы для копирования («Хочу сделать такое же») – в разных материалах (лепка, рисование, конструирование).

Дошкольник проявляет любознательность относительно предметов и явлений, лежащих за кругом непосредственно данного (как? почему? зачем?). Обнаруживает стремление объяснить связь фактов, использует простое причинное рассуждение (потому что ...); стремится к упорядочиванию, систематизации конкретных материалов (в виде коллекции); проявляет интерес к познавательной литературе, к символическим языкам; самостоятельно берется делать что-то по графическим схемам (лепить, конструировать), составлять карты, схемы, пиктограммы, записывать истории, наблюдения (осваивает письмо как средство систематизации и коммуникации).

Субъектность в общности. Внеситуативно-познавательное общение сохраняет свое значение на протяжении всей ситуации. Появляется внеситуативно-личностное общение (после 5 лет), формирующееся на основе личностных мотивов и служащее целям познания мира людей. Взрослый человек как особая человеческая личность – основной мотив этого общения. Ребенок усваивает правила социального поведения, приобретает понятие о своих правах и обязанностях по отношению к другим, приобщается к нравственным ценностям общества. Ребенок воспринимает взрослого как носителя норм школьной жизни, которого необходимо слушаться и выполнять все требования. Выделяет позицию другого как отличную от своей (децентрация).

У ребенка появляется потребность в общении с ровесником как собеседником. Иницирует и организует действия 2-3 сверстников, словесно развертывая исходные замыслы, цели, спланировав несколько начальных действий («Давайте так играть.., рисовать...»). Использует простой договор («Я буду ..., а вы будете ...»), не ущемляя интересы и желания других. Может встроиться в совместную деятельность других детей, подобрав подходящие по смыслу игровые роли, материалы. Легко поддерживает диалог в конкретной деятельности; может иницировать и поддержать простой диалог со сверстником на отвлеченную тему. Избирателен в выборе партнеров. Осознанно стремится не только к реализации замысла, но и к взаимопониманию, к поддержанию слаженного взаимодействия с партнерами.

Субъектность в сознании. Становление новой ступени развития сознания – самосознания как открытия своих переживаний и осмысленная ориентировка в них. Осознание своего места в системе отношений с другими людьми. Складываются начальные общие представления о природных и общественных явлениях, формируется прообраз мировоззрения. К концу дошкольного возраста у ребенка складывается самооценка, общая схема образа Я (Я-концепция). Осознание себя как «не знающего» («Я еще маленький»).

На основании представлений о последовательности ситуаций развития, компонентах структуры и проекциях модели можно построить схему возрастнo-нормативной модели развития в дошкольном возрасте (таблица 2).

Таблица 2

Возрастно-нормативная модель развития дошкольников

Основные линии развития	Типы ситуаций развития			Интегральные новообразования
	Предметно-игровая (процессуальная игра)	Сюжетно-игровая (сюжетная игра)	Школьно-игровая (предшкольная)	
Субъектность деятельности	<p>Ребенок проявляет субъектность в игровых действиях, связывает несколько предметно-игровых действий (роль в действии). Цель не фиксируется, «теряется» при наличии отвлекающих моментов. Склонность к воспроизведению понравившегося игрового действия. Проявляет интерес к новым предметам, изучает их в действии</p>	<p>Ребенок предваряет свои действия замыслом, который может легко меняться в процессе игры. Принимает и воспроизводит разнообразные роли. Формулирует конкретную цель, фиксирует конечный результат. Осуществляет вариативные действия по отношению к исследуемому объекту, добиваясь нужного результата</p>	<p>Ребенок комбинирует разнообразные сюжетные эпизоды в новую связную последовательность. Обозначает конкретную цель, намечает план своих действий, проверяет результат, стремится достичь хорошего качества. Развивается познавательная мотивация, проявляется стремление построить связную картину мира</p>	Субъект собственных действий
Субъектность общности	<p>В общении с взрослым проявляет инициативу в приглашении его к совместной деятельности и игре. Выделяет прежде всего деловые качества взрослого. В общении со сверстниками ребенок стремится привлечь их внимание к своим действиям, комментирует их в речи, но не стремится быть понятым; довольствуется обществом любого сверстника</p>	<p>Взрослый для ребенка – источник сведений о мире, компетентный и заинтересованный собеседник в познании мира. В общении со сверстниками преобладает эгоцентрическая позиция, направленность ребенка на себя. Иницирует парное взаимодействие со сверстником, проявляет избирательность в выборе партнера</p>	<p>Взрослый для ребенка – эталон поведения, носитель нравственных норм взаимоотношений. В общении со сверстниками организует совместную деятельность или встраивается в деятельность в качестве участника. Осознанно стремится к взаимопониманию и поддержанию слаженного взаимодействия со сверстниками</p>	Именная (фамильная) самость
Субъектность сознания	<p>Становление внутреннего плана действий, плана представлений. Появление полагающей рефлексии в</p>	<p>Появление полагающей рефлексии в отношении социального мира, мира людей Ребенок впервые выделяет</p>	<p>Становление самосознания как открытия своих переживаний, осмысленная ориентировка в них. Появление</p>	Полагающая рефлексия: внешняя и внутренняя

	отношении предметного мира (ребенок полагает и действует). Стремление соответствовать требованиям взрослых быть «хорошим»	себя из социального окружения. Стремление действовать как общественный взрослый.	сравнивающей рефлексии в отношении предметного мира. Стремление занять ответственную позицию в обществе («хочу в школу»)	
--	---	--	--	--

Интегральные новообразования дошкольного возраста представлены по основным линиям развития. По линии развития субъектности в деятельности – это становление дошкольника *субъектом собственных действий*. Ребенок не просто действует адекватно назначению и способу действия с предметом, но осознает структуру своих действий, действует осмысленно. Появляется произвольность действия как способность ориентироваться на образец и идти от замысла к целеполаганию и целереализации.

По линии развития субъектности в общности интегральное новообразование – *именная (фамильная) самость*. Ребенок идентифицирует себя как сына (дочь), как носителя имени и фамилии.

По линии развития субъектности в сознании – это развитие *полагающей рефлексии* как определение границ собственной самости относительно предметного мира, во взаимоотношениях с другими (отличие себя от других). Это также полагание своего внутреннего мира как особой реальности – становление самосознания. В дошкольном детстве складывается иерархия мотивов, этические инстанции и зачатки мировоззрения, возникает личностный тип поведения, опосредствуемый образцами, содержанием которых являются отношения взрослых к друг к другу и к предметному миру.

Все эти новообразования и составляют психологическую основу готовности ребенка к школе, выступают предпосылками готовности к *новой форме жизни*. Складывается «внутренняя позиция» школьника (Л.И.Божович) – стремление к социальному положению школьника и к учению как социально значимой и оцениваемой деятельности.

Литература

1. Антропологические основы развивающего дошкольного образования: сборник статей. М.: РУДН, 2009. 294 с.
2. Закон Российской Федерации «Об образовании». М., МО РФ, 2013.
3. Исаев Е.И. Педагогическая психология: учебник для бакалавров. М.: Юрайт, 2014. 347 с.
4. Исаев Е.И., Слободчиков В.И. Психология образования человека: Становление субъектности в образовательных процессах: учебное пособие. М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. 32 с.
5. Короткова Н. А., Нежнов П.Г. Наблюдение за развитием детей в дошкольных группах. М.: [б.и.], 2002. 43 с.
6. Короткова Н. А. Образовательный процесс в группах детей старшего дошкольного возраста. М.: Линка-пресс, 2007. 121 с.
7. Кудрявцев В. Т. *Смысл человеческого детства и психическое развитие ребенка*. М.: Изд-во УРАО, 1997. 153 с.
8. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека: Введение в психологию субъективности: учебное пособие. М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. 400 с.
9. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учебное пособие. М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. 360 с.
10. Современные образовательные программы для дошкольных учреждений / Под ред. Т. И. Ерофеевой. М.: Академия, 2000. 344 с.

11. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.

Age-normative Model of Development in the Preschool Childhood

Isaev E.I.,

Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogical Psychology, Pedagogy and Speech Therapy of Capital Financial Humanitarian Academy (Non state Educational Institution CFHA), Moscow, Russia; eiisaev@yandex.ru

The article presents. In the article the justification of relevance of elaboration of normative model of development in preschool childhood is conducted. One of the key concepts in the developmental psychology – age-normative model of development of subjectivity in the preschool childhood is justified. This concept is a methodological tool and technological principle of projecting developing preschool education. The structure of the age-normative model of development is represented, it includes three components 1.) main lines of development 2.) situation of development 3.) neoplasms of development. The age-normative model of development of subjectivity in the pre-school age according to the main lines of development: subjectivity in activity, subjectivity in generality, subjectivity in consciousness is described. Generalized scheme of the age-normative model in the pre-school age according to the types of situation of development and integral neoplasms of development is given.

Keywords: preschool childhood; subjectivity; main lines of development; situation of development; integral neoplasms; age-normative model of development; types of situations of development in the preschool age.

References

1. Antropologicheskie osnovy razvivayushchego doshkolnogo obrazovaniya: sbornik statey [Anthropological basis for developing pre-school education: collection of articles]. Moscow: RUDN, 2009. 294 p.
2. Zakon Rossiyskoy Federacii «Ob obrazovanii» [The Russian Federation law "On education"]. Moscow: MO RF, 2013.
3. Isaev E.I. Pedagogicheskaya psikhologiya: uchebnik dlya bakalavrov [Pedagogical psychology: textbook for bachelors]. Moscow: Yurayt, 2014. 347 p.
4. Isaev E.I., Slobodchikov V.I. Psikhologiya obrazovaniya cheloveka: Stanovlenie subektnosti v obrazovatelnykh processakh: uchebnoe posobie [Psychology of education: Formation of subjectivity in the educational processes]. Moscow: Publ. PSTGU, 2013. 432 p.
5. Korotkova N.A., Nezhnov P.G. Nablyudenie za razvitiem detey v doshkolnykh gruppakh [Monitoring the development of children in preschool groups]. Moscow: [b.i.], 2002. 43 p.
6. Korotkova N.A. Obrazovatelnyy process v gruppakh detey starshego doshkolnogo vozrasta [The educational process in groups of children of senior preschool age]. Moscow: Linka-press, 2007. 121 p.
7. Kudryavcev V.T. Smysl chelovecheskogo detstva i psikhicheskoe razvitie rebenka [The sense of human childhood and mental development of the child]. Moscow: Publ. URAO, 1997. 153 p.
8. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Psikhologiya cheloveka: Vvedenie v psikhologiyu subektivnosti: uchebnoe posobie [Human psychology: introduction to the psychology of subjectivity: textbook]. Moscow: Publ. PSTGU, 2013. 400 p.

Исаев Е.И. Возрастно-нормативная модель развития в дошкольном детстве
Психологическая наука и образование psyedu.ru
(«Психолого-педагогические исследования»)
2017. Том 9. № 2. С. 156–167.

Isaev E.I. Age-normative Model of Development in the Preschool Childhood
Psychological Science and Education psyedu.ru
("Psychological-Educational Studies")
2017 vol. 9, no. 2, pp. 156–167.

9. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. *Psikhologiya razvitiya cheloveka: Razvitie subek-tivnoy realnosti v ontogeneze: uchebnoe posobie* [The psychology of human development: Development of subjective reality in ontogenesis]. Moscow: Publ. PSTGU, 2013. 360 p.
10. Erofeeva T.I. (ed.) *Sovremennye obrazovatelnye programmy dlya doskolnykh uchrezhdeniy* [Modern educational programs for preschool institutions]. Moscow: Akademiya, 2000. 344 p.
11. El'konin D.B. *Izbrannye psikhologicheskie trudy* [Selected psychological works]. Moscow: Pedagogika, 1989. 560 p.

Возрастно-нормативная модель развития младших школьников

Исаев Е.И.,

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогической психологии, педагогики и логопедии, Столичная финансово-гуманитарная академия (НОУ ВО «СФГА»), Москва, Россия; eiisaev@yandex.ru

В статье проводится обоснование актуальности разработки нормативной модели развития в младшем школьном возрасте. Выявляются субъектные предпосылки потребности ребенка в школьном обучении. Приведено исследование феномена кризиса 7 лет как кризиса дошкольного детства и перехода к новому этапу развития. Представлена структура возрастнo-нормативной модели развития, включающая в себя три компонента: 1) главные линии развития, 2) ситуации развития, 3) новообразования развития. Описывается возрастнo-нормативная модель развития субъектности в младшем школьном возрасте по главным линиям развития: субъектности в деятельности, субъектности в общности, субъектности в сознании. Приводится обобщенная схема возрастнo-нормативной модели развития в младшем школьном возрасте по типам ситуаций развития и интегральным новообразованиям развития.

Ключевые слова: младший школьный возраст; возрастнo-нормативная модель развития; субъектность в деятельности; субъектность в общении; субъектность в сознании; типы ситуаций развития младшего школьника, интегральные новообразования развития

Для цитаты:

Исаев Е.И. Возрастно-нормативная модель развития младших школьников [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2017. Том 9. № 2. С. 168–179 doi: 10.17759/psyedu.2017090215

For citation:

Isaev E.I. Age-normative Model of Development of Junior Schoolchildren [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2017, vol. 9, no. 2, pp. 168–179 doi: 10.17759/psyedu.2017090215. (In Russ., abstr. in Engl.)

Постановка проблемы

В отечественной психологии развития и возрастной психологии младший школьный возраст изучен наиболее основательно. Именно для начальной ступени общего образования были созданы системы развивающего обучения, получившие мировое признание, – развивающее обучение Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, дидактическая система Л.В. Занкова; были выявлены и исследованы особенности и новообразования психического развития младших школьников [3-4, 7]. Вместе с тем, попыток создать возрастнo-нормативную модель развития младшего школьника в возрастной психологии не предпринималось. В основу построения возрастнo-нормативной модели развития младшего школьника нами были положены результаты исследований Лаборатории психологии детей младшего школьного возраста, выполненные под руководством Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова [1; 3-4; 6-7; 10-11].

Описание возрастно-нормативной модели развития на начальной ступени образования предполагает выявление субъектных предпосылок потребности ребенка в школьном обучении и исследование феномена кризиса 7 лет как кризиса дошкольного детства.

Кризис 7 лет как кризис дошкольного детства

В детской психологии и психологии развития кризис 7 лет анализируется либо как завершение дошкольного периода детства (в связи с этим поднимается и проблема готовности детей к школьному обучению), либо как начало младшего школьного периода (при этом возникает проблема адаптации – дезадаптации детей в школе). В этой связи представляет интерес исследование кризиса 7 лет как результата развития ребенка в дошкольном детстве и как процесса вхождения в отроческий период.

Рассматривая кризис 7 лет, Л.С. Выготский отмечает утрату детской непосредственности, что связано с интеллектуальным опосредованием поведения, интеллектуализацией эмоций. Новообразованиями кризиса он считал обобщение переживания или «интеллектуализацию аффекта» [2].

Д.Б. Эльконин выделяет следующие изменения личности ребенка, возникающие к концу дошкольного возраста: появляются общественные по содержанию мотивы поступков и действий; моральная оценка начинает определять эмоциональное отношение ребенка к другим людям; происходит овладение ребенком умением управлять собой, своим поведением и поступками (развивается произвольность); возникает оценка своих возможностей осуществить то или иное задание; происходит осознание общественной значимости труда взрослых, выделение функций руководства и обучения взрослого в отношении ребенка, выделение своего места в системе общественных отношений. Основным новообразованием конца этого периода, согласно Д.Б. Эльконину, является возникновение личного сознания [11].

Исследования изменений в системе отношений взрослых к ребенку, ребенка к самому себе, своему месту в мире взрослых составили важное направление психологических исследований кризиса 7 лет. Поступление в школу знаменует собой переход ребенка на новую ступень развития, занятие ребенком подлинно социальной позиции. Однако фактического перевода ребенка в новую социальную позицию недостаточно для того, чтобы он начал полноценно реализовывать все возможности развития. Социальная позиция и реализующая ее учебная деятельность являются развивающими постольку, поскольку они принимаются субъектом (то есть входят в состав его собственных потребностей и стремлений, интересов и переживаний, в систему его отношений к окружающему и к самому себе) и оформляются в определенную «внутреннюю позицию» (Л.И. Божович), создающую единство и целостность возрастного психологического облика семилетнего ребенка.

Детские психологи отмечают, что в общении с окружающими людьми формируется важный показатель личностного развития дошкольника – его самооценка, определяющая уровень притязаний и активность поведения. К семи годам формируется способность к критичной и в целом адекватной самооценке в конкретной сфере значимой деятельности. При переходе из детского сада в школу снижается число детей с высоким уровнем самооценки, что связывается с появлением новых критериев оценки себя (успешность в учебных действиях).

Психологи, изучающие кризис 7 лет, расходятся во мнении о необходимости и характере протекания кризисных явлений. Одни считают негативные проявления составной частью кризиса (Л.С. Выготский). Некоторые отмечают, что наличие негативных проявлений необязательно и поэтому называют этот период переходным (Е.Е. Сапогова). Другие пишут о том, что переживания внутреннего эмоционально-личностного дискомфорта связаны с несовпадением момента начала обучения и момента сформированности предпосылок перехода к нему у дошкольников (А.Л. Венгер).

Е.Е.Сапогова установила, что если уровень развития предпосылок перехода к учению опережает формальный переход к учебной деятельности, то дошкольник начинает меньше интересоваться игрой, предпочитая ей другие виды деятельности; если же формирование этих предпосылок запаздывает по отношению к формальному переходу к обучению, то ребенок идет в школу психологически неготовым. «Опережение» и «запаздывание» развития кризиса в рамках детского сада и школы имеет различное течение, но критическая фаза в обоих случаях сопровождается негативной симптоматикой. При этом протекание кризиса в детском саду заканчивается более благополучно – ребенок приходит в школу, начинает учиться, и негативная симптоматика постепенно исчезает. Тогда как «неготовый первоклассник» вынужден параллельно осуществлять учебную и игровую деятельности, что приводит к затягиванию кризиса и к академической неуспеваемости ребенка [8].

Кризис 7 лет как переход на новый этап развития

Кризис 7 лет показывает, что к концу дошкольного детства ребенок достигает той степени социальной, психофизической, собственно психологической зрелости, которая определяет необходимость его перехода (перевода) на следующий этап развития, соответственно – ступень образования. Образовательный кризис при переходе из дошкольного образования на начальную школьную ступень образования демонстрирует нам отсутствие научно обоснованных программ введения детей в качественно новый тип их развития и образования. В связи с этим представляется целесообразным представить понимание психолого-педагогических предпосылок и механизмов вхождения ребенка в школьную действительность, обоснование необходимости начального общего образования как отдельной ступени. Наиболее убедительная психологическая интерпретация перехода с дошкольной ступени на начальную школьную ступень образования представлена в работах В.В. Давыдова [3].

В.В. Давыдов исследовал исторические корни становления учебной деятельности как особой формы освоения культурно-исторического опыта и развития у подрастающих поколений специфических универсальных (родовых) способностей. Согласно его утверждению, *необходимость в особой учебной деятельности и в самостоятельном школьном образовании возникает из общественной необходимости в сохранении, воспроизведении и развитии культуры идеальной, теоретической деятельности* [там же].

Теоретическая деятельность как деятельность развитого человека связана с преобразованием окружающего мира и самого себя в плане идеальной действительности, в плане действия с идеальными знаково-символическими конструкциями. Теоретическая деятельность позволяет человеку постигать универсальные принципы развития предметов и явлений, преобразовывать и осмысливать в соответствии с ними мир как целое. Предпосылкой и результатом этой деятельности является теоретическое отношение к действительности, теоретическое мышление и сознание.

Теоретическое отношение к действительности, теоретическое мышление формируется в школьном образовании в особой учебной деятельности. Учебная деятельность и теоретическое мышление составляют неразрывную связь как отражение неразрывной связи деятельности и сознания в человеческом бытии. *Школьное образование призвано сформировать эту фундаментальную способность человека – способность к теоретическому мышлению.* «Дети, – пишет В.В. Давыдов, – приходя в школу, начинают выполнять учебную деятельность по овладению такими знаниями и умениями, которые так или иначе связаны с теоретическим мышлением соответствующего времени. При этом у детей формируются основы теоретического отношения к действительности. Развитие теоретического отношения к действительности позволяет человеку «выйти» за пределы непосредственно наблюдаемой бытовой жизни; оно вводит его в широкий круг опосредствованно-представляемых событий, происходящих в мире, а также в отношениях людей» [3, с.136].

В собственных исследованиях В.В. Давыдова, в исследованиях его учеников было показано, что в фундаменте теоретического отношения человека к действительности лежит его развитая способность к *творческому (продуктивному) воображению*. В познавательном процессе теоретическое мышление и продуктивное воображение выполняют *единую* функцию – позволяют человеку постигать универсальные принципы развития вещей и событий, преобразовывать и осмысливать в соответствии с ними мир как целое. Различие лишь в том, что в мышлении эти принципы схватываются в форме абстрактных понятий, а в воображении – в форме особых образов, содержанием которых выступает противоречивое единство всеобщего и единичного, необходимого и случайного.

Творческое воображение относится к числу фундаментальных психологических новообразований дошкольного детства. Но воображение выступает и как основа теоретического мышления на всех последующих этапах развития, включая прежде всего младший школьный возраст. По ходу онтогенеза воображение не «снимается» мышлением, не редуцируется к нему, а, впитывая опыт мышления, приобретает подлинно разумный – содержательно-обобщающий – характер. «Продуктивное воображение и творческое мышление, – отмечает В.В. Давыдов, – включены в единый контекст творческого развития ребенка на правах его самоценных образующих. Это единство, на наш взгляд, и служит подлинным основанием преемственности дошкольной и школьной ступеней в системе развивающего образования» [5, с.6].

Воображение, расширяя перспективу индивидуального опыта через проблематизацию его развивающегося содержания, к концу дошкольного детства как бы подводит ребенка к границе особой предметной области. Это – область таких задач, которые могут быть решены лишь *теоретическим способом* и более никаким иным. Вхождение в эту область ставит ребенка перед необходимостью овладения не просто новым способом решения некоторого частного круга задач, а *новой формой отношения к действительности – теоретическим отношением*.

Воображение и символическая функция как основа теоретического отношения к действительности возникает у ребенка старшего дошкольного возраста в процессе развития его сюжетной игры, в которой интенсивно формируется воображение. Выполнение ребенком достаточно сложных ролей предполагает наличия у него наряду с воображением и символической функцией еще и разнообразных сведений об окружающем мире, о взрослых людях, умение ориентироваться в них с учетом их содержания. Сюжетно-ролевая игра способствует возникновению у ребенка познавательных интересов, однако сама по себе она полностью удовлетворить их не может. Поэтому дошкольники стремятся удовлетворить свои познавательные интересы путем общения со взрослыми, путем наблюдений за окружающим их миром, извлекая различные сведения из доступных им книг, журналов, кино.

Постепенно, отмечает В.В. Давыдов, старшие дошкольники начинают нуждаться в более обширных источниках знания, чем их может представить повседневная жизнь и игра. В условиях всеобщего начального обучения дошкольника перестает удовлетворять привычный образ жизни и он хочет занять позицию школьника. «Приход в школу позволяет ребенку выйти за пределы своего детского периода жизни, занять новую жизненную позицию и перейти к выполнению общественно значимой учебной деятельности, которая представляет богатый материал для удовлетворения познавательных интересов ребенка. Эти предпосылки выступают как психологические предпосылки возникновения потребности в усвоении теоретических знаний» [3, с.51].

Согласно В.В. Давыдову, в формировании теоретического отношения к действительности особая функция отводится начальной школе. Начальная школа закладывает фундамент учебной деятельности и теоретического отношения к действительности, которые на следующих ступенях образования выступают

предпосылками освоения многообразных знаний и компетентностей, формирования способностей. Для полноценного дальнейшего образования школьники должны иметь склонность к учению, а затем и потребность в учении и умение учиться. Эта потребность и умение могут быть сформированы у детей именно в младшем школьном возрасте. Самоценность отроческого (младшего школьного) возраста определяется его сензитивностью к освоению теоретического отношения к действительности, к становлению новых структур рефлексивного, теоретического сознания, к появлению потребности и способности учиться – становлению субъектности в учебной деятельности.

Ситуации развития в младшем школьном возрасте

В младшем школьном возрасте выделяются *школьная, ученическая и учебная* ситуации развития. Общая характеристика ситуаций развития в младшем школьном возрасте такова.

Школьная ситуация развития возникает с приходом ребенка в школу. Начало школьного обучения связано с освоением ребенком статуса школьника. Статус школьника сопряжен с содержательным отношением к школе. В этом статусе младший школьник начинает осваивать новую для него учебную деятельность как структурную и операциональную определенность учебных действий, выстраивать взаимоотношения с учителем и с одноклассниками, отрабатывать образцы и правила действия в совокупной учебной деятельности.

С приходом в школу происходит знакомство ребенка с одноклассниками и педагогами, со школьным пространством и новой организацией времени, с системой оценивания, с нормами сотрудничества и правилами поведения на уроке. Приоритетное значение в школьной ситуации приобретает кооперация со сверстниками и формирование умений учебного взаимодействия. Умения взаимодействия со сверстниками составляют опосредующее звено между началом формирования нового действия при работе с взрослым и полностью самостоятельным действием. При кооперации с одноклассниками, со своими сверстниками младший школьник приобретает опыт контрольно-оценочных действий и высказываний, что позволяет ему в последующем оценивать действия сверстников и свои действия с позиции взрослого, в соответствии с требованиями учебной задачи.

Ученическая ситуация развития. В ученической ситуации развития младший школьник начинает осознанно относиться к учебным действиям, что выражается в положительной динамике их развития (особенно действий моделирования, контроля). Младший школьник осознанно принимает учебную задачу, поставленную учителем, но самостоятельно поставить учебную задачу он еще не может. Он готов действовать под руководством взрослого, фиксировать моменты своего незнания (неумения) и обращаться за их разрешением к учителю. Он воспринимает и оценивает учителя как носителя норм учебной деятельности.

В совместной учебной деятельности младший школьник способен разрешить затруднения самостоятельно. Ученик проявляет инициативу в установлении и поддержании деловых отношений на основе учебных интересов. В ученической ситуации развития происходит становление ученика как субъекта учебных действий.

Учебная ситуация развития связана с принятием младшим школьником позиции учащегося и становлением его как субъекта совокупной учебной деятельности. В этой ситуации школьник способен определить границы своего незнания и обратиться к учителю с конкретным вопросом. Учащийся проявляет содержательное отношение к учебной деятельности: способен к выделению учебной задачи, к поиску общего способа действия, к контролю и оценке процесса и результатов учебной деятельности.

Учебная ситуация является *ключевой* на этой ступени, поскольку она предопределяет возможность выхода в позицию самостоятельно действующего ученика – собственно *учащегося*, учащего самого себя, способного к самоорганизации учебной

деятельности. В этой ситуации впервые происходит осознание себя как индивидуального субъекта деятельности в составе совместно действующих одноклассников.

Становление субъектности младших школьников в ситуациях развития

Представим характеристику ситуаций развития младшего школьника через описание основных линий развития – *становления его субъектности в деятельности, субъектности в общности, субъектности в сознании*. Субъектность в деятельности младшего школьника может быть описана через формы принятия им учебной задачи, уровни развития учебного целеполагания и учебных действий, произвольности и познавательной активности, через обобщенное эмоциональное отношение к учебной деятельности. Субъектность в общности в модели раскрывается через характеристику предмета и способа общения младшего школьника с взрослым, восприятие и понимание позиции взрослого, посредством описания позиции школьника при взаимодействии со сверстниками и способы общения с ними в учебной деятельности. Субъектность в сознании в модели развития раскрывается через внутреннюю позицию, самооценку, образ «Я», рефлексивные способности в контексте учебной деятельности.

Школьная ситуация развития. Субъектность в деятельности. Субъектность в деятельности в школьной ситуации развития у младшего школьника проявляется в том, что у ребенка появляется ориентация на собственно учебные аспекты школьной жизни и содержательное отношение к школе. Происходит становление учебной и социальной мотивации (познавательный мотив, мотив достижения). Появляются конкретные учебные и внеучебные склонности и интересы.

Младший школьник принимает учебную задачу, удерживает и реализует учебную цель. Он осваивает смысл и назначение учебных действий: способен к пошаговому планированию, к контролю и оценке качества выполнения своих действий и действий сверстников, оценивать свою работу по заданным учителем критериям с помощью принятых в классе способов, соотнести свою оценку с оценкой учителя и обнаружить сходство и различие результата своих действий с образцом.

Субъектность в общности. В школьной ситуации развития младший школьник воспринимает учителя как организатора своей деятельности, как умельца. Он обращается к нему за помощью с целью получения готового способа действия («Я не знаю как решить эту задачу»). Младший школьник откликается на приглашение взрослого к сотрудничеству по поводу учебного и внеучебного содержания. Он удерживает контекст учебной ситуации общения, ожидает от учителя конкретизации учебного задания.

Младший школьник выстраивает взаимоотношения с учителем и с одноклассниками, отрабатывает образцы и правила действия в совокупной учебной деятельности, принимает условия совместной работы, устанавливает и поддерживает деловые отношения в учебной деятельности, способен к восприятию другой точки зрения. Он начинает учитывать, согласовывать и координировать действия сверстника как партнера по учебному взаимодействию. Однако направленность на сверстника проявляется ситуативно, неустойчиво.

Субъектность в сознании. В школьной ситуации ребенок осознает статус школьника и стремится принять образ «Я – хороший ученик». Преобладает ситуативная самооценка (оценка своих конкретных учебных умений – умения читать, писать, считать и т.п.). В самооценке доминируют представления о себе как о школьнике (деловые качества). Предметом осознания и оценки становится также сфера общения и отношения с другими. В школьной ситуации развития формируется сравнивающая рефлексия (осознание своих учебных умений).

Ученическая ситуация развития. Субъектность в деятельности. Ученика характеризует преобладание учебных интересов. Свою познавательную активность школьник проявляет избирательно, в зависимости от учебного содержания. В ученической ситуации развития младший школьник начинает осознанно относиться к учебным действиям, что выражается в положительной динамике развития самих учебных действий (особенно действий моделирования, контроля).

Осознанно принимает учебную задачу, поставленную взрослым, но самостоятельно поставить учебную задачу пока еще не может. Проявляет инициативу в поиске недостающей информации посредством вопросов учителю, в предложении сверстнику плана совместного действия, в организации совместного действия. Понимает и различает общий и частный способы действия.

Субъектность в общности. Младший школьник понимает и различает позиции взрослого, воспринимает и оценивает его как учителя (носителя норм учебной деятельности). Обращается за помощью к учителю, фиксируя факт затруднения. Помощь учителя использует для поиска способа действия.

На сверстника младший школьник ориентируется как на помощника. Он обращается к другому ребенку, спорит, объясняет свое мнение, добивается согласования мнений. Проявляет инициативу в установлении и поддержании деловых отношений на основе учебных интересов. Учитывает мнение другого, добивается согласования точек зрения.

Субъектность в сознании. Рефлексивные операции осуществляются в контексте организуемой взрослым деятельности (определяет конкретные умения, такие как «умение читать по цепочке, писать письменные буквы»). Критичная самооценка своей учебной деятельности (произвольная, обоснованная, дифференцированная). Младший школьник принимает позицию ученика – незнающего, но субъективно готового к тому, чтобы его научили («я знаю, что я не знаю, но я не знаю, что мне делать»). Рефлексия норм учебного взаимодействия.

Учебная ситуация развития. Субъектность в деятельности. Младший школьник способен к постановке, удержанию и реализации учебной задачи, но во взаимодействии со сверстниками и под руководством педагога. На этом этапе развития скорее следует говорить о целепринятии, становлении субъекта учебных действий и возникновении желания научиться делать все самому, т.е. появлении учебно-познавательной мотивации. Учащийся овладевает не только операционно-технической, но и мотивационно-смысловой стороной учебной деятельности.

Появляются дифференцированные учебные интересы. Учащийся проявляет содержательное отношение к учебной деятельности: способен к выделению учебной задачи, к поиску общего способа действия, к контролю и оценке процесса и результатов учебной деятельности. Он научается ставить учебные цели и в соответствии с ними самостоятельно контролировать свое поведение и деятельность.

Субъектность в общности. Младший школьник понимает и различает позиции взрослого, критично воспринимает взрослого как собеседника, наставника, носителя информации и способен адресовать учителю запрос на недостающую информацию. Приглашает взрослого к сотрудничеству по поиску способов учебной деятельности. Вступает с взрослым в дискуссию на учебную тему.

Учащийся критически относится к сверстникам. В совместной деятельности способен усматривать противоречие между привычным способом действия и условиями новой задачи и строить отношения друг с другом и с учителем, направленные на разрешение этого противоречия. Направлен на сверстника как на партнера в учебной деятельности. Проявляет инициативу во взаимодействии. Выражает свое отношение к

излагаемой точке зрения, регулярно оценивает ответы одноклассников. Выражает свое отношение к излагаемой точке зрения, регулярно оценивает ответы одноклассников.

Субъектность в сознании. Учащийся критично относится к себе, способен различить себя как «незнающего», и себя как «знающего», но в составе учебной группы, т.е. внутри класса как учебной общности, руководимой учителем: «я знаю, что я не знаю, но я знаю, что мне делать со своим незнанием». Позиция учащегося, выражающаяся в различении себя как «незнающего» и себя как «знающего», готового работать со своим незнанием.

Итог нормального начального общего образования – младший школьник, учащий себя с помощью взрослого в составе класса как учебной общности. Интегральное образование младшего школьника по линии деятельности – становление его как *субъекта совокупной учебной деятельности*: школьник является субъектом учебной деятельности, если он участвует в общем с другими поиске и построении новых способов действия в ситуации постановки учебной задачи.

К концу начального обучения учебная деятельность осваивается школьниками практически в полном составе. Однако, субъектом учебной деятельности, способным по собственной инициативе ставить и решать новые задачи, является не каждый ученик класса, а сам класс как учебное сообщество, которое умеет и стремится обнаружить предметные противоречия и найти способы их разрешения.

Интегральное образование младшего школьника по линии общности – *идентификация* себя на основе совместной учебной деятельности, *деятельностная идентичность* (умелость). Совместная учебная деятельность порождает общую устремленность, ставит общие задачи, дает возможность выделять разные точки зрения и договариваться. Учебная деятельность младшего школьника приобретает характер деятельности, обеспечивающей самоопределение и самоизменение учащегося в учебной общности. В совместной учебной деятельности оформляется *позиция учащегося* – ориентация на поиск общего способа действия, принципа решения новой учебной задачи.

Центральным психологическим механизмом становления учащегося как субъекта совокупной учебной деятельности и интегральным образованием по линии сознания является *сравнивающая рефлексия* в учебно-предметном содержании и в учебных действиях. Сравнивающая рефлексия позволяет осуществлять предметно-понятийные действия, направленные на открытие существенных характеристик изучаемого предмета, их модельное описание и построение идеального образа предмета, дает возможность устанавливать границы собственных знаний, отличать себя знающего от себя незнающего.

Определяющим фактором для развития сравнивающей рефлексии является не только теоретическое содержание обучения, но и форма построения учебного сообщества. Способы организации совместных предметных действий учеников и учителя и соответствующая система ожиданий всех участников совместного действия создают пространство для развития сравнивающей рефлексии. В совместно-распределенной учебной деятельности учитель создает ситуации, порождающие различные мнения детей о способах решения новой задачи, выявление общего и различного в этих мнениях, осознание каждым учащимся своей позиции в учебном сообществе.

На основании представлений о последовательности ситуаций развития, компонентах структуры и проекциях модели можно построить схему возрастнo-нормативной модели развития на начальной ступени образования (таблица).

Таблица

Возрастно-нормативная модель развития младших школьников

Основные линии развития	Типы ситуаций развития			Интегральные новообразования
	Школьная	Ученическая	Учебная	
Субъектность в деятельности	Школьник содержательно	Школьник содержательно	Школьник проявляет	Субъект совокупной

	относится к школе. Принимает учебную задачу. Удерживает учебную цель, поставленную взрослым. Осуществляет пошаговое планирование, оценивает качество выполнения своих действий и действий сверстника. Формируются конкретные учебные и внеучебные интересы	относится к учебным действиям. Осознанно принимает учебную задачу, обозначает свою учебную цель как желание научиться делать правильно. Различает общий и частный способы действия. Осуществляет планирование учебной работы. Избирательная познавательная активность	содержательное отношение к учебной деятельности. Способен к выделению учебной задачи, учебную цель определяет как желание научиться делать все самому. ориентирован на поиск общего способа учебного действия. Появляется учебно-познавательная мотивация	учебной деятельности
Субъектность в общности	Учитель для школьника – организатор учебной работы. Школьник обращается к учителю за помощью с целью получения готового способа действия («Я не знаю как решить эту задачу»). В общении с учителем удерживает контекст учебной ситуации, ожидает от него конкретизации учебного задания. В общении со сверстниками школьник принимает условия совместной работы, устанавливает и поддерживает деловые отношения, воспринимает другую точку зрения	Воспринимает и оценивает взрослого как учителя, как носителя норм учебной деятельности. Обращается за помощью, фиксируя факт затруднения. В общении со сверстниками проявляет инициативу в установлении и поддержании деловых отношений на основе учебных интересов. Ориентируется на сверстника как на помощника. Принимает учебное сотрудничество. Учитывает мнение другого, добивается согласования точек зрения	Воспринимает взрослого как собеседника, как наставника, носителя информации. Приглашает взрослого к сотрудничеству по поиску способов учебной деятельности, обращаясь с конкретным запросом о недостающей информации. Вступает с взрослым в дискуссию на учебную тему. Сверстник для учащегося как партнер по учебной деятельности. Выражает свое отношение к излагаемой точке зрения. Зарождается позиционная общность	Деятельностная идентичность. Позиция учащегося
Субъектность в сознании	Стремится принять образ «я – хороший ученик». Преобладает ситуативная	Принимает позицию ученика – «не знающего, но готового, чтобы его научили».	Способен различать себя как «знающего», но в составе учебной группы, внутри	Определяющая рефлексия в предметном мире

	самооценка учебных действий	Дифференцированная самооценка учебных действий	класса как общности, руководимой учителем. Адекватная самооценка	
--	-----------------------------	--	--	--

Итог нормального начального образования – младший школьник, учащий себя с помощью взрослого в составе класса как учебной общности. Интегральное образование младшего школьника – становление его как *субъекта совокупной учебной деятельности*. Школьник является субъектом учебной деятельности, если он участвует в поиске и построении новых способов действия в ситуации постановки учебной задачи. К субъектной позиции школьника относят следующие качества: устойчивую внутреннюю мотивацию поступков, деятельности, оценок; умение осознанно планировать свои действия, исходя из поставленных целей; способность регулировать свою активность в процессе достижения целей и решения задач; адекватную самооценку, умение увидеть себя, свои поступки в той или иной ситуации и давать им всестороннюю оценку.

Представление об учащемся как субъекте совокупной учебной деятельности дает основание утверждать, что мы имеем дело с *позицией учащегося*, причем с онтогенетически самой первой позицией. Что в поведении учащегося говорит о том, что он строит позицию, а не исполняет роль и не функционирует в привычных школьных ситуациях? Прежде всего то, что, встретившись с задачей нового типа (попав в ситуацию разрыва освоенных способов действия), учащийся прекращает действовать по тем образцам, которые в данной ситуации неприменимы, и начинает поиск новых способов действия или выстраивает новые отношения с взрослым и с другими учащимися, вместе с которыми ему легче будет найти недостающие способы действия, обрести собственную точку зрения.

Центральным психологическим механизмом подобного поведения учащегося является *сравнивающая рефлексия* как индивидуальная способность устанавливать границы собственных возможностей, знать, что я знаю (умею) и чего не знаю (не умею). Основная форма отношений, функционирование которых обслуживает сравнивающая рефлексия, – это отношения человека с самим собой, отношение: Я неумелый, незнающий – Я умеющий, знающий. Учебная деятельность, приводящая к построению таких отношений, приобретает характер деятельности, обеспечивающей самоопределение и самоизменение ребенка в учебной общности.

Литература

1. Бугрименко Е.А., Поливанова К.Н. Рекомендации к построению перехода от дошкольного возраста к младшему школьному возрасту. Красноярск: Красноярский гос. ун-т, 1997. 78 с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т.4. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
3. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М.: Педагогика, 1986. 240 с.
4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
5. Давыдов В.В., Кудрявцев В.Т. Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней // Вопросы психологии. 1997. № 1. С. 4-19.
6. Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. 1999. № 6. С. 3-18.
7. Психическое развитие в младшем школьном возрасте / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1990. 160 с.
8. Сапогова Е.Е. Психология развития человека. М.: Аспект Пресс, 2005. 460 с.

9. Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии. 1990. № 3. С. 25–36.
10. Цукерман Г.А. Развитие учебного сообщества // Вопросы психологии. 2004. № 1. С. 50–67.
11. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.

Age-normative Model of Development of Junior Schoolchildren

Isaev E.I.,

Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogical Psychology, Pedagogy and Speech Therapy of Capital Financial Humanitarian Academy (Non state Educational Institution CFHA), Moscow, Russia; eiisaev@yandex.ru

The article presents. In the article the justification of relevance of elaboration of normative model of development of junior schoolchildren is conducted. The subjective prerequisites of child's needs in school education and the phenomenon of crisis of seven years as the crisis of preschool childhood are described. The description of age-normative model of development of subjectivity in young school age is represented. The structure of the age-normative model of development is represented, it includes three components 1.) main lines of development 2.) situation of development 3.) neoplasms of development. The age-normative model of development of subjectivity in young school age according to the main lines of development: subjectivity in activity, subjectivity in generality, subjectivity in consciousness is described. Generalized scheme of the age-normative model in young school age according to the types of situation of development and integral neoplasms of development is given.

Keywords: young school age; subjectivity in activity; subjectivity in communication; subjectivity in consciousness; age-normative model of development; types of situations of development of junior schoolchildren; integral neoplasms of development is given

References

1. Bugrimenko E.A., Polivanova K.N. Rekomendacii k postroeniyu perekhoda ot doshkolnogo vozrasta k mladshemu shkolnomu vozrastu [Recommendations to build the transition from preschool to primary school age]. Krasnoyarsk: Krasnoyarskiy gos. un-t, 1997. 78 p.
2. Vygotskiy L.S. Sbranie sochineniy: v 6 t. T.4. [Collected works]. Moscow: Pedagogika, 1984. 432 p.
3. Davydov V.V. Problemy razvivayushchego obucheniya [Problems of developmental teaching]. Moscow: Pedagogika, 1986. 240 p.
4. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya [The theory of developmental education]. Moscow: INTOR, 1996. 544 p..
5. Davydov V.V., Kudryavcev V.T. Razvivayushchee obrazovanie: teoreticheskie osnovaniya preemstvennosti doshkolnoy i nachalnoy shkolnoy stupeney [Developmental education: theoretical basis of continuity of preschool and primary school levels]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1997, no. 1, pp. 4-19.
6. Davydov V.V., Slobodchikov V.I., Czukerman G.A. Mladshiy shkolnik kak subekt uchebnoy deyatelnosti [Junior schoolchild as a subject of educational activity]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1999, no. 6, pp. 3-18.
7. Psikhicheskoe razvitie v mladshem shkolnom vozraste [Mental development in primary school age]. In Davydov V.V. (ed.) Moscow: Pedagogika, 1990. 160 p.

Исаев Е.И. Возрастно-нормативная модель развития в дошкольном детстве
Психологическая наука и образование psyedu.ru
(«Психолого-педагогические исследования»)
2017. Том 9. № 2. С. 168–179.

Isaev E.I. Age-normative Model of Development of Junior Schoolchildren
Psychological Science and Education psyedu.ru
("Psychological-Educational Studies")
2017 vol. 9, no. 2, pp. 168–179.

8. Sapogova E.E. Psikhologiya razvitiya cheloveka [The psychology of human development]. Moscow: Aspekt Press, 2005. 460 p.
9. Slobodchikov V.I., Czukerman G.A. Genezis reflektivnogo soznaniya v mladshem shkolnom vozraste [The Genesis of the reflective consciousness in the junior school age]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1990, no. 3, pp. 25–36.
10. Czukerman G.A. Razvitie uchebnogo soobshchestva [The development of learning communities]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2004, no. 1, pp. 50-67.
11. El'konin D.B. Izbrannye psikhologicheskie trudy [Selected psychological works]. Moscow: Pedagogika, 1989. 560 p.