

**Эксперимент в
возрастной и
педагогической
психологии**

VI

ЭКСПЕРИМЕНТ В ВОЗРАСТНОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Диагностика невербальной коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра

М. К. Бардышевская, Г. А. Ревуненкова

МГУ им. М. В. Ломоносова, факультет психологии (Москва)

marinabard@yandex.ru

В данной работе рассматриваются результаты качественного анализа видеозаписей наблюдения за невербальной коммуникацией детей 3–7 лет с расстройствами аутистического спектра в структурированных условиях диагностического исследования с определенным набором аффективных нагрузок. Особое внимание уделяется анализу в рамках уровневой модели эмоциональной регуляции динамики невербальной коммуникации ребенка за период обследования.

Ключевые слова: дети с расстройствами аутистического спектра, эмоциональная регуляция, невербальная коммуникация.

Диагностика невербальной коммуникации необходима в клинико-психологической работе с детьми с расстройствами аутистического спектра, особенно с детьми раннего возраста и детьми с тотальным и избирательным мутизмом. Актуальным является создание типологии нарушений невербальной коммуникации у таких детей, которая может дополнить широко используемую специалистами типологию развития детей с расстройствами аутистического спектра, основанную на показателях развития речи и качественных особенностях общения ребенка с взрослым (соотношения показателей активности–реактивности; активного и пассивного избегания; полнота вовлечения в различные виды деятельности; продуктивность общения и совместной деятельности) (Wing, 1976; Вроно, Башина, 1987).

Целью данной работы было выделение дифференциально-диагностических и прогностически значимых параметров невербальной коммуникации детей с расстройствами аутистического спектра и построение пробной типологии расстройств невербальной коммуникации. В качестве основного использовался метод этологического наблюдения с дополнительными экспериментальными воздейст-

виями с целью аффективного тонизирования ребенка (по типу функциональной пробы).

Были проанализированы видеоматериалы 17 диагностических исследований детей в возрасте от 3 до 7 лет (12 мальчиков и 5 девочек). Диагнозы исследованных детей включали: ранний детский аутизм (6 мальчиков и 3 девочки), детский тип шизофрении (2 мальчика), шизоаффективный психоз (4 мальчика), умственную отсталость с расстройством личности в связи с эпилепсией (дифференциальный диагноз с шизофренией) (2 девочки).

Видеозаписи проводились в рамках практикума «Психология аномального развития ребенка» на базе 9 острого дошкольного отделения детской психиатрической больницы № 6 г. Москвы. Практикум представляет собой диагностическое занятие с элементами психотерапевтических воздействий, которое проводилось М. К. Бардышевской в присутствии студентов-психологов. Видеосъемка проводилась студенткой Г. А. Ревуненковой с разрешения заведующей отделения. Исследовались дети, госпитализирующиеся неоднократно, имеющие опыт участия в демонстрационных практических занятиях. Средняя продолжительность видеозаписи составила 50 минут. Исследование проводилось в игровой комнате в один и тот же день недели с 16 до 17 часов.

Помимо диагностики невербальной коммуникации производилась диагностика эмоциональной регуляции детей по методике Бардышевской, Лебединского (2003). В качестве типичных аффективных нагрузок использовались предъявление звуковых игрушек, бассейна с шариками, предложение свободной формы активности, угощения (конфетой), игры в мяч, катания на качелях, рисования карандашами на бумаге или мелками на доске, игры с куклой (кроме куклы, предлагаются игрушки для организации простого сюжета: кровать, одеяло, бутылочка, домик), пробы с зеркалом (большим и маленьким), игра с другим ребенком, т. е. такие виды активности, которые имеют умеренный тонизирующий эффект и обычно вызывают положительные эмоции у детей-дошкольников в норме.

Из всех возможных показателей невербальной коммуникации в качестве значимых были выделены следующие параметры: глазной контакт (избегание, неустойчивость, изолированное использование глазного контакта для аффективного воздействия на взрослого и управления им, боковой глазной контакт), тактильный контакт (избегание, ненасыщаемость, дозированный контакт, изолированное использование инструментального тактильного контакта для получения желаемого, регрессивные формы тактильного контакта – с обнюхиванием, «зарыванием» в теле взрослого); лицевая экспрессия (неясность выражения, асимметричность мимики, неустойчивость улыбки), жесты (вычурность, стереотипии, отвержение контакта, агрессивные), позы (вычурность, избегание, угроза, нарушения тонуса: чрезмерное напряжение, застывание либо «залипание» на руках у психолога, повторение контуров тела взрослого), вокализация (необычная интенсивность; регрессивные формы: гласные звуки, агуканье, лепет; вокализации, сходные с голосами животных), координация контактов разных модальностей, преобладание контактных или дистантных форм общения (Бардышевская, Лебединский, 2003). Эти параметры были выбраны на основе собственного многолетнего клинического (диагностического и психотерапевтического) опыта работы с детьми дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра, а также с учетом результатов исследований невербальной коммуникации в клинической психологии, детской психиатрии и этологии (Клинков, 1992; Лебединская, 1992).

Сравнивалась динамика невербальной коммуникации и эмоциональной регуляции в первой и второй половинах обследования. Предполагалось, что эта динамика имеет важное прогностическое значение, отражая возможное направление развития ребенка в более длительном периоде, своего рода зону ближайшего эмоционального развития. На динамику могут влиять следующие факторы: привыкание к новой обстановке, эмоциональное тонизирование ребенка, производимое в рамках практикума в виде пробных психотерапевтических воздействий, положительный или отрицательный опыт того, как ребенок справляется с аффективными нагрузками, качество опыта привязанности ребенка.

Был проведен качественный анализ паттернов и динамики невербальной коммуникации у детей с разной степенью нарушений эмоциональной регуляции, в результате которого были выделены следующие ее типы:

- 1 У детей с минимальной положительной динамикой за время обследования (3 мальчика и 1 девочка с диагнозом «ранний детский аутизм») отмечаются следующие особенности невербальной коммуникации: общее грубое недоразвитие невербальной коммуникации, недостаточность жестов и поз, способствующих приближению к другому человеку, доминирование избегания. При индивидуальной специфичности конкретных форм избегания характерными являются застывшие позы, замирание в сочетании с вычурной застывшей мимикой (например, взгляд на большой палец, зажатый в кулаке, в сочетании с резким криком на одной ноте). Отмечаются общее мышечное напряжение, аналогичное напряжению у новорожденного, оставленного без физической поддержки взрослого, залипание на теле взрослого при взятии на руки, неустойчивый глазной контакт, диспропорция в мимических выражениях верхней и нижней частей лица (при очень выразительном взгляде мимика нижней части лица стереотипна). Мимика несколько более развита, дифференцирована и подвижна, чем жесты и позы: за время обследования появляется улыбка в ответ на предъявление игрушек со звуковыми эффектами и собственного изображения в зеркале. Однако лицевая экспрессия при взаимодействии с неживыми объектами является более ясной, чем в общении с людьми. Выражение лица оживает при «пожирании» взглядом желаемого объекта (например, видеокамеры). При переносимости дозированного тактильного контакта с человеком (дотрагивание), ребенок предпочитает цепляться за аутистический объект. На большинство простых аффективных нагрузок ребенок реагирует дрожью во всем теле или замиранием. Мутизм и отсутствие символической активности, характерное для этих детей, можно объяснить почти полным отсутствием накопления хорошего опыта, необходимого для развития символизации, еще на уровне довербальных способов общения. Положительная динамика эмоционального состояния минимальна: к концу обследования дети произносят один–два слога, подражают одному–двум моторным действиям психолога, улыбаются.
- 2 У детей с умеренными нарушениями эмоциональной регуляции (2 мальчика с диагнозом «детский тип шизофрении») отмечается умеренная положительная динамика невербальной коммуникации в ходе обследования. Центральной особенностью невербальной коммуникации является борьба двух противоположных тенденций: общаться или уйти от общения, проявить себя или спрятать. Для этих детей характерна амбивалентность в мимике (асимметрия между мимикой правой и левой частей лица, зашумляющая, спутывающая лицевую

экспрессию), жестах и позах (поза со сложенными в замок руками), вокализации (избирательный мутизм проявляется в том, что дети издают звуки животных в больнице при доступности речевого общения в домашних условиях). Мимические проявления часто оторваны от актуальных аффективных нагрузок, сопровождают аутистические фантазии ребенка и игру, которую он организует по стереотипному сюжету, сопровождая шепотной аутистической речью. Характерно избегание своего отражения в зеркале. В ходе обследования общая амбивалентность невербальной коммуникации смягчается. Избирательный мутизм оказывается более устойчивым к терапевтическим воздействиям симптомом, чем особенности невербальной коммуникации.

- 3 Стремительная положительная динамика во всех видах невербальной коммуникации за короткий период обследования отмечается у детей с опытом сильной материнской депривации (2 девочки с диагнозом «ранний детский аутизм», 1 девочка с диагнозом «умственная отсталость легкой степени», расстройство личности в связи с эпилепсией (дифференциальный диагноз с шизофренией), 3 мальчика с диагнозом «ранний детский аутизм»). Избегание глазного и речевого контакта отмечается у этих детей только в первой части обследования. Пока ребенок привыкает к ситуации обследования, он замирает, считывая эмоциональные выражения присутствующих, ища безопасное место для себя (на руках у взрослого или на стульчике, с которым ребенок передвигается по комнате), при этом сохраняя способность к жестовому общению (использует жесты согласия – несогласия, просьбы). Избегание глазного контакта сходно с ранними формами избегания, наблюдающимися у младенцев при усталости: ребенок трет глазки, закрывает их руками, использует боковое зрение, смотрит через отверстие. Будучи взятым на руки, ребенок оттаивает, начинает говорить, улыбаться, проявляет инициативу в контакте: просит, чтобы его раскачивали, подбрасывали в воздух. Когда тактильный контакт с психологом прекращается, и ребенок должен адаптироваться к нагрузкам самостоятельно, то на простые аффективные нагрузки он дает более примитивные аффективно-выразительные ответы, чаще всего в виде стереотипных моторных разрядов (прыгает, машет руками), которые можно расценивать как эквиваленты бурной радости и недифференцированного возбуждения. Возможны автономные аффективные разряды в виде смеха и плача без соответствия актуальным аффективным нагрузкам. Неустойчивость глазного контакта сохраняется на всем протяжении обследования, однако к концу обследования возможны эпизоды полноценного глазного контакта в сочетании с речевым общением. Интонационные характеристики голосового общения у этих детей крайне чувствительны к аффективным нагрузкам: при дозированной эмоциональной стимуляции у ребенка появляется агуканье и лепет, но при усилении воздействия со стороны взрослого вокализация трансформируется в хрип и рычание. Характерны своеобразные редуцированные формы плача (всхлипывание, но отсутствие плача со слезами). Эти дети способны к простой символической игре, однако в ней сильно представлена опора на контактные признаки (дети грызут, облизывают, обнюхивают игрушки), что характерно для детей первых двух лет жизни в норме. Оральные действия с игрушками используются также как протест или негативизм (ребенок разгрызает предлагаемые психологом игрушки). Отмечается конфликтное отношение к своему отражению в зеркале (ребенок может смотреть на себя только в маленькое зеркало, в течение двух–трех секунд).

- 4 Наиболее спорную с точки зрения дифференциального диагноза и прогноза группу составляют дети с крайне неустойчивой эмоциональной регуляцией и отрицательной динамикой невербальной коммуникации в ходе обследования, но с относительно сохранной речью (4 мальчика и 1 девочка с умственной отсталостью и расстройством личности в связи с эпилепсией (дифференциальный диагноз с шизофренией)). При потенциальной доступности всего спектра невербальной коммуникации (в начале обследования дети демонстрируют хорошую произвольную регуляцию эмоций), при углублении контакта дети используют коммуникацию, направленную на его разрушение, причем на маниакальном фоне (смех, двигательное возбуждение, крики). На первый план выходит недостаточность глазного контакта, который избирательно используется для оценки эмоционального состояния другого человека до и после совершения акта агрессии по отношению к нему и для воздействия на взрослого для получения желаемого. Отрицательная динамика невербальной коммуникации резко усиливается во время спонтанной символической игры (как правило, на тему смерти: ребенок убивает сам или изображает суицидальные попытки), богатой ассоциациями, касающимися родителей или сиблингов. При этом нарастает искажение всех компонентов невербальной коммуникации: появляются манерная мимика (ребенок жмурится, закатывает глаза), затем вычурные позы, гримасы, выражающие страдание, вокализация, напоминающая хрюканье, плевки и звуки удушья, потом спазмы (приступы кашля, рвота), что приводит к окончательному разрушению игры. Характерно избегание своего отражения в зеркале, аутоагрессия. Дети способны вербализовать свои эмоции (просят психолога не смотреть им в глаза, говорят, что боятся своего отражения в зеркале), что позволяет им на время отсрочить свои реальные и воображаемые атаки.

Таким образом, невербальная коммуникация более чувствительна к пробным психотерапевтическим воздействиям, чем речь, и первой на них реагирует. Типология динамики невербальной коммуникации может быть использована для дифференциальной диагностики и прогноза психического развития детей с расстройствами аутистического спектра, что требует лонгитюдных исследований. Диагностика краткосрочной динамики невербальной коммуникации в условиях пробных психотерапевтических воздействий может использоваться как экспресс-диагностика эмоциональной регуляции ребенка.

Литература

- Бардышевская М. К., Лебединский В. В. Диагностика эмоциональных нарушений у детей. М.: УМК «Психология», 2003.
- Вроно М. Ш., Башина В. М. К проблеме адаптации больных с синдромом раннего детского аутизма // Журнал невропатологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. 1987. № 10. С. 1511–1516.
- Клинков В. Н. Особенности невербального поведения в клинике ранней детской шизофрении: Автореф. ... канд. мед. наук. Харьков, 1992.
- Лебединская К. С. Ранний детский аутизм как клинико-психологическая проблема. М.: НИИ Дефектологии РАО, 1992.
- Wing L. Early childhood autism. Oxford: Pergamon Press, 1976.

Метод исследования возрастной идентификации у детей и взрослых¹

Н.Л. Белопольская

Московский психолого-педагогический университет (Москва)

natalybelopolsky@mail.ru

Описан метод экспериментального исследования возрастной идентификации у детей, подростков и взрослых при нормативном развитии, нарушенном психическом развитии у детей и подростков, а так же у взрослых, переживающих жизненные кризисы и совершивших суицидальные попытки. Показана надежность метода для психологической диагностики нарушений самосознания. Описана процедура применения метода и его апробация на широкой выборке.

Ключевые слова: возрастная идентификация, жизненный путь, предпочтительные и негативные образы.

Проблема

Возрастная идентификация представляет собой базовый компонент структуры идентичности. Она отражает жизненные события и определенным образом сочетается с процессами взросления, становления и старения. Исследование возрастной идентификации связано с такими понятиями, как психологический возраст, психологическое время личности и жизненный путь человека (Бернс, 1986; Головаха, Кроник, 2008; Кон, 1978).

Э. Эриксон понимает процесс развития идентичности как интеграцию и дифференциацию идентификаций, происходящих одновременно (Эриксон, 2000).

Идентификация представляется сплавом эмоционального, когнитивного и социального компонентов. В процессе становления возрастной идентификации на отдельных возрастных этапах, а также в периоды возрастных или жизненных кризисов один компонент может доминировать над остальными (Mead, 1996).

Ранее нами была разработана методика исследования половозрастной идентификации у детей, которую мы апробировали как на детях с нормативным развитием, так и на детях с различными проблемами психического развития (Белопольская, 2009).

В последующем методика была доработана таким образом, чтобы стало возможным исследовать возрастную или половозрастную идентификацию у подростков и взрослых (Белопольская, 2009; Белопольская, Ульяева, 2010).

Описание методики

Методика в полном виде представляет собой два набора последовательных половозрастных образов (мужской и женский варианты). Стимульный материал охватывает весь жизненный путь человека, включая период его внутриутробного развития и уход из жизни. Детский вариант методики ограничен образами от младенчества до старости.

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научно-исследовательского проекта РФФИ, №10-06-00180а.

Методика позволяет оценивать следующие составляющие возрастной идентификации:

- 1) возможность адекватной самоидентификации с половозрастным образом;
- 2) возможность построения последовательности половозрастных образов на протяжении жизненного пути человека;
- 3) характер выборов предпочтительных половозрастных образов;
- 4) характер выборов негативных половозрастных образов.

Экспериментальная проверка методики

Экспериментальные исследования проводились как с детьми с нормативным развитием, так и с детьми, имеющими различные отклонения в психическом развитии в возрасте от 4 до 12 лет; всего 350 детей.

Выборка подростков и взрослых испытуемых была представлена несколькими группами:

а) практически здоровые и успешные люди от 18 до 80 лет (118 здоровых взрослых – учащихся вузов, служащих, пенсионеров: 56 мужчин от 18 до 82 лет и 62 женщины от 17 до 80 лет); б) матери, родившие и воспитывающие в семье психически больного ребенка (46 матерей в возрасте от 22 до 47 лет); в) подростки с нормативным и нарушенным психическим развитием (82 чел. от 12 до 17 лет); г) суициденты (116 человек: 39 мужчин в возрасте от 18 до 79 лет и 77 женщин от 17 до 80 лет).

Полученные результаты позволили выявить динамику формирования возрастной идентификации в онтогенезе при нормативном развитии, особенности ее формирования у детей и подростков при различных формах дизонтогенеза, характерные тенденции возрастной идентификации у нормативных взрослых и нарушения возрастной идентификации у взрослых в период жизненного кризиса (Белопольская, 2009, 2010; Белопольская, Ткешелашвили, 2009).

Возрастная идентификация у детей

К четырем годам дети с нормативным развитием способны идентифицировать себя с обобщенным половозрастным образом на картинке. Дети с интеллектуальной недостаточностью начинают справляться с этой задачей к пяти, шести, семи годам. А в случаях тяжелого интеллектуального дефекта не справляются вообще. Таким образом, задача на самоидентификацию является в этом возрасте когнитивной и напрямую зависит от уровня интеллекта ребенка. Возможность построения последовательности половозрастных образов на протяжении жизненного пути человека формируется у 100 % детей с нормативным развитием лишь к восьми-летнему возрасту. Начиная с восьми лет дети решают эту задачу как когнитивную. Дети с интеллектуальной недостаточностью не могут правильно составить последовательность половозрастных образов к восьми годам и справляются с этой задачей в более старшем возрасте. При этом у них могут наблюдаться ошибки. Выбор предпочтительных и негативных возрастных образов у детей также связан с уровнем интеллектуального развития. Дети с нормативным развитием обнаружили две тенденции: либо их предпочтительным образом является их актуальный образ, либо они стремятся к более старшему возрасту. Мы назвали эту особенность «тенденцией вперед» и расценили ее как позитивный момент в оценке хода психического развития ребенка.

Дети с интеллектуальной недостаточностью часто не понимают формулировки «Каким бы ты хотел быть?» и «Каким бы ты не хотел быть?», поэтому эта часть исследования может представлять интерес только для подростков.

Исследование предпочтительных и негативных образов у детей с нарушениями психического развития позволило выявить некоторые особенности в сфере их эмоциональных переживаний. Так, неуспевающие ученики 1–2 классов в качестве предпочтительного образа выбирали образ дошкольника, а дети с психической патологией образ младенца. Такое явление мы назвали «тенденцией назад» и считаем ее показателем неблагоприятного периода в развитии ребенка. В качестве негативного образа такие дети часто выбирали образ своего настоящего.

Негативным образом для детей в подавляющем большинстве случаев являлся образ старости, а вторым негативным образом – образ младенца. Такие выборы говорят, на наш взгляд, о том, что для детей с нормативным развитием характерна «тенденция вперед», неосознанное желание роста и развития. Для детей с нарушениями развития более характерной оказалась «тенденция назад», к более ранним возрастным позициям. Особенно тревожной в прогностическом отношении нам представляется тенденция к возврату в раннее детство, которую мы обозначили как сверхрегрессивную.

Возрастная идентификация у подростков

Апробация метода исследования возрастной идентификации у подростков с нормативным и нарушенным развитием вначале была проведена на сокращенном (детском) варианте методики. Результаты показали, что большинство подростков с нормативным развитием оценивают задачу на возрастную идентификацию как сверхлегкую, чисто когнитивную задачу. Подростки с интеллектуальной недостаточностью показали ошибки в построении последовательности, а подростки с нарушением поведения обнаружили регрессивные тенденции в выборе предпочтительного и негативного образов. Таким образом, для некоторых подростков задача на возрастную идентификацию вызывает аффективно-негативную реакцию, хотя в интеллектуальном плане она им абсолютно доступна. Дальнейшая апробация метода была продолжена со старшими подростками на полном варианте методики. В эксперименте приняли участие подростки из приюта, оставшиеся без попечения родителей и ожидавшие решения их дальнейшего устройства в жизни (52 чел.). Результаты показали, что все подростки обнаружили наличие регрессивных, а в 7 случаях сверхрегрессивных тенденций в выборе предпочтительного возрастного образа. В качестве негативного образа 9 подростков выбрали образ настоящего. Подростки не давали спонтанных высказываний о легкости предложенного задания, их реплики свидетельствовали скорее об аффективно-негативном отношении к процессу его выполнения.

Возрастная идентификация у взрослых

Апробация метода на практически здоровых и успешных взрослых людях от 18 до 80 лет (всего 118 чел.) позволила выявить характерные тенденции для этой группы. Основной характеристикой можно назвать когнитивное отношение к заданию. Взрослый контингент испытуемых ограничивал свой предпочтительный выбор двумя возрастными образами: «юность» и «зрелость». В дальнейшем взрослых людей

волнует сохранение и поддержание этого статуса, так как переход к идентификации с образом «старость» рождает много негативных ассоциаций.

Среди нормативной группы было найдено восемь случаев (они не вошли в общую выборку), когда испытуемые негативно относились к своему актуальному возрастному образу и обнаруживали регрессивные тенденции. Более тщательное исследование обнаружило, что эти испытуемые пережили в определенные периоды жизненный кризис, который и повлиял на их возрастную идентификацию.

Для апробации метода на группах людей, переживающих жизненный кризис, были сформированы две группы испытуемых.

В первую группу были отобраны матери, родившие и воспитывающие детей с тяжелой психической патологией (26 чел.). Все женщины были психически здоровы. Результаты показали, что у 100% матерей имеются те или иные нарушения в возрастной идентификации. Во-первых, все матери обнаружили аффективное отношение к выполнению задания. Во-вторых, 73% испытуемых обнаружили специфическую ошибку в построении идентификационной последовательности. Кроме типичной ошибки женщины обнаружили большое количество других разнообразных ошибок в выборах предпочтительного и негативного образов. Были обнаружены регрессивные и сверхрегрессивные тенденции в выборах предпочтительных образов.

Во вторую группу вошли суициденты – 116 человек: 39 мужчин в возрасте от 18 до 79 лет и 77 женщин от 17 до 80 лет. Эксперимент выявил грубые нарушения в возрастной идентификации у суицидентов разного возраста. Результаты показали, что самоидентификация при суициде резко нарушена: испытуемые оценивают себя либо моложе на одну, две, три позиции, либо старше на одну, две позиции. Некоторые специфические выборы при самоидентификации (другой пол, внутриутробный плод), неоднократно обнаруженные нами у суицидентов, никогда не встречались в группе «нормы». Построение последовательности вызывало большие трудности, часто это была неполная последовательность, перепутанная или смешанная из мужских и женских образов. Выбор суицидентами предпочтительных образов обнаружил как сверхрегрессивные, так и сверхпрогрессивные тенденции. В качестве негативных образов у суицидентов часто выступают их актуальные возрастные образы, а также образы детства.

Применение статистических методов (2-факторный дисперсионный анализ и тест Смирнова–Колмогорова) показало достоверность результатов, четко отражающих различия между группами взрослых контрольной группы и группами людей, переживающих жизненные кризисы.

Заключение

Разработанный нами метод исследования возрастной идентификации является тонким индикатором состояния самосознания человека от детства до старости. С его помощью удалось выявить этапы формирования возрастной идентификации в онтогенезе и при различных вариантах дизонтогенеза. К 9–10 годам у детей с нормативным развитием четко формируются представления о своей возрастной позиции и последовательности половозрастных образов на протяжении жизненного пути человека. Дети и подростки с нормативным развитием обнаруживают тенденцию стремления к более старшим возрастным позициям, демонстрируя прогрессивную тенденцию.

Метод позволяет диагностировать и нарушения формирования самосознания. Дети и подростки с нарушениями психического развития, а также в состоянии жизненного кризиса обнаруживают разнообразные «ошибки» в возрастной самоидентификации, построении последовательности возрастных образов и выборах предпочтительных и негативных возрастных образов. Они обнаруживают стремление занять более младшие возрастные позиции, демонстрируя регрессивные тенденции.

Метод позволяет диагностировать нарушения самосознания у взрослых людей, переживающих жизненные кризисы. В этом случае взрослые обнаруживают аффективно-негативное отношение к задаче на возрастную идентификацию, неадекватные возрастные самоидентификации, нарушения в построении последовательности возрастных образов на протяжении жизненного пути человека, а также регрессивные, сверхрегрессивные и сверхпрогрессивные тенденции в выборах предпочтительных и негативных возрастных образов.

Литература

- Белопольская Н. Л. Половозрастная идентификация. Методика исследования детского самосознания. М.: Когито-Центр, 2009.
- Белопольская Н. Л., Иванова С. Р., Свистунова Е. В., Шафирова Е. М. Самосознание проблемных подростков. М.: Изд-во ИП РАН, 2007.
- Белопольская Н. Л. Когнитивные и аффективные детерминанты решения задач на возрастную идентификацию // Познание и общение. М.: Изд-во ИП РАН, 2009. С. 159–169.
- Белопольская Н. Л. Исследование возрастной идентификации у матерей, воспитывающих детей с нарушениями психического развития // Дефектология. 2010. № 1. С. 23–31.
- Белопольская Н. Л., Ткешелашвили Д. Т. Нарушения половозрастной идентификации у людей, совершивших суицидальную попытку // Философские проблемы биологии и медицины. М.: Принтберри, 2009. С. 393–396.
- Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986.
- Головаха Е. И., Кроник А. А. Психологическое время личности. М.: Смысл, 2008.
- Кон И. С. Открытие «Я». М., 1978.
- Erikson E. H. Identity and the Life Cycle. N. Y.: IUP, 1959.
- Mead G. H. Mind, Self and Society. Chicago: The Univ. of Chicago Press, 1996.

Психосоциальный диссонанс и учебно-профессиональная мотивация студентов

В. В. Васина

Государственное учреждение Российской академии образования Институт педагогики и психологии профессионального образования (г. Казань)

virash1@yandex.ru

В тезисах описывается исследование психосоциального диссонанса и мотивации студентов. Выявляются особенности учебно-профессиональной мотивации и психосоциального диссонанса студентов в связи с различиями по курсам и половой принадлежности, а также сравнение студентов и окончивших вуз более 20 лет назад (связь поколений студентов).

Ключевые слова: психосоциальный диссонанс, учебно-профессиональная мотивация, студенты, динамика учебно-профессиональной мотивации.

Метод позволяет диагностировать и нарушения формирования самосознания. Дети и подростки с нарушениями психического развития, а также в состоянии жизненного кризиса обнаруживают разнообразные «ошибки» в возрастной самоидентификации, построении последовательности возрастных образов и выборах предпочтительных и негативных возрастных образов. Они обнаруживают стремление занять более младшие возрастные позиции, демонстрируя регрессивные тенденции.

Метод позволяет диагностировать нарушения самосознания у взрослых людей, переживающих жизненные кризисы. В этом случае взрослые обнаруживают аффективно-негативное отношение к задаче на возрастную идентификацию, неадекватные возрастные самоидентификации, нарушения в построении последовательности возрастных образов на протяжении жизненного пути человека, а также регрессивные, сверхрегрессивные и сверхпрогрессивные тенденции в выборах предпочтительных и негативных возрастных образов.

Литература

- Белопольская Н. Л. Половозрастная идентификация. Методика исследования детского самосознания. М.: Когито-Центр, 2009.
- Белопольская Н. Л., Иванова С. Р., Свистунова Е. В., Шафирова Е. М. Самосознание проблемных подростков. М.: Изд-во ИП РАН, 2007.
- Белопольская Н. Л. Когнитивные и аффективные детерминанты решения задач на возрастную идентификацию // Познание и общение. М.: Изд-во ИП РАН, 2009. С. 159–169.
- Белопольская Н. Л. Исследование возрастной идентификации у матерей, воспитывающих детей с нарушениями психического развития // Дефектология. 2010. № 1. С. 23–31.
- Белопольская Н. Л., Ткешелашвили Д. Т. Нарушения половозрастной идентификации у людей, совершивших суицидальную попытку // Философские проблемы биологии и медицины. М.: Принтберри, 2009. С. 393–396.
- Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986.
- Головаха Е. И., Кроник А. А. Психологическое время личности. М.: Смысл, 2008.
- Кон И. С. Открытие «Я». М., 1978.
- Erikson E. H. Identity and the Life Cycle. N. Y.: IUP, 1959.
- Mead G. H. Mind, Self and Society. Chicago: The Univ. of Chicago Press, 1996.

Психосоциальный диссонанс и учебно-профессиональная мотивация студентов

В. В. Васина

Государственное учреждение Российской академии образования Институт
педагогики и психологии профессионального образования (г. Казань)

virash1@yandex.ru

В тезисах описывается исследование психосоциального диссонанса и мотивации студентов. Выявляются особенности учебно-профессиональной мотивации и психосоциального диссонанса студентов в связи с различиями по курсам и половой принадлежности, а также сравнение студентов и окончивших вуз более 20 лет назад (связь поколений студентов).

Ключевые слова: психосоциальный диссонанс, учебно-профессиональная мотивация, студенты, динамика учебно-профессиональной мотивации.

Издавна исследователей интересовало, что побуждает человека к совершению того или иного поступка, что в течение долгих лет направляет его активность, а иногда определяет всю его жизнь в целом. В конце прошлого века было замечено, что успешность деятельности во многом определяется характером побуждения к ней, т. е. тем, что толкает человека к совершению того или иного действия. С тех пор особое состояние человека, заставляющее его действовать в определенном плане или бездействовать, стали называть мотивом. Чаще всего в научной литературе мотивация рассматривается как совокупность причин психологического характера, объясняющих поведение человека, его начало, направленность и активность. Под мотивом понимают внутреннее побуждение личности к тому или иному виду активности (деятельность, общение, поведение), связанное с удовлетворением определенной потребности. В качестве мотиваторов могут выступать идеалы, интересы личности, убеждения, социальные установки, ценности, но за всеми этими причинами все равно стоят потребности личности во всем их многообразии: от витальных, биологических до высших, социальных.

Мотив может характеризоваться не только количественно (по принципу «сильный–слабый»), но и качественно. В этом плане обычно выделяют мотивы внутренние и внешние. Сами внешние мотивы могут быть положительными (мотивы успеха, достижения) и отрицательными (мотивы избегания, защиты). Правильное выявление профессиональных интересов и склонностей является важным прогностическим фактором удовлетворенности профессией в будущем. Причиной неадекватного выбора профессии могут быть как внешние (социальные) факторы, связанные с невозможностью осуществить профессиональный выбор по интересам, так и внутренние (психологические) факторы, связанные с недостаточным осознанием своих профессиональных склонностей или с неадекватным представлением о содержании будущей профессиональной деятельности, т. е. психосоциальный диссонанс, как несоответствие представлений субъектов взаимодействия нормам эталонной социальной группы (Халитов, 2007; Васина, 2009). Отношение к профессии, мотивы выбора являются чрезвычайно важными (а при некоторых условиях и определяющими) факторами, обуславливающими успешность профессионального обучения. Это показывает актуальность темы исследования и привело к необходимости создания авторской методики, основанной на иерархичности мотивов и потребностей студенческой молодежи.

При рассмотрении целей и мотивов студентов в учебном процессе существенную роль в формировании широких социальных и профессиональных мотивов играет целенаправленное профессиональное воспитание студентов педагогами – активными участниками образовательного процесса. Уже на первом курсе студенты должны хорошо представить себе общественную значимость профессии, основные ее требования к личности и активно развивать у себя профессионально важные качества. В высшей школе выработка у студентов сознательного, творческого отношения к учебе находится в прямой зависимости от степени осведомленности их о своей будущей специальности, о нуждах и перспективах развития отрасли экономики, определяющей профиль вуза. В реальной действительности очень часто существует психосоциальный диссонанс между интересом абитуриента к выбираемой специальности и недостаточностью представлений о требованиях, которые предъявляет к человеку работа по этой специальности, о своих возможностях и способностях к труду по выбираемой специальности.

Выборка исследования 2007–2009 гг. состояла из 500 студентов различных ссузов и вузов г. Казани. Использовались стандартизированные методики (К. Замфир, А. Реан, Т. Элперс).

Для исследования обсуждаемой проблемы была создана «Методика диагностики учебно-профессиональной мотивации» (Васина, Халитов, 2009) по пяти уровням, которые соответствуют пяти уровням потребностей А. Маслоу: физиологические, потребность безопасности, общения, уважения и признания, самоактуализации. Между этими потребностями устанавливается четкая иерархия. Данная методика может использоваться: а) для проведения массовых опросов; б) для выявления структуры учебно-профессиональной мотивации конкретной личности и др. Выявленный коэффициент надежности данного теста по шкале учебной мотивации составляет 0,91; по шкале профессиональной мотивации – 0,95; по общей учебно-профессиональной мотивации – 0,94. Результаты тестирования весной 2008 г. хорошо согласуются с результатами ретестирования, проведенного осенью 2008 г. Доказана валидность данного теста пятиуровневой мотивации при помощи сравнения результатов с известными тестами мотивации К. Замфир, А. Реан и Т. Элерса. Результаты по тесту мотивации Замфир – Реан: максимальное значение имеют *внутренние* мотивации, что соответствует уровню самореализации по нашему тесту, и *внешние положительные* мотивации, что соответствует уровню материальных благ по нашему тесту. Внешние отрицательные мотивации находятся на последнем месте, что соответствует уровню безопасности по нашему тесту.

Максимальное значение мотива показывает доминирующий уровень. Минимальное значение показывает незначимый уровень. Это означает, что исследуемый имеет потребности на соответствующих уровнях и соответственно его интересы, ценности и другие факторы мотивации находятся на этом уровне. Поэтому в случае необходимости работы с этим испытуемым знание уровня позволит более грамотно и эффективно использовать другие методики и на доминирующем уровне использовать соответствующие стимулы.

Результаты исследований по методике «Диагностика учебно-профессиональной мотивации» показали, что самые высокие значения мотиваций имеют материальный, физический, предметный уровень № 1 (3,95) и уровень самореализации, единый, духовный № 5 (4,2) (Васина, Халитов, 2009). Это говорит о том, что для студентов наибольшую ценность представляет материальное обеспечение и реализация самого себя. Малые значения уровня признания и принадлежности свидетельствует о том, что студенты слабо связаны в социальные группы в учебном процессе. Совсем низкие значения мотивации учебно-профессиональной деятельности на уровне безопасности свидетельствуют об отсутствии страха. Мотив материальной заинтересованности не нуждается в подробных комментариях, в таком обозначении он и используется в большинстве отечественных исследований, посвященных мотивам трудовой деятельности. Мотив самореализации близок к самоактуализации Маслоу, но не тождествен ему. Во всяком случае, вектор сил здесь, так же как и в случае самоактуализации Маслоу, направлен от субъекта к объекту, а не наоборот. Непосредственным побудительным стремлением к работе является не желание что-то приобрести для себя (деньги, престиж, влияние, дружбу, новые впечатления и т. д.), а что-то отдать другим, реализовать себя в труде.

Стандартные отклонения (σ) показывают инертность (стабильность) показателей. Чем меньше стандартное отклонение, тем больше инертность, стабильность. При этом групповой показатель трудно изменить, т. е. изменить состояние группы по этому показателю. Чем больше стандартное отклонение, тем меньше инертность, тем более мобильна группа, легче изменить групповое представление по этому показателю. Наиболее инертны, с малыми значениями σ , т. е. более устойчивы показатели мотивов материального уровня и уровня саморазвития, самореализации.

Эти мотивы в группе студентов трудно изменить. Наименее инертны, с большими значениями σ , т. е. легко изменяемы (может быть пока не актуальны) мотивы «групповые – № 3», «статусные – № 4». Это, возможно, связано с недостаточной социализацией студентов, малой значимостью групповых интересов.

Психосоциальный диссонанс проявился в том, что низкое значение показателей мотивации выявлен у 40% юношей и только у 10% девушек. Анализ полученных данных в нашем исследовании показал, что у девушек чаще, чем у юношей, встречается высокий и средний уровень мотива достижения. Так, выяснилось, что мотивация имеет больше различий в зависимости не от возраста, а от пола студентов. Существуют три точки зрения на проявление мотива достижений у мужчин и женщин. Первая состоит в том, что женщины иначе мотивированы на достижения, чем мужчины. Вторая, что мужчины и женщины мотивированы разными потребностями: для женщин потребность в аффилиации (эмоциональном принятии) важнее, чем потребность в достижениях. Третья – мужчины и женщины обладают мотивом достижений в равной степени, но реализуют его в разных видах деятельности.

При эмпирическом выявлении динамики учебных установок у студентов по курсам на сегодняшний день выяснено, что первый курс психологов готов получить любой диплом гуманитарного цикла, четвертый курс мотивирован материальным обеспечением будущей профессии с учетом знаний по психологии, но при этом не обязательно быть психологом. Студенты первого курса технических специальностей выбрали ее, имея хорошие оценки по математике и физике, но это не дает гарантии их будущей работы по выбранной специальности на должности инженера. Высок процент отсева с этих специальностей, но выпускники считают одной из основных учебных установок – возможность дальнейшей работы в руководящем звене и быстрый карьерный рост.

По результатам исследования можно сделать следующие выводы.

Определены тенденции психосоциального диссонанса в динамике учебно-профессиональной мотивации студентов:

- 1 Диссонанс учебно-профессиональной мотивации по курсам не обнаружен: средние значения изучаемых переменных по курсам в целом статистически не различаются. Отсутствие значимых различий между переменными по курсам обучения указывает на стабильность элементов структуры мотивации учебной деятельности студентов.
- 2 Обнаружен диссонанс между значениями учебной мотивации групп юношей и девушек.
- 3 Обнаружен диссонанс между результатами учебно-профессиональной мотивации современного студенчества и лицами старшего возраста, получавшими высшее образование до 20 лет назад. Таким образом, наметились тенденции психосоциального диссонанса и изменений учебных установок не внутри одного поколения, а между поколениями студенчества, что связано с глобальными изменениями социальной жизни общества.

В заключение отметим практическую значимость полученных результатов.

- 1 Уяснение динамики учебных установок и ценностей важно и для практических психологов, и для педагогов, и для юристов, да вообще для всех, кто имеет дело с людьми (в семье, школе, на производстве и т. д.). Акцентирование внимания только на одной из причин может привести к неправильному суждению о человеке и к непоправимым ошибкам.

- 2 Зная особенности мотивационной сферы, в том числе установок и ценностей в учебно-профессиональной деятельности учащихся, и тенденции ее становления (динамики), педагог точнее ориентируется в причинах, изменяющих их отношение к обучению.
- 3 В качестве практического применения можно указать, что в профориентации абитуриентов необходимо изучать не только их врожденные способности, задатки, проявляющиеся в темпераменте, но и интересы, мотивы, установки, ценности. Однозначных рекомендаций по выбору профессиональной деятельности, даже зная тип темперамента, дать студенту нельзя, так как необходимо учитывать весь комплекс причин, по которым выбирается та или иная специальность.
- 4 При формировании компетентного специалиста в профессиональном образовании решающую роль играют психолого-педагогические условия, компетенции и мотивы студентов, педагогов, производственников, руководителей и общества. Согласно принципу относительности человек находится в комфортном психическом равновесии, если имеет показатели своих психологических конструктов в пределах нормы окружающей его социальной среды, что практически по всем показателям невозможно. Если показатели выходят за пределы социальной нормы, при взаимодействии возникает несоответствие компетенций и мотивов, т. е. психосоциальный диссонанс, что создает напряженность, как у личности, так и в социальных группах. Эта напряженность либо приводит к стрессам, саморазрушению, либо является движущей силой развития, формирования специалиста (и социальной группы).

Литература

- Васина В. В., Халитов Р. Г. Нелинейная модель психосоциального диссонанса как характеристика взаимодействия личности, социальных групп, общества // Городское здравоохранение. 2009. № 2. С. 23–25.
- Васина В. В., Халитов Р. Г. Учебно-профессиональная мотивация участников образовательного процесса // Межрегиональная научно-практическая конференция «Принципы, технологии и диагностика воспитательной деятельности в учреждениях профессионального образования». 22.04.09. Казань: ИППО РАО, 2009. С. 103–108.
- Халитов Р. Г. Нелинейная модель диссонанса в больших социальных группах // Казанский педагогический журнал. 2007. № 2 (50). С. 98–101.

Экспериментальное изучение ранних этапов развития контроля поведения¹

Г. А. Виленская

Институт психологии РАН (Москва)

vga2001@mail.ru

В предлагаемой работе излагаются некоторые результаты лонгитюдного исследования раннего развития контроля поведения. Проводится сопоставление различных методов оценки контроля поведения (тест-опросник для родителей, экспертные оценки поведения ребенка

1 Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ № 06-08-00253а.

- 2 Зная особенности мотивационной сферы, в том числе установок и ценностей в учебно-профессиональной деятельности учащихся, и тенденции ее становления (динамики), педагог точнее ориентируется в причинах, изменяющих их отношение к обучению.
- 3 В качестве практического применения можно указать, что в профориентации абитуриентов необходимо изучать не только их врожденные способности, задатки, проявляющиеся в темпераменте, но и интересы, мотивы, установки, ценности. Однозначных рекомендаций по выбору профессиональной деятельности, даже зная тип темперамента, дать студенту нельзя, так как необходимо учитывать весь комплекс причин, по которым выбирается та или иная специальность.
- 4 При формировании компетентного специалиста в профессиональном образовании решающую роль играют психолого-педагогические условия, компетенции и мотивы студентов, педагогов, производственников, руководителей и общества. Согласно принципу относительности человек находится в комфортном психическом равновесии, если имеет показатели своих психологических конструктов в пределах нормы окружающей его социальной среды, что практически по всем показателям невозможно. Если показатели выходят за пределы социальной нормы, при взаимодействии возникает несоответствие компетенций и мотивов, т. е. психосоциальный диссонанс, что создает напряженность, как у личности, так и в социальных группах. Эта напряженность либо приводит к стрессам, саморазрушению, либо является движущей силой развития, формирования специалиста (и социальной группы).

Литература

- Васина В. В., Халитов Р. Г. Нелинейная модель психосоциального диссонанса как характеристика взаимодействия личности, социальных групп, общества // Городское здравоохранение. 2009. № 2. С. 23–25.
- Васина В. В., Халитов Р. Г. Учебно-профессиональная мотивация участников образовательного процесса // Межрегиональная научно-практическая конференция «Принципы, технологии и диагностика воспитательной деятельности в учреждениях профессионального образования». 22.04.09. Казань: ИППО РАО, 2009. С. 103–108.
- Халитов Р. Г. Нелинейная модель диссонанса в больших социальных группах // Казанский педагогический журнал. 2007. № 2 (50). С. 98–101.

Экспериментальное изучение ранних этапов развития контроля поведения¹

Г. А. Виленская

Институт психологии РАН (Москва)
vga2001@mail.ru

В предлагаемой работе излагаются некоторые результаты лонгитюдного исследования раннего развития контроля поведения. Проводится сопоставление различных методов оценки контроля поведения (тест-опросник для родителей, экспертные оценки поведения ребенка

1 Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ № 06-08-00253а.

по наблюдениям, микроанализ ситуативного поведения ребенка). Показано, что разнообразные методы, дополняя друг друга, позволяют получить важную информацию о начальных этапах становления регуляции поведения.

Ключевые слова: контроль поведения, лонгитюд, темперамент, стратегии.

Работа выполнена в рамках лонгитюдного исследования психического развития близнецов и одиночно рожденных детей раннего возраста, проводившегося в лаборатории психологии развития ИП РАН под руководством Е. А. Сергиенко. Предметом ее являлось изучение ранних этапов становления контроля поведения (КП) как психологического уровня регуляции поведения, включающего регуляцию психических процессов, обеспечивающую целенаправленную деятельность (Сергиенко, 2005, 2006, 2009). Особый интерес для нас представляют ранние этапы онтогенеза КП, так как именно тогда складывается индивидуальный паттерн адаптации человека к внешним условиям, закладываются индивидуально-специфичные способы реагирования, формируются те ресурсы, на которые в дальнейшем будет опираться КП.

В КП выделяются три компонента:

- 1) Контроль действий – уровень моторного исполнения.
- 2) Когнитивный контроль – способность к когнитивному анализу, предвосхищению и планированию деятельности.
- 3) Эмоциональный контроль – способы регуляции эмоциональных состояний, распознавание, интерпретация и прогнозирование собственных эмоций и эмоций другого.

Для оценки КП, однако, не существует пока специально разработанных методов (возможно, их создание будет одним из результатов наших исследований). Таким образом, необходимо было решить проблему его измерения. Измерение индивидуальности, ее свойств всегда было в центре внимания психологии, и к настоящему времени уже накоплен достаточно богатый инструментарий. Выход мы видим в том, чтобы использовать уже имеющиеся методики, релевантные конструкту КП и содержанию отдельных его компонентов.

Используемая нами методология квазиэксперимента содержит ряд очевидных ограничений для строгости и корректности выводов. Самым очевидным из них является то, что это попытка исследовать сложные каузальные законы, изучение которых, с одной стороны, наиболее экологически валидно в «полевых» условиях, с другой – количество случайных и неконтролируемых переменных слишком велико (по сравнению с лабораторным экспериментом). Поэтому, помимо сложностей, связанных с отсутствием нацеленных на измерение КП методик, существует и проблема достоверности полученной в исследовании информации.

Комплекс методик, использованных в данном исследовании, во-первых, охватывает все компоненты КП, во-вторых, позволяет оценить его на разных уровнях и принципиально различными, с методической точки зрения, способами. Мы предположили, что сопоставление различных оценок (полученных методом опроса и наблюдения, на микро- и макроуровне) позволит получить целостную и разностороннюю картину развития КП в раннем онтогенезе.

Мы использовали уже имеющиеся инструменты психологической диагностики, а именно соответствующие содержательно понятию «контроль поведения» шкалы теста «Шкалы развития младенцев Бейли-2» (Bayley Scales of Infant Development, 1993) и теста «День ребенка» (G. Balleygiuer, 1981; Виленская, Сергиенко, 2003).

«День ребенка» – опросник для родителей, оценивающий стиль эмоциональной регуляции или темперамент, отношения ребенка с родителями и отношение родителей к ребенку. Автор теста определяет темперамент как способ эмоциональной регуляции, что соответствует нашему пониманию КП, в частности, его эмоционального компонента. В тесте оценивается уровень напряжения (степень активации): низкий, средний, высокий; тип ориентации ребенка (на себя, людей, предметы, защитные реакции, неориентированные разрядки, пассивность); настроение или эмоциональный тон (шкалы неприятных ощущений, реакции на мать и отца в повседневных ситуациях, зависимость от матери, боязнь незнакомого). Кроме того, тест позволяет оценить тип семейного воспитания. Темперамент является одним из ресурсов КП, позволяя регулировать поведение индивидуально-специфичным способом, таким образом, формируется стиль эмоциональной регуляции, позволяющий человеку выбирать способы регуляции одновременно наиболее адекватные ситуации и наиболее соответствующие его индивидуальным особенностям.

Опросниковый метод, помимо очевидных достоинств, имеет и существенные недостатки (социальная желательность, преломление оценок индивидуальных особенностей детей через индивидуальные особенности родителей и т. п.).

Поэтому для оценки КП использовался и другой способ – непосредственное взаимодействие психолога с ребенком и экспертная оценка характера этого взаимодействия. Эти данные были собраны путем применения теста «Шкалы развития младенцев Бейли-2» и использования, в частности, шкалы оценки поведения из этого теста. Тест Бейли представляет собой батарею заданий для оценки интеллектуального и психомоторного развития детей в возрасте от 1 до 42 мес.

Шкала оценки поведения состоит из 30 пунктов, оцениваемых по 5-балльной шкале, сгруппированных в три шкалы, заполняемые психологом непосредственно после выполнения ребенком теста. Это шкалы ориентации на задание (что позволяет оценить когнитивный контроль), эмоциональной регуляции (дает возможность оценки эмоционального контроля) и качества моторики (оценка контроля действий). В этом случае, однако, тоже происходит достаточно глобальная оценка поведения ребенка, поскольку, например, внимание, ориентация на задание или количество негативных и позитивных аффектов оцениваются в целом на протяжении всего тестирования.

В исследование также был включен микроанализ КП, его конкретных проявлений в ситуации, определенных стратегий поведения в этих ситуациях. Сопоставление микро- и макроаналитических данных дает возможность, с одной стороны, оценить разрешающую способность различных методов оценки КП, с другой – попытаться обнаружить механизмы возрастной и индивидуальной его динамики.

При анализе поведения нами использовался программно-аппаратный комплекс INTERACT, позволяющий обрабатывать оцифрованные видеозаписи, кодируя интересующие параметры с привязкой их по времени (наличие или отсутствие, частоту, продолжительность). Для анализа ситуаций были выделены определенные эпизоды видеозаписей с задачами, позволяющими анализировать проявление КП (необходимость действовать по образцу, по плану, преодолевать препятствия, задания, сложные для данного возраста и т. д.). При анализе отмечались используемые ребенком стратегии поведения. Были выделены следующие стратегии: сосредоточение на задаче, отвлечение, речь/вокализация, поиск поддержки, исследование объекта, самостимуляция, пассивность, агрессия, дистресс, двигательное беспокойство, отказ от выполнения задания.

Таким образом, перед нами стояли следующие задачи: обнаружить, как КП проявляется на разных уровнях анализа, какие возможности предоставляют разные методы его оценки (по непосредственным наблюдениям, экспертные и обобщенные родительские), и, наконец, понять, как на разных своих уровнях КП и его стратегии связаны с индивидуальностью, в частности, с темпераментальными характеристиками.

Были проанализированы результаты 46 детей, обследованных лонгитудно в возрасте 4, 8, 12, 18, 24, 30 и 36 месяцев. В исследовании участвовали также дети-близнецы, с целью получения данных для психогенетического исследования, однако их результаты в данную работу не вошли. Лонгитудный эксперимент позволяет более достоверно исследовать возрастную динамику психических функций, поскольку различия между детьми разных возрастов могут интерпретироваться именно как связанные с развитием, а не с межгрупповыми вариациями признака.

При сопоставлении оценок КП предыдущие наши результаты показали, что количество корреляционных связей между стратегиями поведения и темпераментальными характеристиками у исследованной группы детей приблизительно стабильно на протяжении исследованного периода. При более детальном анализе возрастных срезов оказалось, что в наименьшей степени стратегии связаны с темпераментом в 4 мес. (когда сами темпераментальные характеристики еще неустойчивы), а затем число связей действительно остается стабильным, но содержание их меняется с возрастом. Наиболее часто с темпераментом связаны стратегии исследования объекта (особенно в 4 и 8 мес.), самостимуляции (в 18 и 24 мес.), вокализаций/речи (начиная с 24 мес.), отвлечения, поиска поддержки (равномерно встречаются во всех возрастах). Среди темпераментальных характеристик, наиболее часто связанных со стратегиями поведения, выделяются те, которые связаны с преобладающим настроением (реакция на мать и отца), и с ориентациями (направленностью поведения) ребенка, преимущественно неконструктивного характера (неориентированные разрядки, пассивность, самостимуляция). При этом выбор самостимуляции как стратегии связан с такими темпераментальными чертами, как слабое напряжение и пассивность; исследование объектов, поиск поддержки и отвлечение связаны в разном возрасте с различными темпераментальными характеристиками, вокализации – преимущественно с настроением (реакции на мать и отца). Таким образом, выбор стратегий в том или ином возрасте у детей связан с различными темпераментальными свойствами, что свидетельствует о раннем становлении индивидуальности детей. Можно также предположить существование различных механизмов, связывающих одни и те же стратегии с темпераментом в раннем возрасте.

Сопоставление шкалы оценки поведения (экспертные оценки) и шкальных оценок темперамента (опросник) показало, что на макроуровне (в отличие от микроуровня – стратегий поведения) связь между темпераментальными характеристиками и наблюдаемым поведением с возрастом усиливается (до 2-го года жизни), на 3-м году она ослабляется, однако эта тенденция слабо выражена. Различия в оценке поведения детей между родителями и наблюдателями широко обсуждаются в литературе (напр., Томас, Чесс, 1994; Calkins et al., 2002; Wasserman et al., 1990), однако мы предполагаем, что в данном случае такая динамика объясняется еще и тем, что дети к 3-му году жизни начинают меньше зависеть в своем поведении от темперамента. Они становятся способны подчинить свои индивидуальные особенности цели действия, выбирать стратегию поведения, сообразуясь не только с собственной индивидуальностью, но и с требованиями ситуации.

При анализе согласованности оценок стратегий поведения и экспертных оценок поведения (шкала оценки поведения) в целом подтвердилась ранее обнаруженная динамика, сходная со связями оценок темперамента и экспертных оценок. Однако при более детальном рассмотрении обнаружилось, что количество связей возрастает в кризисные периоды развития КП (8 мес. и 18–24 мес.) и уменьшается в периоды между ними. В кризисный период все черты регуляции ребенка заостряются в силу закономерной перестройки системы регуляции, делая заметными одни и те же поведенческие тенденции как на макро- так и на микроуровне. Таким образом, кризис регуляции отслеживается разными методами и проявляется на разных уровнях. Сходство в динамике связей между экспертными оценками поведения и микроанализом стратегий поведения, с одной стороны, и экспертными оценками поведения и темпераментальными особенностями, с другой стороны, свидетельствует о том, что данные методы действительно измеряют один и тот же конструкт и сопоставление разных уровней анализа КП правомерно.

При изучении межвозрастных корреляций как показателя континуальности в развитии КП для всех трех видов оценок обнаруживается тенденция к увеличению с возрастом количества таких корреляций, что свидетельствует о постепенном становлении КП как индивидуального способа организации поведения, относительно стабильного во времени. Совпадение тенденций для различных видов оценок еще раз подтверждает валидность использованных методов для измерения КП и консистентность самого этого конструкта на разных уровнях анализа.

Обобщая полученные данные, можно сказать, что использование разнообразных методов оценивания КП позволяет:

- провести взаимную верификацию данных, полученных разными способами (опросник, экспертные оценки, микроанализ поведения);
- обнаружить индивидуально-своеобразные пути развития КП через анализ возрастной динамики в установлении связей между выбором стратегий регуляции и характеристиками темперамента;
- получить дополнительную информацию о процессах, происходящих в кризисные периоды развития КП.

Литература

- Виленская Г. А., Сергиенко Е. А. Тест-опросник «День ребенка»: цели, возможности, структура, применение // Психолог в детском саду. 2003. № 1. С. 24–37.
- Сергиенко Е. А. Контроль поведения как развитие представлений о индивидуальности с позиций субъектно-системного подхода // XX Мерлинские чтения. «В. С. Мерлин и системные исследования индивидуальности человека». Материалы межрегиональной юбилейной научно-практической конференции. 19–21 мая 2005 г. Ч. 1. Пермь, 2005. С. 34–48.
- Сергиенко Е. А. Раннее когнитивное развитие: новый взгляд. М.: Изд-во ИП РАН, 2006.
- Сергиенко Е. А. Контроль поведения как индивидуальный ресурс субъекта // Личностный ресурс субъекта труда в изменяющейся России: Материалы II Международной научно-практической конференции. 11–14 ноября 2009 г. Ч. II. Симпозиум «Субъект и личность в психологии саморегуляции». Северо-Кавказский гуманитарно-технический университет. Кисловодск; Ставрополь; М., 2009. С. 346–353.
- Чесс С., Томас А. Значение темперамента для психиатрической практики // Детство идеальное и настоящее. Новосибирск, 1994. С. 131–144.

- Balleyguier G.* Le caractere de l'enfant en fonction de son mode de garde pendant les premieres annees (Monographies francaises de psychologie). Editions du Centre national de la recherche scientifique, 1981.
- Bayley N.* Bayley scales of infant development: Manual. 2nd ed. The Psychological Corporation, 1993.
- Calkins S. D., Dedmon S. E., Gill K. L., Lomax L. E. and Johnson L. M.* Frustration in Infancy: Implications for Emotion Regulation, Physiological Processes, and Temperament // *Infancy*. 3 (2). 2002. P. 175–197.
- Wasserman R. C., DiBlasio C. M., Bond L., Young P., Coletti R.* Infant Temperament and School Age Behavior: 6-Year Longitudinal Study in a Pediatric Practice // *Pediatrics*. 1990. V. 85. № 5. P. 105–112.

Особенности решения орудийных задач детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста¹

И. Ю. Владимиров, Е. А. Вареннышева

ЯрГУ им. П. Г. Демидова (Ярославль)

i-vlad@list.ru

Работа посвящена исследованию особенностей решения орудийных задач детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Рассматривается возрастная специфика функциональных обобщений и характера решения орудийных задач.

Ключевые слова: орудийная задача, функциональное обобщение.

В данной работе рассматриваются особенности решения орудийных (Кёлер, 1930; Коровкин, 2007; Рабардель, 1999) задач детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Под орудийной, в отличие от инструментальной задачи, понимается задача на опосредованное физическое преобразование объекта (при помощи артефакта, материального средства), решение которой невозможно с помощью специально предназначенного для этого артефакта (инструмента). Для решения такой задачи субъект должен использовать латентные свойства (функции) объекта, т. е. фактически заново «создавать» орудие.

В ряде классических работ (Выготский, 2003; Пиаже, 2004; и др.) отмечается качественный скачок в развитии психики в целом и развитии мышления и обобщений, в частности, между старшим дошкольным и младшим школьным возрастом. Изменения преимущественно заключаются в децентрации, освобождении от «плена зрительного поля», способности к решению мнестических, аттенционных, мыслительных задач с помощью внешних средств. Классические работы делают акцент преимущественно на изменении систематически развиваемых в рамках школьного обучения особенностях психики (учебное знание, мышление в процессе решения учебных задач, произвольность внимания и памяти как учебные навыки и т. п.), однако недостаточно внимания уделяют спонтанно развивающимся составляющим опыта и мышления, в частности, мышлению в процессе оперирования материальными объектами, решения задач на преобразование или изготовление объектов.

Нашей основной целью является выявить, наблюдаются ли качественные различия между особенностями использования инструментов (инструментальными

¹ Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ, проект 09-06-00477а.

- Balleyguier G.* Le caractere de l'enfant en fonction de son mode de garde pendant les premieres annees (Monographies francaises de psychologie). Editions du Centre national de la recherche scientifique, 1981.
- Bayley N.* Bayley scales of infant development: Manual. 2nd ed. The Psychological Corporation, 1993.
- Calkins S. D., Dedmon S. E., Gill K. L., Lomax L. E. and Johnson L. M.* Frustration in Infancy: Implications for Emotion Regulation, Physiological Processes, and Temperament // *Infancy*. 3 (2). 2002. P. 175–197.
- Wasserman R. C., DiBlasio C. M., Bond L., Young P., Coletti R.* Infant Temperament and School Age Behavior: 6-Year Longitudinal Study in a Pediatric Practice // *Pediatrics*. 1990. V. 85. № 5. P. 105–112.

Особенности решения орудийных задач детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста¹

И. Ю. Владимиров, Е. А. Вареннышева

ЯрГУ им. П. Г. Демидова (Ярославль)

i-vlad@list.ru

Работа посвящена исследованию особенностей решения орудийных задач детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Рассматривается возрастная специфика функциональных обобщений и характера решения орудийных задач.

Ключевые слова: орудийная задача, функциональное обобщение.

В данной работе рассматриваются особенности решения орудийных (Кёлер, 1930; Коровкин, 2007; Рабардель, 1999) задач детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Под орудийной, в отличие от инструментальной задачи, понимается задача на опосредованное физическое преобразование объекта (при помощи артефакта, материального средства), решение которой невозможно с помощью специально предназначенного для этого артефакта (инструмента). Для решения такой задачи субъект должен использовать латентные свойства (функции) объекта, т. е. фактически заново «создавать» орудие.

В ряде классических работ (Выготский, 2003; Пиаже, 2004; и др.) отмечается качественный скачок в развитии психики в целом и развитии мышления и обобщений, в частности, между старшим дошкольным и младшим школьным возрастом. Изменения преимущественно заключаются в децентрации, освобождении от «плена зрительного поля», способности к решению мнестических, аттенционных, мыслительных задач с помощью внешних средств. Классические работы делают акцент преимущественно на изменении систематически развиваемых в рамках школьного обучения особенностях психики (учебное знание, мышление в процессе решения учебных задач, произвольность внимания и памяти как учебные навыки и т. п.), однако недостаточно внимания уделяют спонтанно развивающимся составляющим опыта и мышления, в частности, мышлению в процессе оперирования материальными объектами, решения задач на преобразование или изготовление объектов.

Нашей основной целью является выявить, наблюдаются ли качественные различия между особенностями использования инструментов (инструментальными

¹ Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ, проект 09-06-00477а.

обобщениями) у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста, аналогичные изменениям в психике, содержательно связанным со школьным обучением. Мы предполагаем следующие различия между этими двумя возрастными группами:

- 1 У школьников в связи с развитием речи как инструмента регуляции собственной активности и освобождением из «плена ситуации» должно быть более полным и успешным знание и использование латентных свойств объектов.
- 2 У этой же группы должны быстрее и эффективнее формироваться функциональные обобщения, что может проявляться в сокращении по ходу решения однотипных задач «плохих» ошибок (использования малопригодных инструментов).

Методика

В исследовании нами варьировались две переменные: возраст (дошкольники 4–5 лет и младшие школьники 7–9 лет) и смена в процессе решения типа задачи (функционального решения, ведущего к достижению цели) (главным образом, для проверки 2-й гипотезы). Испытуемым предлагалось решить подряд три задачи на деление вещества поровну на 3 части. Серия без смены способа решения: поделить воду, речной песок, горох. В серии со сменой способа первые две задачи идентичны, 3-я – поделить брусок пластилина. В силу особенностей задания исследование построено по интергрупповому плану. Выборку составили по 20 школьников и дошкольников, они были разделены на равные по числу и составу подгруппы, которым предлагались разные серии задач. Инструкция для дошкольников: «Подели поровну между игрушками (называются игрушки) воду (песок, горох, пластилин)». Для школьников: «Подели на 3 равные части воду (песок, горох, пластилин), интересно как ты с этим справишься». Для решения предлагался набор из 12 предметов (кусачки, процессор, пинцет, кухонная лопатка, крышка от бутылки, ложка, вилка, трубочка, коробочка пластмассовая с крышкой, кусочек ткани, ножичек пластмассовый, клеящиеся стикеры). Предметы подбирались таким образом, чтобы было примерно равное количество годных для решения задач обоими способами (перемещение, резание). Ряд предметов подбирался таким образом, чтобы спровоцировать эффект функциональной фиксированности (кусачки предъявлялись в раскрытом состоянии (в закрытом они годны для использования в качестве ложки), крышка и коробочка представляли единое целое, стикеры давались блоком). После успешного выполнения задания предмет убирался, и действие повторялось до тех пор, пока ребенок не говорил, что годных для выполнения задачи предметов больше не осталось. После выполнения задания ребенка расспрашивали о латентных свойствах предметов 5, 6, 9. Фиксируемые параметры: скорость решения серии, количество инструментов, которые ребенок использовал или пытался использовать, количество называемых латентных признаков, количество преодолений эффекта функциональной фиксированности (использовании кусачек как ложки, отдельного использования крышки и коробочки, стикеров).

Операционализация гипотез:

- 1 У младших школьников будет наблюдаться большее количество называемых латентных свойств предметов. У данной группы в меньшей степени должен проявляться феномен функциональной фиксированности (школьники чаще будут использовать предметы 5, 6, 9 в их латентной функции).

- 2 У младших школьников должно быть меньше количество используемых инструментов, по мере решения однотипных задач должно снижаться количество использованных инструментов, не использоваться малопригодные.

Основные результаты

По количеству названных латентных свойств преимущество имеет группа школьников (ANOVA) (рисунок 1).

Результат соответствует выдвинутой нами гипотезе, может объясняться лучшим развитием речи (в частности, большим богатством словаря), лучшей сформированностью инструментальных обобщений и большим опытом решения подобных задач в быту, снижением эффекта поля (выделение только основных свойств).

Что касается феномена функциональной фиксированности, значимых различий по критерию хи-квадрат между возрастными группами не выявлено. Наблюдаются определенные тенденции: школьники эти предметы используют вне контекста поля (кусачки как ложку, отдельно крышку от коробочки и т. п.): чаще 45 из 60 возможных случаев у школьников и 36 у дошкольников.

Наблюдаются значимые различия в связанных между собой параметрах – время решения и количество инструментов (чем больше использовал, тем дольше решал) между группами (ANOVA) (дошкольники решают дольше и пытаются использовать большее количество средств) (из экономии приводим данные только по количеству инструментов, рисунок 2).

Данные могут говорить о более экономичных стратегиях, используемых школьниками, а следовательно, о наличии сформированных инструментальных обобщений. Феномен напоминает описанную А. В. Запорожцем (Запорожец, 1986) закономерность формирования перцептивных эталонов. Соответственно вторая и третья из выделенных им стадий отличаются наличием во второй развернутых во внешнем (действенном) плане проб на подбор фигуры к эталону. На третьей стадии ошибок в действии практически не наблюдается. Впрочем, возможно альтернативное объяснение – артефакт экспериментальной серии. Игровая мотивация дошкольников оказалась выше мотивации одобрения школьников. Среди возможных путей проверки артефактности результата можем предложить следующие: лонгитюдный метод, использование двух серий с высокой и нейтральной мотивацией для каждого возраста.

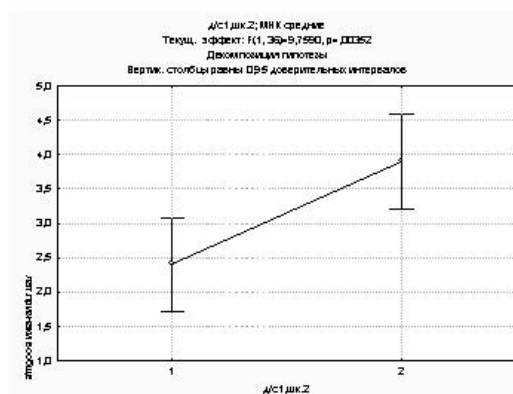


Рис. 1. Влияние фактора «возраст» на количество названных латентных свойств

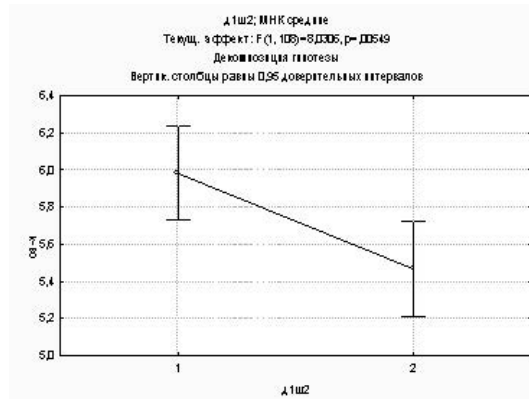


Рис. 2. Влияние фактора «возраст» на количество применяемых орудий

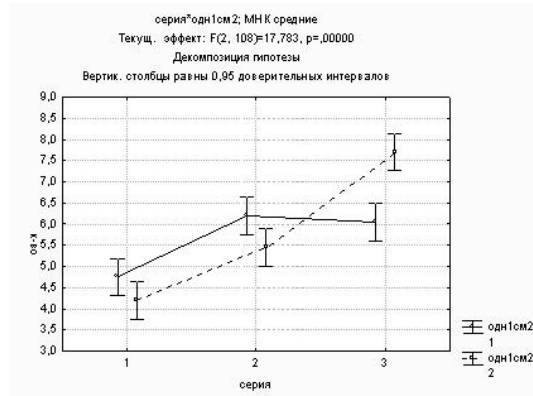


Рис. 3. Влияние порядка выполнения задачи на количество использованных для решения орудий

Нами предполагалось, что будет наблюдаться совместный эффект смены типа задачи – возраст, т. е. дошкольники будут использовать одинаковое количество инструментов в третьей задаче, как в случае сохранения типа (перекладывание), так и в случае смены типа (резание), однако данного эффекта не выявилось. Вместо него наблюдается следующий (рисунок 3).

От первой ко второй серии количество решений у обеих возрастных групп растёт, что противоречит нашей гипотезе и объясняется, скорее всего, еще одним артефактом: задачка с делением воды более «требовательна» к орудиям, нежели задачи на пересыпания. Помимо этого, пересыпать и перекладывать песок и горох можно, и используя большее количество предметов и возможных функциональных решений (например, не требуется герметичность тары). Такая ошибка, впрочем, в дальнейшем сравнительно легко устранима путем случайной ротации первых заданий или подбором более однородных. В третьей серии наблюдается следующая картина: количество предметов в случае смены типа задачи еще более увеличивается, в однотипных остается на том же уровне. Полученный результат может быть интерпретирован как ожидавшийся нами эффект научения. Однако, во-первых, он наблюдается у обеих возрастных групп, что не соответствует нашей гипотезе; во-вторых, может сказываться уже отмеченный нами артефакт (изначально нерав-

ное количество решений). Хотя мы подбирали орудия примерно поровну (режущие, вещающие, имеющие двойную функцию), возможно, строгий баланс нам соблюсти не удалось. Проверкой результата на артефактность может быть воспроизведение данных с другим набором предметов. Не вполне ясным представляется, как объяснить отсутствие возрастных различий. Если измерение валидно, можно предположить, что критическая точка формирования орудийных обобщений не связана с началом систематического обучения и относится к более младшему возрасту.

Заключение

- 1 Можно говорить лишь о частичном подтверждении гипотез о различиях в особенностях решения орудийных задач и организации между школьниками и дошкольниками. В частности, школьники лучше могут назвать латентные свойства предмета и используют меньшее количество орудий для решения задачи.
- 2 Предположение о лучшей обучаемости школьников способу решения орудийной задачи не подтвердилось, что может объясняться либо отсутствием связи между началом систематического обучения и особенностями решения орудийных задач, либо артефактами, полученными в результате исследования.

Литература

- Выготский Л. С.* Орудие и знак в развитии ребенка // Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо, 2003. С. 1039–1129.
- Запорожец А. В.* Избранные психологические труды. В 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1986.
- Кёлер В.* Исследование интеллекта человекоподобных обезьян. М.: Изд-во Коммунистической Академии, 1930.
- Коровкин С. Ю.* Практическое мышление в аспекте способов преобразования объекта: возможности измерения (глава) // Практическое мышление: теоретические проблемы и прикладные аспекты: монография / Под ред. А. В. Карпова, Ю. К. Корнилова. Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2007. С. 181–209.
- Пиаже Ж.* Психология интеллекта. СПб.: Питер-принт ООО, 2004.
- Рабардель П.* Люди и технологии (когнитивный подход к анализу современных инструментов). М.: Изд-во ИП РАН, 1999.

Речевое развитие детей среднего дошкольного возраста при переходе в замещающую семью

О. В. Горяинова

Смоленский гуманитарный университет (Смоленск)
holy7@inbox.ru

В предлагаемой работе представлены результаты изучения речевого развития детей среднего дошкольного возраста в замещающей семье. Рассмотрены компенсаторные возможности замещающей семьи за счет изменения социального уровня развития ребенка и расширения круга социальных ролей.

ное количество решений). Хотя мы подбирали орудия примерно поровну (режущие, вещающие, имеющие двойную функцию), возможно, строгий баланс нам соблюсти не удалось. Проверкой результата на артефактность может быть воспроизведение данных с другим набором предметов. Не вполне ясным представляется, как объяснить отсутствие возрастных различий. Если измерение валидно, можно предположить, что критическая точка формирования орудийных обобщений не связана с началом систематического обучения и относится к более младшему возрасту.

Заключение

- 1 Можно говорить лишь о частичном подтверждении гипотез о различиях в особенностях решения орудийных задач и организации между школьниками и дошкольниками. В частности, школьники лучше могут назвать латентные свойства предмета и используют меньшее количество орудий для решения задачи.
- 2 Предположение о лучшей обучаемости школьников способу решения орудийной задачи не подтвердилось, что может объясняться либо отсутствием связи между началом систематического обучения и особенностями решения орудийных задач, либо артефактами, полученными в результате исследования.

Литература

- Выготский Л. С.* Орудие и знак в развитии ребенка // Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо, 2003. С. 1039–1129.
- Запорожец А. В.* Избранные психологические труды. В 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1986.
- Кёлер В.* Исследование интеллекта человекоподобных обезьян. М.: Изд-во Коммунистической Академии, 1930.
- Коровкин С. Ю.* Практическое мышление в аспекте способов преобразования объекта: возможности измерения (глава) // Практическое мышление: теоретические проблемы и прикладные аспекты: монография / Под ред. А. В. Карпова, Ю. К. Корнилова. Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2007. С. 181–209.
- Пиаже Ж.* Психология интеллекта. СПб.: Питер-принт ООО, 2004.
- Рабардель П.* Люди и технологии (когнитивный подход к анализу современных инструментов). М.: Изд-во ИП РАН, 1999.

Речевое развитие детей среднего дошкольного возраста при переходе в замещающую семью

О. В. Горяинова

Смоленский гуманитарный университет (Смоленск)
holy7@inbox.ru

В предлагаемой работе представлены результаты изучения речевого развития детей среднего дошкольного возраста в замещающей семье. Рассмотрены компенсаторные возможности замещающей семьи за счет изменения социального уровня развития ребенка и расширения круга социальных ролей.

Ключевые слова: развитие речи, материнская и социальная депривация, замещающая семья, компенсаторное развитие речи.

Проблема исследования

В развитии речи существуют определенные этапы. В возрасте 4–5 лет развитие речи в норме достигает следующего.

Развивается звуковая сторона речи. Ребенок начинает осознавать особенности своего произношения. Интенсивно растет словарный состав речи. Развивается грамматический строй речи. Детми усваиваются закономерности морфологического порядка (строение слова) и синтаксического (построение фразы). В норме ребенок 4–5 лет верно улавливает значения «взрослых» слов, хотя и применяет их иногда неправильно. Слова, создаваемые самим ребенком по законам грамматики родного языка, всегда узнаваемы, иногда очень удачны и непременно – оригинальны. Эту детскую способность к самостоятельному словообразованию часто называют словотворчеством (Ушакова, 2001).

В психологических исследованиях, посвященных развитию речи и мышления, дается характеристика разных сторон речи ребенка (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, П. П. Блонский, А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин, А. Р. Лурия, Н. И. Жинкин, Н. Х. Швачкин). С. Л. Рубинштейн, исходя из коммуникативной функции речи, выявил периоды становления ситуативной и контекстной речи. А. Р. Лурия подчеркивал роль диалогической речи как первоначальной формы речевого высказывания. Д. Б. Эльконин отмечал значение речи ребенка для налаживания сотрудничества с взрослым. Он же говорил о том, что надо вызвать активность ребенка, иначе речь будет отставать в своем развитии именно на стадии ситуативной речи (Ушакова, 2001).

Развиваясь в государственном учреждении, ребенок часто отстает в развитии, отстает развитие его речи, причиной этого является материнская и социальная депривация, а также низкий уровень социальных контактов и отсутствие разнообразия восприятия речи.

На сегодняшний день понятие материнской депривации является комплексным понятием, объединяющим целый ряд различных явлений. Это и воспитание ребенка в детских учреждениях, и недостаточная забота матери о ребенке, и временный отрыв ребенка от матери, связанный с болезнью и, наконец, недостаток или потеря любви и привязанности ребенка к определенному человеку, выступающему для него в роли матери (Шипицина, 1997).

В основе всех перечисленных социальных явлений, провоцирующих материнскую депривацию, лежит полное отсутствие привязанности к взрослому человеку или же подрыв доверия к миру взрослых, оборачивающийся подрывом доверия к миру (Лангмейер, Матейчек, 1984).

Привязанность к взрослому является, с одной стороны, биологической необходимостью, а с другой, – базовым психологическим основанием для развития личности ребенка.

Л. С. Выготский указывал, что социальное окружение влияет на зону ближайшего развития (Выготский, 1997). Нестабильность социального окружения, отсутствие достаточного в данном возрасте количества социальных и эмоциональных контактов приводит к отставанию в развитии.

При переходе в замещающую семью часто наблюдается интенсивное компенсаторное развитие речи, одной из причин которого предположительно является

насыщение окружения ребенка речевыми стимулами, коммуникациями за счет включения его в социальное взаимодействие и присвоение ему определенных социальных ролей: сын/дочь, брат/сестра, воспитанник, друг, мальчик/девочка, пациент в поликлинике и др. Основываясь на рефлексном механизме развития речи (Ушакова, 2001), в новых коммуникациях ребенок получает речевые стимулы и «отвечает» речевой реакцией.

Процедура и методы исследования

Экспериментальное исследование проводилось на базе СОГОУ «Центр психолого-медико-социального сопровождения» и ГОУ «Для детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей – детский дом семейного типа „Гнездышко“» (г. Смоленск). В исследовании участвовали кровные семьи из г. Смоленска и Смоленской области.

В течение 1,5 лет 2008–2010 гг. проводилось лонгитюдное исследование развития речи детей.

Было обследовано 97 детей разного пола, не имеющих органических поражений мозга и нарушений психики, не имеющих физиологических повреждений речевого аппарата;

В исследовании были выделены три группы.

Первая группа детей 4–5 лет, развивающихся в государственном учреждении (31 испытуемый).

Вторая группа детей (экспериментальная) – дети, развивающиеся в государственном учреждении до 4 лет, затем перешедшие в замещающую семью (29 испытуемых).

Третья группа (контрольная) – дети 4–5 лет, развивающиеся в кровной семье (37 испытуемых).

Диагностика речевого развития проводилась каждые 6 месяцев, в замещающих семьях – 1 раз в 3 месяца.

Детям предлагалась серия заданий для исследования звуковой стороны речи, словарного состава, грамматического строя речи, наличия речевых стереотипов и спонтанных высказываний, словотворчества.

- 1 Беседа с ребенком (рассказ о себе, своих увлечениях, занятиях, любимых играх, сказках, своих друзьях, о своей семье и т. д.).
- 2 Составить рассказ по картинке.
- 3 Пересказать текст.
- 4 Проиграть с помощью кукол ситуации из своей жизни.

Критериями исследования являлось:

- понимание обращенной к нему речи ребенком;
- распознаваемость речи ребенка;
- связность и логичность речи;
- наличие речевых стереотипов, спонтанных высказываний, словотворчества.

Также в каждой из трех групп взрослым (родителям, замещающим родителям, воспитателям) предлагалось оценить социальные роли детей. Для этого использовалась Анкета «Социальные роли» (модификация анкеты «Семейные роли» В. Н. Ослон).

Исследование проводилось в 3 этапа.

I этап – 2008 г. – включал обследование развития речи детей 3-х групп.

Были получены первоначальные результаты по анализу развития речи детей среднего дошкольного возраста, а также проведено анкетирование среди воспитателей, родителей, замещающих родителей для выявления спектра социальных ролей ребенка на данном этапе.

Две группы испытуемых – дети, воспитывающиеся в государственном учреждении и перешедшие в замещающую семью, – здесь объединены в группу «воспитывающихся в государственном учреждении». Передача детей в замещающие семьи осуществлялась после данного обследования.

II этап – 2008–2009 гг. – проводилось параллельное исследование особенностей развития речи детей в трех группах и повторное анкетирование по выявлению социальных ролей ребенка.

III этап эксперимента – 2009–май 2010 гг. – проведен сравнительный анализ речевого развития детей в трех группах, подготовлены выводы по исследованию, разработаны специальные рекомендации по развитию речи детей с помощью расширения спектра социальных ролей ребенка.

Результаты исследования

На I этапе обследования были получены следующие данные:

- 1 Развитие речи детей среднего дошкольного возраста, воспитывающихся в государственном учреждении:
 - находится на низком уровне – 73%;
 - речь развита нормально – 27%;
 - спектр социальных ролей по результатам анкетирования – 5–7;
- 2 В кровных семьях отмечается:
 - нормальное развитие речи – 57%;
 - отставание в развитии речи – 37%;
 - высокий уровень развития речи – 6%;
 - спектр социальных ролей испытуемых – 7–12.

По результатам проведенного эксперимента, значительное количество детей (58%), воспитывающихся в замещающих семьях, за 1 год и 6 месяцев достигают нормального речевого развития, учитывая, что в начале эксперимента данная группа детей демонстрировала существенное отставание в развитии речи; у 27% испытуемых отмечается улучшение в развитии речи по большинству показателей; у 15% испытуемых показатели развития речи низкие; 62% детей, находящихся в государственном учреждении, по результатам исследования, демонстрируют дальнейшее отставание показателей речевого и интеллектуального развития; у 38% детей отмечается постепенное «выравнивание» по показателям речевого развития и приближение к норме.

В группе кровных семей у 69% испытуемых отмечается развитие речи, соответствующее возрасту, 27% отстают в развитии речи, 4% испытуемых демонстрируют высокий уровень развития речи. По результатам анкетирования в данной группе, 46% детей посещают детский сад, занимаются в спортивных секциях, различных кружках, посещают развивающие занятия. 54% воспитываются и занимаются дома, в связи с чем круг коммуникаций здесь сравнительно сужен.

Выводы

Таким образом, большая часть обследованных детей среднего дошкольного возраста (73 %), воспитывающихся в государственном учреждении до 4 лет, по тем или иным показателям отстают в развитии речи, лишь у 27% обследованных речевое развитие соответствует возрасту. В кровных семьях проблема нарушения и отставания в речевом развитии также существует, но у 37% обследованных дошкольников.

В среднем, спектр социальных ролей ребенка в кровной семье – от 7 до 12, в то время как в государственном учреждении – от 5 до 7.

При переходе в замещающую семью, круг социальных ролей ребенка расширяется до уровня кровной семьи.

Дети, перешедшие в замещающие семьи, демонстрируют постепенное «выравнивание» уровня развития речи. Через 1 год и 6 месяцев лишь у 15% испытуемых уровень развития речи низкий и не соответствует возрасту; у 58% детей развитие речи достигает нормы, у 27% развитие речи улучшается по большинству показателей и может быть отнесено к низкому уровню нормального развития.

В государственном учреждении, где для детей проводятся специальные развивающие и коррекционные занятия с логопедом, тем не менее, 62% детей, демонстрируют дальнейшее отставание показателей речевого и интеллектуального развития; у 38% детей отмечается постепенное «выравнивание» по показателям речевого развития и приближение к норме.

В исследуемых кровных семьях, за 1 год и 6 месяцев, в среднем отмечается некоторое улучшение показателей развития речи.

В начале исследования 37% детей демонстрировали отставание речевого развития, в конце исследования – данный показатель составил 27%.

Полученные результаты исследования могут объясняться следующим:

- 1 Вследствие материнской и социальной депривации, бедности среды государственного учреждения вербальными стимулами, речевое развитие ребенка значительно отстает от нормы.
- 2 В замещающей семье происходит компенсаторное изменение социального уровня развития ребенка. Семья дает возможность признания своей идентичности, принадлежности к роду, семье, возможность формирования социальных ролей (Ослон, 2006).
- 3 Новые социальные роли (сын/дочь, брат/сестра, воспитанник, друг, мальчик/девочка, и т. д.) предполагают постоянное включение в речевое взаимодействие и стимулируют интенсивное развитие речи.
- 4 По результатам исследования, значительное количество детей (58%), воспитывающихся в замещающих семьях за 1 год и 6 месяцев приблизились к показателям нормы речевого развития, учитывая, что в начале эксперимента данная группа детей демонстрировала значительное отставание в развитии речи; у 27% испытуемых отмечается улучшение в развитии речи по большинству показателей; у 15% испытуемых показатели развития речи низкие, одной из причин этого может являться скудность социальных ролей и контактов в замещающей семье.
- 5 Таким образом, одним из факторов компенсаторного развития в замещающей семье является включение ребенка в социальное взаимодействие с окружением. Важным фактором в данном процессе является качество социального взаимодействия и качество коммуникаций, в которые включается ребенок.

Литература

- Белякова Л. И. Онтогенез речевой деятельности как приоритетное направление научной школы кафедры логопедии МПГУ // Онтогенез речевой деятельности: норма и патология. М.: Прометей, 2005. Ч. 1. С. 64–71.
- Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. СПб.: СОЮЗ, 1997.
- Ослон В. Н. Жизнеустройство детей-сирот: профессиональная замещающая семья. М.: Генезис, 2006.
- Лангмейер И., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. Прага, 1984.
- Мухина В. С. Психологическая помощь детям, воспитывающимся в учреждениях интернатного типа // Вопросы психологии. 1989. № 1. С. 32–39.
- Ушакова О. С. Развитие речи дошкольников М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001.
- Шипицына Л. М., Иванов Е. С., Виноградова А. Д., Коновалова Н. Л., Крючкова Л. Л. Развитие личности ребенка в условиях материнской депривации / Под общей ред. Л. М. Шипицыной. СПб., 1997.

Повторение исследования Артура Поскоцила «аудитория колледжа как среда обучения»

Д. Д. Ёзинс (*Duygu Deniz Özince*)

Колумбийский университет (Нью-Йорк)

denizozince@yahoo.com

Целью исследования было выяснить, насколько важной и сильной является власть преподавателя над студентами колледжа. Мы повторили в Бард Колледже (штат Нью-Йорк, США) работу профессора Артура Поскоцила (1977). Результаты нашего исследования показали, что студенты этого колледжа повиновались своим преподавателям независимо от того, насколько смешными и абсурдными были их распоряжения.

Ключевые слова: полевое исследование, дебрифинг, конформность, подчинение легитимным авторитетам, педагогическая психология, Поскоцил, дебрифинг.

Основные гипотезы

Результаты мета-анализа Блэсса (Blass, 1999) и недавнего повторения классических экспериментов Милгрэма (Milgram, 1974/2009) Бюргером (Burger, 2009) продемонстрировали, что нормы повинности не изменяются с течением времени. Я предположила, что эти нормы, выявленные в другом классическом исследовании – абсурдное тестирование студентов преподавателями (Poskocil, 1977) – также не изменились.

Таким образом, **Гипотеза 1** была сформулирована так: сегодня процент студентов, согласившихся пройти абсурдный тест, предложенный преподавателем, окажется столь же высоким, каким он был в классическом эксперименте Поскоцила.

Однако в **Гипотезе 2** я предположила: сегодня процент студентов, задающих вопросы преподавателю об абсурдном тесте, будет значительно выше, чем в эксперименте Поскоцила. Эта вторая гипотеза была подсказана известными «эффектами просвещения» Гергена (Gergen, 1973): люди со временем становятся все более

Литература

- Белякова Л. И. Онтогенез речевой деятельности как приоритетное направление научной школы кафедры логопедии МПГУ // Онтогенез речевой деятельности: норма и патология. М.: Прометей, 2005. Ч. 1. С. 64–71.
- Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. СПб.: СОЮЗ, 1997.
- Ослон В. Н. Жизнеустройство детей-сирот: профессиональная замещающая семья. М.: Генезис, 2006.
- Лангмейер И., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. Прага, 1984.
- Мухина В. С. Психологическая помощь детям, воспитывающимся в учреждениях интернатного типа // Вопросы психологии. 1989. № 1. С. 32–39.
- Ушакова О. С. Развитие речи дошкольников М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001.
- Шипицына Л. М., Иванов Е. С., Виноградова А. Д., Коновалова Н. Л., Крючкова Л. Л. Развитие личности ребенка в условиях материнской депривации / Под общей ред. Л. М. Шипицыной. СПб., 1997.

Повторение исследования Артура Поскоцила «аудитория колледжа как среда обучения»

Д. Д. Ёзинс (*Duygu Deniz Özince*)

Колумбийский университет (Нью-Йорк)

denizozince@yahoo.com

Целью исследования было выяснить, насколько важной и сильной является власть преподавателя над студентами колледжа. Мы повторили в Бард Колледже (штат Нью-Йорк, США) работу профессора Артура Поскоцила (1977). Результаты нашего исследования показали, что студенты этого колледжа повиновались своим преподавателям независимо от того, насколько смешными и абсурдными были их распоряжения.

Ключевые слова: полевое исследование, дебрифинг, конформность, подчинение легитимным авторитетам, педагогическая психология, Поскоцил, дебрифинг.

Основные гипотезы

Результаты мета-анализа Блэсса (Blass, 1999) и недавнего повторения классических экспериментов Милгрэма (Milgram, 1974/2009) Бюргером (Burger, 2009) продемонстрировали, что нормы повинности не изменяются с течением времени. Я предположила, что эти нормы, выявленные в другом классическом исследовании – абсурдное тестирование студентов преподавателями (Poskocil, 1977) – также не изменились.

Таким образом, **Гипотеза 1** была сформулирована так: сегодня процент студентов, согласившихся пройти абсурдный тест, предложенный преподавателем, окажется столь же высоким, каким он был в классическом эксперименте Поскоцила.

Однако в **Гипотезе 2** я предположила: сегодня процент студентов, задающих вопросы преподавателю об абсурдном тесте, будет значительно выше, чем в эксперименте Поскоцила. Эта вторая гипотеза была подсказана известными «эффектами просвещения» Гергена (Gergen, 1973): люди со временем становятся все более

осведомленными о методах эмпирических исследований психологов. Тем не менее, эта осведомленность сама по себе еще недостаточна для того, чтобы заставить испытуемых противостоять власти преподавателя. Именно поэтому, согласно **Гипотезе 2**, студенты, увидевшие абсурдность теста, вместо того чтобы отказаться от тестирования, ограничатся лишь вопросами к преподавателю.

Методика

Испытуемые

Ими стали 28 студентов Бард Колледжа (возраст – не менее 18 лет), проходивших раздельное обучение по курсу «Введение в социологию» в двух группах (10 и 18 чел.). В каждой группе курс вел свой преподаватель.

Дизайн исследования

Полевые эксперименты проводили в учебных аудиториях. Независимые переменные: легитимный авторитет преподавателя и абсурдный тест. Зависимая переменная: реакция студентов на абсурдный тест.

Материалы и процедура

«Абсурдный тест» был настолько легким, что для его правильного заполнения не требовалось никаких специальных знаний, и поэтому никто из отвечавших не оставлял ни одного вопроса без ответа (Poskocil, 1977, p. 296). Тест состоял из 9 самых элементарных вопросов с 4 вариантами ответов. Некоторые вопросы фактически подсказывали ответы на другие вопросы. Обе группы получали практически идентичный тест: различными были лишь правильные варианты ответа на первый вопрос, касающийся названия книги в списке обязательного чтения (дело в том, что эти преподаватели рекомендовали разные книги).

Полный вариант теста

- 1 Одна из книг в списке обязательного чтения в нашем курсе:
 - а) «Моби Дик»; б) «Вы можете спросить себя»¹; в) Такер²; г) Гоббс.
- 2 Социология изучает:
 - а) Микроорганизмы; б) социальную динамику; в) музыку и другие искусства; г) все перечисленное выше.
- 3 Какой элемент *не* включен в социологическое воображение?
 - а) биография; б) структура; в) животные; г) история.
- 4 Какое из утверждений *верно* для индивида, совершающего «эгоистическое самоубийство» (по терминологии Эмиля Дюркгейма)?

-
- 1 Эту книгу студенты никогда не обсуждали на занятиях, едва ли когда-нибудь слышали о ней; поэтому данный вариант ответа был неверным, и ни один студент не выбрал его.
 - 2 Книги этого автора студенты никогда не обсуждали на занятиях, едва ли когда-нибудь слышали о нем; поэтому данный вариант ответа был неверным, и ни один студент не выбрал его.

- а) Индивид недавно порвал отношения с его/ее значимым другом;
 - б) индивид слабо интегрирован в общество;
 - в) индивид чрезвычайно привязан к жизни;
 - г) индивид верит в загробную жизнь и не боится смерти.
- 5 Маркс был автором следующего произведения:
- а) «Коммунистический манифест»; б) «Самоубийство»; в) «Тюремные записки»; г) «Обещание».
- 6 Какой из перечисленных результатов *не* был получен Дюркгеймом?
- а) Самоубийства чаще совершают овдовевшие, одинокие и разведенные, чем замужние (женатые).
 - б) Самоубийства чаще совершают бездетные, чем имеющие детей.
 - в) Самоубийства чаще совершают протестанты, чем католики.
 - г) Самоубийства чаще совершают владельцы собак, чем владельцы кошек.
- 7 Соавтором «Коммунистического манифеста» был:
- а) Чарльз Райт Миллс; б) Чарльз Диккенс; в) Фридрих Энгельс; г) Иоганн Себастьян Бах.
- 8 Выберите из предложенных имя Дюркгейма?
- а) Фабиан; б) Джеффри; в) Карл; г) Эмиль.
- 9 Напишите три социологических термина, которые вы узнали в этом курсе и в правильном написании которых вы уверены.

Каждый преподаватель, входя в аудиторию, объявлял студентам: «Я знаю, что не предупредил вас об этом на последнем занятии, но сегодня в первые 10 минут нашего занятия я хотел бы провести тестирование, несмотря на то что оно не входит в программу нашего курса». Поскольку у студентов могли появиться вопросы к преподавателю во время чтения вопросов теста, я подготовила и дала преподавателям список этих возможных вопросов со стандартными ответами на них.

После окончания тестирования преподаватель сообщил студентам, что это тестирование на самом деле было частью социального исследования повинности в учебной аудитории. Затем в аудиторию входил экспериментатор и проводил полный дебрифинг испытуемых: объяснял, почему проведение исследования не могло обойтись без использования обмана, рассказывал об исследовании Поскоцила, заверял, что причиной согласия заполнить тест было не их легковесие, а долгое детальное планирование эксперимента. После этого экспериментатор просил испытуемых письменно подтвердить информированное согласие с участием в исследовании и заполнить анкету, содержащую демографические вопросы и вопросы о причинах, заставивших студентов подчиниться своему преподавателю.

Студентов, которые заполняют тест, но умышленно дадут неправильные ответы на вопросы, мы решили считать неповиновавшимися.

Опрос «Предсказания»

В опросе участвовали 39 студентов из Вассар Колледжа, 57 учителей средней школы, 19 преподавателей Бард Колледжа и 20 взрослых преподавателей. Все

респонденты были совершеннолетними (от 18 лет или старше). Всем им было предложено прочитать абсурдный тест и письменно сделать 3 предсказания.

Если бы преподаватель предложил пройти этот тест своим студентам в учебной аудитории колледжа, сколько, по Вашему мнению, процентов студентов:

- а) повинуются преподавателю и пройдут тестирование;
- б) повинуются преподавателю, но зададут ему вопросы;
- в) не повинуются преподавателю, отказавшись от тестирования.

Гипотеза 3: предсказания наших респондентов в отношении указанных реакций студентов колледжа на абсурдный тест не будут отличаться от аналогичных предсказаний респондентов в оригинальном исследовании Поскоцила.

Результаты

Результаты опроса «Предсказания» сведены в таблицу 1.

Таблица 1

Предсказания респондентами процентного распределения студентов по типам их реакций в ответ на предложенный им абсурдный тест

Кто сделал предсказания	Число респондентов	Процент испытуемых студентов, которые		
		беспре- словно согла- ются пройти тестирование	согласятся пройти тестиро- вание, но будут задавать пре- подавателю вопросы о цели тестирования	откажутся от тестиро- вания
Преподаватели колледжа	19 (20)	80 (26)	16 (43)	4 (31)
Студенты	39 (45)	63 (38)	32 (39)	5 (23)
Группа взрослых людей не преподавателей	20 (20)	70 (53)	18 (29)	12 (18)
Учителя средней школы	57	73	19	8

Примечание: результаты оригинального исследования Поскоцила для сравнения даны курсивом в скобках.

Преподаватели Бард Колледжа оказались точнее всех других групп респондентов, предсказывавших степень повинуемости студентов своим преподавателям.

В целом **Гипотеза 3** не подтвердилась: в частности, самое близкое к реальности предсказание процента отказавшихся от тестирования (группа взрослых людей не преподавателей) в исследовании Поскоцила (18%) оказалось в 4,5 раза выше соответствующего предсказания преподавателей в нашем исследовании (4%).

Эксперимент с абсурдным тестом продемонстрировал 100% повинуемость студентов обеих групп. Ни один студент не отказался пройти тестирование, и ни один студент не дал умышленно неправильные ответы на вопросы теста. Фактически, 100% ответов были правильными, что послужило дополнительным доказательством легкости теста.

Результаты исследования показали, что степень повинуемости студентов их преподавателю не изменилась за 32 года, прошедших со времени оригинального исследования Поскоцила. Таким образом, Гипотеза 1 подтвердилась. Однако не подтвердилась Гипотеза 2, поскольку процент студентов, задающих вопросы

преподавателю об абсурдном тесте, не изменился, по сравнению с аналогичным процентом студентов в эксперименте Поскоцила.

Одновременно и независимо от меня сходное повторение исследования Поскоцила с абсурдным тестом провели российские психологи из Коломенского государственного педагогического института (Ершова, Енина, 2009). Они так же получили в этих условиях 100 %-ую повинуюемость своих студентов-психологов, но около 10% из всех этих повиновавшихся все же задавали вопросы преподавателю о назначении теста. Эти авторы получили интересные сравнительные данные о личностных характеристиках этих двух групп своих студентов. Все же, по их данным, решающее воздействие, определяющее подчиненное поведение студентов по отношению к своим преподавателям, оказывают внешние стимулы (ситуация, легитимный авторитет преподавателя, нормативное и информационное влияния как со стороны преподавателя, так и со стороны других студентов).

Результаты постэкспериментального анкетирования

Гендерный состав испытуемых: 61 % девушек и 39 % юношей. 68 % испытуемых были первокурсниками, 29% – второкурсниками и 4% – третьекурсниками. Среди испытуемых, следовательно, не оказалось ни одного старшекурсника. 56% студентов проходили специализацию по социальным наукам, 14 % – по языкам и литературе, 1% – по естественным наукам, 21% – по гуманитарным наукам, а 7% еще не определились в выборе специализации.

21,4% испытуемых студентов сообщили о том, что подчинились экспериментатору, но задавали ему вопросы о назначении тестирования, в то время как 78,6% сообщили о молчаливом подчинении. Эти самоотчеты отличались от того, что на самом деле наблюдали в эксперименте: преподаватели, проводившие тестирование, не зарегистрировали ни одного обращения студентов с вопросом о цели тестирования.

14% студентов сообщили о том, что испытывали в той или иной степени дискомфорт, 79% – смущение, 61% чувствовали себя глупыми во время заполнения теста, но только 4% были рассержены на преподавателя.

Все 100% испытуемых студентов считали тест очень легким, 96% надеялись, что заполнение теста позволит им легко получить высшую оценку «А». В то же время 93% считали тест абсурдным, а 71% смотрели на него как на забаву. Половина студентов заподозрили некоторую уловку в вопросах теста. Немного меньше половины (43%) студентов считали, что тратят учебное время впустую.

С утверждением «Я был очень близок к тому, чтобы отказаться от заполнения теста» никто из испытуемых студентов не согласился, и только 11% студентов думали, что в случае протеста других студентов также оказали бы такое же сопротивление.

На вопрос «Почему вы согласились пройти тестирование?» можно было выбрать более одного из трех предложенных вариантов ответа. Голоса распределились следующим образом:

- «Я не хотел получить плохую оценку» – 89%;
- «Я не хотел расстраивать преподавателя» – 64%;
- «Я не хотел быть белой вороной» – 25%.

Выводы

- 1 Гипотеза 1 подтвердилась: степень повинуюемости студентов своим преподавателям сегодня остается той же, что была выявлена в оригинальном пионерском исследовании Поскоцила (1977).

- 2 Гипотеза 2 не подтвердилась: сегодня процент студентов, задающих вопросы преподавателю об абсурдном тесте, не стал выше, чем в эксперименте Поскоцила.

Литература

- Ершова Р. В., Енина Е. И. Исследование феномена повинности в условиях обучения в вузе // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества: материалы международной научно-практической конференции. 9–10 октября 2009 г. Рязань: РГУ. 2009. С. 89–92.
- Blass T. The Milgram paradigm after 35 years: some things we now know about obedience to authority // Journal of Applied Psychology. 1999. V. 25. P. 955–978.
- Burger J. M. Replicating Milgram: Would people still obey today? // American Psychologist. 2009. V. 64. P. 1–11.
- Gergen K. J. Social psychology as history // Journal of personality and social psychology. 1973. V. 26. P. 309–320.
- Milgram S. Obedience to authority: An experimental view. New York: Harper Perennial, 1974/2009.
- Poskocil A. The college classroom as a learning environment: toward a definition of the situation // Teaching Sociology. 1977. V. 4. P. 283–296.

Формирующий эксперимент в исследовании развития социального интеллекта детей младшего школьного возраста

Л. Жербер-Хуснутдинова

Центр личностного развития «Майтрея» (Прага, Чехия)

lgerber@yandex.ru

В предлагаемой работе рассматриваются процедура и результаты формирующего эксперимента по социальной адаптации детей младшего школьного возраста с нарушениями социального интеллекта. Особое внимание уделяется влиянию развития способности действовать «в уме» на развитие социального интеллекта.

Ключевые слова: формирующий эксперимент, социальный интеллект, способность действовать «в уме», ролевые игры, моделирующие социальные ситуации.

Потребность в проведении формирующего экспериментального исследования всегда определена требованиями жизни. Для нашего исследования таким требованием стало исключение наших детей из системы обучения в общеобразовательной школе, и попытка создания адекватных условий обучения для группы детей в 25 чел., «отбракованных» классической системой образования. Таким образом, психологическое исследование соединилось с педагогическим поиском и проектированием наиболее эффективных форм учебно-воспитательной работы.

Согласно психологическому словарю, «эксперимент формирующий – это применяемый в возрастной и педагогической психологии метод прослеживания изменения

- 2 Гипотеза 2 не подтвердилась: сегодня процент студентов, задающих вопросы преподавателю об абсурдном тесте, не стал выше, чем в эксперименте Поскоцила.

Литература

- Ершова Р. В., Енина Е. И. Исследование феномена повинности в условиях обучения в вузе // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества: материалы международной научно-практической конференции. 9–10 октября 2009 г. Рязань: РГУ. 2009. С. 89–92.
- Blass T. The Milgram paradigm after 35 years: some things we now know about obedience to authority // Journal of Applied Psychology. 1999. V. 25. P. 955–978.
- Burger J. M. Replicating Milgram: Would people still obey today? // American Psychologist. 2009. V. 64. P. 1–11.
- Gergen K. J. Social psychology as history // Journal of personality and social psychology. 1973. V. 26. P. 309–320.
- Milgram S. Obedience to authority: An experimental view. New York: Harper Perennial, 1974/2009.
- Poskocil A. The college classroom as a learning environment: toward a definition of the situation // Teaching Sociology. 1977. V. 4. P. 283–296.

Формирующий эксперимент в исследовании развития социального интеллекта детей младшего школьного возраста

Л. Жербер-Хуснутдинова

Центр личностного развития «Майтрея» (Прага, Чехия)

lgerber@yandex.ru

В предлагаемой работе рассматриваются процедура и результаты формирующего эксперимента по социальной адаптации детей младшего школьного возраста с нарушениями социального интеллекта. Особое внимание уделяется влиянию развития способности действовать «в уме» на развитие социального интеллекта.

Ключевые слова: формирующий эксперимент, социальный интеллект, способность действовать «в уме», ролевые игры, моделирующие социальные ситуации.

Потребность в проведении формирующего экспериментального исследования всегда определена требованиями жизни. Для нашего исследования таким требованием стало исключение наших детей из системы обучения в общеобразовательной школе, и попытка создания адекватных условий обучения для группы детей в 25 чел., «отбракованных» классической системой образования. Таким образом, психологическое исследование соединилось с педагогическим поиском и проектированием наиболее эффективных форм учебно-воспитательной работы.

Согласно психологическому словарю, «эксперимент формирующий – это применяемый в возрастной и педагогической психологии метод прослеживания изменения

психики ребенка в процессе активного воздействия исследователя на испытуемого. Эксперимент формирующий позволяет не ограничиваться регистрацией выявляемых фактов, а через создание специальных *ситуаций* раскрывать закономерности, механизмы, динамику, тенденции психического развития становления личности, определяя возможности оптимизации этого процесса».

Главным фактором, не позволяющим нашим детям обучаться в классической средней школе, стали нарушения социального интеллекта, которые не позволяли детям адекватно общаться со сверстниками, строить социальные отношения в коллективе.

В самом общем понимании социального интеллекта мы исходили из трактовки Дж. Гилфорда, который рассматривал социальный интеллект как способность успешно функционировать в обществе, как систему интеллектуальных способностей, независимых от фактора общего интеллекта и связанных, прежде всего, с познанием поведенческой информации (Гилфорд, 1965, 1967).

Мы опирались на характеристику структурных особенностей социального интеллекта, данную Д. В. Ушаковым, среди которых он выделяет: континуальный характер; использование невербальной репрезентации; потерю точного социального оценивания при вербализации; формирование в процессе социального научения; использование «внутреннего» опыта (Ушаков, 2004).

Мы выдвинули **гипотезу** о возможности обучения ребенка навыкам успешного социального общения и поведения, развития социальной интуиции через развитие способности действовать «в уме» в процессе решения творческих задач, в ситуациях эмоционально окрашенных ролевых игр, и тем самым, определили **цель** собственной работы как развитие социального интеллекта детей посредством создания определенных условий творческого обучения, в котором главный акцент делается на развитии способности действовать «в уме» (выстраивании внутреннего плана действий).

Способность действовать «в уме» является базовой составляющей интеллектуальных способностей. Согласно концепции Я. А. Пономарева, существует определенный психологический механизм способности действовать «в уме» и структура внутреннего плана действий, в развитии которого наблюдается пять основных этапов: этап фона (испытуемые не способны действовать во внутреннем плане в масштабах задач, предъявляемых экспериментом), этап репродуцирования (решение задач только во внешнем плане, во внутреннем – лишь репродуцирование готовых решений), этап манипулирования (задачи могут быть решены манипуляцией представлениями предметов), этап транспонирования (при повторном обращении к задаче найденный методом манипуляции путь может составить основу плана повторных действий), этап региментирования (строится план, программа системы действий) (Пономарев 1976, 1990, 1999).

Данные этапы выявлены при экспериментальной работе с детьми младшего школьного возраста, работа с которыми позволяет наблюдать развитие способности действовать «в уме» (СДУ) в ее генезисе. Многочисленными исследованиями Я. А. Пономарев показал, что этапы онтогенеза не исчезают, они преобразуются в структурные уровни организации механизма, с помощью которого решаются творческие задачи.

Данное исследование проводилось на протяжении трех с половиной лет и состояло из непосредственного формирующего эксперимента и серии психологических обследований. Прежде всего, мы обратились к онтогенетическому анализу развития

данных детей. Оказалось, что каждый ребенок пережил в относительно раннем детстве определенный стресс, который стал краеугольным камнем – моментом отсчета проявлений симптомов отклонений от «нормального социального развития», а точнее симптомов специфического социального развития, сопровождающегося достаточно высокими достижениями в собственно интеллектуальном развитии. Данный факт (влияние внешнего стрессового фактора) позволил нам сделать допущение о возможности коррекции имеющихся нарушений социального интеллекта, так как они были спровоцированы внешним фактором, а не были изначально заложены (исключалась возможность аутизма, синдрома Аспергера).

Первое проведенное психологическое обследование (с использованием тестов Векслера) показало, что все дети обладают нормальным для их возраста либо высоким общим интеллектом, однако при этом их поведение демонстрирует яркие нарушения социального интеллекта (на каждого ребенка составлялась характеристика, содержащая несколько характеристик экспертов – педагогов начальной школы), к которым, прежде всего, относились: неспособность к социальному прогнозированию, эмоциональная «глухость», т. е. неспособность по проявляемым эмоциям понять переживания другого, неспособность принимать и понимать скрытый смысл социального послания, буквальное восприятие любого социального посыла.

Для детей были созданы условия максимальной защищенности, безопасности – дети обучались индивидуально и в небольших группах. Важный акцент делался на развитии способности действовать «в уме», построении внутреннего плана действий и его переноса в социальные взаимоотношения. Ежедневно с детьми проводились занятия ролевыми играми – ситуации игр разрабатывались в соответствии с индивидуальными трудностями детей в общении. Именно анализ ситуаций ролевой игры, обсуждение переживаемых и демонстрируемых эмоций являлись ядром занятий и, как показало исследование, оказывали стимулирующее влияние на формирование навыков социального общения.

Периодически – раз в триместр – проводилось психологическое тестирование с описанием достижений развития ребенка. Использовались рисуночные методики (проективные – «Дом, дерево, человек»), проводился анализ цветовых предпочтений в рисунках каждого ребенка, давался тест Н. Я. Семаго «Эмоциональные лица» (Семаго, 1998), использовались различные вариации идеи данного теста – когда эмоции демонстрировались самими детьми, или должны были быть узнаваемыми ими в различных игровых ситуациях.

Для диагностики способности действовать «в уме» использовалась как оригинальная методика Я. А. Пономарева, так и наш собственный вариант игры в «крестики-нолики» «в уме».

В качестве контрольной группы был взят класс (24 человека) средней школы при Посольстве России – дети, успешно принимаемые сверстниками и не демонстрирующие каких-либо отклонений в социальном поведении. Оказалось, что дети, интегрированные в социальную группу, продемонстрировали на первом этапе тестирования более высокий уровень развития СДУ. Как социально адаптированные, так и дети нашей выборки находились и на низких уровнях (1–2) и на высоких (4–5). Однако, в целом, дети с нарушениями социального интеллекта отставали в развитии способности действовать «в уме».

Наша группа испытуемых была разделена на две части – дети с более высоким уровнем СДУ (14 человек) и более низким (11 человек). С обеими группами проводились одинаковые занятия, периодическое тестирование.

В процессе творческого обучения дети с высоким уровнем СДУ легко перенимали внешние модели поведения и успешно их демонстрировали в общении. К возрасту 10–12 лет внешние признаки различий в поведении детей с поставленным ранее диагнозом и без него практически не наблюдаются.

Дети с низким уровнем СДУ не так легко обучались моделям социального поведения и не продемонстрировали таких быстрых результатов, к возрасту 10–12 лет они продолжают испытывать некоторые трудности в социальном общении, однако, значительно меньшие, чем в начале исследования.

В исследовании, проведенном нами при подготовке кандидатской диссертации (Хуснутдинова, 1993), были сделаны определенные выводы, касающиеся взаимосвязи в развитии СДУ и креативности, интенсивности развития СДУ, влияния средовых факторов на развитие СДУ. Данные выводы можно обогатить положением о возможности развития социального интеллекта детей через развитие способности действовать «в уме». Способность к формированию внутреннего плана действий, а затем его успешная реализация в социальных отношениях являются основополагающими в успешном развитии социального интеллекта ребенка.

Таким образом, проведенное лонгитюдное исследование (на протяжении 3,5 лет – 25 детей) на базе формирующего эксперимента показало, что нарушения социального интеллекта не являются некорректируемыми.

Развитие социального интеллекта связано с развитием способности действовать «в уме» и построением внутреннего плана действий, через развитие данных способностей возможно эффективно влиять на формирование и развитие социального интеллекта детей.

Наиболее эффективным методом в проведенном формирующем эксперименте по развитию социального интеллекта младших школьников является метод ролевых, эмоционально окрашенных, игр (в работе с небольшими группами детей).

Литература

- Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления / Под ред А. М. Матюшкина. М., 1965
- Дружинин В. Н. Психология общих способностей. 3-е изд. СПб., 2007.
- Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования / Под ред. Д. В. Ушакова, Д. В. Люсина. М., 2004.
- Пономарев Я. А. О предмете системного подхода и степени его развития // Психология творчества / Под общ. ред. Д. В. Ушакова. М., 2006.
- Пономарев Я. А. Перспективы развития психологии творчества // Психология творчества / Под общ. ред. Д. В. Ушакова. М., 2006.
- Практический интеллект / Под общ. ред. Р. Стернберга. СПб., 2002.
- Семаго Н. Я. Исследование эмоционально-личностной сферы ребенка при помощи комплекса проективных методик // Школа здоровья. 1998. Т. 5. № 3–4.
- Ушаков Д. В. Социальный интеллект как вид интеллекта // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д. В. Ушакова, Д. В. Люсина. М., 2004. С. 11–29.
- Хуснутдинова Л. Г. Исследование речемыслительной креативности личности: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1993.

Особенности движений глаз у детей младшего школьного возраста в процессе чтения текстов разной сложности¹

В. В. Иванов, А. А. Демидов**, М. М. Безруких**

* Институт возрастной физиологии РАО (Москва),

** Центр экспериментальной психологии, МГППУ (Москва)

ronin1024@bk.ru

При помощи метода видеорегистрации движений глаз изучалось влияние сложности и структурной организации текста на параметры окулomotorной активности учащихся первого и четвертого классов. Установлено, что сложность текста и его структурная организация влияет на среднюю продолжительность фиксации и процентное соотношение прогрессивных и регрессивных саккад только у учащихся четвертых классов.

Ключевые слова: движения глаз, чтение, формирование навыка чтения, сложность и структура текста.

Введение

К настоящему времени выполнено большое количество исследований, посвященных изучению организации и функционированию окулomotorной активности взрослых в процессе чтения. Основной целью этих исследований стало как изучение характеристик окулomotorной активности самой по себе, так и определение влияния психолингвистических характеристик читаемого текста на планирование стратегии чтения. Было показано, что на стратегию чтения и, в частности, на движения глаз в процессе чтения влияют такие психолингвистические характеристики текста, как частота встречаемости лексических и синтаксических конструкций в тексте, предсказуемость слов в контексте предложения, лексическая или фонологическая неоднозначность слов, стилистическое согласование и влияние дискурса и др. (Hyona, 1995; Pollatsek, Rayner, 1990; Rayner, Duffy, 1984; Rayner, 1998; Sereno, 1995). Необходимо отметить, что подавляющее большинство исследований было нацелено на изучение уже сформировавшегося навыка чтения у взрослых читателей, что не позволяет распространить полученные результаты на выборки других возрастов и, в частности, детей. Но детское чтение имеет принципиальные отличия от взрослого чтения, не сводящиеся к простому недоразвитию операциональных средств свободного чтения. В отдельных исследованиях было показано, что на начальных этапах формирования навыка чтения детям достаточно трудно сконцентрироваться на читаемом, удержать свой взор на словах, недостаточно хорошо развит процесс преобразования графем в фонемы (Ehri, 1998) и еще незначителен объем кратковременной памяти. Это определяет и особенности детского чтения, например дрейф фиксации, частые, по сравнению со взрослыми, регрессивные саккады, непонимание прочитанного. Существующие исследования, описывают количественные изменения параметров окулomotorной активности у детей разных возрастных групп (Findlay, Gilchrist, 2003; McConkie et al., 1991), но проблема о влиянии психолингвистических факторов – сложности и структурной организации текста – на окулomotorную активность детей еще недостаточно хорошо изучена.

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, проект № 08-06-00316а и РГНФ, проект № 09-06-01108а.

Поэтому основной целью нашего исследования стало изучение влияния сложности и структурной организации текста на характеристики движений глаз при чтении учащихся младших классов с разной степенью сформированности навыка чтения.

Процедура и методика исследования

В исследовании приняли участие 60 школьников первых (33 ученика, средний возраст – 7 лет 3 мес.) и четвертых (27 учеников, средний возраст – 10 лет 2 мес.) классов гимназии № 710 г. Москвы. Регистрация окуломоторной активности производилась бинокулярно с использованием установки EyeGaze Analyzing System (www.interactive-minds.com), на основе методики видеорегистрации. Частота видеорегистрации составила 120 Гц, точность регистрации – 0,45°.

Исследование проводилось индивидуально с каждым ребенком. Его усаживали перед монитором, регулировали расстояние перед монитором (~50 см) и высоту посадки так, чтобы школьник смотрел в центр экрана. После процедуры калибровки, на экране демонстрировался стимульный материал – тексты различной степени сложности. Текст был написан в виде хорошо различимых прописных букв, угловой размер которых составлял около 0,32°. Все тексты были разбиты на серии так, чтобы ребенок мог отдохнуть перед каждой серией.

Стимульный материал для чтения имел следующие характеристики:

- 1) **текст № 1** – простой однострочный текст (характеристики: количество предложений – 2; среднее количество слов в предложении – 3,5; среднее количество букв в слове – 2,4);
- 2) **текст № 2** – не связанные общим смыслом простые трехбуквенные однословные слова. Этот текст мы описываем как более сложный, чем текст № 1, так как в нем отсутствуют предсказуемость и семантическая связанность слов, стилистическое согласование и влияние контекста (Pollatsek, Rayner, 1990). Мы предположили, что эти характеристики текста могут оказать влияние на окуломоторную активность детей только к четвертому классу, когда учащиеся способны опираться на указанные глобальные характеристики текста;
- 3) **текст № 3** – сложный описательный текст (характеристики: количество предложений – 10; среднее количество слов в предложении – 6,8; среднее количество букв в слове – 5,3).

Полученные в ходе регистрации данные экспортировались из программного обеспечения установки NYAN в файл формата CSV. Эти данные содержат информацию о координатах местоположения фиксации на экране монитора, дешифрованное состояние глаза (в процессе саккады, в процессе фиксации, завершение фиксации) и продолжительность фиксации. С помощью авторской программы ExperData из указанных данных рассчитывались основные параметры окуломоторной активности: продолжительность фиксации (мс), амплитуда прогрессивных саккад (угл. гр.), амплитуда регрессивных саккад (угл. гр.), процент регрессивных саккад (%).

Статистическая обработка данных проводилась с использованием статистического пакета SPSS 12.0. Для сравнения параметров движений глаз у разных групп испытуемых использовался дисперсионный анализ (ANOVA). Для выяснения степени достоверности различий при сравнении пар текстов использовался T-тест для зависимых выборок (Paired-samples T-test).

Результаты исследования

В таблицах № 1 и № 2 представлены средние значения параметров оculoмоторной активности у учащихся первого и четвертого классов и статистические различия при чтении текстов разной степени сложности.

Таблица 1

Средние значения параметров оculoмоторной активности у детей первого класса в процессе чтения текстов разной сложности

Класс	Параметр	1 текст		2 текст		3 текст	
		M±m	σ	M±m	σ	M±m	σ
1 класс	Время фиксации (мс)	603,49±47,98 4***	275,64	603,79±44,1 4***	241,55	607,26±53,12 4***	295,80
	Амплитуда прогрессивных саккад (угл. гр.)	1,11±0,063 3*, 4***	0,36	1,10±0,054 3**, 4***	0,29	1,24±0,078 1*, 2**, 4***	0,43
	Амплитуда регрессивных саккад (угл. гр.)	1,18±0,257	1,21	0,97±0,058 3*, 4**	0,32	1,12±0,053 2*, 4**	0,30
	Процент регрессивных саккад (%)	18,22±1,86 2**	8,74	10,85±1,20 1**	6,58	14,79±1,55	8,63

Таблица 2

Средние значения параметров оculoмоторной активности у детей четвертого класса в процессе чтения текстов разной сложности

Класс	Параметр	1 текст		2 текст		3 текст	
		M±m	σ	M±m	σ	M±m	σ
4 класс	Время фиксации (мс)	302,54±12,45 2*, 3***, 4***	64,69	323,69±10,10 1*, 3***, 4***	52,47	260,67±7,15 1***, 2***, 4***	37,16
	Амплитуда прогрессивных саккад (угл. гр.)	1,52±0,051 3***, 4***	0,27	1,61±0,084 3***, 4***	0,43	2,15±0,076 1***, 2***, 4***	0,39
	Амплитуда регрессивных саккад (угл. гр.)	1,37±0,227	0,82	1,29±0,077 3*, 4**	0,36	1,58±0,079 2*, 4**	0,40
	Процент регрессивных саккад (%)	17,48±1,64 2**, 3*	5,93	9,94±0,87 1**, 3*	4,07	13,57±1,17 1*, 2*	5,99

Примечание к таблицам 1 и 2: 1 – стат. достоверное отличие от текста № 1; 2 – стат. достоверное отличие от текста № 2; 3 – стат. достоверное отличие от текста № 3; 4 – стат. достоверные различия у учащихся в 1 и 4 классах. * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; *** – $p < 0,001$.

Попарное сравнение текстов различной степени сложности на разных этапах сформированности навыка чтения позволило выявить ряд интересных закономерностей оculoмоторной активности. Результаты показали, что у первоклассников средняя продолжительность фиксации не различается при чтении всех типов текстов. Т.е. школьники из этой возрастной группы совершают в среднем одинаковые по продолжительности фиксации и в простом, и в сложном текстах, и при чтении коротких несвязанных слов. В то же время у учеников четвертых классов средняя продолжительность фиксации дифференцировалась в зависимости от типа текста ($p < 0,05$), и наиболее продолжительным были фиксации при чтении текста № 2 (однослоговые слова, не связанные общим смыслом), а наименее продолжительными были фиксации при чтении текста № 3 (описательный текст).

Таким образом, наши данные могут свидетельствовать о том, что с совершенствованием навыка чтения увеличивается влияние факторов сложности и структурной организации текста на процесс чтения, так как у учащихся первых классов, в отличие от учащихся четвертых классов, не выявлено различий (по времени фиксации) между чтением коротких и относительно длинных, знакомых и незнакомых слов. Однако у первоклассников отмечается большая вариативность продолжительности фиксаций (193–1361 мс), чем у учеников четвертых классов (204–481 мс). Это может объясняться тем, что в первом классе навык чтения у детей находится на разных уровнях сформированности, а к четвертому классу различия в степени сформированности навыка чтения нивелируются.

С другой стороны, можно наблюдать влияние длины слов на амплитуду прогрессивных саккад. Так, в первом классе различие по данному показателю между чтением трехбуквенных однослоговых слов, не связанных общим смыслом, и чтением простого текста (средняя длина слов в котором составляет 2,4 буквы) недостоверно. В то же время сравнение этих двух текстов с чтением сложного текста № 3 (средняя длина слов – 5,3 буквы) выявило достоверную разницу ($p < 0,05$) в значениях амплитуды прогрессивных саккад. Эта же зависимость характерна и для учащихся четвертых классов ($p < 0,001$). У первоклассников средняя длина саккад при чтении сложного текста (№ 3) больше, чем при чтении простого текста (№ 1) всего в 1,12 раза, тогда как в четвертом классе – в 1,41 раза. Это может быть связано с тем, что в первом классе преобладает слоговое чтение, тогда как четвероклассники воспринимают слово целиком.

При сравнении средних значений амплитуды регрессивных саккад в нашем исследовании выявлено значимое различие только между сложным описательным текстом и набором несвязанных трехбуквенных однослоговых слов. Эти различия наблюдаются, как и у группы первоклассников ($p < 0,05$), так и у группы четвероклассников ($p < 0,05$). Для учащихся обоих классов характерны регрессивные саккады большей амплитуды при чтении сложного текста, нежели чем при чтении набора трехбуквенных слов.

Процентное соотношение прогрессивных и регрессивных саккад указывает на относительное количество ошибок прочтения, сделанных при восприятии текста. В первом классе значимая разница по этому параметру выявлена при сравнении простого текста и набора трехбуквенных слов ($p < 0,01$). Если расположить абсолютные проценты регрессивных саккад по возрастанию, то меньше всего регрессов совершалось при чтении набора слов (текст № 2–10,85%), а больше всего – в простом тексте (текст № 1–18,22%).

В четвертом классе статистически достоверные различия по процентному количеству регрессивных саккад ($p < 0,05$) присутствуют при сравнении всех пар текстов. Наименьшее количество регрессивных саккад наблюдается при чтении набора трехбуквенных слов (текст № 2–9,94%), далее по возрастанию, следует сложный текст (текст № 3–13,57%) и простой текст (текст № 1–17,48%). Следует отметить, что процент регрессивных саккад, выявленный при чтении простого текста, выше, чем при чтении сложного текста. Данная особенность характерна для учащихся первых и четвертых классов.

В целом, сравнение параметров оculoмоторной активности учащихся первых и четвертых классов показывает, что между учениками данных возрастных групп существуют различия по средней продолжительности фиксаций ($p < 0,001$) и средней амплитуде прогрессивных саккад ($p < 0,001$) при чтении всех трех типов текстов. У детей четвертых классов по сравнению с первоклассниками время фиксации мень-

ше в 2 раза, а длина прогрессивных саккад больше в 1,5 раза. Средняя амплитуда регрессивных саккад не различается у учащихся обеих возрастных групп только при чтении текста № 1. Процентное соотношение прогрессивных и регрессивных саккад (процент регрессивных саккад) достоверно не различается у обеих групп школьников ни в одном из текстов. Это свидетельствует, с одной стороны, о совершенствовании навыка чтения от первого класса к четвертому, а с другой – о недостаточной сформированности навыка чтения у учащихся 4 класса.

Выводы

1. Результаты анализа окулomotorной активности в процессе чтения текстов разной степени сложности у учащихся первых и четвертых классов показало: сложность текста не влияет на значение средней продолжительности фиксации у учащихся первого класса. Можно предположить, что дети в этом возрасте читают и простые, и сложные слова еще механически. У них отсутствует влияние дискурса, нет предугадывания следующего слова, что может способствовать уменьшению времени чтения, т. е. основным фактором влияния на окулomotorную активность является сформированность технических навыков чтения и зрительной дифференцировки буквенных знаков. В четвертом же классе разные по сложности типы текстов влияют на значение средней продолжительности фиксации (например, бессмысленный набор слов читается детьми дольше, чем текст, несущий смысловую нагрузку). В то же время заметно уменьшение среднего времени фиксации на разных этапах формирования навыка чтения (первый и четвертый классы), что отмечали практически все исследователи движений глаз.

2. По результатам исследования, можно предположить, что амплитуда прогрессивных саккад обуславливается длиной слов, т. е. количеством букв в слове. Связанной с амплитудой прогрессивных саккад является размер «перцептивного поля» (perceptual span). Здесь также наблюдаются различия между учениками первого и четвертого классов. Можно подсчитать, что если 1 буква предъявляемых текстов занимает около 0,32 угл. гр., то амплитуда прогрессивной саккады при чтении текста № 3 у первоклассников составляет 3,9 знаков, у четвероклассников – 6,7 знаков. Таким образом, «поле восприятия» от первого к четвертому классу увеличивается.

3. Также можно говорить и о влиянии длины слов и предложений на амплитуду регрессивных саккад. Необходимость перечитывания фрагмента текста инициирует регрессивную саккаду от слова, где возникла ошибка понимания прочитанного, до места, перечитав которое возможно устранение данной ошибки; и в простом, и сложном текстах это может быть даже начало предложения. Вместе с этим процентное количество регрессивных саккад при чтении набора трехбуквенных слов значимо меньше, чем при чтении двух других текстов. Это может быть вызвано ошибками зрительной дифференцировки букв, а не смысловыми проблемами понимания прочитанного. Особенно часты регрессы при нарушении механизма формирования навыка чтения (при так называемом «механическом» чтении), когда ребенок, начиная читать следующее слово, возвращается к предыдущему, так как не осознал его смысл (Безруких, 2006).

4. В четвертом классе процент регрессов также зависит от сложности текста, тогда как в первом классе по данному показателю достоверно значимых различий между простым (№ 1) и более сложным текстом (№ 3) не обнаружено. По нашему мнению, это может быть косвенным подтверждением механического чтения. В пользу этого факта (механизма процесса чтения) говорит то, что текст № 3

смогли понять 46% первоклассников, тогда как в четвертом классе таких детей был 81%. Среднее процентное соотношение прогрессивных и регрессивных саккад при чтении всех текстов у обеих возрастных групп согласуется с данными К. Райнера (Rayner, 1998) и Г. МакКонки (McConkie, 1991) о постоянстве количества регрессов, составляющих в среднем 10–15%. Процентное соотношение регрессивных и прогрессивных саккад не различается у первоклассников и четвероклассников во всех типах текстов, что может объясняться тем, что процессы формирования регрессивных саккад схожи и свидетельствуют о несовершенстве процесса чтения и в первом, и в четвертом классах, хотя учащиеся четвертого класса читают текст быстрее, чем первоклассники. При этом у четвероклассников отмечена меньшая продолжительность фиксации, и одновременно, рост амплитуды прогрессивных и регрессивных саккад.

Литература

- Безруких М. М.* Трудности обучения письму и чтению // Развитие личности ребенка от 7 до 11 лет. Екатеринбург: У-Фактория, 2006.
- Ehri L.* Grapheme-phoneme knowledge is essential for learning to read words in English // Word recognition in beginning literacy / J. Metsala & L. Ehri (eds.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc., 1998. P. 3–40.
- Findlay J. M., Gilchrist I. D.* Active vision: The psychology of looking and seeing. Oxford: University Press, 2003.
- Hyona I.* An eye movement analysis of topic-shift effect during repeated reading // Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition. 1995. V. 21. P. 1365–1373.
- McConkie G. W., Zola D., Grimes J., Kerr P. W., Bryant N. R., Wolf P. M.* Children's eye movements during reading // Vision and visual dyslexia / J. F. Stein (ed.). London: Macmillan Press, 1991. P. 251–262.
- Pollatsek A., Rayner K.* Eye movements and lexical access in reading // Comprehension processes in reading / M. Coltheart (ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1990. P. 43–164.
- Rayner K.* Eye Movements in Reading and Information Processing: 20 Years of Research // Psychological Bulletin. 1998. V. 124/3. P. 372–422.
- Rayner K., Duffy S. A.* Lexical complexity and fixation times in reading: Effects of word frequency, verb complexity, and lexical ambiguity // Memory & Cognition. 1986. V. 14. P. 191–201.
- Sereno S. C.* Resolution of lexical ambiguity: Evidence from an eye movement priming paradigm // Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition. 1995. V. 21. P. 582–595.

Дифференцированный подход в обучении вокалистов: проблемы экспериментального изучения

И. И. Ильясов, Н. Л. Нагибина**, И. П. Яник****

* МГУ им. М. В. Ломоносова (Москва)

** Институт психоанализа (Москва)

*** Детская музыкальная школа им. Дж. Гершвина (Москва)
nagibina-nata@rambler.ru

Формирующий эксперимент в педагогике имеет много технических погрешностей, назрела ситуация пересмотра его технологии. «Эксперимент, на который ссылаются» и «естествен-

смогли понять 46% первоклассников, тогда как в четвертом классе таких детей был 81%. Среднее процентное соотношение прогрессивных и регрессивных саккад при чтении всех текстов у обеих возрастных групп согласуется с данными К. Райнера (Rayner, 1998) и Г. МакКонки (McConkie, 1991) о постоянстве количества регрессов, составляющих в среднем 10–15%. Процентное соотношение регрессивных и прогрессивных саккад не различается у первоклассников и четвероклассников во всех типах текстов, что может объясняться тем, что процессы формирования регрессивных саккад схожи и свидетельствуют о несовершенстве процесса чтения и в первом, и в четвертом классах, хотя учащиеся четвертого класса читают текст быстрее, чем первоклассники. При этом у четвероклассников отмечена меньшая продолжительность фиксации, и одновременно, рост амплитуды прогрессивных и регрессивных саккад.

Литература

- Безруких М. М.* Трудности обучения письму и чтению // Развитие личности ребенка от 7 до 11 лет. Екатеринбург: У-Фактория, 2006.
- Ehri L.* Grapheme-phoneme knowledge is essential for learning to read words in English // Word recognition in beginning literacy / J. Metsala & L. Ehri (eds.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc., 1998. P. 3–40.
- Findlay J. M., Gilchrist I. D.* Active vision: The psychology of looking and seeing. Oxford: University Press, 2003.
- Hyona J.* An eye movement analysis of topic-shift effect during repeated reading // Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition. 1995. V. 21. P. 1365–1373.
- McConkie G. W., Zola D., Grimes J., Kerr P. W., Bryant N. R., Wolf P. M.* Children's eye movements during reading // Vision and visual dyslexia / J. F. Stein (ed.). London: Macmillan Press, 1991. P. 251–262.
- Pollatsek A., Rayner K.* Eye movements and lexical access in reading // Comprehension processes in reading / M. Coltheart (ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1990. P. 43–164.
- Rayner K.* Eye Movements in Reading and Information Processing: 20 Years of Research // Psychological Bulletin. 1998. V. 124/3. P. 372–422.
- Rayner K., Duffy S. A.* Lexical complexity and fixation times in reading: Effects of word frequency, verb complexity, and lexical ambiguity // Memory & Cognition. 1986. V. 14. P. 191–201.
- Sereno S. C.* Resolution of lexical ambiguity: Evidence from an eye movement priming paradigm // Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition. 1995. V. 21. P. 582–595.

Дифференцированный подход в обучении вокалистов: проблемы экспериментального изучения

И. И. Ильясов, Н. Л. Нагибина**, И. П. Яник****

* МГУ им. М. В. Ломоносова (Москва)

** Институт психоанализа (Москва)

*** Детская музыкальная школа им. Дж. Гершвина (Москва)
nagibina-nata@rambler.ru

Формирующий эксперимент в педагогике имеет много технических погрешностей, назрела ситуация пересмотра его технологии. «Эксперимент, на который ссылаются» и «естествен-

ный эксперимент» являются адекватным средством для изучения особенностей при дифференцированном и личностно-ориентированном педагогическом подходе.

Ключевые слова: формирующий эксперимент, валидность, «эксперимент, на который ссылаются», дифференцированный подход, обучение вокалу.

Цель статьи – показать недостатки и ограничения формирующего эксперимента в педагогике и педагогической психологии, а также наметить пути преодоления этих ограничений через гибкое использование других экспериментальных техник и планов.

В педагогике и педагогической психологии сложилась устойчивая традиция доказывать преимущество какого-либо методического подхода с помощью формирующего эксперимента. В наиболее корректном варианте с точки зрения внутренней валидности исследователь подбирает равнозначные по исследуемой способности группы (экспериментальную и контрольную), в экспериментальной группе применяет новую формирующую методику, а в контрольной – обычную. Результаты сравниваются.

Все красиво выглядит на стадии планирования, однако как только исследователь приступает к его реализации, возникает масса трудностей.

Так, например, личность преподавателя всегда будет разрушать внутреннюю валидность формирующего эксперимента. Всем известен эффект влияния личности автора педагогического подхода, его энтузиазм, харизма на ход обучения. Этот фактор можно контролировать, сравнивая результаты нескольких обученных преподавателей, это создаст дополнительные сложности, которые «утяжеляют» эксперимент.

Формирующий эксперимент практически не осуществим, если требует большого временного промежутка (несколько лет обучения) и одного педагога, если речь идет об индивидуальном обучении. Тем не менее, в реальности музыкального обучения именно эти условия составляют внешнюю валидность экспериментальной ситуации.

Возникает вопрос: возможен ли формирующий эксперимент в дифференцированном подходе при обучении музыке и если возможен, то насколько уместен и адекватен? Если экспериментатора волнует не форма, а содержание, то, что можно противопоставить формирующему эксперименту в педагогических исследованиях?

Доказано, что технологии персонализации образовательного процесса в музыкальной школе должны быть направлены на формирование субъектной позиции обучаемого в целостном образовательном процессе и строиться на механизмах диалогичности, рефлексивности и сотрудничества как ученика, так и учителя. Но субъектность всегда считалась «злостным артефактом» объективности экспериментальной ситуации.

Именно эти сложности определяют современную ситуацию в образовании: несмотря на активизацию исследований по проблемам личностно-ориентированного обучения, ученые часто ограничиваются общими рассуждениями о сущности личностно-ориентированного обучения, о путях и способах изменения содержания школьного образования, о модернизации традиционных форм и методов обучения без учета личностных характеристик обучающихся. Подчеркиваем, что речь идет о формировании не общих систем обучения, а конкретных способностей или навыков, которые предварительно исследуются в формирующих экспериментах.

Назрела необходимость, и появились возможности реализации многоаспектного изучения личности ученика в его учебной деятельности в рамках более адекватной

программы эмпирического исследования. В этой программе включенное наблюдение, принципы естественного эксперимента, эксперимента, на который ссылаются, становятся основными методами исследования.

Роль дифференцированного подхода в обучении вокалу чрезвычайно велика. Вокалист – человек, который носит инструмент в самом себе. Его тело и душа рожают звучащий и зримый образ, который должен оказать воздействие как на него самого, так и на слушателей. Тело вокалиста должно соответствовать определенным стандартам. Необходимо учитывать природную резонаторную организацию каждого конкретного ученика, его голосовые возможности. В. П. Морозов с помощью экспериментов доказывает, что «рациональная организация певцом резонансной системы, значительно (в десятки и сотни раз!) повышает эффективность голосообразования, т. е. коэффициент полезного действия голосового аппарата, без каких-либо дополнительных усилий со стороны гортани и тем самым является как бы «даровым источником» акустической энергии голоса. Выдающиеся певцы (как показал анализ их высказываний) именно из этого источника черпают силу, красоту и неутомимость своего голоса» (Морозов, 2002).

Душа вокалиста – суть творчества. Педагогическая задача состоит в обучении квалифицированно пользоваться своими телом и душой, понимая, что у каждого есть свои уникальные особенности «природного инструмента».

Несмотря на довольно широкий фронт исследований по психологии музыкальной деятельности и обучения ей (Л. Л. Бочкарев, А. Л. Готтсдинер, В. А. Петрушин, Г. С. Тарасов, Ю. А. Цагорелли, Г. М. Цыпин и др.), до сих пор остаются малоизученными многие вопросы. Относительно немногочисленны работы, касающиеся психолого-типологических особенностей музыкальной деятельности и ее формирования (Б. М. Теплов, Э. А. Голубева, В. П. Морозов, Л. Я. Дорфман, Н. Л. Нагибина и др.).

Для того чтобы понять и оценить влияние психотипа (в рамках типологии Н. Л. Нагибиной) на трактовку образа, мы провели исследование из серии так называемых *экспериментов, на которые ссылаются*. Эксперимент поставила сама жизнь, а современные Интернет-технологии позволили использовать в качестве испытуемых выдающихся певцов разных культур и поколений. В качестве *материала для исследования* были взяты видеоролики, выложенные на YouTube песен «Ave Maria», «Yesterday» и «Autumn Leaves». Эти песни имели большой фонд видеороликов для выбора: от 500 до 1000.

Процедура отбора включала в себя три основных критерия: *исполнение должно быть профессиональным, качество съемки должно быть достаточно высоким, психотип певца должен быть ярко выражен.*

Всего для каждой песни было отобрано по одному ролику для типа: каждый тип был представлен наиболее ярким представителем. В одном из типов мы оставили два ролика, где песня исполнялась с большим временным перерывом. Соответствие исполнителя определенному психотипу прошло согласование пяти экспертов (специалистов в области визуальной диагностики, хорошо владеющих типологией).

Все ссылки на видеоролики выложены по электронному адресу: <http://forum.iidp.ru>.

Как показало исследование, текст (нотный и словесный) интерпретируется вокалистами в соответствии с особенностями психологического типа, как познавательного и ценностно-мотивационного, так и темпераментального. Этот факт нуждается в осмыслении с точки зрения педагогического процесса работы над образом с учетом самореализации ученика-вокалиста.

Сам педагогический процесс превращается часто в цепь экспериментальной работы учителя над голосовым аппаратом вокалиста, над различными приемлемыми и неприемлемыми техниками. Важную роль в педагогическом процессе играют постоянные эксперименты, направленные на самопознание ученика, поиск наиболее органичного голосового диапазона, тембра, образного строя. В связи с этим уместно вспомнить эксперименты Ф. Перлза в гештальт-терапии, где наблюдение и эксперимент практически сливаются в актах самовосприятия. А также естественные эксперименты А. Ф. Лазурского, где ситуация познания ученика учителем превращается в квалифицированное и серьезное включенное наблюдение с ясно расставленными «флажками» и осознанной регистрацией особенностей психологических и физических особенностей вокалиста.

Резюмируя, можно сказать, что исследование педагогических методов не должно ограничиваться формирующим экспериментом. Необходимо гибко подходить к выбору экспериментальных процедур с учетом особенностей образовательного процесса и его участников.

Литература

- Артемцева Н. Г., Ильясов И. И., Миронычева А. В., Нагибина Н. Л., Фивейский В. Ю. Познание и личность. Типологический подход. М., 2004.
- Морозов В. П. Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники. М., 2002.
- Нагибина Н. Л. Психологические типы личности, влияние на музыкальную деятельность и обучение музыке: Дис. ... докт. психол. наук. М., 2002.
- Яник И. П. Гуманистические традиции в образовании и их реализация (на материале музыкальной педагогики) // Вестник Университета управления. М., 2006.
- Яник И. П. Поиск самости как лекарство от депрессии // Психосоматология. М.: ИПДР, 2007.

Экспериментальное тестирование психоречевого развития билингвальных детей младшего школьного возраста в Германии

Е. А. Климова

Университет Людвиг-Максимилиана (Мюнхен),
Междисциплинарный медицинско-терапевтический центр Мюнхена
elenaklimova@yahoo.de

В данной работе представляются результаты экспериментального тестирования психоречевого развития детей с целью создания стандартизированного тестового материала для оценки речевого состояния билингвальных школьников младшего возраста на русском и немецком языках. Особое внимание уделяется статистической обработке данных результатов исследования.

Ключевые слова: билингвизм, речевое развитие, статистический метод обработки данных, тестовая корреляция.

Изучение билингвизма как психологического феномена хоть и началось в зарубежной психологии сравнительно давно, однако изученной эту тему с практической точки зрения назвать нельзя. Один факт того, что не существует даже

Сам педагогический процесс превращается часто в цепь экспериментальной работы учителя над голосовым аппаратом вокалиста, над различными приемлемыми и неприемлемыми техниками. Важную роль в педагогическом процессе играют постоянные эксперименты, направленные на самопознание ученика, поиск наиболее органичного голосового диапазона, тембра, образного строя. В связи с этим уместно вспомнить эксперименты Ф. Перлза в гештальт-терапии, где наблюдение и эксперимент практически сливаются в актах самовосприятия. А также естественные эксперименты А. Ф. Лазурского, где ситуация познания ученика учителем превращается в квалифицированное и серьезное включенное наблюдение с ясно расставленными «флажками» и осознанной регистрацией особенностей психологических и физических особенностей вокалиста.

Резюмируя, можно сказать, что исследование педагогических методов не должно ограничиваться формирующим экспериментом. Необходимо гибко подходить к выбору экспериментальных процедур с учетом особенностей образовательного процесса и его участников.

Литература

- Артемцева Н. Г., Ильясов И. И., Миронычева А. В., Нагибина Н. Л., Фивейский В. Ю. Познание и личность. Типологический подход. М., 2004.
- Морозов В. П. Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники. М., 2002.
- Нагибина Н. Л. Психологические типы личности, влияние на музыкальную деятельность и обучение музыке: Дис. ... докт. психол. наук. М., 2002.
- Яник И. П. Гуманистические традиции в образовании и их реализация (на материале музыкальной педагогики) // Вестник Университета управления. М., 2006.
- Яник И. П. Поиск самости как лекарство от депрессии // Психосоматология. М.: ИПДР, 2007.

Экспериментальное тестирование психоречевого развития билингвальных детей младшего школьного возраста в Германии

Е. А. Климова

Университет Людвиг-Максимилиана (Мюнхен),
Междисциплинарный медицинско-терапевтический центр Мюнхена
elenaklimova@yahoo.de

В данной работе представляются результаты экспериментального тестирования психоречевого развития детей с целью создания стандартизированного тестового материала для оценки речевого состояния билингвальных школьников младшего возраста на русском и немецком языках. Особое внимание уделяется статистической обработке данных результатов исследования.

Ключевые слова: билингвизм, речевое развитие, статистический метод обработки данных, тестовая корреляция.

Изучение билингвизма как психологического феномена хоть и началось в зарубежной психологии сравнительно давно, однако изученной эту тему с практической точки зрения назвать нельзя. Один факт того, что не существует даже

однозначного определения билингвизма, уже говорит сам за себя. Несмотря на то, что к проблеме экспериментальных исследований билингвизма в Германии обращаются многие специалисты (Wendlandt, 2000), наблюдается значительный дефицит практических знаний в этой области. Особенно остро стоит проблема экспериментального тестирования речевого развития билингвальных детей.

Диагностика психоречевого развития детей в Германии ограничена, с одной стороны, неразработанностью тестового материала, с другой стороны, тестирования проводятся либо специалистами, не владеющими русским языком, либо учителями или воспитателями, не обладающими достаточными знаниями в этой области. Диагностический материал по исследованию психоречевого развития билингвальных детей не стандартизирован и выборка таких тестов не всегда репрезентативна. Большой частью они представляют собой анкеты или тестовые опросники, измеряющие один аспект речевого развития и только в одном языке. Таким образом, становится актуальной необходимость создания стандартизированного психоречевого теста на русском и на немецком языке для билингвальных детей младшего школьного возраста, что и является целью данного исследования. Наличие стандартизированной методики тестирования в области психоречевого развития, применение которой должно охватить не только медицинские, но и школьные учреждения, сможет гарантировать более объективный анализ и более эффективное лечение, базирующееся на основе комплексной диагностики.

На начальном этапе экспериментальное исследование основывалось на анамнезе данных о психоречевом развитии билингвальных детей, полученных от родителей и учителей исследуемых школьников. Тестирование учеников проводилось на немецком и на русском языках. Разработка инструкций проводилась на основе стандартизации создания психометрических тестов (Bühner, 2006). Анализ эффективности методик и инструкций на двух языках был проведен в ходе пилотажного исследования. Соответствие инструкций и эффективности методик для двух языков проверялось с помощью опросных и анкетных данных.

В данном исследовании было протестировано 307 билингвальных детей в Мюнхене, Метцингене, Берлине и Франкфурте на Майне. В исследовании приняли участие 307 учеников: 162 (52,8%) девочки и 145 (47,2%) мальчиков. Из них 85 (27,7%) учеников посещали на момент тестирования 1 класс; 72 ученика, что составляет 23,5%, посещали 2 класс; 92 ученика (30%) посещали 3 класс и 58 учеников (18,9%) – 4 класс. Из числа исследуемых детей 144 (46,9%) ученика были рождены в России, 87 (28,3%) – в Германии, 76 (24,8%) – в других странах. Также 178 (58,0%) обследованных детей не посещали детские дошкольные учреждения, тогда как 129 (42,0%) тестируемых ходили в детский сад. Кроме того, 67 детей (21,8%) посещали логопеда, из них 23 ребенка посещали логопеда около 12 месяцев, 13 детей наблюдались у логопеда полгода и остальные от месяца до года и более. 240 (78,2%) семей не обращались ни за логопедической, ни за психологической помощью, 42 семьи (13,7 %) обращались в связи с проблемами нарушения произношения, 12 детей (3,9%) – с проблемами психоречевого развития и 2 ребенка, что составило 0,7% выборки, с проблемами заикания.

Родным языком матерей билингвальных детей в 289 (94,1%) случаях был русский, в 2 случаях (0,7%) – немецкий и в 16 случаях (5,2%) – другой: украинский, чешский, литовский, латышский. Родным языком отцов в 237 случаях (77, 2%) был русский, в 49 случаях (16,0%) – немецкий, в 21 случае (6,8%) – другой: албанский, арабский, английский, турецкий, французский, венгерский, португальский, ита-

льянский. В ходе анализа данных было выявлено, что 228 матерей (74,3%) употребляют в речи с детьми свой родной русский язык, 52 (16,9%) употребляют в общении с детьми другой язык: в общественных местах употребляют один, дома – другой, 18 (5,9%) матерей общаются с детьми на немецком языке, 4 мамы (8%) не смогли ответить на вопрос и одна мама (0,3%) общается с ребенком на смешанном языке.

Из 307 принявших участие в исследовании отцов 250 (81,4%) разговаривают с детьми на русском языке, 44 отца (14,3%) – на немецком языке, 10 (3,3%) используют в общении с детьми другой язык, 3 (1,0%) не разговаривают со своими детьми, вследствие чего затрудняются ответить на поставленный вопрос. Следует отметить, что отцы не мешают языки в общении с детьми и не переключаются с одного языка на другой. При этом основным языком, используемым в семье, в 233 случаях (75,9%) оставался русский язык, в 43 случаях (14,0%) – немецкий язык, в 28 семьях (9,1%) был другой язык: албанский, арабский, английский, турецкий, французский, португальский, итальянский или же смешанный. В 3 семьях (1,0%) родители затруднились дать ответ на вопрос. В ходе включенного наблюдения (Mayring, 1999) за билингвальными детьми, а также при интервьюировании родителей было отмечено, что 212 детей (69,1%) ведут внутренний диалог во время игры на немецком языке, 48 детей (15,6%) на другом или на смешанном языке и только 47 детей (15,3%) употребляют, играя, русский язык. Общаясь с другими билингвальными детьми, 241 ученик (78,5%) использует немецкий язык, 28 детей (9,1%) – другой, смешанный язык или переключаются с немецкого языка на русский в зависимости от ситуации, 27 детей (8,8%) общаются с другими детьми на русском языке, 11 детей (3,6%) имеют сложности в выборе языка или отказываются от общения. В затруднительных ситуациях 245 детей (79,8%) выражают свои негативные эмоции на немецком языке, 27 детей (8,8%) – на другом языке в зависимости от ситуации или от присутствующих носителей языка, 24 билингвальных ученика (7,8%) употребляют русский язык и 11 детей (3,6%) смешивают языки. На вопрос о том, каким языком ребенок владеет лучше, 201 (65,5%) семья отметила русский язык, 85 (27,7%) – немецкий язык, 21 (6,8%) – смешанный язык или оба языка.

В рамках исследования группы билингвальных детей были разделены на контрольную и экспериментальную группы. В одной группе тестирование начиналось на русском языке, в другой на немецком языке. В ходе экспериментального тестирования были поставлены цели изучения и анализа аудитивной и визуальной памяти, аудитивного и визуального восприятия, развития языка и речи билингвальных школьников.

Тестирование длилось около 50 минут и состояло из 11 субтестов, разработанных и апробированных в ходе пилотажного исследования на 78 учениках. Тест предназначен для определения психоречевого развития билингвальных детей на основе дифференцированной диагностики речевых способностей.

Субтест 1 направлен на определение объема кратковременной аудитивной памяти и состоит из 12 заданий. Субтест 2 ставит перед собой цель определения объема кратковременной визуальной памяти и включает в себя 40 карточек с изображениями фруктов и овощей. Цель задания состоит в запоминании 20 предложенных карточек и выборе запомнившихся из всех 40 предложенных. Субтест 3 состоит из 12 заданий и определяет способности аудитивного восприятия. Задания состоят из открытых и закрытых слогов. Субтест 4 состоит из 16 заданий, которые тестируют визуальное восприятие и представлены строчками букв, изображенных в виде двух горok. В субтесте 5, исследующем языковое переключение, предлагает-

ся 7 заданий с буквами, которые имеют различное произношение, но одинаковое написание. В тесте также измеряется активный словарный запас и доминантность языка. Инструкции к тесту составлены на двух языках, по структуре и содержанию тесты русской и немецкой версии не отличаются друг от друга. Субтест 6 включает в себя 6 заданий и исследует грамматический аспект речевого развития посредством анализа спряжения глаголов в русской версии и определения рода существительных *Genus der Substantiven* в немецкой. Субтест 7 проверяет умение образовывать множественное число и состоит из 8 заданий с фотографиями животных. Субтест 8 направлен на изучение умения использовать предлоги в построении предложений активной речи. В данном субтесте представлены 12 заданий. Субтест 9 направлен на анализ активного словарного запаса в процессе описания картинки. При этом учитываются 9 критериев: общее количество предложений, количество придаточных предложений, количество прилагательных, ошибки при постановке глагола в предложении, ошибки в падежах, ошибки в расстановке членов предложения, количество и качество речевых интерференций, общее количество и средняя длина слов. Аудитивная долговременная память в субтесте 10 проверяется посредством предложенных в субтесте 1 слов и словосочетаний. Субтест 11 исследует визуальную долговременную память и проверяет сохранившиеся объекты из субтеста 2. Хронологическая последовательность проведения субтестов учитывалась и имеет важное значение для представленных данных результатов экспериментального тестирования.

Обработка данных производилась с использованием программы SPSS версии 11.5. В ходе исследования были проведены следующие психометрические процедуры: дескриптивная статистика, эксплоративный анализ данных, факторный анализ, анализ частоты распределения, корреляции Пирсона и непараметрические корреляции двух тестовых версий: статистика тау Кендалла и корреляция Спирмена. Результаты были проанализированы согласно полоролевому и возрастному признаку. Уровень валидности теста был проанализирован на основе *Monotrait-Heteromethoden-Matrix* (Bühner, 2006). Согласно произведенному анализу, корреляция тестовых версий является на уровне 0,01 для субтестов сигнификантной.

В таблице 1 «Корреляция русской и немецкой версий на уровне 0,01» представлены сравнительные данные с целью анализа средних и стандартных отклонений результатов вычислений.

Оценка надежности теста производилась посредством расчета альфа-коэффициента Кронбаха и стандартизированной позиции альфа Кронбаха. Результаты сравнивались с русской и немецкой версиями.

Анализ оценки внутренней согласованности субтестов, представленный в таблице 2 «Результаты оценки надежности русской и немецкой версий теста», указывает на высокую корреляцию ($>0,90$) субтеста 3 русской и немецкой версий и субтеста 5. Средняя корреляция ($0,80-0,90$) достигнута в субтестах 1, 2, 4, стандартизированная позиция альфа Кронбаха достигает среднего уровня только в субтесте 2 немецкой версии, а в остальных случаях находится на низком уровне ($<0,80$). Субтесты 6, 7, 8, 9, и 11 русской и немецкой версий имеют средний коэффициент корреляции. В субтесте 10 русской версии надежность альфа Кронбаха и стандартизированная позиция альфа Кронбаха лежат на уровне средней корреляции, немецкая версия находится на низком уровне (Bühner, 2006).

Результаты, полученные при *выборке*, распространяются на всю генеральную совокупность. В данной статье представлена лишь часть данных проведенного ка-

Таблица 1
Корреляция русской и немецкой версий на уровне 0,01

	Корреляция Пирсона	Непараметрические корреляции	
		Статистика тау Кендалла	Корреляция Спирмена
Субтест 1	0,937	0,857	0,928
Субтест 2	0,998	0,982	0,996
Субтест 3	0,999	0,975	0,997
Субтест 4	0,981	0,920	0,978
Субтест 6	0,962	0,900	0,971
Субтест 7	0,946	0,880	0,994
Субтест 8	0,921	0,839	0,912
Субтест 9	0,886	0,775	0,876
Субтест 10	0,844	0,696	0,846
Субтест 11.	0,971	0,897	0,971

Таблица 2
Результаты оценки надежности русской и немецкой версий теста

	Надежность альфа Кронбаха		Стандартизированная позиция альфа Кронбаха	
	Русская версия	Немецкая версия	Русская версия	Немецкая версия
Субтест 1	0,8014	0,8123	0,7801	0,7905
Субтест 2	0,8034	0,8057	0,7965	0,8142
Субтест 3	0,9872	0,9879	0,9879	0,9886
Субтест 4	0,8224	0,8193	0,7413	0,7401
Субтест 5	0,9357		0,9335	
Субтест 6	0,8554	0,8369	0,8437	0,8279
Субтест 7	0,8032	0,8243	0,8024	0,8241
Субтест 8	0,8776	0,8737	0,8720	0,8674
Субтест 9	0,8198	0,8342	0,8195	0,8342
Субтест 10	0,8237	0,7998	0,8004	0,7797
Субтест 11	0,8062	0,8023	0,8135	0,8227

чественного и количественного анализа. В полном объеме результаты исследования будут представлены в следующих публикациях.

Литература

- Bühner M.* Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion. 2. Aktualisierte Auflage. Pearson Studium, 2006.
- Mayring Ph.* Einführung in die qualitative Sozialforschung. 4. Auflage. Psychologie Verlags Union. Weinheim. 1999.
- Nickisch A., Heber D., Burger-Gartner J.* Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen bei Schulkindern. Diagnostik und Therapie. Verlag modernes Lernen Dortmund, 2001.
- Wendlandt W.* Sprachstörungen im Kindesalter. Materialien zur Früherkennung und Beratung 4. überarbeitete Auflage // Forum Logopädie Herausgegeben von Springer L. und Schrey-Dern, D. Georg Thieme Verlag Stuttgart-New York, 2000.

Проблема исследования взаимосвязи между уровнем развития способности действовать «в уме» и особенностями эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста

С. М. Коваленко*, Т. В. Галкина**

* МДОУ Центр развития ребенка – детский сад № 18 (Реутов)

** Институт психологии РАН (Москва)

svetoc78@yandex.ru

В предлагаемой работе представлено планирование экспериментального исследования, посвященного изучению проблемы взаимосвязи между уровнем развития способности действовать «в уме» (СДУ) и особенностями развития эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: способность действовать «в уме», эмоциональная сфера, эмоциональный интеллект, старший дошкольный возраст, формирующий эксперимент.

Способность действовать «в уме» (СДУ), как показал в своих работах Я. А. Пономарев (1976, 1999) и его последователи (Галкина, 1986, 2006; Хуснутдинова, 1993; Кононенко, 1997; Хайкина, 1998; Пастернак, 2001 и др.), является центральным звеном психологического механизма не только интеллекта человека, но и творчества, общения и поведения в целом.

Способность действовать «в уме» является важнейшим показателем умственного развития. Проведенные и описанные Я. А. Пономаревым исследования доказывают, что уровень развития СДУ влияет на многие стороны как интеллектуального, так и личностного развития ребенка, а также на особенности его поведения и общения с окружающими. Данная общая способность крайне необходима для осуществления любой деятельности, и без достаточно высокого уровня ее развития практически невозможно успешно решать различные творческие задачи (Пономарев 1976, 1999), в том числе и особые задачи на самооценку (Галкина, 1986, 2006).

Ряд исследований, проведенных представителями научной школы Я. А. Пономарева, был посвящен проблеме факторов развития СДУ и взаимосвязи этой способности с различными переменными. Так, Т. В. Галкина и М. В. Хайкина (1998) выявили зависимость между уровнем развитием СДУ и особенностями развития речи и двигательных навыков в дошкольном возрасте. Л. Г. Хуснутдинова (Алексеева) вместе с Т. В. Галкиной (1993) обнаружили зависимость между уровнем развития речемыслительной креативности и уровнем развития СДУ. В исследованиях М. А. Кононенко и Т. В. Галкиной (1997) было показано, что общие и специальные компоненты СДУ тесно взаимосвязаны и что СДУ является единой способностью, которая проявляется независимо от сферы деятельности и от характера материала, с которым производятся умственные действия.

Важными факторами, влияющими на развитие СДУ, являются особенности обучения и воспитания, а также общение и речь, что показано в исследованиях А. В. Болбочану, Дж. Брунера, Т. В. Галкиной, А. В. Запорожца, М. А. Кононенко, С. Л. Новоселовой, Я. А. Пономарева, М. В. Хайкиной, Л. Г. Хуснутдинова и др.

Эмоциональная сфера является структурной совокупностью как длительных эмоциональных состояний, так и кратковременных вспышек эмоций индивида. Также она содержит в себе способность человека выражать и понимать свое эмоциональное состояние.

Эмоциональная сфера особенно интенсивно развивается в период дошкольного детства. В этом возрасте активно усваиваются способы выражения и проявления эмоций и чувств, с которыми ребенок сталкивается в процессе общения с другими людьми. В связи с этим воспитание и обучение дошкольника должно быть ориентировано как на развитие когнитивных процессов, так и на развитие чувственной сферы ребенка. Еще А. В. Запорожец (1986), отмечая значимость развития эмоциональной сферы, говорил о необходимости «выращивать», воспитывать и развивать эмоции дошкольника.

Эмоциональный интеллект, по определению П. Саловея и Д. Мейера (Salovey, Mayer, 1990), является частью эмоциональной сферы личности, которая включает в себя: способность отслеживать свои и чужие эмоции, различать их между собой и использовать эту информацию для управления своими мыслями и действиями.

Раскрытие понятия «эмоциональный интеллект» в истории научной психологической мысли является результатом развития представлений о природе когнитивных и аффективных процессов и их взаимосвязи. Психологов давно интересует проблема соотношения интеллектуальной и эмоциональной сфер психики человека. Л. С. Выготский отмечал, что все изменения в познавательной деятельности ребенка необходимо связаны с глубокими изменениями в его мотивационно-эмоциональной сфере. А. В. Запорожец, рассматривая вопрос о генезе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка, подчеркивал, что для полноценного развития личности необходимо как развитие познавательных процессов, так и формирование положительного отношения к окружающей действительности, а эффективность обучения во многом зависит от эмоционального настроения ребенка к составляющим учебного процесса. О взаимосвязи аффекта и интеллекта также говорила Б. В. Зейгарник, подчеркивая, что мышление не существует отдельно от мотивов, стремлений, установок и чувств человека.

Эмоции движут деятельностью и поведением, являются регулятором всех психических процессов ребенка: воображения, восприятия, внимания, памяти. Так, В. С. Мухина, рассматривая проблему развития эмоциональной сферы ребенка, отмечает, что дошкольник находится «в плену» эмоций.

В исследованиях Т. В. Галкиной, направленных на изучение особенностей решения различных задач на самооценку детьми младшего школьного возраста, были получены данные, позволяющие рассматривать СДУ как центральное звено психологического механизма решения задач на самооценку. В процессе исследований, в частности, была выявлена зависимость между особенностями решения задач на самооценку и особенностями общения родителей и ребенка. Так, наличие положительного эмоционального контакта ребенка с близким человеком совпадало с успешным решением задач на самооценку, в то же время дети, не имеющие такого опыта, не справлялись с задачами на самооценку. Это позволило прийти к выводу о возможности влияния родителей на развитие умственных способностей ребенка через эмоциональную сферу. (Галкина, 1986, 2006).

Исходя из вышеизложенного, мы можем предполагать, что развитие эмоциональной сферы ребенка будет способствовать формированию у него СДУ, выступая дополнительным фактором развития этой способности.

Исследование особенностей развития эмоциональной сферы в качестве одного из факторов, связанных с особенностями функционирования и развития СДУ, необходимо для более глубокой разработки проблемы центрального звена психо-

логического механизма поведения человека, которым, согласно Я. А. Пономареву (1999), является способность действовать «в уме».

Мы ставим перед собой исследовательскую задачу провести лонгитюдное исследование в специальном формирующем эксперименте.

В качестве испытуемых выступают 120 детей старшего дошкольного возраста (5–6,5 лет), посещающие муниципальное дошкольное образовательное учреждение Центр развития ребенка – детский сад № 18 г. Реутова. С ними проводятся формирующие занятия по развитию эмоциональной сферы. В контрольной группе испытуемых (объемом равной экспериментальной группе) проводятся диагностические срезы по тем же методикам, но без проведения формирующих занятий.

Цель нашего исследования заключается в изучении взаимосвязи между уровнем развития СДУ и особенностями развития эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста.

Цель исследования предполагается достигнута путем реализации следующих экспериментальных задач:

- Провести эмпирическое исследование, направленное на диагностику уровня развития СДУ и особенностей развития эмоциональной сферы.
- Выявить и охарактеризовать взаимосвязь между уровнем развития СДУ и особенностями эмоциональной сферы у старших дошкольников.
- Организовать и реализовать формирующие занятия по развитию эмоциональной сферы.
- Провести диагностику уровня развития СДУ и особенностей эмоциональной сферы испытуемых по завершению цикла формирующих занятий.
- Проанализировать динамику особенностей развития СДУ на фоне развития эмоциональной сферы.
- Провести сравнительное исследование особенностей развития эмоциональной сферы у испытуемых с разным уровнем развития СДУ.

Основная гипотеза нашего экспериментального исследования заключается в следующем: особенности развития эмоциональной сферы детей с высоким уровнем развития способности действовать «в уме» значительно отличаются от особенностей ее развития у детей с низким уровнем развития данной способности.

Мы можем сформулировать предварительные гипотезы следствия:

1. Каждому этапу развития СДУ у старших дошкольников соответствуют свои особенности эмоциональной сферы.
2. Формирующие занятия, направленные на развитие эмоциональной сферы в старшем дошкольном возрасте, могут повлиять на процесс развития СДУ.

В исследовании используются следующие психодиагностические методики: методика «Игра в классики», созданная Я. А. Пономаревым (1976) для определения уровня развития СДУ; методика диагностики уровня развития эмоционального интеллекта старшего дошкольника, разработанная М. А. Нгуен (2008); проективный тест личностных отношений, социальных эмоций и ценностных ориентаций «Домики», разработанный О. А. Ореховой (2008), и другие проективные рисуночные методики.

В нашем экспериментальном исследовании также используются методы беседы и наблюдения за детьми в различных игровых и бытовых ситуациях, анкетирование родителей.

Для осуществления формирующего эксперимента разработано 30 занятий на развитие эмоционального интеллекта. При планировании структуры и составлении содержания занятий были использованы следующие методические пособия: программа воспитания толерантности «Я в мире других», разработанная Е. И. Николаевой (2007); программа эмоционального развития «Тропинка к своему Я», составленная О. В. Хухлаевой (2001); программа развития эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста, предложенная М. А. Нгуен (2008).

Занятия проводятся один раз в неделю в течение учебного года в группах по 8–10 человек.

Цель занятий – научить детей: понимать эмоции, как чужие, так и собственные; отождествлять эмоции и слова; управлять своими эмоциями в разных жизненных ситуациях; правильно реагировать на эмоциональные состояния других людей; сопереживать другим людям; эффективно общаться и сотрудничать как со сверстниками, так и со взрослыми.

Подчеркнем, что развитие эмоционального интеллекта у ребенка подразумевает не навязывание ему авторитетного мнения взрослого, а принятие и усвоение им нравственных норм и культуры поведения, а также приобретение не только конкретных знаний об эмоциональной сфере, но, прежде всего, гуманных чувств.

Каждое занятие включает в себя чтение и обсуждение художественного материала, подвижные упражнения и игры, работу с наглядным материалом, выполнение практических заданий в виде рисования или театрализованной деятельности.

После завершения цикла формирующих занятий и проведения диагностических мероприятий предполагается обработка полученных данных как количественными, так и качественными методами с использованием методов математической статистики. По завершению всего вышеперечисленного можно будет делать выводы о наличии или отсутствии предполагаемой нами взаимосвязи между уровнем развития СДУ и особенностями развития эмоциональной сферы.

Теоретическая значимость данного исследования заключается в том, что полученные результаты будут способствовать расширению общепсихологических знаний о СДУ и установлению связи между особенностями развития эмоционального интеллекта и данной способности.

Практическая значимость исследования заключается в том, что полученные результаты могут послужить основой для разработки методических рекомендаций по вопросам развития эмоциональной сферы и способности действовать «в уме» у детей старшего дошкольного возраста, а также по преодолению трудностей, возникающих в процессе воспитания и обучения детей в период их подготовки к школе.

Литература

- Галкина Т. В. Психологический механизм решения задач на самооценку: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1986.
- Галкина Т. В. Исследование центрального звена психологического механизма поведения // Психология творчества: школа Я. А. Пономарева / Под ред. Д. В. Ушакова. М.: Изд-во ИП РАН, 2006. С. 531–548.
- Запорожец А. В. К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка // Избранные психологические труды. В 2 т. Т. 1. Психическое развитие ребенка. М., 1986.

- Кононенко М. А. Экспериментальное исследование способности действовать «в уме» у юных пианистов // Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы / Под ред. Т. В. Галкиной, Э. Лоарера. М.: Изд-во ИП РАН, 1997. С. 115–124.
- Нгуен М. А. Диагностика уровня развития эмоционального интеллекта старшего дошкольника // Ребенок в детском саду. 2008. № 1. С. 83–85.
- Николаева Е. И. Воспитание толерантности. Психологическое сопровождение обучения в начальной школе. Изд. 2-е, перераб. и доп. М.: ООО «Мой учебник», 2007.
- Орехова О. А. Цветовая диагностика эмоций. Типология развития: Монография. СПб.: Речь; М.: Сфера, 2008.
- Пастернак Н. А. Способность действовать «в уме» как механизм произвольной регуляции поведения личности: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2001.
- Пономарев Я. А. Психология творчества. М.: Наука, 1976.
- Пономарев Я. А. Психология творения. М.–Воронеж, 1999.
- Хайкина М. В. Взаимосвязь между уровнем развития способности действовать «в уме» (СДУ) и особенностями развития речи и двигательных навыков: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1998.
- Хуснутдинова Л. Г. Исследование речемыслительной креативности личности: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1993.
- Хухлаева О. В. Тропинка к своему Я. М.: Генезис, 2001.
- Salovey P., Mayer J. D. Emotional intelligence // Imagination, Cognition and Personality. 1990. № 9. P. 185–211.

Трансформационные механизмы нужды в зависимости: генетико-моделирующий метод прогнозирования аддикций в онтогенезе

С. Д. Максименко, М.-Л. А. Чена, Н. М. Бугаева Институт
психологии им. Г. С. Костюка НАПН Украины (Киев)
mcchepa2010@gmail.com

В предлагаемой работе рассматриваются механизмы трансформации нужды в зависимость на ведущих этапах онтогенеза.

Ключевые слова: нужда, аддикция, онтогенез, возрастные кризисы.

В основе развития личности лежит действие нужды как генетически исходной единицы человеческого развития и существования. Будучи информационно-энергетическим потоком, нужда специфически соединяет биологические и социальные детерминанты человеческого существования и представляет собой изначальную движущую силу саморазвития личности. Противоречивое диалектическое единство сознательного и бессознательного, осуществляемое в личности, порождает главные, атрибутивные характеристики последней. Энергетическое напряжение нужды создает условия формирования самой личностью механизмов, трансформирующихся в онтогенезе в психофизиологические структуры (Максименко, 2006).

Действие трансформационных механизмов нужды четко прослеживается в периоды возрастных кризисов и эксплицируется нами посредством генетико-моделирующего метода.

- Кононенко М. А. Экспериментальное исследование способности действовать «в уме» у юных пианистов // Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы / Под ред. Т. В. Галкиной, Э. Лоарера. М.: Изд-во ИП РАН, 1997. С. 115–124.
- Нгуен М. А. Диагностика уровня развития эмоционального интеллекта старшего дошкольника // Ребенок в детском саду. 2008. № 1. С. 83–85.
- Николаева Е. И. Воспитание толерантности. Психологическое сопровождение обучения в начальной школе. Изд. 2-е, перераб. и доп. М.: ООО «Мой учебник», 2007.
- Орехова О. А. Цветовая диагностика эмоций. Типология развития: Монография. СПб.: Речь; М.: Сфера, 2008.
- Пастернак Н. А. Способность действовать «в уме» как механизм произвольной регуляции поведения личности: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2001.
- Пономарев Я. А. Психология творчества. М.: Наука, 1976.
- Пономарев Я. А. Психология творения. М.–Воронеж, 1999.
- Хайкина М. В. Взаимосвязь между уровнем развития способности действовать «в уме» (СДУ) и особенностями развития речи и двигательных навыков: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1998.
- Хуснутдинова Л. Г. Исследование речемыслительной креативности личности: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1993.
- Хухлаева О. В. Тропинка к своему Я. М.: Генезис, 2001.
- Salovey P., Mayer J. D. Emotional intelligence // Imagination, Cognition and Personality. 1990. № 9. P. 185–211.

Трансформационные механизмы нужды в зависимости: генетико-моделирующий метод прогнозирования аддикций в онтогенезе

С. Д. Максименко, М.-Л. А. Чена, Н. М. Бугаева Институт
психологии им. Г. С. Костюка НАПН Украины (Киев)
mcchepa2010@gmail.com

В предлагаемой работе рассматриваются механизмы трансформации нужды в зависимость на ведущих этапах онтогенеза.

Ключевые слова: нужда, аддикция, онтогенез, возрастные кризисы.

В основе развития личности лежит действие нужды как генетически исходной единицы человеческого развития и существования. Будучи информационно-энергетическим потоком, нужда специфически соединяет биологические и социальные детерминанты человеческого существования и представляет собой изначальную движущую силу саморазвития личности. Противоречивое диалектическое единство сознательного и бессознательного, осуществляемое в личности, порождает главные, атрибутивные характеристики последней. Энергетическое напряжение нужды создает условия формирования самой личностью механизмов, трансформирующихся в онтогенезе в психофизиологические структуры (Максименко, 2006).

Действие трансформационных механизмов нужды четко прослеживается в периоды возрастных кризисов и эксплицируется нами посредством генетико-моделирующего метода.

Нужда является особым базовым состоянием, динамическим напряжением, определяющим активность индивида в процессе жизнедеятельности. Действие механизма трансформации нужды проявляется как в периоды возрастных кризисов, так на протяжении всех стадий стабильного развития.

Выход из кризиса предполагает переход на качественно новый уровень развития. В случае смещения направленности вектора реализации нужды происходит стагнация разворачивания потенциала личности. Именно такие переломные периоды потенцируют возникновение и развитие аддиктивного поведения. Если человек не поднимается на новую ступень в результате успешного преодоления кризиса, происходит прерывание позитивной динамики развития нужды, приводящее к деструктивным изменениям индивида как психологического, социального и биологического существа.

Мы полагаем, что аддикты находятся в состоянии перманентного кризиса определенного возрастного уровня развития. При этом напряжение нужды реализуется ими не для выхода из кризиса, а для ухода от проблем, породивших их. В зависимости от психологических особенностей аддикта, наличия у него психических или физиологических патологий, а также от социальных условий его существования, можно спрогнозировать смещение направления вектора нужды в координатах пространства кризиса. Т.е. если индивид не смог реализовать энергетический потенциал нужды, онтогенетически запрограммированный на преодоление кризиса и поднятие на новый уровень личностного развития, то напряжение нужды неизбежно воплотится в других формах деструктивной активности, одной из которых является зависимое поведение. Если преодоление стагнации затруднено или же вообще невозможно, психокоррекционную терапию следует нацеливать не на устранение существующей зависимости как таковой, а на смену социально неприемлемой аддикции и замене ее на социально приемлемую (например, алкогольной на спортивную). Благодаря такому смещению возможно постепенное выравнивание направления вектора нужды и перемещение его из области зависимости в сторону позитивного движения с целью прерывания стагнации, преодоления кризиса и восхождения индивида на новый уровень личностного развития.

Моделируя динамику онтогенетического развития, мы ориентировались на следующие качественные уровни: человек как организм, индивид, личность, субъект деятельности, индивидуальность и универсум (*evolutus antropos*) (Чепа, 2005). В возрастном аспекте уровни развития были совмещены с общепринятыми возрастными кризисами и стадиями стабильного развития. Согласно модели, возникновение очередного нового качества человека является результатом определенного кризиса, порождающего качественно своеобразный способ интеграции сущностных составляющих психики, что дает толчок к новой дифференциации и приводит впоследствии к кризису и необходимости интеграции на новых принципах существования.

В периоды возрастных кризисов человек становится более уязвимым для стрессов, чем в периоды стабильного развития, поскольку попадает в ситуацию невозможности разрешения возникших проблем посредством имеющегося опыта из-за несоответствия существующей социальной ситуации потребностям нового уровня его психологического развития.

Именно в периоды возрастных кризисов увеличивается вероятность возникновения и развития аддиктивного поведения. При этом стрессогенность факторов зависит как от невозможности удовлетворения потребностей, определяющих

ценности этапов стабильного развития, следующих за возрастными кризисами, так и от кризисов его индивидуального развития, а также от степени уязвимости субъективно значимых ценностных мишеней личности. Совпадение всех составляющих многократно повышает вероятность возникновения аддикции. На тип и особенности формирования зависимого поведения влияют индивидуально-типологические характеристики личности, социальные и микросоциальные условия его жизни, а также форма, длительность и интенсивность стрессового воздействия.

На первом – организменном – уровне бытия человека способом его существования являются физиологические состояния, образующие телесное бытие через определенность половозрастных и биоонтогенетических стадий созревания. Нейропсихологические аспекты телесного бытия человека являются определяющими. Потребности организма, физиологические доминанты представляют собой системообразующие факторы функциональной организации бытия на первой ступени развития человеческой самости. Рождение связано с родовым кризисом, разрывом симбиоза с организмом матери, становлением собственных органических систем и первых телесно-поведенческих форм самостоятельности. Развитие человеческого организма проходит практически через все возрастные периоды, однако качественное своеобразие тело получает перед наступлением кризиса младенчества (11–18 мес.), в результате синтеза человеческого тела как «орудия орудий».

Наше понимание категории нужды позволяет говорить о генетическом моделировании: психическое, подталкиваемое нуждой, вызывает особенное, личностное действие человека. Это действие вначале (в раннем онтогенезе) является исключительно аффективным. Встреча такого действия с объектом порождает не только познание, но и удовольствие от этого «участка» нужды. Сагинозависимость – пограничная зависимость от кормления – самая ранняя форма аддиктивного поведения. Материнское молоко содержит эндорфины, позволяющие ребенку преодолевать тревогу и страх. Фэласмозависимость (сосание пустышки, пальца или каких-либо предметов), когда задействованы моторика и психологическая составляющая, также имеет психофизиологическую основу. Упоминаемые нами типы зависимостей детально описаны в работе, посвященной аддиктивному поведению (Бугаева, 2010).

Второй – индивидный – уровень отражает элементарные проявления психофизиологической самоорганизации на разных этапах сензитивности, функциональной организации становления мозговой архитектуры, создание индивидуально-типологических свойств и конституционной типологии в ее человеческих проявлениях. Стадия индивидного развития проходит через раннее детство (к 3 годам) и дошкольный возраст, получая свое качественное оформление в результате кризиса детства. Здесь происходит окончательное расчленение предметной и социальной среды ребенка, переживание им психофизиологических состояний в форме желаний, стремлений. Парентоаддикция – зависимость от присутствия родителя (например, при засыпании) наиболее часто встречающийся тип аддиктивного поведения в данный период.

Кризис детства (5,5–7,5 лет), обрамляя индивидный этап развития ребенка, становится в то же время началом личностного этапа, вхождением в ответственную социальную жизнь, требующую определенных форм социальной зрелости. Пезозависимость, вызывающая задержку перехода от игровой деятельности к учебной или икогенозависимость нарушающая (тормозящая) адаптацию к новому микро-

социальному окружению в детском саду или школе, также могут рассматриваться как варианты ранних типов зависимостей.

Развитие человека как личности означает, в первую очередь, становление его как существа чувствующего и желающего. Разумная жизнь разворачивается на основе развития восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения. Самобытность человека определяется динамикой эмоций, чувств, настроений, стрессов.

Личность определяется уровнем развития потребностей, мотивов, способностью к целеустремленному изменению смысла действий. Так, во время подросткового возрастного кризиса и кризиса юности наиболее уязвимыми будут интимно-личностная и учебная сферы деятельности. Наличие коммуникативных проблем, например, вследствие дисморфomanии, эреитопатии или псевдологического поведения могут привести к химическим и нехимическим типам зависимостей (алкогольной, наркотической, пищевой, компьютерной, игровой, коммуникационной, геджит-аддикции, аддиктивному фанатизму).

Личностная интеграция завершается кризисом юности (17–21 год), и оказывается началом становления авторского подхода к определению и реализации собственного взгляда на мир и на выбор индивидуального образа жизни. Начало уровня субъектности видится в формировании реальных планов, активном освоении профессиональной деятельности, социальной роли взрослого, поиска спутника жизни. Наиболее активно субъектность человека развивается в период молодости (19–28 лет) – период активного социального и профессионального развития, когда происходит познание себя в различных ролях, преодолении возникающих трудностей. Стрессовые перегрузки, вызывающие дефицит эндогенных антистрессоров и адаптогенов (энкефалинов и эндорфинов), способствует повышению уровня тревожности, дисфории, депрессивных состояний, возникновению аутодеструктивного и аддиктивного поведения. Т. е. вероятность развития аддиктивного поведения выше у лиц, находящихся в стрессовом состоянии.

В кризис молодости наиболее значимы трудовые, интимно-личностные и семейные отношения, что может явиться причиной развития как химических, так и поведенческих аддикций: трудоголизма, лудомании, компьютерной и сексуальной зависимости.

На уровне субъектности психические процессы и функции достигают своей деятельной определенности, опредмечиваясь в психологической структуре деятельности через мотивирование, целеполагание, проектирование, программирование, планирование, реализацию, контроль, коррекцию и оценку внешней и внутренней деятельности. Только на этом уровне организации человек может полностью постичь процессы интериоризации-экстериоризации деятельности, психологические условия ее усвоения, деятельные технологии управления субъектом. Только здесь продукты восприятия, памяти, мышления и другие психические процессы приобретают вид знаний, умений, навыков и, становясь инструментарием конкретных деятельностей, определяют их творчески превращающий характер, дают возможность человеку действующему реализоваться в человека творческого, т. е. перейти на ступень индивидуальности.

Завершение формирования человеческой субъектности и начало формирования индивидуальности, как правило, приходится на кризис молодости (27–33 года), когда происходит осознание необходимости последующего профессионального, социального и личностного роста, преодоления профессионально-ролевых

и политических доминаций поколения. Индивидуальность определяет человека как автора собственной истории, творца уникального жизненного пути, носителя многогранной неповторимости, авторского миропонимания. Индивидуальность определяется созданной ею духовно-практической реальностью, являющейся совокупным результатом самой рефлексии, совести, как личного морального императива добра, веры, как средства сочетания макро- и микрокосма, порождающего «человека Духа» (*Evolutus antropos*).

На этапе взрослости (32–42 г.) происходит приобретение человеком культурно-исторической полноты через соучастие в культурном и социальном строительстве человеческого сообщества. *Evolutus antropos* рождается в результате кризиса взрослости (38–45 лет) и является наивысшей мыслимой ипостасью человеческой сущности в квазиголографическом единстве со Вселенной, смертно-бессмертным существом. Происходит поиск нового смысла жизни – в эволюции духа, в результате чего образуется новый образ Я, переосмысление цели жизни, коррекция всех векторов собственной жизнедеятельности. В случае успешного выхода из кризиса человек имеет все шансы реализовать собственную самость. При благоприятных внешних обстоятельствах (социальная среда) и внутренних (личностные качества, способствующие дальнейшему интеллектуальному развитию) возникают необходимые условия для синтезированного интеллекта и мудрости. В случае неблагоприятных обстоятельств возможно возникновение следующих зависимостей: навязчивого духовного поиска, религиозного фанатизма, аддикции к разрушению и саморазрушению.

Кризис витальности, согласно теоретической модели чередования кризисных периодов и стадий стабильного развития в онтогенезе, приходится на 89 лет. При этом следует помнить, что данная цифра получена при условии нормального рождения человека, не страдающего наследственными заболеваниями и травмами мозга при его полноценном природном развитии. Экологические, социальные, экономические и др. факторы приводят к наступлению указанного кризиса витальности в условиях Украины в более раннем возрасте: 62 года для мужчин и 74 – для женщин. В период кризиса возникает необходимость духовной реализации, переосмысления жизни, ретроспективного анализа пройденного жизненного пути и подготовки к смерти. Именно поэтому религиозное мировосприятие становится актуальным для лиц пожилого возраста и, в случае неблагоприятных составляющих (наличие серьезных соматических заболеваний, утрата значимого близкого, танатофобия), может привести к навязчивому духовному поиску или религиозному фанатизму.

Через собственную уникальную универсальность, семью, род, нацию, цивилизацию человек на заключительном этапе своего существования становится эквивалентным Вселенной. Его актуальная жизнь, в единстве сознательных и бессознательных слоев, вплетается в ткань потенциальной бесконечности Макрокосма, приобщаясь, таким образом, к жизни вечной, где и «живые и мертвые и нерожденные» приобретают полноту вселенской реальности.

Полноценная реализация потенциала бытия человека невозможна без учета механизмов трансформации нужды в зависимость. Предложенный нами генетико-моделирующий метод позволяет осуществлять прогнозирование возникновения различных видов аддикций на ведущих этапах онтогенеза с целью своевременной разработки эффективных превентивных и психокоррекционных программ борьбы с зависимостями.

Литература

- Бугаева Н. М. Психологические закономерности развития аддикций в онтогенезе / Сборник научных трудов Института психологии им. Г. С. Костюка НАПН Украины «Проблемы общей и педагогической психологии». Т. XII. Ч. 4. Киев: ГНОЗИС, 2010.
- Максименко С. Д. Генезис существования личности. Киев: ООО «КММ», 2006.
- Чепя М.-Л. Пять великих тайн исторической психологии. Киев: Школьный мир, 2005.

Методика развития анализаторов восприятия глубины пространства и гибкости предмета у школьников

Д. Н. Решенок

УО «Гомельский государственный университет им. Франциска Скорины»,
факультет психологии и педагогики, кафедра психологии (Беларусь, г. Гомель)
reshenok@yandex.by

Предложена методика развития анализаторов восприятия глубины пространства и гибкости предмета у школьников с компьютерной зависимостью, имеющая сходство с методикой Марии Мотнессори. Отличие новой методики состоит, *во-первых*, в переносе тренировки с детского возраста на подростковый школьный, применение ее не для развития, а для реабилитации утраченного свойства; *во-вторых*, в применении нового алгоритма тренировки: пошагового добавления числа анализаторов; *в-третьих*, в применении математического метода многомерного шкалирования для контроля уровня обученности, диагностики патологии атрофии; *в-четвертых*, в демонстрационном сиюминутном показе подростку по обратной зрительной связи для их собственного осмысления превосходства над «дисплейным» натуральным способом изучения объемных и вариативных по форме предметов.

Ключевые слова: перцептивные действия, восприятие глубины пространства, объект с вариативной формой, ученик, урок, многомерное шкалирование.

Проблема

Исследованиями психологов доказано, что у школьников с компьютерной зависимостью, у слабовидящих атрофируется восприятие, *во-первых*, глубины пространства; *во-вторых*, мягкости, гибкости, пластичности, упругости формы предметов; *в-третьих*, плавность моторики руки и глаза в совершении *перцептивных и инструментальных действий*. Такая атрофия происходит особенно в детском и юношеском возрасте от чрезмерной продолжительной работы с плоскостным монитором компьютера. Это постепенно приводит к нарушению восприятия реальных предметов, разрушению навыка совершать перцептивные действия, сканирующие вариативность формы объемного предмета, гибкость, упругость, пластичность, хрупкость, вязкость разных частей его формы.

Перцептивные действия жизненно необходимы человеку при организации чувственного познания окружающего мира и его объектов. Они представляют собой движения, направленные на изучение воспринимаемого объекта внешнего мира путем нанесения на него определенного воздействия (Зинченко, 1997). Иначе говоря, движения глаз и рук нужны как при изучении нового объекта (например,

Литература

- Бугаева Н. М. Психологические закономерности развития аддикций в онтогенезе / Сборник научных трудов Института психологии им. Г. С. Костюка НАПН Украины «Проблемы общей и педагогической психологии». Т. XII. Ч. 4. Киев: ГНОЗИС, 2010.
- Максименко С. Д. Генезис существования личности. Киев: ООО «КММ», 2006.
- Чепан М.-Л. Пять великих тайн исторической психологии. Киев: Школьный мир, 2005.

Методика развития анализаторов восприятия глубины пространства и гибкости предмета у школьников

Д. Н. Решенок

УО «Гомельский государственный университет им. Франциска Скорины»,
факультет психологии и педагогики, кафедра психологии (Беларусь, г. Гомель)
reshenok@yandex.by

Предложена методика развития анализаторов восприятия глубины пространства и гибкости предмета у школьников с компьютерной зависимостью, имеющая сходство с методикой Марии Мотнессори. Отличие новой методики состоит, *во-первых*, в переносе тренировки с детского возраста на подростковый школьный, применение ее не для развития, а для реабилитации утраченного свойства; *во-вторых*, в применении нового алгоритма тренировки: пошагового добавления числа анализаторов; *в-третьих*, в применении математического метода многомерного шкалирования для контроля уровня обученности, диагностики патологии атрофии; *в-четвертых*, в демонстрационном сиюминутном показе подростку по обратной зрительной связи для их собственного осмысления превосходства над «дисплейным» натуральным способом изучения объемных и вариативных по форме предметов.

Ключевые слова: перцептивные действия, восприятие глубины пространства, объект с вариативной формой, ученик, урок, многомерное шкалирование.

Проблема

Исследованиями психологов доказано, что у школьников с компьютерной зависимостью, у слабовидящих атрофируется восприятие, *во-первых*, глубины пространства; *во-вторых*, мягкости, гибкости, пластичности, упругости формы предметов; *в-третьих*, плавность моторики руки и глаза в совершении *перцептивных и инструментальных действий*. Такая атрофия происходит особенно в детском и юношеском возрасте от чрезмерной продолжительной работы с плоскостным монитором компьютера. Это постепенно приводит к нарушению восприятия реальных предметов, разрушению навыка совершать перцептивные действия, сканирующие вариативность формы объемного предмета, гибкость, упругость, пластичность, хрупкость, вязкость разных частей его формы.

Перцептивные действия жизненно необходимы человеку при организации чувственного познания окружающего мира и его объектов. Они представляют собой движения, направленные на изучение воспринимаемого объекта внешнего мира путем нанесения на него определенного воздействия (Зинченко, 1997). Иначе говоря, движения глаз и рук нужны как при изучении нового объекта (например,

его тактильном ощупывании), так и при соотнесении его с определенным эталоном (Лосик, 1997, 2008). В связи с этим актуально создание методик по замедлению и реабилитации атрофии указанных когнитивных свойств у школьников, чрезмерно много использующих компьютер, его плоскостной монитор, который лишает их стереоскопического зрения.

Методика исследования

Нами предложена методика развития анализаторов восприятия глубины пространства и гибкости предмета для подростков с компьютерной зависимостью, имеющая сходство с методикой Марии Монтессори. Она создает демонстрацию подросткам отрицательного воздействия плоскостного монитора компьютера на формирование у него образов предметов окружающего мира, проведение тренировок школьников-подростков в развитии способности узнавать гибкость предметов и глубину их позиции расположения перед взором ученика.

Прототипом новой методики является методика сенсорного развития ребенка в детском саду Марии Монтессори (Монтессори, 2000). В методике прототипа, как и в предлагаемой, обязательным условием является подбор для тренировки специального учебного материала: предметов с трехмерной, объемной, вариативной, а не жесткой формой, протяженной в пространстве, использование предметов, доступных взору и воздействию на них рукой человека. В методике прототипа, как и в предлагаемой, обязательна строгая последовательность усложнения как учебного материала, так и процедуры ее подачи.

Отличие новой методики состоит, *во-первых*, в переносе тренировки с детского сада на подростковый школьный, применение ее не для развития, а для реабилитации утраченного свойства; *во-вторых*, в применении нового алгоритма тренировки: пошагового добавления числа анализаторов; *в-третьих*, в применении математического метода многомерного шкалирования для контроля уровня обученности, диагностики патологии атрофии; *в-четвертых*, в демонстрационном сиюминутном показе подростку по обратной зрительной связи для их собственного осмысления превосходства над «дисплейным» натурального способа изучения объемных и вариативных по форме предметов.

Формальная модель перцептивного действия

В данном исследовании экспериментально проверялась предложенная нами формальная модель и алгоритм, согласно которым происходит всякое перцептивное действие. Согласно теории перцептивных действий, для того, чтобы осуществился процесс формирования образа объекта с вариативной формой, строго необходимо наличие трех феноменов (Запорожец, 1967).

- 1 Перцептивная система для формирования образа предмета с вариативной формой имеет механизм «рука–глаз» активного воздействия на объект и механизм синхронного измерения его состояний в момент начала и прекращения каждого воздействия. Для этого перцептивной системе требуется дополнительно наличие моторной системы при воздействии на объект.
- 2 Воздействия субъекта восприятия на объект являются строго однокоординатными, элементарными.

- 3 Воздействие субъекта восприятия на объект совершается непродолжительно, «на фоне тишины», т. е. в момент отсутствия внешних воздействий на объект.

Сложность восприятия объектов с вариативной формой заключается в том, что указанный объект имеет много степеней свободы. Его форму можно изменять в ходе воздействия (резиновый мяч, пластилин, цветок и т. д.), не меняя функцию. В этом состоит его отличие от объекта с жесткой формой, который не изменяет форму в ходе нанесения воздействия (стол, кирпич, камень и т. д.). Именно нанесение перцептивных воздействий помогает построить более адекватный образ воспринимаемого объекта, особенно если это объект с изменчивой, вариативной формой.

Ход и результаты эксперимента

Для проведения развивающего эксперимента в учебном курсе с учениками в средней школе нами были отобраны следующие школьные предметы и темы, где совершение перцептивных действий имеет немаловажное значение:

- 1 Биология, тема «Строение птицы».
- 2 Химия, тема «Горение».
- 3 География, тема «Полезные ископаемые».
- 4 Физика, тема «Инерция».
- 5 Музыка и пение, тема «Музыкальные инструменты».

Экспериментальная группа учеников на практических занятиях изучала темы, используя объяснение учителя, учебную литературу и совершая при этом ряд перцептивных действий руками и взором глаз. В отличие от них контрольная группа изучала эти же темы без совершения перцептивных действий, используя лишь учебную литературу и объяснение учителя.

По учебной дисциплине «Биология», тема «Строение птицы», участники экспериментальной группы использовали чучело голубя, имея при этом возможность изучить реальную форму туловища птицы. По учебной дисциплине «Химия», тема «Горение», участники зажигали свечу и оценивали строение пламени, его реальные свойства. По учебной дисциплине «География», тема «Полезные ископаемые», участники вживую изучали такие минералы, как бурый уголь, калийную соль, мрамор, мел, торф, оценивая их агрегатное состояние. По учебной дисциплине «Физика», тема «Инерция», участники сами опускали металлический шар по деревянному желобу, оценивая свойства инерции, зависимость скорости шара от его веса и угла наклона желоба, от придания ускорения шару.

Для участия в эксперименте были отобраны учащиеся 8-х классов средних общеобразовательных школ г. Гомеля, г. Минска, г. Витебска. Экспериментальная выборка составила 54 участника обоего пола. Контрольную группу составили 38 учеников тех же школ (параллельные классы). Эксперимент проводился на протяжении двадцати недель, изучение тем происходило по два часа в неделю.

Перед началом изучения тем, до развивающего эксперимента, его участники и ученики контрольной группы прошли тестирование перцептивных действий при помощи методики «Многомерное шкалирование». Для этого было предложено оценить различие в баллах 9 предметов, а именно пружин, различных по своим свойствам (упругость, размер и т. д.). Оценивалась степень гибкости, глубина восприятия и прослеживался факт участия в этих оценках зрения. Такое же тестирова-

ние проводилось через десять недель после начала эксперимента (промежуточный, срединный этап) и после завершения эксперимента, после освоения всех тем. Результаты тестирования заносились в специальные бланки.

Итоговые результаты исследования, например, по биологии, представлены в следующей таблице и на графике (рисунок 1).

Таблица
Степень развития навыка совершения перцептивных действий
по предмету «Биология»

Степень развития навыка совершения перцептивных действий (%)	Экспериментальная группа	Контрольная группа
До начала эксперимента	30%	28%
Промежуточный (срединный) этап	35%	28%
После окончания эксперимента	50%	28%
Уровень роста	20%	0%

Аналогичные данные, таблицы и графики были найдены и построены по каждому учебному предмету, который был задействован в эксперименте.

Далее проводилось сравнение полученных результатов для экспериментальной и контрольной групп. Это позволило сделать вывод о развитии навыка совершения перцептивных действий у участников экспериментальной группы. В то время как уровень перцептивных навыков у участников контрольной группы остался прежним.

Выводы и рекомендации

Проведенное исследование подтвердило, что учениками школ совершаются перцептивные действия при усвоении образной информации в условиях современной белорусской средней школы. Немаловажную роль играет здесь предложенная

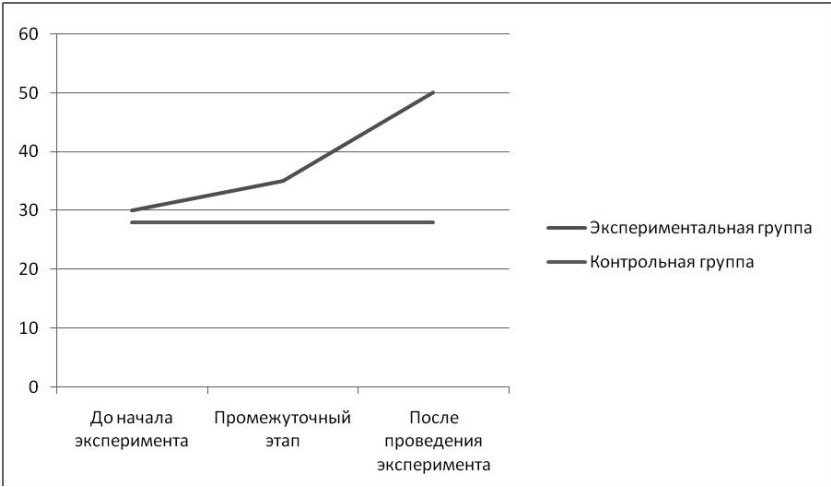


Рис. 1. Динамика развития навыка совершения перцептивных действий по предмету «Биология»

нами методика развития анализаторов восприятия глубины пространства и гибкости предмета у школьников при изучении ими тем на практических занятиях. Сегодня все чаще из-за особенностей школьной программы и временных рамок «живое» изучение, там где оно необходимо, заменяется на TV и PC технологии. Практическим педагогам школы следует учитывать особенности и роль совершения перцептивных действий учениками в средней школе в целях повышения уровня качества усвоения учебного материала. Экспериментальное исследование данной темы следует продолжить.

Литература

- Запорожец А. В., Венгер Л. А., Зинченко В. П. Восприятие и действие. М.: Наука, 1967.
- Монтессори М. Помогите мне сделать это самому /Сост., вступ. статья М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов. М.: Издат. дом «Карапуз», 2000.
- Зинченко В. П. Образ и деятельность. М.: МГУ, 1997.
- Лосик Г. В. Перцептивные действия человека. Кибернетический аспект. Минск: ОИПИ НАН Беларуси, 2008.
- Лосик Г. В. Распознавание объектов с нестабильной формой путем подгонки реализации под эталон // Распознавание образов и информационные процессы: Сборник научных трудов. Минск: БГУ, 1997. Т. 2.

Социально-психологическая реабилитация детей со сложными нарушениями развития

А. Ф. Сайтханов

БГПУ им. М. Акмуллы, кафедра специальной педагогики и психологии (Уфа)
lesik.007@mail.ru

Статья посвящена анализу результатов экспериментального изучения реабилитационного потенциала детей с ограниченными возможностями на материале исследования социально-бытовой адаптации детей со сложными нарушениями развития; разработке психолого-педагогических подходов и технологий в условиях реабилитационного центра.

Ключевые слова: социально-бытовая адаптация, социально-средовая ориентация, социально-педагогический «профиль», социально-психологический статус.

В Республике Башкортостан в последние годы развивается сеть реабилитационных центров для детей и подростков с ограниченными возможностями. В таких учреждениях осуществляется комплексная медико-психолого-педагогическая помощь. Однако даже в этих Центрах помощь детям со сложными нарушениями развития оказывается недостаточно эффективной. Дети зачастую не получают того развития, для которого у них имеются потенциальные возможности, и остаются изолированными от окружающего мира.

Для разработки модели социально-средовой ориентации детей со сложными нарушениями развития на базе Республиканского реабилитационного центра были созданы экспериментальные группы социально-бытовой адаптации (СБА), так как именно трудности ориентации в окружающей среде являлись препятствием

нами методика развития анализаторов восприятия глубины пространства и гибкости предмета у школьников при изучении ими тем на практических занятиях. Сегодня все чаще из-за особенностей школьной программы и временных рамок «живое» изучение, там где оно необходимо, заменяется на TV и PC технологии. Практическим педагогам школы следует учитывать особенности и роль совершения перцептивных действий учениками в средней школе в целях повышения уровня качества усвоения учебного материала. Экспериментальное исследование данной темы следует продолжить.

Литература

- Запорожец А. В., Венгер Л. А., Зинченко В. П. Восприятие и действие. М.: Наука, 1967.
- Монтессори М. Помогите мне сделать это самому /Сост., вступ. статья М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов. М.: Издат. дом «Карапуз», 2000.
- Зинченко В. П. Образ и деятельность. М.: МГУ, 1997.
- Лосик Г. В. Перцептивные действия человека. Кибернетический аспект. Минск: ОИПИ НАН Беларуси, 2008.
- Лосик Г. В. Распознавание объектов с нестабильной формой путем подгонки реализации под эталон // Распознавание образов и информационные процессы: Сборник научных трудов. Минск: БГУ, 1997. Т. 2.

Социально-психологическая реабилитация детей со сложными нарушениями развития

А. Ф. Сайтханов

БГПУ им. М. Акмуллы, кафедра специальной педагогики и психологии (Уфа)
lesik.007@mail.ru

Статья посвящена анализу результатов экспериментального изучения реабилитационного потенциала детей с ограниченными возможностями на материале исследования социально-бытовой адаптации детей со сложными нарушениями развития; разработке психолого-педагогических подходов и технологий в условиях реабилитационного центра.

Ключевые слова: социально-бытовая адаптация, социально-средовая ориентация, социально-педагогический «профиль», социально-психологический статус.

В Республике Башкортостан в последние годы развивается сеть реабилитационных центров для детей и подростков с ограниченными возможностями. В таких учреждениях осуществляется комплексная медико-психолого-педагогическая помощь. Однако даже в этих Центрах помощь детям со сложными нарушениями развития оказывается недостаточно эффективной. Дети зачастую не получают того развития, для которого у них имеются потенциальные возможности, и остаются изолированными от окружающего мира.

Для разработки модели социально-средовой ориентации детей со сложными нарушениями развития на базе Республиканского реабилитационного центра были созданы экспериментальные группы социально-бытовой адаптации (СБА), так как именно трудности ориентации в окружающей среде являлись препятствием

приема этих детей даже в специальные (коррекционные) общеобразовательные учреждения.

При комплектовании групп СБА учитывались следующие исходные данные о ребенке: диагноз, возраст, особенности психофизического развития и поведения, уровень понимания родителями проблем ребенка, возможность посещения ребенком образовательных учреждений. В экспериментальные группы СБА мы принимали детей-инвалидов с нарушениями любой степени тяжести. По своему составу группы СБА были неоднородными как по диагнозам, так и по возрасту. Принимались также дети, выведенные или отчисленные из детских садов и специальных (коррекционных) школ-интернатов по причине «нецелесообразности дальнейшего обучения». В результате среди наших испытуемых оказались дети с сочетанием таких отклонений, как умственная отсталость в тяжелой и глубокой степени, нарушение опорно-двигательного аппарата, эпилепсия, ранний детский аутизм, нерезко выраженные нарушения зрения и слуха. Большая часть наших воспитанников не владела речью, что осложняло их коммуникацию. У многих детей не были сформированы элементарные навыки гигиены, отчего они нуждались в постоянной заботе окружающих. Поэтому на первых порах мы допускаем посещение группы совместно с одним из родителей.

В экспериментальной работе решаются следующие задачи: привитие детям навыков самообслуживания и гигиены; развитие навыков социально-бытовой адаптации и социально-средовой ориентации детей с ограниченными возможностями здоровья; побуждение детей к активности и самостоятельности; развитие игровой деятельности и подражательных способностей; стимулирование познавательной деятельности; коррекция поведения и эмоционально-волевой сферы; обучение пониманию обращенной речи и побуждение к собственной речи; развитие двигательной активности и координации движений; развитие изобразительной и предметно-практической деятельности; подготовка к учебной деятельности; предпрофессиональная подготовка и профессиональная ориентация; оказание психологической и организационно-методической помощи семьям, воспитывающим детей-инвалидов.

В настоящее время в шести группах занимаются более 70-ти воспитанников. Учебный год длится с сентября по май (июнь). Занятия в группе СБА – два раза в неделю по 6 «уроков» в день, время одного занятия от 20-ти до 40 минут, учебный день длился 3,5–4 часа. Группы комплектуются по 7–8 человек. На протяжении учебного дня на каждом занятии в группе кроме специалиста – «предметника» находится 2–3 педагога – как правило, два воспитателя и руководитель группы.

Помимо развивающих занятий, учебный день включает в себя свободные игры, посещение сенсорной комнаты, полдник – прием пищи как занятие, ритуализированные встречи и прощание.

Специалисты-«предметники»: музыкальный работник, инструкторы ЛФК, логопеды, психолог, педагоги по трудовому обучению (керамика, рукоделие, ручной труд). Объединенные по блокам занятия (уроки) имеют условные названия, например «Круг» (первое занятие каждого «учебного» дня, своего рода введение в учебный день), «Музыка», «Счет и письмо», «Движение», «Наш мир», «Рисование и труд», «Театр». Все занятия, начиная с приветствия и заканчивая прощанием, ритуализированы, а также строго «привязаны» ко времени и среде. Разработана специальная экспериментальная программа.

Проводимые согласно расписанию занятия и специальная организация режимных моментов позволяли работать с детьми по следующим направлениям

программы: 1) самообслуживание и гигиена; 2) социально-средовая ориентация, ознакомление с окружающим, развитие речи; 3) элементы учебной деятельности; 4) двигательная активность; 5) музыкальное и эстетическое воспитание; 6) начальные трудовые навыки; 7) предметно-практическая и изобразительная деятельность; 8) активизация процессов восприятия различной модальности. Каждое занятие имеет свою структуру и последовательность. Содержание учебного материала подчинено календарно-тематическому плану, но может быть скорректировано в зависимости от ситуации и обстоятельств.

Деятельность групп СБА осуществлялась в специально оборудованных помещениях: сенсорная и игровая комнаты, классная комната, актовый зал, спортивный зал, керамическая мастерская, кабинет рукоделия, комната для приема пищи (чаепития). Проведение занятий в различных помещениях, соответствующих определенному роду деятельности, способствовало освоению детьми новых пространств и формированию у них адекватного поведения и социально-средовой ориентации.

Для того чтобы проследить динамику развития и формирования умений и навыков социально-бытовой адаптации и социально-средовой ориентации детей с ограниченными возможностями, были разработаны индивидуальные карты наблюдения и параметры социально-педагогического «профиля» воспитанников групп.

Индивидуальная карта наблюдения составлялась на каждого ребенка и ежемесячно заполнялась учителем-дефектологом в течение четырех лет. По истечении этого срока, если ребенок продолжал заниматься в группе, на него заводилась новая карта. По результатам, отраженным в этой карте, составлялся социально-педагогический «профиль» воспитанника.

Исследование социально-педагогического «профиля» детей-инвалидов было построено на основе методики обследования, предложенной Ч. Осгудом (1972), переработанной и дополненной Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой и Л. А. Нисневич и адаптированной нами в русле социально-средовой ориентировки. В интервале от 1 до 10 баллов оценивались 8 параметров развития каждого ребенка. Шкала оценок была разделена на 4 оценочных уровня: 1–2 балла – низкий уровень, 3–5 балла – средний уровень, 6–8 баллов – уровень выше среднего, 9–10 баллов – достаточный для перевода воспитанника в специальное (коррекционное) образовательное учреждение, т. е. для его вывода из изоляции.

Уровень развития, на котором находился ребенок на каждом этапе, определялся по баллам, выставляемым детям по каждому параметру (направлению реабилитационной работы). Переход с уровня на уровень считался состоявшимся, если по всем критериям средний балл оценок оказывался не ниже верхнего предела предыдущего уровня. Например, чтобы перейти с низкого уровня на средний (условно достаточный для жизнедеятельности), у ребенка средний балл должен был быть не ниже 2-х баллов, а оценка по каждому параметру не ниже верхнего предела предыдущего уровня, т. е. тоже не ниже 2-х баллов; для перехода на следующий (средний) уровень средняя оценка должна быть выше 5-ти баллов.

Карта наблюдения представляет собой таблицу, в которую ежемесячно заносятся оценки по шкалам (по 8-ми исследуемым параметрам), выводится средний балл, отмечается уровень развития. Опираясь на эти цифры, составляется социально-педагогический «профиль».

Наглядно проследить развитие ребенка за 4 года (с сентября 2006 г. по май 2010 г.) позволяет сводная схема социально-педагогического «профиля» воспитанника группы СБА. Руслан Ш. 1998 г/р., диагноз: органическое поражение ЦНС

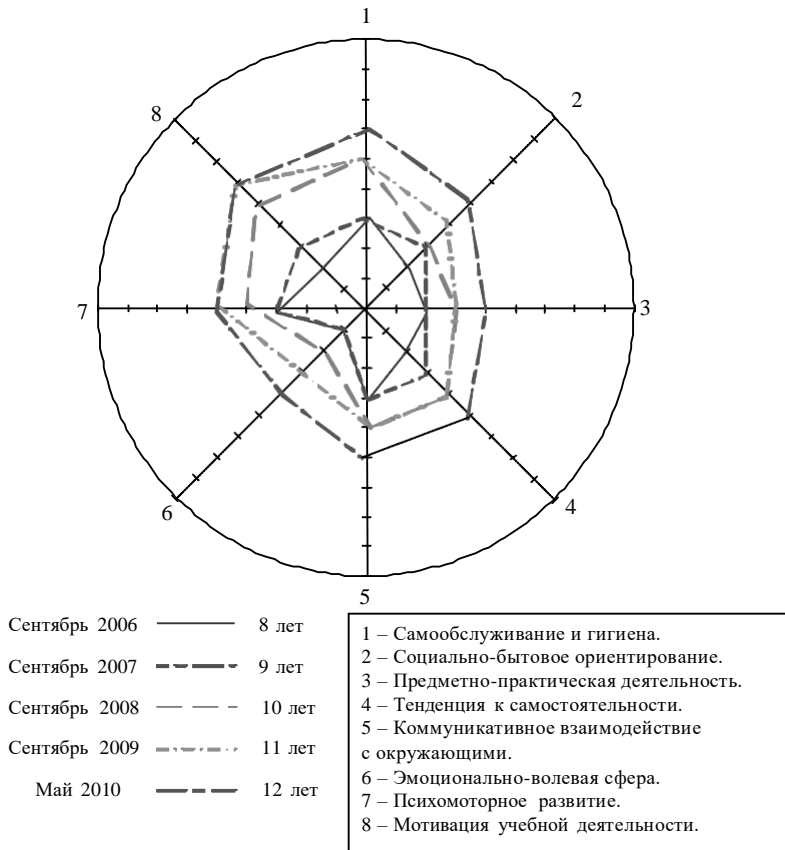


Рис. 1. Социально-педагогический «профиль» воспитанника группы Руслана Ш., 1994 г/р

(F 72 – умственная отсталость тяжелая); остаточные явления ДЦП: спастическая диплегия; дизартрический синдром; тугоухость I степени (рисунок 1).

В проведенном нами исследовании принимали участие 36 детей со сложными нарушениями развития, регулярно занимающихся на протяжении 4–5 лет. Полученные данные объединены в сводную таблицу по всем параметрам. Если принять во внимание тот факт, что показателем качественного изменения в развитии ребенка является переход на более высокий уровень развития, а не только некоторая динамика в пределах какого-либо одного уровня, то количественные результаты экспериментального исследования, отражающие этот переход по каждому параметру, будут выглядеть следующим образом.

Кроме того, результаты диагностического обследования показали, что у всех детей экспериментальных групп была отмечена положительная динамика и в психологическом статусе. Анализ данных исследования показывает, что значительное и последовательное улучшение социально-психологического статуса было отмечено у 9-и детей (25,0%), частичное улучшение – у 21 ребенка (58,3%), видимых изменений не отмечалось у 4 детей (11,1%), ухудшение было отмечено у одного воспитанника (2,8%). У одного ребенка наблюдалось неравномерное искаженное развитие, что затруднило оценку. Отрицательная динамика развития у Даши М.

Таблица 1
Положительная динамика развития детей
со сложными нарушениями развития (в %)

№	Параметры	Кол-во детей	%
1	Самообслуживание и гигиена	26	72, 2%
2	Социально-бытовое ориентирование	21	58,3%
3	Предметно-практическая деятельность	22	61,1%
4	Тенденция к самостоятельности	22	61,1%
5	Взаимодействие с окружающими	23	63,9%
6	Эмоционально-волевая сфера	16	44,4%
7	Психомоторное развитие	16	44,4%
8	Мотивация учебной деятельности	28	77,8%

связана с тяжелым прогрессирующим заболеванием (лейкодистрофия), на фоне которого развивается органическая деменция.

Анализ практического опыта социально-педагогической работы с детьми, имеющими сложную структуру нарушений, и результатов научных исследований в этой области показывает, что в настоящее время система социально-реабилитационных условий и мероприятий, способствующих восстановлению нарушенных связей между ребенком-инвалидом и обществом активно разрабатывается и находится в стадии становления. При адекватных психолого-педагогических условиях удастся добиться положительной динамики в социально-средовой ориентировке детей, исключенных по своему психофизическому состоянию и развитию из образовательного процесса.

Литература

- Выготский Л. С.* Основы дефектологии. СПб.: Лань, 2003.
- Зинкевич-Евстигнеева Т. Д., Нисневич Л. А.* Как помочь «особому ребенку». Книга для педагогов и родителей. 3-е изд. СПб.: Детство-Пресс, 2001.
- Малофеев Н. Н.* Модернизация системы специального образования: Проблемы коррекции, реабилитации, интеграции / Сборник «Интегративные тенденции современного специального образования: Материалы международной научно-практической конференции по проблемам интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (с особыми образовательными потребностями)». 26–28 ноября 2003 г. Минск, Беларусь. М.: Полиграф Сервис, 2003. С. 12–28.
- Морова Н. С.* Основы социально-педагогической реабилитации детей с ограниченными возможностями. М.: Изд-во РАО, 1998.
- Сайтханов А. Ф.* Программа «Школа Доброты и Радости» (для детей и подростков с ограниченными возможностями в разновозрастной группе социально-бытовой адаптации на базе реабилитационного центра). 2-е изд. Уфа: ИЦ Уфимского филиала ГОУ ВПО «МГТУ им. М. А. Шолохова», 2010.
- Сайтанов А. Ф.* Школа доброты и радости. Педагогические аспекты социальной реабилитации. Уфа, 2005.
- Сорокин В. М.* Специальная психология: Учеб. пособие / Под научн. ред. Л. М. Шипициной. СПб.: Речь, 2003.

Значение экспериментальных исследований раннего онтогенеза человека¹

Е. А. Сергиенко

Институт психологии РАН (Москва)

elenas13@mail.ru

Многолетние экспериментальные исследования раннего онтогенеза человека: восприятия, антиципации, восприятия и действия, становления понимания физического и ментального мира, развития субъектности привели к коренному пересмотру фундаментальных основ психологии. Полученные экспериментальные данные служат аргументами для нового взгляда на природу познания, становление субъектности.

Ключевые слова: онтогенез, восприятие, действие, антиципация, модель психического, субъектность.

Понимание природы человека В. М. Бехтеревым логично привело его к стремлению целостного его изучения и описания. Это предполагало преодоление дуализма социального и биологического, психического и физиологического, психического и физического. Бехтерев реализовывал комплексную стратегию изучения человека, последовательно в разных направлениях своих исследований. Закономерной реализацией этих взглядов было изучение развития и воспитания личности, объединяемые им в рамках генетической рефлексологии. Генетический подход вытекал из общих эволюционных принципов, которые разделял и применял В. М. Бехтерев.

Одной из важнейших задач реализации генетического и системно-эволюционного подходов, логично продолжающих работы В. М. Бехтерева, остается реализация естественно-научной парадигмы анализа истоков познания.

Еще несколько десятилетий назад многие положения о познании человеком реальности казались устоявшимися и незыблемыми в психологии. Робкие попытки отойти от традиционных схем воспринимались остро и даже болезненно. Как можно было описать последовательность получения человеком знаний о мире? Человек сначала получает некоторые ощущения при взаимодействии с миром, затем эти ощущения преобразуются в восприятие объекта или события, в результате чего мы получаем чувственный образ, который может стать представлением и, наконец, понятием, т. е. полноценным знанием об отдельных аспектах мира. Подобная схема познавательного процесса отрывала и разобщала процессы ощущения и восприятия и процессы мышления, более того, делала абсолютно необъяснимым процессы выбора объектов, их субъективного преобразования и описания.

В цикле работ по изучению развития антиципации в раннем онтогенезе человека на младенцах от 3 до 28 недель с использованием метода ЭОГ (Сергиенко, 1988, 1992) было показано, что антиципация не только атрибут деятельности человека, а более универсальное, имманентное свойство психической организации человека и эволюции форм психической организации. Феномены антиципации рассматриваются не только как пространственно-временные эффекты упреждающих действий, но и эффекты избирательности. Можно предположить, что избирательность – результат прототипического механизма, тогда как пространственно-временное

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, грант № 08-06-00027а.

опережение событий отражает модально-специфический механизм кодирования и ментального хранения. Показано, что континуальность является базовой характеристикой ментальной организации человека, определяющей эффекты антиципации как в микро-, так и макрогенезе. Данные результаты хорошо согласуются с представлениями о тесной неразрывной связи перцептивных и мыслительных процессов, которые не реализуются последовательно, а представлены в едином процессе когнитивного анализа. Процесс восприятия – это процесс принятия интеллектуального решения, вне которого восприятия не существует. Это решение не осознается (поэтому субъекту восприятия представляется как непосредственно данное). Оно возможно лишь на основании отнесения воспринимаемого объекта к тому или иному классу предметов, к той или иной категории. Следовательно, низшие и высшие уровни организации психического – не полярны, а находятся в непрерывном взаимодействии (Лекторский, 2001). В основе этой непрерывности лежат принципы антиципации, единства восприятия, действия, репрезентации. Суть революционных изменений состоит в том, что младенец – не сенсомоторный индивид, лишенный упорядоченных ментальных структур, погруженный в хаос ощущений, как ранее полагалось. *Младенец – репрезентативный индивид*, наделенный способностью структурировать и упорядочивать мир. Сильным аргументом, подтверждающим данное заключение, являются факты способности к антиципации у младенцев. Источником несенсорной концептуальной активности у младенцев является репрезентация пространственных характеристик объектов и событий. Идея состоит в том, что перцептивный анализ пространственной структуры может привести к ментальным описаниям типа образных схем, которые становятся прекурсорами концептов, таких как живое, агент, вместилище. Образные схемы – репрезентации перцептивных структур событий, таких как пространственные отношения и движение в пространстве, которые характеризуют событие как вместилище. Формирование образных схем использует активные абстракции ключевой информации о таких событиях, которые затем кодируются в неперцептивную форму, репрезентирующую значение. Эти значения – простые понятия: верх–низ, часть–целое, связь. Знания, основанные на таких значениях, неосознанны и их содержание заполняется по мере познавательного развития ребенка. Доказательством способности к образованию образных схем у младенцев, по крайней мере, в 2-месячном возрасте мы находим в пространственно-временных эффектах антиципации. Младенцы способны предвосхищать исчезновение объекта. Надежным свидетельством того, что в основе этой способности лежит репрезентация пространственных характеристик является наличие различных стратегий поисковых движений глаз. В нашей работе продемонстрировано наличие дискретных и непрерывных стратегий в задачах исчезновения объекта за ширмами разной величины уже у детей 2-месячного возраста. Выбор адекватной стратегии исполнительного действия указывает на существование внутренних репрезентаций, делающих возможным вариацию исполнительного поведения.

На основе собственных исследований и данных других авторов в области раннего онтогенеза аргументировалась гипотеза о возможности выделения двух функциональных субсистем в единой системе восприятия и действия – перцептивного контроля действия и опознания (Сергиенко, 2006). Отличия в организации функционирования двух субсистем лежат в координатах взаимодействия с окружающим миром (аллоцентрическая–эгоцентрическая), типе кодирования и хранения информации (амодальное кодирование – модально-специфическое), степени

осознанности (большая степень характерна для системы опознания) и особенности эффектов антиципации (пространственно-временное упреждение – избирательное ожидание). Обе подсистемы развиваются с момента рождения, однако подсистема перцептивного контроля достигает более зрелого уровня организации раньше подсистемы опознания. Несмотря на признаки диссоциации между двумя подсистемами, их функционирование управляется репрезентациями, организованными гетерархически и активизируются в соответствии с задачами. Координация восприятия и действия происходит через абстрактные структуры репрезентации, которые могут быть амодальными, но могут быть и модально-специфичными. Какой формат хранения знаний будет использоваться, будет зависеть от задачи, стоящей перед субъектом. Представляется, что оба типа репрезентативного хранения развиваются с самого рождения, но амодальное кодирование обеспечивает базовые уровни информационной обработки в большей степени, чем модально-специфическое кодирование, поскольку дает самое общее представление о пространственно-временных характеристиках объектов и событиях и способах действий. Детализация сцены предполагает модально-специфическое кодирование и более высоко организованные уровни организации действий. Таким образом, мы полагаем существование уровневой организации репрезентации–восприятия–действия.

Еще одним из важнейших аспектов революционных изменений в психологии, затрагивающих основы когнитивного развития, является проблема становления человека как субъекта. Полагая, что понимание является когнитивной функцией субъекта, изучение модели психического как внутренней основы понимания позволило экспериментально обосновать становление субъектности человека от базовых протоуровней (первичной и вторичной субъектности) к более высоким. На основе большого цикла исследований модели психического у детей от 3 до 11 лет с использованием большого числа авторских задач (на понимание обмана, эмоций, интенций, физического и ментального мира) аргументируется гипотеза о непрерывности развития субъекта в онтогенезе человека и необходимости раскрывать уровни этого становления, каждый из которых имеет специфический критерий. При этом все уровни взаимосвязаны и взаимообусловлены, что предполагает историческую связанность уровней критериев субъектности. На этом пути экспериментальный и теоретический анализ позволил разделить *уровень агента* (3–4 года) и *уровень наивного субъекта* (5–6 лет). На уровне агента ребенок может начать отделять Собственную модель психического от модели психического Других, но сравнение этих моделей еще затруднено, возможно, только в простейших ситуациях, которые позволяют прогнозировать последствия действий Своих и Другого, тогда как манипуляции с моделью психического Другого еще недоступны. Например, дети 3–4 лет могут уже понимать, что если он знает, что в коробке из-под конфет лежат нитки, то Другой может этого не знать и совершить ошибку, в надежде взять конфетку из этой коробки, тогда как дети до 3–4 лет отождествляют свои знания, эмоции, намерения и знания, эмоции и намерения Других. На уровне наивного субъекта появляется способность понимания и сопоставления моделей психического (Я–Другой). Подобное сопоставление приводит к попыткам манипуляций моделью Другого с целью изменения представлений о событии или причинности, т. е. появляется способность к обману. Сначала обман появляется как когнитивный феномен психического развития, а только затем возникает моральный аспект обмана как отражения социальных норм и правил взаимодействия людей.

Эволюционная граница между психическими способностями людей и человекообразных обезьян лежит именно между уровнем агента и уровнем субъекта. Возможность рефлексировать собственные внутренние модели и сопоставлять их в понимании моделей Другого, что характерно только для уровня субъекта и проводит водораздел между внутренним миром человека и животных. Способность человека становиться субъектом связана с возникновением только у него антиципирующего планирования, способности связывать прошлые и будущие события с текущим состоянием. Только человек понимает, что если ему жарко сейчас, то все равно будет холодно зимой и следует планировать свою жизнь в соответствии с далекими перспективами. Такая возможность к антиципирующему планированию возникает с развитием ситуативно независимых репрезентаций, создающих возможность связывать идеальные цели далекого будущего и результаты далекого прошлого во все более сложные репрезентативные системы, которые и составляют внутренний мир человека, когнитивный механизм его субъектности. Животные тоже обладают внутренним миром, но построенном на репрезентациях текущих состояний и событий ближайшего прошлого и будущего. Этот уровень организации внутреннего мира – уровень агента, что позволяет предвидеть последствия своих и чужих действий.

Открытым и в мировой литературе и для нас остается вопрос о единстве или различиях в понимании физического и ментального мира. Если это единый механизм, связывающий различные локальные модели в единую многоуровневую систему ментального опыта, тогда дефицит в понимании реальности и социума будет объясняться отсутствием или затруднением в установлении когерентности отдельных, локальных моделей. Если существует специфика построения моделей физического и социального мира, тогда следует признать наличие разных модулей способностей, отвечающих за понимание окружения, отличающихся дефицитом социального понимания, а следовательно, и социального поведения. Экспериментальные исследования понимания физического и ментального мира на группах детей 3–8 лет с типичным и атипичным развитием (дети с дефицитом социального понимания – аутисты, дети с дефицитом интеллектуального развития, дети-сироты с дефицитом семейной среды) было показано, что у типично развивающихся детей базовые уровни понимания физического и ментального мира и более высокие уровни ментальных моделей физического мира, и модели психического тесно взаимосвязаны, что означает наличие общей когерентности, непрерывности в развитие понимания и физического и социального мира. Однако у детей с атипичным развитием обнаружена фрагментарность, разрыв преемственности между уровнями понимания физического и ментального уровней.

Экспериментальное изучение разных аспектов системной организации в онтогенезе человека позволили аргументировать новый взгляд на раннее когнитивное развитие, проследив изменение представлений по ключевым аспектам основ человеческого знания. Современные представления о природе знаний человека и их закономерностей подтверждают не только принцип антиципации, непрерывности, континуальности развития, но и принцип нарастания дифференциации. Принцип дифференциации прослеживается в раннем когнитивном развитии во всех его аспектах: в развитии восприятия, в становлении категорий (от глобальных к базовым и субординарным), в развитии эффектов антиципации (от общей избирательности к пространственно-временному упреждению событий – антиципирующему планированию жизненных сценариев), в развитии единой системы восприятие –

действие – репрезентация, где подсистема взаимодействия строится на обобщенных, недифференцированных механизмах восприятия–действия (амодельных, прототипических), становлении модели психического (расчленения своего психического и другого, к расчлененной модели своего психического далее к пониманию модели психического другого и возможности более детального сравнения этих моделей), в становлении уровней субъектности (от протосубъектных уровней: первичной и вторичной интересубъектности к уровню агента и наивного субъекта).

Таким образом, онтогенетические исследования проливают свет на сущность в системной психической организации. Именно на изучении системной организации психики в ее развитии настаивал Б. Ф. Ломов (1984).

Литература

- Лекторский В. А. Эпистемология классическая и неклассическая. М.: УРСС, 2001.
 Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
 Сергиенко Е. А. Генезис элементарных форм антиципации // Психологический журнал. 1988. Т. 9. № 6. С. 73–85.
 Сергиенко Е. А. Антиципация в раннем онтогенезе человека. М.: Наука, 1992.
 Сергиенко Е. А. Раннее когнитивное развитие: новый взгляд. М.: Изд-во ИП РАН, 2006.

Доверие как составляющая социальной креативности подростков

И. В. Терелянская

Волжский гуманитарный институт (филиал) Волгоградского
государственного университета (Волжский)

StranaLesov@yandex.ru

В предлагаемой работе рассматриваются проблема взаимосвязи доверия подростков с различным уровнем социальной креативности к себе, к миру и к другим.

Ключевые слова: социальная креативность, доверие.

Проблема исследования

Современная действительность предъявляет к личностным качествам человека высокие требования. Меняются социальные, политические и экономические тенденции в обществе, изменяется само общество, изменяются рынки. Создаются новые культуры, новые социальные и психологические модели. Для того чтобы найти хорошую работу и вписаться в социум, выпускнику школы сегодня необходимы не только знания и работоспособность, но и самостоятельность, мобильность, открытость новому опыту, креативность. На сегодняшний день признана практическая важность креативности не только в творческих профессиях, но и на производстве, в бизнесе, в управлении и в других областях экономики. Креативность буквально пронизывает все сферы нашей жизни. Считается, что «креативность – уникальное состояние человеческого ума – станет в первой половине нового столетия ресурсом, от „критической массы“ которого будет зависеть все» (Алдер, 2004).

действие – репрезентация, где подсистема взаимодействия строится на обобщенных, недифференцированных механизмах восприятия–действия (амодельных, прототипических), становлении модели психического (расчленения своего психического и другого, к расчлененной модели своего психического далее к пониманию модели психического другого и возможности более детального сравнения этих моделей), в становлении уровней субъектности (от протосубъектных уровней: первичной и вторичной интересубъектности к уровню агента и наивного субъекта).

Таким образом, онтогенетические исследования проливают свет на сущность в системной психической организации. Именно на изучении системной организации психики в ее развитии настаивал Б. Ф. Ломов (1984).

Литература

- Лекторский В. А. Эпистемология классическая и неклассическая. М.: УРСС, 2001.
 Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
 Сергиенко Е. А. Генезис элементарных форм антиципации // Психологический журнал. 1988. Т. 9. № 6. С. 73–85.
 Сергиенко Е. А. Антиципация в раннем онтогенезе человека. М.: Наука, 1992.
 Сергиенко Е. А. Раннее когнитивное развитие: новый взгляд. М.: Изд-во ИП РАН, 2006.

Доверие как составляющая социальной креативности подростков

И. В. Терелянская

Волжский гуманитарный институт (филиал) Волгоградского
государственного университета (Волжский)

StranaLesov@yandex.ru

В предлагаемой работе рассматриваются проблема взаимосвязи доверия подростков с различным уровнем социальной креативности к себе, к миру и к другим.

Ключевые слова: социальная креативность, доверие.

Проблема исследования

Современная действительность предъявляет к личностным качествам человека высокие требования. Меняются социальные, политические и экономические тенденции в обществе, изменяется само общество, изменяются рынки. Создаются новые культуры, новые социальные и психологические модели. Для того чтобы найти хорошую работу и вписаться в социум, выпускнику школы сегодня необходимы не только знания и работоспособность, но и самостоятельность, мобильность, открытость новому опыту, креативность. На сегодняшний день признана практическая важность креативности не только в творческих профессиях, но и на производстве, в бизнесе, в управлении и в других областях экономики. Креативность буквально пронизывает все сферы нашей жизни. Считается, что «креативность – уникальное состояние человеческого ума – станет в первой половине нового столетия ресурсом, от „критической массы“ которого будет зависеть все» (Алдер, 2004).

«А между тем результаты участия наших российских школьников в международном исследовании образовательных достижений учащихся (PISA), которое трижды проходило более чем в 30 странах мира, нельзя назвать даже удовлетворительными. Одной из основных причин наших слабых показателей является то, что исследование было направлено не на выявление количества „заученных“ учебных материалов, а на проверку „умения разрешать нестандартные ситуации“» (Олина, 2010).

Таким образом, одной из центральных проблем нынешней педагогической и психологических наук является проблема подготовки людей с высоким уровнем креативности, необходимых для успешной и эффективной деятельности в любой сфере жизни, что позволяет значительно быстрее реагировать на нужды рынка, легче осваивать новые реальности, приспосабливаться к ним и создавать принципиально новые продукты, которые будут востребованы не только сегодня, но завтра и послезавтра.

С другой стороны, появление креативных личностей приводит к расколу общества и обострению отношений, пусть даже временному. Недаром большинство философов и психологов различают два основных типа поведения: адаптивное (связанное с имеющимися в распоряжении человека ресурсами) и креативное (определяемое как «созидательное разрушение»). Креативные личности уязвимы уже оттого, что поле их творческого процесса находится вне допустимых технологий, правил, законов, следовательно, они в чем-то асоциальны. Творец всегда находится в оппозиции к окружающему миру, а креативное решение, изложенное в новой форме, в определенной степени является вызовом обществу и ломает устоявшиеся нормы. На этой основе формируется ожесточение людей, рост агрессивности, неприятия друг друга, насилие по отношению к личности человека. Отсутствие доверия дают о себе знать чувством неуверенности в себе, в окружающем мире, склонностью теряться, прятаться, убегать от проблемы, в том числе в суицид, или, наоборот, отстаивать свое мнение через проявление агрессивности к окружающим. В современных исторических, культурных и социально-экономических условиях социальная креативность для подростка, т. е. способность нестандартно, творчески подходить к решению сложных социальных проблем, становится одним из способов решения задач, связанных с сохранением собственной индивидуальности, принятием себя, основанных на доверии к себе и окружающему миру. Все это определяет социальную, научную и практическую актуальность нашего исследования.

Цель нашего исследования: определить характер взаимосвязи социальной креативности с доверием у подростков.

Объект исследования: особенности социальной креативности подростков.

Предмет исследования: феномен доверия как составляющая социальной креативности подростков.

В качестве *гипотезы* нашего исследования выдвигается и проверяется предположение о том, что уровень доверия подростков зависит от их социальной креативности.

Процедуры и методы исследования

Для решения поставленных исследовательских задач использовались проективные методики: тест «Несуществующее животное», тест Куна «Кто Я?» (М. Кун, Т. Макпартленд; модификация Румянцевой), методика «Тройка слов» (С. Медник,

адаптирована А. Н. Ворониным), а также диагностические методики – опросник «Определение интегральных форм коммуникативной агрессивности» (В. В. Бойко).

Задачи исследования решались на базе МОУ СОШ № 6 г. Волжского и МОУ Кадетская школа. Совокупная выборка составила 52 подростка в возрасте от 14 до 16 лет.

На сегодняшний день существует проблема категориальной неразработанности и отсутствия диагностического инструмента измерения социальной креативности личности и уровня доверия. Так как по социальной креативностью принято понимать способность человека оперативно находить и эффективно применять нестандартные, оригинальные, творческие решения ситуаций межличностного взаимодействия. (А. А. Попель, В. В. Рыжов). Мы взяли за основу, что социальная креативность подростка формируется из таких характеристик, как социальное и коммуникативное «Я», наличие среднего уровня агрессивности, социальной интеграции, а также вербальной креативности. Уровень доверия мы рассматривали по таким критериям, как самоуважение и принятие других.

С помощью тест Куна «Кто Я?» нами было определено социальное «Я» подростков, складывающееся из таких показателей, как половая идентичность, семейная принадлежность, этническо-региональная и локальная идентичность, мировоззренческая идентичность и групповая принадлежность и коммуникативное «Я», основанное на показателях дружбы и общения. На их основе мы выяснили социальную креативность испытуемых. Оказалось, что высокий показатель по этому параметру имеется только у одного человека – ярко выраженного лидера в классе (1,9%). Большая часть подростков (81,6%) имеет средний уровень социальной креативности, остальные 16,7% – низкий.

Методика «Тройка слов» показала, что средний уровень вербальной креативности наблюдается у 77,8% исследуемых подростков, а остальные 22,2% – низкий уровень. Высокой вербальной креативности нет ни у одного испытуемого. Что связано, вероятно, с низким интересом к чтению у современных школьников, а также с тем, что оценка знаний с помощью принятого сейчас в учебных заведениях тестирования не требует наличия способности формулировать свои мысли. Причем интересен тот факт, что ребенок с высокой социальной креативностью показал очень низкую вербальную креативность. А проведенный нами впоследствии анализ значений коэффициента корреляции рангов Спирмена выявил между вербальной и социальной креативностью очень незначительную обратную связь.

С целью выяснения степени социальной интеграции применялся опросник «Определение интегральных форм коммуникативной агрессивности» (В. В. Бойко).

Выяснилось, что высокий уровень агрессии наблюдается у 30,8% испытуемых данной выборки. Действия таких подростков при взаимодействии характеризуются преимущественно демонстрацией превосходства в силе или применением силы по отношению к другому человеку или к группе лиц для достижения личных целей.

У 46,2% испытуемых выявлен средний уровень агрессивности. Т.е. их агрессивность носит ситуативный характер, проявляется эпизодически. Они не склонны ее демонстрировать, но при необходимости не боятся ее проявить.

Коэффициент Спирмена показал среднюю обратную зависимость между социальной креативностью (метод Куна) и уровнем агрессивности подростков. Т.е. агрессивно настроенные индивиды не стремятся применять креативные методы решения межличностных проблем.

Интерпретация результатов опросника показала, что у исследуемых 14–16-летних подростков преобладающими являются спонтанная (17,3 %) и отраженная

(36,5%) агрессия, что говорит о высокой инфантильности старшеклассников, отказа от ответственности за собственные поступки, высокий уровень суггестии. При этом у старшеклассников не выработаны механизмы сдерживания своего агрессивного поведения, на что указывает низкий уровень ритуализации агрессии (57,7%).

С целью выявления состояния эмоциональной сферы подростка, выявление креативности и уровня доверия к себе, к другим и к миру у старшеклассников мы применили тест «Несуществующее животное». Всего 4 подростка (7,7%) изобразили абсолютно оригинальное существо, проявив эти высокую степень креативности, остальные учащиеся (92,3%) собрали несуществующее животное из деталей реальных животных или использовали известных сказочных персонажей: дракона, пегаса, чебурашку и др.

Почти такое же соотношение (9,6% и 90,4%) выявилось при анализе названий животного. Креативное, необычное дали 5 человек, остальные использовали названия из мультфильмов, сказок или составленные из нескольких названий или частей названий других животных. Анализ с помощью коэффициента Спирмена не выявил никакой значащей зависимости между творческой и социальной креативностью у испытуемых.

Согласно этой методике, если рассматривать базовое доверие – доверие к миру, то у подростков с высокой и средней степенью социальной креативности наблюдается самый высокий уровень доверия к миру (100% и 90,9% соответственно), а у подростков с низкой социальной креативностью – 66,7%. Этот факт был отмечен еще Э. Эриксоном. «Раннее недоверие к миру сопровождается тотальной злостью, фантазиями разрушения и вандализма» (Скрипкина, 2000). По его мнению, «радикальное ухудшение базового доверия и преобладание базового недоверия выражается, в частности, в резком отчуждении, которое характеризует индивидов как «уходящих в себя», когда они не ладят с собой или с другими» (Скрипкина, 2000).

Согласно Э. Эриксону, доверие к миру есть база, которая формируется одновременно с другой фундаментальной установкой, направленной на доверие к себе. Другими словами, с одной стороны, доверие направлено на мир, а с другой – на себя. Результаты нашего исследования показывают, что высокий уровень доверия к себе зарегистрирован только у испытуемых с низкой социальной креативностью (16,7%). Ф. Перлз считает, «что недостаточно доверяющий себе человек может искать поддержку в прошлом или в фантастическом будущем вместо того, чтобы жить настоящим и опираться только на самого себя» (Скрипкина, 2000).

То же самое утверждает и Э. Шостром: «Недоверие к себе:

- 1) ведет и к недоверию окружающим;
- 2) недоверие к себе связано с повышенным контролем за своим и чужим поведением и ситуацией в целом;
- 3) не только ведет к неумению искренне выражать чувства, но и блокирует само их переживание, а потому и осознание;
- 4) недоверие к себе связано с тем, что в поведении человек ориентирован не на свои потребности и переживания, а на обстоятельства» (Скрипкина, 2000).

Эти высказывания подтверждаются полученными нами результатами исследования: самый низкий уровень доверия к другим оказался тоже у старшеклассников с низким уровнем социальной креативности (54,4%).

Без доверия человека к другим (как части мира) и одновременно доверия к себе невозможен «творческий, т. е. целетворящий характер жизнедеятельности, не может

быть самопроектирования будущего, так как доверие к себе предполагает прежде всего отношение к себе как к самооценности, а доверие к другому – отношение к другому как к ценности» (Скрипкина, 2000). Подростки, доверяющие другим, показывают более высокую степень сотрудничества, чем те, кто имеет низкое доверие к другим.

Таким образом, наша гипотеза о взаимосвязи доверия и социальной креативности подтвердилась частично.

Литература

- Алдер Г. CQ или мускулы творческого интеллекта. М.: Гранд, 2004.
- Дружинин В. Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 1999.
- Журавлёв В. А. Креативное мышление, креативный менеджмент и инновационное развитие общества // Креативная экономика. 2008. Ч. 2. № 5. С. 51–55.
- Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. М.: Смысл, 1999.
- Олина С. П. Социально-психологические факторы, влияющие на проявление креативности в подростковом возрасте // <http://festival.1september.ru/articles/515063>.
- Психология: Учебник для гуманитарных вузов / Под ред. В. Н. Дружинина. СПб.: Питер, 2001.
- Скрипкина Т. П. Психология доверия: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издат. центр «Академия», 2000.