

Международный симпозиум «Л.С. Выготский и современное детство»

СБОРНИК ТЕЗИСОВ



Издательский дом Высшей школы экономики
Москва, 2017

УДК 159.922.7(042)
ББК 88.8
М43

Рецензент

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии образования
и педагогики факультета психологии Московского государственного университета
имени М.В. Ломоносова» *А.И. Подольский*

Ответственный редактор

доктор психологических наук, профессор, директор Центра исследований
современного детства Института образования НИУ ВШЭ *К.Н. Поливанова*

Международный симпозиум «Л. С. Выготский и современное детство» [Электронный ресурс] :
М43 сб. тезисов / отв. ред. К. Н. Поливанова ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т об-
разования. — Электрон. текст. дан. (1,5 Мб). — М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2017. —
282 с. — ISBN 978-5-7598-1666-9.

В сборник вошли сокращенные пленарные доклады и тезисы секционных докладов участников
Международного симпозиума «Л.С. Выготский и современное детство», состоявшегося в ноябре
2016 г. и приуроченного к 120-летию со дня рождения Л.С. Выготского.

УДК 159.922.7(042)
ББК 88.8

Опубликовано Издательским домом Высшей школы экономики
<<http://id.hse.ru>>

ISBN 978-5-7598-1666-9

© Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики»,
Институт образования, 2017

Содержание

Предисловие.....	7
ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ	8
Attachment and self-esteem in adolescence: A cross-cultural comparison.....	8
Cultural Psychology of Schooling and Large-Scale Educational Assessments: Can we have a unified framework?.....	9
From research to clinical settings: Validation of the APS-Toys-Brief Version in 5 to 10 years old Italian children.....	10
Childhood obesity and familial and parental features.....	11
The concept of agency in classroom interaction.....	12
Позитивная психология и идеи культурно-исторической психологии Л.С. Выготского.....	14
Positive psychology and ideas of cultural-historical school of L.S. Vygotsky.....	16
ЗБР и ZPD: есть ли разница?.....	18
Онтогенез смыслового поля.....	21
ИСТОРИЯ ДЕТСТВА	24
The “Psychically Sick” Child: Wars, Medical Diagnoses, and Everyday Life in a 1920s Psychiatric Institution.....	24
Культурно-историческая теория как основа психологического сопровождения инклюзивного образования.....	25
Самоотношение и внутренний диалог в подростковом возрасте.....	27
Сказка как атрибут детства.....	29
Действительность отношений современного детства и современной взрослости (возможность переговорных практик).....	31
Исторические аспекты проблемы насилия и жестокого обращения с детьми.....	33
Апология детства и интертекстуальные связи в романе А. Байетт «Детская книга».....	35
Эрозия норм развития современного ребенка. Из опыта психологической консультации.....	37
«Реальное самоопределение» в контексте социальной ситуации развития в период вхождения во взрослость.....	40
Возможность применения категории рефлексивных способностей в современной специальной психологии.....	43
Художественно-эстетический опыт растущего человека и культурно-историческая теория Л.С. Выготского.....	46
О некоторых детских переживаниях в работах российских психологов XX — начала XXI века.....	49
Экономический прогресс и современное детство.....	52
Культурно-исторический подход к пониманию функций самоповреждающего поведения.....	53
Памяти Л.С. Выготского.....	56
Изменение образа детства в отечественном кино.....	57
ДОПОЛНЯЯ ДЕТСТВО, ИНТЕРНЕТ, МОБИЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И СОЦСЕТИ	60
Селфи как форма самопрезентации в социальной сети.....	60
Современный подросток в пространстве информационной социализации.....	63

Проблемы взросления современной молодежи в виртуальном пространстве — игра, реальность и метаотношения	65
Современные мультфильмы и их влияние на формирование личности ребенка дошкольного возраста.....	68
Гибкая динамическая система как единая образовательная траектория развития детей с особыми образовательными потребностями	71
К вопросу об опосредованности психических функций ребенка современными устройствами	73
Роль детско-родительских отношений в информационной социализации подростков	76
Буллинг и моббинг в современной подростковой среде	79
Роль акцентуаций характера в реализации коммуникативных потребностей в юношеском возрасте	82
Цифровые технологии как новое средство опосредования	85
Проблема измерения эффективности психологического консультирования в интернет-пространстве как альтернативной социальной среде	87
Формирование виртуальной сегрегации учащихся	89
Проблема развития и обучения школьника в ситуации жизненного аутсорсинга	91
О социальной ситуации развития в раннем детстве в связи с особенностями перинатального периода	93
Детское восприятие портретной живописи в форме оценочного суждения о картине	95
ПРОСТРАНСТВА ДЕТСТВА.....	98
Исследование полимодального восприятия у одаренных школьников в ситуации расширенной среды	98
Освоение городской среды детьми и подростками	101
Будущее как проблема современных подростков.....	104
Образ тела у подростков с хроническими соматическими заболеваниями.....	106
Дружественность дома и позитивное функционирование подростков в разных средах.....	109
Взросление в разных контекстах развития	112
Кросс-культурные особенности восприятия своего возраста младшими школьниками и подростками	115
НОВЫЕ СРЕДЫ ВЗРОСЛЕНИЯ.....	117
Measuring the developmental trajectory of mental-attentional capacity	117
Вера в справедливый мир: влияние семейных факторов на ее формирование и развитие в онтогенезе	118
Представления о вспомогательных репродуктивных технологиях на примере ЭКО и суррогатного материнства	121
Развитие рефлексии в общении у детей с ОВЗ в контексте культурно-исторического подхода	125
Какая семья жизнеспособна? Реконструкция прошлого, констатация настоящего, конструирование будущего.....	128
Детская субкультура как социально-психологический механизм социализации дошкольников в условиях дошкольной образовательной организации.....	131
Обыденные педагогические теории матерей первоклассников.....	134
Актуализация роли семьи в социализации современных дошкольников	136
Детская площадка как феномен детской культуры	138
Защитная система детей и подростков как фактор сохранения психологического здоровья личности.....	141
Характер взаимодействия матерей с детьми раннего возраста, зачатými с помощью ЭКО.....	144

К проблеме десинхронизации возрастных и образовательных кризисов.....	146
Онтогенез и функциональный генез (нейропсихологический подход в работе с детьми дошкольного возраста)	149
Эрозия институциональных образовательных пространств. Семейное образование.....	150
Юридическая обособленность образовательных организаций не препятствие к индивидуализации образования под персональный результат (эффективные способы сетевого взаимодействия образовательных организаций на основе очного, дистанционного и электронного образования). Презентация опыта взаимодействия различных образовательных организаций с целью достижения наилучших результатов в области социального взросления ребенка при опоре на зону его ближайшего социального развития.....	152
Маскулинность мужчин в период ранней взрослости как фактор отцовской идентичности	153
Семейные отношения в эпоху интенсивного материнства: как матери регулируют участие бабушек и дедушек в воспитании детей.....	156
Взросление современных подростков в социальном пространстве детства: перспективы исследования.....	158
Психология семейного воспитания в свете идей Л.С. Выготского.....	161
К проблеме гендерно-ориентированного подхода в обучении.....	164
Психологическая сепарация в отношениях отец — ребенок	166
Социализирующий потенциал семьи ребенка с интеллектуальной недостаточностью	169
Переговорные практики в школе как новый институт взросления подростка.....	172
ОБУЧЕНИЕ И РАЗВИТИЕ	174
“I now realize that there is a hidden creativity in each of us” — The use of writing mathematical puzzle stories as a tool for developing students’ creativity in mathematics.....	174
Development of Positive Emotional Response of Adolescents by Art-based Approaches	178
Educational drama in young learners’ foreign language training.....	181
Особенности понимания сложных логико-грамматических конструкций младшими школьниками с нарушениями речи.....	182
Междисциплинарный подход к организации логопедической работы на ранних этапах коррекционного воздействия	184
Стратегии деятельности ребенка в зоне ближайшего развития и уровень его интеллектуального развития.....	187
Психологические идеи Л.С. Выготского как основа для разработки проблемы детской одаренности.....	189
Значение теоретико-методологических положений Л.С. Выготского для построения современной концепции развития общего образования	192
Методические трудности диагностики интуиции у детей.....	194
Использование средств альтернативной коммуникации как принцип интеграции в логопедической работе с неговорящими детьми	197
Л.С. Выготский и современное российское образование.....	199
Развитое детство в методологии Л.С. Выготского	202
К проблеме типологии сложных нарушений развития у детей.....	205
Роль информационных технологий в обучении детей с нарушениями зрения	208
Роль интеллектуальных эмоций в процессе познавательного развития детей дошкольного возраста.....	211
Формирование произвольности у детей в процессе учебной деятельности на этапе начальной школы	214
Развитие письменной речи: идеи Л.С. Выготского и современность.....	216

Исследование психологического здоровья студенческой молодежи	219
Место модели взаимосвязи обучения и развития Л.С. Выготского в системе современного научного знания.....	222
Оценка психологической готовности ребенка к школе как компонент профессиональной компетентности воспитателя.....	225
Актуальные проблемы специальной психологии с позиций постнеклассического типа научного познания	227
Проблемы формирования здоровой личности в процессе обучения в высшей школе	230
Вовлеченность ребенка в сценическое творчество как ресурс развития сознания	233
Коммуникация как средство передачи социального опыта	236
Об исследовании особенностей взаимосвязи морально-нравственного развития и межличностных отношений современных младших школьников в свете идей культурно-исторической научной школы.....	239
Презентация авторской школы обучения иностранному языку «Развитие познавательных способностей в процессе обучения иностранному языку»	242
Формирование грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития	245
Роль педагога в процессах самоопределения обучающихся в системе дополнительного образования.....	248
Эмпирические исследования ценностных ориентаций (ЦО) будущих педагогов	249
Влияние сукцессивных процессов на развитие связной монологической речи у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.....	252
Коммуникативно-речевые компетенции детей раннего возраста с отклонениями в развитии речи.....	255
Культурно-исторический подход и изучение метапознания.....	257
Творческое воображение как условие развития речи в дошкольном возрасте	259
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ СО СЛОЖНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ	262
Становление и развитие системы специального и инклюзивного образования в Вологодской области	262
Особенности психологического сопровождения развития коммуникативных навыков у подростков с расстройствами аутистического спектра.....	265
Развитие идей Л.С. Выготского в исследованиях социальной безопасности детей с нарушениями интеллекта.....	268
От Выготского к инклюзивному образованию	271
Особенности работы с семьями, воспитывающими детей с ОВЗ	277
Дифференцированный подход в системе логопедической работы с дошкольниками с ограниченными возможностями здоровья	279

ПРЕДИСЛОВИЕ

В 2016 г. отмечается 120-летие со дня рождения Л.С. Выготского, всемирно известного советского психолога, внесшего огромный вклад в психологию, педагогику и дефектологию. В связи с юбилеем ученого в ноябре в Москве был проведен Международный конгресс. В рамках конгресса прошло несколько конференций и симпозиум «Л.С. Выготский и современное детство», организованный совместно Московским государственным психолого-педагогическим университетом (МГППУ) и Институтом образования НИУ ВШЭ. Симпозиум стал пространством для диалога внутри российского и международного психолого-педагогического сообщества, местом актуализации и рефлексии теоретико-методологических оснований исследований в области современного детства.

Дискуссии были организованы на двух площадках и охватывали следующие направления:

- 1) история детства;
- 2) новые среды взросления;
- 3) дополняя детство: интернет, мобильные технологии и соцсети;
- 4) пространства детства;
- 5) обучение и развитие;
- 6) психолого-педагогическая помощь детям со сложными нарушениями развития.

В сборник вошли сокращенные выступления пленарных докладчиков, тезисы участников симпозиума и работы авторов, отражающие ключевые вопросы по предложенным темам. Мы надеемся, что представленные материалы будут способствовать продолжению начатых на симпозиуме дискуссий и станут отправной точкой для решения научных и прикладных задач в области современного детства.

Программный комитет выражает благодарность всем участникам симпозиума, которые представили содержательные и актуальные доклады, а также в течение двух дней активно участвовали в работе секций и круглых столов. Мы искренне верим, что симпозиум предоставил прекрасную возможность для обмена знаниями и опытом и позволил найти новых партнеров для совместных исследовательских проектов.

*Программный комитет
Международного симпозиума
«Л.С. Выготский и современное детство»*

Attachment and self-esteem in adolescence: A cross-cultural comparison

Elisa Delvecchio

Department of Philosophy, Social Sciences and Education, University of Perugia, Italy

Key words: attachment, self-esteem, cross-cultural, adolescence.

The association between attachment relationships and self-esteem in adolescence is well — established in literature showing significant positive correlations between attachment security and levels of self-esteem (Laible et al., 2004; Park, Crocker, Mickelson, 2004). Recent papers have claimed attention on the existing cross-cultural differences found around these issues (Li et al., 2014; Schmitt, Allik, 2005), proposing that individuals from collectivistic cultures are more likely to show lower self-esteem than individualistic ones (Li et al., 2015). However, there is still a paucity of works devoted to understand the role of cross-cultural values on attachment and self-esteem in youth. This study investigated the factor structure of the revised version of Inventory of Parent and Peer Attachment (IPPA–R), the differences in mean level of maternal and paternal attachment and its association with self-esteem in adolescents in three different cultures. The IPPA–R and the Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES) were administered to Chinese ($N = 350$), Italian ($N = 352$), and Costa Rican ($N = 343$) adolescents (12–17 years old). Confirmatory factor analyses supported the three-factor model of the IPPA–R and it was demonstrated to be invariant across cultures using multi-group confirmatory factor analyses. MANOVA results indicated that adolescents report higher security in mothers than in fathers. Moreover, Italian adolescents' maternal attachment was stronger than Costa Rican adolescents, who, in turn, scored greater than did Chinese adolescents. Looking at self-esteem, Costa Rican adolescents scored higher than Italian, who, in turn, reported higher levels than Chinese adolescents. Regression analysis suggested that maternal and paternal attachment, as well as cultural values, play different roles in predicting adolescents' self-esteem. In conclusion, the current research confirms the need to pay attention to cultural beliefs and values in assessing personality issues.

Cultural Psychology of Schooling and Large-Scale Educational Assessments: Can we have a unified framework?

Jarkko Hautamäki

Centre for Educational Assessment, University of Helsinki, Finland

In educational psychology, there are currently different research traditions related to studies on schooling. The education as an institution, at the same time, is facing globalization, but new solutions are to be aligned with national understanding what does it mean to go to school. I will present two approaches and look for elements, which might provide a key to unified framework. Cultural psychology of schooling refers to attempts to understand the development and sources of ‘specifically human forms of psychological activity’ (Luria, 1979), in this case, the learning and acquiring activity, which takes place in institutional schooling (Olson, 2003). Luria, describing the cultural psychology of Vygotsky, uses terms ‘cultural’, ‘historical’ and ‘instrumental’: “The ‘cultural’ aspect of Vygotsky’s theory involved the socially structured ways in which society organizes the kind of tasks that the growing child faces and the kinds of tools, both mental and physical, that the young child is provided to master those tasks” (p. 44). He continues, in relation to the ‘historical’: “...This line of reasoning implied that if we could study the way the various thought operations are structured among people whose cultural history has not supplied them with a tool such as writing, we would find a different organization of higher cognitive processes but a similar structuring of elementary processes”(p. 45).

Large-scale educational assessments, like PISA-, the 21st Century Skills-, and Learning-to-Learn-programmes, allow testing some of the cultural, historical and instrumental propositions and hypotheses, which could be derived from cultural psychology. The cultural psychology of schooling is a subpart of cultural psychology, in this presentation. The instruments of schooling would be then the organization of the catchment areas for schools and the composition of classes. Teaching of different disciplines (subjects) thru learning tasks intends to cultivate inference and meaning making (Demetriou, Spanoudis, 2016). The most powerful of instruments of schooling are the selection and the school marks. Selection leads to different contexts of learning and to the aptitude-treatment interactions. The rules governing school marks as summative measures are the most dynamic tools for the development and growth of cognition and frames or images of oneself as a learner, leading to the structuration of learning activity. The results of inference or thinking and meaning making or attitudes and beliefs are measured in most large-scale educational assessments. The nature of data makes it possible to test relative differences in the socio-economic positions and gender differences, in a comparative way, using most of world’s economies as a testbed. These results are interpreted in relation to advancement of thinking and supporting learning motivation; in times of increased social and economic volatility (Stiglitz, 2015), which endangers the long-term investment of young persons on education and leads to new, partially detrimental forms of learning activity.

From research to clinical settings: Validation of the APS-Toys-Brief Version in 5 to 10 years old Italian children

Adriana Lis

Department of Developmental Psychology and Socialization, University of Padova, Italy

Key words: Play, Affect in Play Scale Brief Version, Toys, Factor Analysis.

The Affect in Play Scale (APS; Russ, 1987, 2004) is one of few standardized tools of pretend play that allows to score both affective and cognitive dimensions. It includes two forms that differs in respect to the set of material presented to the children in a 5-min standardized play task (puppets or toys). Recently, they were validated in Italy (Chessa et al., 2011, Delvecchio et al., in press). Some of the main limitations of this instrument is that require videotaping, verbatim transcripts and an extensive training to score, that compromises their clinical utility. This paper will focus on a new form of APS-Toys, named APS-Toys Brief Version, that consists in “in vivo” coding. This study was aimed to evaluate the construct and external validity of the scale in 538 Italian children aged from 5 to 10 years. Scores on the APS-Toys-BR relates strongly to those on the APS-Toys. Confirmatory Factor Analysis yielded a two correlated factor structure. A preliminary clinical application will be presented in the contest of children diagnosed with solid tumor. Results suggest that the APS-Toys BR is a promising brief measure of children’s pretend play that can be substituted for the APS in clinical and research settings.

Childhood obesity and familial and parental features

Claudia Mazzeschi

Department of Philosophy, Social Sciences and Education, University of Perugia, Italy

Key words: Childhood obesity, family functioning, parenting, attachment, risk factors.

The prevalence of childhood obesity is increasing worldwide and the necessity of tackling obesity at an early stage has become a priority (Hollinghurst et al., 2014). In the last fifteen years, thanks to an important shift in the study of obesity (Berge, 200), the multifactorial approach has been identified as the only one suitable to understand and manage the problem (Monasta et al., 2010; WHO, 2001). The literature on childhood obesity has recently begun to investigate, at different levels of analysis, the contribution of familial factors considered as a “neglect construct” (Hughes et al., 2005). Family characteristics and parental functioning have been received much interested from the research beginning to shed light on the role of “proximal” environmental factors (Bornstein, 1986; Fiese et al., 2013; Bost et al., 2014; Mazzeschi et al., 2014). At the light of the theoretical and empirical recent data, the aim of the present paper is to discuss the role of some family and parenting features, including parental attachment, as risk factors for childhood obesity.

The concept of agency in classroom interaction

Malcolm Reed

Graduate School of Education, University of Bristol, UK

‘Agency’ is a term that writers in English have created and developed; it has entered cultural-historical perspectives and publications and increasingly takes a focal or an explanatory role. However, ‘agency’ does not correspond directly with nor is reducible to a single term with equivalent meaning in Vygotsky’s writing, as far as I am aware. In many languages, ‘agency’ cannot be directly translated, so other, sometimes multiple, terms are used: for example, terms that translate into English as ‘subjectivism’ or ‘protagonism’. There is no clear agreement between scholars and researchers as to what ‘agency’ denotes exactly, yet it is a term that is frequently used to discuss the relationship and activity of learning through instruction.

As cultural-historical activity research has shifted its attention from Vygotsky’s explanation of mediation to encompass Leont’ev’s investigation of activity, so too has agency moved out of the classroom and into the workplace (Engeström, 2004). Within this shift the protagonists have changed from ‘actors’ to ‘agents’, or have doubled to become both. In sociological tradition, ‘agency’ might refer both to a personal attribute and to an institutional structure, so ‘structural contexts are analytically separable from (and stand over against) capacities for human agency’ (Emirbayer, Mische, 1998, 964, italics in original). The British sociologist of education, Basil Bernstein distinguishes [1] between ‘agencies’ and ‘agents’ in order to show separation and vertical distinction, but does not use the term ‘agency’.

‘Agency’ has become modified in various ways in order to distinguish different types, so there is ‘mediational agency’ [13], agency as identity work [8], ‘relational agency’ [4] and ‘transformative agency’ [10]. In its proliferation ‘agency’ is beginning to attract critical reflection, so we should expect that special issues of our key journals will question its historical trajectories and its epistemological roots. In some respects this is happening already as philosophers examine the way in which semiotically-driven claims have been made for ‘agency’ that ignore ontological differences between representation and rationality [2].

Agency seems to be globally perceived as a positive and constructive phenomenon that can be taken for granted and is self-explanatory. Agency becomes desirable as a uniform potential for every learner and thus an expectation of every teacher, regardless of biological, cultural and historical differences in circumstances between learners. Agency is easily appropriated as an ideological imperative in fashioning and refashioning educational systems with the leading object of quantifiable achievement very similar to the explanations of intelligence to which Vygotsky was so critically and compassionately opposed. Just as has happened in the frequently tokenistic appropriation and citation of the Zone of Proximal Development to explain educational development, there are parallel dangers in uprooting one concept from its field, raising it unquestioningly to prototypical status and then attempting to cultivate every explanation of learning from this single seed. Often ‘agency’ and the ZPD seem to merge into the same transcendental and uncritical abstraction.

In my presentation I will consider to begin with the narrative trail along which ‘agency’ has emerged to occupy such a heroic status. I will attempt to connect ‘agency’ with what I believe Vygotsky (1929/1993, 187) set out as principles for ‘conscious dialectical elaboration’ with respect to the difficult child. For over thirty years my classroom-based research as a teacher educator has focused on understanding agency from the perspective of classroom interaction, so I wish to review how and where this has led my thinking. Drawing on my recent research into negativism in schooling [9], I will consider some ways in which we might build agency development according to Vygotsky’s principles.

References

1. *Bernstein B.* Symbolic control: Issues of empirical description of agencies and agents // *International Journal of Social Research Methodology*. 2001. Vol. 4. No. 1. P. 21–33.
2. *Derry J.* Vygotsky, Philosophy and Education. Chichester: Wiley Blackwell, 2013.
3. *El’konin B.D.* The crisis of childhood and foundations for designing forms of child development // *Journal of Russian and East European Psychology*. 1993. Vol. 31. No. 3. P. 56–71.
4. *Edwards.* Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner // *International Journal of Educational Research*. 2005. Vol. 43. P. 168–182.

5. *Elbers E., Maier R., Hoekstra T., Hoogsteder M.* Internalization and adult–child interaction // *Learning and Instruction*. 1992. Vol. 2. P. 101–118.
6. *Emirbayer M., Mische A.* What is agency? // *American Journal of Sociology*. 1998. Vol. 103. No. 4. P. 962–1023.
7. *Engeström Y.* New forms of learning in co–configuration work // *Journal of Workplace Learning*. 2004. Vol. 6. No. 1/2. P.11–21.
8. *Holland D., Lachicotte W.* Vygotsky, Mead, and the New Sociocultural Studies of Identity // H. Daniels, M. Cole, J.V. Wertsch (eds). *The Cambridge Companion to Vygotsky*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. P. 101–135.
9. *Reed M.* Understanding and responding to negativism in schooling: The potential of the ‘double move’// *Learning, Culture and Social Interaction*. 2016.
10. *Sannino A.* The principle of double stimulation: A path to volitional action // *Learning, Culture and Social Interaction*. 2015. Vol. 6. P. 1–15.
11. *Vygotsky L.S.* Fundamental Principles in a Plan for Pedological Research in the Field of “Difficult Children” // R.W. Rieber, A.S. Carton (eds). *The Collected Works of L.S. Vygotsky. Vol. 2: The Fundamentals of Defectology (Abnormal Psychology and Learning Disabilities)*. N.Y.: Plenum Press, 1929/1993. P. 184–190.
12. *Van Oers B.* From context to contextualizing // *Learning and Instruction*. 1998. Vol. 8. No. 6. P. 473–488.
13. *Wertsch J.V., Rupert L.J.* The authority of cultural tools in a sociocultural approach to mediated agency // *Cognition and Instruction*. 1993. Vol. 11. No. 3–4. P. 227–239.

Позитивная психология и идеи культурно-исторической психологии Л.С. Выготского

Василев В.К.

профессор, Пловдивский университет им. Паисия Хилендарского, Пловдив, Болгария
veselin_vasilev@abv.bg, rumenstamatov@abv.bg

Стаматов Р.И.

профессор, Пловдивский университет им. Паисия Хилендарского, Пловдив, Болгария
veselin_vasilev@abv.bg, rumenstamatov@abv.bg

За последние 50 лет исключительно редко появлялись свежие, масштабные и фундаментальные психологические идеи, из которых смогла бы выделиться новая психологическая школа или хотя бы традиция; единственным исключением является позитивная психология М. Чиксентмихайи и М. Селигмана. Прежнее яркое обособление многочисленных научных школ в психологии, которое разграничивало содержание, направленность и методология их научных изысканий, уже размывается, и среди влиятельных научных школ и направлений прошлого выделяются только гуманистическая школа А. Маслоу и К. Роджерса, эпигенетическая теория Э. Эриксона, генетическая объяснительная схема интеллектуального развития Ж. Пиаже и культурно-историческая теория и школа Л.С. Выготского и его последователей. Когнитивная школа не проявляет особой активности, а остальные школы выглядят больше как музейные экспонаты, нежели как жизненные, функционирующие общности, и только отдельные их идеи оказывают влияние на ум и менталитет современных психологов-исследователей. Наша позиция и оценка сводится к тому, что остатки бихевиоризма трансформировались в современную эмпирическую психологическую традицию (проявляющуюся как исследовательский менталитет с неопозитивистским привкусом, а не как специфическое содержание), и эта традиция лавиной обрушивается в научные журналы в форме однотипной исследовательской психологической продукции, результаты которой уходят в забвение через какие-нибудь полгода.

Это состояние психологии бесспорно снова можно было бы назвать “кризисом в психологии”, если создатели этого оценочного термина — К. Бюлер и Л.С. Выготский — были бы сейчас среди нас.

Поскольку среди недавно появившихся психологических направлений ускоренным темпом развивается позитивная психология, а среди утвердившихся психологических школ устойчиво поддерживает свою актуальность и высокий научный уровень культурно-историческая школа Л.С. Выготского, мы занялись сопоставительным анализом именно этих двух школ. Возникшие в разные исторические эпохи, они с первого взгляда кажутся очень разными. Так ли на самом деле? И что является более интересным и полезным для нашей науки — различия и противоречия или сходства между научными теориями и школами? Наш ответ: важнее и полезнее сходства, и поэтому теоретический анализ должен целенаправленно их искать и выделять — в целях развития психологической науки, ее общественного авторитета и вклада в общественную практику.

Теоретические параллели между основными идеями культурно-исторической психологии Л.С. Выготского, идеями позитивной психологии и идеями гуманистической традиции мы строим на позиции, что разные психологические школы должны не оппонировать друг другу как враждующие стороны, а дополнять друг друга и взаимообогащаться. Поскольку познание о человеке не развивается путем смены устаревших теоретических парадигм новыми, более истинными, а посредством взаимообогащения, уточнения и согласования новых с предыдущими. Это происходит, потому что в качественных теориях психологов-классиков есть ценные и непреходящие идеи, которые следует не отбрасывать, а обогащать и актуализировать, дополняя и конкретизируя картину о человеке и его психике.

Основываясь на этих взглядах, мы проведем сопоставительный анализ как существующих сходств между культурно-исторической психологией Л.С. Выготского и позитивной психологией М. Чиксентмихайи и М. Селигмана, так и анализ направлений, в которых можно достичь сближения между этими школами путем целенаправленного синхронизирования и взаимообогащения.

Вот и основные направления и содержательные моменты этого анализа:

1. Первое, чем похожи обе школы, тем, что они категорически не принимают психологию своего времени. На базе острой критики ее состояния и осознания необходимости в новом направлении ее развития они предлагают новые, оригинальные и альтернативные теоретические платформы.

2. В новых альтернативных платформах, предлагаемых обеими психологическими школами, ведущим теоретическим пафосом является конструктивизм. Л.С. Выготский выдвигает основополагающую идею о том, что психология должна способствовать формированию нового человека, а его формирование осуществляется путем целенаправленного присваивания культурно-исторического опыта. Позитивная психология придерживается позиции, что каждый человек обладает личным потенциалом развить в себе свои сильные и положительные стороны и преодолеть собственные проблемы и слабости с помощью активного взаимодействия с поддерживающей средой.

3. Как Л.С. Выготский и его последователи, так и создатели позитивной психологии проявляют и тонкое чутье к временному параметру и измерению человеческой психической жизни, что это обуславливает их исследовательский интерес к развитию в онтогенезе, к позитивным изменениям (развитию, усложнению, улучшению) в духовной жизни.

Это является одной из самых характерных особенностей наиболее прозорливых психологов, к которым с полным правом относится Л.С. Выготский и создатели позитивной традиции М. Чиксентмихайи и М. Селигмана. (К категории самых проницательных теоретиков мы также относим У. Джемса, З. Фрейда, Э. Эриксона и А. Маслоу.)

4. И позитивная психология, и культурно-историческая психология проявляют чувствительность и заинтересованность к реальным проблемам в жизни людей и на их наблюдениях и изучении формулируют свои основные исследовательские цели и проблемы; одновременно обе школы ассимилируют ценные авторитетные классические философские идеи и доктрины (культурно-историческая школа основывается на идеях Гегельянской школы, а позитивная психология — на Канте и экзистенциалистах).

Каждая из анализируемых психологических школ обогатилась бы в большой степени, если заимствовала бы некоторые ценные идеи у другой. Например:

1. Культурно-историческая психология выиграла бы при проявлении большего интереса к проблемам личностной автономии и своеобразия, к свободе выбора и саморегуляции за счет нормативных закономерностей и тенденций в поведении и развитии. Иначе говоря, культурно-историческая психология обогатилась бы, если ориентировалась больше на оптимизм, чем на нормативность, содержащуюся в культурно-историческом опыте человечества. А для позитивной психологии полезнее было бы, если она восприняла бы разумную дозу нормативизма общественного опыта за счет неограниченного либерального оптимизма.

В культурно-историческом опыте содержатся как позитивные, так и негативные традиции и тенденции. Важная задача психологии — дифференцировать их и извлечь самое полезное из исторического опыта человечества.

2. Позитивная психологическая школа не обладает собственным опытом в применении психологических экспериментов. Она выиграла бы, если проявила бы интерес и овладела компетентностями культурно-исторической психологии в осуществлении формирующих экспериментов.

Сближение и теоретическое синхронизирование идей культурно-исторической психологической школы Л.С. Выготского и позитивной психологической школы может способствовать преодолению серьезного дефицита конструктивности и позитивности в современной психологической науке.

Литература

1. *Василев В.* Жан Пиаже и Лев Виготски — съпоставителен анализ. Принципите на компаративната психология. Пловдив: Сема, 1999. 144 с.
2. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: в 6 т. Т. 1: Вопросы теории и истории психологии. М.: Педагогика, 1982. 488 с.
3. *Селигман М.* Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни. М.: София, 2006. 236 с.
4. *Стаматов Р., Сарийска С.* Позитивната мотивация. Пловдив: Паисий Хилендарски, 2016. 124 с.
5. *Тулмин С.* Моцарт в психологии // Вопросы философии. 1981. № 10. С. 127–137.

Positive psychology and ideas of cultural-historical school of L.S. Vygotsky

Vasilev V.K.

Professor, University of Plovdiv “Paisii Hilendarski”, Plovdiv, Bulgaria
veselin_vasilev@abv.bg

Stamatov R.I.

Professor, University of Plovdiv “Paisii Hilendarski”, Plovdiv, Bulgaria
rumenstamatov@abv.bg

Over the last 50 years (half a century) extremely rarely appeared fresh, large and fundamental psychological ideas from which can crystallize and distinguish a new psychological school or at least a tradition; the only exception is the Positive Psychology of M. Csikszentmihalyi and M. Seligman. The previous clear separation of the numerous scientific schools in the psychology, which distinguished the content, direction and methodology of their scientific quests, is already blurred, and from the powerful and influential scientific schools and trends of the past, now are standing only the humanistic school (on E. Maslow and K. Rogers), the epigenetic theory of E. Erikson, the genetic explanatory diagram for intellectual development of G. Piaget and cultural-historical theory and school of L.S. Vygotsky and his followers. The cognitive school does not show any particular activity, and the rest of the schools look more like some science museum exhibits than alive and functioning communities, and only their individual ideas influence the minds and the mentality of the contemporary psychologists researchers. Our position and judgment is that the remains of the behaviorism are transformed into the modern empirical psychological tradition (manifested as a research mentality with neopositive flavor and not as a specific content), and this tradition overflows and buries the scientific journals with uniform research psychological confection the results of which usually get forgotten even in the next six months. This state of psychology without hesitation again would be called a “crisis in psychology” if the creators of that term K. Buhler and L.S. Vygotsky were still among us.

Among the emerging psychological aspects is “gaining momentum” the positive psychology, and among the longstanding psychological schools in best “scientific” health “is the cultural-historical school of L.S. Vygotsky, therefore we focused our comparative research analysis on these two scientific directions. Occurring in various scientific and historical eras, they look at first glance quite different. Is that true? And what is more interesting and useful for our science — the differences and the contradictions or the similarities between scientific theories and schools. Our answer is: more important and useful are the similarities and the resemblance and the theoretical analysis must deliberately look for them and also highlight them — in the interest of the development of our psychological science, its public image and its contribution to the public practice.

The theoretical parallels between the basic ideas of cultural-historical psychology of L. Vygotsky, the ideas of positive psychology and the spirit of humanistic tradition we will carry out over the position that the various psychological schools should not oppose, but must complement each other and be mutually enriching. As human knowledge does not develop by changing outdated theoretical paradigms with new true ones but by mutual enrichment, clarifying and agreeing between the new and the previous ones. Because in the qualitative theories of psychologists-classics there are valuable and enduring ideas that should not be rejected and disposed of, but to enrich and update, complementing and specifying the complex picture of the man and his psyche.

Based on this position, we will do a comparative analysis of both these similarities and resemblance between the cultural-historical psychology of L.S. Vygotsky and the positive psychology of M. Csikszentmihalyi and M. Seligman that exist, and also of the directions in which can be achieved rapprochement between the two schools through purposed synchronization and mutual enrichment.

Here are the basic guidelines and meaningful moments of this analysis:

1. The first, resemblance between these two schools is that they do not accept their contemporary (welded by them) psychology. Based on the strong criticism of its position and awareness of the need for a new direction of its development, they offer new, original and alternative theoretical platforms.

2. In these new and alternative platforms that offer both psychological schools, leading theoretical pathos is the constructivism. L.S. Vygotsky raises the fundamental idea that psychology should contribute to the building of the new man, and his formation is realized through the deliberate misappropriation of cultural and historical experience. The positive psychology supports the view that every person has the personal potential to develop his

strong and positive sides, to overcome his problems and weaknesses through active interaction with the supportive environment.

3. As L.S. Vygotsky and his followers, also the founders of the positive psychology show interest and sense towards the time parameter and a measure of the human mental life, which makes them sensitive to the developments in ontogeny, to the positive changes (development, complicating, improvement) in the psychic life.

This is one of the most characteristic features of the most discerning (insightful) psychologists to the group of which we can rightfully add Lev Vygotsky and also the creators of the positive tradition M. Csikszentmihalyi and M. Seligman. (To the category of the most insightful theorists we also inset W. James, Z. Freud, E. Erickson and A. Maslow.)

4. Both the positive psychology and the cultural-historical psychology show sensitivity and concern about the real problems in people's lives and on their observation and study they formulate their own core research objectives and problems; while both schools assimilate valuable ideas of solid classical philosophical theories and doctrines (cultural-historical school is based on the ideas of the Hegelian school, and positive psychology — on Kant and the existentialists). Each of these psychological schools would be seriously enriched if it borrowed some valuable ideas from the other. For example:

1. Cultural-historical psychology would only benefit if it shows a keen interest in issues of personal autonomy and originality, freedom of choice and self-regulation at the expense of normative patterns and trends in behavior and development. Said otherwise, the cultural-historical psychology would be enriched if it is oriented more on optimism than on normativity contained in the cultural and historical experience of mankind. In positive psychology — contrarywise — it would be useful if it accepted a reasonable dose of normativism from the public experience at the expense of the unlimited, liberal optimism.

In the cultural-historical experience are contained both positive and negative traditions and trends. An important task of the psychology is to differentiate and derive the most useful from the historical experience of mankind.

2. Positive psychological school would only gain if shows interest and master the competencies of applying the psychological experiments in which this school barely has its own experience. Especially would be enriched if it borrows from the impressive competence of cultural-historical psychology in the realization of forming experiments.

The rapprochement and the theoretical coordinating of ideas of cultural-historical psychological school of L.S. Vygotsky and the positive psychological school can contribute to the overcoming of the serious lack of constructiveness and positivity in our modern psychological science.

References

1. *Vasilev V.* Jean Piaget and Lev Vygotsky — comparative analysis. Principles, comparative psychology. Plovdiv: Sema, 1999. 144 p.
2. *Vygotsky L.S.* Comb. wr.: in 6 t. T. 1: Questions theories and hystory of psychologies. M.: Pedagogy, 1982. 488 p.
3. *Seligman M.* New positive psychology: Scientific overlook over happiness and the meaning of life. M.: Sofia, 2006. 236 p.
4. *Stamatov R., Sariyska S.* Positive motivation. Plovdiv: Paisii Hilendarski, 2016. 124 p.
5. *Toulmin S.* Mozart in psychology // Questions of philosophy. 1981. No. 10. P. 127–137.

ЗБР и ZPD: есть ли разница?

Вересов Н.Н.

профессор, Университет Монаш, Мельбурн, Австралия

nveresov@hotmail.com

Еще в 1998 г. А. Палинскар с сожалением констатировала, что Зона Ближайшего Развития (ЗБР) остается одним из наиболее используемых и наименее понимаемых конструктов в современной педагогической литературе [9].

Прошло почти 20 лет, но есть ли у нас основания утверждать, что что-то изменилось? Казалось бы, ответ должен быть утвердительным, если учесть, что с конца 1990-х годов количество публикаций на тему ЗПД как в России так и за рубежом возросло и продолжает возрастать в геометрической прогрессии. Однако количественный рост далеко не всегда приводит к качественным изменениям; простое повторение пройденного не гарантирует продвижение в понимании, но приводит порой к вульгаризированным упрощениям, особенно если речь идет о сложных понятиях.

Среди многих причин, вследствие которых понятие ЗБР в зарубежной, прежде всего англоязычной литературе, сохраняет статус одного из наиболее используемых и наименее понятых, есть одна, требующая особого внимания. Это проблема, связанная с [1] ограниченностью доступных оригинальных источников и [2] неточностями в переводах в тех источниках, которые доступны англоязычным исследователям. Здесь под словом «источники» я имею в виду оригинальные тексты Выготского. Мое выступление посвящено анализу этих двух причин, существенно ограничивающих возможности адекватного понимания содержания понятия ЗБР и дальнейшего развития этого содержания так же как и практического применения метода ЗБР в образовательных практиках.

1. Доступность источников. В наиболее полном и развернутом виде понятие ЗБР представлено у Выготского в четырех работах. Это, во-первых, главы 1 и 3 в книге «Умственное развитие ребенка в процессе обучения», изданной в 1935 г. [1] и переизданной в 1999 г. как часть «Педагогической психологии». Во-вторых, глава 3 в работе «Проблема возраста» (1932–1934), изданная лишь в 1983 г. в собрании сочинений [3]. И наконец, глава 6 «Мышление и речь» [2], где речь идет о формировании научных понятий.

В этих работах ЗБР представлена в контексте проблемы соотношения школьного обучения с динамикой умственного (интеллектуального) развития ребенка, как возможная альтернатива существующим способам и методам диагностики уровней развития интеллекта, таких как IQ [4]. С этой точки зрения ЗБР не является центральным понятием культурно-исторической теории [6] и выступает скорее как практический диагностический принцип. Однако если ЗБР рассматривать в отрыве от всей теоретической системы Выготского, то понимание ее и как теоретического понятия, и как диагностического метода обречено оставаться существенно неполным и поверхностным.

Глава 3 из работы 1935 г. стала доступной для англоязычных исследователей благодаря двум переводам. Первый перевод, 1978 г. [14], представляет собой очень сокращенную и упрощенную версию главы, что объясняется задачей всей книги «Mind in society», состоявшей, по словам редакторов, в том, чтобы представить идеи Выготского американскому читателю в простой и понятной форме. Однако в силу ряда причин именно этот перевод и поныне остается самым известным и самым цитируемым в академическом сообществе. Новый и полный перевод главы 3 увидел свет в 2011 г. [15] Что же касается главы 1 из работы 1935 г., то она и сейчас остается недоступной для англоязычных исследователей из-за отсутствия перевода. Работа «Проблема возраста» переведена на английский и вошла в пятый том собрания сочинений [17]. «Мышление и речь» переводилась с разной степенью успешности несколько раз и вошла в первый том американского издания собрания сочинений [16]. Таким образом, из четырех имеющихся источников доступными для англоязычного читателя являются три — это два (сокращенный и полный) перевода главы 3 из работы 1935 г., глава из «Проблемы возраста» и глава из «Мышления и речи».

2. Проблемы с переводом и последствия. В главе 3 книги «Умственное развитие ребенка в процессе обучения» ЗБР определяется как «расстояние между уровнем его актуального развития, определяемым с помощью задач, решаемых самостоятельно, и уровнем возможного развития, определяемым с помощью задач, решаемых под руководством взрослых и в сотрудничестве с более умными сотоварищами» [1]. Логика Выготского состоит в следующем: ЗБР не зона ближайшего обучения и не зона задач, которые ребенок способен решать самостоятельно или в сотрудничестве, не расстояние между тем, что ребенок знает и тем, что он еще не знает, а зона ближайшего развития высших психических функций, потому что

«уровнем актуального развития ребенка определяются уже созревшие функции, плоды развития. Ребенок умеет самостоятельно делать то-то, то-то и то-то, значит, у него созрели функции, для того чтобы делать самостоятельно то-то, то-то и то-то», тогда как через выявление уровня возможного развития можно определить функции, еще не созревшие, но находящиеся в процессе созревания [1].

Уровни актуального и возможного развития выявляются с помощью задач, которые ребенок способен решить самостоятельно или во взаимодействии с другими. Выявив уровни развития, исследователь может определить как те интеллектуальные функции, которые уже завершили цикл развития («цветы развития»), так и те, которые находятся в начале цикла («завязи развития»). Таким образом, способность ребенка решать определенные задачи самостоятельно или в сотрудничестве определяется, зависит от уровня развития его высших психических функций. Иначе говоря, способность ребенка решать задачи самостоятельно зависит от уровня его актуального развития, который, в свою очередь, определяется уже развитыми функциями. Способность ребенка решать задачи во взаимодействии с другими зависит от уровня его возможного развития, и от функций, находящихся в начале цикла развития. ЗБР — это не расстояние между уровнями задач, а расстояние между уровнями развития интеллектуальных функций, определяемых и выявляемых с помощью задач.

Однако перевод в издании 1978 г. не совсем точно отражает логику Выготского. «[ZPD is] ...the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers» [14].

Действительно, ЗБР определяется здесь как расстояние между уровнями актуального развития (actual developmental level) и уровнем потенциального развития (the level of potential development), что в целом верно, даже если «уровень возможного развития» перевести как «the level of potential development», хотя точнее было бы «the level of possible development». Уровень возможного развития в переводе дан как уровень, определяемый через (through) решение задач в сотрудничестве со взрослым или сверстником (problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers). Если принять, что выражение «с помощью» и слово «через» в принципе синонимичны, то перевод можно признать адекватным. Вместе с тем в переводе «уровень актуального развития» представлен как детерминированный, обусловленный задачами, которые ребенок решает самостоятельно (as determined by independent problem solving). Иными словами, получается, что неспособность самостоятельного решения задач зависит от достигнутого уровня актуального развития и детерминируется им, и наоборот, уровень актуального развития детерминирован (determined by) самостоятельным решением задач. Выражения «быть выявленным при помощи задачи» (to be identified/defined with the help of a task) и «быть определяемым задачей» (to be determined by the task) имеют разный смысл. Можно определить свое местоположение при помощи карты, но это не означает, что местоположение зависит от карты и детерминируемо ею.

Отсюда первая проблема, вытекающая из перевода: что детерминирует что? Уровень актуального развития детерминирован самостоятельным решением задач, или уровень актуального развития определяется с помощью задач, которые ребенок может решать самостоятельно? Определение в русском тексте дает однозначный ответ — оба уровня умственного развития (и, следовательно, ЗПД) определяются при помощи задач, которые ребенок может решать самостоятельно или при помощи взрослого/в сотрудничестве со сверстниками. В переводе эта логическая строгость (у Выготского оба уровня определяемы при помощи задач) в значительной степени теряется.

Вторая проблема: что означает «сотрудничество с более умными сотоварищами»? В контексте русского текста это очевидно, ведь речь, напомним, идет только и исключительно об отношении между школьным (академическим) обучением и умственным (интеллектуальным) развитием. Более умные сотоварищи — это более интеллектуально развитые, находящиеся на более высоком уровне развития интеллектуальных функций. Перевод как «with more capable peers», т.е. как «с более способными товарищами» является не совсем точным, так как в оригинале речь явно идет не о разных уровнях развития способностей, пусть даже и интеллектуальных, но о разных уровнях интеллектуального развития. Интересно отметить в этой связи, что это, казалось бы незначительное, упущение породило целый ряд как мелких, так и крупных недоразумений. Из мелких отметим лишь одно. С течением времени more capable peers в англоязычной литературе превратилось в «more competent peers» [12] и даже в «more knowledgeable other» (более знающий другой) [8]; [11]. А это, в свою очередь, оказало влияние на то, что понятие ЗБР (ZPD) было постепенно вытеснено в англоязычной литературе понятием скаффолдинга. В результате, сильная живая метафора Выготского о завязях и плодах развития была вытеснена иной — механической метафорой строительных лесов (scaffold), поддерживающих строящуюся конструкцию.

В новом переводе этой главы [15] определение ЗБР дается следующим образом: «The ZPD of the child is the distance between the level of his actual development, determined with the help of independently solved tasks, and the level of possible development, defined with the help of tasks solved by the child under the guidance of

adults or in cooperation with more intelligent peers» (p. 2014). И это вполне адекватно отражает логику мысли Выготского. Однако сама ЗБР в переводе интерпретируется не совсем аккуратно. В русском оригинале 1935 г. это выглядит следующим образом: «то, что сегодня лежит в зоне ближайшего развития, завтра будет на уровне актуального развития» [1, с. 42]. Однако в переводе это выглядит иначе: «what is within the ZPD today, tomorrow will be within the child's zone of actual development» [15]. «Уровень актуального развития» здесь переведен как «зона актуального развития» (zone of actual development). Получается, что кроме зоны ближайшего развития, как расстояния между двумя уровнями развития, существует еще и некая зона актуального развития. Но если она существует, то, что она из себя представляет, как ее определить и расстоянием между какими уровнями она является? Эта неточность в переводе привела к некоторым последствиям, среди которых отмечу лишь одно — уровень актуального развития стал довольно часто трактоваться как некая неопределенная «зона актуального развития» [5].

Таким образом, российские исследователи, работающие с оригинальными источниками и англоязычные исследователи, имеющие дело с переводами, по сути дела, работают с существенно отличающимися друг от друга концепциями ЗБР, так что даже можно сказать, что ZPD — это совсем не то же самое, что ЗБР. Публикация новых и точных переводов всех основных работ Выготского о ЗБР становится актуальной задачей.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Умственное развитие детей в процессе обучения. М.; Л.: ГУПИ, 1935. 136 с.
2. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: в 6 т. Т. 2. М., 1982.
3. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: в 6 т. Т. 4. М., 1984.
4. *Зарецкий В.К.* Зона ближайшего развития: о чем не успел написать Выготский // Культурно-историческая психология. 2007. № 3. С. 96–104.
5. *Blake B., Pope T.* Developmental Psychology: Incorporating Piaget's and Vygotsky's Theories in Classrooms // Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education. 2008. Vol. 1. P. 59–67.
6. *Chaiklin S.* The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and Instruction // Kozulin A., Gindis B., Ageyev V., Miller S. (eds). Vygotsky's Educational Theory and Practice in Cultural Context. Cambridge: Cambridge University, 2003. P. 40–63.
7. *Fania T., Ghaemib F.* Implications of Vygotsky's Zone of Proximal Development (ZPD) in Teacher Education: ZPTD and Self-scaffolding // Procedia — Social and Behavioral Sciences. 2011. Vol. 29. P. 1549–1554.
8. *Lee C., Smagorinsky P.* Vygotskian perspectives on literacy research. Cambridge: University Press, 2000.
9. *Palinscar A.S.* Keeping the metaphor of scaffolding fresh — A response to C. Addison.
10. Stone's "The metaphor of scaffolding: Its utility for the field of learning disabilities" // Journal of Learning Disabilities. 1998. Vol. 31. P. 370–373.
11. *Smagorinsky P.* Vygotsky and literacy research: A methodological framework. Rotterdam; Boston; Taipei: Sense Publishers, 2011.
12. *Tudge J.* Processes and Consequences of Peer Collaboration: A Vygotskian Analysis // Child Development. 1992. Vol. 63. P. 136–137.
13. *Vygotsky L.S.* Mind in society: The development of higher psychological processes / M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, E. Souberman (eds). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1978.
14. *Vygotsky L.S.* The dynamics of the schoolchild's mental development in relation to teaching and learning // Journal of cognitive education and psychology. 2011. Vol. 10. No. 2. P. 198–211.
15. *Vygotsky L.S.* The collected works. Vol. 1. N.Y.: Plenum Press, 1987.
16. *Vygotsky L.S.* The collected works. Vol. 5. N.Y.: Plenum Press, 1998.

Онтогенез смыслового поля

Завершнева Е.Ю.

кандидат психологических наук, доцент, ГБОУ ВПО МГМСУ, Москва, Россия

Понятие «смысловое поле» появилось в переломный для подхода Выготского момент, когда в теорию был введен принцип системно-смыслового строения сознания. «Общая тенденция: извне — внутрь, от поведения к сознанию» — так обозначил Выготский новую стратегию исследований в декабре 1932 г. («Симпозиум 4 декабря 1932 г.», семейный архив (далее — СА)). Понятие смыслового поля и было предназначено для описания внутреннего плана, который формируется в процессе интериоризации. Оно возникло при переосмыслении понятия «психологическое поле», представленного в двух различных версиях: у гештальтпсихологов и в динамической теории поля К. Левина. Наиболее ранний вариант понятия «речевое поле» обсуждался в связи с проблемой внутренней речи. В дальнейшем Выготский использовал и другие термины: семантическое, или семическое, поле; поле значений; «ситуация в мысли» и др. [6, с. 79]. Не соглашаясь с гештальтистами, которые сводили психологическое поле к полю восприятия, Выготский противопоставлял смысловое поле видимому и определял его как «внутреннее независимое поле», позволяющее мысли оторваться от вещи («К проблеме речи», 1932, СА).

Во всех определениях, данных Выготским и его сотрудниками эксплицитно, смысловое поле рассматривалось в его связях с речевым мышлением ([6; 4, с. 75] и др.), таким образом была обозначена высшая форма развития смыслового поля; однако, анализируя его онтогенез, мы должны иметь в виду также ряд промежуточных форм. Обобщение, как неоднократно показывал Выготский, не всегда опирается на интеллект, его функции последовательно выполняют доминирующие психологические процессы и только в подростковом возрасте функции обобщения переходят к мышлению. Именно тогда мы впервые можем говорить о смысловом поле как о «внутреннем плане», хотя это определение порождает множество вопросов, связанных с проблематикой внешнего — внутреннего, и не только с ней [9]. Общее определение, реконструированное на основании работ Выготского и его научной группы, выглядит следующим образом: смысловое поле — это план обобщения, опосредствующий отношение человека к миру и возникающий одновременно с появлением речи в ее первичной указательной функции.

Согласно Выготскому, по мере своего развития смысловое поле все более расходится с видимым полем, причем степень этого расхождения прямо пропорциональна степени, в которой мышление участвует в обобщении, а также и степени свободы поведения [14, с. 116]. Это и другие положения поздних работ Выготского показывают, что представления о смысловом поле входят в понятийный узел, связывающий проблему аффекта и интеллекта, свободного осмысленного действия и его речевого опосредствования, и определяют онтологию человека [9; 10; 11].

Развитие смыслового поля подчиняется закону социогенеза высшей психики и проходит три стадии — интер-, экстра- и интрапсихологическую. Выготский и его сотрудники подвергают экспериментальному исследованию только экстрапсихологический этап, когда смысловое поле «вынесено вовне» и доступно для наблюдения; происходящее на концах шкалы реконструируется посредством экстраполяций срединных данных, для чего используется классический прием сопоставления данных развития и распада. Так, переход от интер- к экстрапсихологической стадии обсуждается в контексте психологии игры [6], а исследования обратного перехода — в работах, посвященных распаду сознания ([4; 14] и др.).

Смысловое поле возникает в составе недифференцированного единства психических процессов, изначально оно слито с видимым полем, аффектом, другими функциями и моторикой. В младенчестве и раннем детстве единицей обобщения является синкрет, который имеет аффективную и перцептивную основу. Значение синкрета, построенного на аффекте, нестабильно и не имеет устойчивой структуры; столь же недифференцированным является и смысловое поле. Внешний план только начинает формироваться как условие «выноса наружу» психической активности, происходит выделение себя как действующего лица из первичной слитности с миром и со взрослым. Запускается процесс дифференциации жизненного пространства, в нем возникают регионы, которые можно обозначить как область «своего», а также регионы потенциально доступного и недоступного, т.е. возникает психологический ландшафт развития.

Вслед за Бибихиным подчеркнем, что значимость мира открывается ребенку гораздо раньше значения вещей или слов [2]. Его психика приобретает системно-смысловое строение прежде, чем слово вступает в игру в явном виде, именно поэтому Выготский говорит о начальном этапе развития как о «со-

знании без слова» [12]. Основным инструментом общения и смыслообразования для младенца является нерасчлененный, диффузный аффект, отраженный жестом и голосом, интонированием. Первые аффективные действия ребенка размечают мир на «да» и «нет»: на то, что входит в смысловое отношение и остается за его пределами. В этом интенциональном акте уже используется основная функция речи — указание на событие. Кроме того, детская речь диалогична, и ответная реакция взрослого столь же избирательно маркирует активность ребенка как значимую. Развитие опирается на совместную интенциональность [15], распределенное познание [1] и посредническую активность взрослого [16]; смысловое поле ребенка распределено между ним и взрослым и имеет интерпсихологический характер.

Появление указательного жеста и первых слов свидетельствуют о начале экстрапсихологической стадии. В основе следующей ступени обобщения-комплекса лежит конкретная связь между признаками, которая устанавливается в практическом опыте ребенка. Структура комплексных значений остается непостоянной, хотя и приобретает все большую устойчивость, поскольку опирается на функцию памяти, которой присуща большая обобщенность. Развитие памяти и воображения, появление детской игры ведут к освобождению от того, что Выготский, вслед за Левином, называл полезависимостью. Смысловое поле ребенка только начинает отделяться от внешнего поля в игре, поэтому действия в нем конкретны и ситуационно связаны: «ребенок не может оторвать значение от вещи или слова от вещи иначе как находя точку опоры в другой вещи, [...] он заставляет одну вещь как бы воздействовать на другую в смысловом поле» [6, с. 71].

На данной стадии мы впервые можем говорить о мере общности понятий и о структуре смыслового поля. Оно дифференцируется в измерении долготы (образуются первые смысловые иерархии, островки связанных друг с другом значений), возникает возможность произвольного движения по долготе и широте, т.е. «зигзаг свободного осмысленного действия»: внешний план позволяет совершить отлет от реальности и обеспечивает возвращение к ней в практическом действии [8]. И все же, хотя ребенок способен к произвольному движению в смысловом поле, его движение не свободно, оно повторяет движение в реальном поле и всегда опирается на внешнее средство [6, с. 75].

На стадии истинных понятий процесс обобщения идет в русле речевого мышления, а совокупность понятий составляет иерархически организованную сеть. Возникает «возможность перехода от одних понятий к другим, установление отношений между ними по бесчисленным и бесконечно многообразным путям, возникает возможность эквивалентности понятий» [7, с. 274], а вместе с ней и свобода движения в смысловом поле. Закон эквивалентности понятий, введенный в главе 6 «Мышления и речи», дает представление об идеальном смысловом поле и описывает строгую иерархию, где понятия однозначно распределены по классам и выстроены в пирамиду по признаку общности. Однако опыт психосемантических исследований показывает, что реальные смысловые иерархии устроены иначе. Можно предположить, что смысловое поле даже на высшей стадии остается подобным самому языку, который имеет скорее комплексный, чем понятийный характер ([3, с. 14–24; 5, с. 185, 444] и др.). Не расчерченный априори на верные и неверные ходы, язык создает условия, для того чтобы определенность, отсутствующая в нем самом, возникала в мысли, которая свободно владеет языком (по Витгенштейну, определенность мысли — критерий ее зрелости). Ту же неопределенность сохраняет и понятийное смысловое поле. Оно превращается в совершенный инструмент не потому, что его структура становится логически выверенной, а потому что взрослый, в отличие от ребенка, владеет смысловым полем. Понятийное мышление «идет в борьбе произвольных тенденций с[о] смысловыми полями и в соз[и]д[а]нии этих полей» («Два парадокса мышления», предп. 1934, СА). Мысль отделяется не только от внешнего, но и от смыслового поля; она может использовать имеющиеся ходы, но также и проторять новые пути.

Таким образом, на интрапсихологическом этапе смысловое поле является внутренним полем обобщения, опосредствует процессы превращения текущей динамики мысли в динамику действия и является основой волевого поведения. Остается как минимум вопрос о том, насколько здесь к понятию смыслового поля приложима характеристика «внутреннее», «внутренний план». Заметим, что даже во внутренней речи всегда присутствует Другой (термин Ж. Лакана), т.е. вся система символического, а также другой — человек — как второй полюс речи, которая всегда диалогична, т.е. по-прежнему распределена между человеком, миром и другими людьми.

До сих пор мы двигались в русле основных определений смыслового поля, данных самим Выготским, однако не надо забывать, что мы имеем дело с едва намеченным концептом, который входил в незавершенную теорию динамических смысловых систем. Обобщение — только один из аспектов, в котором можно говорить о смысловом поле. Если вслед за Выготским исходить из того, что речь производит изменения не в отдельно взятом мышлении, но в целостной системе сознания, то смысловое поле обнаружится в любой интенциональной активности, идущей по человеческому типу. В данной перспективе его можно рассматривать как специфически человеческий ландшафт событий, развивающийся одновременно с развитием психики человека и являющийся необходимым условием этого процесса.

Любопытная параллель из лакановского анализа. Лакан отмечает, что единичный знак остается бессмысленным, если он не включен в систему (единичный иероглиф мертвого языка расшифровать не удастся, пока не найдутся тексты, написанные на этом языке). В частности, относительно опытов Павлова по выработке условных рефлексов он говорит, что «дискурсу животных не хватает, в первую очередь, связности. ...Как бы далеко мы в подобных опытах ни заходили, что мы никогда не находим... — так это закона, согласно которому эти нами задействованные означающие оказались бы упорядочены. [...] Это не значит, что измерения Другого, с большой буквы, для животного не существует вообще: это значит лишь, что в Другом этом нет для него ничего, что выстраивалось бы в членораздельный дискурс» [13, с. 395].

Данный пример показывает, что животное может войти в поле культуры, стать участником межвидовой ЗБР (термин М. Томаселло), ему можно привить единичный знак или цепочку знаков, но вопрос о том, возникает ли за ними живая динамическая система смыслового поля, остается открытым. Тем удивительнее, что поле возникает уже у младенца и представляет собой единое развивающееся целое. Подчеркну, что полевая метафора относится, прежде всего, к возможности движения, опоры, к исходной связности и априорной закономерности. В случае смыслового поля это своего рода простираение смысла вперед, создание пространства осмысленного действия. При этом поле динамично, оно изменяет свои характеристики в зависимости от того, кто и как в нем действует: действие меняет законы его функционирования. Чтобы охватить в теории коэволюцию высшей психики и смыслового поля, понятие смыслового поля как плана, т.е. «плоскости», нужно взять во всем объеме и соотнести его с представлением о жизненном пространстве человека. При глубоком осмыслении понятие смыслового поля может стать одним из компонентов общепсихологической теории, к которой стремился Выготский в попытке синтезировать достижения всех современных ему учений.

Литература

1. *Баттерворт Дж., Харрис М.* Принципы психологии развития. М.: Когито-Центр, 2000. 350 с.
2. *Бибихин В.В.* Слово и событие. М.: Эдиториал УРСС, 2001. 280 с.
3. *Бибихин В.В.* Язык философии. М.: Прогресс, 1993. 403 с.
4. *Биренбаум Г.В., Зейгарник Б.В.* К динамическому анализу расстройств мышления // Советская невропатология, психиатрия и гигиена. 1935. Т. 4. Вып. 6. С. 75–98.
5. *Витгенштейн Л.* Философские работы: в 2 ч. Ч. 1. М.: Гнозис, 1994. 612 с.
6. *Выготский Л.С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Психология развития. СПб: Питер, 2001. С. 56–79.
7. *Выготский Л.С.* Мышление и речь // Собр. соч.: в 6 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1982. С. 5–361.
8. *Выготский Л.С.* Проблема умственной отсталости // Собр. соч.: в 6 т. Т. 5. М.: Педагогика, 1983. С. 251–256.
9. *Завершнева Е.Ю.* Две линии развития категории «смысл» в работах Л.С. Выготского // Вопросы психологии. 2015а. № 3. С. 116–132.
10. *Завершнева Е.Ю.* Представления о смысловом поле в теории динамических смысловых систем Л.С. Выготского // Вопросы психологии. 2015б. № 4. С. 119–135.
11. *Завершнева Е.Ю.* Проблема свободы как отличительной характеристики человека в работах Л.С. Выготского // Вопросы психологии. 2015в. № 5. С. 89–105.
12. *Завершнева Е.Ю.* Сознание без слова: Л.С. Выготский о доречевом горизонте сознания // Вопросы психологии. 2016. № 5. С. 71–87.
13. *Лакан Ж.* Образования бессознательного. Семинары: Книга V (1957/1958). М.: Гнозис; Логос, 2002. 608 с.
14. *Самухин Н.В., Биренбаум Г.В., Выготский Л.С.* К вопросу о структуре деменции при болезни Пика // Советская невропатология, психиатрия и психогигиена. 1934. Т. 3. Вып. 6. С. 97–136.
15. *Томаселло М.* Истоки человеческого общения / под ред. Т.В. Ахутиной. М.: Языки славянских культур, 2011. 323 с.
16. *Эльконин Б.Д.* Посредническое Действие и Развитие // Культурно-историческая психология. 2016. № 3. С. 93–112.

The “Psychically Sick” Child: Wars, Medical Diagnoses, and Everyday Life in a 1920s Psychiatric Institution

Maria Galmarini-Kabala

James Madison University, USA

I plan to discuss the interactions of medical experts, minor patients, and parents in the Child Psycho-Neurological School-Sanatorium that operated in Perm' between 1926 and 1929. Through a micro-history of this child psychiatric institution, I will explore the theme of violence in child psychiatry, understanding it both as a structural cause of child abnormality and as a force shaping the processes of medicalization and normalization. The presentation will draw on a rich body of literature in modernity theory and disability studies which has criticized medical diagnoses for reducing human suffering to fixed pathological categories and grounding rights to care in claims of victimization. At the same time, I will juxtapose the violence of medicalization and institutionalization to competing criminalizing models and eugenic approaches to child abnormality. While in the 1920s both the Soviet prison and the psychiatric ward were sites of disciplinary power (violence as a tool of control), Vygotskii's and other historical actors' negotiations over the meaning of children's psychic "defects" acknowledged psychological suffering amid chaos and devastation, and strove to define a type of care that did not necessarily victimize its recipients.

Культурно-историческая теория как основа психологического сопровождения инклюзивного образования

Алехина С.В.

кандидат психологических наук, проректор по инклюзивному образованию,
директор Института проблем инклюзивного образования МГППУ, Москва, Россия
ipio.mgppu@gmail.com

Юдина Т.А.

помощник проректора по инклюзивному образованию МГППУ, Москва, Россия
ta.yudina@gmail.com

В настоящее время происходят серьезные изменения в содержании психолого-педагогического сопровождения образования, в связи с тем, что инклюзивное образование получило в нашей стране законодательно закреплённый статус (Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации»).

Методология психолого-педагогического сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в специальном образовании недостаточна для обеспечения процесса включения таких детей в условия обычной школы и требует научной разработки. В технологическом аспекте основным противоречием является «разрыв» между направленностью инклюзивной практики на индивидуализацию образовательного процесса, создание оптимальных условий развития для каждого учащегося и доминирующей практикой общего образования, ориентированной на реализацию типовых программ и создание стандартных условий обучения.

Социальный подход к человеку с особыми потребностями, который лежит в основе инклюзивного образования, рассматривает в качестве инвалидирующего фактора не сам диагноз, а социальные отношения между таким человеком и обществом, таким образом представляя ограниченные возможности личности порождением общества и его проблемой [5]. Поэтому при определении методологических подходов к психолого-педагогическому сопровождению инклюзивного процесса важно подчеркнуть, что сопровождение необходимо не только детям с ОВЗ и инвалидностью, но и всем субъектам инклюзивного образования.

Поиск методологии психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ в условиях разнообразия особых образовательных потребностей детей снова возвращает нас к культурно-исторической школе Л.С. Выготского, ставя во главу угла влияние культуры, образования и социальной среды на развитие личности.

Главной методологической ценностью идей культурно-исторической теории для осмысления инклюзивных ценностей в образовании можно считать идею компенсации органического недостатка, при которой выполнение нарушенных функций берет на себя другая, культурно обусловленная, психологическая структура. Л.С. Выготский писал, что личность возникает на основе организма как сложная надстройка, создаваемая внешними условиями индивидуальной жизни [3].

Как цели, так и движущие силы развития личности заложены в необходимости жить в исторической социальной среде и перестраивать все органические функции согласно требованиям, предъявляемым этой средой [1]. Принцип социальной обусловленности развития один из центральных в культурно-исторической теории. О развитии личности Л.С. Выготский писал: «Все, что развивается, развивается по необходимости» [1].

Л.С. Выготский показал, что единственным воспитателем, способным образовать новые реакции, является собственный опыт человека. Только та связь остается для него действительной, которая была дана в личном опыте. Поскольку личный опыт определяется социальной средой, задача педагога состоит в организации и контроле ее влияния на ребенка. При этом «учитель является, с одной стороны, организатором и управителем социальной воспитательной среды, а с другой — частью этой среды» [2].

Важна в контексте инклюзивного образования идея Л.С. Выготского о том, что ребенок с тем или иным дефектом еще не есть дефективный ребенок. Вместе с дефектом даны стимулы для его преодоления [4]. Таким стимулом для «особого» ребенка может быть общение со сверстниками, участие в сообществе,

что хорошо согласуется с принципами инклюзивного образования. Л.С. Выготский полагал, что глубоко антипедагогично правило, согласно которому мы в целях удобства подбираем однородные коллективы аномальных детей. Делая это, мы идем не только против естественной тенденции в развитии таких детей, но, что гораздо более важно, мы лишаем аномального ребенка коллективного сотрудничества и общения с другими, стоящими выше него детьми, усугубляем, а не облегчаем ближайшую причину, обуславливающую недоразвитие его высших функций. Поэтому, заключает он, чрезвычайно важно с психологической точки зрения не замыкать аномальных детей в особые группы, но возможно шире практиковать их общение с остальными детьми [4]. Остается задачей, как это коллективное сотрудничество реализовать в образовательной практике.

Современным исследователям еще предстоит описать модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики. Однако результаты одного из первых в нашей стране эмпирических исследований в этом направлении показали, что профессиональные действия педагогов по включению детей с синдромом Дауна в инклюзивные классы начальной школы являются значимым фактором, связанным с принятием этих детей сверстниками [6].

Базой для исследования стала средняя общеобразовательная школа Москвы, в которой более 10 лет осуществляется практика инклюзии детей с особыми образовательными потребностями. Многие годы школа адаптировала учебные материалы для детей с интеллектуальными нарушениями, обучала этому учителей, создавала культурные традиции принятия детей со сложной структурой дефекта в развитии.

В эмпирической части исследования приняли участие 117 учащихся 2–4-х классов в возрасте от 7 до 11 лет и шесть педагогов начальных классов с педагогическим стажем от 1 до 25 лет. В каждом из шести обследованных инклюзивных классов учился один ребенок с синдромом Дауна. В одном из третьих классов учились два таких ребенка.

В исследовании были использованы методы, позволяющие объективно зафиксировать и описать отношения в инклюзивных классах: наблюдение, интервью и психодиагностические методики (социометрия, Цветовой тест отношений и проективный рисуночный метод).

По результатам был составлен рейтинг действий учителей по включению детей с синдромом Дауна в общеобразовательный процесс. Самыми популярными действиями оказались выражение эмоциональной поддержки и одобрения действий включаемых детей, вопросы и задания включаемым детям во время фронтальной работы класса. Кроме того, учителя нередко оказывают поддержку включаемым детям при решении учебных задач в форме вопросов и рекомендаций. Гораздо реже учителя акцентируют внимание класса на способностях и успехах включаемых детей, организуют на уроках парную работу учеников с участием включаемого ребенка, оказывают поддержку включаемым детям в самоорганизации, вызывают включаемых детей к доске, просят одноклассников помочь включаемым детям в решении учебных задач.

Установлено, что чем шире репертуар действий педагогов по включению детей с синдромом Дауна в общеобразовательный процесс на уроках, тем меньше одноклассников эмоционально отвергают этих детей. Таким образом, на начальном уровне образования педагог является ключевой фигурой в организации учебных отношений и создании условий для образовательной и социальной инклюзии. Эти результаты хорошо согласуются с положениями культурно-исторической теории.

В культурно-исторической теории Л.С. Выготского показан и раскрыт важнейший принцип о том, что подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений между людьми. И только в такой образовательной среде, где ученик имеет возможность получить личный опыт подобного общения, может произойти интериоризация принципов инклюзии о ценности каждого человека и о том, что разнообразие усиливает все стороны жизни человека.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: в 6 т. Т. 5.: К вопросу о динамике детского характера. М.: Педагогика, 1983. С. 153–165.
2. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика–Пресс, 1996. 536 с.
3. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: в 6 т. Т. 2: Проблемы общей психологии / под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1982. 504 с.
4. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: в 6 т. Т. 5: Основы дефектологии (Дефект и компенсация) / под ред. Т.А. Власовой. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
5. *Шеманов А.Ю.* Другой как «неспособный»: социальный конструктивизм vs. медиализация [Электронный ресурс] // Культурологический журнал. 2012. № 1 (7). <http://www.cr-journal.ru/rus/journals/112.html&j_id=9> (дата обращения: 28.09.2016).
6. *Юдина Т.А., Алехина С.В.* Психолого-педагогические условия включения детей с синдромом Дауна в инклюзивные классы начальной школы // Сибирский педагогический журнал. 2016. № 1. С. 94–101.

Самоотношение и внутренний диалог в подростковом возрасте

Астрецов Д.А.

аспирант кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия
d.astretsov@gmail.com

Подростковый возраст является важным этапом становления человека как полноценного члена общества. Здесь формируется множество новообразований, которые играют определяющую роль в жизни взрослого: самосознание, система ценностей, мировоззрение, идеология. Как отмечает О.А. Карабанова, подростковый возраст характеризуется своей противоречивостью [5]. Он является промежуточным, переходным между детством и взрослостью, в нем совмещены характеристики обоих этих периодов развития. В подростковом возрасте развитие отдельных сфер жизни человека происходит неравномерно. Так, многие авторы указывают на то, что половое созревание подростка происходит быстрее, чем его психологическая зрелость и готовность к сексуальным отношениям. Отметим также, что в подростковом возрасте происходят одновременно два в общем противоположных процесса — социализация как принятие разделяемых группой системы норм и ценностей и индивидуализация как формирование эго-идентичности и развитие самосознания.

Основным новообразованием в познавательной сфере подростка является словесно-логическое (дискурсивное) мышление. В отличие от наглядно-образного, которое занимает первое место у дошкольника и отчасти младшего школьника, дискурсивное мышление позволяет производить операции над проблемой на обобщенном уровне с использованием речи. Дискурсивное мышление начинает развиваться уже у младшего школьника в связи с поступлением в школу и знакомством с системой научных понятий. Однако в этом возрасте еще невозможно подлинное теоретизирование с выдвиганием гипотез, их проверкой, использованием логических операций. Новая форма мышления задает новые познавательные потребности в поиске не только фактов, а закономерностей явлений, позволяет шире взглянуть на мир.

На основе формирования вербального мышления развивается самосознание как целостное представление человека о себе. Разрозненные и ситуативные качества личности начинают объединяться во все более общие свойства. Как показал А.А. Бодалев [4], у подростков по сравнению с младшими школьниками снижается количество упоминаемых характеристик своих товарищей в сферах отношений с учителями, связанных с учебной деятельностью, зато повышается количество упоминаемых качеств интеллекта, эмоциональной сферы, особенностей труда, свойств личности, которые приобретают обобщенный характер, в отличие от ситуативного, как у младших школьников.

Открытие внутреннего мира также отмечает новый этап в развитии самоотношения. Расширение социальных контактов человека, появление в его жизни новых значимых других помимо родителей (учителя, сверстники) обогащает его самосознание. Усложнение системы социальных связей неизбежно приводит к усложнению отношения к себе. Оно утрачивает ту линейную связь с отношением других людей, которая часто наблюдается у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Значительный вес в самоотношении начинают занимать физические характеристики человека. Высокая степень удовлетворенности своим телом позволяет относительно надежно предсказывать и наличие высокой самооценки. В этом же возрасте явно проявляется гендерное различие — для юношей удовлетворенность связана с маскулинностью и эффективностью, а для девушек — с привлекательностью [3]. При этом в целом наблюдается снижение самооценки в подростковом возрасте. Исследование, проведенное Эллисом, Гехманом, Катценмайером, показывает, что компоненты Я-концепции в целом стабильны в возрасте 13–18 лет (любовь к школе, самобезопасность, социальная уверенность, любовь к окружающим, любовь к семье, самоутверждение, любовь к учителям), но снижается показатель самопринятия [7]. Авторы предполагают, что причиной этого служит переориентация с внешних условий самооценки на внутренние.

Общее снижение самооценки, заимствование внешних атрибутов взрослой жизни без осознания обязательств и ответственности, высокая групповая идентичность увеличивают риск включения подростков в асоциальное поведение. В исследовании А.В. Барсукова было выявлено значимое различие в уровне общего самоотношения, а также таких его компонентов, как самоуважение, ожидание положительного отношения, отношение других, саморуководство, самопонимание, между группами асоциальных и социально адаптивных подростков [2]. Все указанные показатели в первой группе оказались занижены. Автор

приходит к выводу, что самоотношение асоциальных подростков оказывается в значительной степени зависимо от мнения окружающих, их самосознание еще незрелое и инфантильное. Безусловно, нельзя сделать однозначного вывода о том, что негативное самоотношение ведет к асоциальному поведению, однако подростки с негативным самоотношением, по-видимому, составляют группу риска.

Именно поэтому проблема формирования позитивного самоотношения в подростковом возрасте становится особенно актуальной. Развитие формально-логического мышления создает почву для развития внутреннего диалога как нового этапа развития самосознания человека. Происходит активная рефлексия своих особенностей, осознание, пусть и преувеличенное, своей уникальности. Исследования показывают, что внутренний диалог помогает подросткам справиться с негативными высказываниями окружающих об их теле [9]. Осуществляя мысленное сравнение своего тела со сверстниками и, иногда, со взрослыми, подросток сохраняет высокий позитивный уровень самоотношения.

Таким образом, на наш взгляд, при рассмотрении вопроса опозитивном самоотношении на первый план выходит проблема исследования особенностей внутреннего диалога в подростковом возрасте. Количество таких исследований на сегодняшний день невелико, однако с ростом популярности теории диалогического Я Х. Херманса появляются исследования, затрагивающие этот аспект (например, [6]). Так, в недавнем исследовании П.А. Лидбома с коллегами [8] показано соотношение внешнего и внутреннего диалога у подростков в процессе терапии с участием ближайшего социального окружения. Авторы показывают, что внутренний диалог играет ключевую роль в формировании смыслов в процессе терапии. С помощью специальной методики реконструирования внутреннего диалога, который переживался подростком в процессе психотерапии, было выявлено, что формирование смыслов возможно благодаря смене позиций с наблюдающей на осмысляющую, и наоборот, а также смене временной перспективы (Я в прошлом, Я в настоящем, Я в будущем). Высказывания подростков в процессе терапии (внешний диалог) оказались в большой степени зависимы от особенностей их внутреннего диалога в каждый конкретный момент времени.

Нами было проведено исследование опосредующей роли рефлексии в процессах самоотношения. И хотя для анализа была отобрана более старшая возрастная группа (от 18 до 29 лет), результаты данного исследования, с определенными оговорками, могут быть использованы при исследовании подросткового возраста. Мы выявили, что желательность образа Я (как одного из проявлений самоотношения) тем выше, чем ниже уровень общей рефлексивности и чем более высокий уровень внутренних конфликтов [1]. Эти феномены, вероятно, можно наблюдать с подросткового возраста, в котором можно говорить о значительном развитии рефлексивных процессов и внутреннего диалога.

Таким образом, проблема формирования позитивного самоотношения в подростковом возрасте не теряет своей актуальности в современных условиях. Одним из способов его формирования является внутренний диалог. Рассматриваемый рядом авторов как основной механизм функционирования сознания, он способен порождать новые смыслы и значения, изменяя таким образом самоотношение человека. Внутренний диалог подростка на сегодняшний день исследован не так подробно, как внутренний диалог взрослого человека. Такие исследования обладают не только практической пользой, но и позволяют расширить теоретическое понимание возникновения и развития внутреннего диалога.

Литература

1. *Астрецов Д.А., Леонтьев Д.А.* Точность самовосприятия и желательность образа «Я»: опосредующая роль рефлексии и особенностей личности / Мир психологии. 2016. № 3. С. 109–121.
2. *Барсуков А.В.* Структура самоотношения асоциальных подростков [Электронный ресурс] / Вестник ВятГГУ. 2009. № 3. <<http://cyberleninka.ru/article/n/struktura-samootnosheniya-asotsialnyh-podrostkov>> (дата обращения: 30.08.2016).
3. *Бернс Р.* Развитие Я–концепции и воспитание / пер. с англ. М.: Прогресс, 1986. 230 с.
4. *Бодалев А.А.* Восприятие и понимание человека человеком. М.: МГУ, 1982. 200 с.
5. *Карабанова О.А.* Возрастная психология. Конспект лекций. М.: Айрисс-пресс, 2005. 238 с.
6. Applications of Dialogical Self Theory. New Directions for Child and Adolescent Development / H.J. Hermans (ed.). 2012. No. 137. 96 p.
7. *Ellis D., Gehman W.S., Katzenmeyer W.G.* The boundary organisation of self concept across 13–18 year age span / Psychological Measures. 1980. No. 4. P. 9–18.
8. *Lidbom P.A., Bøe T.D., Kristoffersen K.* How Participants' Inner Dialogues Contribute to Significant and Meaningful Moments in Network Therapy with Adolescents // Contemporary Family Therapy. 2015. Vol. 37. No. 2. P. 122–129.
9. *McCabe M.P., Ricciardelli L.A., Ridge D.* "Who Thinks I Need a Perfect Body?" Perceptions and Internal Dialogue among Adolescents about Their Bodies // Sex Roles. 2006. Vol. 55. No. 2 (5). P. 409–419.

Сказка как атрибут детства

Варнавская Е.Н.

студент социологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия
varnavskaygina94@yandex.ru

Для современного российского общества функция сказки как инструмента социализации играет заметную роль в воспитании детей дошкольного и младшего школьного возраста. Она на протяжении нескольких столетий выступает как важный коммуникативный канал обмена опытом и знаниями между поколениями. Наряду с мифом сказки известны с древнейших времен. Они являлись источниками, из которых члены первых обществ могли получать знания об окружающем мире, узнавать об устройстве их социума и принятых ритуалах, находить ответы на ряд сложных вопросов. Как пишет литературовед А.Е. Наговицын¹, инициации и другие ритуалы, готовящие членов первых обществ к их будущим социальным ролям (жених/невеста, воин, жрец и т.п.), не были одномоментным действием. Эту подготовку проходили с детства, многие тайны и секреты передавались подрастающему поколению в закодированном виде — в формате сказок. Поскольку некоторые ритуальные действия происходили на глазах у детей, то сказочные истории могли складываться для объяснения их смысла. Поэтому сказки отличались от мифа, многоаспектностью и многозначностью с возможным отступлением от основной линии, что предоставляло слушателю выбор своего пути. О роли сказок и мифов при формировании личности писали психологи М.-Л. Франц, Э. Фромм, К.Г. Юнг².

С течением времени сказка оформилась как устный жанр литературы о бытовых событиях, но отличающийся особым содержанием и композиционно-стилистическим построением. Сказка представлена как живой рассказ, склонный к преобразованиям: содержание изменяется в зависимости от общества, территории и эпохи. В.Я. Пропп³ в своей работе отмечает, что история сказки связана с социальными институтами прошлого и особенно религиозными культурами, обрядами и обычаями народа.

История сказки динамично развивается, именно в советский период складывается то понимание термина «сказка», которое станет привычным для детей и взрослых конца XX — начала XXI в. Благодаря труду исследователей⁴, собравших большой массив сказочных сюжетов, и работе отечественных писателей оформились классические детские сказки, на которых было воспитано не одно поколение россиян. В это время знание сказочных сюжетов можно почерпнуть не только от старшего поколения «из уст в уста», но и прочесть в книгах. В этот период активно публиковались как народные и авторские сказки XIX в., так и современные, в которых на примере сказочных героев, перенесенных в современность, дети учились различать добро и зло, узнавали модели поведения, а также получали знания об окружающей их действительности.

Материалы народных сказок взяты непосредственно из жизни народа, он рассказывал о тех верованиях, обрядах, традициях, об окружающей природе, которую видел. В сказках отражается трудолюбие, одаренность, дружба, взаимопомощь и взаимовыручка, верность народу и родине. Но главное, что в метафорических примерах, доступных для понимания ребенка, освещаются ценности добра и зла.

Благодаря передаче из поколения в поколение в устной форме сказки прошли испытание временем, в них сохранились только значимые и наиболее ценные моменты. Безусловно, сегодня некоторые сказки сложно однозначно интерпретировать, так как смысл сюжета и идеи мог быть утерян в веках или трансформирован. Как можно увидеть, в динамике развития общественных форм, изменялась сама сказка, ее функции не утрачивали своего значение.

Сейчас сказки — это любимый многими людьми жанр литературы. Знакомятся с ними еще в детстве и в течение жизни неоднократно обращаются к их сюжетам. В детские годы, как правило, мамы и бабуш-

¹ Наговицын А.Е., Пономарева В.И. Атлас сказочного мира. М.: Генезис, 2011. С. 14

² Франц М.-Л. Психология сказки. Толкование волшебных сказок: Б.С.К.; 2004; Фромм Э. Забытый язык: введение в науку понимания снов, сказок, мифов. М.: АСТ, 2010. 251 с.; Юнг К.-Г. Архетип и символ. М.: Ренессанс: 1991. 231 с.

³ Пропп В.Я. Морфология сказки. Л.: Академия, 1928; Пропп В.Я. Исторические корни волшебной сказки. М.: Лабиринт, 2000. 416 с.

⁴ Азадовский М.К. Русская сказка: в 2 т. М., 1932. 176 с.; Афанасьев А.Н. Народные русские сказки. Вып. 1–2. М., 1863. С. 396; Броницын Б., Сахаров И. Русские народные сказки. Сб. М.: 2007. 191 с.; Даль В.И. Русские сказки. СПб., 1832. 201 с.; Худяков И.А. Великоорусские сказки. М.: Тип. Грачёва В. и К°, 1860. 158 с.; Чудинский Е.А. Русские народные сказки, прибаутки и побасенки. М., 1864. 149 с.

ки читают сказки, помогают их понять. Позже повзрослевшие дети обращаются к сказкам уже в качестве рассказчиков — повествуют младшим братьям и сестрам, детям и внукам о приключениях сказочных героев в волшебных мирах. Но это не только занимательный рассказ развлекательного характера, он таит в себе намного больше информации, чем можно увидеть на первый взгляд.

Значительное внимание сказкам в воспитании и передаче социокультурного опыта детям уделяли русские педагоги Л.С. Выготский, А.В. Запорожцев, К.Д. Ушинский¹. Они упоминали, что благодаря простоте изложения сказок, отсутствию непосредственного назидания, проявлению типичности героев и доведения до абсолютной степени их характеристик (доброта, храбрость и др.) они легко воспринимаются детьми.

Согласно культурно-исторической теории развития личности Л.С. Выготского², в которой он обосновал, что источники и детерминанты развития человека лежат в исторически развившейся культуре, детерминанты психического развития находятся не внутри организма и личности ребенка, а вне его — в ситуации социального взаимодействия ребенка с другими людьми. В ходе общения и совместной деятельности не просто усваиваются образцы социального поведения, но и формируются основные психологические структуры, определяющие в дальнейшем все течение психических процессов личности.

Для многих сегодня сказка — это уникальный мир, в котором вместе с героями они отправляются в удивительные путешествия, встречаются с разнообразными существами, познают окружающую их действительность, извлекают жизненные уроки и усваивают моральные наставления и ценностные установки³. Но особенностью XX–XXI вв. является то, что сказка вышла за рамки чисто литературного жанра. Сегодня сказочные сюжеты можно встретить не только в качестве устного рассказа, но и в кино, мультипликации, театре, компьютерных играх и т.д. Изменения под воздействием массмедиа позволили иначе взглянуть на сказку, ее место и функции для первичной и вторичной социализации, преобразования затронули и социальную практику, обусловленную коммуникацией взрослых и детей.

Таким образом, сказка — произведение, в котором главной чертой становится установка на раскрытие жизненной правды с помощью возвышающего или снижающего реальность условно-поэтического вымысла⁴. Как и многие другие произведения устного народного творчества, сказка является источником, из которого можно познать социокультурный опыт народа.

Сказка — это эффективная форма для трансляции социокультурного опыта, имеющего занимательную и удобную для детей «упаковку». Сегодня по формату сказок строятся психотерапевтические истории, дидактические материалы и т.д. Это проверенная временем форма подачи информации, которая по восприятию подходит для детей дошкольного возраста.

Литература:

1. *Аникин В.П.* Русские народные пословицы, поговорки, загадки и детский фольклор. М.: Гос. учеб.-пед. изд-во Министерства Просвещения РСФСР, 1957. 535 с.
2. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. Изд. 5-е, испр. М.: Лабиринт, 1999. 310 с.
3. *Запорожец А.В., Луков Г.Д.* Развитие рассуждений у ребенка младшего школьного возраста // Научные записки Харьковского гос. пед. ин-та. 1941. № 76.
4. *Казеннов А.С.* Антропологический смысл русской алгоритмической сказки // Вестник Ленинградского гос. ун-та им. А.С. Пушкина. 2014. Т. 2. № 4. С. 128–135.
5. *Пропп В.Я.* Морфология сказки. Л.: Академия, 1928. 311 с.
6. *Ушинский К.Д.* Собр. соч.: в 10 т. Т.3.: Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. М.; Л.: АПН РСФСР, 1950. 358 с.
7. *Франц М.Л.* Психология сказки. Толкование волшебных сказок. М.: БСК, 2004. 318 с.
8. *Фромм Э.* Забытый язык: введение в науку понимания снов, сказок, мифов. М.: АСТ, 2010. 251 с.
9. *Юнг К.Г.* Архетип и символ. М.: Ренессанс, 1991. 231 с.

¹ *Выготский Л.С.* Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1999. 310 с.; *Запорожец А.В., Луков Г.Д.* Развитие рассуждений у ребенка младшего школьного возраста // Научные записки Харьковского гос. пед. ин-та; *Ушинский К.Д.* Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Собр. соч.: в 10 т. Том 3. М.; Л.: 1950.

² *Выготский Л.С.* Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1999. С. 57–60.

³ *Казеннов А.С.* Антропологический смысл русской алгоритмической сказки // Вестник Ленинградского гос. ун-та им. А.С. Пушкина. 2014. Вып. № 4. Т. 2. С. 128–135.

⁴ *Аникин В.П.* Русские народные пословицы, поговорки, загадки и детский фольклор. М.: 1957. С. 157

Действительность отношений современного детства и современной взрослости (возможность переговорных практик)

Варфоломеева Ю.С.

аспирант Института экономики, управления и природопользования ФГАОУ ВО СФУ,
Красноярск, Россия
juliaket.90@mail.ru

Научный руководитель — Хасан Б.И.

Смена эпохи привнесла новые культурные формы в отношения детства и взрослости, которые конкурируют с известными формами и им противопоставляются. Вопрос, который нельзя не задавать в связи с этим, следующий: как работают новые культурные формы? Видоизменяют ли они ландшафт детской жизни или сами формы сменились, а их функциональное назначение осталось прежним?

Проблематизируется возрастная когортность: младший школьный возраст, подростковый возраст, юношеский. В реальной жизни этого резкого разграничения и однозначно линейного движения по возрастам нет. «Натуральные» примеры не показывают такого строгого разграничения по возрастам и такой четкой последовательной их смены. В культурно-исторической теории Л.С. Выготского обращение к культурному способу действия, орудиям и их функционированию в социуме это есть то, что определяет возраст. Отсюда появляется сюжет с зоной ближайшего развития, которая является ситуацией совместности детства и взрослости. Здесь нам хочется указать на два важных момента. Первый: в современной действительности мест для построения зоны ближайшего развития становится больше, отсюда может появляться оснащенность разными способами взаимодействия — в том числе и отстаивания, защиты и интервенции, экспансии, встречи с иным, другим. Теперь, возможно, стоит говорить о зонах ближайшего развития. Второй момент состоит в том, что если раньше зона ближайшего развития была конструктивным инструментом взрослого, то сейчас все больше встает вопрос, когда и что может взрослый с помощью ребенка или затем без его помощи. То есть сюжет с «зоной» сдвигается в сторону взрослого. Исследовательский вопрос, который возникает вокруг этого: как теперь тематизируются сюжеты, вокруг которых могут возникать взаимодействия, а значит и договоренности?

Если раньше Выготским взрослость и детство представлялись как педагогическое и ученическое, то теперь позиция взрослого деперсонифицировалась. С одной стороны, меняются отношения на полюсах, с другой стороны, исчезла внятная определенность самих образцов культурного действия, которые вменены как линии развития.

Отчетливо прослеживается появление одного из важных конфликтов — у школы теперь есть «соперник», который претендует на детский ресурс и «уводит» ребенка из школы (натурально или «непрямо»). Сюжет самостоятельности ранее был линейным, сейчас он поменялся — если раньше ребенок в первую очередь был учеником, то теперь появились и другие места для реализации его субъектности. Учитель не единственный у кого учится ребенок. Возможности и места субъектности детей начинают возникать гораздо раньше и в других местах. Именно это и позволяет ребенку теперь иметь позицию в переговорных процессах. Раньше стороной переговоров об образовании была семья, в связи с последними изменениями теперь и сам ученик имеет ресурс для переговорной позиции. Это и есть тот сюжет, который должен быть подхвачен и использован современной взрослостью на данном этапе.

Переговорные практики в широком смысле — это форма жизни (или представленности в жизни) сотрудничества. Эти практики привносятся взрослыми, хотя пока взрослостью и отрицаются. Вокруг чего появляются переговорные тематик? Начальная школа — учебное сотрудничество: задача, трудность, способ действия — материал/тема конфликта. Средняя школа: социальный статус, границы, возможности, права и автономии. Старшая школа: учебное сотрудничество в пространстве школы (школы в широком смысле), мест «школы».

Важным в этом месте является еще одно обращение к трудам Л.С. Выготского. Он пишет, что подросток характеризуется не «некорректными» целями, а «слабыми» целями (речь идет не о сегментации цели, а о трудности ее удержания). Насколько нынешняя ситуация трансформировала этот сюжет? Как

это воплощается в реальной ситуации: ребенок запросто может договариваться. Но удерживать договоренности — не может. Участие в переговорных процессах завершается актом подписания «договора», а интерес ребенка не устойчив и быстро может сменяться. Переговорные отношения в пространстве школы требуют другого взрослого, другой формы отношений взрослый — ребенок и новых институтов, удерживающих такой способ взаимодействия. Это выдвигает требования к новой социальной ситуации развития, а вслед за этим, возможно, и за другим акцентом на ведущей деятельности. Значит ли это, что материал для действия изменился, а орудие осталось тем же?

Разговор о сотрудничестве в пространстве школы теперь реален и может быть организован и удержан переговорными институтами. Это становится возможным тогда, когда сторона не только хочет и может вести переговоры, но и когда у нее есть соответствующий для переговоров интерес и ресурс. Если это специальным образом не закреплять, не удерживать эту энергию, а наоборот — всячески ее купировать, то разговор о сотрудничестве в пространстве школы будет иметь статус фиктивного и недостижимого.

Литература

1. *Асмолов Л.Г.* Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.: Институт практической психологии, Воронеж: МОДЭК, 1996. 768 с.
2. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: в 6 т. Т. 3. М.: Педагогика, 1983.
3. *Драгунова Т.В.* Проблема конфликта в подростковом возрасте // Вопросы психологии. 1972. № 2. С. 25–38.
4. *Хасан Б.И.* Конструктивная психология конфликта. СПб.: Питер, 2003. 250 с.

Исторические аспекты проблемы насилия и жестокого обращения с детьми

Волкова Е.Н.

доктор психологических наук, профессор СПбГУ, Санкт-Петербург, Россия

Проблема насилия над детьми — одна из актуальнейших социальных проблем современности. Безусловно признавая важность причин, вызывающих рост насилия над детьми в наши дни — социальной нестабильности, уменьшения доли родительского и школьного контроля, влияния сферы массмедиа на детскую психику, — нельзя забывать и о вневременных причинах, вызывающих насилие по отношению к детям со стороны взрослых. Основные корни проблемы насилия над детьми находятся в сфере общественного сознания, в общественных установках и отношениях родителей и иных взрослых к детям — установках и отношениях, позволяющих одним взрослым совершать акты насилия в отношении детей, а другим взрослым «закрывать глаза» на существование этой проблемы в целом, и на все ее единичные проявления. В каком бы аспекте не рассматривалось насилие по отношению к детям (насилие как действие импульсивное, не контролируемое волей и являющееся аффективной разрядкой для человека его совершающего; насилие как «действие по привычке» — автоматическое действие в обыденных ситуациях, обусловленное общественными нормами; насилие как сознательный волевой акт, направленный на осуществление четко осознаваемой цели), всегда помимо индивидуальных личностных причин, побуждающих человека к совершению акта насилия, присутствует и надличностный компонент — связь с общественными условиями и общественными нормами в отношении насилия.

Специалисты в области истории детства приводят убедительные данные о том, что в истории человечества невозможно выделить периоды, в течение которых дети принимались бы как безусловная ценность, равно как и периоды неоправданной жестокости к детям. Всегда существовало амбивалентное отношение к детям и детству как таковому. Однако исторический анализ юридических документов, произведений искусства и литературы позволяет утверждать, что с развитием цивилизации обнаруживалась все более отчетливая тенденция интереса и внимания к ребенку, заботы о нем, любви и помощи.

В 1961 г. на ежегодном собрании Американской академии педиатрии педиатр из Колорадо Генри Кемп (H. Kempe) представил результаты фундаментального исследования, в котором впервые был обозначен синдром избитого ребенка, описывающий и определяющий природу так называемых необъяснимых повреждений у детей. В этом докладе автор подробно проанализировал педиатрические, психиатрические, рентгенологические и юридические аспекты проблемы насилия над ребенком и впервые привел сводные статистические данные о распространении насилия над детьми в США.

Можно считать, что мировое сообщество ученых и практиков, работающих с детьми, с этого времени признало существование феномена насилия над детьми (Child Abuse and Neglect-феномен, CAN-феномен) как специальной проблемы, требующей для своего решения объединения усилий профессионалов из различных сфер деятельности, родителей и всего общества в целом. В настоящее время в мировой литературе опубликованы статьи, монографии, руководства по тем разделам медицины, социологии, юриспруденции, которые отражают специфику проблемы насилия и жестокого обращения с ребенком. С 70-х годов XX в. появились специальные научные исследования, посвященные изучению проблемы насилия и жестокого обращения с детьми. Эти исследования направлены на изучение состояния и причин насилия над детьми, разработку программ терапии, направленных на предотвращение насилия в семье, разработку и проведение программ помощи детям, пережившим психическую травму, детям с посттравматическим синдромом, разработку программ ранней профилактики насилия.

Сегодня, в начале XXI в., наверное, трудно найти человека, который одобряюще бы относился к жестокости по отношению к детям. Между тем, до недавнего времени существование CAN-феномена игнорировалось в качестве социальной, медицинской и психологической проблемы. Предполагалось, что случаи жестокого обращения с детьми встречаются редко и связаны с психическим заболеванием или алкоголизмом родителей, их нравственной неразвитостью или моральной дефектностью. Проблема насилия над детьми до недавнего времени была закрыта для обсуждения во многих странах мира. Проблема насилия и жестокого обращения с детьми и в современной России — одна из самых острых и актуальных. Распространились такие негативные явления как беспризорность, бродяжничество, безработица. К сожалению, сегодня мы можем утверждать, что насилие — определяющая характеристика обыденной ре-

альности. Речь идет не только о теперь уже постоянных «горячих точках», где гибнут люди, тема насилия становится центральной для средств массовой информации, для повседневного общения и обращения с детьми. Оно незаметно поселилось в наших семьях, проявляясь в самых разных формах (от угрожающих интонаций до бесконтрольных действий), оно прокралось в школы и детские сады, заполнило улицы. Ребенок может столкнуться с насильственными действиями в любое время и в любой ситуации: в школе, на отдыхе, в общественном месте. Исключением не является и семья, несмотря на то что данный социальный институт призван обеспечивать безопасность, которая является необходимым фактором для нормального развития ребенка.

Считается, что в XX в. возникло особое отношение к детям, которые достойны лучших условий существования, заботы и всесторонней защиты со стороны каждого государства.

После Великой Октябрьской социалистической революции 1917 г. в России впервые в мире был принят целый ряд декретов и постановлений, защищающих права и интересы ребенка. В первые послереволюционные годы издаются декреты об обязательном обучении грамоте. Несмотря на тяжелое материальное положение, повсеместно создаются школы. Сразу после революции издаются постановления о необходимости усиления детского пайка в местностях, охваченных голодом, об усилении питания кормящих матерей. В январе 1918 г. был принят защищающий по своей сути декрет «О комиссиях для несовершеннолетних», который отражал общую ориентацию политики в отношении несовершеннолетних детей (преимущественно беспризорных и нарушающих закон). Этим декретом провозглашалось, что все дети находятся под защитой государства, что означало: все дети без исключения находятся на государственном (бесплатном) обеспечении. Комиссии включали представителей трех ведомств: общественного призрения, просвещения и юстиции. Обязательным членом комиссии был врач. Для охраны здоровья детей создавалась целая сеть домов матери и ребенка, домов ребенка, детских домов и приютов, яслей, детских и женских консультаций, молочных кухонь и ферм. В тяжелейшие годы Великой Отечественной войны большое значение отводилось охране здоровья детей. Даже в прифронтовых городах была организована работа детских садов, яслей, школ. Матери, имеющие грудных детей и работающие на заводах, каждые три часа на специальных машинах доставлялись в ясли для кормления детей. Начиная с 1943 г. по всей стране создавались детские санатории, санаторные школы, круглосуточные стационары для детей. Интересы ребенка всегда находились в центре внимания в советской России. Многие дефициты современных систем защиты детей отсутствовали в советский период российской истории.

Другой важный фактор развития системы защиты детей от насилия и жестокого обращения — развитие наук о ребенке, прежде всего, в области психологии и медицины. В медицине возникла педиатрия как специальная отрасль знания, появились специалисты в области детского здравоохранения (педиатры, детские психиатры, неврологи). Свообразной точкой отсчета в систематическом изучении проблематики этнографии детства стали классические работы М. Мид, которой с середины 1920-х годов были развернуты широкомасштабные полевые исследования особенностей воспитания и развития детей, принадлежащих к архаическим культурам.

В 20-х годах XX в. начала интенсивно развиваться детская психология, раскрывающая основные закономерности развития ребенка в норме и патологии. Российскими учеными, среди которых, несомненно, наиболее выдающимся считается Л.С. Выготский, было показано, что нормальное развитие ребенка связано с удовлетворением основных его потребностей в познании, общении и содержательной активности. Большое внимание в работах отечественных и зарубежных ученых уделялось изучению психолого-педагогических условий развития ребенка в семье, детском доме, школе, детском саду.

В настоящее время мировое сообщество признает проблему насилия, жестокого обращения и пренебрежения нуждами детей как одну из самых острых и актуальных проблем современного общества. В мире создаются профессиональные организации и движения, направленные на предупреждение насилия над детьми. Эти организации объединяют специалистов в области медицины, психологии, юриспруденции, социальной работы. Ежегодно международные организации составляют отчет о проблеме насилия над детьми в мире и приводят данные сравнительного анализа о состоянии и перспективах системы защиты детей в их праве на полноценную жизнь.

В России в последние десятилетия появилось значительное число общественных организаций, занимающихся проблемами насилия и жестокого обращения с детьми. Крупнейшая национальная организация — это Фонд поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации (создан в соответствии с Указом Президента Российской Федерации от 26 марта 2008 г. № 404 «О создании Фонда поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации»); учредителем Фонда от имени Российской Федерации является Министерство здравоохранения и социального развития Российской Федерации. Начиная с 90-х годов XX в. в России началась целенаправленная работа по укреплению системы защиты детей, в частности, системы защиты детей от насилия. Важным достижением этой работы является принятие Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 гг.

Апология детства и интертекстуальные связи в романе А. Байетт «Детская книга»

Выговская Н.С.

аспирант НГЛУ им. Н.А. Добролюбова,
заместитель начальника отдела НИУ ВШЭ — Нижний Новгород, Россия
Nataliek-22@yandex.ru

Постмодернизм с его интересом к проблеме текста, интертекстуальным связям, разрушению границ между реальностью и вымыслом, «смерти автора» [1] способствовал модификации и смешению не только различных романских жанров, но и многочисленных художественных образов [2], [3]. «В период постмодерна как глобального состояния цивилизации создается новая эстетика» [4], которая характеризуется современными теоретиками «как нон-классика — принципиально бессистемное, почти аморфное образование, некое пространство параэстетических смыслов, клубящихся вокруг классического эстетического ядра» [5]. Это парадоксальным образом может означать, что влияние постмодернистского сознания на жанровое своеобразие романов и трансформацию художественных образов повлекло обращение к традиционной классической литературе ушедших эпох.

Антония Сьюзан Байетт (Antony Susan Bayett, b. 1936) — современная английская писательница, чье имя вошло в мировую литературу благодаря созданию неординарных романских ситуаций, сложных психологических коллизий, глубоко психологически мотивированных литературных образов. Художественное наследие автора включает такие известные романы и новеллы, как: «Тень солнца» («The shadow of the sun», 1964), «Девственница в саду» («The Virgin in the garden», 1978), «Обладать» («Possession», 1990), «Ангелы и насекомые» («Angels and Insects», 1991) и др. Многие ее произведения носят характер скорее «космополитический», нежели чем английский, да и сама Байетт «сравнительно недавно пришла к мысли о себе как англичанке» [6, с. 15]. Однако среди ее духовных наставников: Дж. Мильтон, У. Вордсворт, Дж. Китс, сестры Бронте и многие другие, благодаря которым Байетт так чутко откликается на английскую литературную традицию. Таким образом, выявление в ее текстах интертекстуальных связей с предшествующей художественной литературой позволяет многим исследователям рассматривать созданные ею образы с точки зрения не только носителей «культурных кодов», но и как обладателей принципиально новых психологических качеств личности, позволяющих раскрыть их экзистенциальную сущность.

Одним из последних ее произведений стал роман «Детская книга» [7] («The children's book», 2009 [8]), удостоенный Букеровской премии. В хронотопе романа содержатся многочисленные аллюзивные пласты, благодаря которым создается целая галерея причудливых детских образов. Введение писательницей сказок и сказочных образов в сюжет основного повествования — это своеобразная интертекстуальная игра со сказками английской писательницы Эдит Несбит (Edith Nesbit, 1858–1924).

Тема детства не является ключевой в творчестве А. Байетт. Однако многие факты из ее личной биографии так или иначе повлияли на создание «Детской книги» в целом и создание образов детства в частности. Островная изолированность и болезненное детство писательницы (в детстве А. Байетт страдала от астмы) способствовали и частому ее погружению в чтение и мифические фантазии. Отсюда, по признанию писательницы, в романе многочисленные магические предметы и волшебство, которые помогают реальным героям очутиться в фантастическом мире сказки. Своеобразный уход Байетт от реальности — один из способов спастись от проблем, царивших в мире в конце эпохи королевы Виктории и начале правления Эдуарда VII. Обращение автора к социально-политическим проблемам эпохи обуславливает основную философско-эстетическую проблематику романа, в которой проблема реальности жизни и художественного вымысла, взаимоотношения между персонажами становятся ключевой идеей всего произведения.

Еще одна немаловажная проблема, поднятая Байетт в романе, это религиозные устремления героев-детей. Сама воспитанная в строгих религиозных убеждениях, писательница наделяет своих героев христианскими принципами и моральными устоями. Она создает убедительные образы героев, которые «пытаются определить источник своего морального авторитета» [9, с. 36].

Литература

1. *Арнольд И.В.* Проблемы интертекстуальности // Вестник СПбГУ. Сер. 2: История, языкознание, литературоведение. 1992. № 4. С. 53–61.
2. *Байетт А.С.* Детская книга / пер. с англ. Т.П. Боровиковой. М.: Эксмо, 2012. 832 с.
3. *Барт Р.* Избранные работы: Семиотика. Поэтика / пер. с фр. Р. Барт. М.: Прогресс, Универс., 1994. 616 с.
4. *Бычков В.В.* Постнеклассическая эстетика: к вопросу о формировании современного эстетического знания // Философский журнал. 2008. № 1. С. 90–108.
5. *Кристева Ю.* Избранные труды: Разрушение поэтики / пер. с фр. М.: РОССПЭН, 2004. 656 с.
6. *Новикова В.Г.* Британский социальный роман в эпоху постмодернизма. Нижний Новгород: ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2013. 369 с.
7. *Chevalier J.L.* Speaking of Sources: An Interview with A.S. Byatt // Orléans: Presses universitaires d'Orléans. 1999. No. 7. P. 6–28.
8. *Byatt A.S.* The children book. Vintage Books, a division of Random House. N.Y.: 2009. 884 p. 8.
9. *Friel J.* An interview with A.S. Byatt Electronic resource // J. Friel, J. Newman (eds). Contemporary British and Irish novelists: An introduction through interviews. London: Arnold, 2004. P. 36–54.

Эрозия норм развития современного ребенка. Из опыта психологической консультации

Денисенкова Н.С.

кандидат психологических наук, доцент МГППУ, Москва, Россия
nataliya-denisenkova@yandex.ru

Период, когда Л.С. Выготский создавал основы отечественной психологии, может быть охарактеризован как время смены жизненных парадигм и норм. Отечественная и мировая философия, психология и педагогика начали обращаться к изучению «новых людей», путей их развития, выявлению и постулированию адекватных для них норм, кристаллизуя их в принципиально новых подходах к образованию, воспитанию, дефектологии, педологии и т.д. («Проблема культурного развития ребенка», «История развития высших психических функций», «Основы педологии», «Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства» и др.) [2].

Л.С. Выготский, понимая, что решение данных проблем лежит не в сфере статистики, социологии или эмпирической психологии, создал методологические принципы психологии, которые и через 100 лет позволяют нам понимать законы психического развития, и через их призму относиться к норме, ее сдвигам и содержательным трансформациям.

Сегодня, в начале XXI в., представления о норме и ее границах опять пересматриваются. Многие авторы констатируют размывание нормы, даже ее эрозию, в том числе в отношении развития детей дошкольного возраста (Е.О. Смирнова [4], В.С. Собкин [5], Е.В. Субботский, О.Б. Чеснокова [8], Л.И. Эльконинова [7] и др.).

Норма — широкое и далеко не однозначное понятие, которое может рассматриваться как оптимальное состояние объекта, как исходное начало для сравнения (оценки) данных диагностического обследования, как отсутствие отклонений, как описательная характеристика, как социокультурная характеристика (А.Ф. Ануфриев [1], Б.Д. Карвосарский [3], А.Г. Шмелев [6] и др.).

Обращаясь к практике педагогов и психологов, можно отметить, что происходит трансформация различных видов норм, призванных сориентировать взрослого в процессе развития ребенка: статистической, социокультурной, а также в разделении нормы — патологии.

Если обратиться к статистической норме, то очевидной становится тенденция, смещения «краев» нормы: количество детей с низким и высоким уровнем значительно увеличивается, а со средним — сокращается.

Большой вклад в «мозаичность» нормы вносит появление новых социокультурных традиций, входящих в детский сад вместе с детьми, принадлежащими к разным этносам, культурам, религиозным конфессиям и др.

Границы между нормой и патологией становятся все более размытыми в связи с современным отношением к различным вариантам развития, введением инклюзивного образования и др.

Таким образом, можно говорить о подтверждении положения Л.С. Выготского о том, что социальные и культурные изменения, происходящие в обществе, приводят к смещению в понимании норм психического развития и отношению к ним.

Этот тезис можно проиллюстрировать, проанализировав запросы, с которыми обращаются к психологу педагоги дошкольного образования. Можно говорить о том, что появляются проблемы, которые редко встречались в психолого-педагогической практике в последние десятилетия XX в. С целью выявления смещения норм психического развития детей дошкольного возраста, нами было взято интервью у 18 педагогов и 3 практических психологов, работающих не менее 20 лет в дошкольном образовании. Их просили рассказать о том, с какими новыми проблемами они сталкиваются в своей работе с дошкольниками от 3 до 7 лет. Интервьюирование проводилось в трех дошкольных отделениях г. Москвы.

Результаты показали, что наибольшие сдвиги фиксируются в развитии моторики, восприятия, наглядно-образного мышления, речи, воображения, внимания, произвольности, в познавательной активности и инициативы, в общении со взрослыми и сверстниками.

Педагоги отмечали, что ухудшается мелкая моторика: тонкие дифференцированные движения пальцев и кисти рук. У детей плохо сформированы бытовые и гигиенические навыки, имеются трудности с рисованием, лепкой, аппликацией, конструированием. Снижается уровень развития крупной мотори-

ки: хуже выполняются двигательные задачи, например, на занятиях физкультурой, ритмикой, танцами, в подвижных играх.

В развитии познавательной сферы также отмечаются изменения. Наибольшие сдвиги фиксируются в развитии восприятия. Психологи говорят о том, что дети показывают низкие результаты при выполнении методик на диагностику восприятия формы и величины («Коробка форм», «Мисочки» и др. в 3–4 года и «Эталоны» в 6–7 лет). Им трудно использовать объемные предметы на развивающих занятиях и в игре (мелкие предметы, фишки, кассы цифр и букв, счетные палочки, мел и др.). Происходит обеднение чувственного опыта (дети плохо знакомы со свойствами природных материалов, объектов, бытовых предметов, их названиями и функциональным назначением).

В старшем дошкольном возрасте отмечаются несформированность графических образов в рисунках детей, трудности в конструктивной деятельности и ориентации в пространстве. Преобладает решение пространственных задач путем проб и ошибок, а не во внутреннем плане. Все это говорит о недостаточном развитии наглядно-образного мышления.

Проблемы в речевом развитии разнообразны: недостаточно развитый речевой аппарат (губы, язык и др.), снижение потребности в речевом общении со взрослым, задержка развития речи (примерно 2–3 ребенка почти в каждой группе начинают говорить после 3-х лет). Речь поздно становится средством общения: немало детей, которые начинают пользоваться речью для налаживания контактов со сверстниками и решения конфликтов только к 6–7 годам. К концу дошкольного возраста многие не могут пересказать сказки, плохо формулируют и выражают свои мысли, описывают предметы, события (например, конструкции, игрушки, сюжетные картинки и др.).

Воображение многих современных детей характеризуется низкой оригинальностью. Если говорить о вербальном воображении, то можно констатировать, что дети чаще пересказывают знакомые фильмы, мультфильмы и компьютерные игры, чем самостоятельно придумывают новых персонажей или сюжеты. В невербальном воображении доминируют повторяющиеся, часто встречающиеся у сверстников графические образы.

Развитие личностной и социальной сфер современного дошкольника также претерпевает изменения.

Снижается уровень развития произвольности и саморегуляции, увеличивается число детей, с большим трудом осваивающих нормы и правила поведения, с плохо сформированными волевыми качествами даже к 7 годам. Растет число дошкольников с СДВГ. Многие из них не столько не могут, сколько не считают нужным ориентироваться на мнение и требования взрослого.

В то же время повышается инфантилизация детей. Они не хотят взрослеть, идти в школу, стремятся казаться младше, чем они есть на самом деле. Их мотивы поведения, эмоциональное и социальное развитие часто соответствует более младшей возрастной группе.

Отмечается повышение уровня тревожности. Дети чаще стали бояться чужих людей, войны, насилия, страшных игрушек, фантастических существ, которых они видели в фильмах, мультфильмах, компьютерных играх и др.

К изменениям, происходящим в общении дошкольника со взрослым, можно отнести слабую ориентацию на взрослого как на уникального носителя новых знаний и норм, снижение уверенности в нем, как надежном защитнике, уменьшение уважения, появление претензий и угроз.

В общении со сверстниками у детей часто фиксируются слабые коммуникативные навыки, снижение способности к конструктивному решению конфликтов, низкую толерантность, слабые игровые навыки.

При этом именно в сфере коммуникации современные дети зачастую опережают взрослых. Они умеют самостоятельно добывать большое количество информации, общаться опосредованно с помощью ИКТ, воспринимают взрослого как партнера, а не как недостижимый отстраненный образец, слабо ориентированы на возрастные границы в общении, готовы отстаивать свое мнение, меньше боятся ошибиться.

Таким образом, проблемы, с которыми обращаются и которые выделяют педагоги и психологи, говорят о трансформациях, происходящих в нормах развития современного дошкольника. Хотя масштабные диагностические обследования не отмечают снижения общего уровня выполнения тестовых заданий, очевидны качественные сдвиги в развитии детей, которые требуют серьезного осмысления.

Одной из важных причин, лежащих в основе эрозии нормы, может быть усиление влияния безликого общественного взрослого и снижение значимости ближайшего окружения (семьи и педагогов). Ребенок и родители подвергаются воздействию массовой культуры через игрушки, игры, фильмы, телевидение, рекламу, Интернет и т.д. Теряется доверие к традиционному воспитанию, опыту прародителей (бабушек, дедушек), «устаревшим» семейным ценностям. Взрослый, в том числе родитель и воспитатель, перестает быть единственным носителем культуры и, следовательно, его авторитет становится более уязвимым.

Представляется, что между современными реалиями и ситуацией, в которой оказалась психология начала XX в., и в том числе Л.С. Выготский, можно провести параллель: культура масс влияет на ребенка не меньше, чем культура семьи. Время и обстоятельства, в которых формируется ребенок, трансформируются, следовательно, необходимо изменять понимание нормы, опираясь на методологические принципы, предложенные Л.С. Выготским.

Литература

1. *Ануфриев А.Ф.* Психологический диагноз. М.: Ось–89, 2006. 192 с.
2. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: в 6 т. М.: Педагогика, 1982–1984.
3. *Карвасарский Б.Д.* Клиническая психология. СПб.: Питер, 2004. 553 с.
4. *Смирнова Е.О., Рябкова И.А.* Психологические особенности игровой деятельности современных дошкольников // Вопросы психологии. 2013. № 2. С. 15–24.
5. *Собкин В.С., Скобельцина К.Н., Иванова А.И., Верясова Е.С.* Социология дошкольного детства. Труды по социологии образования. Т. 17. Вып. 29. М.: Ин-т социологии образования РАО, 2013. 168 с.
6. *Шмелев А.Г.* Основы психодиагностики. СПб.: Питер, 2008. 652 с.
7. *Эльконинова Л.И.* Полнота развития сюжетно-ролевой игры // Психологическая наука и образование. 2014. № 1. С. 54–61.
8. *Chesnokova O., Subbotsky E.* Social Creativity in Primary–school Children: How to Measure, Develop and Accept it // Procedia – social and behavioral science. 2014. Vol. 146. P. 141–146.

«Реальное самоопределение» в контексте социальной ситуации развития в период вхождения во взрослость

Красило Д.А.

кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии
факультета психологии образования ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия
krasilo@list.ru

Л.С. Выготский одним из первых пришел к пониманию того, что на определенном возрастном этапе развитие человека уже не вписывается в закономерности детского развития, что здесь начинают действовать качественно новые механизмы: «Трудно представить себе, чтобы развитие человека в начале зрелости (с 18 до 25 лет) могло быть подчинено закономерностям детского развития» [2, с. 255].

Опираясь на идеи Л.С. Выготского [2] и Л.И. Божович [1], а также концептуальные представления П.Я. Гальперина [3] о роли ориентирующего образа в развитии субъекта, дополненные и уточненные в работах О.А. Карабановой [4], в нашем исследовании проводится анализ особого периода в жизни молодого человека, когда по окончании школы он попадает во взрослую жизнь, сталкиваясь с незнакомыми проблемами и трудностями. Реализация юношеского «идеального образа Я» подвергается фрустрации в различных социальных контекстах: в профессиональном становлении, во взаимоотношениях с родителями, переживании первой влюбленности и т.д.

Молодому человеку в самом начале периода вхождения во взрослость особенно сложно, так как у него часто не сформирована еще готовность к реальному самоопределению, т.е. существует разрыв и, следовательно, конфликт, между идеальной и реальной формой самоопределения, который сознанием взрослеющего человека пока не интериоризирован окончательно. По нашей гипотезе, готовность к реальному самоопределению и субъективация перехода к саморазвитию формируются в процессе взаимодействия со «значимым другим» — наставником, который ориентирует молодого человека в средствах, с помощью которых становится возможным успешное решение задач развития [6; 11–15].

Исследование (2013–2016 гг.) посвящено анализу того, как студенты ($N = 257$ человек, студенты 1–3 курсов МГППУ) решают актуальные задачи развития, насколько эффективны их средства совладания с новыми проблемами, имеющими специфическое отражение в качественном изменении социальной ситуации развития. Таким образом, в фокусе предмета исследования оказались те психологические механизмы, обнаруживаемые в меняющейся социальной ситуации развития в период вхождения во взрослость, благодаря которым становится возможным переход личности к саморазвитию.

На первом этапе исследования [5] эмпирическим путем было выявлено, что возрастные задачи вхождения во взрослость не являются рядоположенными, а находятся в иерархических отношениях друг с другом, и относятся к разным уровням анализа динамики изменений социальной ситуации развития в этот период.

Принятие ответственности на себя лучше считать не возрастной задачей, а показателем произошедшей интериоризации и субъективации средств, совладающих стратегий.

Достижение статуса идентичности следует отнести к общему критерию психосоциальной зрелости, который положительно коррелирует с общим уровнем реального самоопределения, что подтвердилось ($p < 0,01$) в исследовании. Вместо этого понятия, на наш взгляд, следует ввести в качестве возрастной задачи вхождения во взрослость достижение устойчивой ценностно-мировоззренческой позиции, что созвучно взглядам Л.С. Выготского и Л.И. Божович.

Задача установления интимных отношений распадается на две сферы: а) достижение психологической близости в отношениях любви и б) достижение психологической близости в дружбе.

Субъективно значимый наставник при наличии определенных условий начинает входить в ядро ориентирующего образа, формировать зону ближайшего развития молодого человека в процессе реального самоопределения. Поэтому мы сочли необходимым задачу обретения наставника выделить из круга возрастных задач вхождения во взрослость и изучить самостоятельно [5].

Сравнительный анализ структуры образа наставника в трех эмпирических группах испытуемых — с низким, средним и высоким уровнем готовности к реальному самоопределению — показал нижеследующие результаты.

• «Внутренний наставник», отражающий развитие самостоятельности и субъективацию средств со-владения, доминирует в ориентирующем образе всех трех групп испытуемых. Этот факт может быть обусловлен как предполагаемой тенденцией перехода к саморазвитию в данном возрастном периоде, так и социальной желательностью ответов при оценке собственной самостоятельности. Скорее всего, наблюдаемый разрыв между «внутренним наставником» и остальными типами наставника является отражением обеих тенденций.

• В группе низкой готовности, по сравнению с группой высокой готовности к РС, субъективная значимость «идеального наставника» в ориентирующем образе выше во всех сферах ($p < 0,01$). Показатели «идеального наставника» у групп средней и высокой готовности значимо не отличаются; у группы низкой готовности, по сравнению со средней группой, они значимо выше ($p < 0,05$) в сферах любви и дружбы. По сферам карьеры и мировоззрения значимые различия здесь отсутствуют. Так обнаруживает себя гетерохронность психосоциального развития в различных сферах.

• В группе низкой готовности «наставник из семьи» в сфере мировоззрения менее выражен ($p < 0,05$), чем в группе высокой готовности. Значимых различий между группами низкой и средней готовности в субъективной значимости реальных наставников не было выявлено, но следует отметить у группы низкой готовности более выраженную, чем в средней группе, представленность в ориентирующем образе по всем сферам «наставника из семьи». При этом его показатели в сферах мировоззрения и карьеры ниже, а в любви и дружбе выше. В средней группе «наставник из семьи» в сферах карьеры и мировоззрения ($p < 0,05$) имеет меньший вес, а суммарный ранг «наставника вне семьи» выше, чем в группе высокой готовности к РС.

• Неуспешная в реальном самоопределении группа отличается от группы высокой готовности меньшей субъективной значимостью «внутреннего наставника», т.е. меньшей самостоятельностью, в сфере мировоззрения ($p < 0,05$) и в сфере дружбы ($p < 0,01$). Аналогичная тенденция в снижении субъективной значимости «внутреннего наставника» наблюдается по сферам любви и карьеры в группе низкой готовности. Значимых различий по показателям «внутреннего наставника» в ориентирующем образе между группами низкой и средней готовности к РС не наблюдается. Группа средней готовности к РС отличается от успешной группы меньшей субъективной значимостью ($p < 0,01$) внутреннего наставника (самостоятельности) во всех сферах, кроме сферы любви.

• Группа с высоким уровнем реального самоопределения намного лучше остальных решает все возрастные задачи, отличается высоким уровнем интернальности во всех сферах, имеет самый развитый в выборке статус идентичности, характеризуется высокими показателями социальной адаптации, самопринятия, принятия других и эмоциональной комфортности.

• Отличительной особенностью менее успешных в реальном самоопределении групп при менее зрелом мировоззрении являются низкие показатели увязания мечты с реальностью, а также сниженные показатели интернальности и социальной адаптации.

На основании полученных результатов, можно предположить, что показатели субъективной значимости идеального, реальных наставников и внутреннего наставника отражают динамику социальной ситуации развития в кризисе вхождения во взрослость. Как показал корреляционный анализ, а также анализ значимых различий между тремя группами готовности к РС, высокий уровень субъективной значимости «идеального наставника» связан с низким уровнем актуализации субъектом возрастных задач (низким уровнем готовности к реальному самоопределению). Высокий уровень субъективной значимости «внутреннего наставника», наоборот, связан с актуализацией возрастных задач и высокой готовностью к реальному самоопределению. Особенно ярко это проявляется в сферах любви и дружбы. В сферах карьеры и мировоззрения в большей степени требуется опора на «внешних» наставников: «идеального», «реального из семьи» и «реального вне семьи».

Задача поиска «реального» наставника актуализируется в том случае, когда самостоятельность субъекта развита не достаточно, и соответствующая возрастная задача решается субъектом лучше вместе с наставником, что определяет содержание его зоны ближайшего развития.

Литература

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности // Избранные психол. труды. М.: Моск. психолого-социальный ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2001. 352 с.
2. Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. Т 4: Проблема возраста. М., 1984, С. 244–265.
3. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука. М.: Ин-т практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1998. 480 с.
4. Карабанова О.А. Ориентирующий образ в структуре социальной ситуации развития ребенка: от Л.С. Выготского к П.Я. Гальперину // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14: Психология. 2012. № 4. С. 73–84.

5. *Красило Д.А.* Ориентирующий образ наставника в период вхождения во взрослость // Психологическая наука и образование. М.: МГППУ, 2006. № 1. С. 50–62.
6. *Ливехуд Б.* Кризисы жизни — шансы жизни. Развитие человека между детством и старостью. Калуга: Духовное познание, 1994. 224 с.
7. *Малкина—Пых И.Г.* Возрастные кризисы взрослости. М.: Эксмо, 2005. 416 с.
8. *Поливанова К.Н.* Психология возрастных кризисов. М.: Издат. центр, 2000. 184 с.
9. *Фельдштейн Д.И.* Психология взросления. М.: МПСИ, 1999. 32 с.
10. *Фролов Ю.И., Кузнецова Ю.М.* Решение задач саморазвития в периоды возрастных кризисов // Новые знания. М., 1998. № 1. С. 9–12.
11. *Шихи Г.* Возрастные кризисы. Ступени личностного роста. СПб.: Каскад, 2005. 436 с.
12. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис. М.: Изд. группа Прогресс, 1996. 86 с.
13. *Havighurst R.* History of developmental psychology: Socialization and personality development through lifespan // Baltes P.B., Schaie (eds). Lifespan developmental psychology: Personality and socialization. N.Y.: Academic press., 1973. P. 3–24.
14. *Levinson D.* The seasons of a man's life. N.Y.: Knopf, 1978.
15. *Marcia J.* The status of statuses: Research review // Marcia, Walter (eds). A handbook for psychological research. N.Y.: Springer–Verlag, 1993.

Возможность применения категории рефлексивных способностей в современной специальной психологии

Лях Т.И.

кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии
ТГПУ им. Л.Н. Толстого, Тула, Россия
marlyakh@yandex.ru

Андреева Е.В.

магистрант факультета психологии ТГПУ им. Л.Н. Толстого, Тула, Россия
katkazamasa@rambler.ru

В современной специальной психологии категория рефлексии и, в частности, рефлексивных способностей становится все более актуальной. На сегодняшний день приоритетным считается всестороннее, целостное развитие индивида. Каждая характеристика психической жизни человека, будь то уровень развития познавательных процессов, индивидуальный стиль общения или уникальный набор личностных черт, вместе составляют единую иерархичную структуру, являющую собой целостную личность.

Рефлексия, в свою очередь, играет интегративную функцию по отношению ко всем остальным составляющим компонентам личности. Так, представители системного подхода в изучении рефлексии, в частности А.В. Карпов [5], интерпретируют рефлексивность как метаспособность, выполняющую регулятивную функцию для всей системы, которая интегрирует мотивационную, когнитивную, эмоциональную и волевую сферы. Благодаря развитым рефлексивным способностям становится возможным сознательное управление, произвольный контроль собственными качествами и психическими свойствами. Рефлексия напрямую связана со всеми сторонами психической жизни человека. Такая всепроникающая способность рефлексии делает ее уровнем одним из основных показателей успешности развития.

В категории рефлексии исследователями выделяется такое понятие как рефлексивные способности. О.В. Переваловой [7] в вопросе изучения содержания понятия «рефлексивные способности» выделено три основных направления: когнитивно-деятельностное (Г.П. Щедровицкий, О.С. Анисимов, Н.С. Ладенко, В.А. Лефевр), рефлексивно-гуманистическое (К. Роджерс, Дж. Бюдженал, С.Л. Рубинштейн, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов) и системное (В.А. Барабанщиков, В.Д. Шадриков, А.В. Карпов, И.М. Скитяева).

Рефлексируя, индивид способен выстроить свою деятельность в соответствии с имеющимися у него ресурсами; человек ориентируется на свои сильные стороны, имеющиеся у него знания, умения и навыки. Функционирование становится осмысленным и совершается наиболее оптимальным способом.

Немаловажную роль данный механизм играет в процессе компенсации. Осмысленное выстраивание (в случае ранней помощи) или перестройка (при работе с частично или полностью сформировавшимися личностями) функционирования позволяет человеку с ограниченными возможностями задействовать в своей деятельности сохранные механизмы, что и является сущностью процесса компенсации. Так, осознанное переориентирование ребенка с нарушением зрения на слуховое и тактильное восприятие окружающего мира позволяет облегчить процесс его обучения.

Таким образом, рефлексивные способности сами по себе являются одной из тех сохранных (или частично нарушенных) функций, за счет которых реализуется принцип обходного пути. Вместе с тем выполнение основного закона компенсации, сформулированного Л.С. Выготским: «Минус дефекта превращается в плюс компенсации», невозможно без активного рефлексивного осмысления субъектом особенностей своего дефекта и своих компенсаторных возможностей.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что достаточный уровень развития рефлексивных способностей является актуальным для лиц с ограниченными возможностями как один из ключевых механизмов компенсации. Соответственно, те категории лиц с ограниченными возможностями, у которых в той или иной степени уровень развития рефлексивных способностей снижен, нуждаются в целенаправленной помощи по их развитию или восстановлению.

К названным категориям можно отнести детей и подростков, имеющих когнитивное снижение той или иной степени выраженности, а также взрослых людей, у которых в силу каких-либо причин была нарушена способность к саморегуляции.

Для первой из указанных групп показательными являются дети и подростки с задержкой психического развития. Дети с более выраженным умственным недоразвитием нами не рассматриваются, так как глубина поражения их интеллектуальной сферы делает нецелесообразным задействование рефлексии как разновидности познавательных процессов в качестве компенсаторного механизма.

Нами было проведено исследование, направленное на изучение уровня развития рефлексии у старших школьников с ЗПР, а также его взаимосвязи с таким важным новообразованием данного возраста, как профессиональное самоопределение. Нами была подобрана диагностическая программа, в которую вошли следующие методики: методика определения индивидуальной меры рефлексивности А.В. Карпова и В.В. Пономаревой [5]; опросник для определения профессиональной готовности Л.Н. Кабардовой; методика изучения статусов профессиональной идентичности [2]. Контингент исследуемых составили ученики 9-го класса школы-интерната VII вида.

С помощью описанных методик установлен уровень актуального развития рефлексии, а также особенности профессионального самоопределения у указанной группы учащихся. Выявлено, что для старшеклассников с ЗПР характерны: низкий уровень развития рефлексии; неадекватность профессионального выбора, завышение своих способностей; совершение профессионального выбора без опоры на рефлексию.

На основании полученных данных можно сделать вывод, что сниженная способность к рефлексии у старшеклассников с ЗПР является одной из причин сложности их профессионального выбора. Таким подросткам требуется помощь в осознании того, какие профессиональные сферы являются для них наиболее подходящими. Это необходимо не только для совершения адекватного профессионального выбора, но и для активизации имеющихся личностных ресурсов при освоении избранной профессии.

Среди взрослого населения также существует определенная доля индивидов, для которых восстановление утраченных рефлексивных способностей не менее актуально, чем для детей с когнитивным снижением. К таким людям можно отнести лица, перенесшие инсульт — тяжелое, инвалидизирующее заболевание, зачастую приводящее к специфическим нарушениям в познавательной сфере.

Одной из важных составляющих комплексной реабилитации лиц, перенесших инсульт, является психологическая реабилитация, конечной целью которой выступает восстановление психологического здоровья личности. Среди составляющих психологического здоровья, выделяемых О.В. Хухлаевой, К.Г. Бородулина и Н.В. Иванова [1], отмечают такой компонент как инструментальный, в который авторы включают владение рефлексией как средством самопознания и осознания своего места во взаимоотношениях с другими людьми.

Как указывают В.В. Захаров, Н.В. Вахнина, нарушение «управляющих» функций — это центральное когнитивное расстройство в структуре постинсультных когнитивных нарушений. Патологической основой нарушения «управляющих» функций является недостаточность лобной коры, которая отвечает за управление произвольной деятельностью, включая программирование и контроль [4].

Н.Г. Ермакова [3] пишет, что важным фактором при формировании активной направленности личности на восстановление нарушенных функций является адекватное представление больного о своей болезни. Таким образом, восстановление рефлексивных способностей является одной из важнейших задач на пути к достижению цели как психологической реабилитации в частности, так и всего процесса комплексной реабилитации — возвращению индивида к нормальной социальной активности, повторному включению его в общество.

Реабилитацию лиц, перенесших инсульт, осуществляет широкий круг специалистов. В частности, за психологическую реабилитацию в условиях медицинского учреждения отвечает медицинский (клинический) психолог. Большая часть работы психолога в условиях стационара заключается в консультировании, информационном просвещении и прямом инструктировании ближайшего социального окружения пациента.

Снижение рефлексивных способностей у лиц, перенесших инсульт, зачастую достигает уровня практически полного распада способности к самоконтролю, отсутствию возможности адекватной оценки собственной деятельности. В связи с этим на родственников и близких больного ложится задача реорганизации своего взаимодействия с ним с целью создания условий для полного или частичного восстановления утраченных способностей. Как пишет М.Е. Кокорева [6], родственники индивида, перенесшего инсульт, выполняют роль «интегратора» мыслительных и физических действий больного.

Таким образом, проблема рефлексивных способностей актуальна для работы с широким кругом лиц с ограниченными возможностями. На сегодняшний день важным является разработка путей и способов

оказания психологической помощи рассматриваемым категориям лиц в сфере развития (восстановления) рефлексивных способностей как важного механизма компенсации.

Литература

1. *Бородулина К.Г., Иванова Н.В.* Переживание жизненного кризиса после инсульта и возможности психологической реабилитации // Научно-практическая конференция ЛРРА «Кризис и его последствия. Виды психологической помощи». Рига, 2008.
2. *Грецов А.Г., Азбель А.А.* Узнай себя. Психологические тесты для подростков. СПб.: Питер, 2006. С. 143–155.
3. *Ермакова Н.Г.* Направления психологической помощи при реабилитации больных с последствиями инсульта // Здоровье — основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения. 2012. № 2.
4. *Захаров В.В., Вахнина Н.В., Громова Д.О., Тер-Ованесова Н.Э., Тараповская А.В.* Клинический спектр недементных когнитивных расстройств: субъективные, легкие и умеренные нарушения // Неврология, нейропсихиатрия, психосоматика. 2015. № 4. С.83–91.
5. *Карпов А.В.* Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2010. Т. 24. № 5. С. 45–57.
6. *Кокорева М.Е.* Роль и функции семьи в социальной адаптации индивида, перенесшего инсульт головного мозга // Знание. Понимание. Умение. 2015. № 1. С. 282–288.
7. *Перевалова О.В.* Рефлексивные способности личности как полинаучная категория // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 2. С. 237–242.

Художественно-эстетический опыт растущего человека и культурно-историческая теория Л.С. Выготского

Милованов К.Ю.

кандидат исторических наук, старший научный сотрудник
лаборатории истории педагогики и образования ФГБНУ ИСРО РАО, Москва, Россия
milkonst82@mail.ru

В 2016 г. мы отмечаем 120 лет со дня рождения крупнейшего отечественного ученого, признанного «Моцарта психологии» — Льва Семеновича Выготского (1896–1934 гг.). Не вызывает сомнения тот факт, что созданная им «культурно-историческая психология заложила фундамент, на котором... стала отстраиваться отечественная культурно-историческая педагогика» [1, с. 7]. Л.С. Выготский внес огромный вклад в дело развития психологических оснований отечественной дидактики (как общей, так и отраслевой), теории и практики обучения учащихся начальной школы. Несомненный интерес в этом плане представляет собой созданная им «культурно-историческая теория психического развития человека, работы по проблемам детской психологии, в частности, о зависимости развития ребенка от процесса его обучения» [2, с. 9–10].

Продуктивна и значима деятельность Л.С. Выготского в осуществлении грандиозных модернизационных общегосударственных планов в области образования в 20-е годы прошлого столетия. Эти годы стали полем смелого, полномасштабного, а подчас и амбициозно-эпатажного психолого-педагогического эксперимента [7]. Педологическая теория, созданная Л.С. Выготским на раннем этапе реформирования советской системы народного образования, породила уникальную систему социального воспитания (Соцвос), связанную с практической реализацией положений знаменитой «Декларации Укрсоцвоса» (1920 г.). «Декларация», опирающаяся на достижения передовой советской «педолого-педагогической теории», выдвинула на первый план проблему «нового» воспитания, целью которого являлось формирование свободного человека, в противовес «омертвелой» школе, растворение обучения в воспитании и позитивная социализация личности. Стоит отметить и то обстоятельство, что «Декларация» содержала ряд перспективных разработок футурологического характера: исследование психолого-педагогических проблем детства с учетом психофизиологических и возрастных особенностей ребенка; появление как массовых, так и образцовых образовательных и воспитательных учреждений; проведение деятельностной декриминализации и гуманизации личности воспитанников; приоритетность художественно-эстетического воспитания и ручного труда [8, с. 133].

На наш взгляд, для определения теоретических оснований исследования художественно-эстетического опыта растущего человека принципиальное значение имеет ведущий постулат культурно-исторической теории Л.С. Выготского о том, что всякая подлинно человеческая структура психики на первых порах складывается как социальная, внешняя форма общения между людьми и только в результате интериоризации культуры становится психическим процессом самого индивида. Таким образом, в этом-то и состоит логико-историческая сущность продуктивного процесса культурного развития, поскольку «личность становится для себя тем, что она есть в себе, через то, что она предъявляет для других. Это и есть процесс становления личности» [3, с. 196].

Поскольку художественно-эмоциональный опыт складывается как обусловленный результат накопления специфических средств и методов культурно-эстетической деятельности, то каждая «высшая психическая функция необходимо проходит через внешнюю стадию в своем развитии» [3, с. 197]. Если рассуждать о процессуальных особенностях и внешних аспектах интериоризации культурно-эстетического опыта, то мы должны исходить из понимания того, что «всякая высшая психическая функция была внешней потому, что она была социальной раньше, чем стала внутренней, собственно психической функцией, она была прежде социальным отношением двух людей» [3, с. 197].

Как показывает образовательная практика, в сущностно-содержательном плане различные стороны процесса интериоризации более активно протекают при конструктивно-творческом взаимодействии детей с полифоничной и многофакторной обновляемой социокультурной средой. Это определяется также и тем, что, как полагал Л.С. Выготский, средства воздействия на себя первоначально являются средства-

ми воздействия других на личность самого индивида. Теоретическое и идейно-практическое осмысление интериоризации художественного опыта при формировании эстетической культуры растущего человека связано с различными аспектами понимания и исследования социально обусловленных ситуаций развития, возрастных периодов и психологических возрастных новообразований личности ребенка. Эти понятия в отечественной психолого-педагогической науке связаны с именем как самого Л.С. Выготского, так и его ближайших соратников и последователей — Д.Б. Эльконина и Л.И. Божович.

По авторитетному мнению В.В. Рубцова, в «культурно-исторической теории Л.С. Выготского социальная ситуация рассматривается как источник развития» [11, с. 15]. Л.С. Выготский выдвинул актуальный не только для своего времени, но и для наших дней фундаментальный принцип единства индивидуального и социального, который раскрывает смысловое содержание и внутреннюю сущность понятийного комплекса социальной ситуации развития для всех тех динамических трансформаций, которые происходят в процессе развития ребенка в течение всего периода Детства. Они определяют наполняемые формы и жизненные пути, которые проходит растущий индивид, приобретающий новые личностные качества и свойства. Все это позволяет нам охарактеризовать конкретную культурно-историческую ситуацию как сочетание общественных, культурных и индивидуальных факторов, в которой происходит обусловленный самим ходом социального и личностного развития переход от одного типа ведущей деятельности к другому. Л.С. Выготский был убежден в том, что необходимо создание «особой социально-образовательной микросреды для той части детей, которая уже изначально несет в себе черты ярко выраженной и генетически обусловленной одаренности» [10, с. 139–140].

По мнению Л.С. Выготского восприятие ребенком искусства весьма своеобразно и, безусловно, значительно отличается от соответствующего восприятия взрослого. Искусство у растущего человека «не выполняет тех именно функций, которые оно выполняет в поведении взрослого человека» [4, с. 328]. Психологические возрастные новообразования в едином процессе интериоризации/экстериоризации связаны с новыми потребностями, мотивами, способностями, различными особенностями развития ментальных и поведенческих конструкций, которые помогают ребенку заявить о себе как о полномасштабном наследнике культуры в трехаспектном процессе интериоризации художественно-эстетических ценностей и социокультурных норм (освоение — усвоение — присвоение). В.П. Зинченко, испытавший на себе мощное влияние фундаментальной работы Л.С. Выготского «Психология искусства», утверждал, что «искусство на столетия опережает науку в познании неживого и особенно живого» [6, с. 3].

Взаимодействие национальной системы образования и отечественной культуры является важнейшим условием формирования целостного мировоззрения развивающейся личности. Данное взаимодействие может осуществляться по следующим направлениям культурного развития: приобщение к миру культуры и воспитание личности на школьных уроках; введение растущего человека в мир искусства посредством учреждений культуры, в том числе и музеев; творческое развитие ребенка и его успешная социальная и культурная адаптация в современном мире [9]. Увеличивающийся интерес к теоретическим и практическим основаниям педагогики искусства требует новых исследований в данной области. В качестве предмета исследования здесь могут выступать различные аспекты реализации арт-терапевтических техник, методик и процедур, психолого-педагогические проблемы музейной коммуникации, особенности образовательных технологий работы педагогов с детьми разных возрастных групп в условиях учреждений культуры и др. [5].

Культурно-эстетическая идентификация растущего человека связана, прежде всего, с полноформатными процессами инкультурации, переформатированием ценностей культуры для самого себя, т.е. интериоризации как таковой в научно-идейном контексте культурно-исторической теории Л.С. Выготского, и аккультурации как самостоятельного социально позитивного восприятия опыта другой культуры, инокультурности. Инкультурация и аккультурация становятся ведущими факторами художественно-эстетического развития растущего человека в рамках процесса взросления.

Литература

1. *Богуславский М.В.* Культурно-историческая педагогика // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. № 3. С. 7–8.
2. *Виноградова Н.Ф.* Влияние идей Л.С. Выготского на развитие российской дидактики (начальная школа) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. № 3. С. 9–24.
3. *Выготский Л.С.* Развитие высших психических функций. Из неопубликованных трудов / под ред. В.В. Давыдова. М.: Академия педагогических наук, 1960. 500 с.
4. *Выготский Л.С.* Психология искусства. М.: Искусство, 1986. 573 с.
5. *Дрига В.И.* Развитие профессиональной карьеры современного педагога в условиях креативного образования // Стандарты и мониторинг в образовании. 2012. № 4. С. 48–51.

6. *Зинченко В.П.* Возможна ли поэтическая антропология? М.: Российский открытый ун-т, 1994. 44 с.
7. *Милованов К.Ю.* В лабиринте реформ: исторические коллизии и парадоксы // *Родина*. 2014. № 3. С. 18–20.
8. *Милованов К.Ю.* Динамика стратегических оснований государственной образовательной политики в 1917–1930 годы // *Психолого-педагогический поиск*. 2015. № 3 (35). С. 130–138.
9. *Никитина Е.Е.* Ведущие тенденции и перспективы развития музейной педагогики как приоритетного направления национальной системы дополнительного образования // *Alma mater (Вестник высшей школы)*. 2016. № 9. С. 91–96.
10. Преемственность и новаторство в развитии основных направлений в отечественной педагогической науке (конец XIX–XX вв.) / под ред. М.В. Богуславского. М.: ФГНУ ИТИП РАО, 2012. 498 с.
11. *Рубцов В.В.* Социальные взаимодействия и обучение: культурно-исторический контекст // *Культурно-историческая психология*. 2005. № 1. С. 14–24.

О некоторых детских переживаниях в работах российских психологов XX — начала XXI века

Багира В.М.

студент факультета психологии образования ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия
v-bagira96@mail.ru

Научный руководитель — Обухова Л.Ф., Фокина А.В.

Научное понимание детства в психологии и воздействующая практика имплицитно содержат обращение к детским переживаниям. В отечественной психологии впервые идея о переживании как единице анализа развития личности была выдвинута Л.С. Выготским: в период кризиса семи лет происходит дифференциация внешней и внутренней жизни ребенка, утрата непосредственности, которая влечет за собой открытие ребенком факта собственных переживаний. Выготский писал: «Переживание есть единица, в которой в неразложимом виде представлена, с одной стороны, среда, то, что переживается, с другой стороны, представлено то, как я переживаю это» [1, с. 75]. Не сама по себе среда, а среда, переживаемая ребенком, может определить весь ход его дальнейшего развития. Переживание определяет, будет ли некая ситуация влиять на развитие личности. Среда и переживания имеют прямое отношение к мотивационной и регулятивной стороне жизни — это и то, что существует здесь-и-сейчас, и то, что может оказывать влияние в масштабе всей жизни.

Несмотря на очевидно следующую из этого значимость исследования детских переживаний, существует лишь незначительное количество работ, посвященных их изучению. Вероятно, одной из причин этого является сложность применения научных инструментов к феномену переживания. Переживание, непосредственно представленное в детском сознании, невоспроизводимо научным образом, его лабораторное моделирование или строго экспериментальное изучение не представляется возможным. По всей видимости, переживания могут исследоваться путем использования герменевтического подхода: необходимость понимания уникального, целостного, каждый раз своеобразного феномена (конкретного переживания); качественный характер исследования; понимание «живого опыта» (реального детского поведения); перевод наблюдаемых и диагностируемых признаков переживания в психологические термины путем их истолкования; интерпретация текстов; использование не только строго научного, но и интуитивного мышления.

Не претендуя на завершенность, обозначим отдельные наблюдения, полученные нами таким путем из обзора некоторых российских исследований конца XIX — начала XXI в., затрагивающих проблематику переживаний. Так, в 1889 г. начала выходить в свет «Энциклопедия семейного воспитания и обучения». Обращает на себя внимание современный характер проблематики выпусков энциклопедии: «Награды и наказания в семейном воспитании», «О детских играх и развлечениях», «Семейные отношения и их воспитательное значение», «Капризы и раздражительность детей» и т.д. Проанализировав тексты, мы выделили некоторые переживания детей по отношению к среде: радость, удовольствие, ложь, хитрость, упорство, упрямство, страдание, страх. Заметим, что наиболее часто и подробно описывается переживание страха, который сводится к двум видам: угрозы страданием и угрозы лишением удовольствия. В воспитании страхом выделялись и положительные, и отрицательные черты. Такое широкое использование устрашения в качестве инструмента воспитания позволяет предварительно сделать вывод о второстепенности детских негативных переживаний для взрослого в сравнении с желаемым положительным результатом.

В серии брошюр «Воспитание детей. Пособие родителям и воспитателям» Д. Кузьменко (1912) описывает недостатки детей в области чувств и ощущений, которые разделяет на два вида: с ослабленным самочувствием и повышенным самочувствием. К первой группе относится чувствительность, печаль, капризы, боязнь и смущение, ко второй — шалость, высокомерие, своенравие, тщеславие, нескромность, равнодушие, добродушие, терпимость, романтичность, злорадство. Эти переживания составляют сумму влияний, которые действуют на ребенка и физически, и духовно. Обратим внимание, что Кузьменко выделяет больше негативных, «неудобных» взрослому детских переживаний, что перекликается с позицией вышеназванной энциклопедии.

В советской России, вероятно, происходит некоторое изменение в сторону большей ориентации на значение переживаний для самого ребенка. Так, Н.Н. Иорданский (1925) писал: «Мы привыкли смотреть на переживания детей <...> как на нечто низшее, аморфное, незаконченное. Между тем <...> душа ребенка представляется микрокосмом, вселенной в миниатюре. <...> Когда формируется и организуется жизнь ребенка, надо уметь <...> проникнуть в его мир» [3, с. 12]. В работах Иорданского уделяется особое внимание понятию «детская среда». Это природа, семья, улица, школа — то, что окружает ребенка, влияя на него в течение жизни. Переживания — ответ ребенка на среду: страх, боль, ужас, борьба, инициатива, возмущение, возбуждение, веселость, смелость, отважность, честь, справедливость, героизм. В среде, которая существует независимо от ребенка, он создает свой собственный внутренний мир. Ребенок всегда полно проживает свою жизнь: «Он должен жить всегда полностью настоящего момента, находить в нем радость и счастье, а не переносить достижение его куда-то в будущее» [4, с. 85]. Все маленькие переживания детей — «крупные факты их душевной жизни, целиком наполняющие их душу» [4, с. 85]. «У детей есть свое маленькое право, честь, своя справедливость, свой героизм, ничуть относительно не меньший по объему высоких и глубоких переживаний, нежели героизм взрослого. Среди детей всегда есть герои своих Фермопил, Муции Сцеволы, мученики науки, своей детской науки, своего исследования» [4, с. 86].

А.Б. Залкинд (1934) писал, что лицо маленького ребенка — зеркало его внутренней жизни, он не умеет скрывать свои переживания, утаивать эмоции и сдерживать желания. У детей 7–8 лет эта способность находится в начале развития. Рисунки детей этого возраста отражают их переживания: ребенок выбирает и изображает то из среды, что характеризует его чувства.

В современном исследовании М.В. Осориной (1999) рассматривается специфика и содержание детских переживаний. Осорина пишет об особом значении «страшных мест», свалок, «тайников» и «секретов», детских «штабов». Взаимодействие с каждым из предметов внешней среды и контакт со сверстниками позволяет ребенку прочувствовать и прожить нечто особенно важное для развития его личности. Чем разнообразнее окружающая предметно-пространственная и социальная среда ребенка, тем больше интересного он может найти для себя вовне.

В недавнем исследовании переживаний у подростков и юношей (2009) А.Ю. Узикова изучает ключевые переживания, имеющие такие свойства: переживание относится к значимой конкретной ситуации, как правило, неопределенной, вызывающей ранее не испытанные эмоции высокой интенсивности и неопределенности, требующие разрешения; эмоции, мысли и действия направлены на разрешение возникающего противоречия, стимулируют внутреннюю работу по переосмыслению; изменение жизни, вызванное переживанием, связано с изменениями в мотивационно-потребностной сфере. Автор отмечает, что ключевым переживанием у лиц подросткового и юношеского возраста бывает любовь (в том числе к делу) и возникновение мечты [7].

Мы предприняли попытку выявить переживания детей на этапе перехода из дошкольного в младший школьный возраст. В пилотажном исследовании приняли участие 14 детей в возрасте от 5 до 8 лет. Мы использовали методики: контурный С.А.Т.-Н., «РНЖ» и набор метафорических карт «Из сундука прошлого. Метафора детских переживаний». Каждое детское высказывание, полученное в индивидуальной беседе по методикам, рассматривалось по ряду позиций: содержание, принимаемые во внимание и игнорируемые детали ситуации; противоречивость или согласованность высказывания и невербального поведения; внешние признаки эмоционального состояния ребенка; наличие повторяющихся тем в высказываниях; сравнивались между собой высказывания одного ребенка о разном стимульном материале и высказывания разных детей об одном и том же. В результате мы выделили объекты среды, которые наиболее часто фигурировали в высказываниях детей:

- персоны — Я, родители, учитель, друзья, ровесники (в том числе «плохие»: злые, отвергающие), класс, семья, врачи, животные, привидения;
- места — школа, дом, двор, метро, бассейн, магазин, ресторан, отель, замок;
- события — игра, поступление в школу, ссора, смерть, болезнь, нарушение запрета, следование правилу;
- состояния — усталость, радость, увлеченность, гордость за взрослость, сон, грусть, страх, одиночество, скука, гнев, смелость, сила, симпатия, стыд, смущение, вина, удивление, мечта.

Сочетание этих параметров позволило предварительно обозначить такие пары переживаний, как я успешный или нет, следующий правилу или его нарушающий, способный совладать с трудностями или нет, нуждающийся в помощи или оказывающий ее другому, уже взрослый или еще маленький, заинтересованный или скучающий, усталый или энергичный, испуганный или смелый, привлекательный для ровесников или отвергаемый. Все эти данные требуют дальнейшего анализа. Представляется, что сравнение детских переживаний в современной и советской России может быть перспективным путем их изучения.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: в 6 т. Т. 4. Детская психология. М.: Педагогика, 1984. 433 с.
2. *Залкинд А.Б.* Педология. Учебник для дошкольных отделений педагогических техникумов. М.: Учпедгиз, 1934. 230 с.
3. *Иорданский Н.Н.* Основы и практика социального воспитания. М.: Работник просвещения, 1925. 387 с.
4. *Кузьменко Д.П.* Воспитание детей: Пособие родителям и воспитателям: Пед. наставления для дома и для шк. по «Die ersten Mutterpflichten und die ersten Kinderspflere» д-ра Шольца. М., 1912.
5. *Осорина М.В.* Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб.: Питер, 1999. 288 с.
6. Энциклопедия семейного воспитания и обучения. СПб., 1898.
7. *Узикова А.Ю.* Ключевое переживание как единица анализа развития личности // Психологический журнал Междунар. ун-та природы, общества и человека «Дубна». 2009. № 3. С. 1–8.

Экономический прогресс и современное детство

Павлова М.К.

доктор психологических наук, научный сотрудник Университет Йены, Германия

Со времен Л.С. Выготского, А.Р. Лурии и, позднее, французских психоисториков предпринимались попытки понять, как изменяется детство и его отдельные периоды в ходе исторического развития общества. Настоящая статья посвящена современным разработкам этой классической тематики. Во-первых, я рассматриваю теорию Патриции Гринфилд, которая различает два базовых типа социокультурных формаций — *Gemeinschaft* (община) и *Gesellschaft* (общество). Теоретически «идеальная» община характеризуется аграрным укладом, обычно на уровне натурального хозяйства, небольшим размером поселений со слабо выраженным разделением труда, низким уровнем развития технологий, общей бедностью, социальной однородностью, относительной изоляцией от внешнего мира, большим значением родственных связей и высокой стабильностью социальных отношений. Для «идеального» общества характерен городской уклад с большим размером поселений, сложным экономическим разделением труда, коммерческой активностью и накоплением капитала, применением сложных технологий, в среднем высоким уровнем благосостояния, социальной дифференциацией, регулярными контактами с внешним миром и непостоянством социальных контактов. Патриция Гринфилд [1] показывает, насколько община и общество различаются в своих нормативных представлениях о детстве и взрослении и конкретных воспитательно-образовательных практиках, что приводит к громадным различиям в познавательном и социальном развитии детей из разных типов социокультурных формаций. Соответственно, экономическое и социально-политическое развитие, которое чаще всего идет от общины к обществу (хотя известны примеры движения в обратном направлении), приводит к перестройке воспитательно-образовательных практик и самого детства. Конкретные формы такой перестройки показаны на примерах раннего и дошкольного развития.

Во-вторых, я обсуждаю родственную теорию Чигдем Кагитчибаси [2], которая сосредоточивается на влиянии экономического развития и культурных особенностей на роль (или ценность) ребенка в семье. Чигдем Кагитчибаси выделяет три категории ценностей, которые могут связываться с детьми и родительством: экономически-утилитарные (например, ожидания, что подросшие дети будут помогать в хозяйстве или что взрослые дети будут содержать престарелых родителей), психологические (например, удовольствие от общения с ребенком, гордость за его достижения) и социальные (например, более высокий социальный статус родителей по сравнению с бездетными членами общества или необходимость «продолжения рода»). Теория утверждает, что в ходе экономического прогресса и урбанизации экономически-утилитарная ценность детей резко сокращается (и даже обращается в свою противоположность, потому что в развитых обществах воспитание ребенка сопряжено с большими расходами), в то время как психологическая ценность детей для родителей не изменяется или даже возрастает. Это приводит к кардинальным изменениям в уровне рождаемости, поскольку традиционная многодетная семья теряет экономическую целесообразность, в то время как одного—двух детей достаточно, чтобы удовлетворить психологические потребности родителей. Однако, как замечает Чигдем Кагитчибаси, и экономически развитые общества различаются в ценностях, связываемых с семьей и детьми. Индивидуалистические западные общества характеризует поощрение как экономической, так и психологической независимости членов семьи друг от друга, особенно взрослых детей и их родителей. Экономически развитые коллективистические общества, к которым можно отнести многие страны Востока, а также в некоторой степени и Россию, поощряют экономическую независимость и психологическую взаимозависимость членов семьи. По мнению Чигдем Кагитчибаси, эти разные типы семейных отношений приводят к разным траекториям развития идентичности в ходе взросления; так, у подрастающего поколения в индивидуалистических обществах формируется автономно-отдельная идентичность, а в коллективистических обществах — автономно-взаимосвязанная идентичность. По сравнению с теорией Патриции Гринфилд, подход Чигдем Кагитчибаси допускает нелинейность и поливариативность изменений семьи и детства в ходе экономического развития.

Литература

1. *Greenfield P.* Linking social change and developmental change: Shifting pathways of human development // *Developmental Psychology*. 2009. No. 45. P. 401–418.
2. *Kagitcibasi C., Ataca B.* Value of children and family change: A three-decade portrait from Turkey // *Applied Psychology: An International Review*. 2005. No. 54. P. 317–337.

Культурно-исторический подход к пониманию функций самоповреждающего поведения

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (грант № 16–06–01098)

Польская Н.А.

кандидат философских наук, доцент, МГППУ, Москва, Россия
polskayana@yandex.ru

Феномены самоповреждения, наблюдаемые в разных возрастных периодах не только при нарушениях психического развития, но и при нормативном развитии, рассматриваются с разных теоретических позиций, как не связанные между собой симптомы, относящиеся к разным диагностическим категориям. Выделение таких понятий, как «несуицидальное самоповреждающее поведение» или «аутоагрессивное поведение», элиминирует феноменологически сходные проявления на основании несоответствия критериям того или иного понятия. Например, в современных исследованиях разграничиваются несуйцидальные самоповреждения при нормативном психическом развитии или у пациентов с пограничными психическими расстройствами и стереотипные самоповреждения, которые наблюдаются у пациентов с умственной отсталостью (см. более подробно: [9; 10]). Мы полагаем, что оценка всех проявлений самоповреждающего поведения, связанных с намеренной травматизацией собственного тела [9–12], должна учитывать взаимосвязь феноменов самоповреждения с особенностями и этапом психического онтогенеза и рассматривать их как имеющих общую направленность, но разных типологически и функционально. Теоретической основой, позволяющей осуществить системное и целостное изучение самоповреждающего поведения, выступает культурно-историческая концепция психического развития Л.С. Выготского [2–5]. На основе этой концепции в данной статье представлена классификация функций самоповреждающего поведения.

С позиций культурно-исторической концепции психического развития самоповреждающее поведение имеет свой «генетический контекст» [2], и выступает одной из ранних форм организации поведения, играющей свою роль не только на начальных, но и на более поздних этапах онтогенеза [10]. Это обусловлено «генетической многослойностью поведения», что означает возможность сосуществования разных «генетических пластов», отражающих «все ступени, пройденные человеком в его психическом развитии» [5, с. 140].

На начальном этапе формирования поведения при слитности, слабой дифференцированности восприятия, отсутствии субъект-объектного разделения, действия самоповреждающего характера случайны, импульсивны и на непродолжительное время избираются младенцем в качестве способов моторной организации или сенсорной стимуляции. Закрепление, или фиксация, этих действий, их стереотипизация происходят в случае нарушений психического развития и/или существенных средовых ограничений, выступающих факторами психической депривации [10; 11].

По мере когнитивной дифференциации, усвоения социальных форм поведения [5, с. 141], интериоризации культурных знаков, когда в результате взаимодействия внешних стимулов и внутренних мотивов изначально примитивное действие наделяется волевым компонентом, а непосредственная аффективность превращается в переживание, «сплав» эмоций [4, с. 126], самоповреждающее поведение приобретает символическое значение.

В данных условиях акт самоповреждения становится «дополнительным стимулом», через который происходит «овладение собой» [5, с. 280]. В рамках высокодифференцированной психики самоповреждающее поведение выступает как способ саморегуляции; возможность его актуализации объясняется регрессом, т.е. возвращением к онтогенетически более ранним формам организации поведения. Причины регресса могут быть связаны с фрустрирующими социальными и психологическими факторами [1; 8; 13; 14]. Уже в начале прошлого века в исследованиях психического регресса была выявлена его связь с фрустрацией [6; 7], эмоциональным напряжением (Дембо, 1931) и состоянием неуверенности (Murphy, 1937) (цит. по: [7]). С другой стороны, причиной регресса выступают кризисные периоды развития [13–15]. Самоповреждающее поведение как следствие регресса — это отсутствие в поведенческом диапазоне релевантных приемов поведения и возврат к ранним формам самоорганизации.

В зависимости от качественных изменений, характерных для каждой стадии развития (натурально-психологической и культурно-психологической, по Л.С. Выготскому), самоповреждения выполняют разные функции: первичные и вторичные [12].

Первичные функции самоповреждения реализуются на онтогенетически незрелой почве при нарушениях развития психики и поведения, либо на начальных этапах нормативного психического развития. Самоповреждение на самых ранних этапах онтогенеза, выступая как единый моторно-перцептивно-аффективный акт, участвует в процессах организации поведения, наряду с другими двигательными актами выполняет моторную функцию. По мере дифференциации перцептивных и эмоциональных структур самоповреждение выступает как способ самостимуляции (функция сенсорной стимуляции) и сигнализирует о неблагополучии индивидуума (сигнальная функция).

Вторичные функции самоповреждения обусловлены качественными изменениями, свойственными культурно-психологической стадии развития. Дифференциация моторных, перцептивных и эмоциональных структур, способность к концептуализации и символизации на уровне когнитивных функций, расширение поведенческого диапазона, целенаправленность, пластичность и стабильность поведенческих проявлений определяют более высокий уровень функционирования самоповреждения. Во-первых, акт самоповреждения становится приемом управления собственной личностью, способом самоконтроля; во-вторых, способом социальной идентификации, коммуникации, воздействия и управления поведением других людей (функции контроля и идентификации).

Возможность осуществления самоповреждения как намеренного действия определяется рассогласованием (ситуативным или привычным) психологического функционирования. Причины этому могут быть разные (физиологические, психологические, социальные, культурные). Наиболее уязвимыми оказываются те аспекты саморегуляции, которые касаются управления эмоциями, их подконтрольности. Рассогласование внутриличностного функционирования приводит к поиску приемов восстановления утраченного контроля в более ранних и менее дифференцированных системах психологической организации. Личность регрессирует в случае отсутствия иных ресурсов поддержания целостности и стабильности, стремясь восстановить подконтрольность поведения, даже через более примитивные и нестабильные приемы поведения. Этот регресс носит временный характер, и, как правило, в условиях нормального онтогенеза при реактивных самоповреждениях (в кризисные периоды развития или в ответ на сильное стрессовое воздействие), акт самоповреждения остается эпизодом, к которому личность не возвращается, так как овладевает новыми приемами саморегуляции, соответствующими уровню развития психики и поведения.

В рамках вторичных функций СП можно выделить:

- а) функции контроля над собственными эмоциями, мыслями, действиями и поведением в целом;
- б) функции идентификации, определяемые кризисами социального становления личности.

В рамках функции контроля решается двойная задача:

- задача копинга, т.е. через самоповреждение происходит преодоление болезненных эмоций и овладение своим эмоциональным состоянием и своим поведением;
- задача контроля над собственной личностью, связанная с воздействием на свою личность (самовоспитание, самонаказание).



Рис. Функциональное значение акта самоповреждения в зависимости от психологической дифференциации

Функция идентификации связана с коммуникативными взаимодействиями и культурно-статусными изменениями индивидуума, когда акт самоповреждения приобретает символическое значение изменения идентичности в самом широком смысле (на уровне гендерных ролей, социальных групп, статусов, ролей, религиозных воззрений и т.п.). Подобные самоповреждения отмечаются при нормативном психическом развитии в кризисные возрастные периоды (чаще всего в подростковом и юношеском возрасте). Ниже представлена схема функций самоповреждающего поведения, которые соотнесены с континуумом психологической дифференциации в ходе психического развития (см. рис.).

Литература

1. *Александров Ю.И.* Регрессия // Седьмая междунар. конф. по когнитивной науке: Тезисы докладов (Светлогорск, 20–24 июня 2016 г.) / отв. ред. Ю.А. Александров, К.В. Анохин. М.: Ин-т психологии РАН, 2016. С. 100–101.
2. *Выготский Л.С.* Психология развития как феномен культуры / под ред. М.Г. Ярошевского. М.: Ин-т практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. 320 с.
3. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: в 6 т. Т. 1: Вопросы теории и истории психологии / под ред. А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1982. 488 с.
4. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: в 6 т. Т. 2: Проблемы общей психологии / под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1982. 504 с.
5. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: в 6 т. Т. 3: Проблемы развития психики / под ред. А.М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
6. *Левин К.* Динамическая психология: Избранные труды / под общ. ред. Д.А. Леонтьева, Е.Ю. Пятаевой. М.: Смысл, 2001. 572 с.
7. *Нюттен Ж.* Фрустрация и регрессия // Психология аномального развития ребенка: Хрестоматия: в 2 т. Т. 1 / под ред. В.В. Лебединского, М.К. Бардышевской. М.: ЧеРо: Высш. шк.; Изд-во МГУ, 2002. С. 709–711.
8. *Обухова Л.Ф.* Детская психология: теории, факты, проблемы. 3-е изд. М.: Тривола, 1998. 352 с.
9. *Польская Н.А.* Зависимость частоты и характера несуйцидальных самоповреждений от пола и возраста (в неклинической популяции) // Вопросы психологии. 2015. № 1. С. 97–109.
10. *Польская Н.А.* Предикторы и механизмы самоповреждающего поведения (по материалам исследований) // Психологический журнал. 2009. Т. 30. № 1. С. 96–105.
11. *Польская Н.А.* Причины самоповреждения в юношеском возрасте (на основе шкалы самоотчета) // Консультативная психология и психотерапия. 2014. Т. 81. № 2. С. 140–152.
12. *Польская Н.А.* Структура и функции самоповреждающего поведения // Психологический журнал. 2014. Т. 35. № 2. С. 45–56.
13. *Чуприкова Н.И.* О некоторых идеях Л.С. Выготского, созвучных универсальному дифференционно-интеграционному закону развития // Дифференционно-интеграционная теория развития. Кн. 2 / сост. и ред. Н.И. Чуприкова, Е.В. Волкова. М.: Языки славянской культуры; Знак, 2014. С. 191–200.
14. *Чуприкова Н.И.* Умственное развитие: Принцип дифференциации. СПб., Питер, 2007.
15. *Werner H.* Comparative psychology of mental development. Rev. ed. N.Y.: International Universities Press, 1957.

Памяти Л.С. Выготского

Черноусова И.В.

учитель-логопед ГБОУ «Школа № 2128 “Энергия”», Москва, Россия

Имя Л.С. Выготского вошло в мою жизнь 1 сентября 1985 г., на первой для первокурсников лекции «Введение в дефектологию». С тех пор прошло более 30 лет, и сегодня, работая с детьми, испытывающими трудности в освоении основной общеобразовательной программы, имеющими особые возможности здоровья, я стараюсь следовать «заповеди» этого великого ученого: ориентироваться на зону ближайшего развития ребенка.

Введенное Л.С. Выготским понятие «зона ближайшего развития» выражает внутреннюю связь обучения и развития, суть которого состоит в том, что на определенном этапе своего развития ребенок может и должен решать некоторый круг задач «под руководством взрослых и в сотрудничестве с более умными сотоварищами», а не самостоятельно. Задачи и действия, выполняемые ребенком первоначально под руководством и в сотрудничестве, как раз и составляют зону его ближайшего развития, поскольку затем они будут уже выполняться им самостоятельно и станут его актуальной деятельностью. «...У ребенка, — писал Л.С. Выготский, — развитие из сотрудничества... развитие из обучения — основной факт... На этом основано все обучение для развития, а это, собственно, и составляет содержание понятия зоны ближайшего развития».

Именно Л.С. Выготский ввел два принципиально новых понятия: «актуальный уровень умственного развития» и «зона ближайшего развития». Он указал на то, что наличие широкой «зоны ближайшего развития» является более надежным признаком успешности дальнейшего обучения по сравнению с актуальным запасом знаний и умений. Л.С. Выготский писал: «Педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития. Только тогда она сумеет в процессе обучения вызвать к жизни те процессы, которые сейчас лежат в зоне ближайшего развития». Обучение, согласно ученому, само по себе не тождественно процессам развития. Однако, «правильно организованное обучение ребенка, — пишет Л.С. Выготский, — ведет за собой детское умственное развитие, вызывает к жизни целый ряд таких процессов, которые вне обучения вообще сделались бы невозможными. Обучение есть, таким образом, внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не природных, но исторических особенностей человека».

Моя сегодняшняя профессиональная деятельность связана с оказанием специализированной логопедической помощи нуждающимся в ней учащимся обычной общеобразовательной школы. Коррекционно-развивающие занятия по преодолению проявлений ОНР, дисграфии, дислексии, дизорфографии становятся для таких ребят мостиком, по которому они уходят от своих затруднений и неудач, раскрывают свои горизонты. Специальные методические приемы, особым образом отобранный и структурированный учебный материал — направлены на развитие и расширение потенциальных речевых возможностей таких детей. Магистральное направление коррекционной работы, как мне кажется, и состоит в постоянном поступательном движении от достигнутого, актуального уровня умственного и речевого развития к определяемому потенциальному уровню возможностей конкретного ребенка. Получается, что алгоритм этой работы и был сформулирован Л.С. Выготским.

Изменение образа детства в отечественном кино

Шакарова М.А.

кандидат психологических наук, ассистент кафедры возрастной и социальной психологии БелГУ, Белгород, Россия
mshakarova@bk.ru

Теоретические основания исследования. Постановка проблемы

Современная ситуация исследований детства восходит к классическим психологическим теориям, в отечественной психологии — к культурно-исторической теории. Сами эти теории возникали как обобщение и осмысление реалий того детства, которое сложилось к моменту создания этих теорий. Быстрые социальные изменения, особенно последних десятилетий, привели к появлению широкого круга источников, в которых подчеркивается изменение повседневности детства — детство меняется от эпохи к эпохе, появилась даже метафора «исчезновение детства» [5; 11; 14; 15].

Центральными категориями психического развития, задающими целостность детства, в культурно-исторической теории являются: идеальная форма как образ совершенной взрослости, событийность как способ явления образа взрослости и посредничество как поиск и построение этого способа [6; 12]. В этом ключе образ взрослости — совершенного, идеального взрослого — является единственным способом и опорой представления детьми их будущего. А задача взрослого человека как посредника заключается в олицетворении и построении границы и перехода между реальным и идеальным, совершенным.

В стабильный период исторического развития детства (по Д.Б. Эльконину) и образ взрослости, и функция взрослого являются вполне очевидными. В критический же период развития «оказывается, что нет такого социально фиксированного и заданного места (учителя, родителя), с которого этот особый тип работы сам собой осуществляется — оно становится предметом поиска» [13].

В сегодняшнем детстве мы не наблюдаем характерные для стабильного периода черты: образ абсолютного взрослого (образ самостоятельного и ответственного действия), передача этого образа через относительного взрослого (возраст как посредник между младшими и старшими), дифференциация возрастов, связь возрастов через ритуалы и переходы. К.Н. Поливанова отмечает, что осевое, целенаправленное, опосредованное развитие сменяется ризоматическим, описываемым как «хаотический — индивидуальный или групповой — процесс “бродажничества” по неструктурированным узлам сети социальных и культурных пространств». В этой ситуации ставится «под сомнение образ детского развития как действия-движения в отношении идеальной формы» [11]. Становится очевидным, что мы не можем сегодня в полной мере говорить о развитии в том смысле, в каком оно представлено культурно-исторической теорией.

Изменения действительности детства связаны с изменением представлений о детстве и ребенке. Довольно обширная литература по этому поводу убедительно демонстрирует связь образа ребенка и системы действий в отношении ребенка на примере детско-взрослых взаимодействий [8; 10]. Мы предположили, что изменения действительности детства могут быть обнаружены и прослежены не только в представлениях конкретных акторов, непосредственно взаимодействующих с ребенком, но и в более широком круге областей социальной жизни, в частности в искусстве.

Мы провели исследование, которое помогло бы нам ответить на вопрос, как детство представлено в обыденном сознании, насколько эти представления стабильны. Предметом исследования являлся образ ребенка в отечественном кино второй половины XX в. Речь идет о сравнении кинорепрезентаций образа ребенка разных десятилетий. Наиболее известным прототипом такого рода исследований является работа Ф. Арьеса [3], который анализировал историческое изменение детского портрета. Образ ребенка в кино широко обсуждается в культурологии, филологии [1; 2; 7], мы же конкретизируем свою задачу: проследить эволюцию образа ребенка в его отношении ко взрослому как сущность различия ребенка и взрослого, их взаимную представленность. Мы предположили, что кино предъявляет образ (в нашем случае, ребенка), который узнается и принимается зрителями.

Организация и метод исследования

Для анализа мы отобрали фильмы о детях периода середины 1940-х и до 2000-х годов. В исследовательское поле должны были попасть картины, в которых главным действующим лицом является ребе-

нок/дети, а ключевой конфликт или существенные для содержания сцены связаны с отношениями между ребенком и взрослым. Возраст детей мы ограничили школьным — от младшего школьного до старшего подросткового.

Первое, что следовало сделать — произвести отбор фильмов. Если в 40–50-е таких фильмов не много, то уже в 60-е и тем более в 70–80-е их насчитывается десятки. Мы отобрали 10 экспертов в области образования и детской психологии с просьбой назвать наиболее характерные фильмы о детях. К сожалению, явных фильмов-лидеров нам выделить таким образом не удалось: список фильмов стремительно рос, а частота упоминаний не позволяла выделить однозначно характерные для определенного периода.

Согласно исходной гипотезе, мы хотели обнаружить объективно фиксируемое изменение образа ребенка в отношении к образу взрослого: исчезновение исходных (в ранних фильмах) и появление иных (в более поздних) характеристик взаимодействия. Однако уже предварительный просмотр и анализ фильмов показал, что исходная гипотеза не подтверждается: начиная с 60-х годов в структуре сюжета в одних лентах повторяется модель взаимодействия 40–50-х, а в других появляются иные. То есть изменение происходит не по типу последовательной смены моделей, а по типу их диверсификации (подробно об этом ниже).

Но применительно к разработке метода отбора и анализа киноматериалов эта корректировка гипотезы имела существенное значение. Если для доказательства первой версии требовалось бы представить (в пределе) все фильмы, снятые в определенный период (и всегда оставалась опасность обнаружить материал, включавший важные сцены с участием детей и взрослых, не попавший в исходную выборку), то для доказательства второй было достаточно обнаружить новые модели в более поздней кинопродукции. Иными словами, методические требования к отбору материала для анализа становились гораздо менее строгими. Соответственно, мы не обосновывали специально отбор фильмов, а ориентировались на наиболее известные.

Анализ кинофильмов мы проводили с опорой на труды Ю.М. Лотмана [9] о структуре художественного текста и диалогическую концепцию М.М. Бахтина [4].

Результаты исследования

Проведенное исследование показало, что в 40–50-е годы образы ребенка и взрослого представлены однотипно, а их взаимодействие воспринимается линейно. На одном полюсе находится взрослый, являющий собой совершенство, идеальность и образец, к которому направлен вектор развития ребенка. На противоположном — ребенок, которому предстоит вырасти в полную меру такой зрелой, опытной и мудрой взрослости. В основе сюжета фильмов этого периода всегда лежит противопоставление детского, незрелого, индивидуального и взрослого, высшего, общепринятого. Главный герой, вступающий в такое противостояние, всегда получает негативную оценку и порицание. А все последующее действие фильма связано с помощью главному герою в приобретении качеств, необходимых для того, чтобы стать настоящим школьником, пионером, комсомольцем.

В 60-е появляются новые варианты развития сюжета. Взаимодействие ребенка и взрослого уже нельзя выстроить на одной прямой. У взрослого появляются (в том числе) и отрицательные черты, а у ребенка индивидуальные особенности, которые не сводятся к простой недостатке определенных качеств. Появляются сюжеты, в основе которых взрослый и ребенок выступают полноправными партнерами по взаимодействию, усиливается интерес к ребенку как индивидуальности, более детально прорисовывается его внутренний мир и его попытки осмыслить «вечные» ценности, намечается размывание границы между «взрослым» и «детским».

В повседневном дискурсе последних десятилетий XX в. появляется новый взгляд на подростка: он подчас предстает носителем вполне взрослых негативных черт. Подросток не просто критически переосмысливает ценности и классические образцы взрослого мира, а полностью их опровергает и высмеивает.

В нулевые окончательно снимается дихотомия «ребенок — взрослый», а на передний план выходят отношения, переживания людей вообще, безотносительно к каким-либо возрастным характеристикам. Возрастная стратификация становится номинальной.

Выводы и заключение

Проведенное исследование показало постепенное размывание четких границ между детством и взрослостью, вскрыло неопределенность будущего, связанного с достижением абсолютной, совершенной взрослости. Так, если в 40–50-е ребенок предстает незрелым, «недо-взрослым», взрослый — воплощением идеальной формы, а основная коллизия — проявлением детской незрелости, то постепенно от десятилетия к десятиетию все больше основные герои — ребенок и взрослый — предстают как разные

индивидуальности; а ребенок (подросток) подчас приобретает явные негативные черты. Сама дихотомия «ребенок — взрослый» теряет свое значение.

Между тем научное «конструирование» детства сегодня остается в рамках представлений о зрелом возрасте как периоде максимальной реализации человеческих способностей, о ведущей роли взрослого как посредника, транслирующего культурный опыт.

Литература

1. *Аркус Л.* Приключения белой вороны: Эволюция «школьного фильма» в советском кино [Электронный ресурс] // Сеанс. 2009. № 41/42. С. 206–215. <<http://seance.ru/blog/whitecrow/>> (дата обращения: 04.09.2016).
2. *Артемьева Е.А.* Детские и подростковые образы в советском кинематографе: культ юности и страх перед ней // Вестник Моск. ун-та. Сер. 9: Филология. 2013. № 3. С. 154–160.
3. *Арвес Ф.* Ребенок и семейная жизнь при Старом порядке. Екатеринбург: Урал. ун-т, 1999. 416 с.
4. *Бахтин М.М.* Проблемы творчества Достоевского. Киев: Next, 1994. 509 с.
5. *Бюхнер П. Крюгер Г. Дюбуа М.* «Современный ребенок» в Западной Европе // Социологические исследования. 1996. № 5. С. 140–147.
6. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
7. *Зайцева Л.А.* Эволюция образной системы советского фильма 60–80-х годов. М.: ВГИК, 1991. 80 с.
8. *Захарова Е.И., Петрова А.А.* Материнские представления о ребенке и их роль в становлении родительства // Семейная психология и семейная терапия. 2004. №3. С. 54–71.
9. *Лотман Ю.М.* Об искусстве. СПб.: Искусство—СПБ, 1998. 704 с.
10. *Овсянникова Е.А.* Психологический анализ представлений родителей о ребенке // Вестник Тамбовского ун-та. Сер.: Гуманитарные науки. 2008. № 7. С. 281–285.
11. *Поливанова К.Н.* Детство в меняющемся мире // Современная зарубежная психология. 2016. Т. 5. № 2. С. 5–10. <doi:10.17759/jmfp.2016050201>.
12. *Эльконин Б.Д.* Психология развития. М.: Академия, 2001. 144 с.
13. *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
14. *Arnett J.J.* Emerging Adulthood. Oxford University Press, 2004. 280 p.
15. *Postman N.* The Disappearance of Childhood. N.Y.: Vintage Books, 1994. 177 p.

ДОПОЛНЯЯ ДЕТСТВО, ИНТЕРНЕТ, МОБИЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И СОЦСЕТИ

Селфи как форма самопрезентации в социальной сети

Андреева О.С.

кандидат психологических наук, заведующий кафедрой общей и социальной психологии
ТюмГУ, Тюмень, Россия
o_andreeva@mail.ru

Шаганц Н.А.

студент Института психологии и педагогики ТюмГУ, Тюмень, Россия

Сегодняшнее увлечение селфи достигло практически гигантских масштабов. Ежеминутно Интернет наполняют селфи как обычных людей, так и мировых звезд кино и телевидения. Исследователи все чаще обращаются к феномену селфи, часто описывая его как яркое проявление нарциссизма, а также одиночества человека. Некоторые из них усматривают в этом потенциальную опасность или признаки расстройства (К. Либерман, М. Рекалькати, Л. Буффарди, К. Кэмпбелл и др.), другие же призывают не драматизировать ситуацию, утверждая, что это новая форма общения (Ф. Гонзалес, J. Wortham, N. Berlatsky). В то же время вопрос о мотивации поведения людей, которые делают селфи и выкладывают их в социальные сети, остается недостаточно изученным. В нашем исследовании мы предприняли попытку изучить мотивацию селфи в контексте теории межличностных отношений В. Шутца, который объясняет межличностное поведение индивида на основе трех потребностей — включения, контроля и аффекта.

Мы рассматриваем селфи как особого рода межличностное взаимодействие, как новую форму общения, происходящего на визуальном, невербальном уровне. Делая селфи и выкладывая их в социальной сети, человек уже становится инициатором взаимодействия с социумом. Селфи в этом случае становится частью самоидентификации и самопрезентации пользователя в социальной сети. Рассматривая селфи в контексте теории межличностных отношений В. Шутца, мы предполагаем, что у человека, с выраженной одной из трех потребностей (включение, контроль, аффект), акценты в селфи будут расставлены на соответствующие признаки, которые пользователь хочет продемонстрировать окружающим.

Эмпирическое исследование мотивации селфи пользователей социальных сетей

Исследование проводилось в период с февраля 2015 по май 2016 г. В исследовании приняли участие:

- экспериментальная группа: юноши и девушки в возрасте от 18 до 25 лет (всего 45 человек: 22 юноши и 23 девушки), увлекающиеся селфи — выкладывают не менее 2–3 фотографий-селфи в неделю;
- контрольная группа: юноши и девушки в возрасте от 18 до 25 лет (всего 45 человек: 22 юноши и 23 девушки), пользующиеся Интернетом, имеющие страницы в социальных сетях, обладатели смартфонов, но не увлекающиеся самофотографированием и размещением своих селфи в социальной сети.

В исследовании проверялись следующие гипотезы:

- у людей, регулярно делающих селфи, выраженность потребностей в контроле, включении и аффекте выше, чем у людей, селфи не делающих;

• у людей с разной степенью выраженности потребностей в аффекте, контроле и включении селфи будут различаться содержательно.

В качестве методов исследования были использованы:

Опросник FIRO—B (Fundamental Interpersonal Relations Orientation — Behaviour) В. Шутца и его русскоязычная адаптация — ОМО (Опросник межличностных отношений) А. Рукавишникова.

Анализ продуктов деятельности селфистов: экспертная оценка для отбора экспериментального материала. Методом экспертной оценки были выявлены критерии, по которым определяются типичные селфи, в которых выражена потребность в сфере включения, контроля и аффекта.

Процедура исследования

1 этап. Выделение содержательных характеристик селфи в зависимости от значимой потребности по В. Шутцу.

В ходе исследования было отобрано 60 селфи со страниц активных «селфистов» в социальных сетях с различным содержанием. Затем методом экспертной оценки эти селфи были распределены на три группы:

1 группа: селфи, в которых выражена потребность включения;

2 группа: селфи, в которых выражена потребность контроля;

3 группа: селфи, в которых выражена потребность аффекта.

Данная процедура была реализована при участии 10 экспертов. В процессе классификации селфи эксперты называли критерии, по которым они определяли, в какую группу относить тот или иной автопортрет.

Далее при помощи контент-анализа были выявлены наиболее часто встречающиеся параметры, из которых и был составлен список критериев для каждой из групп (включения, контроля и аффекта) с частотой их встречаемости (см. табл.).

Таким образом, мы выделили три группы селфи, которые различаются содержательно.

• 1 группа: селфи людей, в которых выражена потребность включения. Селфи с таким содержанием демонстрируют стремление пользователей социальных сетей чувствовать себя ценной и значимой личностью, нравиться, привлекать внимание и интерес, стремление добиться признания и одобрения, быть человеком, не похожим на других, т.е. быть индивидуальностью. Также селфи такого характера отражают желание людей включиться в другие группы.

• 2 группа: селфи людей, в которых выражена потребность контроля. Выкладывая селфи с подобным содержанием, респонденты стремятся подчеркнуть свой профессионализм, свою компетентность в определенной сфере, силу, власть, статус, ресурсы и связи.

• 3 группа: селфи людей, в которых выражена потребность аффекта. На селфи такого характера респонденты демонстрируют свою любовь по отношению к близким людям, а также то, что они любимы кем-то.

Таблица

Группа 1. Включение	Группа 2. Контроль	Группа 3. Аффект
<ul style="list-style-type: none"> • Демонстрация своей яркости, индивидуальности (яркий цвет волос, макияж, наряды, аксессуары и проч.) • Демонстрация своей красоты, привлекательности, сексуальности, селфи крупным планом • Веселые компании (принадлежность к группе, общее дело, общие интересы, я — часть целого) • Демонстративные селфи (в необычном месте или ракурсе) • Участие в массовых мероприятиях • Демонстрация социальной активности (участие в проектах) • Интересные моменты из жизни / селфи «на память» (на фоне памятников, объектов) • Участие в праздновании общероссийских (международных) дат (Новый год, День Победы и т.д.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Селфи с дипломами, сертификатами и проч., как знак компетентности в какой-либо сфере (достижения в сфере науки, образования, повышения квалификации) • Экстремальные селфи (демонстрация силы и смелости) • Селфи в спортзале (демонстрация своих достижений, контроль физического состояния) • «Селфи с президентом» — автопортреты с политиками, крупными руководителями и т.д. («Я рядом с властью», «я — привилегированный») • Селфи со знаменитостями • Подчеркивание статуса формой • Я работаю в определенной брендовой организации (я обладаю связями, ресурсами) 	<ul style="list-style-type: none"> • Дружба, близкие отношения (объятия, телесный контакт с друзьями) • Селфи с членами семьи, демонстрация любви к семье • Селфи «мама с ребенком» (демонстрация любви, теплых отношений) • Романтические отношения (селфи с парнем, девушкой, девушке подарили букет цветов) • Объятия с плюшевыми мишками и проч. мягкими игрушками • Селфи с домашними животными — любовь к животным, в домашней обстановке • «Уютные» селфи в домашней обстановке и домашней одежде

2 этап. Сравнительный анализ выраженности потребностей по В. Шутцу у пользователей, делающих и не делающих селфи.

На данном этапе эмпирического исследования проверялась гипотеза о том, что у людей, регулярно делающих селфи, выраженность потребностей в контроле, включении и аффекте выше, чем у людей, селфи не делающих (использовался критерий Манна — Уитни). Значимых различий обнаружено не было, гипотеза не подтвердилась. Значения по результатам Опросника FIRO–В у экспериментальной группы несколько выше, чем у контрольной, однако до уровня статистической значимости не доходят. В качестве объяснения можно предположить, что эти же потребности удовлетворяются респондентами не именно за счет селфи, а за счет фотографии вообще, поскольку респонденты контрольной группы не увлекались селфи, но в социальных сетях имели обычные фотографии, которые в нашем исследовании не учитывались.

3 этап. Анализ продуктов деятельности «селфистов».

Нам необходимо было проверить, соответствуют ли результаты опросника FIRO–В результатам, которые мы получили при анализе продуктов деятельности «селфистов».

Корреляционный анализ (с использованием критерия ранговой корреляции Спирмена) показал, что существует:

- положительная корреляция между результатами опросника и между реальным поведением/действиями респондентов в сфере контроля (значение 0,36);
- отрицательная корреляция между результатами опросника и между реальным поведением/действиями респондентов в сфере аффекта (значение –0,31);
- на уровне тенденции мы можем наблюдать еще одну корреляцию (отрицательную) между результатом по опроснику В. Шутца (потребность в аффекте) и реальными селфи, отражающими потребность включения (значение –0,29 при пороговом значении –0,30).

Таким образом, мы можем говорить о частичном подтверждении гипотезы о том, что у людей с разной степенью выраженности потребностей в аффекте, контроле и включении селфи будут различаться содержательно.

Безусловно, исследование селфи в контексте теории потребностей В. Шутца не описывает всех аспектов мотивации этого явления. Полученные нами результаты дают только первичное представление о возможной мотивации пользователей социальных сетей, выкладывающих селфи. Феномен селфи требует, на наш взгляд, дальнейшего подробного изучения.

Литература

1. *Гринькова Е.А.* Селфи — взгляд на историю культурного феномена [Электронный ресурс] // Современные научные исследования и инновации. 2015. № 1. <<http://web.snauka.ru/issues/2015/01/40930>> (дата обращения: 31.08.2016).
2. *Лакосина Н.В.* Динамика удовлетворенности жизнью в результате фотовизуализации жизненных событий // Российский психологический журнал. 2009. Т. 6. № 3. С. 65–67.
3. *Погонцева Д.В.* Selfie как современный социально-психологический феномен // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2013. Т. 12. № 28. С. 111–115.

Современный подросток в пространстве информационной социализации

Белинская Е.П.

доктор психологических наук, профессор кафедры социальной психологии факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия
Elena_belinskaya@list.ru

Новые информационные технологии, являясь сегодня одним из важнейших факторов экономического, политического и социального развития мира, несомненно «встраиваются» и в процесс социализации личности. Неслучайным является все большее распространение в научном дискурсе термина «информационная социализация» [1; 3], служащего для обозначения новых закономерностей социального самоконструирования человека в ситуации постоянных социальных изменений и вызовов полимодальной неопределенности. Представляется, что проблема социализации личности в пространстве интернет-коммуникации в своем предельном значении гораздо шире — она, по сути, является проблемой соотношения человека и мира новых технологий в целом, которые сегодня все более и более «переплетаются» с повседневным человеческим бытием, задавая для каждого субъекта новые грани в установлении своих психологических границ [5]. Особенное значение «информационное измерение» содержания социализации имеет для подросткового возраста, в том числе и в силу еще крайне неустойчивой субъектности подростка.

Представляется, что изучение информационной социализации подростка предполагает как минимум, две основные линии анализа: 1) изучение виртуальной среды как нового ресурса социального развития (т.е. влияния новых информационных технологий на процесс подростковой социализации в целом) и 2) изучение трансформаций основных социализационных процессов при условии их протекания в виртуальной среде (т.е. изменений параметров социального развития подростка, взятых исключительно в своей виртуальной представленности). При условии объединения они представляют, по сути, тезис о том, что новые информационные технологии являются сегодня одновременно и средством, и средой социального развития личности в подростковом и юношеском возрасте.

С нашей точки зрения, новое, информационное, содержание выражается в динамике следующих сфер подростковой социализации. Во-первых, в изменении самого коммуникативного опыта подростка — прежде всего, в силу возникновения и все большего распространения «компьютерного» языка, включающего в себя не только новые лексико-фразеологические особенности, но и провоцирующего новые нормы коммуникации. Во-вторых, в динамике различных аспектов его социального поведения: в расширении возможностей ролевого экспериментирования (приводящего, как следствие, к изменениям всего социо-ролевого опыта), в возникновении новых вариантов конфликтного поведения и способов разрешения конфликтных ситуаций (как следствие — изменение привычных стратегий межличностного взаимодействия), в модификациях ресурсов и стратегий совладания с трудностями (как следствие — появление новых оснований психологического благополучия/неблагополучия в подростковом возрасте). В-третьих, информационное содержание подростковой социализации может быть рассмотрено с точки зрения динамики сферы самосознания — прежде всего, под влиянием увеличения максимально управляемых самопрезентаций через пространство тех или иных социальных сетей [2; 4]. Заметим, что изучение этих линий динамики подростковой социализации имеет не только узкопрофессиональное, но политико-экономическое значение, так как именно с прорывом в сфере новых информационных технологий официально связывается будущее нашей страны.

Что на сегодняшний день из известных фактов имеет максимальное значение для анализа информационной социализации подростка? Прежде всего отметим, что, несмотря на более позднее по сравнению с западными странами включение в процесс информатизации, Россия повторяет многие мировые тренды, а именно: 1) рост количества активных пользователей Сети идет по экспоненте и в основном за счет пользователей подростково-юношеского возраста; 2) происходит постоянное снижение «возраста инициации» — за десять последних лет с 14–15 до 5–7-летнего возраста; 3) увеличивается процент «женского пользования» — за то же время с 20–25% до 50–60%; 4) в подростковой среде растет доверие к Интернету как СМИ по сравнению с традиционными источниками информации; 5) увеличивается время интернет-пользования в системе досуга подростков. При этом, в отличие от западноевропейских стран

и США, в России все вышеперечисленное характерно преимущественно для жителей крупных городов; следовательно, именно в сфере информационной социализации заложены возможные будущие основания социального неравенства и дестабилизации подростково-молодежной когорты [6].

Что на сегодняшний день малоизвестно, а потому требует дальнейшего изучения, составляя потенциальные направления исследований информационной социализации?

Во-первых, это вопрос о том, как сказывается опыт компьютерно-опосредованной коммуникации на содержательной стороне общения подростков в социальной реальности. Можно предположить, что данное влияние выражается в: 1) слабой нормативности социального поведения; 2) снижении «порога чувствительности» к психологическим и социальным рискам; 3) компенсаторной эмоциональности. Во-вторых, каковы личностные предикторы активного пользования в подростковом возрасте? Существующие сегодня эмпирические данные дают максимально противоречивую картину, соединяя открытость новому опыту/когнитивную ригидность, экстраверсию/интроверсию, высокую/низкую самооценку, дифференцированность/недифференцированность Я-концепции и т.д. В-третьих, возникает вопрос о социально-психологической специфике сетевых сообществ как группового «пространства» социализации. Соответственно, требуют изучения основные «точки расхождения» его с реальными малыми группами членства: по степени конформизма, специфике образов партнеров по группе, особенностям разрешения конфликтных ситуаций, динамике референтности и т.п. В-четвертых, мало изученным является соотношение и взаимовлияние подросткового социального самоопределения и конструирования идентичности в реальной и виртуальной среде — прежде всего, в силу существующей на теоретическом уровне содержательной дихотомии (компенсаторика vs креативность). Наконец, в-пятых, немаловажным является вопрос о возрастной специфике патологических вариантов активного пользования. Выделяемое сегодня многообразие видов компьютерной зависимости, однозначность их физиологических и вариативность психологических симптомов, множественность объясняющих моделей, несомненно, могут и должны быть модифицированы применительно к подростковому возрасту.

Литература

1. Аянян А.Н., Марцинковская Т.Д. Социализация подростка в информационном пространстве // Психологические исследования. 2016. Т. 9. № 46.
2. Войскунский А.Е., Евдокименко А.С., Федунина Н.Ю. Сетевая и реальная идентичность: сравнительное исследование // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10. № 2. С. 98–121.
3. Белинская Е.П. Информационная социализация подростков: опыт пользования социальными сетями и психологическое благополучие // Психологические исследования. 2013. Т. 6. № 30.
4. Белинская Е.П. Взаимосвязь реальной и виртуальной идентичности пользователей социальных сетей // Образование личности. 2016. № 2. С. 31–40.
5. Емелин В.А., Рассказова Е.И., Тхостов А.Ш. Информационные технологии в структуре идентичности человека: возможности и ограничения рисуночной методики // Психологические исследования. 2016. Т. 9. № 45.
6. Солдатова Г.У., Нестик Т.А., Рассказова Е.И., Зотова Е.Ю. Цифровая компетентность российских подростков и родителей: результаты всероссийского исследования. М.: Фонд Развития Интернета, 2013. 143 с.

Проблемы взросления современной молодежи в виртуальном пространстве — игра, реальность и метаотношения

Дедов Н.П.

кандидат психологических наук, доцент

Финансовый университет при Правительстве РФ, Москва, Россия

vedun60@yandex.ru

Социальное пространство существования современного человека кардинальным образом изменилось. Оно приобрело характерные черты и психологические особенности измененной реальности, в которой происходят события и явления не соответствующие прежним представлениям индивида, его установкам, правилам поведения. Измененная реальность представляет собой социально-психологический феномен, который отражает нарушения отдельных закономерностей и взаимосвязей между элементами, явлениями и событиями [4]. Именно нарушение приобретает роль запускающего «триггера» в действиях и поступках индивида, обуславливая направленность его поведения. Способность человека успешно ориентироваться в новых условиях указывает на его адаптивность и приспособляемость, создавая предпосылки для будущей эффективной деятельности. Таким образом, измененная реальность становится для участника данных событий естественной, обыденной и повседневной, а его действия оказываются целенаправленными, стабильными и устойчивыми. Принятие правильного решения в такой ситуации не вызывает у личности проблем и трудностей, определяя адекватность, правильность ее стратегий реагирования.

Изучение поведения человека в измененных социальных ситуациях чаще всего носило характер психологического анализа их специфических особенностей и показателей. Исследователи выделяли критические, экстремальные, кризисные, стрессовые и другие типы ситуаций [2; 5], описывая различные стили поведения и реагирования. Авторы указывали на качественное своеобразие ситуаций, их отличие друг от друга, их значимость и ценность для участников. Деятельность человека в каждой из возникающих ситуаций определялась ее структурой, внутренними закономерностями и внешними связями, что предопределяло эффективность его реагирования. Адаптационные возможности личности состояли в ее приспособлении к новым социальным условиям и обстоятельствам.

Действительность и реалии последних лет сформировали и предопределили четкое размежевание бытия личности — до виртуальной, компьютерной, реальности и после. Компьютерные комплексы и системы моделируют реальные условия жизнедеятельности людей, приближая их ощущения, чувства и переживания к обыденной среде существования. В результате возникают обманы чувств, иллюзии и другие искажения восприятия. При этом данные феномены чаще всего возникают у старшего поколения, для которого компьютеры, мобильные телефоны и Интернет являются инновационной технологией и достижением научно-технического прогресса. Множество электронных устройств, механизмов вошло в их жизнь в результате компьютерной модернизации и информатизации общества. Эти социальные явления кардинальным образом изменили жизнь большинства людей, с одной стороны, облегчая их включенность и вовлеченность в социальные отношения, а с другой стороны, значительно усложняя адаптацию в обществе. Существование каждой отдельной личности теперь во многом определяется не только другими субъектами, но и информационно-техническими посредниками (компьютерами, смартфонами, интернет-коммуникациями) [7].

При этом для большинства молодых людей электронные новинки, гаджеты не обладают «высокой» ценностью и значимостью, так как они непосредственно включены в их жизненное пространство. Для них виртуальное пространство и его составляющие становятся гораздо большей реальностью [8] в сравнении с той естественной средой обитания, в которой находится старшее поколение. Свообразие их поведения и взаимодействия с внешним миром теперь определяется соответствующими проблемами и трудностями его познания, понимания и переживания, так как он, в сравнении с виртуальным, представляет сложное, многомерное и неоднозначное явление. Этот мир характеризуется многообразием когнитивных связей, эмоциональных реакций, иррациональностью поведения и качественно отличается от рационального, логического, последовательного миропорядка и мироустройства. Таким образом, совре-

менные молодые люди попадают в «родное» информационное, виртуальное пространство, в котором существуют собственные законы, правила, традиции и ритуалы поведения. В соответствии с этим происходит построение и формирование «нового» жизненного мира, в котором совершается целенаправленная деятельность, возникают межличностные и деловые отношения. Именно здесь молодые люди проходят процесс социализации, т.е. осуществляется их включение в социум.

Процесс перехода из детства во взрослость (социализация) всегда сопровождался серьезными эмоциональными переживаниями и чувствами. «Инициация» представляет собой сложный жизненный «экзамен», результаты которого предопределяют будущий социальный статус и общественное положение взрослого человека. Педагоги, воспитатели, психологи указывают на то, что граница между детством и взрослостью постоянно смещается в сторону увеличения. В результате современные молодые люди стремятся долгое время оставаться «детьми», даже получая диплом о высшем профессиональном образовании.

В современных информационных условиях взросление происходит, с одной стороны, в соответствии со стандартными физиологическими показателями и почти не отличается от прежних критериев взрослости, а с другой стороны, выделяются специфические особенности психического развития, обусловленные своеобразием виртуальной реальности. Одним из важных показателей взрослой личности изначально считалась способность молодого человека самостоятельно принимать решения, брать на себя ответственность за совершаемые поступки и за последствия этих поступков. Одним из важных показателей детства является игровая деятельность, в которой ребенок осваивает новые жизненные стратегии поведения, учится социально приемлемым навыкам общения и взаимодействия с окружающими людьми. Игра становится адаптивным средством, определяющим успешность сдачи «жизненного экзамена» на взрослость [1]. При этом игра является для ребенка безопасной деятельностью, в которой моделируются различные социальные ситуации, стратегии реагирования и пути преодоления трудностей, препятствий. В психологии участие человека в игре рассматривается с иррациональной стороны, когда его действия оказываются вариативными и спонтанными.

Виртуальное пространство успешно заменяет реальные детские игры на компьютерные игровые модели. Именно поэтому такой популярностью среди детей и молодых людей пользуются различные онлайн компьютерные игры. Отношения, возникающие в игре, характеризуются эмоциональной насыщенностью и избирательностью участников взаимодействия. При этом межличностные отношения приобретают вероятностный характер.

Изменение пространства межличностных отношений в современных условиях предполагает формирование и создание новых вариантов взаимоотношений, которые будут эффективными и которые будут включать в себя когнитивный и эмоциональный аспекты. Метаотношения в данном случае представляют совершенно иное понимание роли человека в социуме. Метаотношения — это специфический вид межличностных отношений, который предполагает особую социальную структуру «отношение в отношении», когда участники не только позиционируют свое отношение друг к другу, но и определяют свое внутреннее переживание, свое внутреннее осмысление этого отношения [6]. Возникает своеобразная метафоричность, парадоксальность окружающего мира, в котором участники, с одной стороны, находятся в реальном пространстве отношений, а с другой стороны, перемещаются в виртуальное, информационно-сетевое пространство взаимодействия. Их действия и поступки начинают носить исследовательский характер, когда поведение других людей тщательно и подробно анализируется, интерпретируется, а затем эмоционально переживается.

В результате происходят кардинальные изменения в социальном поведении участников взаимоотношений, их эмоциональном мире и когнитивном понимании. Они приобретают не просто статус «субъектов», но и получают возможность собственного развития и совершенствования.

Литература

1. Берн Э. Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы. М.: Эксмо, 2014. 566 с.
2. Василюк Ф.Е. Психология переживания. М.: МГУ, 1984. 240 с.
3. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Эксмо, 2005. 1136 с.
4. Гордеева О.В. Культурно-историческая теория Л.С. Выготского как методологическая основа изучения измененных состояний сознания // Измененные состояния и культура. Хрестоматия. СПб.: Питер, 2009. 336 с.
5. Гришина Н.В. Ситуационный подход и его эмпирические приложения. Психологические исследования. 2012. Т. 5. № 24.
6. Дедов Н.П. Роль межличностных метаотношений в социальной адаптации «интернет»-поколения // Актуальные проблемы социальной и экономической психологии: методология, теория, практика. Сб. науч. статей. Вып. 3 / сост. М.В. Полевая. М.: Спутник +, 2015. С. 20–24.

7. *Максимова О.А.* Цифровое поколение: стиль жизни и конструирование идентичности в виртуальном пространстве // Вестник Челябинского гос. ун-та. 2013. Т. 22. № 313. С. 6–10.

8. *Марцинковская Т.Д.* Информационное пространство как фактор социализации современных подростков // Мир психологии. 2010. № 3. С. 90–102.

Современные мультфильмы и их влияние на формирование личности ребенка дошкольного возраста

Дурманова Т.Ю.

студент социологического факультета АГУ, Барнаул, Россия
durmanowa_96@mail.ru

Современный кинематограф переполнен различными мультфильмами, сериалами, анимационными программами и передачами для детей. Но все ли из них несут пользу для ребенка? Вот уже несколько десятилетий в мире задумываются о том, насколько полезны мультфильмы, и какой вред они способны нанести ребенку, внутренний мир которого еще окончательно не сформировался.

По данным различных социологических исследований, от 20 до 40% всего свободного времени ребенок-дошкольник проводит перед экраном телевизора, компьютера, в планшете и телефоне, причем преимущественно дети заняты просмотром мультфильмов [5, с. 16]. Для ребенка мультфильм является одним из основных источников информации об окружающем мире, об отношениях между людьми и принятых норм поведения в обществе. Следует подчеркнуть особую чувствительность детей к информационной продукции. В силу своего малого возраста они не просто воспринимают ту или иную информацию, они формируются и развиваются в атмосфере определенной детской субкультуры, созданной взрослыми. Любые впечатления, в особенности художественные, оказывают определенное влияние на формирование личности ребенка [1, с. 23]. Впечатления, полученные ребенком, всегда отражаются на его развитии и несут либо созидательный, либо разрушительный характер.

По Выготскому, одним из источников развития ребенка выступает окружающая среда. На основе освоения человеческой культуры у ребенка формируются высшие психические функции, его сознание, его личность. Ребенок почти всю информацию воспринимает в виде образов, из которых потом строится его модель мира.

«Наш мозг и наши нервы, обладающие огромной пластичностью, легко изменяют свое тончайшее строение под влиянием тех или иных воздействий и сохраняют след от этих изменений, если эти возбуждения были достаточно сильны или достаточно часто повторялись. В мозгу происходит нечто подобное тому, что происходит с листом бумаги, когда мы перегибаем его в середине; на месте перегиба остается результат произведенного изменения и предрасположение к повторению этого изменения в будущем. Стоит теперь дунуть на бумагу, как она перегнется в том самом месте, где остался след» [1, с. 16]. Также и мультфильмы способны оставить «след» на психике детей. Ведь «ребенок есть часть социальной ситуации, отношение ребенка к среде и среды к ребенку дается через переживание и деятельность самого ребенка; силы среды приобретают направляющее значение благодаря переживанию ребенка» [2, с. 376–385]. Мультфильмы способны оказывать на ребенка достаточно сильное влияние, вызывая у него различные эмоции: смех, печаль, страх, переживания за судьбу главных героев.

Самыми популярными мультфильмами у девочек являются «Клуб Винкс: школа волшебниц», «Барби», «Братц — чародейки», «Школа монстров» и т.д. У мальчиков лидирующие позиции по просмотрам занимают такие мультфильмы, как «Супермен», «Бэтмен», «Трансформеры», «Мумия» и др. Для анализа были взяты четыре популярных мультфильма, которые транслируются по детскому каналу «Карусель» (см. табл.).

У девочек самыми просматриваемыми мультфильмами являются «Клуб Винкс: школа волшебниц» и «Куклы Братц». В основу сюжета этих мультфильмов положены приключения юных девушек, которые обладают сверхъестественными силами (магией, умением летать, быстро перемещаться и т.д.) или другими способностями (умением петь, танцевать, владением боевыми искусствами). Внешний вид девушек едва ли можно назвать скромным: короткий топик и мини-юбка, открытые платья, яркий макияж и туфли на огромном каблуке. Фигура является «нечеловечески» идеальной: слишком тонкая талия, огромные глаза, заостренный подбородок, пухлые губы, маленький нос. Все это — неестественная красота, которая впоследствии может вызвать у девочек различные комплексы и стремление к совершенству, которое возможно достичь только с помощью пластических операций и различных процедур по изменению внешности. Глядя на стереотипы мультгероинь, девочки впитывают особенности женского поведения, одежды,

	Девочки		Мальчики	
Название	Клуб Винкс	Братц	Лига справедливости	Трансформеры
Возрастные ограничения	От 4 до 10 лет	От 3 до 10 лет	От 3 до 10 лет	От 4 до 12 лет
Страна, год	Италия, 2004–2015 г. (сериал)	США, 2010 г.	США, 2013 г. (сериал)	США, Канада, 2011 г. (сериал)
Описание	Блум была обычной девочкой, но однажды в битве с монстрами она обнаружила, что обладает волшебными силами. После этого она отправляется в школу Алфей, чтобы научиться пользоваться своими силами	Подружки Братц устраивают потрясающий девичник. Однако подружкам хотя бы помешать две вредные сестрички, которые придумали план, для того чтобы сорвать вечеринку	Теперь Лиге героев предстоит оберегать человечество. Увлекательные приключения любимых персонажей на этот раз ждут нас в Атлантиде	Героями данного мультсериала являются автоботы, которые постоянно путешествуют по космосу. Им приходит задание от Оптимуса Прайма — защищать людей от зла
Главные герои	16-летние Блум (принцесса огненных драконов), Стелла (фея небесных светил), Флора (фея природы), Муза (фея гармонии), Текна (фея технологий)	Четыре подружки Хлоя, Саша, Жасмин, Джейд	Супермен, Бэтмен, Диана, Флэш, Зеленый Фонарь, Орлица, Джонни	Роботы под руководством Оптимуса Прайма, мальчик Коди и его семья
Внешний вид	Неестественная красота, открытые платья, короткие топики и юбочки	Неестественная красота, откровенные наряды: короткие платья, высокие каблуки, яркий макияж	Мужчины носят обтягивающие костюмы, а женщины открытые наряды	Автоботы, которые могут превращаться в машины
Поведение	Имеют склонности к нарушению дисциплины, неуважению старших	Не слушаются своих родителей, прогуливают школу, нарушают порядок и закон	Защищают человечество любой ценой, разрушая при этом все вокруг	Проявляются такие качества, как эгоизм, цинизм, неумение работать в команде. Во время важных заданий наблюдаются частые ссоры
Наличие сцен насилия в мультфильме	Имеются	Имеются	Имеются в большом количестве	Имеются
Наличие романтических отношений	Имеются	Имеются	Имеются	Имеются
Жестокое обращение с животными	Имеются	Имеются	Имеются	Нет

стиля жизни. Для них главные героини становятся идеалами, которым они стремятся подражать, перенимая на себя их качественные характеристики.

У мальчиков для анализа были взяты два самых популярных по просмотрам мультфильма — это «Лига справедливости» и «Трансформеры». Главные персонажи таких мультфильмов — несколько героев, наделенных нечеловеческими силами и сражающихся с силами зла. Очень важным аспектом в этом вопросе является то, что во всех мультфильмах, как у мальчиков, так и у девочек, имеются сцены насилия, а главные конфликты решаются с помощью оружия и силы. Это формирует агрессивное поведение у ребенка по отношению как к людям, так и к животным, так как зачастую драки происходят не только между людьми, но и с дикими животными или домашними питомцами. Также во всех мультфильмах присутствуют романтические отношения. Это способствует тому, что ребенок начинает раньше положенного интересоваться половыми различиями, отношениями между полами и вопросами о сексуальных отношениях.

Таким образом, мультфильмы оказывают огромное влияние на детей. Во-первых, через присвоение общественного опыта ребенок формирует свою модель поведения, жизненные установки, правила и нормы, которых впоследствии будет придерживаться. Через мультипликационные материалы происходит формирование неправильного восприятия мира, потому что зачастую в мультфильмах изображается красивый и сказочный мир, который в настоящей жизни не существует. И в дальнейшем переубедить ребенка в нереальности других миров, наций, существ будет чрезвычайно сложно. Последствия могут быть плачевными. Одним из них является уход из мира реального в мир фантазий. Об этом очень точно говорил Л.С. Выготский: «Удовлетворить себя в воображении чрезвычайно легко, и уход в мечтательность, бегство в воображаемый мир часто отвращает силы и волю ребенка от мира действительного» [1, с. 32]. Во-вторых, мультфильмы отрицательно сказываются не только на психическом, но и на физическом развитии. Часто все свое свободное время дети проводят возле телевизора. Ведя пассивный образ жизни, ребенок развивается гораздо медленнее, начинается гиподинамия и другие различные заболевания. В-третьих, через мультфильмы у детей дошкольного возраста происходит неправильное формирование эталонов красоты и образцов для поведения. Для них главные герои становятся идеалами, на которых нужно равняться и которым нужно подражать. В-четвертых, постоянный просмотр мультфильмов приводит к тому, что ребенок все время проводит возле телевизора и при этом не общается со своими сверстниками. В дальнейшем такой ребенок скорее всего будет иметь проблемы с выстраиванием отношений с людьми, с общением и решением конфликтов.

В данном вопросе важно помнить, что «детское развитие — это сложный процесс, который в силу ряда своих особенностей приводит к изменению всей личности ребенка на каждом возрастном этапе» [3, с. 56]. Поэтому родителям нужно более качественно и осмотрительно относиться к выбору мультипликационной продукции. Некачественные мультфильмы способны нанести вред психическому и физическому состоянию ребенка.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте. Психол. очерк: Кн. для учителя. 3-е изд. М.: Просвещение, 1991. 93 с.
2. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: в 6 т. Т. 4: Кризис семи лет. М., 1984. 433 с.
3. *Кулагина И.Ю.* Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет / Ун-т Рос. акад. образования. 5-е изд. М.: УРАО, 1999. 175 с.
4. *Обухова Л.Ф.* Возрастная психология: учебник для вузов. М.: Высшее образование; МГППУ, 2006. 460 с.
5. *Собкин В.С., Скобельцина К.Н.* Условия воспитания ребенка-дошкольника в семье (по материалам опроса родителей) // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2012. № 2. С. 16–23.

Гибкая динамическая система как единая образовательная траектория развития детей с особыми образовательными потребностями

Иванова Н.Н.

старший преподаватель, ФГАОУ ВО СВФУ, Якутск, Россия
er4im@mail.ru

Проблема воспитания личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья, у которых особые образовательные потребности, в современном обществе очень актуальна. Большой вклад в развитие отечественной системы обучения и воспитания детей с нарушениями в развитии внесли Л.С. Выготский, А.Н. Граборов, В.П. Кашенко, М.С. Певзнер и др. На основе обобщения научного наследия концепция интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья определяет значимым интеграцию через раннюю коррекцию личности ребенка; интеграцию через обязательную коррекционно-развивающую помощь каждому ребенку; интеграцию через разноуровневые модели.

Развитие личности ребенка с ООП в условиях гибкой динамической системы как единой образовательной траектории, определяет органичность и гармоничность обучения и воспитания особых детей путем введения в педагогическую среду совместной творческой работы по интеграции предметов гуманитарно-эстетического цикла в учебно-воспитательном процессе. Гибкая динамическая система обучения и воспитания обуславливает то, что ребенок рассматривается как равноправный субъект совместной деятельности, и в образовательной интеграции применяется «пошаговое индивидуальное обучение» с учетом индивидуальных возможностей, предполагающее включение родителей в образовательно-реабилитационную среду в режиме реального взаимодействия.

Гибкая динамическая система обучения и воспитания в данном контексте предполагает интеграцию предметов гуманитарно-эстетического цикла, в которой ребенок рассматривается как уникальная личность с его активным участием в процессе обучения и воспитания, при которой осуществлена особая организация образовательной среды с использованием специфических методов, приемов, средств обучения [2, с. 37].

В структуру гибкой динамической системы обучения и воспитания включены четыре блока: гуманитарно-эстетический; психолого-педагогического изучения личности ребенка; познавательный; декоративно-прикладного искусства.

Интеграция предметов гуманитарно-эстетического цикла как многоканальный путь воздействия на личность ученика включает в себя такие предметы, как русский язык, литература, история, география, природоведение, национальная культура, музыка, черчение, изобразительное искусство, труд, физкультура, ритмика. В процессе опытной работы интеграция данных предметов осуществлялась на определенных ее моделях. Так, нами практиковались: проблемная интеграция (по составу класса); тематическая интеграция (цикл занятий по темам, преемственность тематики выставок, встреч); прикладная интеграция (по направленности как практическая, личностно-ориентированная, творческая).

Тематика интегрированных уроков строилась так, чтобы раскрывать творческие способности каждого ребенка, обеспечивающие результативность учебного процесса, социальную зрелость и коррекционную направленность. В процессе занятий ученики отрабатывали умение читать текст, соблюдая правила русской орфоэпии, выделять главную мысль произведения, составлять характеристику героев. Художественное слово раскрывает перед учеником красоту и богатство родного языка, помогает овладеть этим языком.

Особое место занимает эстетическое воспитание в специальной (коррекционной) школе — неотъемлемая часть единого коррекционно-воспитательного процесса посредством искусства. Проведенная опытная работа подтвердила заключение специалистов, что эстетическое воспитание в коррекционной школе — это «процесс целенаправленного и систематического формирования умений адекватно воспринимать, правильно понимать, верно оценивать прекрасное в природе, искусстве и обществе, а также развитие способности создавать красивое» [2, с. 354].

Значительное место в системе эстетического воспитания занимает интеграция предметов: современной детской художественной литературы, произведений народного творчества, предусмотренных учебной программой. Каждый интегрированный урок в школе сопровождается музыкальным произведением, подобранным по тематике урока. Проводя интеграционные уроки, мы руководствовались утверждением Л.С. Выготского, что искусство, воздействуя на личность, «...создает только неопределенную и огромную потребность в каких-то действиях, оно раскрывает путь и расчищает дорогу самым глубоко лежащим нашим силам. Искусство есть скорее организация нашего поведения на будущее, установка вперед» [1, с. 319–320].

Многообразный спектр цикла интегрированных уроков, форм воспитательной работы способствуют социально-образовательному (взаимодействию с другими), природно-образовательному (взаимодействию с природой), культурно-образовательному (взаимодействию с культурой) компонентам образовательной среды, поскольку, как отмечал Л.С. Выготский, только в процессе развития ребенок приобретает четкую социально-средовую и культурную обусловленность.

Согласованность образовательной и воспитательной деятельности коллектива образовательного учреждения предопределяет раскрытие творческого, культурно-эстетического потенциала личности самого ребенка, педагога, родителя через создание реабилитационной среды школы. Литературно-музыкальная гостиная «Гармония» как модель сотрудничества с родителями, общественностью определила создание эстетически развивающей среды, диалог педагога и ученика, сотворчество и сотрудничество в интересах траектории развития ребенка с ООП. В доброжелательной атмосфере рождается самое настоящее взаимопонимание, в котором учащиеся проходят школу общения, школу нравственных отношений для дальнейшей позитивной социализации.

Таким образом, интеграция предметов гуманитарно-эстетического цикла способствует:

- необходимости учитывать психофизические особенности учащихся, позволяя скорректировать познавательную деятельность и проявляя заботу о становлении личности каждого ребенка в целом и подготовке его к самостоятельной жизни;
- формированию у учащихся эстетической восприимчивости и совершенствованию эмоциональной сферы, добиваясь адекватной реакции на красоту природы, произведения искусства;
- развитию творческих способностей и склонностей художественных навыков в области искусства.

При реализации педагогических условий интеграции предметов гуманитарно-эстетического цикла нами определено, что:

- в основе обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья значимы дидактические принципы: предметность и интеграция;
- одним из важных дидактических принципов определено осуществление гибкой динамической системы обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья;
- предметность становится формой реализации метода интеграции в педагогическом процессе;
- образовательный процесс детей с ООП должно быть организован с учетом траектории развития учащихся.

Резюмируя, надо отметить, что современный педагог в системе специального образования XXI в. для реализации образовательной программы, вправе выбрать ведение интегрированных уроков с учетом уровня индивидуальной траектории развития личности каждого школьника, конкретными условиями образовательного учреждения и творческого потенциала педагога.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Психология искусства. М.: Педагогика, 1987. 345 с.
2. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе: Пособие для учителей и студентов дефектолог. ф-тов пед. ин-тов / под ред. В.В. Воронковой. М.: Школа-Пресс, 1994. 416 с.
3. *Малофеев Н.Н.* Перспективы развития учебных заведений для детей с особыми образовательными потребностями в России // Актуальные проблемы интегрированного обучения. Материалы Междунар. науч.-практич. конф. по проблемам интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (с особыми образовательными потребностями), 29–31 января 2002 г. М.: Права человека, 2001.

К вопросу об опосредованности психических функций ребенка современными устройствами

Коломенский А.А.

студент кафедры психологии личности НИУ ВШЭ, Москва, Россия

Mekunas2@gmail.com

Одной из самых интересных и эвристичных идей культурно-исторической концепции Л.С. Выготского является идея опосредованности высших психических функций знаками, или стимулами-средствами. По мнению автора концепции, использование знака является наиболее существенным в структуре высшей психической функции: «...Самым существенным отношением, лежащим в основе высшей структуры, является особая форма организации всего процесса, заключающаяся в том, что процесс конструируется с помощью вовлечения в ситуации известных искусственных стимулов, выполняющих роль знаков» [2, с. 115]. Знак изменяет течение психического функционирования и, посредством интериоризации, становится неотъемлемой частью новой психической функции.

Отличие знака от орудия в том, что он направлен вовнутрь, на собственные психологические функции, а орудие — вовне, на окружающий мир [2, с. 122]. Орудие — это, прежде всего, объект внешнего мира, определенное его условие. Л.С. Выготский рассматривает знаки как принципиально меняющие само функционирование человека, поскольку они изменяют структуру его функций. Орудия же, очевидно, изменяют, прежде всего, характер деятельности, в которую включен человек. На наш взгляд, данное изменение также неизбежно затронет психические функции, как и знак. Мы следуем мысли автора и выдвигаем гипотезу, что использование того или иного орудия также опосредует психические функции, как и знак. Наш анализ освещает возможности такого опосредования новейшими орудиями.

На наш взгляд, в современной психологии акцент значительно сместился с собственно идеи опосредованности высших психических функций на другие аспекты культурно-исторической концепции. Так, например, на сегодняшний день мы имеем множество возрастных периодизаций развития, в основу которых ложатся самые различные критерии: возрастной кризис [3], ведущая деятельность, социальная ситуация развития и возрастное новообразование [10], включенность в социальные группы [6] и др. В то же время нет ни одной модели, в основу которой была бы положена идея опосредованности деятельности знаками или орудиями, способы использования которых при интериоризации существенно меняют психологические функции ребенка. Теория деятельности А.Н. Леонтьева, вероятно, наиболее полно передает идею значимости опосредования для интериоризации [5]. Однако здесь акцент смещается на более широкое понятие деятельности, и поэтому роль оперирования самим орудием выделяется как одно из множества условий, а не как центральная для исследователя проблема.

Заострение внимания на идее орудийной опосредованности является особо актуальным, поскольку в наше время очевидным образом фиксируется резкий скачок в применении новейших технологических устройств на уровне масс. Буквально за десятки лет развилась целая новая культура, в основе которой лежат персональные компьютеры и гаджеты. Благодаря новым устройствам значительно изменилось взаимодействие человека с реальностью. Ключевым фактором для нашего исследования является то, что компьютеры и гаджеты сейчас достаточно активно используются современными детьми.

Говоря о развитии человека мы прежде всего обращаем взгляд на детство, поскольку именно в этом возрасте закладываются основы восприятия мира, других людей, самого себя. Восприятие значительно изменяется по мере того, как в «арсенале» ребенка становится все больше освоенных орудий. Появляются пространственная и временная непрерывность восприятия, способность выделения главных качеств и взаимосвязей между предметами, эмоциональная отстраненность и волевой контроль восприятия и др. [10; 7; 3].

Развитие ребенка в указанном направлении во многом связано с освоением соответствующих знаков: слов, социальных ролей, образов способов действий. Они являются ключевыми, хотя ребенок осваивает не только их. В дальнейшем, в зависимости от социально-культурного контекста, ребенок включается в самую разнообразную деятельность, которая подразумевает использование различных орудий.

Говоря об орудиях ребенка в наше время, мы с неизбежностью замечаем использование им компьютеров и гаджетов. Мы предполагаем, что использование этих орудий, согласно закону интериоризации, должно отразиться на психологических функциях современного ребенка. Для понимания особенностей

влияния этих орудий мы должны прежде всего выделить особенности использования орудий, которые могли бы быть восприняты и интериоризированы ребенком, использующим их. Мы считаем возможным выделить следующие характерные особенности современных компьютеров и гаджетов: 1) многофункциональность; 2) скорость функционирования; 3) высокую переключаемость. Разберем каждую из этих особенностей и возможный характер их усвоения ребенком.

Вероятно, самой заметной чертой современных устройств является их мультифункциональность. Возможности, которыми обладает компьютер, неисчислимы. Это резко контрастирует с привычными ранее орудиями, когда в самом их устройстве было заложено не так уж много функций. Кроме того, эти функции были достаточно понятны и их можно было легко узнать. В случае же с компьютером даже продвинутый пользователь никогда не узнает всех возможностей, которые могут быть с его помощью реализованы.

Виртуальное пространство, предоставляемое устройством, напоминает особенности целого реального мира: в нем сокрыты бесчисленные возможности, которые изначально не раскрыты перед наблюдателем и их необходимо познавать. И решающее значение смещается со способности оперировать орудием на способность выбирать, что же именно этим орудием делать. Для ребенка взаимодействие с этим орудием означает то же самое, что и взаимодействие с реальным миром: здесь необходимо быть активным и самостоятельным. Разумеется, есть и различие — реальный мир является более опасным, поскольку взаимодействие с ним напрямую соотносится с базовыми потребностями. В этом смысле оперирование компьютером можно рассматривать как развивающее «автономию» (Э. Эриксон) и «субъектность» (В.А. Петровский) в психологически безопасных условиях.

Скорость функционирования современных устройств также бросается в глаза и контрастирует с привычными орудиями. Благодаря Интернету можно мгновенно узнать необходимую информацию, в то время как соответствующему поиску при помощи литературных источников и взаимодействия с другими людьми потребовалось бы значительно больше времени. Математическая обработка информации зачастую происходит мгновенно, что несравнимо с процессами, требующимися ранее.

Следствия такого высокого уровня скорости функционирования мы видим в смещении внимания с процессуальной стороны деятельности на конечный ее результат. Другими словами, мотивационная сторона деятельности становится более важной, нежели операционно-техническая (Д.Б. Эльконин). Способности, компетенции, знания, умения и навыки требуют менее настойчивой и принципиальной отработки, в то время как мотивация и смыслы деятельности обретают все большее значение. В этих условиях правильность постановки вопросов и задач становится решающей: наиболее актуальный ранее вопрос «как?» заменяется вопросом «что?». Поэтому можно ожидать, что временная перспектива будущего в таких условиях становится более протяженной, а содержание будущего становится все более значимым [9].

Взаимосвязанной с многофункциональностью и высокой скоростью функционирования является высокая переключаемость при работе с новейшими устройствами. Если вы находитесь в библиотеке, то как быстро вы не читали бы, вы все еще в ней — и с большей вероятностью продолжите дальше читать. В случае с многофункциональным компьютером или другим гаджетом такая зависимость от внешней стороны «психологического поля» (К. Левин) значительно меньше, ведь человек может сразу приступить к другой деятельности, которую это устройство позволяет осуществить. Мы не склонны предполагать, что оперирование устройством с подобными возможностями к переключению приводит к развитию невнимательности и тем более СДВГ. Напротив, современные многофункциональные устройства представляются нами «запрашивающими» (В. Франкл) к тому, что для нас более важно. Здесь мы снова сталкиваемся с возросшей необходимостью быть субъектом своей активности.

Итак, мы выделили несколько векторов развития, заданных оперированием новейшими устройствами. Так, мы выделяем в качестве таких векторов: 1) субъектность и автономность; 2) смещение внимания с процессуальной стороны на конечный результат деятельности; 3) пространственное расширение и содержательное углубление временной перспективы будущего. Мы не претендуем на полноту описания возможных векторов развития, задаваемых новыми технологиями. Вполне вероятно, что дальнейшие исследования раскроют новые потенциалы и ограничения, которые создают эти устройства.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо, 2005. 1136 с.
2. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: в 6 т. Т. 3: Проблемы развития психики / под ред. А.М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1983.
3. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: в 6 т. Т. 4: Детская психология / под ред. Д.Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984.
4. *Кондратьев М.Ю.* Подросток в замкнутом круге общения. М.; Воронеж: МПСИ, 1997. 330 с.

5. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Стройиздат, 1977. 208 с.
6. *Петровский А.В.* Психологическая теория коллектива: монография. М.: Педагогика, 1979. 320 с.
7. *Петровский В.А.* Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов н/Д.: Феникс, 1996. 272 с.
8. *Пиаже Ж.* Избранные психологические труды. М.: Междунар. пед. акад., 1994. 680 с.
9. *Толстых Н.Н.* Хронотоп: культура и онтогенез: монография. Смоленск; Москва: Универсум, 2010. 312 с.
10. *Эльконин Д.Б.* Детская психология. М.: Упедгиз, 1960. 328 с.
11. *Эриксон Э.* Детство и общество / пер. с англ. и науч. ред. А.А. Алексеев. СПб.: Летний сад, 2000. 415 с.

Роль детско-родительских отношений в информационной социализации подростков

Королева Н.Н.

доктор психологических наук, профессор, РГПУ им. А.И. Герцена,
Санкт-Петербург, Россия

Кошелева А.Н.

кандидат психологических наук, доцент, РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Проект Ю.Л.

кандидат психологических наук, доцент, РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Хороших В.В.

кандидат психологических наук, доцент, РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия
proekt.jl@gmail.com

Развитие технологий в XXI в. породило принципиально новую среду социализации современных детей и подростков. Сегодня ребенок развивается в гибридном пространстве, характеризующимся интеграцией физической и виртуальной реальностей. Интерактивное взаимодействие ребенка и виртуальной среды осуществляется в любой момент времени, когда он использует технические устройства, обеспечивающие информационный обмен между людьми, создание и воспроизведение медиаконтекста. Такое взаимодействие включает удаленные контексты в повседневную деятельность ребенка, в том числе его перемещения в физическом пространстве, посещение различных мест, общение со сверстниками и взрослыми и т.д. Перефразируя Л.С. Выготского, можно сказать, что посредством использования совершенно нового типа культурных орудий сама формирующаяся система активности ребенка претерпевает существенные трансформации [3, с. 235]. Более того, способность ребенка быстро осваивать новые программы поведения обеспечила ему возможность нивелировать превосходство жизненного опыта взрослого в случае освоения и использования новых технологий [1; 5].

Наиболее существенное влияние гибридного пространства на социальное поведение современных детей и в первую очередь подростков проявляется в формирующейся социальной идентичности юных пользователей сети. Ее проявления становятся очевидными для множества зрителей, посещающих страницы, где подросток показывает себя в социальных сетях. Действия его друзей, их динамично меняющаяся репутация, также могут повлиять на его личность и репутацию посредством того, что все эти факты виртуальной жизни также доступны для наблюдения пользователей сети. Это приводит к тому, что хоть подросток и может быстро и легко экспериментировать со своей идентичностью в сети, он не в состоянии изменить определенные ее параметры вследствие сетевого эффекта. Этот эффект проявляется, как это ни парадоксально, в снижении способности юных пользователей сети контролировать свою социальную идентичность и ее восприятие другими пользователями [8]. А.Е. Войскунский с коллегами продемонстрировали отношение подростков к собственным альтернативным идентичностям в сети как доступной и принятой в подростковых сообществах игре [2]. Такая игра регулируется правилами, часть из которых декларирована самой организацией социальной сети, а часть формируется стихийно, как групповые нормы, принятые в виртуальной подростковой среде [6; 7; 8]. Социальные взаимодействия, реализуемые в сети, оказываются не менее, а иногда и более значимы, чем при непосредственных контактах в физической реальности.

В то же время существенно трансформируется система отношений подростков с взрослыми. Взрослые получают новые возможности контроля над жизнью ребенка, но их недостаточная компетентность в вопросах регулирования поведения детей в сети снижает их роль в информационной социализации подростков, делая последнюю практически стихийной [1; 4].

Таким образом, социальная ситуация развития современных подростков характеризуется снижением влияния социальных норм привычных институтов социализации, поскольку они размываются в широком поле вариативных сценариев поведения, отраженных в глобальном информационном пространстве.

Целью проведенного нами исследования стало изучение взаимосвязи характеристик детско-родительских отношений, родительской медиации интернет-поведения подростка и особенностей его информационной социализации в различных макросоциальных ситуациях развития.

К исследованию были привлечены подростки (14–17 лет), проживающие в условиях мегаполиса (Санкт-Петербург), а также двух поселков: приближенного к мегаполису (пос. Девяткино, Ленинградской области) и отдаленного от крупных городов (пос. Новоорловск, Забайкальского края). Всего в исследовании приняли участие 122 подростка (70 девушек и 52 юноши). В качестве методик применялись шкала интернет-зависимости (далее — ИЗ) Чена в адаптации В.Л. Малыгина и коллег, анкета интернет-поведения подростка и восприятия его медиации со стороны родителей, методика «Подростки о родителях».

Результаты исследования показали, что пребывание в виртуальной среде стало неотъемлемой частью жизни современного подростка независимо от пола, места проживания или выраженности интернет-аддикции. Подростки используют Интернет ежедневно, обращаясь к нему несколько раз в день посредством мобильных технологий. Вместе с тем подростки из регионального поселка имеют меньший стаж пользования Интернетом и меньшую частоту использования мобильного доступа в сеть. Для них виртуальный мир в большей степени обособлен от реального, а доступ к нему обеспечивается в основном за счет использования стационарного компьютера, что определяет более четкие границы между повседневным и виртуальным миром. Подростки из поселка, приближенного к мегаполису, характеризуются более размытыми границами между реальным и виртуальным мирами, они чаще используют мобильный Интернет, однако по паттернам поведения в сети более сходны с подростками регионального поселка. Подростки, проживающие в мегаполисе, ощущают виртуальный мир как неотъемлемую часть реального, контексты виртуального и повседневного миров сливаются. Подростки мегаполиса чаще отмечают наличие реакций родителей на чрезмерное использование Интернета, в то время как подростки, проживающие в поселках, чаще указывают на родительский контроль за содержанием их интернет-активности.

Частотный и сравнительный анализы показали, что подростки, независимо от пола, места проживания и уровня их склонности к интернет-зависимому поведению, считают, что контроль со стороны родителей за их поведением в сети и интерес к нему практически отсутствуют. Степень комфорта в обсуждении Интернета с родителями связана с уровнем ИЗ поведения. Подростки с выраженным ИЗ поведением чаще испытывают проблемы в таком общении, так как постоянно сталкиваются с выраженными родительскими запретами в отношении Интернета. Вместе с тем интерес родителей к содержанию активности подростка в сети чаще ощущают подростки с минимальным риском ИЗ-поведения.

Структурный анализ позволил выявить два типа использования Интернета. Первый тип определяется посещением сети для повседневного общения с привычным кругом социальных контактов и чаще реализуется посредством сервиса ВКонтакте. Для этих подростков характерно меньшее напряжение в сфере детско-родительских отношений. Зачастую матери воспринимаются позитивно, а отношения с ними переживаются как положительно окрашенные. Для таких подростков не составляет трудностей обсуждение с родителями их интернет-активности, они редко сталкиваются с запретами в этой сфере. Данный тип поведения чаще отмечается у девочек-подростков. Желание подростка построить новую идентичность в сети, воспринимаемую как самостоятельное жизненное пространство, характеризует второй тип поведения. Переживание такими подростками отношений с матерью чаще окрашено негативно, а стиль поведения родителей в отношении медиации использования Интернета характеризуется подростком одновременно как попустительский и запретительный. Такая ситуация более характерна для мальчиков. Материнская критика, враждебность и непоследовательность способствуют развитию признаков ИЗ поведения, побуждает подростка искать новые, более комфортные пространства отношений в Интернете.

Дисперсионный анализ показал, что девочки с выраженным ИЗ поведением чаще воспринимают матерей как непоследовательно переходящих от авторитарности к потворствованию, проявляющих эмоциональную холодность и гиперопеку, в то время как отцы определяются ими как самоустранившиеся из воспитания. С эмоциональной холодностью и непоследовательностью в материнском воспитании чаще сталкиваются и мальчики с выраженным ИЗ-поведением. Они чаще отмечают проявления агрессивности и чрезмерной строгости со стороны матери, недоверие и непредсказуемость реакции на их поступки со стороны отца.

Становится очевидным, что детско-родительские отношения подростков, чрезмерно увлеченных Интернетом, характеризуются глубокими деформациями и отсутствием доверия между ребенком и родителями, что снижает возможности последних в регулировании информационной социализации подростка.

Литература

1. Богдановская И.М. Роль информационно-коммуникационной среды в процессе социализации детей и подростков // Психологическая наука и образование. 2013. № 6. С. 49–57.

2. *Войскунский А.Е.* Альтернативная идентичность в социальных сетях // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14: Психология. 2013. № 1. С. 66–83.
3. *Выготский Л.С.* Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо, 2005. 1136 с.
4. *Солдатова Г.У.* Безопасность подростков в Интернете: риски, совладание и родительская медиация // Национальный психологический журнал. 2014. № 3 (15). С. 36–48.
5. *Солдатова Г.У.* Психологическое содержание цифрового разрыва между российскими подростками и их родителями // Образовательная политика. 2014. Т. 3. № 65. С. 112–125.
6. *Gee J.P.* Semiotic Social Spaces and Affinity Spaces: From The Age of Mythology to Today's Schools // D. Barton, K. Tusting (eds). Beyond communities of practice: Language power and social context. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2005.
7. *Joinson A.N.* Knowing Me, Knowing You: Reciprocal Self-Disclosure in Internet-Based Surveys // Cyber Psychology and Behavior. 2001. Vol. 4. No. 5.
8. *Palfrey J., Gasser U.* Born digital. Understanding the first generation of digital natives. Basic book. N.Y., 2008.

Буллинг и моббинг в современной подростковой среде

Кочетова Ю.А.

кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии МГППУ, ГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

Климакова М.В.

аспирант кафедры возрастной психологии МГППУ, педагог-психолог ГБУ «Областной ресурсный центр социальных технологий», ГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

Общая информация о буллинге

Сегодня в подростковой среде все большее распространение получает такое явление как буллинг, т.е. травля одного из учеников другим или несколькими. Слово «буллинг» происходит от английского bullying, что означает издевательство, запугивание, задиранье. Исследователи определяют буллинг как агрессию, запугивание с целью подчинения себе жертвы, установления над ней власти (И.С. Кон, С.В. Кривцова, Е. Ильин). Также выделяют такое явление как «моббинг», от английского mob, которое переводится как «нападение толпой», т.е. длительную коллективную травлю при попустительстве начальства, учителя и т.п. (Э. Руланн, С.В. Кривцова). Сейчас все большую популярность приобретает кибербуллинг — буллинг с использованием электронных средств коммуникации. Это намеренные оскорбления, угрозы, сообщение другим компрометирующих данных с помощью современных средств коммуникации, игнорирование и изоляция жертвы в социальных сетях. Пример (все примеры из интернет-сообществ): «Девочке 13 лет. Ее травят одноклассники. Причем инициатива у мальчиков. Жестко, болезненно. Даже ВКонтакте.ру создали специальный блог по унижению “Приди и плюнь в курицу!”»

Буллинг имеет определенные характерные черты:

- 1) намеренное поведение (буллер специально задевает свою жертву, достигая этим различных целей);
- 2) регулярное поведение (буллинг повторяется из раза в раз и для этого выбирается постоянная жертва);
- 3) поведение имеет место в отношениях, участники которых обладают неравными силами (со стороны буллера это попытка установить власть над другим; выбранная жертва слабее буллера и не способна дать ему отпор);
- 4) чувствительность жертвы к этому поведению (реакцию жертвы можно увидеть).

Буллинг можно разделить на два типа: непосредственный (физическая агрессия — удары, тычки и др.) и косвенный (психологическая агрессия — оскорбления, клевета, бойкот, изоляция, вымогательства и намеренное повреждение вещей); психологическая агрессия встречается гораздо чаще, чем физическая. Как правило, буллинг происходит на глазах у наблюдателей, и оказывает влияние и на них, даже если они не участвуют в травле или игнорируют возникшую ситуацию. Каждый из наблюдателей воздерживается от вмешательства, поскольку ошибочно полагает, что остальные считают происходящее приемлемым, или из страха быть исключенными из группы. Из-за этого у них может возникать чувство вины, страх оказаться на месте жертвы притупляется чувствительность к насилию.

Агрессор

Буллер стремится к власти, к самоутверждению за счет других, к признанию своего авторитета и лидерства, к повышению самооценки (поэтому ему нужны свидетели его власти).

Д. Олвеус выделяет у буллеров такие общие черты:

- 1) потребность в установлении своей власти над другими, в подчинении других;
- 2) импульсивность, способность легко возбуждаться и приходить в ярость;
- 3) агрессивное отношение к взрослым;
- 4) отсутствие сочувствия и сопереживания жертве.

Условно буллеров можно разделить на две группы — пассивных (совершают нападки на одноклассников, не вступая в конфликт с учителем) и активных (пытаются установить свою власть над учителем, намеренно выводя его из себя с целью продемонстрировать свое превосходство одноклассникам и взрослому; используют хамство, отказ от выполнения требований, «умничание» на уроках и другие провокативные действия).

Часто поводом к началу травли служит обвинение в адрес жертвы или ее реакция на провокацию. Это выступает причиной для буллера или поддерживающих буллинг, спланирует их, объединяет против ситуации, которая им не понравилась, на которую они начинают реагировать таким способом. Пример: «Меня не любит вся школа, пускают сплетни! Про меня одноклассники распускают плохие слухи, и после этого вся школа меня презирает, все прикалываются и ржут надо мной, а слух не правдивый и в один день я не выдержала и позвонила маме. Она пришла в школу, наш классный руководитель поговорил со всеми. Получается что виновата якобы я, про всех говорю плохое, обзываю чужих родителей и т.д., но это не так!»

Одной из причин того, что для утверждения себя в коллективе подростки выбирают стратегию буллинга, является ориентация на успех, который они понимают как власть и контроль над другими людьми. Пример: «Я тихоня, скромная и воспитанная. Может за это меня не любят. У нас модно быть в школе, как они говорят, “гопником”. И модно пошло шутить, ходить на дискотеки и быть крутым».

Жертва

Жертвой буллинга может стать любой, проявляющий реакцию на задиранье. По реакции жертвы (протест, растерянность, слезы) буллер видит, что ее задевает задиранье, при этом жертва не способна защитить себя, не пытается за себя постоять. Эта реакция провоцирует повторный акт буллинга, так как буллер видит, что его действия достигли своей цели.

Д. Олвеус выделяет черты, характерные для жертвы буллинга:

- 1) пугливость, замкнутость, застенчивость;
- 2) тревожность, низкая самооценка, неуверенность в себе;
- 3) отсутствие близких друзей или широкого круга общения в классе;
- 4) склонность к депрессии.

Жертв буллинга можно разделить на два типа: эмоционально реагирующие дети и провокативные жертвы. Первые — те подростки, которые не могут скрыть свою реакцию, которых задирают ради того, чтобы эту реакцию увидеть. Провокативные жертвы — те, которые своим «раздражающим» поведением вызывают на себя агрессию буллера. Часто их не любят и учителя. Провоцирующим поводом к началу травли может стать неосторожное поведение таких детей подростков.

Жертвы буллинга испытывают стресс, психосоматические расстройства, патологические реакции: депрессия, суицид или неконтролируемая ответная агрессия. Большинство исследователей придерживаются мнения, что склонность к самоповреждению имеет прямую зависимость от фактов психической травматизации, к которым и относится буллинг. Исследование Н.А. Польской подтвердило, что субъективная оценка взаимоотношений в классе как неприятных, тревожащих, связываемая с ситуацией буллинга, оказывает влияние на частоту актов самоповреждения [3].

Причиной нападков на жертву могут быть чувство неприязни, конкуренция, физические и поведенческие особенности, а также негативное отношение учителя к данному ученику (негативные высказывания, занижение оценок и т.п.), при котором буллер чувствует негласную поддержку учителя. Пример: «...Одиннадцатилетнюю дочь травят одноклассники... унижают и издеваются. ...Подруга еще весной пыталась говорить с классной руководительницей — та хлопает ресницами и утверждает, что “дети просто играют” и еще “не нужно превращать своего ребенка в тепличное растение”. Но сегодня, после линейки, этот ребенок пришел домой в изрезанной бритвой одежде — мальчики так развлекались».

Буллинг является системой взаимодействия, основанной на установлении власти и подчинении другого. В таком коллективе возникает особая структура, характерная для буллинга (или буллинг-структура) — социальная система, включающая жертв буллинга, буллеров и наблюдателей. Буллинг является не собственно поведением, а формой взаимодействия, системой отношений, в которой проявляются различные типы поведения, в том числе и девиантные. Исследования распространенности буллинга показывают разные результаты: примерно 16% девочек и 17,5% мальчиков во всех развитых странах мира 2–3 раза в месяц становятся жертвами буллинга, независимо от того, в какой школе они учатся (Олвеус). Школы, расположенные в социально неблагополучных районах, или школы для детей с девиантным поведением имеют более высокий уровень буллинга (Sampson R., 2012). При этом довольно большие различия в проявлении буллинга были зарегистрированы другими исследователями, например, распространение буллинга в школах Литвы было отмечено как 40% , а в школах Швеции — 6% (Rigby K., Smith P.K., 2011).

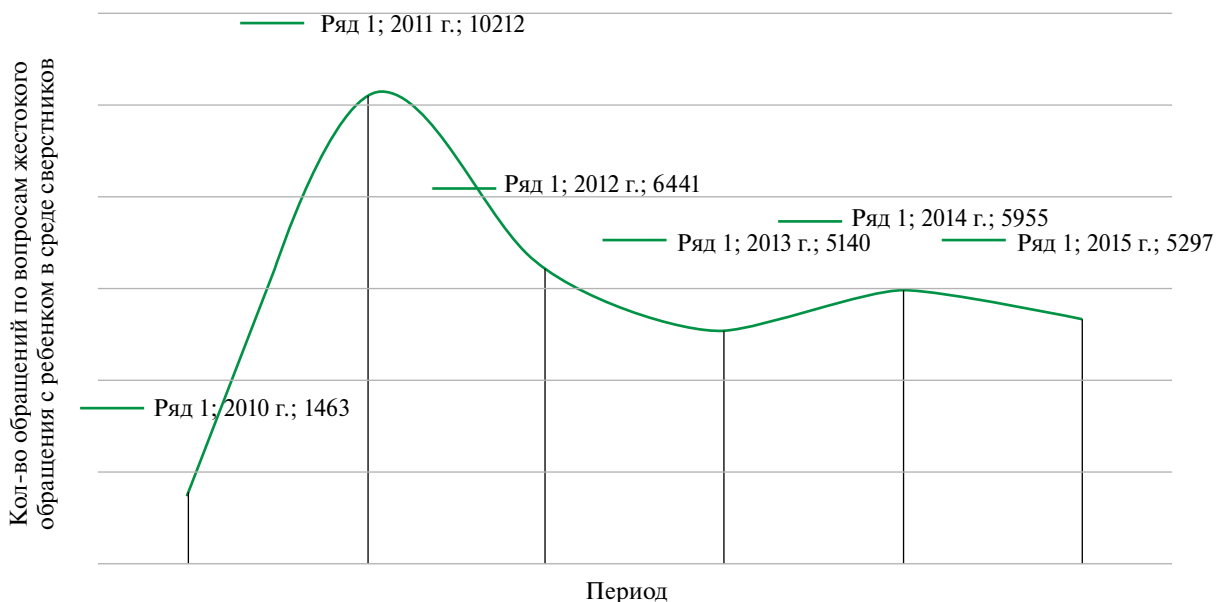


Рис.

По данным статистики детского телефона доверия в России, с 2010 по 2015 г. число обращений по вопросу жестокого обращения с ребенком в среде сверстников составило 1463 за 2010 г., 10212 за 2011 г., 6441 за 2012 г., 5140 за 2013 г., 5955 за 2014 г., 5297 за 2015 г.; 1205 за 1 квартал 2016 г. (см. рис.).

Данные показатели отражают современную картину жизни подростков за последние пять лет. Данные последних исследований показывают, что около 21% российских школьников признались в том, что были инициаторами травли, каждый 10-й подвергается буллингу чаще одного раза в месяц, 6% детей подвергается буллингу 1–2 раза в неделю, 4% — 1–2 раза в месяц [2]. В последнее время создаются программы профилактики буллинга, методические рекомендации по его предотвращению, но остается открытым вопрос об их реальном внедрении в образовательную среду.

Литература

1. Информация о тематике обращений на детский телефон доверия за период 2010–2015 гг. (по данным отчетности, предоставляемой субъектами Российской Федерации ежеквартально) [Электронный ресурс]. <<http://fond-detyam.ru/detskiy-telefon-doveriya/otchety-o-deyatelnosti-detskogo-telefona-doveriya>> / <Тематика%20обращений%20 на%20ДТД%20за%20 2010–2015%20г.docx> (дата обращения: 26.09.2016).
2. Довиденко А.Е., Третьякова А.П., Мелях А.С. и др. Методические рекомендации по предотвращению буллинга (травли среди сверстников) в детских коллективах. Екатеринбург, 2014.
3. Польская Н.А. Взаимосвязь показателей школьного буллинга и самоповреждающего поведения в подростковом возрасте // Психологическая наука и образование. 2013. № 1. С. 39–49.
4. Рулани Э. Как остановить травлю в школе: Психология моббинга. М.: Генезис, 2012. 264 с.
5. Rana Sampson. Bullying in Schools. Problem-Oriented Guides for Police; Problem-Specific Guides Series. 2012. No. 12.
6. Rigby K., Smith P.K. Is school bullying really on the rise? // Social Psychology of Education. 2011. Vol. 14. No. 4. P. 441–455.

Роль акцентуаций характера в реализации коммуникативных потребностей в юношеском возрасте

Кузнецова О.В.

кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия
kseniko@mail.ru

Скрыльникова Н.И.

выпускница магистратуры факультета психологии образования ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия
nat24@mail.ru

Для успешного построения жизненных планов и решения психологических задач в юношеском возрасте особое значение приобретает эффективная реализация коммуникативных потребностей.

Глобализация и информатизация общества, увеличение потребности в ежедневной переработке, анализе и синтезе большого объема информации за ограниченное количество времени привели к множеству преобразований в жизни людей, в результате которых изменилось их восприятие, мышление, сознание, мотивационно-потребностная сфера, а также темпы и ритмы движения и жизненного пространства.

Интернет стал неотъемлемой частью жизни человека. Риски, связанные с интернет-зависимостью, агрессией и травлей в виртуальном пространстве, а также с опасным информационным содержанием сайтов, приводят к необходимости анализировать специфику поведения интернет-пользователей подросткового и юношеского возраста в коммуникативном пространстве Интернета с целью разработки превентивных мер предотвращения их психологического травмирования.

Актуальность темы исследования обусловлена следующими тенденциями:

1) развитие информационных и телекоммуникационных технологий привело к тому, что одним из приоритетных направлений в области государственной политики стало становление и развитие информационного общества (отражено в Государственной программе РФ «Информационное общество (2011–2020 гг.)»);

2) предусмотренный в рамках информационного общества доступ к различным вариантам получения и распространения информации требует разработки рекомендаций по способам управления личностью своим поведением с целью наиболее эффективной и безопасной реализации индивидуальных коммуникативных потребностей;

3) современная ситуация развития девушек и юношей, во многом обусловленная активным внедрением и использованием информационных технологий во всех сферах повседневной жизни. По данным ВЦИОМ, в 2015 г. в России ежедневно пользовалось Интернетом 90% лиц в возрасте 18–24 лет.

Следовательно, понимание того, как заостренные черты характера могут воздействовать на выбор способов реализации коммуникативных потребностей, является базой, необходимой для обеспечения психологической безопасности и благополучия личности в информационном обществе.

Большое количество современных исследований, как в России, так и за рубежом, посвящено различным аспектам реализации коммуникативных потребностей посредством общения в реальности и в Интернете (Н.Н. Авдеева, Е.П. Белинская, А.Е. Войскунский, Р.М. Грановская, Е.Ю. Зотова, Е.О. Смирнова, Г.В. Солдатова, И.О. Шабшин, I. Goodwin, A. Lyons, P. Niland, M. Strano, A. Toker, K. Vagnali и др.). Изучению влияния черт характера на поведение человека также уделяется внимание (Е.П. Ильин, В.О. Колесниченко, Т. Blumer, N. Doering, B. Egloff, K. Giota, G. Kleftras, S. Nestler, J. Stopfer и др.). Существует ряд работ, в которых рассматриваются особенности взросления личности в современном обществе и психологическая специфика юношеского периода (Е.И. Степанова, О.В. Сулимина, Н.Н. Толстых, И.В. Шаповаленко, J. Arnett, A. Booth, S. Brown, F. Fincham, V. Konstam, N. Landale и др.). В то же время исследований, анализирующих влияние акцентуации характера на предпочтение определенного способа реализации девушками и юношами разных видов коммуникативных потребностей, ранее проведено не было.

Цель данного исследования — выявление и анализ значения акцентуации характера в реализации коммуникативных потребностей в юношеском возрасте.

Объект исследования — коммуникативные потребности.

Предмет исследования — роль акцентуаций характера в реализации коммуникативных потребностей в юношеском возрасте.

Общая гипотеза: наличие определенной акцентуации характера у девушек и юношей будет влиять на особенности реализации их коммуникативных потребностей.

Общая гипотеза конкретизируется в ряде частных гипотез:

1) акцентуация характера будет определять, насколько личное общение в реальности подходит для реализации коммуникативной потребности определенного вида;

2) акцентуация характера будет определять, насколько общение в виртуальном пространстве Интернета подходит для реализации коммуникативной потребности определенного вида;

3) предпочтения лиц с разными типами акцентуаций характера либо без акцентуаций характера будут различаться между собой в зависимости от наличной акцентуации и вида реализуемой коммуникативной потребности.

Теоретико-методологической основой исследования послужили: культурно-историческая концепция (Л.С. Выготский), теория общения как деятельности (А.А. Леонтьев), теория формирования коммуникативных потребностей (М.И. Лисина), классификация коммуникативных потребностей (Л.И. Марисова), теория акцентуаций характера (А.Е. Личко), теория личностных черт (Р. Кеттелл).

Методическое обеспечение исследования.

Эмпирическое исследование представляет собой констатирующий эксперимент с применением диагностического инструментария: Тест личностных акцентуаций В.П. Дворщенко; Факторный личностный опросник Р. Кеттелла (форма В); авторская анкета, направленная на выявление специфики поведения интернет-пользователей юношеского возраста в социальных сетях.

Собранный эмпирический материал анализировался с помощью контент-анализа и методов математической статистики (коэффициент корреляции Спирмена, критерий однородности Хи-квадрат Пирсона, Z-критерий, критерий Мак-Немара).

Объем выборки составил 118 человек (89 девушек и 29 юношей). В нее вошли студенты 18–23 лет, обучающиеся на очном отделении в вузах, не состоящие в браке, не имеющие детей.

В юношеском возрасте можно диагностировать следующие типы акцентуаций характера: истероидный, эпилептоидный, лабильный, гипертимный, циклоидный, астено-невротический, сензитивный, психастенический, шизоидный, неустойчивый, а также ряд смешанных типов (более 20), включающих в себя сочетание двух или трех акцентуаций [1].

В процессе анализа эмпирического материала сравнивались особенности реализации разных видов коммуникативных потребностей между группами интернет-пользователей юношеского возраста с разными типами акцентуаций характера.

За основу для разделения коммуникативных потребностей на группы была взята классификация Л.И. Марисовой, согласно которой выделяется девять групп коммуникативных потребностей, а именно: во взаимоотношениях с другим человеком; в принадлежности к социальной группе; в сочувствии и сопереживании; в помощи, заботе и поддержке другим и со стороны других людей; в сотрудничестве и совместной деятельности; в обмене знаниями и опытом; в оценке и признании со стороны других; в выработке общего понимания окружающей реальности.

По результатам проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1) наличная акцентуация характера влияет на то, какой способ общения предпочитают девушки и юноши для реализации коммуникативной потребности определенного вида;

2) девушкам и юношам без акцентуаций характера или с лабильной акцентуацией характера личное общение в реальности для реализации нескольких видов коммуникативных потребностей (в принадлежности к социальной группе; в оценке со стороны других, уважении, авторитете и др.) подходит больше, чем лицам с эпилептоидной или шизоидной акцентуацией характера;

3) девушкам и юношам с шизоидной акцентуацией характера общение в Интернете для реализации нескольких видов коммуникативных потребностей (в получении заботы, помощи, поддержки со стороны других; в оказании помощи, заботы и поддержки другим; в выработке общего с другими людьми понимания и объяснения объективного мира) подходит больше, чем лицам с истероидной или эпилептоидной акцентуацией характера, а также без акцентуаций характера;

4) предпочтения лиц с определенным типом акцентуации характера, либо без акцентуаций характера различаются между собой в зависимости от вида реализуемой коммуникативной потребности. Например, истероидам для реализации потребности в получении помощи и поддержки со стороны других об-

щение в Интернете подходит больше, чем лицам без акцентуаций характера, а для реализации потребности в выработке общего с другими людьми понимания окружающего мира — меньше.

Современная ситуация развития девушек и юношей во многом обусловлена информатизацией и технологизацией общества. Появление и распространение Интернета расширяет спектр возможностей лиц юношеского возраста для реализации коммуникативных потребностей, а также ставит задачи относительно безопасного и полезного использования потенциала виртуального пространства.

Проведенное исследование показало: характерологические особенности воздействуют на то, какую среду (реальную или виртуальную) предпочитают девушки и юноши для реализации коммуникативных потребностей определенного вида.

Литература

1. *Дворченко В.П.* Тест личностных акцентуаций: модифицированный вариант методики ПДО. Изд. 3-е, испр. СПб.: Речь, 2008. 96 с.

Цифровые технологии как новое средство опосредования

Рубцова О.В.

кандидат психологических наук,
руководитель Центра междисциплинарных исследований современного детства
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия
ovrubsova@mail.ru

За последние несколько лет проблема влияния цифровых технологий на различные виды социальной и в первую очередь образовательной практики стала одной из центральных в психолого-педагогических исследованиях по всему миру. Множество специалистов, принадлежащих к различным научным направлениям, единогласно указывают на революционное значение новых технологий для дальнейшего развития социума и функционирования в нем человека. Анализ научной литературы позволяет сделать некоторые выводы о существующих тенденциях изучения цифровых технологий.

В подавляющем большинстве случаев в центре внимания как зарубежных, так и отечественных исследователей оказываются «трансформации социальных практик», которые возникают в связи с применением новых технологий. Так, например, анализу подвергаются те внешние изменения, которые произошли во взаимодействии между участниками какой-либо деятельности в связи с введением в нее новой технологии. Выявленные изменения затем сопоставляются с прошлым опытом, что позволяет зафиксировать сдвиги в структуре и способах взаимодействия. Примером подобного исследования может стать изучение того, как изменилось взаимодействие сотрудников компании в условиях автоматизированного производства, или какое влияние на структуру учебной деятельности оказало введение электронных учебников и интерактивной доски (в сравнении с бумажными учебниками и традиционной доской для мела).

Значительно реже в фокусе исследователей оказываются не столько внешние, доступные для наблюдения изменения социальной практики, сколько те скрытые процессы, которые привели к этим «трансформациям». В таких исследованиях речь идет в первую очередь о внутренних изменениях, происходящих, в частности, на уровне психики человека, взаимодействующего с технологиями. На первый план выходят особенности развития высших психических функций — внимания, памяти, воли, мышления — в условиях активного использования цифровых технологий. В качестве примера подобного исследования можно привести изучение детской игры, опосредованной планшетом или игровой приставкой. Если при анализе внешних изменений акцент исследования будет сделан на положении ребенка в пространстве, его движениях, мимике и др., то для понимания глубинных изменений в психике играющего ребенка необходим более сложный анализ, связанный с особенностями речи, мыслительных процессов, обращенности к присутствующему рядом сверстнику и т.д. Такие исследования намного реже встречаются в психолого-педагогической практике, поскольку их проведение не только подразумевает более сложную организацию, но и остро ставит вопрос о методологии и методах исследования. А этот вопрос, в свою очередь, тесно связан с теоретическими представлениями о цифровых технологиях как о психологическом феномене.

На наш взгляд, перспективным подходом в изучении цифровых технологий является культурно-историческая психология, позволяющая рассматривать технологии как специфическое средство опосредования. Согласно основным положениям культурно-исторической концепции, сформулированным Л.С. Выготским, всякий психический процесс возникает и функционирует в двух планах — социальном и психологическом, выступая вначале как интерпсихическая, а затем — как интрапсихическая категория. При этом все процессы и функции, свойственные именно человеку, являются процессами опосредованными, неразрывно связанными с использованием различных средств, выработанных в ходе исторического развития человеческой культуры. Одним из ключевых в контексте опосредования является разграничение, предложенное Л.С. Выготским в отношении орудий труда и психологических орудий, т.е. собственно орудий и знаков. В то время как орудия направлены на овладение природными процессами, знаки являются средством воздействия на самого себя и в силу этого делают психические процессы произвольными и сознательными. Так, согласно Л.С. Выготскому: «...Существеннейшим отличием знака от орудия... является различная направленность того или другого. Орудие... направлено вовне, оно должно

вызвать те или иные изменения в объекте, оно есть средство внешней деятельности человека, направленной на покорение природы. Знак... есть средство психологического воздействия на поведение — чужое или свое, средство внутренней деятельности, направленной на овладение самим человеком; знак направлен внутрь» [2, с. 89–90; 1, с. 57]. Разграничение орудия и знака для Л.С. Выготского и его последователей было принципиальным. В его время граница между данными явлениями была четко обозначена и не допускала двоякой трактовки. В цифровую эпоху эта граница выглядит иначе.

Выступая в качестве принципиально нового средства опосредования, цифровые технологии позволяют рассмотреть проблему орудия и знака под новым углом зрения. Так, в одних обстоятельствах компьютер или мобильный телефон могут выступать преимущественно как орудие, используемое для передачи информации (отправка электронной почты или sms-сообщения), а в других обстоятельствах то же самое средство может выступать в качестве знака, опосредующего различные психические функции и процессы (общение через социальные сети, участие в компьютерной игре и др.) При этом переход от орудийного к знаковому использованию технологий может происходить настолько быстро (а иногда эти процессы разворачиваются даже одновременно), что проследить четкую границу между технологией, применяемой в качестве орудия, и технологией, применяемой в качестве знака, представляется практически не возможным. Таким образом, с появлением новых технологий мы имеем дело с уникальным феноменом, который сочетает в себе как орудийные, так и знаковые компоненты. В ходе взаимодействия то одни, то другие компоненты выходят на первый план — иначе говоря, орудие и знак начинают работать вместе, и речь идет уже не о противопоставлении, но об их взаимосвязи и взаимопереходах. Именно так цифровые технологии и создают принципиально новую реальность, в которой осуществляется социальное взаимодействие и, следовательно, формируется сознание.

В этой связи актуальным представляется исследование особенностей развития, разворачивающегося в рамках этой новой реальности, анализ динамики взаимодействия орудийных и знаковых компонентов, а также переходов от внешних ко внутренним формам деятельности. Попытка решения данных задач была предпринята в рамках международного проекта «Global Perspectives on Learning and Development with Digital Video-Editing Media: A Qualitative Inquiry in Everyday Lives of Marginalized Young People», который в течение двух лет (2012–2014) объединял междисциплинарные команды из России, Бразилии, Великобритании, Германии, Греции, Индии и Нидерландов. Россию представляла группа исследователей из Московского государственного психолого-педагогического университета, в числе которых была и автор настоящей работы. В рамках проекта было проведено кросс-культурное исследование особенностей развития и социализации современных подростков и юношей в условиях активного использования цифровых технологий.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: в 6 т. Т. 1: Вопросы теории и истории психологии / под ред. А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1982. 488 с.
2. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: в 6 т. Т. 3: Проблемы развития психики / под ред. А.М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
3. *Рубцова О.В., Уланова Н.С.* Психологические предпосылки развития рефлексии в условиях применения цифровых технологий // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 4. С. 101–112.
4. *Рубцова О.В., Уланова Н.С.* Digital Media as a Means of Developing Reflection in Students with Disabilities: Cultural-Historical Perspective [Электронный ресурс] // Теория деятельности: деятельностные исследования в Германии. 2014. Т. 12. № 1. С. 95–118. <<http://psyjournals.ru/tatigkeitstheorie/2014/n1/75098.shtml>> (дата обращения: 31.10.2016).

Проблема измерения эффективности психологического консультирования в интернет-пространстве как альтернативной социальной среде

Самекин А.С.

кандидат психологических наук (PhD), ПГУ им. С. Торайгырова, Павлодар, Казахстан
S_Adil@list.ru

Ежегодный рост пользователей сети Интернет по всему миру способствует развитию интернет-пространства как альтернативной социальной среды, в которой профессиональное взаимодействие между консультантом и клиентом выходит на новый уровень, требующий методологического, теоретического и практического осмысления со стороны профессионального сообщества [15]. Зарубежные ученые отмечают, что терапия через интернет-пространство выступает методом охраны психического здоровья клиента и показана лицам с широким кругом проблем. Эта терапия малоэффективна при нарушениях сексуального характера, расстройствах пищевого поведения, суицидальных склонностях и психотических расстройствах личности [13, с. 293]. А.А. Костригин, Т.М. Хусяинов отмечают, что формы психологического онлайн-консультирования необходимо дифференцировать по следующим критериям: количество консультируемых (индивидуальное и групповое консультирование), персонализация клиента (анонимная и личная консультация), уровень открытости клиента (приватные и общедоступные консультации для пользователей), формат передачи информации между консультантом и клиентом (текст, видео, аудио, кодированные данные), тип решаемых задач (семейные, психолого-педагогические, профессионально-трудовые и др.) [7, с. 87–88].

Эффективность психологического консультирования необходимо рассмотреть с позиции консультанта и клиента. Специалисты признают, что консультант не всегда способен дать точную оценку своим результатам профессиональной деятельности [1, с. 11; 8, с. 89]. Такая оценка сопряжена с трудностями этического характера, теоретической ориентацией, рефлексией профессиональной позиции. [9, с. 151; 11, с. 7]. По этой причине необходимо учитывать профессиональные, личные характеристики специалиста, индивидуально-психологические характеристики клиента, особенности процесса взаимодействия между консультантом и клиентом, устойчивость, длительность и значимость изменений клиента [2, с. 249].

Возникает вопрос: каким образом осуществлять измерение эффективности психологического консультирования в интернет-пространстве? Осуществить измерение эффективности психологического консультирования возможно с позиции культурно-исторической психологии Л.С. Выготского [3]. С этой целью необходимо уточнить следующие понятия: социальная ситуация развития, зона актуального развития и зона ближайшего развития. Более подробный анализ ключевых понятий в концепции Л.С. Выготского с позиции мира ребенка представлен в работах российских ученых [4; 6].

Целесообразно включение новой характеристики в понятие «социальная ситуация развития». Такой характеристикой может стать социальное бытие клиента, в котором проявляется его отношение к себе и социальной среде. Более широкая трактовка необходима так же при описании зон актуального и ближайшего развития в контексте бытия клиента. Эта необходимость продиктована тем, что клиентом практического психолога может выступать как взрослый, так и ребенок. В контексте психологического консультирования под зоной актуального развития понимаются действия клиента, направленные на самостоятельное решение психологических проблем. При этом эффективность самостоятельного решения проблем носит дискуссионный характер. Под зоной ближайшего развития понимаются такие действия клиента, которые он может совместно вырабатывать и выполнять под руководством практического психолога. Критерием эффективности может выступать способность клиента самостоятельно овладевать новыми стратегиями поведения и решать текущие задачи по результатам проведенного психологического консультирования. Необходимо отметить, что оценка эффективности психологического консультирования может быть связана с типом культуры консультанта и клиента (индивидуализм, коллективизм) [10, с. 288; 5, с. 87; 12, с. 187; 14, с. 925].

Таким образом, можно говорить о том, что проблема измерения эффективности психологического консультирования в реальном и виртуальном пространствах в рамках концепции Л.С. Выготского нуждается в эмпирической проверке.

Литература

1. *Абрамова Г.С.* Практическая психология. М.: Академический проект, 2003. 496 с.
2. *Бобкова М.Г., Гараева В.В.* Критерии эффективности психологического консультирования // Вестник Тюмен. гос. ун-та. 2011. № 9. С. 248–255.
3. *Выготский Л.С.* Психология. М.: ЭКСМО–Пресс, 2000. 1008 с.
4. *Зарецкий В.К.* Зона ближайшего развития: о чем не успел написать Выготский // Культурно-историческая психология. 2007. № 3. С. 96–104.
5. *Калиненко В.К.* Потенциальное пространство в психотерапии: межкультурный подход // Журнал практической психологии и психоанализа. 2007. № 2. С. 86–91.
6. *Карабанова О.А.* Понятие «социальная ситуация развития» в современной психологии // Методология и история психологии. 2007. Т. 2. № 4. С. 40–56.
7. *Костригин А.А.* Онлайн-консультирование: организационные и психологические аспекты // Общество, семья, личность: теория и практика решения актуальных проблем: сб. науч. статей / под. ред. Ю.В. Брачиковой. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2013. С. 84–88.
8. *Кочюнас Р.* Основы психологического консультирования. М.: Академический проект, 1999. 240 с.
9. *Мэй Р.* Искусство психологического консультирования. Как давать и обретать душевное здоровье. М.: Ин-т общегуманитарных исследований; Апрель Пресс, 2009. 224 с.
10. *Росс Л., Нисбетт Р.* Человек и ситуация. Уроки социальной психологии. М.: Аспект Пресс, 2000. 429 с.
11. *Сиваковский В.Е.* Рефлексия профессиональной позиции как фактор успешности управленческой деятельности менеджеров среднего звена: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М.: МГУ, 2011. 30 с.
12. *Стефаненко Т.Г.* Этнопсихология. М.: Аспект Пресс, 2014. 352 с.
13. *Laszlo J., Vicky Gail Esterman, Sherri Z.* Therapy over the internet? Theory, research, and finances // Cyber Psychology & Behavior. 1999. Vol. 2. No. 4. P. 293–307.
14. *Matsumoto D., Yoo S.H., Nakagawa S.* Culture, emotion regulation, and adjustment // Journal of Personality and Social Psychology. 2008. Vol. 94. No. 6. P. 925.
15. *Mallen M.J., Vogel D.L., Rochlen A.B.* The practical aspects of online counseling ethics, training, technology, and competency // The Counseling Psychologist. 2005. Vol. 33. No. 6. P. 776–818.

Формирование виртуальной сегрегации учащихся

Смирнов И.Б.

аспирант, Институт образования НИУ ВШЭ, Москва, Россия

ibsmirnov@hse.ru

По мнению Выготского характер воспитания человека всецело определяется той социальной средой, в которой он растет и развивается. При этом в одной и той же социальной среде возможны совершенно разные установки индивида, так как отношение человека к среде активно, а не носит характер простой зависимости. Задача воспитания, соответственно, заключается в том, чтобы направить эту активность не в деструктивное, а в социально полезное, творческое русло [1].

До недавнего времени взаимодействие учащегося с социальной средой носило локальный характер. Основным источником информации для него была семья и школа, круг друзей формировался преимущественно из одноклассников. С распространением информационных и мобильных технологий ситуация принципиально меняется. Учащиеся все больше времени проводят в социальных сетях. При этом если на начальном этапе социальные сети лишь дополняли непосредственное общение, то сейчас опосредованное и непосредственное общение оказываются неразделимыми – виртуальное пространство становится неотъемлемой частью социального окружения учащегося [2].

Локальный характер взаимодействия с социальной средой является одним из механизмов, обеспечивающих воспроизводство образовательного неравенства. Ребенок, живущий в семье с обширной домашней библиотекой, получает преимущество по сравнению с ребенком, живущем в семье, в которой книги не считаются ценностью. Преимущество получает и ребенок, имеющий возможность общаться с талантливыми сверстниками, по сравнению с теми, кто такой возможности не имеет. Интернет же предоставляет всем пользователям равный доступ к информации и знаниям, а социальные сети позволяют поддерживать общение с людьми независимо от того, как далеко они находятся географически. Однако приводит ли распространение информационных технологий к уменьшению образовательного неравенства или, напротив, имеет место эффект Матфея – остается открытым вопросом.

Для того чтобы пролить свет на этот вопрос, нами были использованы данные, полученные из социальной сети ВКонтакте об учащихся одной школы и одного университета. Достоверность подобных данных и отсутствие значимых смещений было продемонстрировано в работе Смирнова и др. [3].

Изучение информации о подписке на различные сообщества и о членстве в тематических группах в социальной сети позволяет получить представление об интересах школьников. Как видно из рис., существует сильная дифференциация в интересах не только в зависимости от пола и возраста учащихся, но и от их успеваемости. Так, наименее успевающие учащиеся интересуются «любовными гороскопами», тогда как наиболее успевающие учащиеся подписаны на сообщество «лучшие стихи великих поэтов».

Нами было изучено, наблюдается ли подобная дифференция в социальных связях учащихся. При этом наибольший интерес представляет не факт наличия сегрегации по академической успеваемости, а изучение ее эволюции с течением времени. Для этого нами была использована информация о взаимодействиях учащихся в социальной сети (отметках «мне нравится») на протяжении 3,5 лет. В выборку вошли 655 школьников и 5,925 студентов. Мы разделили весь изучаемый период на интервалы по три месяца начиная с первого сентября и определили направленную дружескую связь, как наличие хотя бы одной отметки «мне нравится» в течение этого интервала. Затем для каждого интервала мы оценили уровень сегрегации по академической успеваемости H как корреляцию между успеваемостью учащегося и средней успеваемостью его друзей.

Нами было показано не только наличие сильной сегрегации в последний момент времени $H = 0,41$ для школьников и $H = 0,40$ для студентов, но и то, что эта величина постоянно увеличивается на протяжении всего периода наблюдений. $H = 0,20$ в начальный момент времени для школьников и $H = 0,24$ в начальный момент времени для студентов. Нами было также показано, что наблюдаемый рост сегрегации объясняется тем, что учащиеся отдают предпочтение при формировании новых дружеских связей тем, кто ближе к ним по академической успеваемости, а также с большей вероятностью прекращают дружеские связи с теми, кто наиболее сильно отличается от них.

Полученные результаты могут иметь большое значение для образовательной практики. Они свидетельствуют о том, что виртуальное пространство, как информационное, так и социальное, сегрегировано. Учащиеся, сидящие за одной партой и находящиеся практически в одной точке физического про-

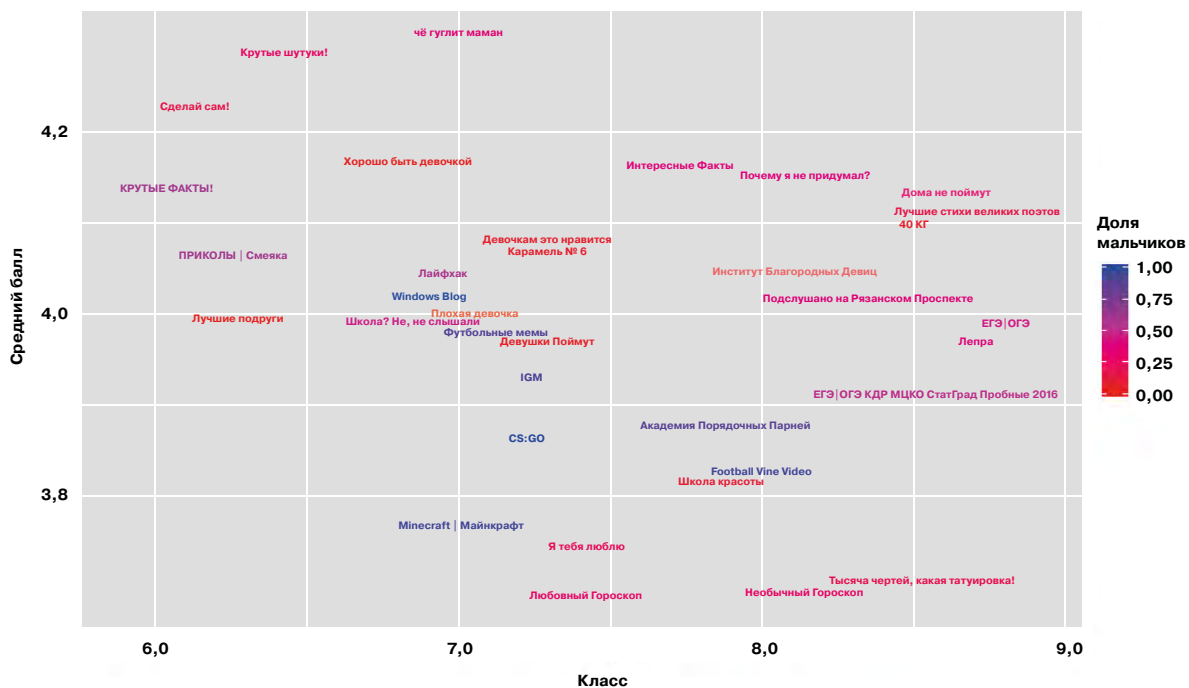


Рис.

странства, могут при этом находиться в принципиально различных точках пространства виртуального. До тех пор пока система образования будет игнорировать последнее обстоятельство, воспитание будет невозможно, так как оно, как отмечал Выготский, требует понимания той социальной ситуации развития, в которой находится учащийся.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. М.: АСТ; Астрель, 2010. С. 240–246.
2. *Поливанова К.Н., Королева Д.О.* Социальные сети как новая практика развития городских подростков // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. 2016. № 1. С. 173–182.
3. *Смирнов И.Б., Сивак Е.В., Козьмина Я.Я.* В поисках утраченных профилей: достоверность данных ВКонтакте и их значение для исследований образования // Вопросы образования. 2016. № 4. С. 106–122.

Проблема развития и обучения школьника в ситуации жизненного аутсорсинга

Смирнов С.А.

заведующий Лабораторией стратегических и форсайтных исследований и разработок
НГУЭУ «НИНХ», Новосибирск, Россия
smirnoff1955@yandex.ru

1. К числу одного из наиболее динамичных трендов развития, влияющих на жизнь людей, относится так называемый тренд виртуализации. Становится уже общим местом говорить о том, что человечество переносит свой ценностной центр жизни из реального социального мира в мир виртуальный. Данный тренд наиболее активно и в разных формах проявляется с особой силой в жизни молодого поколения и в жизни детей. Для них естественной средой обитания становятся компьютерные игры, общение в Интернете, умные гаджеты. Дети осваивают умные гаджеты гораздо быстрее взрослых. Внук становится коучем родного деда по освоению умного мобильника.

2. Этот тренд виртуализации, с одной стороны, является естественным продолжением и следствием технического развития цивилизации. Но в то же время необходимо понять антропологический смысл и содержание не только самого тренда, но и того более глубинного и скрытого феномена, который за ним стоит. Дело в том, что проблема заключается не в самой по себе виртуализации, а в так называемом феномене жизненного аутсорсинга.

3. Жизненным аутсорсингом называется тренд, согласно которому в интерфейсе человек — машина все более и более усиливается смещение базовых функций в сторону от человека к машине. Человек предпочитает все чаще и в больших объемах передавать основные функции и работы от себя — умному устройству.

4. Это началось не вчера. Тренд на аутсорсинг формировался уже в самом начале трудовой производственной деятельности человека. Изобретение мотыги, топора, лопаты уже означало то, что человек передавал силу и работы от своей руки, от своего тела — техническому изделию, с помощью которого человек усиливал свое тело, и тем самым усиливал свое воздействие на окружающую среду. Этот феномен получил название органопроекции и был описан в работах Каппа, Флоренского и др. Человек лопатой и очками усиливает свои руки и глаза, свои первичные органы, и получает приращение к своему телу. Затем переход от лопаты к умному экскаватору, управляемому компьютером, был делом техники и времени. И этот переход обязательно должен был произойти.

5. В итоге человек стал передавать работы и функции машине, и не только те, которые связаны с тяжелым физическим и рутинным трудом, но и те, которые связаны с его собственным развитием: счет, письмо, чтение, запоминание, вычислительные операции, рисование, черчение, танец. Названные виды деятельности, положенные в основание обучения, становились базовыми для развития подрастающих поколений. Но аутсорсинг привел к тому, что он стал забирать в себя и эти базовые обучающие виды деятельности. Человек, ранее сам совершавший операции по запоминанию, чтению и письму, отдававший машине рутинные и тяжелые работы, теперь отдает машине не только стирку белья, но и работы, связанные с его личностным развитием.

6. Усиление процесса передачи базовых функций и работ в аутсорсинг (не только машине, но и другим, в сервис, по принципу «куплю дружбу») становится не только базовым в социальной реальности, но он становится одним из ведущих в бизнесе и внедряется активно и в образование. Образование все более описывается как сервисный институт, поскольку вся экономика строится по модели сервисов. Это приводит к тому, что вся образовательная практика описывается в категориях услуг. И даже если услуга качественная, она закрывает основную проблему развития — мышление и личность человека не могут быть описаны в категориях услуги. Мышление нельзя купить или продать по определению. А личность не упакуешь в сервисной корзине. Тем самым тренд аутсорсинга становится основной причиной, усиливающей не только виртуализацию, но и в целом сводящей все образование к услугам.

7. В свое время Л.С. Выготский ввел в психологию развития ключевую идею смыслового поля. В споре с К. Левиним, также обсуждавшим идею поля в психологии, Выготский обогатил эту идею представлением, что пространство смыслового поля как пространство культурного развития и задает человеку масштаб свободы. Опираясь на опыты представителей структурной психологии Келера и Коффки с шимпанзе, доказавшим, что шимпанзе — раб зрительного поля, Выготский доказывал, что ребенок, овладевая своим

поведением с помощью психологического орудия (вещи, речевого знака), осуществляя тем самым акт культурного развития, и формировал структуру личности. Формирование личности, процесс культурного развития и развитие мышления для Выготского были параллельными и взаимосвязанными процессами.

8. Акт культурного развития осуществляется не столько в так называемом реальном (натуральном) вещном поле, но, прежде всего, в переплетении реального и смыслового поля, на их границе. Ребенок овладевает не только вещью, но и смыслом вещи. Он может отрываться от вещи, вещного значения и существовать в смысловом поле. Ключевое место, по Выготскому, в этом акте пребывания на границе занимает детская игра. Поэтому для Выготского проблематика смыслового поля, детской игры и культурного развития была объединена в единую проблематику культурного развития личности.

9. Наиболее ярко эта идея была воплощена Выготским и его соратниками и учениками при работе со слепоглухонемыми детьми. Тифлосурдопедагогика показала, что косвенные пути культурного развития, предполагающие формирование именно смыслового поля общения с умным взрослым-посредником, и создают необходимые условия и линии культурного развития для тех детей, которые были «рабами» вещного поля. Человек, не имеющий от рождения зрения, формирует в себе культурное зрение с помощью новых функциональных органов.

10. Если вернуться к названному тренду аутсорсинга, то мы видим обратную картину. Человек ранее выбирал как раз базовую дорогу культурного развития, по Выготскому — через овладение с помощью психологического орудия своего поведения он формировал высшие психические функции, и в его распоряжении были умные устройства как средства. Теперь в рамках этого тренда человек выбирает обратное — он становится рабом умного устройства, передавая функции и работы ему. А горизонт смыслового поля сплющивается до нуля.

На заре технического прогресса инженеры и философы полагали, что человек, изобретающий умные машины, высвобождает себя для искусства, наук, философии, творческой деятельности. Оказалось, наоборот. Человек предпочитает высвобождать себя, но под что? Под какие виды занятости человек себя высвобождает, переставая считать, писать, читать, работать руками, телом. Под что высвобождает себя человек, предпочитающий играть с умным гаджетом, забывая самого себя. Пример, когда родители, гоняясь за покемонами, забыли в машине собственного ребенка, который едва не умер — весьма показателен.

11. Человек в ситуации аутсорсинга перестает быть свободным и мыслящим существом. Он сам себя превращает в машину, придаток другого умного устройства.

Простой пример: использование при стирке белья стиральной машины. Человеку нужно сделать работу — постирать белье. Для этого человек изобретал разные технические устройства. Дело дошло до умной машины. Традиционная, всем привычная, цепочка действий человека состоит из следующих звеньев: потребность — техническое устройство — работа — удовлетворение потребности — результат. В ситуации аутсорсинга цепочка редуцируется: потребность — машина — чистое белье. Человеку не надо думать, как стирается белье. Более того, ему и стирать не надо. Есть потребность. Для ее удовлетворения приобретается умная машина. Она делает все работы. В итоге потребность удовлетворяется. Ключевое звено «работа» в цепочке пропадает. Важно получить результат. Получаем цепочку: потребность — техническое устройство — результат. Такой же принцип реализуется при лечении: боль — таблетка — отсутствие боли. Надо принять таблетку — и она все сделает. Формируется идеология умных таблеток (smart drags). Но принцип аутсорсинга тот же самый.

Тем самым формируется поведение, которое не нуждается ни в мышлении, ни в производстве знания. Акт мышления редуцируется принципом щелчка, клика, до схемы «потребность — машина — новая потребность». В итоге формируется новый тип поведения человека, у которого уже не формируются высшие психические функции, они у него атрофируются. Тем самым формируется так называемый новый феномен — вторичная инвалидизация. Аутсорсинг делает человека вторичным инвалидом, хотя у него, вроде бы, на месте голова, глаза, ноги, руки. Но они у него перестают быть умными органами, поскольку все работы и функции передаются умному устройству.

Ученик Мещерякова и Ильенкова, Александр Суворов, несмотря на весь трагизм своей судьбы, инвалид, становится полноценным человеком в процессе культурного развития, используя умные устройства как средства развития. А современный здоровый ученик в ситуации аутсорсинга, передоверяя машине работы и заботы, переставая заботиться о самом себе, становится инвалидом. Акт мышления у него сплющивается до простой операции в рамках вещного поля и редуцируется в схему потребность — рецепт — новая потребность. Человеку остается нажимать на кнопки. Он становится существом кликающим.

12. Какова альтернатива названному процессу? Она известна и давно описана и реализована. В институт образования необходимо вернуть практику заботы человека о самом себе, т.е. вернуть антропо-практику в ее разных видах. И прежде всего вернуть базовые практики — мышление, умное видение, работу с руками, зрением, слухом, телом. В школе нет театра, нет танца, нет поэзии, нет разговора по душам — глаза в глаза. Школа, превращающаяся в систему услуг, уничтожает и самого человека. Пока это будет происходить, мы будем получать миллионы детей со вторичной инвалидизацией.

О социальной ситуации развития в раннем детстве в связи с особенностями перинатального периода

Соловьева Е.В.

кандидат психологических наук, Москва, Россия
mamproject@yandex.ru

Современные достижения отечественной медицины в области гинекологии, репродуктологии, педиатрии (неонатологии) позволяют снизить уровень перинатальной и младенческой смертности в России. Право на жизнь получают дети, выхаживание которых ранее не представлялось возможным: с низкой массой тела при рождении, глубоко недоношенные, с задержками внутриутробного развития и иной перинатальной патологией. Практически все эти младенцы проходят через отделение реанимации новорожденных. Согласно статистике, число таких детей неуклонно растет.

Отягощенные условия начала жизни и перенесенные в периоде новорожденности патологические состояния (искусственная вентиляция легких, гипоксия и др.) повышают риск нарушений развития в будущем. С другой стороны, причина возникновения нарушений развития в раннем детстве у данного контингента детей связана с особенностями взаимодействия в диаде «мать — ребенок». Рассмотрим этот вопрос с позиций культурно-исторического подхода.

По Л.С. Выготскому, психика ребенка по своему происхождению социальна и берет начало из общения с окружающими взрослыми [4]. Как известно, каждый психологический возраст характеризуется особой, уникальной социальной ситуацией развития: в младенчестве — неразрывное единство ребенка и ухаживающего взрослого, в раннем возрасте — совместная деятельность ребенка со взрослым как сотрудничество [8]. Но, несомненно, общим является то, что в раннем детстве главным «социальным окружением» [3] для ребенка является мать (или человек, постоянно ее заменяющий), которая обеспечивает жизненно важные потребности ребенка и, в культурно-исторической парадигме, является для него носителем культурного опыта. Качество взаимодействия матерей с детьми определяется уровнем развития материнской компетентности, т.е. способностью понимать состояние ребенка, умением адекватно удовлетворять его возрастные потребности [7].

Начало жизни младенца в реанимационном отделении, в изоляции от матери, особенности внешности и поведения в случае недоношенности, переживание матерью стресса в связи с состоянием ребенка повышают риск нарушений взаимодействия в диаде «мать — дитя», что может стать причиной нарушений в развитии ребенка.

Ряд научных исследований последних лет посвящен изучению взаимодействия матерей и детей с отягощенным перинатальным и ранним постнатальным периодом. Приведем некоторые из них.

В магистерской диссертации Е.С. Бадлиной [2] изучалось игровое взаимодействие матерей и детей раннего возраста, рожденных раньше срока. Показано, что преждевременно рожденные дети, в сравнении с доношенными, в общении с матерями чаще проявляют отрицательные эмоции. В свою очередь, матери реже их поддерживают, хвалят, отражают интонационные проявления; для них характерны отстраненность, демонстративность и регулирование поведения ребенка.

В работе И.А. Аринциной изучено психическое развитие детей другой группы риска — перенесших хирургическое вмешательство в период новорожденности — в контексте отношений с матерями [1]. Показано, что на втором году жизни оперированные дети отстают по уровню развития от своих здоровых сверстников. Положительная возрастная динамика диагностирована в познавательной и моторной сферах, развитие которых в большей мере обусловлено созреванием структур центральной нервной системы, при отсутствии существенных сдвигов в личностной сфере, где развитие преимущественно связано с социальным окружением. У матерей, дети которых перенесли операцию, выявлена тенденция к проявлению негативного эмоционального тона во время игры с ребенком, меньшим проявлением позитивных эмоций. Автор заключает, что дети и матери этой группы находятся в менее благополучном эмоциональном состоянии в ситуациях взаимодействия, у них снижены адаптивные возможности.

Среди младенцев, которым необходимы реанимационные мероприятия в ранний постнатальный период, стабильна доля детей, зачатых при помощи вспомогательных репродуктивных технологий. В связи

с этим отметим работу Д.А. Полупановой, в которой были исследованы особенности взаимодействия матерей с детьми раннего возраста, зачатых путем экстракорпорального оплодотворения (ЭКО) [5]. Установлено, что матери группы ЭКО (в сравнении с зачавшими спонтанно) проявляют меньшую чувствительность к детям в процессе игры и чаще регулируют их поведение, активно вмешиваясь в игру. В свою очередь, дети группы ЭКО реже, чем зачатые спонтанно сверстники, отвечают на инициативу матерей и чаще проявляют во время игры с матерями отрицательные эмоции. Синхронизация действий в диадах и длительность игровых действий в группе ЭКО снижена.

Выводы работы Д.А. Полупановой соответствуют результатам исследования автора [6], где у женщин, зачавших посредством ЭКО, по сравнению со спонтанно зачавшими матерями, чаще выявлено нарушение материнской компетентности: существенное снижение уровней чувствительности и отзывчивости к детям, а также стремление демонстрировать достижения ребенка, регулировать его поведение без учета актуального состояния. Взаимодействие в группе ЭКО по сравнению с контрольной группой характеризуется снижением уровня вербального и невербального общения, как у матерей, так и у детей.

Таким образом, результаты независимых исследований доказывают, что социальная ситуация развития детей с осложнениями перинатального периода и младенчества может иметь специфические особенности ввиду недостаточной родительской компетентности их матерей. Требуется дальнейшее углубленное изучение данного феномена и разработка специальных программ психологической помощи матерям с детьми, у которых вынашивание и период новорожденности проходили в отягощенных условиях (как во время нахождения в отделении патологии новорожденных, так и после выписки из медицинского учреждения домой) для снижения риска угрозы психическому здоровью ребенка.

Литература

1. *Аринцина И.А.* Психическое развитие детей раннего возраста, оперированных в период новорожденности: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2010. 182 с.
2. *Бадлина Е.С.* Влияние особенностей перинатального периода на характер взаимоотношений матери и ребенка [Электронный ресурс]: автореф. дис. ... степ. магистр. М.: МГППУ, 2015. 14 с. <<http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=231837>>.
3. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: в 6 т. Т.4: Проблема возраста. М.: Педагогика, 1984. С. 244–268.
4. *Выготский Л.С.* Вопросы детской психологии. СПб.: Союз, 1997. 224 с.
5. *Полупанова Д.А.* Характер взаимодействия матерей с детьми раннего возраста, зачатыми с помощью ЭКО [Электронный ресурс]: автореф. дис. ... степ. магистр. М.: МГППУ, 2015. 21 с. <<http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=231804>>.
6. *Соловьева Е.В.* Особенности взаимодействия матерей с детьми раннего возраста, зачатыми посредством экстракорпорального оплодотворения [Электронный ресурс] // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2015. № 2 (46). С. 116–126. <http://journal-s.org/index.php/sisp/article/view/5396/pdf_893>.
7. *Филиппова Г.Г.* Психология материнства. М.: Ин-т психотерапии, 2002. 240 с.
8. *Эльконин Д.Б.* Некоторые вопросы диагностики психического развития детей / Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. 2-е изд. М.: Ин-т практич. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1997. 416 с. С. 317–322.

Детское восприятие портретной живописи в форме оценочного суждения о картине

Ширяк М.С.

кандидат психологических наук, научный сотрудник, Государственный Русский музей

В психологии восприятия лишь немногие экспериментальные исследования посвящены вопросам восприятия произведений искусства, особенно живописи [1; 3; 2; 6; 7; 8; 10], раскрывающие закономерности визуального мышления и особенности структурно-композиционного строя картины. Недостаточное внимание уделяется вопросам восприятия и интерпретации художественных образов в контексте познавательной активности субъекта.

Психологическая сущность восприятия художественных объектов была раскрыта в трудах теоретика культурно-исторического подхода в психологии Л.С. Выготского. По мнению Выготского, в основу исследования надо положить само художественное произведение, и «от его структуры идти к структуре психологической реакции». Согласно его концепции, существует «непосредственная связь между переживанием искусства, его пониманием и всем течением нашей жизни, вот почему искусство оказывается таким важным, близким и существенным для нас» [3, с. 267]. То, что складывается в сознании как эмоциональное содержание ситуации, обусловлено эмоционально-эстетической реакцией на события реальной действительности. В зависимости от эмоционально-эстетической оценки одна личность может осуждать поведение персонажа, в то время как другая будет считать его образцом для подражания. Эстетический компонент субъективной оценки выступает как элемент психологической системы регуляции поведения человека. В поведении человека раскрывается смысл взаимодействия субъекта восприятия и объекта, личности зрителя и произведения искусства. Способность воспринимать в художественном объекте — произведении живописи целое через частное, через чувственную ткань цвета, линий, пятен в целостном предмете обусловлена «включенностью» чувственного мышления и эмоциональным контактом субъекта с художественным текстом. Алгоритм процесса субъективной репрезентации смысла в сознании зрителя включает фазы оценивания, оценки (как результата оценивания) и формирования значений и смыслов ее элементов.

Субъективное отношение к картине, как отмечалось выше, отражается в эстетическом отношении к ней, в форме оценочного суждения. При восприятии произведений живописи оценочное суждение выступает как сложная психологическая структура, отраженная в системе отношений «произведение живописи — зритель». Глубинный смысл оценочного (эстетического) суждения раскрывается в исследованиях Л.С. Выготского, в положениях «Психологии искусства», в контексте культурно-исторического подхода как отношения субъекта к объекту восприятия: «от структуры объекта через переживание образа к чувственному восприятию субъекта» (Выготский, 1972). Содержание оценочного суждения опирается на связи интеллекта с эстетическими переживаниями, на способности понимать искусство. При восприятии портретной живописи взаимодействие зрителя с произведением раскрывается в ментальном образе восприятия визуальной, эмоциональной и социальной информации.

Целью исследования было отобрать стимульный материал для проведения основного исследования на основании расшифровки художественного текста и аффективно-рефлективного отношения к картине.

Метод исследования

В процессе исследования на двух этапах нами применялись следующие методики: модифицированная автором методика «погружения» в ситуацию, описанная М.В. Осориной (1998) — для выявления моделей поведения персонажей, с применением авторской разработки «Дневник самонаблюдения». На втором этапе, в рамках метода опроса, нами применялся Опросный лист (авторская разработка) с рядом методик — для выявления структуры оценочного суждения у обычных детей и детей с художественным опытом. Адаптированная версия шкалы Лайкерта — для диагностики аффективного отношения к картине. Методика самооценки психического состояния SAM Manikin (1994) — для выявления рефлективных реакций при восприятии картин (отношение: положительное/отрицательное; спокойное/возбужденное). Выбор эстетических предпочтений картин рядом с номером картины.

Участники

Пилотажное исследование проводилось с детьми 9–10 лет, в количестве 40 человек, учащимися английской школы.

Стимульный материал

Детям предъявлялись репродукции картин русских художников XIX–XXI в. из каталогов Русского музея, в жанре портретной живописи, из серии ситуаций межличностного взаимодействия, в диаде и в группе.

Процедура

Эксперимент проводился в два этапа (4 и 24 изображения). На первом этапе, с группой из 10 человек — анализ картин по методике «погружения», с использованием авторской версии «Дневника самонаблюдения». Анализ картин проводился совместно с детьми последовательным «погружением» в ситуацию — по фазам.

В «Дневнике» цветными чернилами были написаны 10 вопросов:

1. Какая атмосфера на картине?
2. Кто главный герой?
3. Какие чувства он вызывает (выбрать из 12 предложенных, если трудно назвать)?
4. Какие ассоциации (с кем или чем) вызывает картина?
5. Какая ситуация изображена на картине (выбрать)?
6. Каким героем Вы себя представляете? и т.д.

Дети устно отвечали на вопросы, после чего вносили ответы (кратко) в «Дневник самонаблюдения».

После анализа четырех картин детям предлагалось сделать рисунок выбранной картины цветными карандашами на листе А4 и дать название картине. Рисунок сдавался экспериментатору. На завершающей стадии, с общего согласия, дети изображали сюжет картины в лицах.

На втором этапе нами применялся Опросный лист с методиками — для выявления эстетического, эмоционального отношения к картине, эстетических предпочтений картин. Задание было предложено в виде игры: поставить оценки картинам русских художников — понравилась картина (от 1 до 5), интересно (от 1 до 5), отметить по листу с человечками свое отношение к каждой картине: положительное/отрицательное; спокойное/возбужденное в интервалах значений 1–9; вписать, кто главный герой; выбрать место для картины в списке. На вопросы экспериментатора дети вносили ответы в краткой форме в шкалы Опросного листа. После заполнения Опросные листы сдавались экспериментатору. Время работы составило 1,5 часа. Время ограничивалось педагогом, в пределах двух уроков, т.е. 1,5 часов.

Результаты

Сравнительный анализ четырех картин (по парам) в двух группах детей по 10 человек, с помощью экспериментатора, и ответы на вопросы в «Дневнике самонаблюдения» подвергались процедуре экспертного опроса и показали способность детей к идентификации эмоционального смысла представления и понимания реальности изображенной ситуации. Ответы детей с художественным опытом продемонстрировали способности к воображению и ассоциативному мышлению.

Ответы девочки 9 лет, с художественным опытом, на этапе анализа ситуации методом «погружения» — по картине В. Боровиковского «Портрет князей Лобановых-Ростовских»: 1) волнительная; 2) женщина, мужчина; 3) любовь; 4) осенний вечер; 5) реальная ситуация; 6) собакой и дамой и т.д.

Во второй серии эксперимента на выявление оценочного суждения с группой детей из 20 человек, картины оценивались по пяти эстетическим параметрам. Дети успешно выполнили задание, но с большим напряжением: к концу эксперимента говорили, что задание интересное, но очень большой объем материала.

По результатам математической обработки по непараметрическому критерию Пирсона обнаружены достоверные различия ($p = 0,05$) в оценке реальных и символических ситуаций детьми «наивными» зрителями и с художественным опытом. Символические ситуации выше оценивались детьми с художественным опытом. Полученные результаты свидетельствуют о том, что дети способны адекватно оценивать ситуации межличностных отношений в портретной живописи.

Учитывая сложность анализа эмоционального представления, который требует определенных навыков восприятия и интерпретации, нами были отобраны для эксперимента 12 ситуаций межличностного взаимодействия.

Заключение

Выявлено влияние типа ситуаций межличностного взаимодействия на формирование у детей оценочного суждения о картине, что открывает возможности для внедрения новых технологий изучения художественного восприятия.

Новые авторские технологии исследования восприятия и интерпретации ситуаций межличностного взаимодействия в произведениях живописи могут быть интегрированы в психолого-педагогические программы в системе высшего и дополнительного образования, в музейные программы, использованы в создании тренингов в психологии развития, в социальной психологии, психологии здоровья, способствуя тем самым творческой активности, развитию психологических знаний, позитивного мышления, повышению эстетической культуры как условию психологического здоровья личности.

Литература

1. *Арнхейм Р.* Искусство и визуальное восприятие. М., 1974. 392 с.
2. *Волков Н.Н.* Композиция в живописи. М., 1958.
3. *Выготский Л.С.* Психология искусства. М., 1968, 267 с.
4. *Выготский Л.С.* Психология искусства: Анализ эстетической реакции. Изд. 5-е, испр. и доп. М.: Лабиринт, 1998. 416 с.
5. *Зинченко В.П.* Сознание и творческий акт. М.: Языки славянских культур, 2010. 592 с.
6. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М., 1977. 304 с.
7. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. Изд. 2-е, испр. М.: Смысл, 2007. 510 с.
8. *Некрасова-Каратеева О.Л., Осорина М.В.* Психологические особенности восприятия картины зрителем — ребенком в музее // Художественный музей в образовательном процессе. СПб., 1998. 134 с.
9. *Петренко В.Ф., Коротченко Е.А.* Пейзаж души. Психосемантическое исследование восприятия живописи // Экспериментальная психология. 2008. № 1. С. 84–101.
10. *Ширак М.С.* Особенности восприятия и интерпретации социальных ситуаций в произведениях живописи // Историческая и социально-образовательная мысль. 2014. № 5. С. 214–219.

Исследование полимодального восприятия у одаренных школьников в ситуации расширенной среды

Бандурка Т.Н.

кандидат психологических наук, доцент ИГУ, Иркутск, Россия
bandurka@list.ru

Исследование выявило различия в полимодальном восприятии у одаренных школьников: девушек и юношей.

Ключевые слова: чувственное восприятие, модальность восприятия, полимодальное восприятие.

В культурно-исторических условиях развития психики современных одаренных детей представляется важным исследовать их чувственную перцепцию, особенности развития их полимодального восприятия. Актуальность темы исследования обусловлена следующими причинами: 1) растущей потребностью конкретизировать обучение, воспитание детей с признаками одаренности с учетом особенностей их чувственного восприятия и его изменения в культурно-исторических условиях современного социума; 2) необходимостью создать модель развития полимодального восприятия у школьников с признаками одаренности.

Проблемами одаренных детей, или детей с признаками одаренности (что будет точнее), занимались ведущие отечественные психологи (Д.Б. Богоявленская, Л.И. Ларионова, В.И. Панов, А.И. Савенков, Д.В. Ушаков, М.А. Холодная, В.Д. Шадриков, В.С. Юркевич и др.). Идея пропускать теоретические, практические знания через чувственную сферу личности обучаемого находит сторонников в научном мире и практике обучения и воспитания одаренных детей в школе (Бандурка, Емельянова и др.). В ситуации перманентных социальных и природных катаклизмов, в условиях расширения среды [5], как отмечал И.Д. Фельдштейн, изменилась ситуация развития и функционирования самого человека, об изменениях которого мы знаем немного. В связи с чем возрастает роль психологических знаний об изменениях в развитии психики человека, об особенностях восприятия, чувственной перцепции об уровнях его сенсорно-перцептивной организации одаренных в ситуации расширенной среды.

В то время как современная образовательная практика системы школьного образования нацелена на создание условий для развития каждого ребенка с учетом его индивидуальных особенностей в ситуации расширенной среды, нет реальной модели развития полимодального восприятия у школьников с признаками одаренности, которая бы давала четкое представление и алгоритм осознанного развития и саморазвития перцептивной сферы. Важность исследования полимодального восприятия у школьников с признаками одаренности в контексте жизнедеятельности и деятельности, в том числе в ситуации расширенной среды, подтверждается современным концептуальным подходом к проблемам психологии восприятия [4] и др. В основе познавательных способностей и одаренности, чувственное восприятие занимает одно из ключевых мест (Т.Н. Бандурка, В.А. Барабанщиков и др.).

Прежде всего определимся с понятиями «модальность восприятия», «полимодальность восприятия» и «полимодальное восприятие». Модальность восприятия понимается нами как «способ приема и переработки информации, который регулирует действие и деятельность. Модальность восприятия базируется на сочетании сенсорных модальностей при доминировании одной или нескольких из них и создает образ предмета или явления, обозначенный вербально» [1, с. 54]. Полимодальность восприятия рассматривается нами как «системное свойство, охватывающее и содержание восприятия, и его структуру, и взаимосвязь с другими психическими функциями индивида, личности, субъекта деятельности», которое «представляет собой интегративное качество восприятия, сформированное на основании сочетания сен-

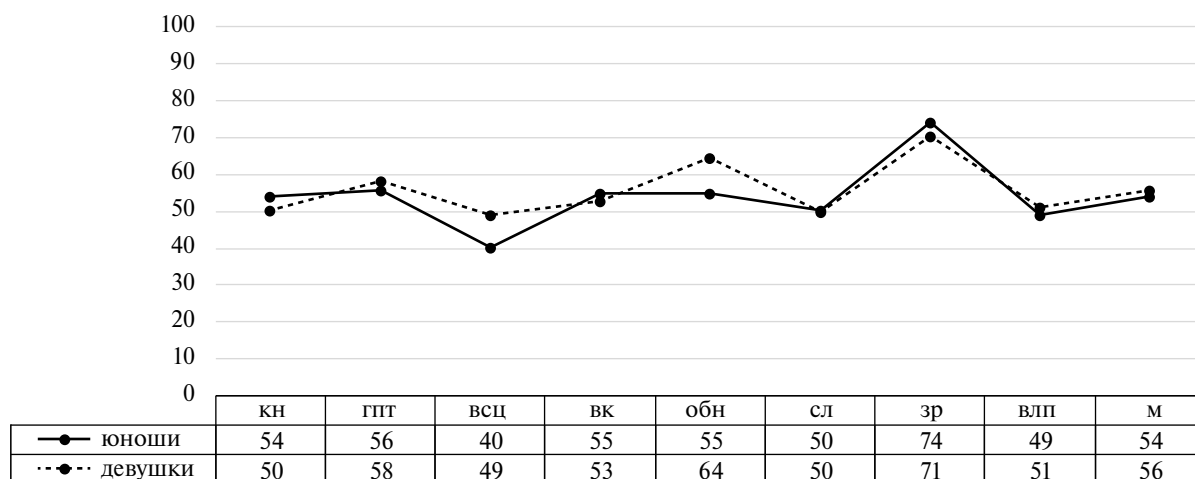


Рис. Балльные показатели модальностей в полимодальном восприятии у одаренных школьников

сорных модальностей при ситуативном доминировании одной или нескольких из них, обеспечивающее целостность образа предмета или явления, отличающееся комплексностью и многофункциональностью и включенное в виде полноценного компонента в психику человека» [2, с. 60].

Полимодальное восприятие мы рассматриваем как «системную форму организации перцептивно-го опыта индивида, состоящую из упорядоченных интегративных структур (модальностей восприятия), которые имеют свои сложноустроенные подструктуры. Все структуры и подструктуры полимодального восприятия из исследовательских целей умозрительно выделяются и исследуются отдельно, а по сути в потоке психической жизни они не разделены. Как некоторое исходное целое полимодальное восприятие у индивида идет по пути развития своих составных элементов: модальностей восприятия. В полимодальном восприятии нами выделяются модальности: кинестетическая (восприятие собственной двигательной активности, ощущения в мышцах и сухожилиях), гаптическая (активное осязание), висцеральная (восприятие деятельности внутренних органов, системных чувств, явлений ноцицепции — реакций организма на вредоносные, разрушающие воздействия внутренней и внешней среды), обонятельная, вкусовая, слуховая, зрительная, чувственное восприятие людей и природы» [3, с. 46]. Таким образом, именно выявление, развитие полимодального восприятия у школьников с признаками одаренности позволит расширить границы их познания.

Методологическую основу нашей работы составили исследования особенностей полимодальной перцепции, концепция развития полимодального восприятия и теоретическая модель чувственного восприятия Т.Н. Бандурка [1–4].

Целью нашей работы является выявление и уточнение особенностей полимодального восприятия у школьников с признаками одаренности. Объект данного исследования — полимодальное восприятие у школьников. Предмет исследования — особенности полимодального восприятия у школьников с признаками одаренности. Задачи исследования — выявить особенности полимодального восприятия у одаренных школьников (девушек и юношей), сравнить балльные значения модальностей в полимодальном восприятии у респондентов — одаренных девушек и юношей.

Исследование проводилось на базе лицеев Иркутска и Ангарска. Выборка исследования включала 120 респондентов-школьников в возрасте от 14 до 16 лет (60 девушек и 60 юношей). Для решения исследовательской задачи были использованы методика выявления особенностей полимодального восприятия, которая разработана на основе теоретической модели чувственной перцепции (Т.Н. Бандурка), и методы математической статистики. Гипотеза исследования: мы предположили, что если респонденты прошли отбор (экзамены) при поступлении в лицей, обучаются и воспитываются в одинаковых условиях лицейского обучения, то чувственное восприятие у одаренных школьников юношей и девушек не различается.

Для проверки достоверности различия мы сформулировали рабочие гипотезы. Гипотеза H_0 : уровень балльных показателей полимодального восприятия у одаренных школьников-юношей не отличается от уровня балльных показателей полимодального восприятия у одаренных девушек. Гипотеза H_1 : уровень балльных показателей полимодального восприятия у одаренных школьников-юношей отличается от уровня балльных показателей полимодального восприятия у одаренных девушек. При обработке данных исследования были использованы методы описательной (дескриптивной) статистики, критерий Колмогорова — Смирнова, χ^2 — критерий Пирсона.

Анализ полученных результатов и их обсуждение. Как видно из рис., балльные показатели кинестетической, гаптической, вкусовой, слуховой, зрительной модальностей, восприятие людей и природы в полимодальном восприятии у одаренных школьников визуально практически совпадают.

Расчет критерия Колмогорова — Смирнова показал, что $\lambda_{эмп} >$ критических значений, $p = 0,01$ для всех модальностей, кроме зрительной. Балльные значения почти всех модальностей полимодального восприятия у юношей и девушек различаются. Не различаются только балльные значения зрительной модальности.

Для сопоставления полимодальностей восприятия у девушек и юношей, одаренных школьников, был применен χ^2 — критерий Пирсона. В нашем исследовании $\chi^2_{эмп}$ превышает критическое значение, что доказывает — расхождения между распределениями статистически достоверны (гипотеза H_1). Уровень балльных показателей полимодального восприятия у одаренных школьников-юношей отличается от уровня балльных показателей полимодального восприятия у одаренных девушек.

Выявление и учет полимодального восприятия у обучаемых позволит строить учебный процесс адекватно задачам обучения, а школьникам овладевать знаниями эффективно и в соответствии с возможностями.

Литература

1. Бандурка Т.Н. Полимодальность восприятия в обучении. Как раздвинуть границы познания: монография. Иркутск: Оттиск, 2005. 204 с.
2. Бандурка Т.Н. Осознание собственного полимодального восприятия у студента как путь развития его субъектности и понимания им своих духовно-нравственных истоков // Экспериментальная психология. 2013. Т. 6. № 4. С. 59–66.
3. Бандурка Т.Н., Емельянова Е.В. Активизация полимодального восприятия как фактор развития математических способностей у старшеклассников информационно-математического профиля обучения // сб. науч. трудов IX Междунар. конф. «Психолого-педагогические проблемы одаренности: теория и практика». Иркутск, 2015. С. 142–148.
4. Барабанищikov В.А. Психология восприятия: Организация и развитие перцептивного процесса. М.: Когито-Центр; Высшая школа психологии, 2006. 240 с.
5. Носуленко В.Н. Расширенная среда общения [Электронный ресурс] // Сборник Междунар. конф. «Современные методы психологии». М.: МГППУ, 2010. <http://psyjournals.ru/modern_psychological_methods/issue/31038.shtml> (дата обращения: 09.04.2016).
6. Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы [Электронный ресурс] // Проблемы современного образования. 2010. № 2. Модернизация российского образования. <[file:///C:/Users/user/Downloads/vestnik_psyobr_2010_n2_Feld-shtein%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/vestnik_psyobr_2010_n2_Feld-shtein%20(1).pdf)> (дата обращения: 09.09.2016).

Освоение городской среды детьми и подростками

Бочавер А.А.

кандидат психологических наук, научный сотрудник Центра исследований современного детства, Институт образования НИУ ВШЭ, Москва, Россия
a-bochaver@yandex.ru

Корзун А.Н.

аналитик Центра исследований современного детства,
Институт образования НИУ ВШЭ, Москва, Россия
annankorzun@gmail.com

Поливанова К.Н.

доктор психологических наук, профессор, директор Центра исследований современного детства, Институт образования НИУ ВШЭ, Москва, Россия
kpolivanova@mail.ru

Опираясь на работы, посвященные освоению пространства детьми и особенностям современного детства [1–12], мы реализовали пилотный проект, направленный на изучение того, как происходит освоение уличного пространства российскими детьми и подростками, из чего складывается детский уличный досуг и какова его динамика в разных поколениях.

Для решения этих задач было разработано две анкеты и проведен опрос. На 1 этапе использовалась адресованная взрослым анкета «Пространства детства»; выборку респондентов составили 121 взрослый (91 женщина и 30 мужчин) 1936–1994 гг. рождения, жившие в период описываемого детства в населенных пунктах от села до мегаполиса в разных регионах бывшего СССР. На 2 этапе использовалась адресованная подросткам анкета «Свободное время»; выборку составили 130 подростков (94 девушки, 36 юношей) 1997–2005 гг. рождения, преимущественно жители Москвы.

В качестве метода анализа полученного массива ответов использовался контент-анализ. На 1 этапе было собрано 117 разной степени подробности рассказов о прогулках в детстве и подростковничестве, суммарно объемом около 136 тыс. знаков с пробелами. На 2 этапе было собрано 252 короткие реплики-ассоциации с предлагаемыми отрывками, общим объемом около 36 тыс. знаков с пробелами. Для анализа данных использовалась общая кодировочная таблица, включающая формы активности, упоминаемые детьми, территории прогулок, компанию, ограничения и степень информированности взрослых.

Данные исследования позволяют сделать следующие выводы.

Во-первых, с течением времени значительно меняется возраст начала самостоятельных передвижений ребенка. На рис. отражены коридор значений (минимальное и максимальное) и среднее значение возраста начала самостоятельных прогулок детей, рожденных в разные десятилетия (по данным обоих этапов). Видно, что в среднем динамика показывает повышение возраста самостоятельных перемещений с течением времени. Со временем среднее значение все сильнее «прижимается» к верхней границе коридора: чем дальше, тем меньше детей рано начинают перемещаться самостоятельно. Если в довоенное и военное время дети начинали гулять сами по себе в 3–4 года, в 1950–1970-е годы этот момент приблизительно синхронизируется с поступлением в начальную школу, в 1980-х повышается, в 1990-е приближается к переходу в среднюю школу, и в 2000-х мы наблюдаем небольшое снижение.

Во-вторых, полученные данные позволяют выделить и описать несколько универсальных сюжетов, характерных для детского уличного досуга в разных регионах бывшего СССР.

Игры. Основное занятие во дворе — разнообразие игр, в первую очередь с правилами и спортивными, а также сюжетно-ролевые игры, редко игры на деньги, в младшем возрасте — катание на качелях и закапывание «секретиков».

Исследование. Детей интересуют неочевидные возможности среды — скрытые ресурсы, возможности преобразования доступного и конструирования нового. Помимо распространенного исследовательского азарта части детей нравилось создавать нечто новое, придумывать и конструировать что-то из

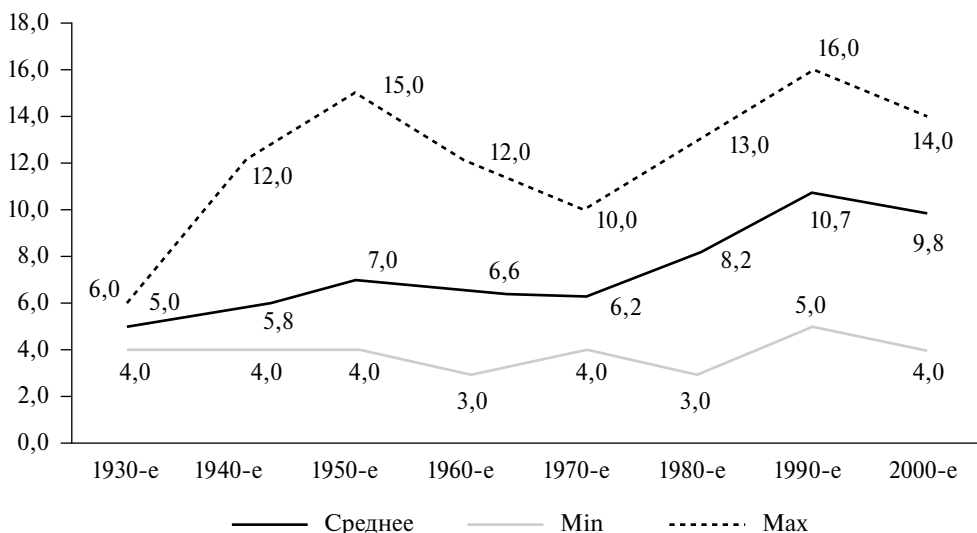


Рис. Возраст начала самостоятельных прогулок, по десятилетиям рождения

имеющихся ресурсов. Еще один способ освоить окружающую (природную) среду для детей — это собирательство, поиск и распознавание полезных и съедобных растений, ягод, грибов. Также форма познавательного и эмоционально нагруженного взаимодействия детей со средой — это разнообразные проявления активности, любопытства и заботы по отношению к кошкам, собакам и др.

Общение со сверстниками. По мере взросления общение в процессе игры и поисковой активности сменяется общением ради общения. Взрослые респонденты рассказывают о беседах наедине с друзьями, о групповых сборищах с обсуждением самых разных тем, рассказыванием страшных историй и пением песен под гитару. Часто подростки выбирали уединенные, скрытые от взгляда и контроля взрослых места для общения, найденные в процессе исследования среды в более младшем возрасте, часто эти места запрещены к посещению взрослыми.

Риск. На пересечении общения и исследовательской деятельности, направленной в большей степени на себя (свою смелость, выносливость, способность преодолеть родительские запреты), появляется разной степени рискованности поведение, проявляющееся в наказуемых взрослыми и нередко провокационных формах. Интересно, что в рассказах нынешних взрослых практически не упоминается употребление психоактивных веществ, но описано много хулиганских и околохулиганских выходов.

Культурно-опосредованная активность. Это занятия, структурированные предлагаемым взрослыми пространством — посещение стадиона, парка аттракционов, музея, катка, кинотеатра с друзьями и подругами, — играли не основную, но важную роль для времяпрепровождения детей, в частности, с точки зрения их отношения к заполнению свободного времени и выбору активности. Эта форма поведения является альтернативой или противоположностью описанному выше рискованному поведению.

В-третьих, мы можем охарактеризовать некоторые различия в уличном досуге между современными подростками и их сверстниками из предшествующих поколений. У нынешних подростков больше и разнообразнее, чем у участников 1 этапа представлены формы времяпрепровождения, отнесенные нами к культурно-опосредованной активности — это посещение разнообразных культурных объектов (музеев, парков, катков), а также многочисленных мест, подходящих для разговоров, питания и покупок (кафе и торговых центров). Ответы подростков свидетельствуют о наличии у них денег и возможности получать удовольствие от покупок. Исследование среды больше чем наполовину включает в себя прогулки в одиночестве (сочетающие поиск интересных и неизвестных мест и получение эстетического удовольствия от архитектуры и проч.), а остальные описания характеризуют скорее уникальные эпизоды, чем систематические занятия. Риск и хулиганские развлечения практически совершенно отсутствуют.

Различия в уличном досуге между поколениями существенны и состоят в хронологически более позднем освоении уличного пространства, разном содержании времяпрепровождения (меньше движения, больше общения), и разном восприятии мира (раньше — как универсально интересного, соблазнительного и зовущего к познанию, сейчас — как опасного, требующего соблюдения мер безопасности и содержащего перечень точечных аттракторов). В силу ограничений использованных методов полученные числовые значения мы предлагаем трактовать скорее как отражения социальных трендов, чем точные индикаторы, которые, однако, указывают на, образно говоря, смену интереса к заброшенным зданиям на интерес к кафе.

Наши респонденты практически не демонстрируют типично приписываемую подросткам потребность в риске, напротив, они охотно пишут о стремлении к комфорту и отдыху. Это переключается с представлениями о продлении подросткового возраста и об инфантилизме современных подростков; в то же время, возможно, наши данные указывают на устаревание традиционных представлений о смысле подросткового возраста в личностном развитии человека и на изменение содержания не только подросткового периода, но и периода взрослости. Сейчас мы можем лишь предполагать, что на эту динамику могут влиять избыток информационной стимуляции, урбанизация и перенаселенность, ведущие к тому, что мир начинает восприниматься как менее предсказуемый и более агрессивный, в связи с чем потребность в поисковой активности у детей снижается, а в поддержании стабильности — повышается. Однако в целом изучение причины динамики уличного времяпрепровождения детей и подростков — область наших дальнейших исследований.

Литература

1. *Бочавер А.А.* Представления о доме как элемент персонального опыта // Психологический журнал. 2015. № 36 (4). С. 5–15.
2. *Осорина М.В.* Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб.: Питер, 2009. 304 с.
3. *Пиир А.* Для чего нужен двор? Возрастные сообщества ленинградских дворов [Электронный ресурс] // Антропологический форум (электронный научный журнал). 2006. № 5. С. 345–378. <http://anthropologie.kunstkamera.ru/files/pdf/005/05_10_piir_k.pdf>.
4. *Поливанова К.Н.* Детство в меняющемся мире [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология (электронный научный журнал). 2016. № 5 (2). С. 5–10. <<http://psyjournals.ru/jmfp/2016/n2/82357.shtml>>.
5. *Радина Н.К.* Социальная психология городского образа жизни: город страха // Социальная психология и общество. 2012. № 1. С. 126–141.
6. *Хломов К.Д., Кондрашкин А.В., Кузин П.А., Калякина С.М., Тюльканова К.И., Медведев Д.П.* Подросток в онлайн игре: включенное наблюдение и опыт социальной работы [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование (электронный научный журнал). 2014. № 6 (4). <http://psyedu.ru/journal/2014/4/Khlomov_Kondrashkin_Kuzin.phtml>.
7. *Castonguay G., Jutras S.* Children's appreciation of outdoor places in a poor neighborhood // Journal of Environmental Psychology. 2009. Vol. 29. P. 101–109.
8. *Children's Geographies: Living, Playing, Learning* // S. Holloway, G. Valentine (eds). London: Routledge, 2000.
9. *Gaster S.* Urban children's access to the neighbourhood: Changes over three generations // Environment and Behavior. 1991. Vol. 23 (1). P. 70–85.
10. *Hart R.* Children's experience of place. Oxford, England: Irvington publishers, 1979.
11. *James A., Jenks C., Prout A.* Theorizing Childhood. Teachers College Press, 1998.
12. *Jenks C.* Childhood: Critical Concepts in Sociology. London: Routledge, 2005.

Будущее как проблема современных подростков

Тезисы подготовлены при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (проект № 15-36-01317)

Бочавер А.А.

кандидат психологических наук, научный сотрудник Центра исследований современного детства, Институт образования НИУ ВШЭ, Москва, Россия
a-bochaver@yandex.ru

Хломов К.Д.

кандидат психологических наук, старший методист, руководитель направления по работе с подростками «Перекресток», Городской психолого-педагогический центр, Москва, Россия
kirklomov@gmail.com

Али-заде А.С.

психолог, Некоммерческое партнерство «Перекресток Плюс», Москва, Россия
arif.alizade@gmail.com

Традиционные описания подросткового периода включают в себя идею перехода от детства к взрослости, в который обязательно входит планирование последующих шагов на жизненном пути, которые описываются через категории образа будущего, самоопределения, профориентации, выбора и т.п. — так как в целом поиск потенциальной социальной ниши для себя — взрослого. Для того чтобы такое представление о своем будущем было сформировано и постепенно реализовывалось, значимым является наличие у подростка жизненных целей, ролевых моделей и поддержки со стороны взрослых [1]. Однако сейчас мы наблюдаем удлинение подросткового возраста, появляются предложения о его продлении до 25 лет [2; 3]. Люди до 18 лет не успевают справиться со стоящими перед ними возрастными задачами, такими как выбор профессионального пути, сепарация от родителей, формирование самостоятельности. С другой стороны, длительный и становящийся самоценным подростковый период перестает быть этапом подготовки и занимает более значимую часть жизненного пути. Формирование образа будущего и ответ на вопрос «Кем ты будешь, когда вырастешь?» отдаляются, вытесняются и избегаются современными подростками. Характеристики транзитивного общества — постоянные трансформации, высокий уровень неопределенности — усложняют задачу проектирования собственного жизненного пути.

В рамках проекта по исследованию траекторий жизненного пути современных подростков был проведен опрос, в котором приняли участие 200 подростков 13–18 лет ($M_{возр} = 16,3$), 105 девушек, 95 юношей, учащиеся двух общеобразовательных школ и двух колледжей разного профиля. Им в рамках большой батареи методик предлагались вопросы об идеях насчет их будущего у ближайшего (семейного) окружения, их собственных идеях и пожеланиях насчет него, а также о наличии вокруг них людей, которые живут так, как хотели бы жить респонденты.

Результаты опроса показывают, что поиск или выбор ролевой модели — образца, которому можно было бы в чем-то следовать, реализуя свой жизненный проект, является сложностью: из 200 респондентов всего лишь 43 (22%) подтверждают, что вокруг них есть люди, которые живут так, как хотелось бы жить респондентам. При этом, характеризуя привлекательность жизни этих людей, подростки пишут: «Сестра. Меня привлекает то, что она живет одна с парнем. Нужно вырасти»; «Подруга — модель, мне это нравится, как она путешествует и красиво преобразуется. Нужно пойти учиться на нее и т.д.»; «Они путешествуют, умеют красиво петь, ходят на танцы и умеют танцевать, умеют рисовать. Для путешествий нужно работать упорно, чтобы заработать деньги и после путешествовать. Если речь идет о творчестве, то нужно ходить на кружки, секции и проч.»; «Да, все, родиться богатеньким сыночком». Эти, наиболее развернутые из ответов, показывают скорее поверхностное, чем сущностное понимание устройства жизни других людей; основными факторами их успеха видятся достаток (унаследованный или приобретенный) и учеба/упорство, однако даже важнее, на наш взгляд, в этих результатах то, что почти 80% респондентов вообще не могут назвать людей, жизнь которых могла бы быть для них в чем-то образцом.

Отвечая на вопрос «Каким ты хотел(а) бы видеть свое будущее?», респонденты демонстрируют очень неопределенную картину, выбирая такие слова, как «хорошим» (31 упоминание), «успешным» (28), «счастливым» (19), «светлым» (11). 33 человека говорят в общем виде о семье и 35 — о работе. 22 участни-

ка называют конкретные профессии или области деятельности, в которых хотят работать («Я вижу свое будущее таким: я массажист в своем салоне»; «Я хочу быть поваром и работать в ресторане»; «Военным»). Рассказывая об идеях касательно их будущего, бытующих в социальном окружении, подростки в основном перечисляют сообщения, исходящие от матери (114 человек из 200), гораздо реже — от отца (44), бабушки (24) и дедушки (10). 23 респондента не привели ни одного высказывания, и 88 — привели одно из двух возможных, т.е. в целом можно говорить о том, что тема будущего подростков в семьях обсуждается, хотя и, возможно, менее активно, чем можно было бы предполагать. Что касается содержания этих обсуждений — в них доминирует слово «должен/должна» (78 раз), что, однако, отчасти задано особенностями языка, а не только модальностью долженствования. Встречаются разнотипные формулировки: один вариант — прямое указание («Мама: “Ты должна стать банкиром, потому что они получают большие деньги”» или «Папа: “Если папа инспектор, значит, и ты должен стать инспектором”»); другой вариант — указание на сильные стороны ребенка, из которых следует необходимость определенного решения («Мама: “Ты достаточно хорошо поешь! Ты должна идти и продвигаться в этой сфере!”»); третий вариант — указание на необходимость собственного выбора и реализации желаний («Родители: “В своем будущем ты должна быть тем, кем захочешь”»). Из 266 «цитат», приведенных респондентами, в 63 говорится о свободе выбора и ответственности за этот выбор самого подростка: это может выглядеть и как уважение к мнению ребенка со стороны родителей («Мама: Только ты можешь решить, кем стать. Обрати внимание на технические профессии»), и как отказ от родительской ответственности («Папа: “Это твоя жизнь, твои грабли”; Мама: “Папа прав”»), и как обвинение подростка в несостоятельности («Мама: “Как ты можешь не знать, где учиться?!?! Кем ты станешь в будущем?!?! Ты вообще представляешь, что ты станешь делать в будущем?!?”»). Кроме того, довольно интенсивно (31 раз) представлены идеи насчет того, кем точно должен стать ребенок, с большей или меньшей аргументацией («Мама: “Ты должен стать зубным врачом”»), нередко (23 раза) встречается представление о том, что важна преемственность профессий и ребенку стоит искать профессиональную нишу там же, где ее нашли его родители, прародители или братья/сестры («Бабушка: “В нашем роду все кондитеры, и ты должна стать кондитером”»). 25 раз описывается представление о том, что будущее стоит выстраивать с опорой на сильные стороны и уже имеющиеся успехи, причем в этой группе довольно активно задействованы друзья, а не только родители («Близкие люди и знакомые: “Ты хорошо помогаешь и умеешь поддержать в трудную минуту, даешь хорошие советы, иди на психолога”»). Остальные высказывания представляют собой разнообразные советы и мнения о том, какие профессии популярны или востребованы, что может случиться, если не учиться и не стараться достичь успехов, какие свойства респондента не дадут ему добиться успеха и т.п. («Батя: “Ты неудачник и будешь дворником”; Маман: “О, дворник из школы пришел”»).

Полученные результаты представляют собой лишь пилотные данные, однако по ним можно увидеть тенденцию, которая заключается в том, что обсуждение будущего современных подростков представляет собой сложную задачу и для подростков, и для их родителей. В каждой семье есть задача каким-то образом способствовать успешной социализации подростка во взрослом мире в ближайшем будущем. В то же время самоотчеты подростков показывают, что высказывания взрослых на эту тему часто считаются ими как жесткие директивы, провоцирующие на противостояние, или отказ от поддержки ребенка с указанием на то, что выбор — это его ответственность. С другой стороны, практика работы с родителями подростков показывает, что личного опыта родителей в проектировании своей собственной образовательной и профессиональной траектории сейчас недостаточно. Социальные ситуации второй половины XX в. и начала XXI сильно различаются, профессионализация строится по-разному: советские линейные карьеры с совпадением профиля образования и дальнейшей работы сильно отличаются и от радикальных со многими неожиданностями траекторий 1990-х годов, и от требующих гибкости и постоянного повышения квалификации путей профессионализации в 2010-х. Мы предполагаем, что для благополучной социализации подростков в современных условиях требуется повышение культуры обсуждения будущего в их семьях, и этот процесс может быть одной из важнейших мишеней психолого-педагогической работы с родителями и другим взрослым социальным окружением подростков.

Литература

1. *Жилинская А.В.* Развитие целеполагания у старших подростков (на материале проектной деятельности): дис. ... канд. психол. наук. М.: МГППУ, 2015. 180 с.
2. *Поливанова К.Н.* Практики развития: взросление в современном мире [Электронный ресурс] // Новое детство: Научно-экспертн. семинар: Материалы. 2012. <<http://psyjournals.ru/newchildhood/issue/56292.shtml>> (дата обращения: 12.04.2016).
3. *Wallis L.* Is 25 the new cut-off point for adulthood? [Электронный ресурс] // BBC. <<http://www.bbc.com/news/magazine-24173194>> (дата обращения: 08.06.2016).

Образ тела у подростков с хроническими соматическими заболеваниями

Булыгина М.В.

кандидат психологических наук, доцент кафедры детской и семейной психотерапии
МГППУ, Москва, Россия
m.v.bulygina@yandex.ru

Супрун С.А.

детский врач-психиатр ЦДКБ ФМБА, Москва, Россия
cd14@mail.ru

Развитие телесности и образа тела, изначально изучавшиеся в рамках психоаналитического направления [3; 5; 7; 10; 14], в последние годы получили концептуальное осмысление в культурно-историческом подходе [1; 12; 13]. Телесность понимается как высшая психическая функция, а психосоматическое развитие ребенка, как процесс закономерного становления механизмов психологической регуляции телесных функций, действий и феноменов в процессе взаимодействия ребенка с взрослым. Телесность встраивается в общий ход психического развития и обретает знаково-символический характер [1; 2; 12; 13]. Телесность человека имеет свои закономерности развития на разных этапах онтогенеза [1; 4; 6].

Наступление подросткового возраста характеризуется физиологическими изменениями, перестройкой системы семейных и социальных отношений. Все это способствует пристальному вниманию подростка к себе, своей внешности, своему образу. Возникает желание быть и казаться взрослым, что проявляется в разных сферах, в том числе и во внешнем облике и манере поведения. Происходит переход на «рефлексивный» уровень в развитии телесности [11], разделение телесного и духовного Я, в котором телесность воспринимается подростком как объект оценивания, как средство, мешающее или помогающее в достижении цели. Возникают вопросы к самому себе «Кто Я?», «Какой Я?» Благодаря развитию рефлексии у подростка появляется возможность «чувствовать себя изнутри, углубляется контакт с самим собой, увеличивается осознаваемое внутреннее пространство», в результате чего отношение к себе и своей телесности становится субъектным [9]. Жизненная ситуация подростка, складывающаяся в условиях хронического заболевания, меняет нормальное психосоматическое развитие, что отражается на восприятии себя.

Одним из важных факторов формирования телесности является семейный контекст. Семейная организация влияет на развитие телесности ребенка, его образ тела. На системном уровне семейное взаимодействие психосоматической семьи представлено такими паттернами, как симбиотическая связь, сверхвключенность родителей в жизнь и проблемы ребенка; гиперпротекция; ригидность; низкая способность к разрешению конфликтов, избегание выражения несогласия и открытого обсуждения в условиях конфликта; «триангуляционная» роль пациента.

При наличии исследований, отражающих нарушение образа тела, семейного взаимодействия при хронических соматических заболеваниях [8; 12; 15; 16], недостаточно изученным остается вопрос о связи представлений о телесности и ее границах в контексте представлений о семейном взаимодействии у подростков с хроническим соматическим заболеванием, что обуславливает актуальность поставленной проблемы.

В настоящем исследовании участвовали 20 подростков 14–17 лет обоего пола, с хроническими соматическими заболеваниями (11 человек с бронхиальной астмой и 9 — с гастродуоденитом), проходящих лечение в ЦДКБ ФМБА России — основная группа. В контрольную группу вошли 17 здоровых подростков.

В соответствии с целью и задачами исследования был подобран комплект методик: «Цветовая диагностика на неудовлетворенность собственным телом» (The Color—A—Personbody dissatisfaction Test — CAPT, О. Вуле, С. Ролл); «Шкалы оценки кожи» (Д.А. Бескова); «Форма тела» (Д.А. Бескова); «Шкала удовлетворенности собственным телом» (О.А. Скугаревский); «Рисунок человека» (К. Маховер, Ф. Гудинаф); «Шкала семейной адаптации и сплоченности» FACES—3 (Д.Х.Олсон); «Семейная социограмма» (Э.Г. Эйдемиллер, О.В. Черемисин); Сочинение «Моя семья»; «Индекс жизненного стиля» (LSI, Н. Kellerman, R. Plutchik). Обработка результатов проводилась с помощью статистических критериев Манна — Уитни, Краскела — Уоллеса, χ^2 Пирсона, корреляционного анализа по критерию Спирмена.

В исследовании были получены следующие результаты.

У подростков с соматическим заболеванием образ тела выглядит менее дифференцированным и недостаточно сформированным по сравнению с их здоровыми сверстниками. Например, у подростков с хроническими соматическими заболеваниями в рисунках человека значимо чаще отсутствовала какая-либо часть тела, отмечалось нарушение симметрии фигуры. При анализе рисунков теста «Цветоуказания на неудовлетворенность собственным телом» обращало на себя внимание снижение использования красного цвета у болеющих детей по сравнению со здоровыми подростками. При этом болеющие подростки чаще использовали красный цвет при раскрашивании какой-либо одной части тела, а здоровые использовали его диффузно, применяя для всех участков тела. Учитывая данные М. Люшера о значении красного цвета, можно предположить снижение у болеющих подростков энергетического потенциала, их меньшую активность, недостаточную связь со своими желаниями и потребностями.

В представлении подростков с хроническим соматическим заболеванием их семейное взаимодействие выглядело более сбалансированными и адаптированными, часто встречались структурированный и гибкий варианты семейной адаптации в отличие от здоровых подростков. Большинство подростков с соматическим заболеванием включали себя в состав семейной социогаммы, в отличие от здоровых подростков, что может свидетельствовать как об отсутствии явного эмоционального отвержения, так и слабости процессов сепарации от родительской семьи. Расположение себя здоровыми подростками вне семейного круга, скорее всего, говорит о стремлении к взрослости и желании отделиться от родительской опеки и контроля. В отличие от здоровых, подростки с психосоматическими заболеваниями оказываются более инфантильными и зависимыми от родителей.

Было показано, что имеется определенная взаимосвязь между образом тела подростка и особенностями семейного функционирования. При экстремальных уровнях семейной сплоченности — «разобщенном» и «сцепленном» обнаружена более низкая удовлетворенность подростков собственным телом, а также низкая значимость тела. При «разобщенном» уровне семейной сплоченности у подростков чаще встречается гипертрофированная внешняя граница тела.

Подростки с гастродуоденитом характеризуются недостаточно сформированным и недостаточно дифференцированным образом тела с плохо сформированными и гипертрофированными внешними границами. По их мнению, в семье преобладают гибкий и хаотичный уровни семейной адаптации, сбалансированный уровень семейной системы. Члены семьи недистанцированы друг от друга. Из психологических защит для них более характерно реактивное образование.

Подростки с бронхиальной астмой характеризуются недостаточно сформированным и недостаточно дифференцированным образом тела с плохо сформированными внешними границами. По их мнению, в семье преобладает хаотичный уровень семейной адаптации, сбалансированный уровень семейной системы. Члены семьи отличаются высокой степенью сплоченности. Из психологических защит для них также более характерно реактивное образование.

Полученные в данной работе результаты дополняют представления об особенностях образа тела у подростков с соматическими заболеваниями, их связи с семейными факторами, такими как особенность функционирования семейной системы. Выявленные особенности образа тела и семейного взаимодействия позволяют еще раз сделать акцент на психологических и социальных факторах развития соматических заболеваний, что может быть полезно в профилактической и психотерапевтической работе с семьями детей, страдающих хроническими соматическими заболеваниями.

Литература

1. Арина Г.А., Николаева В.В. Психология телесности: методологические принципы и этапы клинико-психологического анализа. М.: АСТ, 2005. С. 222–236.
2. Бескова Д.А., Тхостов А.Ш. Телесность как пространственная структура. М., 2004. С. 133–148.
3. Бион У.Р. Научение через опыт переживания. М.: Когито-Центр, 2008. 128 с.
4. Булыгина М.В. ИмPLICITная коммуникация между матерью и ребенком. Особенности коммуникации в семьях детей с хроническими соматическими заболеваниями. Lambert Academic Publishing, 2010.
5. Винникотт Д.В. Психо-соматическое заболевание в позитивном и негативном аспектах // Журнал практической психологии и психоанализа. 2003. № 3.
6. Горшкова Н.М. Особенности образа тела у детей старшего дошкольного возраста, воспитывающихся в условиях отцовской депривации в разные периоды детства: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М.: МГППУ, 2013. 20 с.
7. Дольто Ф. Бессознательный образ тела / пер. с фр. Ижевск: Изд. дом «ERGO», 2006. 376 с.
8. Залеская О.В. Особенности образа тела у подростков с психосоматической патологией на примере бронхиальной астмы: дис. ... канд. психол. наук. М., 2007. 169 с.

9. *Леви Т.С.* Психология телесности в ракурсе личностного развития // Междисциплинарные проблемы психологии телесности / ред.-сост. В.П. Зинченко, Т.С. Леви. М., 2004. С. 288–309.
10. *Малер М.* Психологическое рождение человеческого младенца. Симбиоз и индивидуация. М.: Когито-Центр, 2011. 413 с.
11. *Николаева В.В., Арина Г.А.* Клинико-психологические проблемы психологии телесности // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 1. С. 119–126.
12. *Соколова Е.Т., Дорожнев А.Н.* Исследования образа тела в зарубежной психологии // Вестник МГУ. Сер. 14: Психология. 1985. С. 39–48.
13. *Тхостов А.Ш.* Психология телесности. М.: Смысл, 2002. 287 с.
14. *Фрейд А.* Норма и патология детского развития // Детская сексуальность и психоанализ детских неврозов. СПб.: Восточно-Европейский ин-т психоанализа, 2000. С. 217–364.
15. *Ricciardelli L.A., McCabe M.P., Banfield S.* Body image and body change methods in adolescent boys // Journal of Psychosomatic research. 2000. Vol. 49 (3). P. 189–197.
16. *Rumsey N., Clarke A., White P., Wyn-Williams M., Garlick W.* Altered body image: Appearance-related concerns of people with visible disfigurement // J Adv Nurs. 2004. Vol. 48 (5). P. 443–453.

Дружественность дома и позитивное функционирование подростков в разных средах

Дмитриева Н.С.

кандидат психологических наук, ГБОУ «Гимназия № 1567», Москва, Россия
dmitrievatata@gmail.com

Нартова-Бочавер С.К.

доктор психологических наук, НИУ ВШЭ, Москва, Россия
s-nartova@yandex.ru

Резниченко С.И.

кандидат психологических наук, ГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
sofya_292@list.ru

Дом играет важнейшую роль в повседневной жизни человека, обладая колоссальными возможностями для обеспечения позитивного функционирования своих обитателей. Удивительно, что жилище, будучи очевидным на житейском уровне психологической культуры источником жизненных сил человека, оказывается совершенно неизученной областью в научном мире. Дружественный дом — это мощнейший ресурс поддержки психологического благополучия и здоровья человека; однако не всегда жилище подходит своему обитателю, становясь причиной негативных переживаний, стресса и разрушения позитивного функционирования. В арсенале современного психолога, с нашей точки зрения, должны быть надежные инструменты диагностики домашней среды как основной жизненной среды человека. Результаты такой экспертизы представляются исключительно значимыми в решении таких вопросов, в том числе очень актуальных при работе с подростками, как побеги из дома, бродяжничество, особенности взаимодействия с домом у сирот, сопровождение патронатных и приемных семей, поддержка мигрантов, массовое стремление молодых людей уехать из села в более крупные территориальные точки, наконец, решение задач клинической психологии и психотерапии [2].

Принципиально новый, комплексный подход к изучению домашней среды предоставляет массу возможностей в поиске инструментов поддержания психологического здоровья и благополучия человека. Так, мы предлагаем рассматривать дом в единстве смысловых, физических и социальных характеристик, что дает возможность получить представление о разных по содержанию функциях жилища [2]. Кроме того, домашнее пространство изучается нами с позиции концепции дружественности среды, под которой понимается мера соответствия характеристик среды личностным особенностям и потребностям человека; тем самым мы постарались решить проблему исключительно объективного подхода к рассмотрению физического пространства дома [1]. Эти два основных принципа нашей работы позволили нам рассмотреть, каким образом дом может поддерживать подростков, проживающих в различных социально-экономических условиях города и села, детского дома и семьи, а также получающих различный уровень образования (элитная гимназия и сельская школа).

В процессе исследования нами были разработаны два авторских опросника: «Функциональность домашней среды» (ФДС), отражающий желаемый функционал домашней среды в идеальном образе дома и «Релевантность домашней среды» (РДС), определяющий личностное отношение респондентов к возможностям их реального жилища. Опросник ФДС содержит 55 конструкторов-пунктов о возможностях жилища, составленных на основе проанализированных ранее потребностей респондентов («Мой дом должен представлять жизненную философию», «Мой дом должен дать возможность смотреть фильмы») и включает четыре субшкалы: Прагматичность, Развитие, Стабильность, Защищенность (см. подробнее [2; 3]). Опросник РДС содержит 54 конструкта-потребности, для каждого из которых было сформулировано по два утверждения, всего 108 пунктов («Мой дом меняется вместе со мной», «Дома мне не удастся почитать, потому что постоянно кто-то или что-то мешает») и включает семь субшкал: Управляемость, Ресурсность, Самопрезентация, Эргономичность, Отчужденность, Пластичность, Историчность. Для определения уровня позитивного функционирования подростков нами были использованы Шкала психологического благополучия (ШПБ) Варвик — Эдинбург (Р. Теннант и др.) и Шкала аутен-

тичности, включающая в себя три субшкалы: Аутентичная жизнь, Подверженность внешним влияниям, Самоотчужденность (А. Вуд и др.). В исследовании приняли участие 34 ученика гимназии, 31 ученик общеобразовательной школы, 30 воспитанников детских домов и 29 сельских школьников (всего $N = 124$, $M = 14,6$ лет, $Me = 15,2$, $SD = 1,1$).

Результаты исследования показали, что, во-первых, уровень дружелюбности дома и позитивно-го функционирования подростков (психологического благополучия и аутентичности личности) положительно взаимосвязаны. Были определены значимые для переживания благополучия характеристики реальной домашней среды во всей выборке подростков: Пластичность, Эргономичность, Ресурсность, Управление домашней средой, Самопрезентация, отсутствие ощущения Отчужденности дома; в образе идеального жилища для подростков важна функция Развитие. Кроме того, были получены интересные данные о значимых для позитивного функционирования параметрах среды у подростков в разных контекстах развития. Так, для гимназистов важны Пластичность, Управляемость, Ресурсность и Эргономичность домашней среды. Для подростков из городской общеобразовательной школы и воспитанников детского дома значимы Ресурсность, Самопрезентация и Эргономичность дома. Для сельских школьников качества дома не являются значимыми для поддержания психологического благополучия и аутентичности. Склонность подростков-сирот идеализировать свою реальную домашнюю среду при наличии депривированных средовых потребностей и неспособность подростков из села использовать дом как источник благополучия подтверждают необходимость включения экспертизы дружелюбности домашней среды при работе с этими категориями подростков и открывают новые возможности для работы специалистов.

Также интересны данные регрессионного анализа, отчасти дополняющего уже представленные результаты, которые, однако, позволяют заключить, что мера ресурсности дома, действительно, варьирует в зависимости от социального экономического контекста жизни подростков. Так, более всего дом поддерживает проживающих в городе гимназистов (предикторы позитивного функционирования — Пластичность, Стабильность, Самопрезентация). Сельские школьники видят свой дом скорее антиресурсом, чем источником поддержки (антипредикторы: Пластичность и Ресурсность). Интересно, что для городских школьников и воспитанников детского дома домашняя среда не является ресурсом, но обе группы оказываются чувствительны к признакам недружелюбности дома (Отчужденность дома представляет собой антипредиктор благополучия).

Таблица

Вклад показателей дружелюбности среды в показатели позитивного функционирования (регрессивный анализ, $p < 0,05$)

β	Благополучие	Аутентичная жизнь	Подверженность внешним влияниям	
Сельские школьники ($N = 29$)				
Ресурсность		-0,98		
Пластичность			0,73	
			1,09	
Воспитанники детского дома ($N = 30$)				
Отчужденность		-0,57		0,73
Московские школьники ($N = 31$)				
Отчужденность			-0,46	
Гимназисты ($N = 34$)				
Пластичность			-0,49	-0,50
Стабильность*				-0,72
Эргономичность				0,94
				-0,51
Управляемость				0,54

* — качества идеального дома.

Таким образом, полученные нами результаты говорят о высокой актуальности изучения домашней среды как ресурса позитивного функционирования. Было показано, что при условно более благополучном социально-экономическом контексте жизни подростки в наибольшей мере видят в своем доме поддержку и используют эту среду как ресурс. Данные, полученные в группах воспитанников детского дома и подростков из села открывают новые ресурсы в решении таких проблем как несформированность навыка самостоятельной жизни в отдельном пространстве у сирот-выпускников и слабая привязанность к дому у сельских подростков. Результаты работы ставят перед авторами новые задачи более пристального и подробного изучения дружественности дома как ресурса позитивного функционирования в отдельных группах респондентов. Тем не менее, прикладные возможности исследования в аспекте разработки рекомендаций по созданию жизненных сред, обладающих высокой дружественностью по отношению к своим обитателям, представляется весьма значительными.

Литература

1. *Дмитриева Н.С.* Домашняя среда и психологическое благополучие подростков // Вестник Университета (Гос. ун-т управления). 2014. № 17. С. 292–299.
2. *Нартова-Бочавер С.К., Бочавер А.А., Дмитриева Н.С., Резниченко С.И.* Дом как жизненная среда человека: психологическое исследование / отв. ред. С.К. Нартова-Бочавер. М.: Памятники исторической мысли, 2016. 220 с.
3. *Нартова-Бочавер С.К., Дмитриева Н.С., Резниченко С.И., Кузнецова В.Б., Брагинец Е.И.* Метод оценки дружественности жилища: опросник «Функциональность домашней среды» // Психологический журнал. 2015. Т. 36. № 4. С. 71–83.

Взросление в разных контекстах развития

Терюшкова Ю.Ю.

старший преподаватель Института психологии и педагогики
ПетрГУ, Петрозаводск, Россия

Актуальность темы исследования определяется высоким интересом к самореализованной личности, вниманием к изучению факторов развития успешной молодежи и исследованию контекста развития каждого человека.

В нашем исследовании особенностей старшекласников с разным контекстом развития также большое значение играют положения культурно-исторической теории. Для нас важно понимание того, что Л.С. Выготский разделяет весь жизненный путь на периоды, которые имеют свои задачи и особенности развития. Все периоды имеют спокойное, литическое течение, переход в другой возрастной этап знаменуется критическим, переходным моментом. Так, основываясь на эмпирических данных П.П. Блонского, Л.С. Выготский раскрывает понятие «возрастной кризис». Именно с этих работ внимание ученого привлекают не только стабильные периоды в развитии, но и критические, «бурные», «стремительные». Именно Выготский впервые выделяет основные критические периоды, которые принимаются и в настоящем большинством специалистов: кризис новорожденности, одного года, трех лет, семи лет, тринадцати лет (подростковый), кризис семнадцати лет (юношеский).

Позднее его последователи (Д.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович, П.Я. Гальперин, М.И. Лисина, С.Л. Рубинштейн и др.) провели различные эмпирические исследования, которые раскрыли психологические проявления критических периодов. Наиболее показательным в этих исследованиях является мысль о том, что полноценное преодоление кризиса развития открывает перед человеком путь дальнейшего развития, взросления и адекватного вхождения в мир людей.

Так что же происходит при переходе от одной возрастной ступени к другой? Кризис свидетельствует об окончании предыдущего периода, о том, что способы жизни уже несовершенны для человека и необходимо найти новые. По мнению Л.С. Выготского, каждый возрастной этап характеризуется особым положением ребенка в системе принятых в данном обществе отношений. Характер занимаемого ребенком положения определяется, с одной стороны, объективными нуждами общества, с другой — существующим и в данном обществе представлениями о возрастных возможностях ребенка и о том, каким он должен быть. Эти представления отчасти складываются стихийно, на основе длительного исторического опыта, и в основных чертах они сходны между собой и соответствуют действительному ходу детского развития. Так появляется важное понятие «норма психического развития». В настоящее время ведется большое количество дискуссий о предложенном понятии, но при реализации психологической помощи людям «норма психического развития» является главной отправной точкой. Так, в нашем исследовании все испытуемые разделены на три группы: старшекласники с относительно благополучным стилем воспитания, без явных нарушений здоровья. Это группа, которая будет демонстрировать нормативные особенности проживания кризиса юности. Результаты исследования прохождения кризиса юности в группе с ограниченными возможностями здоровья и в группе сирот сравниваются с результатами исследования в первой группе. Это необходимо, чтобы выявить основные варианты взросления и описать наиболее благополучные.

Следующим важным моментом для понимания природы критических возрастов является понятие «социальная ситуация развития». В работах Л.С. Выготского социальная ситуация развития представлена как «исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение данного периода». Так, по его мнению, стабильный период определяется гармонией между средой и отношением ребенка к ней, критический же период — дисгармонией, противоречием. Именно в стабильный период способности и возможности ребенка дают возможность изучать среду, взаимодействовать с ней. А в период кризиса социальная ситуация развития характеризуется как совершенно своеобразная, специфическая для данного возраста, с исключительными отношениями между ребенком и взрослым, социальной средой в целом. Главной идеей критического периода является смена социальной ситуации развития, в результате чего происходит перестройка всей системы отношений ребенка.

Кроме собственно изменения среды, важным будет «переживание» ребенком этих изменений — как ребенок их видит, как реагирует — так будет перестраиваться вся система отношений. Иными словами, кризис — это не только объективное, наблюдаемое другими людьми явление, но и перестройка самосознания человека, изменяющего свой взгляд на мир и самого себя. Это положение важно для нашего

исследования тем, что все три группы испытуемых имеют кардинально различную социальную ситуацию развития. Первая группа — относительно благополучные старшеклассники — живут в функциональных семьях, имеют полноценное общение, возможность полноценного вхождения в мир взрослых. В группе старшеклассников с детским церебральным параличом основным препятствием успешному взрослению становятся позиции и установки родителей, стиль воспитания — гиперопека, страхи за своих детей, развитие позиции «инвалида». Сироты, на наш взгляд, также имеют иную социальную ситуацию развития. Ранняя депривация, отсутствие значимых, любящих взрослых, коллективный стиль жизни, строгий, стандартный распорядок дня, все это препятствует полноценному становлению личности взрослеющего человека.

Следующее положение ученого, кризис не наступает моментально, а имеет несколько стадий развития, если более точно, три фазы: предкритическую, собственно критическую и посткритическую. Каждая фаза выполняет свои задачи, готовит человека к тому, чтобы кризис прошел успешно и произошел переход на более высокую ступень развития. В нашем исследовании мы условно разделили период юности на три фазы: предкритическая — 15, 16 лет; критическая — 17 лет, посткритическая — 18 лет. Это позволило выявить основные отличия, проследить линии развития, оценить результаты выхода из кризиса.

Наиболее важным вопросом является уточнение границ критических и стабильных периодов. Чтобы определить основание для разделения периодов, т.е. когда заканчивается стабильный и возникает критический, вводится новое понятие «возрастное психическое новообразование». Новообразование является результатом развития в определенном стабильном периоде и приводит к нарушению гармонии между ребенком и окружающей средой.

Рассмотрение психических новообразований в отечественной науке шло в различных направлениях. Л.С. Выготский рассматривал новообразования в контексте общепсихического развития, обусловленного влияниями среды и в первую очередь обучением. В научных спорах Ж. Пиаже с Л.С. Выготским появилась «золотая формула» последнего: «Обучение ведет за собой развитие». С.Л. Рубинштейн исследовал их становление в процессе функционирования. Позднее в работах Л.И. Божович были выделены центральные новообразования для каждого возрастного периода детского развития.

В работах отечественных исследователей имеется неоднозначное рассмотрение понятия психического новообразования. Но если проанализировать разные подходы к данному феномену, то можно говорить, что под психическим новообразованием подразумевается широкий круг психических явлений, начиная от образований, складывающихся в процессе освоения отдельного фрагмента деятельности (А.М. Матюшкин) и завершая становлением высших психических функций, таких как, например, воля (Л.И. Божович).

Важно отметить, что Л.С. Выготский отмечал явные отличительные черты новообразований в критические периоды и в стабильные. Основным отличием является переходный характер новообразований критического периода, следовательно, они не будут сохраняться как таковые в том виде, в каком возникли в критическом периоде.

Так, в юности среда ставит перед человеком важную задачу — осуществить личностное самоопределение, которое будет включать построение целостного смысла жизни, проектирование собственного будущего, готовность к выбору профессионального и жизненного пути (И.В. Дубровина). Наше исследование представляет собой опыт интеграции разных факторов, определяющих вхождение во взрослость трех групп подростков с разным контекстом развития (обычных для России «условно благополучных», биологических сирот и имеющих диагноз «детский церебральный паралич»).

Объектом исследования становится самоопределение.

Предмет исследования — система отношений к себе, другим и миру.

Цель исследования — выявление основных траекторий становления самоопределения старшеклассников в разных контекстах развития.

Основная гипотеза — содержание и динамика самоопределения старшеклассников зависят от контекста их развития и фаз прохождения кризиса юности.

Общая выборка испытуемых при проведении исследования составила 226 человек. Выборка основного этапа исследования — 90 человек, среди которых 30 старшеклассников «Лицея № 13» Петрозаводска из благополучных семей без значительных проблем здоровья, 30 старшеклассников «Школы-интерната № 21» Петрозаводска с детским церебральным параличом, 30 старшеклассников «Детского дома № 2» Петрозаводска, 98 родителей испытуемых, 38 педагогов испытуемых.

Независимой переменной нашего исследования выступил контекст развития, зависимой — особенности самоопределения в период кризиса юности (отношения к себе, другим и миру), что и определило набор используемых нами методик.

Исследование отношения к себе: Личностный дифференциал Ч.Е. Осгуда, Самооценка Дембо — Рубинштейн, Контент-анализ сочинения «Мое будущее», Методика «Размышления о смысле жизни»

(Х. Ниemi), Методика «Традиционные ценности» М.Р. Гинзбурга, Методика самоактуализации Э. Шострома, Методика диагностики субъективного уровня одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона. Исследование отношения к другим людям: Диагностика межличностных отношений Т. Лири, Тест описания поведения К. Томаса. Исследование отношения к миру: Мотивация к избеганию неудач Т. Элерса, Мотивация к успеху Т. Элерса, Локус контроля Дж. Роттера, Методика экспресс-диагностики направленности личности «МЭДНЛ» (модификация методики В. Смекалы и М. Кучеры на выявление личностной направленности).

Для получения достоверных отличий и проверки основной гипотезы использовались методы математической статистики: критерий Фишера, дисперсионный анализ. Данные исследования отличаются многообразием и высокой результативностью. Остановимся на основных выводах, полученных в ходе лонгитюдного эксперимента.

Итак, в группах с разным контекстом развития процесс переживания кризиса юности имеет значимые различия в трех сферах отношений: с людьми, с собой и с миром. А именно: условно благополучные испытуемые демонстрируют качественные изменения в системах отношений, выход из кризиса знаменуется становлением личностного и профессионального самосознания. На наш взгляд, это повышает эффективность жизни в ранней взрослости. Группа испытуемых с физическими нарушениями вступает в кризис юности с идентичными особенностями первой группы испытуемых, но на выходе демонстрируя значимые отличия. Основными характеристиками 18-летних людей второй группы становятся: инфантильная жизненная позиция, зависимость от родителей, низкий уровень самостоятельности и активности, отсутствие желания самостоятельно решать проблемы, продолжать профессиональное образование. Результаты исследования в группе сирот также выявили особенности прохождения через кризис юности. Стоит обратить внимание, что в этой группе не происходит значительных изменений в процессе проживания кризиса юности во всех системах отношений. Так, вступая в юность, сироты демонстрируют подростковые реакции в поведении, в отношении к себе и окружающим, на выходе из кризиса они не становятся качественно другими. Им свойственны детскость, потребность признания группы, низкий уровень самосознания, отсутствие личной ответственности.

Дальнейшие исследования жизни исследуемых групп показали, что психологические особенности, которые сформировались в процессе прохождения кризиса юности, определяют качество жизни молодежи. Так, в группе юношей и девушек с ограниченными возможностями более 70% испытуемых отказываются от дальнейшего профессионального обучения, остаются одиночками в личном плане, живут с родителями, 20% — обучаются на кратковременных курсах (массажисты, мастера маникюра, парикмахеры), 10% — работают у родителей, всего 10% испытуемых отметили, что пробуют строить интимно-личностные отношения. Дальнейшие наблюдения за сиротами показали, что 40% — поступили в профессиональные учебные заведения (колледжи), 40% — работают (неквалифицированные работники), 20% — не учатся и не работают. В первой группе испытуемых 100% респондентов продолжают получение профессионального образования, 80% — имеют «любимого человека», 30% — имеют опыт работы.

Наше исследование выявило необходимость увеличения внимания к юношескому возрасту людей с разным контекстом развития, пересмотру системы психолого-педагогического сопровождения старшеклассников, их родителей и близкого окружения в период кризиса юности.

Кросс-культурные особенности восприятия своего возраста младшими школьниками и подростками

Швец Т.А.

аспирант кафедры возрастной психологии ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия
schwets@gmail.com

Социальная ситуация развития современных подростков включает в себя новые детерминанты, которые влияют на формирование у них желания взрослеть. К ним относятся: включение новых составляющих, опосредующих общение между детьми и взрослыми (например, информационных) [1]; исчезновение из культурной практики «обрядов инициации», дающих детям понимание своего продвижения к взрослости; диверсификация возможных форм семейного сосуществования; трансформация школы как института взросления; размывание самого понятия «взросление» [2]. Современные исследователи подросткового возраста говорят о том, что траектории взросления сегодня усложняются и становятся более разнообразными и индивидуальными. Таким образом, вопросы о желании подростков взрослеть и формировании у них чувства взрослости не только не теряют своей актуальности, но и приобретают новое звучание.

Кроме того, новизну в изучение данных феноменов могут внести кросс-культурные исследования, поскольку, с одной стороны, формулирование самого концепта «чувство взрослости», как правило, связано с рассмотрением школьников, проживающих в центральных регионах нашей страны, и не охватывает другие культурные общности, а с другой — в современном научном дискурсе невозможно говорить о взрослении и развитии в отрыве от культурно-исторического контекста.

Представленное исследование посвящено кросс-культурным особенностям возрастной идентификации современных младших подростков при переходе в среднюю школу. Его теоретическую базу составили, с одной стороны, исследования чувства взрослости младших подростков, проводившиеся под руководством Д.Б. Эльконина в 1960-х годах, а с другой — современные исследования возрастной идентификации, ведущиеся под руководством Е.А. Сергиенко и основанные на работах Б. Барака [3].

Целью исследования стало сравнение субъективного возраста учащихся 3–4 и 5–7 классов подмосковной и тувинской школ.

Исследовательскими в нашей работе выступили вопросы о том, отличается ли возрастная идентификация младших школьников и учащихся средней школы в Подмосковье и республике Туве; склонны ли 5–7-классники воспринимать себя старше своего возраста по сравнению с младшими школьниками в Подмосковье и Туве, и в каких сферах это проявляется?

Всего в исследовании приняли участие 121 учащийся средней школы. Из них 87 учатся в средней школе г. Лобни Московской области (41 мальчик и 46 девочек, средний возраст — 10,9 лет), и 34 — в средней школе села Кунгуртуг республики Тува (20 мальчиков и 14 девочек, средний возраст — 11,4 лет).

Субъективный возраст оценивался в следующих сферах: 1) сферы различных отношений; 2) в различных видах деятельности, где ребенок действует вынуждено; 3) в сферах деятельности, где инициатива принадлежит ребенку.

Анализировались соотношения субъективного и хронологического возраста по каждой из предложенных сфер у каждого подростка. Затем рассчитывался процент подростков, которые воспринимали свой возраст младше, равным или старше хронологического возраста в каждой сфере. Вся выборка была разделена на тувинскую и русскую, а также учащихся младшей и средней школ, между которыми проводился сравнительный анализ.

Выявлено, что подмосковные школьники чаще всего свой возраст завышают по всем предложенным шкалам. Такая же тенденция характерна и для учащихся средней школы Тувы. Однако, младшие школьники-тувинцы одинаково завышают свой возраст и оценивают себя в соответствии с ним.

При анализе восприятия возраста в разных сферах отношений учениками школ Лобни и Кунгуртуга выявлено, что значимые различия между русскими и тувинцами есть только среди учащихся младшей школы, в то время как подростки одинаково относятся к возрасту. Тувинские младшие школьники реже занижают свой возраст в отношениях с бабушками/дедушками и реже чувствуют себя на свой возраст в

отношениях с одноклассниками, при этом они чаще занижают свой возраст в отношениях с братьями и сестрами и чаще оценивают себя на свой возраст в отношениях с учителями по сравнению с подмосковными школьниками.

Анализ восприятия возраста в тех сферах деятельности, где инициатива не принадлежит ребенку, показал, что дети — учащиеся Подмосковья (особенно младшие школьники) более завышают свой возраст при оценке выполнения домашних обязанностей. В то время как для тувинских детей основной сферой проявления чувства взрослости является работа на уроке.

При анализе субъективного возраста в сферах деятельности, агентом которой является сам ребенок, было обнаружено, что именно в этих сферах по-разному ощущают свой возраст как подмосковные дети, так и младшие школьники и подростки в Туве. Для учащихся Подмосковья в целом характерно завышение возраста в сфере интересов/увлечений, общения через социальные сети и активности в Интернете. Тувинские младшие школьники одинаково завышают и оценивают себя на свой возраст в сфере интересов, а при оценке своего общения через социальные сети и активности в интернете в целом более склонны свой возраст оценивать в соответствии с хронологическим. Подростки-тувинцы так же, как и подростки Подмосковья, в сфере интересов свой возраст чаще завышают, однако свое общение в социальных сетях они оценивают на более младший возраст, а свою активность в Интернете — одинаково как соответствующую более младшему и старшему возрасту.

Таким образом, было обнаружено, что в большинстве сфер младшие школьники Тувы и Подмосковья оценивают себя на свой возраст, в то время как подростки — завышают свой возраст. Основные отличия между учащимися Тувы и Подмосковья касаются ощущения своего возраста в отношениях с разными людьми, оценкой субъективного возраста в сфере работы на уроке и исполнение домашних обязанностей, а также в сфере общения через социальные сети и активности в Интернете в целом.

Перспективой дальнейших исследований является изучение возрастной идентификации младших школьников и подростков в выборках с разными характеристиками на макро-, мезо- и микроуровнях системы развития ребенка.

Литература

1. Голубева Н.А., Марцинковская Т.Д. Информационная социализация: психологический подход [Электронный ресурс] // Психологические исследования (электронный научный журнал). 2011. № 6 (20). <<http://psystudy.ru/index.php/num/2011n6-20/579-golubeva-marsinkovskaya20.html>> (дата обращения: 27.09.2016).
2. Поливанова К.Н. Детство в меняющемся мире [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2016. Т. 5. № 2. С. 5–10. <<http://psyjournals.ru/jmfp/2016/n2/82357.shtml>> (дата обращения: 27.09.2016).
3. Сергиенко Е.А. Субъективный и хронологический возраст человека [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2013. Т. 6. № 30. <<http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n30/853-sergienko30.html>> (дата обращения: 27.09.2016).

Measuring the developmental trajectory of mental-attentional capacity

Marie Arsalidou

Assistant Professor, Associate Professor
National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia
York University, Toronto, Canada

Nancie Im–Bolter

Trent University Durham, Oshawa, Canada
marie.arsalidou@gmail.com

Mental attention refers to our ability to hold and manipulate information in mind. This ability is limited and improves dramatically over childhood and adolescence [4; 1]. We know from constructivist developmental theory that children undergo multiple stages of development; mental-attentional capacity grows by one unit every other year from the age of three until the age of 15 when it reaches seven units, which is also the limit for adults [4]. In the last a couple of decades, knowledge from neuroimaging studies has provided new information on the healthy, developing, living brain in action. However, there is no clear link between current developmental cognitive neuroscience and classic theories of development. In this paper we will present developmental functional magnetic resonance imaging findings on cognitive processes and discuss methodological and theoretical issues in assessment of cognitive limitations in various domains. We highlight shortcomings of current developmental cognitive neuroscience and propose that parametric measures are key for understanding developmental trajectories of cognitive development [2]. Tasks with parametric increases in difficulty are lacking in the field and would be particularly useful for developmental cognitive neuroscience [3]. Parametric measures have multiple scaled levels of complexity that assess increases in mental-attentional capacity across development, (b) invariant need for executive control across levels to ensure that younger and older children can perform the task, (c) minimal prior knowledge requirements as relevant training is provided prior to task completion, and (d) minimal language and conceptual requirements [2]. These task properties are critical for culture fair assessment and have advantages over standard measures of intelligence testing. We will conclude with presenting examples of parametric tasks in various domains that work well behaviourally and with neuroimaging that can be valuable tools for assessing brain-behavioral trajectories across development.

References

1. *Arsalidou M., Pascual-Leone J., Johnson J.* Misleading cues improve developmental assessment of working memory capacity: The color matching tasks // *Cognitive Development*. 2010. Vol. 25 (3). P. 262–277.
2. *Arsalidou M., Im–Bolter N.* Why quantitative measures are critical for understanding typical and atypical cognitive development. *Brain Imaging and Behavior* (in press).
3. *Kotsoni E., Byrd D., Casey B.J.* Special considerations for functional magnetic resonance imaging of pediatric populations // *Journal of Magnetic Resonance Imaging*. 2006. Vol. 23 (6). P. 877–886.
4. *Pascual-Leone J.* A mathematical model for the transition rule in Piaget’s developmental stages // *Acta Psychologica*. 1970. Vol. 32. P. 301–345.
5. *Pascual-Leone J.* Organismic processes for neo-Piagetian theories: A dialectical causal account of cognitive development. 1987.

Вера в справедливый мир: влияние семейных факторов на ее формирование и развитие в онтогенезе

Адамян А.А.

ассистент кафедры клинической психологии РНИМУ им. Н.И. Пирогова, Москва, Россия
adamyan.any@gmail.com

Справедливость занимает значимое место в проблематике социальных наук: с идеями справедливости связаны господствующие в обществе этические нормы, на них базируются социальные институты, они являются регулятором межличностных и межгрупповых взаимодействий в широком смысле. В последние десятилетия исследователей стал интересовать также вопрос о том, какое место отношение к справедливости, как устойчивая личностная характеристика, занимает в структуре личности, с какими чертами оно связано, какие сложности и адаптационные возможности представляет для человека. Концепция веры в справедливый мир (ВСМ) [2], рассматривающая проблематику справедливости как гаранта предсказуемости мироздания, является одной из наиболее значимых и разработанных теорий в этой сфере. Проведено много исследований, подтверждающих социальную и личностную значимость этого конструкта (обзор: [1; 5]), при этом вопрос формирования и развития ВСМ в онтогенезе остается не до конца изученным. Цель данной работы — обзор основных исследований влияния семейных факторов на формирование и развитие ВСМ в онтогенезе, постановка проблемы дальнейшего исследования.

J. Piaget [3], описывая развитие морали у ребенка, обращал внимание на то, что на определенном этапе ему свойственно рассуждение в терминах имманентной справедливости: дети могут думать, что если другому ребенку в чем-то не везет, то это связано с тем, что он до этого вел себя плохо — нарушал моральные правила. По мнению J. Piaget, такие рассуждения связаны с неспособностью ребенка различить законы морали и законы природы. Однако исследования демонстрируют, что взрослым людям в определенных условиях также свойственно объяснение событий в соответствии с законами имманентной справедливости [4]. Разрабатывая концепцию ВСМ, M. Lerner рассматривал склонность верить в то, что каждый человек получает то, что заслуживает, не как возрастной феномен, а как универсальный механизм, обеспечивающий человека возможностью строить прогноз на будущее, действовать, ориентируясь на отсроченные удовольствия. В недавнем исследовании Whalen (цит. по: [5]) было обнаружено, что у детей развитие способности откладывать удовольствие совпадает по времени с возникновением тенденции симпатизировать другому ребенку в зависимости от того, везет или не везет другому ребенку в конкретной ситуации. Наличие связи между способностью преследовать долгосрочные цели и ВСМ наблюдается и у взрослых [6]. Хотя, как считает M. Lerner, потребность верить в справедливый мир универсальна, люди различаются по уровню актуальной ВСМ. Был разработан ряд опросников, которые учитывают разные аспекты ВСМ [5], в том числе, например, возможность различий между верой в то, что мир справедлив по отношению ко мне самому, и верой в то, что мир вообще устроен справедливо: в дополнение к шкале общей ВСМ (ВСМ-общ.) была создана также шкала веры человека в справедливость мира по отношению к себе (ВСМ-личн.). Согласно результатам исследований (обзор: [5; 6]), ВСМ связана с такими адаптивными характеристиками, как психологическое благополучие, физическое здоровье, доверие людям и миру в целом. При этом уровень ВСМ связан с рядом личностных установок, не все из которых являются просоциальными: например, со склонностью оправдывать дискриминацию и другие виды несправедливого обращения.

Остается не до конца изученным вопрос о том, какие факторы влияют на формирование и поддержку ВСМ, в частности, о том, как связаны различные факторы семейного воспитания и ВСМ ребенка в детстве и его ВСМ во взрослом возрасте. В исследовании Dalbert, Radant [9] была выявлена связь ретроспективной оценки студентами атмосферы в семье и актуальной ВСМ личн. Исследование, проведенное с детьми и подростками 10–14 лет, показало положительную взаимосвязь подчиненности жизни семьи четким правилам с восприятием атмосферы в семье как справедливой и отрицательную взаимосвязь количеством конфликта в семье с верой ребенка в справедливость мира по отношению к нему. Наличие четких правил лишь опосредованно связано с ВСМ личн. — через оценку атмосферы семьи как справедливой, т.е. фактор гармоничных взаимоотношений более значим для развития ВСМ личн., чем правила.

Хотя в исследовании не было обнаружено прямой связи между ВСМ-личн. родителей и ВСМ-личн. детей, ВСМ-личн. матерей оказывает влияние на то, воспринимает ли ребенок семейную среду как справедливую, и опосредованно — на показатель его ВСМ-личн. Оценка атмосферы в семье как справедливой в большей степени связана с ВСМ-личн. в детском и подростковом возрасте, чем в студенчестве. Авторы предполагают, что с возрастом растет значимость других сфер жизни в отношении ВСМ. Сравнительное исследование детей из полных и неполных семей Sallay, Dalbert [8] показало, что люди, чье детство прошло в семье с двумя родителями, обладают более высокой ВСМ-личн., а дети из неполных семей — ВСМ-общ. Это подтверждает предположение, что ВСМ-личн. и ВСМ-общ. представляют собой во многом независимые конструкторы, однако закономерности, приводящие к конкретным различиям, требуют дальнейшего исследования. В обоих типах семей оценка обстановки в семье как справедливой и последовательность родителей в вопросах воспитания связаны с более высокой ВСМ-личн. В полных семьях единство воспитательных практик у двух родителей также влияет на восприятие справедливости отношений в семье. Особенностью данного исследования является то, что участниками были взрослые люди, ситуация в семье оценивалась ими в ретроспективе. Поэтому, по мнению авторов, полученные результаты возможно интерпретировать двояким образом: с одной стороны, можно предположить, что особенности семейного воспитания влияют на ВСМ, с другой — что актуальная ВСМ влияет на воспоминания о детстве. Прояснить ситуацию могло бы лонгитюдное исследование. Отдельное внимание ученые уделяют вопросу о связи ВСМ детей и родителей. Исследование Dalbert, Radant [9] не выявило связи между ВСМ-личн. детей в возрасте около 11 лет и ВСМ-личн. родителей, однако исследования ВСМ подростков и молодых людей в соотношении с ВСМ их родителей показывают наличие отчетливой связи, при этом с возрастом показатель растет [7]. Предикторами преемственности уровня ВСМ между родителями и детьми являются удовлетворенность родителей своим социально-экономическим статусом, принятие детьми родительского поведения как модели, на которую они ориентируются, а также согласованность уровней ВСМ родителей между собой. На связь между уровнями ВСМ отца и ребенка влияют и удовлетворенность отца социальным положением, и принятие ребенком его поведения как модели, в то время как на связь уровней ВСМ матери и ребенка влияет только второй фактор [7], что может быть связано с особенностями социальных ролей родителей в конкретной культурной среде.

Ellard с коллегами [6] проводят аналогию между ВСМ и моделью надежной привязанности Дж. Болуби: хотя сам человек едва ли осознает их, обе характеристики существенно влияют на его восприятие окружающего мира и способность к адаптации. Роднит эти категории и то, что они имеют отношение к безопасности и предсказуемости мира (в одном случае — в аспекте межличностных отношений, в другом — в отношении общей логики событий жизни), а также связь с детским опытом. Хотя предположение о том, что существует взаимосвязь особенностей воспитания, семейной среды в детстве с особенностями ВСМ во взрослом возрасте, в целом находит подтверждение, конкретные механизмы влияния еще не до конца изучены: открытым остается, в частности, вопрос о специфике складывания ВСМ-общ. и ВСМ-личн. Вопрос о влиянии ВСМ родителей на ВСМ ребенка также требует дополнительной разработки, можно предполагать значимую роль в этом процессе социально-экономических особенностей общества, поэтому кросс-культурные исследования проблемы представляются важными. Исследование ВСМ-личн. и ВСМ-общ. детей и подростков разных возрастных групп в России в соотношении с соответствующими показателями их родителей, а также характеристиками атмосферы в семье (по аналогии с исследованием Dalbert, Radant) и возможными факторами преемственности ВСМ (по Schönplflug, Bilz) позволит выявить возрастную динамику связи ВСМ-общ. и ВСМ-личн. с различными семейными факторами, а также культурно-специфические и универсальные факторы, влияющие на преемственность ВСМ в семьях.

Литература

1. *Нартова-Бочавер С.К., Астанина Н.Б.* Психологические проблемы справедливости в зарубежной персонологии: теории и эмпирические исследования // Психологический журнал. 2014. № 1.
2. *Callan M.J., Kay A.C., Dawtry R.J.* Making sense of misfortune: Deservingness, self-esteem, and patterns of self-defeat // Journal of Personality and Social Psychology. 2014.
3. *Dalbert C., Sallay H.* Parenting and young adolescents' belief in a just world // The justice motive in adolescence and young adulthood: Origins and consequences. N.Y.: Routledge, 2004.
4. *Ellard J.H., Harvey A., Callan M.J.* The Justice Motive: History, Theory, and Research // C. Sabbagh, M. Schmitt (eds). Handbook of social justice theory and research. N.Y.: Springer, 2016.
5. *Hafer C.L., Sutton R.* Belief in a Just World // C. Sabbagh, M. Schmitt (eds). Handbook of social justice theory and research. N.Y.: Springer, 2016.
6. *Lerner M.J.* Belief in a just world: A fundamental delusion. N.Y.: Plenum, 1980.

7. *Piaget J.* The moral judgment of the child. N.Y.: Free Press, 1997.
8. *Schönplug U., Bilz L.* Transmission of the belief in a just world in the family // The justice motive in adolescence and young adulthood: Origins and consequences. N.Y.: Routledge, 2004.
9. *Sallay H., Dalbert C.* The development of the belief in a just world: The impact of being raised in a one-parent or an intact family // The justice motive in adolescence and young adulthood: Origins and consequences. N.Y.: Routledge, 2004.

Представления о вспомогательных репродуктивных технологиях на примере ЭКО и суррогатного материнства¹

Вопилова И.Е.

аналитик Института образования НИУ ВШЭ, Москва, Россия
Irina.vopilova@gmail.com

Вспомогательные репродуктивные технологии (ВРТ) представляют собой актуальный объект исследования для социальных наук: экстракорпоральное оплодотворение и суррогатное материнство являются «выпуклыми» социальными объектами, что объясняется и их новизной, и все большей распространённостью, и этической, эмоциональной неоднозначностью [4].

Метод

В качестве методологической базы была выбрана теория социальных представлений С. Моковиси [2], позволяющая анализировать особенности дискурса, категорий, которые используются людьми для описания и понимания новых социальных объектов и явлений, а также позволяющая изучать нормализацию научного знания, т.е. его распространение в непрофессиональной среде. Цель исследования состоит в выявлении и описании тех категорий, которыми оперируют респонденты, говоря о вспомогательных репродуктивных технологиях и, в частности, об ЭКО и суррогатном материнстве.

Для проведения исследования был разработан опросник, включающий свободные ассоциации к понятиям «экстракорпоральное оплодотворение (ЭКО)» и «суррогатное материнство» и блок социально-демографических вопросов.

Опрос проводился в электронной форме. Респондентам предлагалось дать от 1 до 7 ассоциаций к исследуемым понятиям. Для дальнейшей обработки полученных ассоциаций применялась методика П. Вержеса, позволяющая описать структуру социального представления и выделить ядро представления и его периферию [1].

Результаты

Всего в исследовании приняли участие 177 человек (85% женщин, средний возраст 33 года; 15% мужчин, средний возраст 36,8 лет). Преимущественно (85% выборки) респонденты проживают в городах с населением более 1 млн. человек. 93% респондентов имеют высшее образование, 7% — незаконченное высшее, либо среднее профессиональное.

Из всего полученного массива ассоциаций (883 ассоциации для понятия «ЭКО» и 746 ассоциаций для понятия «суррогатное материнство») путем объединения близких синонимов и разных словоформ одного и того же слова были составлены словари понятий, которые затем были обработаны согласно методике П. Вержеса.

В табл. 1 и 2 представлены структуры социальных представлений об ЭКО и суррогатном материнстве, охватывающие 54,1% и 57,1% соответственно от всех названных ассоциаций.

Обсуждение результатов

Общими в представлениях об ЭКО и суррогатном материнстве являются категории искусственности и неестественности, которые включают в себя также ассоциации «противоестественно», «против природы» и другие синонимы. Данная категория, с одной стороны, говорит о том, что переживание неестественности

¹ Данные исследования представлены в статье: *Емельянова Т.П., Вопилова И.Е.* Столкновение в СМИ позиций в отношении вспомогательных репродуктивных технологий // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2016. Т. 1. № 2. С. 62–78.

Структура социального представления об ЭКО

Частота ассоциации	Средний ранг ассоциации	
	< 3,40	≥ 3,40
≥ 18	Ядро	Первая периферия
	ребенок, дети (60; 2,50)	деньги, дорого (25; 4,12)
	бесплодие (36; 2,83)	проблемы, сложности (24; 3,25)
	пробирка (35; 2,37)	медицина (22; 3,54)
	искусственное, неестественное (32; 2,22)	врач (18; 4,22)
	возможность, шанс, выход (30; 3,17)	счастье, радость (18; 3,56)
	двойня, близнецы (28; 3,32)	
< 18	Первая периферия	Собственно периферия
	беременность (21; 2,14)	надежда (16; 4,44)
	яйцеклетка (17; 2,71)	эмбрион (15; 3,60)
	помощь (14; 3,07)	больница, клиника (13; 3,50)
	оплодотворение (13; 2,85)	гормоны (12; 4,42)
		технологии (11; 4,27)
		семья (9; 4,33)
	сперматозоид (9; 4,44)	

Таблица 2

Структура социального представления о суррогатном материнстве

Частота ассоциации	Средний ранг ассоциации	
	< 2,85	≥ 2,85
≥ 14	Ядро	Первая периферия
	неестественное, искусственное (25; 2,08)	деньги, дорого (43; 3,09)
	чужое, не свое (24; 2,21)	возможность, шанс, выход (24; 3,21)
	заработок, ради денег, корысть (23; 2,74)	ребенок, дети (20; 3,40)
	помощь (18; 2,56)	законодательство (20; 3,50)
	бесплодие (16; 2,38)	проблемы, сложности (18; 2,78)
	женщина (14; 2,07)	использование, эксплуатация (18; 3,28)
	страх (14; 2,79)	договор, работа, услуга (18; 2,94)
	отчаяние, безысходность (14; 2,36)	
< 14	Первая периферия	Собственно периферия
	отказ, сложно отдать (13; 2,46)	этическая дилемма (13; 3,08)
	вынашивание (13; 2,62)	обман, не отдаст (12; 3,08)
	беременность (10; 2,40)	надежда (10; 3,30)
	инкубатор, оболочка (9; 2,11)	риск, опасность (10; 3,00)
	мать (9; 2,78)	несчастье, трагедия, страдание (9; 4,56)
	геном, гены (9; 3,44)	

венности является важным элементом представления, но с другой — сама по себе она не дает информации о том, почему противопоставление естественности и неестественности становится столь значимым для респондентов. Проблемно-ориентированные интервью могут пролить свет на функцию этой категории в конструировании представлений о ВРТ. Так, первые интервью позволяют предположить наличие конкурирующих и даже разнонаправленных дискурсов, центрированных на категории неестественности. С одной стороны, речь идет о дарвинистском дискурсе, в ходе которого респонденты рассуждают о том, что вторжение в естественный процесс может привести к сбоям в природных механизмах, передаче «слабых» генов, которые затем существенно ослабят человечество в целом. С другой стороны, категория неестественности в нарративах респондентов связывается с нарушением интимности, с технологизацией таинства зачатия и в целом является примером сакрального дискурса.

Также общими для обоих представлений являются категории денег и дороговизны данных методов лечения, что привлекает внимание к социальному аспекту данной темы и говорит о значимости разрыва между богатыми и бедными и о доступности в глазах людей новых репродуктивных категорий лишь для наиболее обеспеченных слоев населения.

Совпадают и такие категории, как бесплодие, проблемы/сложности и возможность/шанс. Наличие в едином поле этих категорий позволяет интерпретировать их совместно, однако категория проблемы нуждается в более подробной расшифровке со стороны информантов, так как семантически она может быть сопоставлена и с другими ассоциациями.

Существенным отличием можно считать различную эмоциональную окраску: если в представлении об ЭКО помимо негативно нагруженных ассоциаций присутствуют ассоциации: «радость», «счастье», «надежда», то в представлении о суррогатном материнстве мы видим больше негативно окрашенных ассоциаций — «страх», «отчаяние» и «безысходность» входят в ядро представления. Отношения между суррогатной матерью и клиентами представляются весьма напряженными: категория отказ объединяет в себе ассоциации «сложно отдать», «психологически трудно отказаться от ребенка» и сочетается с категориями обмана и риска того, что суррогатная мать не отдаст ребенка. В целом представление о суррогатном материнстве можно считать более противоречивым и эмоционально «заряженным».

Так, ядро представления включает одновременно категории помощи и заработка, наживы. В исследованиях мотивации женщин, решивших стать суррогатными матерями или донорами яйцеклеток активно обсуждается прагматическая, т.е. денежная, и бескорыстная мотивации. При этом женщины, которые принимают участие в данных процедурах с коммерческой целью, зачастую используют неэкономические категории для описания своих решений и действий, говоря о «даре жизни», «помощи», выводя на уровне языка данные отношения за границы рыночных отношений [3]. Вероятно, относительно недавно возникший новый тип отношений является недостаточно урегулированным с юридической, правовой точки зрения: с одной стороны, описывая ситуацию в категориях договора, работы, услуг, новые отношения вводятся в привычные легитимные рамки, с другой — риски эксплуатации, использования женщин все же высоки, и эти опасения находят свое отражение в обыденном сознании. В связи с этим законность и этичность суррогатного материнства также представляются спорными. Необходимо отметить, что институционально исследования вспомогательных репродуктивных технологий во многом реализуются именно в юридическом и философско-этическом ракурсах.

Важной категорией представления о суррогатном материнстве является категория чужое/не свое, в которую были объединены такие ассоциации как «чужая», «чужой человек», «чужая мать», «вынашивать чужого ребенка», «чужое тело», «чужая матка». Можно предположить, что такие ассоциации говорят о проблематизации родственных отношений в обществе, осмыслении новых форм семьи, осмыслении участия «дополнительных» людей в рождении ребенка. Однако анализ дискурса в СМИ относительно ВРТ говорит скорее о преобладании консервативных представлений о семье, в которых суррогатные матери и доноры ооцитов максимально исключаются из семейных отношений, а появление новых технологий отнюдь не меняет образа «нормальной» семьи [4].

Изучение обыденного дискурса, того языка, которым различные социальные группы описывают новые явления, дает возможность реконструировать отношения, в которые вступает и общество в целом, и отдельные люди, прибегая к новым биомедицинским технологиям, ставящим ряд этических, юридических, психологических вопросов. Выявленные категории, используемые для описания ВРТ, высвечивают наиболее проблемные темы и дают основания для формулирования гипотез для дальнейших исследований.

Литература

1. *Бовина И.Б.* Социальная психология здоровья и болезни. М.: Аспект Пресс, 2007.
2. *Емельянова Т.П.* Конструирование социальных представлений в условиях трансформации российского общества. М: Институт психологии РАН, 2006. 400 с.
3. *Курленкова А.С.* Когда язык имеет значение: от донорства яйцеклеток к рынкам ооцитов // Социология Власти. 2016. № 1. С. 107–140.
4. *Ткач О.* Наполовину родные? Проблематизация родства и семьи в газетных публикациях о вспомогательных репродуктивных технологиях // Журнал исследований социальной политики. 2013. Т. 11. № 1. С. 1.

Развитие рефлексии в общении у детей с ОВЗ в контексте культурно-исторического подхода

Глухова О.А.

магистрант кафедры дефектологического образования
ЧГУ, Череповец, Россия
amvroska@mail.ru

Научный руководитель — Леханова О.Л.

На современном этапе развития системы российского образования дефектологическая наука претерпевает кардинальные изменения, а именно: ориентированность на субъект — субъектные отношения, введение компетентностного подхода, реализация инклюзивного образования. Перечисленные трансформации подразумевают сознательное и активное отношения субъектов к коррекционно-педагогическим и психологическим воздействиям, что касается не только специалистов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), но и самих детей представленной категории. В данном контексте встает вопрос о развитии такого качества у детей с ОВЗ, которое будет способствовать их саморегуляции, произвольности, а также осознанному отношению к образовательному процессу. Литературный анализ позволил определить, что такими свойствами обладает рефлексивность.

Рефлексия выступает основным механизмом внутренней обратной связи. Без рефлексии, без продуктивного рефлексивного анализа себя, своих смыслов и противоречий, моделей, шаблонов и стереотипов поведения, позитивная динамика в личностно-смысловом и предметно-операциональном планах сознания невозможна. Являясь сложным, многоступенчатым процессом, рефлексия обеспечивает осознание и регуляцию деятельности.

Для детей с ОВЗ развитие рефлексивных умений приобретает особое значение. Имеющийся опыт активизации рефлексивного сознания у дошкольников с ОВЗ показывает, что направленность обучения на осознание определенных сторон действительности, которые нормально развивающиеся дети не осознают (связь между движением и работой речевого аппарата у детей с нарушением слуха, звуковые и тактильные характеристики пространства для детей с нарушением зрения, положение органов артикуляции, морфологические характеристики слов, закономерности продуцирования речи при ОНР и др.), приводит к повышению эффективности коррекции и компенсации основного дефекта.

Тем не менее, несмотря на указанный позитивный опыт, до настоящего времени проблема развития формирования рефлексивных умений у детей с ОВЗ является неразрешенной. До сих пор не определены возрастные границы и закономерности генезиса рефлексивных способностей у детей дошкольного возраста с ОВЗ в сравнении с нормально развивающимися сверстниками; не выявлены структурно-функциональные характеристики рефлексии в дошкольном детстве в условиях нормального и нарушенного развития; не изучены и не описаны дифференциальные признаки в состоянии рефлексивных умений у детей с ОВЗ различных нозологических групп; не определен перечень базовых предпосылок и первичных форм рефлексивных умений у дошкольников и детей с ОВЗ; не исследована выраженность коррекционного и компенсаторного эффекта работы по формированию рефлексии у детей дошкольного возраста с ОВЗ. В то же время в федеральных государственных образовательных стандартах нового поколения развитие рефлексивных умений заложено в качестве основного ориентира педагогической деятельности в обучении младшего школьника. Такая работа, безусловно, должна опираться на некую предшествующую работу в период дошкольного детства и учитывать индивидуальные особенности детей и их возможности в формировании рефлексивных умений.

Таким образом, в настоящее время существует противоречие между практическими и теоретическими разработками в проблемном поле. Следует указать и на имеющиеся эмпирические противоречия (данные о возможности проявления рефлексивных умений у детей дошкольного возраста по-разному представлены в литературе по детской психологии, онтолингвистике и дефектологии).

Следует отметить, что рефлексия, по мнению Л.С. Выготского, явление социальное и, соответственно, возникает лишь в ходе социального взаимодействия, наиболее полно реализующегося в процессе общения [1].

Рефлексия в общении — это базовое условие и одновременно механизм более эффективного и результативного взаимодействия людей. Рефлексия в общении определяется как сложная система реф-

лексивных отношений, возникающих и развивающихся в процессе межличностного взаимодействия (Е.В. Лушпаева). Это существенная составляющая развитого общения, включающая личностно-коммуникативную, социально-перцептивную рефлексии и рефлексии ситуации, взаимодействия [3].

Особо остро вопрос о развитии рефлексии в общении встает применимо к детям с нарушениями развития: любая форма дизонтогенеза сопровождается своеобразным «социальным вывихом», существенно затрудняя приобщение ребенка к социокультурному опыту (Л.С. Выготский, М.А. Галагузова, Е.М. Мастюкова, А.В. Мудрик, С.В. Устинова, Л.М. Шипицына). При этом рефлексия в общении у детей с ОВЗ выступает не только как один из эффективных средств коррекции основного нарушения, но также является условием инклюзивного образования детей данной категории, механизмом социализации. В данном контексте хотелось бы отметить, что на данный момент является неизученным не только уровень развития компонентов рефлексии в общении у детей старшего дошкольного возраста, но и уровень развития базовых предпосылок развития рефлексии в общении у старших дошкольников представленной категории.

Основываясь на выше изложенных методологических положениях, нами была разработана диагностическая программа для изучения рефлексии в общении у детей с тяжелыми речевыми нарушениями.

Диагностическая программа состояла из двух блоков:

- 1) исследование состояния предпосылок развития рефлексии;
- 2) исследование состояния компонентов рефлексии в общении.

Методики и параметры оценки исследуемых качеств и состояний представлены в табл.

Таблица

Диагностическая программа исследования рефлексии в общении у дошкольников

Объект исследования	Название методики	Параметры оценки
Исследование базовых предпосылок развития рефлексии в общении		
Мышление	Тест «Исключение предметов» («4-й лишний»)	Способность к обобщающим операциям
		Способность к абстрагированию, отвлечению
		Способность выделять существенные признаки предметов или явлений
Самосознание	Нестандартизированные самоотчеты «Какой я?», «Что я лучше всего умею?»	Способность фокусировать свое сознание на собственном Я
		Широта диапазона самоописания
		Способность аргументировать свой ответ
	«Неоконченный рассказ» (К. Фопель)	Уровень эмоционального реагирования на события, ситуации
		Уровень сопереживания, сочувствия к героям рассказа
		Уровень проявления чувств (вербально и невербально)
Речевое развитие	Диагностика развития речи дошкольников	Уровень развития навыков и умений воспроизведения и дополнения слов
		Уровень составления фраз
		Способность подобрать рифму к словам
		Уровень развития навыков словообразования
Исследование компонентов рефлексии в общении		
Личностно-коммуникативная рефлексия	Модифицированная методика «Лесенка» (Т.В. Дембо — С.Я. Рубинштейн)	Способность к самооцениванию
		Интегрированность осознанного и неосознаваемого уровней самооценки

Объект исследования	Название методики	Параметры оценки
Личностно-коммуникативная рефлексия	Модифицированная методика «Кто Я?» (М. Кун, Т. Макпартленд)	Способность фокусировать свое сознание на собственном Я
		Изучение широты диапазона самоописания
Социально–перцептивная рефлексия	Модифицированная методика Ж. Пиаже «Три горы»	Способность понимать позицию другого субъекта
	Модифицированная методика Р.С. Немова «Выбор в действии»	Способность оценивать ситуацию, с точки зрения других субъектов
Рефлексия ситуации/ взаимодействия	Модифицированный вариант ситуаций Р.М. Калинин, методика «Закончи историю»	Способность оценить ситуацию и поведение детей
		Способность сформулировать норму и аргументировать свою оценку
	Тест тревожности (Р. Тэмм, М. Дорки, В. Амен)	Способность оценить ситуацию социального взаимодействия
		Способность мотивировать свою оценку

Литература

1. Материалы VIII Междунар. студенческой электрон. науч. конф. «Студенческий научный форум». <<http://www.scienceforum.ru/2016/1623/18656>> (дата обращения: 30.09.2016).
2. Лушпаева Е.В. Развитие рефлексии в общении средствами социально-психологического тренинга: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1989.

Какая семья жизнеспособна?

Реконструкция прошлого, констатация настоящего, конструирование будущего

(Памяти Кости Хрра, принявшего живое участие в исследовании)

Зуев К.Б.

начальник отдела по связям с общественностью ИП РАН, Москва, Россия
konstantin.zyev@gmail.com

Среди исследователей различных специальностей в течение последних как минимум 30 лет хорошим тоном считается констатировать кризис семьи. Содержание кризиса определяется по-разному, в очень широкой палитре: от кризиса социального института до кризиса духовного, в зависимости от точки зрения на семью, которой придерживается автор: юридической, финансовой, социальной, психологической, педагогической, религиозной и др. Богатство точек зрения, с одной стороны, обогащает исследование и придает им междисциплинарный характер, но с другой стороны, создает изрядную терминологическую путаницу и приводит к «ускользанию» предмета в психологических исследованиях, о чем мы писали ранее [3]. Поэтому четкое разделение понимания семьи в различных гуманитарных науках важно в первую очередь для психологов, которые в своих исследованиях зачастую получают на первый взгляд парадоксальные результаты. Например, несмотря на негативные оценки специалистов, семья остается стабильной и значимой ценностью, по крайней мере для жителей России [2]. На наш взгляд, данный и другие парадоксы, а также и оценки состояния семьи, как кризисного, становятся понятными, если рассматривать семью через призму жизнеспособности в историческом контексте. Жизнеспособность является максимально широким, «зонтичным», понятием, относительно новым для отечественной науки [6]. Современные российские ученые преимущественно опираются на западные исследования *resilience*, отдавая должное российским разработкам этого понятия, которые выполнялись, в частности, Б.Г. Ананьевым. Вот как определяет жизнеспособность А.В. Махнач: «Способность к жизни во всех ее проявлениях, “способность существовать и развиваться”». Такое содержание закреплено в англоязычной литературе за термином “*resilience*”, который на русский язык следует, по нашему мнению, переводить как “жизнеспособность» [5, с. 94–95]. Изначально исследовалась только жизнеспособность человека, в которой со временем выделили не только психологические, но и другие, в том числе биологические, характеристики. В последние годы наметился переход к исследованиям жизнеспособности групп. В первую очередь ученые рассматривают жизнеспособность организаций [8] и, разумеется, семьи [6]. Применительно к семье термин «жизнеспособность» (*resilience*) впервые употребила Ф. Волш [9]. Современными исследователями жизнеспособность семьи определяется как «системная характеристика семьи, способной отвечать на стрессы различного генеза с использованием свойственных именно ей защитных факторов и семейных ресурсов (индивидуальные, семьи как системы, ресурсы внешней среды), предполагающих умение и готовность семьи совладать, меняться, адаптироваться и развиваться» [6, с. 207].

Как мы видим, данное определение носит максимально обобщенный характер и нуждается в конкретном наполнении. Но оно важно для понимания самой сущности семьи. Как нам представляется, оценка жизнеспособности семьи может даваться только в историческом контексте. Невозможно дать ответ на вопрос: какая семья жизнеспособна? Можно лишь попытаться ответить на вопрос: какая семья жизнеспособна в ту или иную историческую эпоху? Таким образом, для понимания жизнеспособности семьи необходимо обратиться к традициям исследования в области исторической психологии [4]. Принципиальным представляется вопрос: какие конкретные характеристики эпохи являются наиболее важными для определения жизнеспособности семьи? Ответ на данный вопрос требует отдельного детального изучения, однако же позволим себе выделить три характеристики, которые не связаны общим основанием.

Первая — уровень технического развития общества, к которому относятся средства материально-технического производства, а также развитие образования, медицины и др.

Вторая — проницаемость границ семьи и общества: насколько государство вмешивается в семейную жизнь и пытается регулировать ее.

Третья — уровень развития нравственности в обществе. Эта характеристика хуже всего поддается объективному изучению [1]. Однако же не учитывать ее при рассмотрении жизнеспособности семьи — не представляется возможным.

Наиболее объективную оценку можно дать первой характеристике. До начала кардинальных научно-технических изменений (которые мы с известной долей условности отнесем к середине XIX в.) наличие семьи для большинства типов социумов являлось условием физического выживания. Человек не мог создать себе жилище, одеть и прокормить себя в одиночку. Следовательно, логично жизнеспособность семьи этого периода определять через материальные характеристики, к которым, помимо очевидного материального недостатка, так же относятся здоровье членов семьи, в первую очередь репродуктивное, так как наличие детей так же являлось условием выживания человека в зрелом возрасте и старости. По всей видимости данной эпохе было свойственно полное или почти полное игнорирование психологических потребностей супругов, что со временем неизбежно приводило к деградации семьи, появлению двойной морали. Значительное число произведений классической русской литературы посвящено поиску человеком понимания, принятия, любви. Все эти чувства герои, состоящие в законном браке, зачастую находят вне семьи, что приводит к нравственным терзаниям и трагедиям. Достаточно вспомнить «Анну Каренину» Л.Н. Толстого, «Грозу» Н.А. Островского. О двойной морали пишут Н.Е. Салтыков-Щедрин в «Господах Головлевых» и другие авторы. Таким образом, начиная с XIX в. можно отметить переход к психологическим аспектам жизнеспособности семьи. Браки по любви становятся нормой, что, по всей видимости, способствует гармонизации отношений между полами, но и приводит к обыденности таких негативных явлений, как, например, развод.

Проницаемость границ между семьей и государством как возможный критерий жизнеспособности наиболее отчетливо проявилась в годы так называемого большого террора. Жизнеспособными в эти страшные годы были семьи, сохранившие свои границы, свою «самость», даже в условиях потери связи друг с другом и в некоторых случаях самой биологической жизни.

В качестве «отправной точки» изучения жизнеспособности современной семьи, нами было проведено исследование, в котором, в частности, респондентам предлагалось ответить на вопрос: «Дайте определение жизнеспособной семьи». Выборку составили 390 человек (80 мужчин, 310 женщин в возрасте от 18 до 67 лет с различным семейным статусом). Средний возраст — 30 лет.

В определениях жизнеспособности семьи можно выделить несколько основных тем.

- Финансовая: наличие собственного жилья, стабильной работы и т.д. Неожиданная значимость материального компонента не в XIX, а в XXI в. объясняется ситуативными финансовыми сложностями, которые Россия переживает «здесь и сейчас». Однако же совсем сбрасывать со счетов финансовую составляющую семьи, по всей видимости, рано. В данной области намечается междисциплинарное поле исследований, в котором будет место и для психологии (см., например: [7]).

- Взаимодействие и все, что находится «между» членами семьи: взаимная поддержка, умение слушать друг друга, совместное решение проблем и т.д.

- Личностные качества и их вклад в жизнеспособность семьи: доброта, заботливость, внимание и т.д.

В определениях практически не встречаются такие традиционные для индивидуальной жизнеспособности характеристики, как взаимодействие с социумом, связь со страной (Родиной), социальные взаимодействия (community), духовные основания семьи.

Для уточнения полученных данных, а также для понимания основных тенденций развития семьи, нами будет проведено исследование, посвященное выявлению ключевых характеристик жизнеспособной семьи будущего. Представляется, что жизнеспособность будет двигаться в сторону «психологизации» — наиболее жизнеспособными будут те семьи, которые смогут выстроить наиболее гармоничные, стабильные отношения.

Литература

1. Журавлев А.Л., Юревич А.В. Психология нравственности как область психологического исследования // Психологический журнал. 2013. Т. 34. № 3. С. 5–14.
2. Журавлева Н.А. Ценностные ориентации личности в изменяющемся российском обществе // Психологический журнал. 2012. Т. 33. № 1. С. 30–39.
3. Зуев К.Б. Исследования семьи в психологии под влиянием различных гуманитарных наук [Электронный ресурс] // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2013. № 3. <<http://www.online-science.ru/m/products/psihology/gid517/pg0/>> (дата обращения: 15.09.2016).
4. Кольцова В.А. Историческая психология как комплексная отрасль знания: теоретико-эмпирический анализ // Психологический журнал. 2011. Т. 32. № 3. С. 85–95.

5. *Махнач А.В.* Жизнеспособность как междисциплинарное понятие // Психологический журнал. 2012. Т. 33. № 6. С. 84–98.
6. *Махнач А.В.* Жизнеспособность человека и семьи: социально-психологическая парадигма. М.: Институт психологии РАН, 2016.
7. *Недумов А.С., Зуев К.Б.* Отношение молодежи к семейному бюджету // Психология XXI века: российская психология в контексте мировой науки. Материалы Междунар. науч. конф. молодых ученых. СПб.: Скифия-принт. С. 268–269.
8. *Нестик Т.А.* Жизнеспособность группы как социально-психологический феномен [Электронный ресурс] // Институт психологии РАН. Социальная и экономическая психология. 2016. Т. 1. № 2. С. 29–61. <<http://soc-econom-psychology.ru/engine/documents/document214.pdf>> (дата обращения: 26.08.16).
9. *Walsh F.* The concept of family resilience: Crisis and challenge // Family Process. 1996. Vol. 35. P. 261–281.

Детская субкультура как социально-психологический механизм социализации дошкольников в условиях дошкольной образовательной организации

Иванова Н.В.

профессор, директор Института педагогики и психологии, ЧГУ, Череповец, Россия
ivanova.chsu@yandex.ru

Современное общество в своем развитии претерпевает ряд экономических, социальных, психологических и других изменений, каждое из которых создает определенные трудности в процессе социального вхождения ребенка в то общество, в котором ему предстоит жить и развиваться как личности и как субъекту социальной деятельности.

Исследования последних лет свидетельствуют о появлении негативных тенденций в социальной сфере ребенка. У современных детей отмечается пассивность, потеря способности и желания чем-то занять себя. Они не умеют налаживать отношения друг с другом, с трудом включаются в общую деятельность, неохотно подчиняются внешним требованиям, а повышенный эгоцентризм вызывает у них особую трудность при соблюдении общих правил.

Проблема социализации актуальна для всех звеньев образования, в том числе и дошкольного. Однако решение проблемы социализации в дошкольном возрасте осложняется несколькими причинами.

Во-первых, несмотря на то что социокультурная ситуация развития ребенка требует поиска новых методов и средств работы, отвечающих современным социальным потребностям детей, анализ программ по социальному развитию детей показывает, что предлагаемые в них методы и средства не претерпевают значительных изменений.

Во-вторых, педагоги-практики нередко имеют недостаточный уровень сформированности компетенций, необходимых для раскрытия индивидуальности ребенка, в связи с чем испытывают затруднения в оказании педагогической поддержки дошкольникам в процессе социализации.

Одним из путей преодоления одностороннего подхода в реализации посреднической роли взрослых и переосмысления субъект — объектной позиции по отношению к детству в процессе социализации может стать познание взрослыми особенностей внутреннего мира детства, его самобытности, которые наиболее полно раскрываются в детской субкультуре как источнике существования и развития современного мира детства.

В контексте педагогического осмысления введенного Л.С. Выготским понятия «социальная ситуация развития» раскроем содержание основных социализирующих функций детской субкультуры.

1. Функция обеспечения гармонизации процессов социализации, индивидуализации.

В педагогике проблеме соотношения процессов социализации — индивидуализации уделялось особое внимание в контексте педагогики свободы и теории педагогической поддержки. Именно О.С. Газман и его исследовательская группа обратили внимание на процесс образования с точки зрения двух его сторон: социализации и индивидуализации личности.

Социализация, как отмечал О.С. Газман, предполагает обретение человеком способности к «адаптивной активности» и осуществляется как под воздействием целенаправленных процессов (обучения и воспитания) в педагогических системах, так и под влиянием стихийных факторов (семьи, улицы, средств коммуникации и т.д.).

Индивидуализация понимается как деятельность взрослого (педагога) и самого учащегося по поддержке и развитию того единичного, особого, своеобразного, что заложено в данном индивидуе от природы или что он приобрел в индивидуальном опыте. Но если процесс социализации привычен для российской школы и освоен ею, то процесс индивидуализации для многих образовательных учреждений является новым и сложным. Как отмечал О.С. Газман, «размешивание» индивидуального и социального до однородности в теории приводит к неразберихе в практике, которая, не имея специфических задач развития индивидуальности, всегда тяготеет к развитию социальности» [1, с. 24]. Таким образом, для современной системы образования гармонизация процессов социализации — инди-

видуализации ребенка является одной из приоритетных задач, которую в полной мере может решать детская субкультура.

С одной стороны, в процессе приобщения к детской субкультуре целенаправленно создаются условия, обеспечивающие накопление социального опыта взаимодействий ребенка со взрослыми и сверстниками, развитие умений ребенка войти в детское общество, действовать совместно с другими (путем предоставления неформальных правил поведения детская субкультура способствует интеграции ребенка в детское сообщество, регуляции взаимодействия между детьми разного возраста, разного пола), т.е. активно осуществляется процесс социальной адаптации. Удовлетворяя потребности в признании, завоевании личностного статуса, отличного от формального статуса ребенка в семье, детская субкультура оказывает влияние на воспитание таких социально значимых качеств, как социальная уверенность, активность, самостоятельность, инициативность.

С другой стороны, познание мира сверстников, взрослых дает возможность приобщаться к ценностям других людей, осознавать свои отличия, предпочтения, интересы, корректировать и формировать собственную систему ценностей, т.е. обеспечивается процесс индивидуализации.

2. Функция формирования ценностного отношения к миру.

Ведущей тенденцией современной педагогики как науки, изучающей сущность, закономерности, перспективы развития образования как фактора и средства развития человека, является ее обращение к своим мировоззренческим основаниям, «возвращение» к личности.

В педагогике категории «личность», «индивидуальность» рассматриваются в контексте основных подходов к процессу воспитания, которые ориентируют педагогическую практику на сбережение, сохранение, выращивание бытия ребенка, на помощь воспитаннику стать собой (В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова, Н.Е. Щуркова и др.).

Анализируя отечественную традиционную систему общественного воспитания, А.Б. Орлов отмечает, что она является нормативной системой формирования (навязывания и заучивания) ценностей, задаваемых человеку обществом. Такое назидательное воспитание, при котором воспитатели делают акцент на внешней, по отношению к ребенку, навязываемой системе ценностей, приводит к расщеплению социального и индивидуального опыта ребенка, к отчуждению его социального, внешнего Я от Я внутреннего, реального [2].

Таким образом, современный взгляд на воспитание как «формирование иерархической системы ценностей личности, отвечающее и требованиям общества, и достигнутому человечеством уровнем культуры, и индивидуальным особенностям входящего в жизнь человека», предполагает, что суть данного процесса заключается не в информировании о ценностях, не в их изучении и навязывании, а, прежде всего, в приобщении к ценностному сознанию других людей (М.С. Каган).

Компоненты детской субкультуры, такие как коллекционирование, презентации образа жизни своей семьи, выставки семейных увлечений, дают возможность познакомиться с внутренним миром других людей, анализировать и сравнивать ценности свои и окружающих, формировать иерархическую систему ценностей, отвечающую как требованиям общества, уровню культуры, достигнутому человечеством, так и индивидуальным особенностям самого ребенка. Особую роль детская субкультура может играть в формировании ценностно-смысловой сферы ребенка с трудностями в социализации, так как предоставляет возможность выбора и ненасильственного приобщения к миру человеческих ценностей.

Теоретическое осмысление феномена субкультуры дошкольников обусловило разработку практических аспектов реализации ее социализирующих возможностей в образовательном процессе дошкольной образовательной организации.

На базе МБДОУ «Детский сад № 125» Череповца был реализован инновационный проект «Обеспечение социального взросления дошкольников в процессе приобщения к детской субкультуре», основными задачами которого выступили:

- развитие самостоятельности и ответственности у детей как основных ценностей системы взросления;
- расширение и обогащение опыта конструктивного взаимодействия с окружающими на межличностном уровне и построения социальных отношений на основе своего неповторимого личностного потенциала.

Исследование проводилось с 2000 по 2012 г. В нем принимали участие педагогический коллектив и воспитанники дошкольного учреждения (более 480 детей в возрасте от 3 до 7 лет). Были разработаны формы, средства, методы, обеспечивающие успешное социальное взросление ребенка в условиях ДОУ, и апробирована технология социального взросления дошкольников, включающая в себя четыре этапа: подготовку педагогов к принятию особенностей детской субкультуры; освоение ребенком содержания детской субкультуры; развитие у детей социальных качеств ответственности и самостоятельности; развитие социальной индивидуальности ребенка.

В рамках исследования велась углубленная работа по следующим компонентам детской субкультуры: смеховой мир детства, детская картина мира, детский правовой кодекс, детское собирательство и коллекционирование, детская мода, предметный мир детства. Для решения поставленных задач использовались разнообразные формы приобщения дошкольников к детской субкультуре с учетом возрастной специфики: выставки, презентации, события, игровые проекты [3].

В ходе экспериментального исследования было доказано, что детская субкультура является эффективным социально-психологическим механизмом социализации ребенка, который максимально способствует естественному включению в систему социальных связей и отношений, в ходе которого дошкольник познает мир сверстников, взрослых и имеет возможность транслировать окружающим свой собственный внутренний мир, а также удовлетворять потребность в самостоятельности и активности.

Литература

1. *Газман О.С.* Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Классный руководитель. 2000. № 3. С. 6–33.
2. *Орлов А.Б.* Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики. М.: Академия, 2002. 272 с.
3. *Иванова Н.В.* Детская субкультура как фактор социализации ребенка на этапе дошкольного детства: монография. Череповец: ГОУ ВПО ЧГУ, 2007. 132 с.

Обыденные педагогические теории матерей первоклассников

Козьмина Я.Я.

младший научный сотрудник Центра исследования современного детства Институт образования НИУ ВШЭ, Москва, Россия

В России у большинства современных молодых людей, собирающихся стать родителями, отсутствует или скуден опыт «детодержания» [1], а молодые мамы и папы реже доверяют своим родителям в вопросах по уходу за детьми [2]. Таким образом, родители, с одной стороны, испытывают дефицит традиционных знаний о воспитании или не доверяют им, с другой стороны, они попадают на ярмарку подходов к воспитанию, предлагаемых современной психологией, медициной, педагогикой. Что при этом происходит с их собственными представлениями о том, как им поступать?

В данной работе мы рассмотрим педагогические представления современных родителей, используя концепцию обыденного знания (folk knowledge, folk theory). Обыденная педагогика — это обыденная педагогическая теория того, кто занят воспитанием, но не получил специального профессионального образования и не ведет академическую работу в этой области [3]. В данной работе мы будем придерживаться следующего понимания педагогической теории — это описание деятельности, направленной на «изменение» ребенка с помощью определенных процедур в соответствии с образом желаемого результата или определенным культурным образцом [4]. Таким образом, такая теория будет включать в себя представления об исходном состоянии ребенка и о способах его изменения (развития), а также цель, желаемый результат, которого будут добиваться родители.

В данной работе мы опираемся на шесть интервью с мамами первоклассников, обучающихся у одной учительницы. Все информанты имеют высшее образование и зарплату не ниже средней по Москве.

Мама указывает, что именно первый год в школе — это для них момент появления у ребенка «ответственности», т.е. теперь ребенку необходимо выполнять школьные требования, и при этом в срок, который устанавливает школа. С точки зрения мам, усилия по выполнению этих требований нужны для того, чтобы потом найти такую работу, которая позволит получать то, что хочешь, и в итоге вести ту жизнь, которую хочешь. Несмотря на то что детям мамы обычно стараются демонстрировать уверенность в том, как и ради чего нужно учиться, сами они нередко испытывают сомнения и тревоги по этому поводу. Таким образом, при переходе ребенка в первый класс мамы сталкиваются с большим количеством неопределенностей, связанных с вопросами о том, каковы цели обучения и как их добиться.

В рассказах всех матерей об учебе ребенка в школе присутствуют «ориентировки» — оценка мамами исходного состояния ребенка — «Я вижу, что он...», «Я поняла, что она не такая как я», «Я удивилась, я не думала, что он...» Мама также сравнивает своего ребенка с другими, узнают мнения учителя.

Хотя формально в первом классе отсутствуют отметки, мамы ориентируются на «шкалы» по тем признакам, которые они считают важными для учебы, оценивая то, насколько их ребенок находится в диапазоне нормы по ним. Мама, например, обращает внимание на то, как ребенок усваивает материал, на его физическое здоровье, память, лень, мотивацию, дисциплинированность и ответственность. А также в рассказе об обучении ребенка все матери использовали для описания детей категории «психика» и «характер».

«Психика» в их описаниях относится к уязвимости, слабости ребенка. Эта категория описания связана с ранами, травмами, «психологическими мучениями» от «психологического» давления, унижений, низкой оценки. «Психика» описывается как нечто хрупкое, ее легко нарушить и сложно «восстановить». Для мам такие качества психики ребенка, как высокая мотивация к учебе, требуют бережного отношения и легко могут быть утрачены. Некоторые мамы видят свою задачу в том, чтобы не «спугнуть» удовольствие от учебы.

Довольно сложно устроены и трудно воспроизводимы условия, которые это состояние поддерживали бы: например, мамы полагают, что ребенок будет хотеть учиться, если у него есть пример своих высокообразованных родственников, уважительно относящихся к знанию или ему очень нравится учитель.

Но помимо хрупкой «психики» в ребенке есть еще «характер». Если «психику» легко ранить, то «характер» — это свойство ребенка, которое обычно демонстрируется в сопротивлении воздействиям взрослых.

Таким образом, педагогический взгляд, помимо оценок по таким шкалам, как лень, сообразительность и т.п., различает в ребенке два качества, которые должны учитываться при организации педагогического действия, направленного на него. Во-первых, это то, что данное действие может его «травмировать», «вспугнуть» желание учиться, привести к тому, что у него ухудшится здоровье, к моменту взрослости он будет несчастен, т.е. то, с чем имеет дело мама-педагог хрупко и уязвимо («психика»). Во-вторых, ребенок может сопротивляться, не следовать доводам родителей, «упрямиться» («характер»). Если с «психикой» нужно обращаться бережно, то «характер» приходится терпеть, приспосабливаться к нему («прилаживаться») или даже переламывать.

Мамы озабочены не только достижениями целей, но ценой этих достижений. Одна из постоянных забот мам — сдерживать негативное психологическое воздействие на ребенка (как называют это мамы — «педалирование», давление, причинение обид, оскорбления) и регулировать давление, которое испытывает ребенок. Психологическое давление в рассказах мам противопоставлено психологическому комфорту и играет существенную роль в действиях матерей.

Тем не менее, когда речь заходит о каких-то проявлениях ребенка, которые могут, с точки зрения мамы, помешать учебе, она может занять довольно жесткую позицию — «надо заставлять, заставлять и заставлять».

Если на теоретическом уровне мамы рассуждают о психике, характере, жизненном пути, то при описании того, что они делают на практике (т.е. как они эти задачи претворяют в жизнь), они упоминают преимущественно вербальные обращения: «деликатно интересоваться», «объяснить», «сорваться и накричать» и т.п.

Примерами таких вербальных воздействий могут быть воспитательные беседы, объяснения, советы, замечания, выговоры и т.д. При этом мамы отмечают, что не всегда понимают, как отзовутся слова — воспримет ли их ребенок и сделает ли это правильно.

Если суммировать все вышесказанное, мы находим у матерей в описании их действий по поводу ребенка элементы обыденной педагогической теории — подход к ребенку как к задаче [5], представления об исходном состоянии ребенка и процедурах по «приближению» его к желаемому состоянию в будущем [6], ориентацию на его жизненный путь в целом [7].

Несмотря на то что каждый из этих элементов может различаться по содержанию у проинтервьюированных матерей (разные цели, методы, шкалы оценки ребенка), мы можем указать на некоторые общие моменты, которые воспринимаются самими мамами как очевидные и повсеместные. К общим элементам обыденных теорий воспитания можно отнести, например, ориентацию на «норму» при оценке ребенка, преобладание речевого воздействия в качестве педагогического метода и стремление регулировать «психологическое давление» на ребенка.

Литература

1. *Девятко И.Ф., Абрамов Р.Н., Кожанов А.А.* О пределах и природе дескриптивного обыденного знания в социальном мире // Социологические исследования. 2010. № 9. С. 3–17.
2. *Забаев И.В., Павленко Е.С., Емельянов Н.Н.* Семья и деторождение в России. Категории родительского сознания. М.: Изд-во ПСТГУ, 2012.
3. *Кон И.С.* Ребенок и общество: историко-этнографическая перспектива. М.: Изд-во Наука. 1988.
4. *Сивак Е.* Managing Intensive Parenting and 'Interference': Mothers' Perception of Grandparents' Involvement in Child-Rearing (in print).
5. *Щедровицкий Г.П.* Педагогика и логика: Система педагогических исследований. М.: Изд-во Ка-сталь. 1993.
6. *Lightfoot C., Valsiner J.* Parental belief systems under the influence: Social guidance of the construction of personal cultures // Parental Belief Systems: The Psychological Consequences for Children. UK: Psychology Press, 2014. P. 393–412.
7. *Luhmann N.* Das kind als medium der erziehung. Berlin: Suhrkamp Verlag. 2006.
8. *Valsiner J., Litvinovic G.* Processes of generalization in parental reasoning // Parents' Cultural Belief Systems: Their Origins, Expressions, and Consequences. 1996. P. 58–82.

Актуализация роли семьи в социализации современных дошкольников

Колесникова Е.А.

магистрант факультета педагогики и психологии УлГПУ им. И.Н. Ульянова
ppuelena@mail.ru

Семья и образовательная организация являются двумя важнейшими воспитательно-образовательными институтами, дающими ребенку определенный опыт познания окружающего мира и вхождения в социум, а также помогающие ему в формировании нравственных принципов и становлении его личности. Однако только партнерское сотрудничество семьи и образовательной организации может благоприятно влиять на гармоничное развитие ребенка.

В Законе «Об образовании в РФ» (ст. 44, 2012 г.) сказано о том, что именно родители являются первыми педагогами своих детей, а дошкольная образовательная организация существует в помощь семье. Семья стала главной в воспитании и развитии ребенка, но вопросы педагогической помощи семьи со стороны дошкольной образовательной организации по-прежнему востребованы. Поэтому очень важно создание единого пространства развития ребенка, как в детском саду, так и в семье.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (2013 г.):

п. 1.1. Родители (законные представители) — непосредственные участники образовательных отношений и имеют преимущественное право на обучение и воспитание детей перед всеми другими лицами.

п. 1.2. Стандарт закрепляет принцип личностно развивающего и гуманистического характера взаимодействия взрослых (родителей (законных представителей)), педагогических и иных работников Организации и детей.

п. 1.4. Одним из основных принципов дошкольного образования, закрепленных в Стандарте, является сотрудничество Организации с семьей.

п. 1.6. обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей.

Следовательно, перед педагогами дошкольных образовательных организаций стоит задача актуализации роли семьи в социализации современных дошкольников через включение их в совместные виды деятельности.

В психолого-педагогической литературе взаимодействие семьи и педагогов дошкольной образовательной организации определяется как процесс совместной деятельности по согласованию целей, форм и методов семейного воспитания и воспитания в дошкольном образовательном учреждении. Важную роль имеет обмен информацией, смыслами, эмоциями между субъектами образовательного процесса для его успешного развития [6]. Исследователи Т.А. Березина и М.Н. Полякова рассматривают взаимодействие с семьей как согласованную деятельность по достижению совместных целей и результатов, по решению участниками взаимодействия значимой для них проблемы или задачи. Взаимодействие должно быть демократичным и базироваться на принятии индивидуальных интересов партнера [2; 3].

Е.П. Арнаутова характеризует взаимодействие детского сада с семьей как умение построить взаимоотношения с родителями на основе взаимопонимания и открытого диалога, способность создать творческую атмосферу сотрудничества. В ходе совместной деятельности для воспитателей и родителей важно не только обмениваться информацией, но и организовать сотрудничество, поэтапно определить шаги согласованных действий, с учетом индивидуальных проблем становления личности ребенка [1].

В педагогической технологии взаимодействия дошкольной образовательной организации с семьей Т.Н. Доронова выделяет три этапа:

- создание общей установки на совместное решение задач по формированию школьной зрелости дошкольников;
- знакомство родителей с возрастными и индивидуальными особенностями детей;
- реализация единого согласованного индивидуального подхода к ребенку с целью максимального развития его личностного и познавательного потенциала [4].

В экспериментальной работе на базе дошкольной образовательной организации мы использовали различные формы взаимодействия с семьей воспитанников с целью создания благоприятного семейного психологического климата и раскрытия педагогического потенциала родителей.

Были использованы различные формы сотрудничества с родителями детей дошкольного возраста:

- консультация для родителей по теме «Особенности социально-личностного развития дошкольников»;
- консультация по теме «Семья — как важнейший институт социализации личности дошкольника»;
- деловая игра для родителей на тему «Роль отца в формировании личности ребенка».

При проведении перечисленных выше форм сотрудничества родители были заинтересованы в получаемой информации. На консультациях родители задавали следующие вопросы: «Является ли завышенная самооценка детей дошкольного возраста нормой?», «Как выбрать адекватные способы общения с ребенком?», «Какие игры проводить дома с целью лучшей социализации личности ребенка?» и т.д.

Педагогический смысл деловой игры заключался в осознании необходимости и формировании потребности у отцов в воспитании детей, а также в сближении позиций обоих родителей (матери и отца) по вопросам воспитания и развития ребенка.

Приведем различные точки зрения (родителей и детей) на решение проблемы совместного равнозначного семейного воспитания.

Родители отвечали на вопрос «Как вы смотрите на роль отца в семье в современном обществе?», составляли свод правил «плохих пап», составляли таблицу «Какие качества прививает отец сыну и дочери», после чего происходило подробное обсуждение.

Детей мы попросили ответить на вопросы: «Играет ли с вами папа по вечерам?», «Учит ли папа с вами уроки?», «Катается на лыжах и коньках?», «Читает на ночь книжки?», «Берет с собой на прогулку?» и нарисовать рисунок на тему «Моя семья».

Рисунок анализировался (есть ли отец на рисунке; чем он занят; каково место отца на рисунке; какие детали вас тревожат, когда вы смотрите на рисунок; часто ли видно на рисунках у детей, что отец занят совместной с ними деятельностью или игрой) [5].

Таким образом, при тесном сотрудничестве с семьей дошкольная образовательная организация, изучив опыт и стиль семейного воспитания и взаимоотношения между членами семьи, будет способна обеспечить в полной мере индивидуальный и дифференцированный подход к процессу социализации личности каждого ребенка. Взаимоотношения сотрудничества педагогов дошкольной образовательной организации и родителей помогут в оказании помощи семье при возникновении проблем и вопросов, связанных с воспитанием и развитием ребенка, помогут в налаживании гармоничных отношений родителей с детьми (гуманизация детско-родительских отношений), что способно оказать положительное влияние на процесс социализации личности ребенка дошкольного возраста.

Литература

1. Арнаутова Е.П. Педагог и семья. М., 2001.
2. Березина Т.А., Полякова М.Н. Особенности семьи современного дошкольника «глазами ребенка». Психолого-педагогические особенности семьи XXI века. Ульяновск, 2016. С. 269–284.
3. Березина Т.А. Проблема взаимодействия педагогов и родителей в развитии социально-уверенного поведения дошкольников // Категория «социального» в современной педагогике и психологии. Матер. 4-й всерос. науч.-практич. конф. (заочной) с международным участием. Мин-во образов. и науки РФ; Тольяттинский гос. ун-т; Науч.-образов. центр «Перспектива», 2016.
4. Доронова Т.Н. Взаимодействие дошкольного учреждения с родителями: Пособие для работников дошкольных образовательных учреждений. М.: Сфера, 2002. 138 с.
5. Казакова Л.А. Диагностика результатов социального воспитания детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Чувашского гос. пед. ун-та им. И.Я. Яковлева. 2010. Т. 1. № 3. С. 68–74.
6. Шакурова М.В. Методика и технология работы социального педагога: учеб. пособие. М.: Академия, 2007. 272 с.

Детская площадка как феномен детской культуры

Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ № 15–06–10627

Корепанова (Котляр) И.А.

Детская игровая площадка (ДП) сегодня является практически единственным реальным пространством в современном большом городе, где дети создают свою субкультуру в относительно свободных от контроля взрослых формах. Детство современных детей находится под огромным влиянием индустрии развлечений, парков аттракционов, компьютерных игр и переполнено структурированными занятиями, в которых детям нужно освоить многочисленные умения и навыки. Отмечается огромный дефицит свободного взаимодействия детей в разновозрастных группах и практически полное отсутствие самостоятельных прогулок даже среди подростков. Это связано как с проблемами безопасности ребенка на улице, так и с тем, что свободная игра и прогулка в современном воспитательном процессе не имеют особой ценности и не выдерживают конкуренции с компьютерными играми, социальными сетями и т.п.

В этой связи особой задачей является создание таких ДП, которые будут привлекательными для детей и подростков.

Деятельность ребенка на площадке связана с «распредмечиванием» смыслов и функций объектов игровой среды, а также с созидающей, фантазийной и преобразующей собственной активностью, с взаимодействием с другими — детьми и взрослыми, находящимися на площадке.

Обсуждая проблему игры и ее становления, Б.Д. Эльконин формулирует очень важное для понимания того, какой может быть детская площадка, положение. Мир взрослых должен так отнестись к играющему ребенку, так выстроить систему отношений, чтобы в игре ребенка происходило порождение им образа себя: «надо переделать так, чтобы порождение перестало быть экзотикой (уникальным явлением. — *Примеч. И. К., М. С.*), т.е. чтобы мы могли видеть и уметь строить дизайн того пространства, в котором события наиболее вероятны» [4]. Исторически ДП возникла в городской индустриальной культуре в начале XX в. как компромисс между потребностями городов и потребностями детей в игре и движении [1]. В современных городах ДП выполняют функцию пространства, в котором дети имеют возможность свободно играть, двигаться, общаться, сотрудничать, экспериментировать, т.е. имеют функцию поддержки психического и физического развития. Однако возможность осуществлять эти деятельности качественно различается. Насколько реализует площадка свою культурную функцию? Иными словами, насколько ее дизайн (в широком смысле слова) делает события развития более вероятными?

Нами был проведен теоретический анализ феномена ДП с использованием понятийного аппарата культурно-исторической психологии, сформулированы психолого-педагогические принципы проектирования ДП. Площадка должна отвечать потребностям детей разных возрастов в игре, активном движении и преобразовании, экспериментировании (прежде всего с возможностями своего тела), общении и риске, ориентироваться на возрастные потребности детей и быть дружественной не только детям, но и пришедшим с ними взрослым [3]. С 2013 г. с использованием этих принципов было построено и пущено в эксплуатацию более 10-ти детских площадок в Нескучном саду (Москва), тематическом парке развлечений «Сочи-парк» (Сочи), в городском парке Долгопрудного, в новых жилых кварталах Москвы, Новосибирска и Мытищ.

Для выявления того, действительно ли площадки, построенные на основе выделенных принципов, отличаются от традиционных, было проведено сравнительное исследование традиционных площадок и площадок нового поколения, в проектировании которых мы принимали непосредственное участие как детские психологи-консультанты.

Было выбрано 16 московских традиционных детских игровых площадок, типичных для мегаполиса. Эти площадки содержали стандартный набор оборудования: песочница, обычные качели, карусель, качели-пружины, домик, горка. На некоторых площадках часть оборудования была объединена в игровой комплекс с небольшой (не выше 2 м) простой лазательной конструкцией и горкой. Покрытие — асфальт или резина. Наблюдение за поведением посетителей проводилось в августе–сентябре 2013 г.

Так же наблюдение проводилась на шести площадках нового поколения, которые располагались в парках Москвы и Сочи. Все оборудование на этих площадках выполнено из дерева, покрытие — щепы или галька. Площадки содержат несколько типов объектов: приглашающих к общению и сотрудничеству (переговорные устройства, гидротехнические конструкции, парные качели, плоты и т.п.), эксперименти-

рованию (наличие «свободных материалов» — воды, гальки, песка, щепы; винт Архимеда), риску (высокие лазательные конструкции, горки, висячие мосты и др.). Данные о поведении посетителей собирались в сентябре 2014, июне—августе 2015 и июне—августе 2016 г.

В процессе наблюдения фиксировались типы взаимодействия детей и взрослых на площадке и виды действий, совершаемых посетителями с объектами площадки. Было выделено два типа действий: действия, которые «предписываются» логикой объекта и действия, «преодолевающие» логику объекта. Среди действий, «преодолевающих» логику объекта, было выделено, в свою очередь, несколько видов действий: экспериментирование с объектом, игра, опасные и рискованные действия (подробное описание методики см.: [2]). Сравнение поведения посетителей на традиционных и новых площадках показало, что между ними есть существенные различия.

Поведение детей и подростков

Наблюдение за поведением детей и подростков на традиционных площадках показало, что:

- изучение свойств объектов ограничено простыми стереотипными действиями и происходит в большинстве случаев согласно логике использования объекта; дети практически не выходят за пределы типичных действий;

- «преодоление» (выход за пределы) возможности данного объекта, эксперимент со своими возможностями и возможностями объектов осуществлялся редко;

- игра наблюдалась лишь в 15% случаев: чаще всего дети играли в домике, в игровом городке и песочнице;

- конфликты отмечались крайне редко: на качелях и в домике, в ситуациях регулирования порядка и продолжительности использования объекта или в групповой игре;

- за все время наблюдения была зафиксирована одна рискованная ситуация — на горке;

- экспериментирование так же было обнаружено только при использовании горки: дети влезали по скользящей поверхности наверх. Возможно, это свидетельствует о том, что исследуемые объекты на детской площадке не предполагают и не стимулируют данную деятельность, столь важную для развития ребенка.

Дети на площадке являются в большей степени пользователями различных объектов, выполняют в основном действия по логике объектов, не преобразуя их. Они мало включены в продуктивные виды деятельности, экспериментирование, игру, т.е. в игровые пространства, в саму среду не заложены возможности для разворачивания этих деятельностей.

Иная картина наблюдалась на площадках нового поколения. Дети и подростки активно «распредмечивали» все то, что было заложено при проектировании, а так же создавали свои смыслы. Они экспериментировали со своими движениями и со свойствами окружающих предметов и сред — в одиночку и в сотрудничестве с другими детьми и взрослыми, совершали рискованные действия, общались, играли в сюжетные игры и игры с правилами. Были отмечены в равных пропорциях как действия, согласно логике игровых объектов, так и действия по преодолению логики — экспериментирование, проба и риск.

Конфликтное поведение отмечалось так же редко, как и на традиционных площадках и в основном касалось очередности использования игровых объектов.

Поведение родителей

На традиционных детских площадках взрослые в большей степени выполняли контролирующие функции. Родители редко включены во взаимодействие с детьми на площадке (за исключением родителей детей раннего возраста). Сами родители отмечали, что им на детской площадке скучно и они воспринимают прогулку как вынужденную меру. В таких условиях дети, находящиеся под постоянным контролем взрослых, менее свободны в своих пробах и играх, в меньшей степени активны и инициативны.

На новых площадках родители более активны, инициативны и участвуют в исследовании объектов и площадки в целом. Игровую среду они оценивают как интересную, необычную, привлекательную даже для взрослого. Было зафиксировано большое количество случаев экспериментирования взрослых на площадках, особенно среди пап, а также совместных игровых действий с детьми.

На площадках нового поколения пришедшие с детьми и подростками взрослые в большем количестве случаев включены в совместную деятельность. К этому располагают и сами игровые объекты — общение по переговорному устройству, совместное накачивание и переливание воды, движение на плотках по пруду, конструирование или экспериментирование с раскачиванием на качелях и т.п. Контролирующее поведение отмечалось тогда, когда дети и подростки совершали исследовательские рискованные действия — поднимались на высокие башни, лазательные конструкции.

На площадках нового поколения взрослые в большей степени включены во взаимодействие со своими детьми, они меньше контролируют детей, находятся в более позитивном эмоциональном состоянии и в большей степени склонны к игровому поведению.

Подводя итог, отметим, что поведение детей и подростков на традиционных площадках и на площадках нового поколения различно по всем выделенным параметрам: от выполняемых действий до траекторий движения. На площадках нового поколения посетители вовлечены в активное взаимодействие с объектами, материалами, с другими посетителями, совершают исследовательские и рискованные действия.

Одной из главных задач проектирования является создание принципиально новой модели детских игровых сред с разнообразием объектов, открытых для совершения игровых и исследовательских действий, в которой возможно активное преобразование самой среды, присвоение и освоение территории детьми и взрослыми, привлечение детей к созданию таких сред, которые отвечают потребностям их возраста.

Литература

1. *Котляр И.А., Соколова М.В.* Подходы к психолого-педагогической экспертизе игровых детских площадок // Современная зарубежная психология. 2016. Т. 5. № 1. С. 5–15.
2. *Котляр И.А., Соколова М.В.* Привлекательность детской уличной площадки. Опыт эмпирического исследования // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 4. С. 54–63.
3. *Котляр И.А., Соколова М.В., Фронтов А.Ю.* К проблеме психолого-педагогического проектирования детских сред: на примере проектирования детских площадок [Электронный ресурс] // Психологический журнал Междунар. ун-та природы, общества и человека «Дубна». 2014. № 3. С. 11–26. <<http://www.psyanima.ru/journal/2014/3/2014n3a2/2014n3abs2.pdf>>.
4. *Эльконин Б.Д.* Энергия действия и развитие. Доклад [Электронный ресурс] // Открытый научный семинар «Феномен человека в его эволюции и динамике». Заседание № 29. 19.12.2007. <http://elkonin.ru/publ/ehnergija_dejstvija_i_razvitie/1-1-0-1>.

Защитная система детей и подростков как фактор сохранения психологического здоровья личности

Куфтяк Е.В.

профессор, заведующий кафедрой специальной педагогики и психологии
kuftyak@yandex.ru

Самохвалова А.Г.

доцент, профессор кафедры педагогики и акмеологии личности КГУ
Кострома, Россия
anna.bershadskay@gmail.com

Адаптивное поведение человека выступает показателем его благополучия и здоровья как психологического, так и психического. Достаточно дискуссионным остается вопрос о поиске элементов связывающих бессознательные и сознательные механизмы защитной системы человека, а также пересекающихся сознательных механизмов (копинг-действий) в бессознательном реагировании (защитных реакций) и наоборот. Это диктует необходимость проведения отдельного комплексного изучения единой защитной системы человека с учетом ситуационного контекста [3]. Адаптивное поведение включает как стереотипные стили реагирования, так и «стихийные» (вариативные) тактики реагирования [4].

В проблеме здоровья понятие адаптации следует считать центральным. Суть их взаимозависимости можно сформулировать таким образом: здоровье есть состояние равновесия между адаптационными возможностями организма (потенциалом человека) и постоянно меняющимися условиями среды. Ряд исследователей определяет здоровье через соответствие поведенческих реакций человека требованиям окружающей его внешней реальности [6].

Идея о взаимосвязи копинг-поведения и механизмов психологической защиты, входящих в единую систему психологических механизмов адаптивного поведения, разрабатывается нами в разнообразных исследованиях.

В одной из исследовательских серий мы выдвинули тезис о том, что адекватность выбора и успешность использования адаптивных механизмов поведения выступает фактором психологического здоровья человека. Для этой цели проводились исследования на группе дошкольников от 4 до 6 лет ($n = 86$). Была проведена экспертная оценка состояния их психологического здоровья с использованием методики Сирса и «Листа оценивания психологического здоровья ребенка педагогом» О.В. Хухлаевой (адаптация Е.В. Куфтяк). На основе данных методик были сформированы три группы детей: «дети с нарушением психологического здоровья» ($n = 25$), «дети группы риска» ($n = 17$), «дети с сохраненным психологическим здоровьем» ($n = 24$). Изучение стратегий совладающего поведения и механизмов психологической защиты проводилось с использованием: «Карты оценки детских защитных механизмов» (модификация Е.В. Чумаковой, 1988), «Опросника копинга стратегий детей младшего возраста» И.М. Никольской, Р.М. Грановской.

Выявлено, что в группе детей с нарушением психологического здоровья механизмы «замещение» ($p = 0,027$) и «регрессия» ($p = 0,05$) отрицательно коррелируют с личностным компонентом психологического здоровья, а механизм «отрицание» положительно связан с эмоциональным компонентом психологического здоровья ($p = 0,037$). Обнаруженные связи с данными показателями свидетельствуют в пользу того предположения, что нисхождение на более ранний этап развития и трансформация чувства или объекта позволяют детям с нарушениями здоровья сохранить свое Я и уменьшить тревогу; а отвержение всего неприятного ухудшает их эмоциональное состояние.

У детей с сохраненным здоровьем обнаружены отрицательные корреляции между механизмом «формирование реакции» и социальным показателем здоровья ($p = 0,025$), общим показателем психологического здоровья ($p = 0,026$) и показателем тревожности. Для данной группы детей показано, что чем менее выражены тревожность и нарушения в эмоциональном компоненте здоровья, тем реже выбирается детская стратегия пассивного отвлечения. Так, обращение к интеллектуальным ресурсам (развития чувства

субъективного контроля, усвоение «высших социальных ценностей», поиск способов исправления или нахождения замены) для устранения эмоциональных переживаний здоровым детям позволяет достигать контроля в разных сферах и способности к сильным чувствам и переживаниям.

В другой исследовательской серии изучались адаптационные механизмы подростков в ситуациях затрудненного общения в условиях социальной депривации. Изучались три группы подростков ($n = 74$, средний календарный возраст 13,8 лет): подростки, отбывающие наказание в мужской воспитательной колонии для несовершеннолетних ($n = 36$); социальные сироты, оставшиеся без попечения родителей в возрасте 12–13 лет (родители лишены родительских прав), воспитывающиеся в условиях интернатных учреждений ($n = 20$); подростки, проходящие длительную (более двух месяцев) послеоперационную реабилитацию в госпитале ($n = 18$). Диагностический комплекс включал методику диагностики межличностных отношений Т. Лири (в соавторстве с Г. Лефоржем, Р. Сазеком), используемую как метод экспертной оценки коммуникативного поведения подростка (экспертами выступали педагоги и психологи, непосредственно взаимодействующие с подростками и имеющие возможность систематического наблюдения за ними); а также контент-анализ сочинений «Мои трудности в общении и как я с ними справляюсь».

Установлено, что подростки в условиях пенитенциарной депривации значимо чаще актуализируют «полярные» стили межличностных отношений: авторитарный ($H = 30,16$; $p = 0,001$) и подчиняемый ($H = 28,43$; $p = 0,002$). Подростки, проявляющие авторитаризм, в качестве способов совладания с трудностями общения называют агрессивные действия — «хамлю», «унижаю», «ругаюсь», «дерусь» ($p = 0,021$). Подчиняемые подростки склонны к имитации («делаю, как другие», «прогибаюсь»), регрессу (уход в глупость: «когда меня прессуют, включаю дурака...» или болезнь: «прикидываюсь, что заболел») ($p \leq 0,03$). Чем экстремальнее условия существования, тем труднее человеку сохранять нейтралитет перед лицом конфронтирующих неформальных групп [1]. Поэтому, попадая в стрессогенные условия социальной изоляции, подростки вынуждены «примыкать» к какой-либо сложившейся неформальной группе, принимая «правила игры», что, с одной стороны, усиливает трудности общения, а с другой — позволяет минимизировать страх отвержения, совладать с коммуникативным стрессом и интегрироваться в новую субкультуру.

Социальные сироты склонны к агрессивному стилю межличностных отношений ($H = 35,97$; $p = 0,001$) и эгоизму ($H = 26,54$; $p = 0,003$). Эгоистический тип межличностных отношений положительно связан ($p = 0,023$) с манипулятивными копинг-стратегиями («пытаюсь найти болевые точки и давить на них», «обманываю», «скрываю чувства», «шантажирую», «действую через авторитетов»). Агрессивные подростки в коммуникациях прибегают к моббингу («бойкотирую», «высмеиваю», «издеваюсь»). Они резки, не отзывчивы на чужую боль, эмоционально глухи к проблемам других людей, проявляют недоверие к сверстникам и взрослым, неготовность сотрудничать, идти на компромисс, уступать (расценивается как «проявление слабости»). Стремление самоутвердиться в новом социуме связано с демонстративным, эпатажным поведением подростка ($p = 0,013$), что создает иллюзию собственной значимости, однако зачастую приводит к несоответствию паттернов общения реальным условиям и требованиям социальной ситуации.

В условиях госпитальной депривации подростки значимо чаще проявляют подозрительный ($H = 26,76$; $p = 0,002$) и зависимый ($H = 23,72$; $p = 0,003$) стили межличностных отношений, что сопровождается снижением контактности, эмпатийности, отзывчивости. Подростки склонны к сознательному уходу от травмирующих переживаний («ухожу в себя», «закрываюсь», «перестаю слышать»); поиску социальной поддержки от близких людей и фантазиям («звоню маме», «пишу подружке», «мечтаю») ($p \leq 0,02$), что позволяет совладать с чувствами незащищенности, тревожности, неполноценности, депрессивности.

Результаты исследования показывают, что подростки в условиях социальной депривации из трех путей преодоления жизненных трудностей, описанных Л.В. Куликовым (преобразование ситуации, приспособление к ней и бегство от трудной ситуации [2]), выбирают преимущественно приспособление — изменение собственных качеств и отношения к ситуации (43,2%) и бегство — уход, дистанцирование от травмирующих переживаний (40,5%), препятствующие самовыражению и конструктивному развитию субъекта общения, в отличие от подростков, развивающихся в типичных социальных условиях, большинство из которых (69,9%) предпочитают преобразовывать ситуацию, качественно изменять ее, проявляя в общении собственную индивидуальность, активность и креативность (данные получены на выборке 146 человек в возрасте 13–14 лет) [5].

Следовательно, социальная депривация создает для ребенка многочисленные ситуации вызова, пролонгированного стресса, требующие мобилизации и активизации защитной системы организма с целью повышения адаптивных возможностей подростка в неблагоприятных социокультурных условиях.

Таким образом, психологические защиты и копинг-поведение являются важным валеологическим фактором: они активно включены в процесс сохранения и восстановления психологического здоровья детей. У здоровых детей система защитного поведения выступает буфером и активом в ситуациях, вы-

зывающих тревогу и напряжение, участвуя в сохранении психологического здоровья. У детей, имеющих нарушения здоровья, психологические защиты и копинг-стратегии вносят компенсаторный вклад в восстановление здоровья.

Литература

1. *Китаев-Смык Л.А.* Психология стресса. Психологическая антропология стресса. М.: Академический проект, 2009. 943 с.
2. *Куликов Л.В.* Эмоциональная устойчивость личности. СПб.: СПбГУ, 2008. 44 с.
3. *Куфтяк Е.В.* Факторы становления совладающего поведения в детском и подростковом возрасте [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2012. № 2 (22). С. 4. <<http://psystudy.ru>> (дата обращения: 20.09.2016).
4. *Куфтяк Е.В., Самохвалова А.Г.* Особенности адаптивного поведения детей в ситуации школьных и коммуникативных трудностей [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2015. Т. 4. № 4. <<http://psyjournals.ru>> (дата обращения: 20.09.2016).
5. *Самохвалова А.Г.* Коммуникативные трудности ребенка: феноменология, факторы возникновения, динамика. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2014. 358 с.
6. *Скиннер Б.Ф.* По ту сторону свободы и достоинства. М.: Оперант, 2016. 192 с.

Характер взаимодействия матерей с детьми раннего возраста, зачатыми с помощью ЭКО

Ланцбург М.Е.

Московский городской психолого-педагогический университет, Москва, Россия

Полупанова Д.А.

Московский городской психолого-педагогический университет, Москва, Россия

Затруднения, испытываемые при зачатии, могут иметь как физиологические, так и психологические основания. Для беременности после ЭКО характерен ее сверхценный статус, часто по тревожному типу, конфликтный личностный смысл (Е.Б. Айвазян, Г.Г. Филиппова, Е.В. Соловьева).

Цель исследования: выявить особенности взаимодействия матерей с детьми раннего возраста, зачатыми с помощью ЭКО.

Материал и методы исследования

Характеристики выборки:

- основную группу составили 50 диад, в которых дети были зачаты с помощью ЭКО (группа ЭКО). Контрольную группу составили 50 диад, в которых дети были зачаты спонтанно (группа СЗ). Все дети наблюдались в отделении катамнеза Центра Планирования Семьи и Репродукции Москвы.

Методы:

- сбор анамнестических данных;
- инструментальное наблюдение с использованием видеосъемки и последующим анализом видеоматериалов;

- анкета для матерей, разработанная М.Е. Ланцбург;

- шкала депрессии Зунга.

Характеристики, подлежащие оценке:

- проявление инициативы в общении и действиях со стороны ребенка и со стороны матери;
- отзывчивость по отношению к инициативе со стороны ребенка и со стороны матери;
- содержание участия матери в игре ребенка (пристальное наблюдение за игрой, участие в игре, отстраненность);
 - характер участия матери в игре (ведущая роль, ведомая роль, партнерство, демонстративность, отсутствие интереса к игровому процессу);
 - характер эмоциональной вовлеченности во взаимодействие (регулирующий, поддерживающий, отстраненный);
 - отношение к действиям ребенка в игре (негативная оценка, позитивная оценка, демонстративная оценка, отсутствие оценок);
 - параметры общения матери с ребенком (вербальные и невербальные).

Результаты

Отличия матерей группы ЭКО от матерей группы СЗ:

- матери группы ЭКО чаще испытывают затруднения в идентификации срока начала шевелений плода и чаще имеют дискомфортный характер переживаний от шевелений;
- матери группы ЭКО чаще имеют регулирующий и реже — поддерживающий характер эмоциональной вовлеченности в игровое взаимодействие.

Отличия детей группы ЭКО от детей группы СЗ:

- дети из группы ЭКО реже отвечают на инициативу матери при более частом проявлении собственной инициативы;

- в группе ЭКО большее число детей проявляет отрицательные эмоции, имеет сниженную длительность игровых действий и часто смотрят на мать.

Особенности синхронизации действий в диадах из группы ЭКО:

- снижена по сравнению с диадами группы СЗ продолжительность совместных игровых действий;
- наблюдается больше, чем в группе СЗ, число синхронных взглядов, однако это связано с потребностью матери в регулировании действий ребенка.

Выводы

Семьи, планирующие или осуществившие зачатие с помощью вспомогательных репродуктивных технологий, находятся в зоне риска не только с медицинской, но и с психологической точки зрения, а проблемы, которые сопутствуют «искусственному» зачатию, не ограничиваются периодом зачатия и вынашивания ребенка, а продолжают оказывать влияние не только после рождения, но и после вступления ребенка в период раннего детства.

Результаты эмпирического исследования подтвердили гипотезу о том, что взаимодействие матерей с детьми раннего возраста, зачатыми с помощью ЭКО, отличается от взаимодействия матерей и детей, зачатых спонтанно, по ряду параметров. Определенную часть матерей группы ЭКО отличала пониженная чувствительность к ребенку как на этапе беременности, так и в дальнейшем взаимодействии с ребенком, сочетающаяся с преобладанием регулирующего характера эмоциональной вовлеченности во взаимодействии с ребенком.

Полученные данные позволяют по-новому строить психологическое сопровождение женщин, использующих при зачатии технологию ЭКО. Особое внимание должно быть уделено формированию установки на необходимость понимания потребностей ребенка и субъектно-ориентированного отношения к ребенку, что позволит снизить трудности матери во взаимодействии с ребенком и риск угрозы психологическому здоровью ребенка.

К проблеме десинхронизации возрастных и образовательных кризисов

Леонова Е.В.

кандидат педагогических наук, доцент ИАТЭ НИЯУ МИФИ, Обнинск, Россия
e.v.leonova@mail.ru

Нормативные возрастные кризисы и образовательные кризисы адаптации при переходе на новый образовательный уровень традиционно рассматриваются во взаимосвязи. В культурно-исторической теории Л.С. Выготского возрастные кризисы обусловлены сменой социальной ситуации развития по причине становления нового психологического облика ребенка. В период возрастного кризиса «по социальной ситуации развития детей существует гораздо больше вариаций, чем в стабильные периоды» [4]: для каждого ребенка на фоне возрастных закономерностей характерна индивидуальная специфика динамики и выраженности симптоматики каждого возрастного кризиса, обусловленная как особенностями ребенка, так и системой внешних факторов. По определению Л.И. Божович, «кризисный характер перехода от одного этапа формирования личности к другому обусловлен тем, что потребности и стремления, возникающие у субъекта в связи с образованием новых психологических структур, встречают препятствия на пути своего удовлетворения и таким образом оказываются нереализованными» [3]. Идеальная система образования должна строиться с учетом сдвигов в развитии, так что «внешние» условия развития изменяются в соответствии с «внутренними» потребностями. Вместе с тем сегодня усиливается тенденция десинхронизации возрастных этапов развития и ступеней образования.

Следует отметить, что до середины XX в. школьное обучение начиналось в 8 лет, а переход в среднее звено — в 12 лет [9]. Поэтому возрастные кризисы, описанные классиками культурно-исторического подхода, были связаны с «перерастанием» ребенком существующего образа жизни, возникновением, по словам А.Н. Леонтьева, открытого противоречия «между образом жизни ребенка и его возможностями, уже опередившими этот образ жизни» [8]. Трудности возрастных кризисов, по данным Л.И. Божович, «были достаточно ясно выражены, когда обучение в школе начиналось с 8 лет, и значительно уменьшились, почти свелись на нет, после того как дети начали ходить в школу на год раньше» [3], что произошло в 60-е годы прошлого века. Но при этом сразу же актуализировалась проблема образовательных кризисов, что вызвало широкое научное обсуждение вопросов школьной зрелости, адаптации школьников и студентов. Впоследствии было введено понятие нормативных образовательных кризисов, как «кризисов перехода» из одной образовательной среды в другую [11], связанных с началом обучения на следующем образовательном уровне. Считается, что ключевым фактором нормального прохождения образовательного кризиса является своевременное решение задач развития, как результата прохождения кризиса возрастного. И наоборот, нерешенность задач развития приводит к затягиванию кризиса адаптации с негативными последствиями для обучения и развития.

Сегодня проблема сопряжения и десинхронизации ступеней образования и возрастных периодов развития является одной из актуальных проблем психологии образования. Перечислим основные причины указанной проблемы. Во-первых, изменилась ситуация социального взросления детей и подростков: на фоне повысившегося уровня жизни большинство детей избавлены от самостоятельного решения насущных проблем, пространство их жизнедеятельности фактически ограничено домом и образовательными организациями, значительная часть общения и самостоятельного обучения происходит с использованием интернет-технологий. В результате многими авторами отмечается тенденция к снижению самосознания у подростков и юношей [12]. Во-вторых, получила широкое распространение тенденция заблаговременного «упреждения» взрослыми (родителями и учителями) предстоящих трудностей детей. По меткому выражению А.Г. Асмолова, такое «обучение в школе — это снабжение ответами без поставленных учеником вопросов» [2]. Так, дошкольники осваивают на «курсах подготовки к школе» содержательную часть программы первого класса, а при поступлении в школу сталкиваются в первую очередь с проблемами дисциплинарного характера, основанными на несформированности внутренней позиции школьника. Становление внутренней позиции школьника, как известно, происходит в сюжетно-ролевой игре, время на которую в дошкольном детстве сокращается в пользу подготовительных к школе занятий и «компьютерных» вариантов времяпрепровождения, что приводит к симплификации и дисгармоничной акселерации развития ребенка. В старшей школе основное внимание учителей

направлено на подготовку старшеклассников к сдаче ЕГЭ, а не на их профессиональную ориентацию, поэтому выбор направления подготовки при поступлении в вуз далеко не всегда является результатом осознанно поставленных абитуриентом целей профессионального становления. Все это приводит к изменению психологического содержания как возрастных кризисов, направленных на решение внутренних, экзистенциальных задач развития (внешние условия заданы до того, как в них появилась внутренняя потребность), так и кризисов образовательных (требования новой образовательной среды к еще не сформированному уровню субъектности обучающихся определены до возникновения «потребности и стремления»).

Помимо перечисленных общих причин изменения социальной ситуации развития современных детей и подростков существуют также специфические причины (которые подразделяются на характерные для каждого возраста, и характерные для отдельной группы/класса обучающихся), а также причины индивидуальные. Так, в сегодняшней образовательной практике возраст школьников, обучающихся в одном классе, варьируется в диапазоне до 2 лет (а в вузе еще больше). Соответственно у части школьников, обучающихся в одном классе, возрастной кризис уже пройден, а другим он только предстоит — и все это на фоне индивидуальных различий, особенностей физиологического и социального созревания.

Проблема десинхронизации возрастных и образовательных кризисов сложна и многоаспектна. Следствием ее, как показали проведенные нами исследования [5], является проблема дезадаптации обучающихся в образовательной среде школы (вуза), влекущая за собой широкий спектр проблем: от замедленного взросления и отсутствия смысла жизни до психических и психосоматических расстройств.

В результате проведенных нами исследований [6] установлено, что школьники и студенты, преодолевшие кризис адаптации, отличаются от своих сверстников, имеющих проблемы прохождения этого кризиса, по сформированности субъектных качеств:

- внутренней позиции школьника (первоклассники);
- учебной мотивации, ответственности, организованности, доброжелательности, стремлению к самоутверждению и самостоятельности (пятиклассники и шестиклассники);
- сформированности профессиональных намерений, осмысленности жизни, учебной мотивации, ответственности (десятиклассники);
- сформированности познавательной самостоятельности и исследовательского характера учебной деятельности, организованности, осмысленности жизни, умению находить эффективные способы достижения цели, способности к самостоятельному принятию решения (первокурсники вуза).

Полученные результаты свидетельствуют, что сформированность определенного уровня субъектности, как результата прохождения возрастного кризиса, является одним из важнейших факторов прохождения нормативного образовательного кризиса адаптации.

По результатам проведенных эмпирических исследований особенностей протекания нормативных адаптационных кризисов на выборках первоклассников, пятиклассников, десятиклассников и первокурсников вуза было показано, что ведущее качество субъекта — способность к активному использованию имеющихся ресурсов для решения возникающих проблем [1] — характерно для обучающихся, завершивших прохождения соответствующего возрастного кризиса. У школьников и студентов с несформированными субъектными качествами ресурсы остаются потенциальными, не используются при прохождении нормативных адаптационных кризисов.

Литература

1. Абульханова К.А. Принцип субъекта в отечественной психологии // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2005. Т. 2. № 4. С. 3–21.
2. Асмолов А.Г. Образование как расширение возможностей развития личности // Вопросы психологии. 1992. № 1. С. 6–13.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб., 1968.
4. Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. Т. 4: Проблема возраста. М., 1984. С. 244–268.
5. Леонова Е.В. Прогнозирование дезадаптации школьников и студентов в новой образовательной среде // От истоков к современности: 130 лет организации психологического общества при Московском университете: сб. материалов юбилейной конф.: в 5 т. Т. 4. М.: Когито-Центр, 2015. С. 124–127.
6. Леонова Е.В. Субъектность школьников и студентов как условие успешного прохождения нормативных образовательных кризисов // Психология обучения. 2016. № 7. С. 23–45.
7. Леонова Е.В., Шатова С.С., Шербакова Е.В. Адаптация и дезадаптация школьников в контексте требований новых федеральных образовательных стандартов [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 6. № 4. <psyedu.ru>.

8. *Леонтьев А.Н.* К теории развития психики ребенка // Проблема развития психики. М.: МГУ, 1972. 576 с.
9. О начальной и средней школе. Постановление ЦК ВКП(б) от 05.09.1931 // Педология. № 4 (16). 1931. С. 3–8.
10. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер Ком, 1999. 720 с.
11. *Слободчиков В.И.* Антропологический смысл кризисов перехода в развитии и образовании // Психология обучения. 2008. № 1. С. 4–25.
12. *Толстых Н.Н.* Современное взросление // Консультативная психология и психотерапия. 2015. Т. 23. № 4. С. 7–24.

Онтогенез и функциональный генез (нейропсихологический подход в работе с детьми дошкольного возраста)

Лопухина О.Г.

В настоящее время масса детей демонстрирует задержки и искажения двигательного развития. Двигательное развитие ребенка в младенчестве должно проходить в правильной последовательности...

Если ребенок развивается, не нарушая последовательности, то правильно пройденные этапы двигательного развития запускают ряд важнейших механизмов работы мозга.

Если недостаточно развита координация движений, работа каждого полушария в отдельности и межполушарное взаимодействие у дошкольника, а впоследствии младшего школьника, возможны проблемы при письме: грязь в тетрадках, плохой почерк. Многие дети, имеющие дислексию и дисграфию, пропустили стадию ползания.

Если ребенок не осваивает этот важный этап физического развития, будет пропущен и важный этап развития мозга. Если развитие ребенка проходило с искажением, пространственные связи им были освоены не в полной мере, то и восприятие пространства будет искажено.

Воздействие на сенсомоторный уровень с учетом общих закономерностей онтогенеза вызывает активизацию в развитии всех высших психических функций, так как он является базовым для дальнейшего развития ВПФ, в начале коррекционного процесса, предпочтение отдается двигательным методам.

Многие особенности развития ребенка можно скорректировать, пройдя с ним все этапы его сенсомоторного (двигательного) развития заново, начиная с рождения.

Эрозия институциональных образовательных пространств. Семейное образование

Любицкая К.А.

аспирант, Институт образования НИУ ВШЭ, Центр исследований современного детства
Москва, Россия
krislubitskaya@gmail.com

В настоящее время альтернативные формы обучения становятся более востребованными и популярными, набирая в свои ряды все большее число последователей по всему миру [3]. Альтернативную форму образования, образование детей вне школы, пропагандировал в своей книге Иван Иллич — известный социальный философ, аналитик и критик современного мира. Автор не писал о том, что школы нужно закрыть, но он отказывал им в праве на монополию в сфере образования (дескулинг — освобождение наших представлений об образовании от монополии обучающей школы-машины) [1].

Семейное образование — это один из мировых трендов в сфере образования сегодня, один из актуальных запросов не только российских родителей, но и зарубежных родителей к государственной системе образования. Семейное образование в форме «родитель во главе домашнего образования» — это вековая традиционная образовательная практика, которая 10 лет назад считалась ультрасовременной и «альтернативной», но теперь граничит с «мейнстримом» в Соединенных Штатах. Это, может быть, самая быстрорастущая форма обучения в Соединенных Штатах (от 2 до 8% в год в течение последних нескольких лет) (Ray, 2015). В 2015 г. в США насчитывалось около 2,3 млн детей школьного возраста, обучающихся дома, по сравнению с 2 млн хоумскулеров в 2010 г. (Ray, 2015).

Закон об образовании 1992 г., который легализовал такую форму обучения как семейную — это пример делегирования государством части полномочий на образование детей родителям, пример сокращения вмешательства государства в образовательную политику.

Родители (законные представители), практикующие семейное образование по всему миру, различаются по уровню образования, образу жизни и вероисповеданию, но все они без исключения, движимые родительской заботой и стремлением раскрыть весь потенциал своих детей, надеются создать образовательную и воспитательную атмосферу дома [2].

Начальный этап исследования направлен в первую очередь на характеристику семейного образования как одного из мировых трендов в сфере образования. Во-вторых, на раскрытие механизмов и специфики обучения ребенка в форме семейного образования.

Основные вопросы работы.

1. Какие причины побуждают родителей (законных представителей) выбирать семейное образование?
2. Какие барьеры встречаются родителям (законным представителям) при переходе и при реализации семейного образования?
3. Каким образом (при помощи каких структур) родители (законные представители) преодолевают данные барьеры?

Эмпирическая база исследования — пять глубинных полуструктурированных интервью и онлайн-опрос ($N = 151$) родителей, занимающихся семейным образованием, проведенные в 2015–2016 гг. На основе проведенных интервью был составлен онлайн-опрос, содержащий в себе такие блоки, как демографические данные; способы реализации семейного образования (мотивация, трудности, информированность и проч.).

Первый этап проведенного исследования, позволил получить данные о социальном портрете российских семей, выбирающих такую альтернативную форму обучения для своих детей, как семейное образование, а также получить данные о причинах выбора этой формы и барьерах, с которыми сталкиваются семьи. По полученным данным, барьеры, с которыми сталкиваются родители (законные представители) и их дети при переходе и реализации семейного образования, подразделяются на следующие категории: психологические барьеры и формальные барьеры (организационные, образовательные/компетентностные, ресурсные, административные).

Литература

1. *Иллич И.* Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир [Электронный ресурс]. <https://revbel.org/wp-content/uploads/Ilich_I_-_Osvobozhdenie_ot_shkol_Proportsionaln.pdf>.
2. New World Encyclopedia «Homeschooling». [Электронный ресурс] 2015. <<http://www.newworldencyclopedia.org/entry/Homeschooling><http://www.newworldencyclopedia.org/entry/Homeschooling>>.
3. *Ray B.D.* Research Facts on Homeschooling. [Электронный ресурс] // National home education research institute. 2015. <<http://www.nheri.org/research/research-facts-on-homeschooling.html>>.

Юридическая обособленность образовательных организаций не препятствие к индивидуализации образования под персональный результат (эффективные способы сетевого взаимодействия образовательных организаций на основе очного, дистанционного и электронного образования). Презентация опыта взаимодействия различных образовательных организаций с целью достижения наилучших результатов в области социального взросления ребенка при опоре на зону его ближайшего социального развития

Посмитная С.Л.

кандидат педагогических наук, АНО «Центр результативного образования»

Получаемое ребенком образование ориентированно не только на учебный результат (достижения), но и личностный результат (достижения). Данное положение является требованием ФГОС ОО.

Личностный результат определяет учебные достижения. Способность ребенка рассматривать свое образование как личный образовательный проект — актуализирует идею об индивидуализации общего образования при сохранении двух позиций: передачи научной картины мира и формирования предметных, метапредметных и личностных компетенций.

Личностный результат — показатель социального взросления ребенка (обретения им гражданской позиции и социального опыта).

Активное участие в социальном взрослении ребенка принимают различные социальные институты в виде образовательных организаций, оказывающих образовательные услуги по основным и дополнительным образовательным программам общеобразовательной и профессиональной направленности. В условиях XXI в. актуализируется вопрос об интеграции усилий всех образовательных организаций с целью представления ребенку/человеку максимально благоприятных условий для получения индивидуализированного образования. Способы интеграции уже легализированы законом «Об образовании в Российской Федерации» — сетевое взаимодействие, дистанционные технологии и электронное обучение.

Участие различных образовательных организаций, организаций культуры, спорта и бизнеса в образовательном процессе школы должно быть направлено на удовлетворение потребностей ребенка в его социальном развитии с учетом зон его ближайшего социального развития.

Зная зоны и их возрастные границы можно ускорять процесс социального взросления ребенка, получая общий эффект от системы образования в области развития человеческого капитала страны. Для этого не требуются серьезные финансовые вливания, требуется лишь добрая воля и позиция «если образование — общественное благо, то все, кто призван его оказывать обязаны интегрировать свои ресурсы под индивидуальные потребности человека».

Переструктурирование ресурсов не требует ликвидации юридической обособленности образовательных организаций. Интегрируя свои ресурсы внутри общественных объединений и договоров доброй воли, образовательные и иные организации становятся более конкурентоспособными на рынке образовательных услуг. Что является особенно важным в условиях экономической нестабильности и перехода общего, дополнительного и профессионального образования на подшевое финансирование.

Маскулинность мужчин в период ранней взрослости как фактор отцовской идентичности

Садовникова Т.Ю.

кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии
МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия
tatsadov@yandex.ru

Пустотина А.С.

бакалавр МГУ им. М.В. Ломоносова
студент магистерской программы НИУ ВШЭ «Психоанализ и психоаналитическая психотерапия», Москва, Россия

Жизнь детей и взрослых в России значительно изменилась за прошедшие после перестройки три десятилетия (А.Л. Венгер, О.А. Карабанова, К.Н. Поливанова, А.А. Реан, Н.Н. Толстых, Д.И. Фельдштейн и др.). Ведущие социальные институты общества — семья и школа — трансформируются, отвечая «вызовам эпохи». Ряд особенностей современного российского общества — высокий уровень социальной неопределенности, многообразие, медийность общества, информатизация всех сфер жизни, изменение приватной сферы жизни человека, — влияет на супружеские и детско-родительские отношения (И.С. Клецина, Т.Д. Марцинковская, Г.У. Солдатова).

Дискуссии специалистов на рубеже XX–XXI вв. о «кризисе семьи» на основе исследований романтических и супружеских отношений современных молодых взрослых в РФ объективировали не только существование, но и растущую популярность среди представителей молодых когорт различных моделей современных семей («гражданский брак», «гостевой брак», конкубинат, «семья выходного дня» и т.д.). Был выявлен ряд тенденций и проблем в сфере построения брачно-семейных отношений (С.В. Жолудева, О.А. Карабанова, Н.Н. Лидовская, Л.Б. Шнейдер и др.). Современное родительство, материнство и отцовство как его составляющие, реализуются на фоне падения рождаемости в российском обществе, увеличения количества «материнских» семей и числа одиноких молодых людей (single), роста терпимости российского общества в отношении новым форм партнерства и супружества, изменения гендерных норм, либерализации сферы сексуальных отношений, роста значения «Я — телесного» в культуре (А.Я. Варга, Н.Н. Васягина, Е.И. Захарова, С.Н. Ениколопов, А.Ш. Тхостов, Г.Г. Филиппова и др.).

Изучение отцовства находится на этапе накопления научных знаний. Исследования посвящены, как правило, отдельным проблемам: освоению роли отца, психологической готовности юношей к отцовству, влиянию образа отца на самореализацию девушек, отношение к детям в зависимости от мотивации отцовства и др. [1; 7; 12; 10; 16 и др.]. Одним из мало исследованных направлений является изучение отцовства в связи с маскулинностью [5; 13; 20]. Многообразие трактовок понятия маскулинности можно условно разделить на подходы, где делается акцент на биологической обусловленности мужественности, и подходы, где подчеркивается понимание маскулинности как социально-конструируемого конструкта [14; 15; 6; 20; 12; 13; 17]. Популярно определение маскулинности, предложенное в работе Ш. Бёрд: маскулинность — это социально сконструированные ожидания, в отношении поведения, представлений, переживаний, стиля социального взаимодействия, соответствующего мужчинам, представленные в определенной культуре и субкультуре в определенное время [3, с. 8]. И.С. Клецина подчеркивает междисциплинарный характер понятия и отмечает, что «смысловое содержание и практическое наполнение отцовской роли обусловлено той конкретной моделью маскулинности, которая принята мужчиной как субъектом отцовской роли» [13, с. 2].

Целью нашего исследования было изучение родительской идентичности мужчин в возрасте от 30 до 42 лет. В работе использован опросник, разработанный в рамках теории родительской идентичности Джозефа Плека (J.H. Pleck). Нас интересовало принятие отцовской роли мужчинами в период ранней взрослости в связи с их маскулинными установками. Мы предположили, что приверженность мужчин нормативным маскулинным установкам коррелирует с более успешным принятием отцовской роли.

Методики исследования

1. Анкета, направленная на выявление социально-демографических характеристик выборки.
2. Методика «Полоролевой опросник» (С. Бем) [19].
3. Опросник «Мужские нормативные установки» (МНУ) [13].
4. Опросник родительской идентичности Дж. Плека в адаптации Ю.В. Борисенко [5].

Выборка

61 человек: мужчины в возрасте от 30 до 42 лет, имеющие детей до 16 лет, состоящие в браке. Сбор данных был выполнен через форму GOOGLE-опрос, через сеть Интернет, в рамках дипломной работы А.С. Пустотиной, выполненной под руководством Т.Ю. Садовниковой [18].

Основные результаты

1. Большинство обследованных мужчин-отцов больше реализуются в роли кормильца семьи; выявлено традиционное распределение ролей в семье с ребенком; выявлено сходство структуры отцовской идентичности в группе более молодых мужчин-отцов (30–37) и в группе более старших мужчин-отцов (38–42).

2. По методике С. Бем группа смешанного типа не выявилась; 24 человека (39,3%) относятся к феминному типу, 31 человек (50,8%) — к маскулинному типу, и 6 человек (9,8%) — к андрогинному типу гендерной идентичности. Выявлены значимые различия ($p < 0,05$) шкалы «Принятие безличной сексуальности» (МНУ) между группами феминного типа и маскулинного типа: у маскулинных мужчин (по С. Бем) принятие безличной сексуальности значимо выше, т.е. они более инструментально относятся к женщине. Возрастных отличий нормативных маскулинных установок мужчин, по опроснику Клециной — Иоффе, не выявлено.

3. Методом кластерного анализа были выделены три группы мужчин-отцов с различными мужскими нормативными установками и гендерной идентичностью (использованы шкалы опросника МНУ и показатель феминности — маскулинности методики С. Бем): «маскулинные» — 33 человека (54%); «феминные» — 20 человек (32,8%); «сверхмаскулинные» — 7 человек (11,5%). Мужчины-отцы из группы «маскулинные» значимо сильнее себя идентифицируют с ролью кормильца по сравнению с мужчинами-отцами группы «феминные» ($p = 0,026$); мужчины-отцы из группы «сверхмаскулинные» значимо выше ($p = 0,047$) оценивают свою родительскую идентичность в уходе за ребенком в глазах супруги и значимо больше себя идентифицирует с ролью кормильца по сравнению с мужчинами-отцами группы «маскулинные»; мужчины-отцы из группы «феминные» значимо выше ($p = 0,049$) оценивают свою родительскую идентичность в роли кормильца в глазах супруги по сравнению с мужчинами-отцами группы «сверхмаскулинные». Таким образом, гипотеза о связи приверженности мужчин-отцов в период ранней взрослости нормативным маскулиным установкам и принятия ими отцовской роли подтвердилась.

Литература

1. *Авдеева А.В.* «Вовлеченное отцовство» в современной России: стратегии участия в уходе за детьми // Социологические исследования. 2012. № 11. С. 95–104.
2. *Архиреева Т.В., Полевая Е.В.* Мотивация отцовства как детерминанта отношения отца к ребенку // Семейная психология и семейная терапия. 2006. № 1. С. 75–86.
3. *Бёрд Ш.* Теоретизируя маскулинности: современные тенденции в социальных науках // Наслаждение быть **мужчиной**: западные теории маскулинности и постсоветские практики / под ред. Ш. Бёрд, С. Жеребкина. СПб.: Алетейя, 2008. С. 7–37.
4. *Борисенко Ю.В.* К проблеме исследования отцовства: русскоязычный вариант методики Caregiving and Breadwinning Reflected Appraisal Inventory (CBIRAI) // Психологическая диагностика. 2014. № 1. С. 3–35.
5. *Борисенко Ю.В.* К вопросу о личностных детерминантах родительства: отцовство и маскулинность // Вестник Кемер. гос. ун-та. 2015. № 2–1 (62).
6. *Гилмор Д.* Становление мужественности: культурные концепты маскулинности. М.: РОССПЭН, 2005. 264 с.
7. *Евсеев Ю.В.* Отцовство как психологический фактор развития личности: дис. ... канд. психол. наук. Новосибирск, 2006.

8. *Жолудева С.В.* Психологическая готовность к браку на разных этапах периода взрослости: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ростов н/Д., 2009. 26 с.
9. *Захарова Е.И.* Представление о характере социальной роли, как средство ориентировки в ее исполнении // *Культурно-историческая психология*. 2012. № 4. С. 38–41.
10. *Калина О.Г., Холмогорова А.Б.* Влияние образа отца на эмоциональное благополучие и полоролевую идентичность подростков // *Вопросы психологии*. 2007. № 1. С. 15–26.
11. *Киммел М.* Маскулинность как гомофобия: страх, стыд и молчание в конструировании гендерной идентичности // *Наслаждение быть мужчиной: западные теории маскулинности и постсоветские практики* / под ред. Ш. Бёрд, С. Жеребкина. СПб.: Алетейя, 2008. С. 38–57.
12. *Клецина И.С.* Отцовство в аналитических подходах к изучению маскулинности // *Иваново: Женщина в российском обществе. Российский научный журнал*. 2009. № 3 (52).
13. *Клецина И.С., Иоффе Е.В.* Результаты первичного этапа адаптации российского аналога опросника «Мужские нормативные установки» // *Психологические исследования*. 2013. № 6 (32).
14. *Кон И.С.* Мужчина в меняющемся мире. М.: Время, 2009. 496 с.
15. *Кон И.С.* Отцовство как компонент мужской идентичности [Электронный ресурс] // *Демоскоп Weekly*. 2006. № 237/238. <<http://www.demoscope.ru/weekly/2006/0237/analit03.php>> (дата обращения: 12.12.2010).
16. *Красильникова Е.Н.* Интегральная индивидуальность отцов: личностное и временное развитие: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2015. 27 с.
17. *Остроух И.Г.* Метросексуал — стиль жизни, форма самореализации и самосознание мужчины в постиндустриальном обществе // *ЭО*. 2006. № 4. С. 14–22.
18. *Пустотина А.Н.* Представление об отцовстве и маскулинность у мужчин средней зрелости: дипломная работа. М.: МГУ, 2016. 74 с.
19. *Реан А.А.* Психология изучения личности. СПб.: Михайлова В.А., 1999. 288 с.
20. *Чикалова Е.А.* Социальные представления об отцовстве и нормы маскулинности у молодых мужчин: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2014. 28 с.

Семейные отношения в эпоху интенсивного материнства: как матери регулируют участие бабушек и дедушек в воспитании детей

Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта № 16–33–01135

Сивак Е.В.

научный сотрудник Центра исследований современного детства
Институт образования НИУ ВШЭ, Москва, Россия

Во многих исследованиях фиксируется, что с 1970-х годов доминирующей моделью воспитания детей становится «интенсивное родительство». Эта модель предполагает в качестве предпочтительных методов воспитания «детоцентричные, направляемые экспертами, эмоционально поглощающие, трудоемкие и финансово затратные» [1]. Подчеркивается важность вклада родителя: они ответственны за все, что произойдет с ребенком [2]. Представление о ребенке также меняется. Он начинает восприниматься как окруженный рисками, угрожающими его здоровью и развитию (риск при этом понимается как опасность). Это приводит к повышению тревоги родителей о том, что они не смогут обеспечить оптимальные условия жизни ребенку [2].

Родительство все больше становится сферой осознанных решений и непрерывно рефлекслируемого опыта. Эти решения должны базироваться на науке и экспертных советах. При этом родители не просто опираются на советы экспертов (что было и раньше); особенностью экспертно-ориентированного воспитания является то, что в «экспертном» дискурсе отношения между родителем и ребенком представляются набором навыков, которые нужно приобрести, и что «инстинкт» в этом помочь не может [3].

В этом контексте возникает вопрос, как воспринимается участие других людей в воспитании детей, в частности бабушек и дедушек ребенка. Очевидно, что за последние 20–30 лет «пул» идей о родительстве сильно поменялся. Участие же прародителей в воспитании детей в России традиционно значительное [4].

Основные вопросы работы: как дискурс интенсивного родительства осуществляется в межпоколенческих отношениях? как матери воспринимают и переживают участие прародительского поколения в воспитании детей? как с помощью дискурса интенсивного родительства регулируется это участие в случае, если матери считают обыденные теории воспитания и воспитательные практики прародителей «неправильными»?

Эмпирическая база исследования — 50 интервью, проведенных в 2014–2016 гг., с женщинами, у которых есть хотя бы один ребенок дошкольного возраста. В 25 случаях матери отмечали существенные разногласия с прародителями, и статья опирается в основном на эти случаи.

Исследование показывает, как матери конструируют разрыв в обыденных теориях воспитания (представлениях об образе ребенка, целях и «правильных» методах воспитания) с использованием «эмпирических» и «теоретических» аргументов.

«Эмпирические» аргументы основаны на восприятии матерями воспитательных практик их родителей и того, как они повлияли на их взрослую жизнь. Матери используют детерминистские аргументы — видят сильную каузальную связь между практиками их родителей (недостатком внимания, слишком жестких методов воспитания и др.) и собственными проблемами в настоящем (например, недостатком уверенности в себе). Кроме этого, в «неправильных» воспитательных практиках своих родителей матери видят причину того, что им сложно стать хорошими родителями.

Матери изначально относятся критически к опыту своих родителей и хотят действовать по-другому; это точка сборки собственной воспитательной стратегии. В представлении матерей, чтобы стать хорошими родителями, необходимо не только приобрести полезные знания и навыки, так как интуиции недостаточно, но и преодолеть негативный детский опыт.

Теоретические аргументы основаны на различиях, которые матери видят между обыденными теориями воспитания бабушек и дедушек ребенка и мнениями экспертов. При этом выбор из многочисленных научно-популярных теорий воспитания или экспертных мнений, не всегда аргументирован. Некритич-

ность выбора особенно заметна на фоне отношения к убеждениям прародителей, которые подвергаются сомнению и анализу. Мамы, например, отмечали, что они «чувствуют, что так правильно», и выбирают то, что ближе их убеждениям. Иногда в «правильности» теории убеждают отсылки к естественности («естественно» ношение ребенка в слинге, долгое грудное вскармливание, совместный сон и др.). «Естественность» многих практик не ставится под сомнение (хотя для разных культур «естественными» в воспитании были разные вещи [5]). Иногда используются отсылки к «правильности» с научной точки зрения. Но «наука» скорее подразумевает под собой веру, а не критическое изучение разных позиций [6].

Если в воспитательных практиках бабушек и дедушек мамы видят в первую очередь недостатки, то они исключаются из круга людей, которым доверяют в вопросах, касающихся ребенка. В их участии видят не только помощь, но и угрозу, «вмешательство», которое может препятствовать формированию собственной родительской стратегии и навредить ребенку, так как с детерминистской точки зрения матерей даже у рутинных и незначительных действий есть большие последствия; что даже случайные фразы могут оказать сильное воздействие на ребенка.

Амбивалентность межпоколенческих отношений, однако, предполагает, что только в крайних случаях расхождения в теориях воспитания будут приводить к полному прекращению матерью контактов прародителей с внуками. Наши интервью показали, что матери используют множество стратегий микроменеджмента. Эти стратегии включают: (1) обучение прародителей (матери, например, могут предлагать литературу, которую сами считают авторитетной); (2) переговоры по поводу «правильного» воспитания; (3) регулирование того, как ребенок интерпретирует действия бабушек и дедушек; (4) переформатирование участия прародителей; (5) переописывание «вмешательства» для снижения тревоги по поводу него (пересмотр «угрозы» неправильных воспитательных практик, пересмотр своей роли как родителя и др.).

Исследование показало, что интенсивное родительство предполагает не только существенные затраты времени, денег, усилий, огромный эмоциональный вклад, но и ежедневную работу по «настройке» всего окружения ребенка, в том числе и взаимоотношений между ребенком и прародительским поколением.

Литература

1. *Hays S.* The cultural contradictions of motherhood. Yale University Press, 1998.
2. *Füredi F.* Paranoid Parenting: Abandon Your Anxieties and be a Good Parent. Allen Lane, 2001.
3. *Lee et al.* Parenting Culture Studies. Palgrave Macmillan, 2014. P. 53.
4. *Семенова В.В.* Бабушки: семейные и социальные функции прародительского поколения. Судьбы людей: Россия XX век / Биографии семей как объект социологического исследования. Институт социологии РАН. М., 1996. С. 326–354.
5. *Ибрагимова Д.Х.* Сколько «стоит» российская бабушка? // Родители и дети, мужчины и женщины в семье и обществе. 2007. Вып. 1.
6. *Faircloth C.* The Problem of “Attachment”: The “Detached” Parent / Parenting Culture Studies. Palgrave Macmillan, 2014.
7. *Faircloth C.* ‘What Science Says is Best’: Parenting Practices, Scientific Authority and Maternal Identity’ / Sociological Research Online. 2010. Vol. 15. No. 4.

Взросление современных подростков в социальном пространстве детства: перспективы исследования

Терещенко В.В.

доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии
СмолГУ, Смоленск, Россия
terechenko2007@yandex.ru

В XXI в. на фоне происходящих социальных изменений (ускорение развития технологий, средств коммуникаций; компьютеризации общества; дисфункциональности важных социальных институтов семьи и школы) четко прослеживается необходимость анализа процессов, протекающих в период подростничества. В связи с этим особенно важным является психологический анализ взросления растущих молодых людей.

Наши дни, описываемые К.Н. Поливановой [4] как эпоха постмодерна, требуют от молодых людей гармоничного их личностного развития и взросления. Однако мы все чаще акцентируем внимание на развитии инфантилизации поколения, трансформации образа взрослости в обществе. В современных условиях, по мнению Ш.А. Амонашвили [1], В.И. Слободчикова [6], Д.И. Фельдштейна [15], феноменами мира детства являются три страсти: к развитию, взрослению, свободе. «...Дети стремятся к взрослению, хотят быть более взрослыми, чем они есть, т.е. выйти за пределы мира детства в мир культуры, социальности, общаться со взрослыми на равных. Вместе с тем потребность в общении соседствует с потребностью в обособлении, индивидуальной свободе, проявлении свободы выбора способов жизнедеятельности, поступков, среды общения и т.д.» [1, с. 10].

В наши дни имеет место все большее изменение критериев взросления, в последние годы его характеристики становятся более субъективными. Пути достижения взросления, зрелости сегодня зависят не только от социальных слоев, но и от разных культур. Это нашло отражение в новейшем исследовании Н.Н. Толстых [11; 12].

Предпримем попытку рассмотреть изменения в процессах взросления детей современной России. В настоящее время проблемы взросления подрастающих людей в науке определяются единичными психологическими, социологическими, педагогическими и культурологическими исследованиями. Позволим себе еще раз сослаться на высказывания Н.Н. Толстых, что «сегодня нет систематических исследований, позволяющих полноценно осуществить кросс-исторические сравнения и сопоставить фактологию, получаемую сегодня, с той, которая имела место 20–30 лет назад» [11, с. 9]. Очевидно, что дальнейшее продвижение в понимании особенностей взросления подростка требует, прежде всего, более глубокого анализа сущности психического развития личности ребенка. Теперь обратимся к более современным междисциплинарным исследованиям. Здесь сразу же хочется отметить, что понятие «взросление» в психологической науке нигде широко специально не определяется, но при этом довольно часто используется, во-первых, в связи с изучением обретения подростками чувства взрослости (Т.В. Драгунова, И.Ю. Кулагина, Д.Б. Эльконин, Д.И. Фельдштейн), во-вторых, в связи с изучением проблем современного Детства (К.Н. Поливанова, 2011 [4], Д.И. Фельдштейн, 2013 [15]), в-третьих, в анализе особенностей взросления, обусловленных доверительными отношениями в семье и вне семьи (А.А. Чернова, 2006 [14]), в-четвертых, в связи с проектированием модальностей взросления подростков в воспитательном пространстве (О.А. Фиофанова, 2008, 2012 [16; 17]), в-пятых, в рамках социологических исследований культурно-институционального пространства взросления как совокупности культурных сред, транслирующих и формирующих ролевые и ценностные модели взрослости, задающих их содержание, метки, фиксирующих продвижение индивида по статусной лестнице взросления, а также институциональных форм и механизмов, обеспечивающих интегрированность и функциональность культурных моделей (Н.Е. Агурова, 2015 [13]), в-шестых, в анализе исследований проблемы взросления, затрагивающих периоды отрочества, юности и молодости (Н.Н. Толстых, 2015 [12]). В современных философских исследованиях (А.И. Извеков [2]) тема изучается в рамках проблематики «забытого» кризиса и постмодерна. Автором указывается, что «игнорируя “забытый” кризис, мы упускаем из виду главное: человечество совершило очередной шаг в собственном “взрослении”, что означает не просто новый уровень научного познания, техническое

совершенствование, изменившиеся условия жизни — человек впервые поставлен в условия, в которых вынужден осуществлять попытку самостоятельно справиться с миром диверсифицированных форм и явлений» [2, с. 7–8]. Автор видит в рамках кризиса развития личности проявление черты зрелости — претензию на самостоятельность мировоззрения. Другой видный философ-современник Е.В. Косилова [3] рассматривает проблемы взросления в рамках трансфигурации субъектности, описав два пути взросления: гносеологическое и экзистенциальное.

Реалии нашего времени — результаты наших многолетних исследований [8; 9; 10] (К.Н. Поливанова [4], В.И. Слободчиков [6] В.С. Собкин [7], Д.И. Фельдштейн [15] и др.) подводят к дискуссии о необходимости пересмотра отношений детства и зрелости, новой конструкции в рамках культурно-исторического подхода понятий ведущей деятельности и социальной ситуации развития. При этом именно в познании психологии личностного развития современных подростков объективно сложилась ситуация, требующая дальнейшего детального изучения психологического содержания взросления, его структурных, типологических, функциональных характеристик и, что видится особенно важным, влияния на взаимосвязанные стороны развития взрослеющего человека, в социальной ситуации развития современного Детства (Д.И. Фельдштейн). Таким образом, приоритетность исследования состоит в необходимости получения современных данных о состоянии проблемы развития представлений о своей зрелости, перспективе взросления в условиях трансформации социальной ситуации детей, переживающих возрастной переход.

Итак, на основании междисциплинарного анализа полученных данных, мы определили, что взросление подростка в процессе онтогенетического развития происходит в соответствии с принципом гетерохронии: в онтогенезе периоды преимущественного развития физиологического взросления сменяются периодом психологического. Взросление в подростковом периоде онтогенеза в условиях трансформации социальной ситуации развития детей, переживающих возрастной переход, следует рассматривать: а) как присущее ребенку свойство и результативный момент его развития, б) как динамический процесс особой линии становления субъекта социального действия в системе развития. Процесс становления взросления формируется на протяжении подростничества. Он включает обретение подростком нескольких измерений зрелости: когнитивной, эмоциональной и поведенческой.

По нашему мнению, процесс взросления подростка имеет сложную структуру, которая представлена семью этапами, связанными с освоением ребенком определенных новообразований: 1) деятельность, имеющая общепризнанный характер; 2) формирование у подростка своеобразного чувства зрелости как субъективного переживания отношения к самому себе как к взрослому; 3) осознание подростком своего места в будущем, своей жизненной перспективы; 4) появление жизненного плана, установки на сознательное построение собственной жизни; 5) развитие рефлексии и на ее основе — самосознания (социальное знание, перенесенное внутрь); 6) готовность к личностному и жизненному самоопределению (14–16 лет); 7) реализация функции субъектности.

Поскольку подростничество является хронотопом, мы предполагаем, что взросление происходит во времени и пространстве и имеет структурно-содержательные характеристики — самостоятельность, инициативность, ответственность, реализация субъектности; культурно-институциональное пространство как совокупность культурных сред, фиксирующих продвижение индивида по статусной лестнице взросления, а также институциональных форм и механизмов, обеспечивающих интегрированность и функциональность культурных моделей в рамках психолого-педагогического сопровождения в межвозрастные переходы (от младшего школьного к подростковому и от подросткового к юношескому).

Таким образом, в рамках представленной новой научной проблемы предложен концептуальный подход к анализу взросления подростка, на основе которого можно будет решить задачу индивидуализации психолого-педагогического сопровождения субъектами образования формирования личности в период перехода к зрелости и освоения зрелости как основы самореализации субъекта жизни. Будет предложена модель психолого-педагогического сопровождения взросления подростка, включающая комплекс методов определения освоения зрелости, нарушений развития, приводящих к отклоняющемуся поведению, средств дифференциации подростков группы риска с целью профилактики нарушенного поведения специалистами образования (психологами, педагогами).

Литература

1. *Амонашвили Ш.А.* Размышления о гуманной педагогике. М.: Изд. дом Шалвы Амонашвили, 1995. 496 с.
2. *Извеков А.И.* Взросление человечества: Кризис переходного возраста. СПб.: СПбГУ, 2011. 127 с.
3. *Косилова Е.В.* Философия возраста. Взаимосвязь экзистенциального и познавательного взросления человека. М.: Ленанд, 2014. 160 с.

4. *Поливанова К.Н.* Изменение детства: проверка гипотезы. На пороге взросления: сб. науч. тезисов / под ред. Л.Ф. Обуховой, И.А. Корепановой. М.: МГППУ, 2011. С. 48–59.
5. Психология подростка: учебник / под ред. А.А. Реана. СПб.: Прайм-Еврознак, 2007. 312 с.
6. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. М.: ПСТГУ, 2013. 242 с.
7. *Собкин В.С., Абросимова З.Б., Адамчук Д.В., Баранова Е.В.* Подросток: нормы, риски, девиации / под ред. В.С. Собкина. М.: ЦСО РАО, 2005. 441 с.
8. *Терещенко В.В.* Теоретико-методологические основы личностного развития и взросления современного подростка // Психология обучения. 2013. № 11. С. 55–63.
9. *Терещенко В.В.* Влияние нарушенных отношений «ребенок — взрослый» на личностное развитие подростка провинции // Психология обучения. 2014. № 9. С. 78–85.
10. *Терещенко В.В.* Современный подросток в системе отношений взаимодействия «ребенок — взрослый». Смоленск, 2015. 172 с.
11. *Толстых Н.Н.* Современное взросление // Консультативная психология и психотерапия. 2015. № 4. С. 7–24.
12. *Толстых Н.Н., Прихожан А.М.* Психология подросткового возраста М.: ЮРАЙТ. 2016. 406 с.
13. *Хагурова Н.Е.* Деформация культурно-институционального пространства взросления в современном российском обществе: дис. ... канд. социол. наук. Майкоп, 2015. 186 с.
14. *Чернова А.А.* Особенности взросления подростков, воспитывающихся в разных социальных условиях: автореф. дис. ... канд. психол. наук, Ростов н/Д., 2006. 24 с.
15. *Фельдштейн Д.И.* Мир детства в современном мире. Проблемы и задачи исследования. М.: МПСУ; Воронеж: МОДЭК, 2013. 336 с.
16. *Фиофанова О.А.* Проектирование модальностей взросления подростков в воспитательном пространстве: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2008. 360 с.
17. *Фиофанова О.А.* Психология взросления и воспитательные практики нового поколения. М.: Флинта; НОУ ВПО МПСИ, 2012. 120 с.
18. *Харламенкова Н.Е.* Самоутверждение подростка. М., 2007. 384 с.

Психология семейного воспитания в свете идей Л.С. Выготского

Усольцева И.В.

кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник ФГБНУ ИИД СВ РАО,
Москва, Россия
iv-usoltseva@yandex.ru

Научное наследие Л.С. Выготского представляет собой неисчерпаемый источник новых импульсов как для психологов, так и для представителей смежных специальностей. Многогранность, многоплановость теоретических и экспериментальных работ Л.С. Выготского позволяет исследователям находить ответы или получать импульс к решению актуальных для них исследовательских и практических задач. Обращение к его работам позволяет решать многие насущные проблемы современного общества.

Одно из системообразующих оснований исследования человека в его онтологической целостности и вместе с тем неповторимости, изменчивости и непредсказуемости заложено в трудах Л.С. Выготского благодаря введенному им понятию «динамическая смысловая система». Оно отражает представления Л.С. Выготского о единстве аффекта и интеллекта, единстве, обеспечивающем процессы развития [3].

Оппозиция эмоций и мышления, внешнего и внутреннего преодолевается в понятии «динамическая смысловая система» и выводится в более широкий контекст — контекст личности человека, понятия, направленного на изучение и понимания человека в его целостности. Каждая из частей этой системы (аффект и интеллект) оказывается связана с двумя реальностями человеческого существования. Интеллект, мышление через процессы обобщения, оказывается связан с внешним по отношению к личности миром: миром общения, взаимодействия между ребенком и взрослым, между детьми, миром практической деятельности. Аффект посредством связи с потребностями связан с миром внутренним.

В современной психологии разработка понятия «динамическая смысловая система» было продолжено А.Г. Асмоловым в рамках концептуального оформления понятия «личность» в деятельностном подходе [1], И.А. Васильевым для изучения закономерностей эмоциональной (аффективной) и смысловой регуляции мышления [2], Д.А. Леонтьевым в качестве «принципа связывания» выделенных им смысловых структур и описывающих динамические смысловые системы деятельности и динамические смысловые системы личности [4].

С нашей точки зрения, «динамическая смысловая система» может рассматриваться как понятие, задающее методологические ориентиры исследования. Мы связываем с понятием «динамическая смысловая система личности» регулятивную и проектирующую функции, которые реализуются в первую очередь в отношениях между людьми. Для понимания психологии семейного воспитания объяснительный потенциал понятия «динамическая смысловая система» выступает особенно выразительно, позволяя целостно изучать присущие воспитанию intersubjectивность и пристрастность через операционализацию в понятии «значимый другой».

Личность взрослого из семейного окружения входит в круг «значимых других», что означает, что такой взрослый и способен оказать реальное влияние на формирование личности ребенка, (вос)питать в нем социально приемлемую индивидуальность и психологически необходимую стабильность. Изначально это вхождение связано с биологической несамостоятельностью родившегося ребенка, тотальной зависимостью его выживания («питания») от другого. На более поздних этапах возрастного развития круг значимых других расширяется, включая тех, кто обеспечивает ребенку, говоря метафорически, его «питание» новыми мотивами, ценностями и смыслами, реализует его воспитание. Для того чтобы взрослый стал значимым для формирования личности «другим», должен соблюдаться ряд условий: чем младше ребенок, тем выше требования к пространственно-временной близости взрослого и ребенка, чем старше — тем выше требования к содержательной наполненности их отношений, способности взрослого к самораскрытию, готовности к диалогу на равных.

Согласно культурно-исторической теории Л.С. Выготского, в психологическом анализе того или иного явления мы должны учитывать социальность как базовое условие развития ребенка. Понятие «воспитание» отражает незримое присутствие общества в отношениях между людьми. Социальная детерминированность семейного воспитания находит свое воплощение в понятии «ожидаемый другой». Ожидаемый другой — это идеальный образ, имеющийся у взрослого, с которым сравнивается ребенок.

Этот идеальный образ отражает представления взрослого о том, что ждет общество от ребенка, чтобы ребенок был этим обществом принят.

И в этом идеале есть и нереализованные желания родителей, и их представления о счастье, успешности ребенка, и их представления о том, каковы средства достижения этого счастья в условиях жизни данного общества. Именно этот образ ожидаемого другого выступает для родителей стимулом для применения тех или иных воспитательных воздействий, совпадение с ними результатов их воспитания, выраженных в качествах характера ребенка, его школьной, и позже, социальной успешности, вызывает удовлетворенность своей воспитательной миссией, расхождение — недовольство и т.д.

В диаде «значимый другой — ожидаемый другой» не обязательно, чтобы значимым другим выступал взрослый, а ожидаемым другим — ребенок. Конечно, семейные, особенно воспитывающие отношения, асимметричны — взрослый человек ближе к обществу и его требованиям, но если ребенок не «значимый другой» для родителя, воспитание превращается в муштру или осуществляется только на публике.

Но и взрослые для ребенка — «ожидаемые другие» в области воспитания. Их осознаваемые ожидания более материальны (купят — не купят, отпустят — не отпустят), но есть и менее сознательная жажда видеть, слышать, чувствовать от родителя ожидания в отношении себя, жажда узнать своей идеальный образ, имеющийся у родителей. Именно эта потребность стоит за бесконечными детскими вопросами, обращенными к родителям, о том, ждали ли они девочку или мальчика, хотели ли именно такого, как он/она, являются ли они хорошими, с точки зрения родителей, и т.д.

С течением времени отношения между детьми и родителями меняются, повзрослевшие дети сами становятся воспитателями и не только для своих детей, но и для своих состарившихся родителей. Наступает новый виток развития в системе отношений «значимый другой — ожидаемый другой» в семье. Взрослые дети ожидают от родителей определенного поведения (заботы о своем здоровье, заботы о своих внуках, их детях, освоения технических новинок и т.д.) и для их достижения они используют разные воспитывающие родителей способы воздействия.

Еще одной характерной чертой семейного воспитания как системы отношений «значимый другой — ожидаемый другой» является воспитательный плюрализм: в семье идеалов достаточно много, ребенок оказывается разным «ожидаемым другим» для разных членов семьи. Необходимость примирять внутри себя разные требования к себе, разное отношение к себе составляет необходимое условие взросления и обретения автономии подрастающих детей.

Существуют трудности в семейном воспитании, обусловленные полярностью отношений «значимых других» и «ожидаемых других». Среди них можно назвать следующие:

— в образе «ожидаемого другого» не учитываются требования общества, что служит основой для девиаций;

— «ожидаемый другой» является знаемым, но реально не принимаемым взрослыми идеалом, что ведет к слабости, декларативности воспитательных воздействий;

— отсутствие переживания детьми личностной значимости взрослого, он «должный», а не «значимый другой», любые воспитательные воздействия выполняются лишь формально, не приводя к структурным преобразованиям в личности воспитываемого.

В литературе, в первую очередь психологической, достаточно часто высказывается мнение, что родительские ожидания являются одним из факторов невротизации ребенка из-за расхождения у родителя образа «ожидаемого другого» и реального ребенка. Но сложно себе представить, что было бы с семьей, обществом, самим ребенком, если бы родители не воспитывали своего ребенка, исходя из своих идеальных (а не идеализированных) представлений о ребенке. Идеальный характер «ожидаемого другого» является отражением существовавших во все времена моделей должного, определяющих допустимое сочетание требований общества и требований природы человека. Этот образ аккумулирует значимые для семейного воспитания оппозиции «долг — свобода», «обособление — принадлежность», которые обеспечивают семейную целостность и силу эмоциональной привлекательности «значимых других» в семье.

В этих идеальных представлениях, обозначенных нами как «ожидаемый другой», с необходимостью должен существовать «зазор» между реальным ребенком и его идеальным образом, без такого «зазора» ребенку некуда, да и незачем было бы развиваться. Благодаря этому расхождению между реальным ребенком, с его конкретно-ситуативным уровнем овладения своим телом, обусловленным возрастом, индивидуально-психологическими особенностями, и его идеальным, ожидаемым в будущем, образом другого, задающего ценностно-нормативную стабильность поступков, отношений с собой, миром и другими, поддерживается необходимость воспитывать, возводить ребенка к этому идеальному образу через преодоление сиюминутных, временных потребностей и желаний.

Можно только предположить, что часть затруднений в воспитании связана с тем, что родителей недостаточно учат воспитывать своих детей: ставить реалистичные воспитательные цели, осознавать разницу в требованиях общества и возможностях ребенка и т.д. Ведь основной инструмент семейного вос-

питания — это личность родителя как воспитателя, его сформированные воспитательные компетенции (знание механизмов воспитания, учет возрастных, индивидуально-психологических особенностей своих детей), осознание и принятие своей воспитательной миссии, наполнение ее эмоционально-ценностным содержанием, систематичность и непротиворечивость своих воспитательных воздействий и т.д.

При исследовании семейного воспитания особенно актуален вопрос о видах и формах таких отношений между личностью и «другим», которые позволили бы «другому» выступить для личности условием и источником ее развития, т.е. стать личностно значимым, в противном случае развитие личности может и не состояться.

Таким образом, в процессе семейного воспитания взрослый выступает в качестве «значимого другого» для воспитываемого, а воспитываемый является «ожидаемым другим» для самого взрослого. Взаимодействие между ними выступает в качестве одного из условий и одновременно движущих сил развития личности, закономерности которого могут быть экспериментально изучены и теоретически осмыслены через системообразующее понятие «динамическая смысловая система личности».

Разработка новых программ, концепций, методов воспитания уже не может обойтись без разработки теоретических и прикладных проблем обретения взрослым наиважнейшей для воспитания характеристики личностной значимости. В условиях изменяющегося общества, усиления разрыва отношений между поколениями, возрастающей роли технологий, опосредующих процесс воздействия взрослых на подрастающее поколение, понимание закономерностей становления динамической смысловой системы личности ребенка может оказаться одним из важных парадигмальных ориентиров модернизации воспитания как социального института современного общества.

Литература

1. *Асмолов А.Г.* Личность как предмет психологического исследования. М., 1984.
2. *Васильев И.А.* Мотивационно-эмоциональная регуляция мыслительной деятельности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1998.
3. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
4. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла. М.: Смысл, 2003. 488 с.

К проблеме гендерно-ориентированного подхода в обучении

Уткина В.М.

магистрант программы

«Доказательная образовательная политика» НИУ ВШЭ, Москва, Россия

utkina.vlada@gmail.com

Гендерный вопрос волновал и продолжает волновать умы исследователей. В последнее время заметна возросшая популярность гендерных исследований, особенно посвященных школьной ступени образования. Найти псевдонаучные и научные работы о гендерно-ориентированном подходе в обучении школьников не составит особого труда, как и исследования, доказывающие пользу раздельного обучения в школе. И все это, несмотря на то что данные TIMSS и PIRLS отчетливо показывают, что академические результаты в школах с раздельным и совместным обучением не отличаются [1].

Но на сегодняшний день гендерные исследования ставят вопрос иначе — на первый план выходит проблема гендерного неравенства. Гендерный паритет выступает как важная цель большинства всемирных организаций, проблемам гендерного неравенства посвящается целая глава в докладе по мониторингу ОДВ «Образование для всех» [2].

Что касается поступления в вуз, то в статье «Мобильность без рисков: образовательный путь в университет через колледж», опубликованной в журнале «Вопросы образования», рассматриваются различия в выборе между средним профессиональным образованием (СПО) и университетом среди юношей и девушек. Результаты исследования говорят о том, что «юноши более склонны выбирать СПО, тогда как девушки — старшую школу и высшее образование» [3]. Авторы исследования объясняют этот факт тем, «что девушки получают в школе более высокие оценки, чем юноши, а также девушки более уверены в своих способностях успешно сдать выпускные экзамены в школе и вступительные экзамены в вуз. В то же время колледжи предлагают больше привлекательных специальностей, которые принято считать мужскими, такие, как автомеханик, слесарь и т.д. К концу девятого класса молодые люди уже задумываются о службе в армии, а обучение в колледже перед службой может дать им важное преимущество в дальнейшем» [4]. Несмотря на это, существенных отличий в предпочтениях той или иной образовательной траектории исследователи не находят. Таким образом, к вопросу поступления в университет юноши и девушки подходят одинаково.

Интересно, что проблема академического мошенничества, а именно списывания на экзаменах и использования плагиата, обнаруживает несущественные различия по гендерному признаку. Как пишет в своем обзоре с опорой на авторитетные источники Е.Д. Шмелева, «считается, что юноши в большей степени, чем девушки, склонны к академическому мошенничеству» [Jordan, 2001; Kuntz Butler, 2014]. «Одно из возможных объяснений укоренено в теории социализации: девушки предрасположены к выбору честного способа достижения цели, поскольку в большей степени, чем юноши, желают получить одобрение окружающих» [Becker, Ulstad, 2007]. «Так авторы одной из самых последних работ [Hensley, Kirkpatrick, Burgoon, 2013] приходят к следующему выводу: несмотря на то что по уровню общего академического мошенничества девушки и юноши не различаются, юноши прибегают к плагиату все же чаще» [5]. Таким образом, мы видим, что в вопросах академического мошенничества поведение студентов женского и мужского пола тоже не сильно разнится.

Необходимо также отметить, что постепенно со страниц академических журналов и программ международных конференций пропадают научные исследования, посвященные теме гендера в образовании, что говорит о нерелевантности данной исследовательской проблемы. Так, например, в юбилейном выпуске журнала «Международное высшее образование» за 2015 г. мы не находим ни одной статьи с фокусом на гендерные различия в высшей школе, также как и в программе VI Международной конференции «Переосмысливая студентов: идеи и новые исследовательские подходы» [9]. Данный факт не свидетельствует о том, что исследователи перестают задаваться данным вопросом — в научных работах так или иначе продолжают фигурировать результаты, разделенные по гендерному признаку, однако проблема гендера уже не является главным исследовательским вопросом.

Подводя итог всему вышесказанному, можно резюмировать: процесс обучения для юношей и девушек не отличается, что демонстрируют исследования, проведенные среди школьников, абитуриентов и

студентов. Но гендерные исследования ощутимо меняют фокус. Исследователей больше не интересует, кто «умнее» — мальчики или девочки; теперь они задаются важным и социально значимым вопросом: «Как сделать так, чтобы все имели доступ к полному образованию?»

Литература

1. Александров Д.А., Тенишева К.А., Савельева С.С. Мобильность без рисков: образовательный путь в университет через колледж // Вопросы образования. 2015. № 3. С. 66–91.
2. Всемирный доклад по мониторингу. Программы ЮНЕСКО «Образование для всех», 2015 г.
3. Информационный бюллетень «Международное высшее образование». Вып. 80. 2015. Весна.
4. Публикации по итогам международного исследования TIMSS. PIRLS. <<http://timssandpirls.bc.edu/>>.
5. Шмелева Е.Д. Академическое мошенничество в современных университетах: обзор теоретических подходов и результатов эмпирических исследований // Экономическая социология. 2015. Т. 16. № 2. С. 55–79.
6. Beckert J., Wehinger F. In the Shadow Illegal Markets and Economic Sociology. MPIfG Discussion Paper 11/9. 2011. <http://www.mpifg.de/pu/mpifg_dp/dp11-9.pdf>.
7. Hensley L.C., Kirkpatrick K.M., Burgoon J.M. Relation of Gender, Course Enrollment, and Grades to Distinct Forms of Academic Dishonesty // Teaching in Higher Education. 2013. Vol. 18 (8). P. 895–907.
8. Jordan A.E. College Student Cheating: The Role of Motivation, Perceived Norms, Attitudes, and Knowledge of Institutional Policy // Ethics & Behavior. 2011. Vol. 11. No. 3. P. 233–247.
9. Kuntz J.R., Butler C. Exploring Individual and Contextual Antecedents of Attitudes Toward the Acceptability of Cheating and Plagiarism // Ethics & Behavior. 2014. Vol. 24. No. 6. P. 478–494.

Психологическая сепарация в отношениях отец — ребенок

Работа выполнена в соответствии с Государственным заданием ФАНО РФ № 0159–2016–0010

Харламенкова Н.Е.

профессор, заведующий лабораторией ФГБУН ИПРАН, Москва, Россия
nataly.kharlamenkova@gmail.com

Проблема психологической сепарации поставлена в науке достаточно давно. Одним из подходов к ее решению является модель, представленная в книге Н.Е. Харламенковой, Е.В. Кумыковой, А.К. Рубченко «Психологическая сепарация: подходы, проблемы, механизмы» [3]. В книге определены общие философские основания исследования психологической сепарации, проанализированы различные подходы к ее изучению, обоснована авторская теоретическая модель сепарации, а также показана специфика сепарации на разных этапах онтогенеза. Отдельное место отводится сепарации в отношениях мать — дочь и отец — ребенок.

В отличие от традиционного понимания сепарации как процесса отделения от родителей, мы определяем ее как процесс, имманентно присущий развитию личности в течение жизни, как постоянное отождествление и разотождествление человека со своими эмоциями, чувствами, представлениями о себе и о Мире, о своем поведении.

Очень условно сепарацию можно разделить на внешнюю и внутреннюю. Дисгармоничная внешняя сепарация проявляется в эмоциональном и коммуникативном дистанцировании, а собственно внешняя сепарация — в дифференциации паттернов поведения, ролей, функций. Внутренняя сепарация — это сепарация Я от внутренних объектов (Я от не-Я, структурный аспект) и сепарация образа Я (чувств, мыслей, переживаний) в настоящем от образа Я (чувств, мыслей, переживаний) в прошлом и будущем (Я от Я во временной перспективе — генетический аспект). Проблемными проявлениями внутренней сепарации являются разные виды дедифференциации: Я и внутреннего объекта, Я настоящего от Я прошлого и будущего. Кроме дедифференциации проблемная сепарация проявляется в виде дезинтеграции, например Я от внутренних объектов, в которой Я придается большая ценность.

Процесс сепарации происходит на протяжении всего жизненного пути, в контексте отношений Я — Другой. Важнейшими являются отношения между ребенком, матерью и отцом, в которых процесс сепарации может регулироваться по-разному.

В целом активная роль отца в семье связана с улучшением вербальных навыков, интеллектуального функционирования и академической успеваемости у подростков; участие отца в жизни ребенка вносит существенный вклад в уровень будущих достижений, коммуникативных стратегий, половую идентификацию детей и др.

Роль отца традиционно соотносится с процессом сепарации связей в паре ребенок — мать. Отец противостоит симбиозу матери и ребенка, поддерживает и активно подкрепляет его самостоятельность, автономию, ответственность. В связи с этим интересно остановиться не на этой функции дифференциации, а на специфике проявления другой роли отца — защитной, которая, казалось бы, должна конфликтовать с отцовскими установками на сепарацию ребенка. Иными словами, попробуем провести анализ проблемы по принципу «доказательство от противного».

Обычно защита, защищенность ассоциируется с переживанием безопасности. Для изучения представлений о безопасности (или защищенности) была сконструирована анкета, в которую вошли 60 слов-дескрипторов. Респонденту необходимо было определить степень близости той или иной ассоциации из предложенного списка дескрипторов к слову «безопасность» в соответствии с 5-балльной шкалой, значения которой распределяются от +2 до –2. В исследовании принимали участие дипломники и магистранты: Л.Х. Ароян, О.А. Благова, А.И. Шипигузова, О.С. Бондарь, А.П. Литаврина, А.С. Логвиненко, А.Д. Москвин, научный руководитель Н.Е. Харламенкова.

Цель исследования — анализ представлений о психологической безопасности с учетом пола и возраста респондента.

Гипотеза: существуют различия в представлении о безопасности у мужчин и женщин, причем в зависимости от возраста представления женщин по сравнению с представлениями мужчин меняются не зна-

чительно; существует связь между представлениями о безопасности и реализацией защитной функции в отношениях с ребенком.

В настоящем исследовании изучали представления самого «ребенка» о «защитной роли» отца, которые по данным многочисленных исследований, обычно совпадают с реализацией самим отцом этой функции. Слово «ребенок» использовалось для обозначения роли, а не возраста.

Выборка: мужчины ($n = 123$) и женщины ($n = 148$) в возрасте 20–60 лет. Выборка была разделена на подгруппы: 20–27 лет, 28–40 лет, 41–50 лет, 51–60 лет.

Самыми частотными ассоциациями на слово «безопасность» были — контроль ситуации, самосохранение, уверенность в себе, здоровье, владение информацией, жизненный опыт, опытность, надежные друзья, верность, уверенность в окружении, защита, защищенность.

Для проверки первой части гипотезы о том, что существуют различия в представлении о безопасности у мужчин и женщин, причем в зависимости от возраста представления женщин по сравнению с представлениями мужчин меняются незначительно, с помощью критерия Манна — Уитни были определены различия в частоте выбора ассоциаций на слово «безопасность». Женщины чаще выбирали такие дескрипторы, как доверие, любовь, счастье, дом, чувство комфорта, отсутствие угроз, поддержка мамы. Таким образом, в представлениях женщин защита, защищенность связана с выраженной тенденцией к воссоединению, присоединению, переживанию социальных чувств. В представлениях мужчин безопасность оказалась связанной с осторожностью, отказом от риска.

Было выявлено, что у женщин всех возрастов безопасность связана с ощущением внутреннего комфорта, положительных эмоций — радости, любви, счастья, а также с наличием позитивного окружения, поддержки; а у мужчин безопасность ассоциируется с осторожностью, отказом от риска в более молодом возрасте, а в более старшем — с жизненным опытом, автономностью и независимостью, т.е. с показателями сепарации.

Итак, первая часть гипотезы подтверждается. У мужчин наблюдается тенденция, заключающаяся в избегании опасностей и рисков в более молодом возрасте и в стремлении к автономности и независимости в старших возрастах. Для женщин безопасность ассоциируется с внутренним ощущением спокойствия, счастья и радости, с поддержкой, и это представление не меняется с возрастом.

Для проверки второй части гипотезы о том, что существует связь между представлениями о безопасности и реализацией защитной функции в отношениях с ребенком, было проведено специальное исследование [1].

Выборка: 94 человека в возрасте 18–25 лет, юноши, солдаты срочной службы. Контрольная выборка юношей и девушек того же возраста ($n = 132$ студента гуманитарных вузов Москвы (60 девушек и 72 юноши)).

Методики: анкета «Психологическая безопасность», Харламенкова Н.Е.; Опросник социальной поддержки F–SOZU–22 в адаптации А.Б. Холмогоровой, Г.А. Петровой; Опросник выраженности психопатологической симптоматики (Symptom Check List–90–Revised, SCL–90–R) в адаптации Н.В. Тарабриной с коллегами [2]. Был проведен статистический анализ связей между показателями Анкеты, такими дескрипторами, как «Поддержка отца», «Поддержка матери», «Автономность», «Самореализация», «Уверенность в себе» и показателями методик F–SOZU–22 и SCL–90–R.

Оказалось, что в возрасте 19–25 лет поддержка отца связана с поддержкой матери ($r = 0,47$), с защищенностью ($r = 0,31$), эмоциональной поддержкой по F–SOZU–22 ($r = 0,24$). И не коррелирует с уверенностью в себе, автономностью и самореализацией. Поддержка отца не связана с тревожностью и депрессией по SCL–90–R. Для сравнения — поддержка матери значимо связана с показателями депрессии ($r = 0,35$).

В дальнейшем представляется необходимым провести верификацию гипотезы на выборке среднего и старшего возраста. Однако уже сейчас, по результатам использования Анкеты, можно сказать, что гипотеза о связи представлений о безопасности с реализацией защитной функции в отношениях с ребенком подтверждается. Это значит, что защитная функция отца меняется по мере взросления и она тесно связана с процессом сепарации. Этот вывод иллюстрируется тем, что при использовании только одной Анкеты видно, что фактор «Поддержка отца» оказывается по-разному нагружен в выборке молодых людей, людей среднего и старшего возраста. А именно с возрастом поддержка реализуется не только в форме защиты, но и в виде подкрепления сына/дочери в развитии автономии, саморегуляции и инициативы. В отличие от матери отец защищает ребенка тем, что обучает его быть сензитивным к опасным ситуациям, различать их среди других жизненных обстоятельств и уметь их предвидеть. Такие отцовские тактики характерны для отношений с ребенком на ранних этапах онтогенеза, вплоть до юношеского возраста. Позднее отец меняет тактику и поддерживает своего взрослого сына или дочь в развитии автономии. Иными словами, при включенности отца в процесс воспитания ребенка его защитные функции не препятствуют сепарации ребенка, а, наоборот, способствуют ей.

При комплементарности в семье функций отца и матери взрослеющие дети обычно чувствуют при поддержке отца необходимость становления собственной автономии, а при поддержке матери — потребность в развитии чувства общности с другими людьми и важность принятия от них социальной поддержки.

Литература

1. *Дымова Е.Н.* Влияние разного уровня посттравматического стресса на удовлетворенность социальной поддержкой // Процедуры и методы экспериментально-психологических исследований/ отв. ред. В.А. Барабанщиков. М.: Ин-т психологии РАН, 2016. С. 484–490.
2. *Тарабрина Н.В.* Психология посттравматического стресса. Теория и практика. М.: Ин-т психологии РАН, 2009. 304 с.
3. *Харламенкова Н.Е., Кумыкова Е.В., Рубченко А.К.* Психологическая сепарация: подходы, проблемы, механизмы. М.: Ин-т психологии РАН, 2015.

Социализирующий потенциал семьи ребенка с интеллектуальной недостаточностью

Шмелева Е.А.

доктор психологических наук, доцент,
заместитель директора по научной работе ИвГУ, Шуя, Россия

Кисляков П.А.

доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии труда
и служебной деятельности РГСУ, Москва, Россия

Малгина А.А.

учитель-логопед, ОКГОУ «Шуйская коррекционная школа-интернат», Шуя, Россия
nos_ssru@mail.ru

Социализация детей с интеллектуальной недостаточностью представляет собой процесс привития им ряда социально значимых навыков и умений, позволяющих приобрести относительную долю самостоятельности в устройстве собственной жизни и повышение ее качества. Социализация предполагает активное приспособление ребенка с ОВЗ к условиям социальной среды, включение его в систему общественных отношений путем усвоения целей, ценностей, норм поведения, принятых в обществе. Изучение процесса социализации детей с интеллектуальной недостаточностью основывается на культурно-исторической теории, общих законах психического развития ребенка с проблемами в развитии, принципе взаимосвязи эмоциональных и познавательных процессов в целостном развитии личности ребенка, сформулированных Л.С. Выготским.

Условия для социальной адаптации ребенку с ОВЗ обеспечивает семья, выступая первичным институтом социализации, регулируя связи ребенка с миром, с людьми, формируя активную позицию личности. Процесс социализации ребенка с интеллектуальной недостаточностью первым этапом имеет адаптацию в семье; вторым — адаптацию в специальном образовательном учреждении; третьим — адаптацию в обществе, включая и адаптацию самой семьи в целом.

Л.С. Выготский обосновал тот факт, что под влиянием пессимистического взгляда на умственно отсталых детей происходит занижение требований, сужение, сокращение границ и пределов, которые ставит себе воспитание этих детей. Потому воспитание и обучение должны строиться таким образом, чтобы дети справлялись с работой, преодолевая определенные трудности, требующие хоть небольшого, но постоянного увеличения степени самостоятельности.

Л.С. Выготский указывал на то, что «умственно отсталый ребенок, овладевающий начатками мышления, человеческой речью, примитивными формами труда, должен и может получить от воспитания нечто качественно иное, чем просто фонд автоматических навыков». Психолого-педагогическое сопровождение социализации таких детей должно опираться на относительно сохранный у них «практический интеллект», который, по мнению Л.С. Выготского, может явиться точкой приложения компенсации, средством выравнивания других интеллектуальных функций.

Интеллектуальный дефект в развитии ребенка выступает доминирующей причиной травматизации психоэмоциональной сферы его родителей, являясь длительным психотравмирующим фактором. Отношения внутри семьи, а также контакты с социумом искажаются. В связи с этим встает вопрос о необходимости специального психолого-педагогического сопровождения семьи, направленного на развитие ребенка с интеллектуальной недостаточностью как личности в пределах его психофизических возможностей. Сама семья нами рассматривается как механизм воздействия на ребенка, на решение его психосоциальных и личностных проблем. Это выражается мыслью: «К ребенку — через семью, вместе с семьей!» В связи с этим особый смысл обретает формирование ответственного родительства, продуктивных детско-родительских отношений, эффективного взаимодействия школы и семьи в подготовке детей с ОВЗ к жизни в обществе.

Зачастую психолого-педагогические воздействия рассчитаны не на членов семьи особого ребенка, которые нуждаются в различных видах помощи: психологической поддержке, обучении способам взаимодействия с ребенком с ОВЗ, способам эффективного решения поведенческих и образовательных проблем и т.д. Как показывает имеющийся опыт, оказание помощи только ребенку с ОВЗ не приносит желаемого результата, так как большую часть времени он находится внутри семейного окружения. Именно в семье закладывается и определяется в дальнейшем личностное и коммуникативное развитие ребенка, его социальная активность. Поэтому продуктивная социализация ребенка с ОВЗ будет проходить более оптимально, если его семья будет рассматриваться не только как объект психолого-педагогической помощи, но и как активный субъект окружающего социума, создающего условия для максимально возможной его самореализации и интеграции в общество.

Инвалидизирующее патологическое состояние возникает у ребенка с умственной отсталостью в детстве, когда еще не сформированы нормальный двигательный стереотип, познавательные и речевые функции, он не владеет навыками самообслуживания и не имеет опыта общественной жизни. При интеллектуальной недостаточности, сочетающейся с нарушениями в двигательной сфере, большое значение имеет адаптивная физкультура, способствующая развитию моторики, координации, внимания, подвижности психических процессов, укреплению общего соматического состояния детей. Именно двигательную активность, стимулирующую развитие всех систем и функций организма, коррекцию, компенсацию и профилактику двигательных и психических нарушений, воспитание личности мы избрали в качестве одного из основных механизмов социализации детей с умственной отсталостью.

В связи с этим в психолого-педагогическом сопровождении семьи в социализации детей с психическими нарушениями также целесообразно использование практики адаптивной физической культуры, предусматривающей в семейной среде развитие у детей и родителей мотивации к активному и здоровому образу жизни, занятиям физической культурой и спортом, развитию культуры здорового питания; создание для детей условий для регулярных занятий физической культурой и спортом, развивающего отдыха и оздоровления.

Несмотря на достаточно большое количество разработанных программ физического воспитания для детей с проблемами здоровья, введение федеральных образовательных стандартов обучающихся с ОВЗ, опыт их практического внедрения и апробации различных методик не нашел должного отражения в системе специального образования. Одной из центральных проблем физического воспитания детей с ограниченными возможностями интеллектуального развития является недостаточное вовлечение детей в систематические занятия физической культурой и спортом и поддержание двигательной активности ребенка в течение дня в школе и семье.

В рамках сетевого взаимодействия Ивановского государственного университета на базе Шуйской коррекционной школы-интерната реализуется проект «Мир движений — океан возможностей» Фонда поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, направленный на решение комплекса задач развития и коррекции физических и психофункциональных способностей детей с интеллектуальной недостаточностью, обеспечение их максимально возможного развития, социализации, подготовки к самостоятельной жизни и интеграции в общество. В целевую группу проекта входят 60 детей с умственной отсталостью, в том числе дети-инвалиды, в возрасте от 7 до 12 лет, 53 семьи.

Одной из форм психолого-педагогической поддержки семьи, имеющей детей с ОВЗ, направленной на их социализацию, является детско-родительский клуб «От сердца — к сердцу», в котором участвуют как дети, так и их родители. Изучение семей позволило определить индивидуальные программы работы с семьей. Для организации двигательной активности ребенка в семье создана консультационная служба «Тренируюсь дома», на основе изучения проблем и анализа потребностей родителей, уровня физической подготовленности детей разработаны и реализуются программы «Двигаемся вместе», «Школа здоровья» по гигиеническому воспитанию и обучению семей, имеющих детей с ОВЗ; групповых и индивидуальных занятий с детьми и их родителями «Безопасное колесо» по пропаганде безопасного поведения на дорогах, профилактике детского дорожно-транспортного травматизма, формированию культуры здорового и безопасного образа жизни.

Своевременное оказание психолого-педагогической помощи семьям, имеющим детей с ОВЗ, дает возможность снизить психоэмоциональное напряжение, преодолеть личностные нарушения, предотвратить развитие субдепрессивных состояний у родителей. Не менее важным является дополнение этой работы мероприятиями, направленными на повышение педагогической компетентности родителей, обучение их эффективным приемам взаимодействия с детьми, в том числе конкретным технологиям проведения коррекционно-развивающей работы в семье. Участие родителей позволяет использовать семейные ресурсы для гармонизации личностного развития ребенка-инвалида, повысить достижения детей в максимально возможной социализации и интеграции в общество.

Литература

1. *Корнев А.В., Правдов М.А., Шмелева Е.А.* Мотивация детей с умственной отсталостью к физкультурно-спортивной деятельности в условиях адаптивной двигательной рекреации // Научный поиск. 2015. Т. 2. № 2. С. 74–77.
2. *Правдов М.А., Воробушкова М.В., Правдов Д.М., Корнев А.В.* Технологии и методики адаптивной физической культуры в воспитании детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья: методическое пособие. Шуя: Шуйский филиал ИвГУ, 2016. 72 с.
3. *Шмелева Е.А., Правдов М.А., Кисляков П.А., Корнев А.В.* Психолого-педагогическое сопровождение развития и коррекции психофункциональных и физических способностей в процессе социализации детей с интеллектуальной недостаточностью // Теория и практика физической культуры. 2016. № 3. С. 41–43.
4. *Шмелева Е.А.* Психолого-педагогическая поддержка семьи в процессе социализации детей с ограниченными возможностями здоровья // Сборник научных докладов и тезисов выступлений участников I Всероссийского съезда дефектологов / под ред. О.Г. Приходько, И.Л. Соловьёвой. 2015. С. 260–264.

Переговорные практики в школе как новый институт взросления подростка

Шторк Д.К.

аспирант ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет», Красноярск, Россия
Dary.shtork@mail.ru

Научный руководитель — Хасан Б.И.

Следуя конструктивному подходу к развитию, мы говорим о «выращивании» переговорной компетентности подростка, подчеркивая при этом «культурность», т.е. специальную организованность данного процесса. Этот процесс необходимо строить и управлять им. В связи с этим возникает вопрос о том, как должно быть обустроено становление переговорной компетентности у подростка.

Актуальность данного вопроса на сегодняшний день высока, и это связано со следующими современными трендами.

1. Действительность современного возрастного развития точно меняется по сравнению с тем, что описано в классических периодизациях. Школьные взрослые, родители находят все больше и больше фактов, подтверждающих то, что их проживание возраста кардинально отличается от того, как двигается в своем взрослении современный ребенок. Динамичность процессов вокруг нас, постоянные потоки информации, обилие гаджетов, социальных сетей делает современных детей совершенно не похожими на того ребенка, который описан в классических возрастных периодизациях.

2. В культуре существует описанная технология ведения переговоров, есть тренинги по ее передаче, но при этом нет описания генезиса переговорной компетентности (причем становления не только технической, но и личностной линии), нет операционализации процесса становления, что позволило бы осуществлять диагностику и управлять этим процессом. Остается открытым вопрос о том, существует ли сензитивный период для формирования переговорной компетентности? Можно ли сказать, что если в каком-либо возрастном периоде не заложили основу для ее формирования, то далее этот процесс пойдет гораздо сложнее, или вовсе окажется невозможным в полной мере?

3. На сегодняшний день довольно активно происходит внедрение службы медиации (примирения) в образовательную действительность. Почти в каждой школе России за последних два года появились такие структуры. При этом вопрос о качестве и эффективности их внедрения остается открытым. Мы полагаем, что нужно говорить не о службе, а о внедрении культуры конструктивного действия в конфликте, культуре построения отношений сотрудничества. Это возможно за счет обустройства в школе института переговорных практик, который, безусловно, должен быть адекватным возрастным особенностям учеников, и на разных ступенях школы устроен по-разному. И здесь хотелось бы усилить тезис. Мы считаем, что переговорные практики не просто должны соответствовать возрастным особенностям, переговоры являются той культурной формой взаимодействия, в которой в том числе и происходит возрастное развитие.

Мы предполагаем, что линия переговорных практик может быть развернута во всем школьном процессе от 1 к 11 классу, но в рамках данного доклада хотим обратить внимание на разворачивание этой линии в подростковом возрасте. Поскольку нами была совершена проба организации института переговоров в подростковой ступени Красноярской гимназии «Универс», мы представим рефлексивный анализ этого хода.

Подростковый возраст является наиболее конфликтным, подростки протестуют, борются друг с другом, со взрослыми. Не зря Катерина Николаевна Поливанова, описывая подростка в своей статье о подростковом кризисе, приводит метафору декабриста, отстаивающего свои права. Но на наш взгляд, обращение подростка в ситуации случившегося, например, со сверстником конфликта не всегда эффективно. Безусловно, в этом месте можно говорить о том, что задачей взрослых и является «окультурить» эту естественную энергию конфликтования. Но это невозможно сделать, заставив подростка обратиться в специальную службу. Это должно стать культурой, нормой: так должны начать действовать все и в первую очередь взрослые в школе. Таким образом, мы говорим, что задачей службы переговоров является не примирение, не принуждение детей обращаться за помощью, а создание культуры конструктивного действия в конфликте. Если в организации появляется какая-либо служба, то она претендует на «слу-

жение», на решение каких-либо задач, повышающих эффективность работы данной организации. Какие задачи может решать служба переговоров в школе и кому она должна «служить»? Конкретизируя данный вопрос, необходимо говорить о том, кому в школе нужны переговоры? Что может стать предметом переговоров в школе и кто является субъектами переговоров?

Поскольку мы считаем, что задачей службы является формирование культуры переговоров, то работа службы должна быть связана не столько со случившимися конфликтами, сколько с потенциальными. Иными словами, переговоры должны стать способом взаимодействия в ситуациях, требующих согласования совместных действий. В школе в качестве таких ситуаций могут выступать, например, разработка и реализация проектов (детских, взрослых и детско-взрослых). Также предметом переговоров могут стать критерии оценивания, индивидуальные образовательные запросы и планы. В таком случае мы будем иметь дело с переходом на переговорный тип отношений между учителями и учениками. В этом месте, мы сталкиваемся с сопротивлением традиционной системы устройства школьного образовательного пространства. И лишь разрешение данного противоречия в сторону перехода на такой тип отношений позволит формировать культуру конструктивного действия в конфликте. Таким образом, внедрение службы переговоров в школу требует серьезных изменений в ее устройстве в целом. В связи с этим служба переговоров становится не просто структурой в школе, а практикой, и прежде всего, практикой нового типа отношений всех субъектов образовательного процесса.

Литература

1. *Поливанова К.Н.* Психологический анализ кризисов возрастного развития // Вопросы психологии. 1994. № 1. С. 61–69.
2. *Хасан Б.И., Сергоманов П.А.* Психология конфликта и переговоры. 3-е изд. СПб.: Речь, 2007. 192 с.
3. *Эльконин Д.Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4. С. 6–20.

“I now realize that there is a hidden creativity in each of us” — The use of writing mathematical puzzle stories as a tool for developing students’ creativity in mathematics

Prusak Anna

Doctor of Philosophy, Academic Religious Teachers’ College, Shaanan, Haifa, Israel
Academic College of Education, Oranim, Tivon, Israel
annapr@013.net

Theoretical background

Unique Characteristics and the Importance of Expression in Writing

Some view the ability to express oneself in writing as the peak of the lingual pyramid and the most advanced achievement in human culture. Written expression has unique characteristics that distinguish it from verbal expression, and depending on the circumstances, a person will prefer to express himself in one way over another. The advantages and disadvantages of both modes of expression have been studied over the years by psychologists, educators, philologists and others. The psychologist Lev Vygotsky, for example, studied, among other things, the connections between psychological aspects and written and verbal expression, and his point of departure was defining the difference between both types of expression:

“Written expression is not merely the translation of verbal expression into written characters, and learning it does not end with learning how to write. If that were the case, we would expect to see, immediately upon learning the writing mechanism, written expression that is no less developed and rich than our spoken language, and as similar to it as a translation is similar to the source. However, this phenomenon does not exist in the development of written expression” [1, p. 236].

Vygotsky argues that children develop their ability for written expression spontaneously. In order to improve this ability, which is a manifestation of personal creation, children must be provided with suitable conditions and explicit and constant guidance. In Vygotsky’s opinion, inadequate attention is devoted at school to developing the students’ ability to express themselves in writing. Researchers (e.g. [2]) point out that even nowadays teachers do not emphasize the issue enough. Mudlinger [3] suggested replacing the 1970’s popular demand “Let them read!” to “Let them write!”, noting that writing is an independent language skill and is not to be treated as a natural and obvious continuation of reading.

The importance of fostering students’ creativity in general and mathematical creativity in particular

During my years of work as a teacher in schools and colleges, I appreciated the fostering of students’ mathematical creativity in general and of their mathematical writing abilities in particular, as one of the central aims of my teaching. Vygotsky [4] emphasized the unique importance of the development of a creative imagination among children from a young age, with whose help they get to know the world around them and themselves. He advocated creativity in many diverse domains, such as writing stories, theatre, the arts etc., and built and explained the psycho-pedagogical basis of the development of a child’s creative imagination. In his view, it is not possible to teach someone how to create, but teachers can encourage and cultivate their students’ creativity. Creativity in a school

setting allows students to express themselves in an unconventional manner and develop innovation, fluency and originality of mathematical thinking [5]. According to Feldhusen [6], originality is the essence of creativity and its final product.

The professional literature today calls for a change in the existing conception of the importance of creativity in education in general and in school in particular. It proposes turning creativity into an integral part of the learning and teaching process in schools, and particularly in the study of mathematics, and to develop this thinking skill [7]. In the view of Robinson [8], creativity is not only the gift bestowed on geniuses and “special” people, but rather “each one of us is born with a large amount of creativity, and the trick is to develop that ability. Educators must regard the development and cultivation of creativity as a goal to which time and effort should be devoted, and they should grant it the same status ascribed to “reading and writing” in schools [8, p. 68].

Many studies mention the role of mathematical discourse, and particularly the importance of mathematical writing in the process of constructing students’ mathematical concepts [9]. It is recommended to encourage self-creation of mathematical problems and not only to refer students to the problems in the textbooks [10]. A number of studies emphasize the importance of building the formulation of a mathematical problem by the student, the purpose of which is not only understanding the material being studied and not only developing the student’s mathematical creativity, but also as a tool that assists the teacher in understanding the student’s way of thinking [11]. Researchers in the field of mathematical creativity who have focused on encouraging mathematical creativity in students, point out the even teachers who recognize the important of nurturing creativity in students often do not make the effort for this in school [12].

Purpose of the research and Research questions

The purpose of the study was to investigate if writing mathematical puzzle stories contributes to the development of mathematical creativity in students. The research questions are:

1. How do students assess the influence that writing puzzle stories has on their mathematical creativity? 2. How do teachers assess the inherent potential that writing puzzle stories has on developing the mathematical creativity of students? 3. Is there a difference between the teachers’ and students’ assessments regarding the contribution that writing mathematical puzzle stories has on students’ mathematical creativity?

Methodology

Participating in the study were 25 grade–eleven and 21 grade–twelve students who were studying advanced mathematics (matriculation level) in schools in northern Israel. Also participating were 32 secondary-school mathematics teachers who were told about the idea of writing riddles and were shown the stories that the students wrote.

Using leading questions, the teachers were asked to assess the potential influence that writing mathematical puzzle stories might have on the students’ learning process and on the development of their mathematical creativity. An example question: as a teacher of mathematics, would you use such activities in your class? Why or why not? If yes, how?

Research tools included the puzzle stories written by the students, questionnaires about “Your reaction to writing puzzle stories”, the students’ reflective journals, detailed interviews of a sample of six randomly-selected students following the assignment, video recordings of the students working in groups and of their presentations to the class, and the teachers’ written responses regarding their assessment of the potential that such an activity might have for students. The data were analyzed according to the rules for analyzing qualitative data.

Main findings

The reflections expressed by the students in the questionnaires and interviews following the task showed that writing the stories contributed to the development of their mathematical creativity. The students referred to their puzzle stories as an expression of a creative process. They judged their product in terms of quality and creativity. The students’ self-assessment indicated four stages of creativity (similar to those of Wallas [13]): preparation (defining the issue), incubation (putting the issue aside for a period of time), illumination (discovering new ideas that arise), and verification (instructing their peers). For example:

“For a few days I was unable to invent the puzzle story. Then I decided that my heroes (the trigonometric functions) would be live entities... Why did I choose the island of Bermuda? Because I wanted a place that exists and at the same time doesn’t really exist. The course of events was constructed slowly in my imagination and suddenly I felt that a rather fascinating plot had formed.”

The students wrote that the task made them discover their ability to create mathematically, and they felt a sense of pride and enjoyment from their creations.

“For me, the writing of a puzzle story was fascinating and very interesting, because it gave me an opportunity to invent things of my own and I could use my imagination infinitely. This time, instead of solving something, I had to independently create a [mathematical] problem.”

“For me it was interesting to see how new heroes and new plots were created right under my fingertips. I felt that it was my own creation to be proud of.”

As to the responses of the mathematic teachers, they demonstrated that the teachers were unable to appreciate the full potential of such an approach. Comments included sentiments such as the following:

“It seems to me that such an activity is more suitable for higher-level students and shouldn’t be attempted in every group.”

“This activity isn’t suitable for every class. It is more suitable for classes where most of the students are committed to the general purpose and not just to the individual purpose.”

The teachers saw the process of writing a riddle mainly as a set of algorithmic phrases, without appreciating the emotional and experiential aspects. Many of the teachers held reservations and pointed out that, in their opinion, the students cannot cope with the assignment: to invent an imaginative mathematical story.

Reflecting on the process of writing her puzzle story, one student wrote:

“I started to think in a new way... What did I learn from the activity? To develop my thinking, my mind and my ability to investigate, analyse and look at a mathematical object from different aspects. I understood that mathematics is not a collection of exercises waiting for me to solve, but as a whole, living world that has room for individual thinking, expression, and creativity.”

The most typical reflection of the students is expressed by this quote:

“Now I understand that every one of us has a latent ability to be creative, and we need to know how to use it. I got the confidence to search for the creativity inside me and put it to use.” “This assignment gave me the freedom and the confidence to flow with my thoughts. That’s what allowed me to be creative.”

The results show that, contrary to the teachers’ assessments, students were able to express and develop their mathematical creativity. Therefore, it can be concluded that writing puzzle stories offers an effective tool to foster students’ mathematical creativity.

Contribution of the study to the field of mathematical education

The present study strengthens the concept of using a didactic tool such as “writing puzzle stories” on various mathematical topics and presenting them in front of their peers. The results of the teachers’ appraisal show that they may not appreciate the intrinsic advantages of such an approach, and thus will be unlikely to use it in their classes. However, making them aware of the positive reactions of the students may lead teachers to change their evaluation of the idea of the writing exercise and try it in their classes. Teachers do believe in the importance of fostering creativity in their students. In order that teachers can assess the contribution that a specific approach makes in cultivating student creativity, we suggest that they try the approach before making a decision. It is important for educators, mathematics teachers (and teachers in general) to develop writing skills in a mathematical context and implement activities that are based on unique and key attributes of written expression in their teaching.

During the lecture, a number of examples from the students’ stories will be presented, alongside excerpts from their reflections on the experience of writing puzzle stories, as well as the teachers’ views on the contribution of this approach to developing written expression in mathematics and the students’ mathematical creativity.

References

1. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1996. 416 с.
2. *Винокурова О.С.* К проблеме психологии письменной речи // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2008. № 67. С. 362–364.
3. *Выготский Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: Союз, 1997. 96 с.
4. *Робинсон К.* Образование против таланта. М.: Манн, Иванов и Фербер; Эксмо, 2013. 336 с.
5. *Bibby T.* Creativity and logic in primary-school mathematics: A view from the classroom // For the Learning of Mathematics. 2002. Vol. 22 (3). P. 10–13.
6. *Borasi R., Sheedy J.* The power of stories in learning mathematics // Language Art. 1990. Vol. 67 (2). P. 174–189.
7. *Feldhusen J.F.* Creativity: The knowledge base and children // High Ability Studies. 2002. Vol. 13. P. 179–183.
8. *Mudlinger I.* About writing 2015. <www.techedu.huji.ac.il/learning/dys/disgraphia1.html>.

9. *Morgan C.* Language and assessment issues in mathematics education // Proceeding of the 20th conference of PME. Valencia, Spain. 1996. Vol. 4. P. 19–25.
10. *Perera J.* Creativity Should Be Taught Like Math or Science. 2012. November 9. Retrieved 2013. October 12. <<http://portal.macam.ac.il/ArticlePage.aspx?id=5500>>.
11. *Silver E.A.* Fostering creativity through instruction rich in mathematical problem solving and problem posing // ZDM. 1997. Vol. 29 (3). P. 75–80.
12. *Sriraman B.* Are giftedness and creativity synonyms in mathematics? // The Journal of Secondary Gifted Education. 2005. Vol. 17 (1). P. 20–36.
13. *Wallas G.* The art of thought. J. Cape. London, 1926. 320 p.

Development of Positive Emotional Response of Adolescents by Art-based Approaches

Yangicher E.

PhD in Educational Psychology

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

yangicher.l@gmail.com

The problem of the development of positive emotional reactions has a particular significance nowadays in the atmosphere of increasing negative social manifestations, which become a source of mass frustration, contributing to the growth of emotional disorders, aggressive behavior and hostility in the society, provoking the growth of juvenile delinquency. The need for psychological support is particularly relevant for adolescents from socially disadvantaged groups. Research suggests that there are yet not enough elaborated methods of psychological support, exerting positive influence on sustainable patterns of adolescents' emotional response.

Psychologists traditionally call adolescence a critical age period. It is characterised by numerous internal and external conflicts that guide adolescents' way to the acquisition of the identity sense. L.S. Vygotsky distinguished several groups of adolescents' interests (dominants) [11]. It is associated with the destruction and demise of old interests and the emergence of new ones in this age period. He releases egocentric dominant (the interest of the adolescent to self), dominant of effort (thrust to resist, to overcome, to the strong-willed stress, which manifest themselves in stubbornness against adults, protest), etc.

Senior adolescence is characterized by a decrease in self-control and self-regulation, which is associated with features of the emotional sphere: mood swings, mental imbalance, emotional stress, increasing the anxiety level, increased activity and irritability, in some cases, isolation and a sense of inferiority (I.S. Kon). All this increases the possibility of trauma and the aberrant behavior. Many psychologists call this age as the most difficult in the emotional development of the individual (L.S.Vygotsky, L.I. Bozovic, I.S. Kon, A.M. Prikhozhan, A.A. Rean). Adolescents are very sensitive especially to the effects of the environment, that is why at this time it is so important to form a favorable social situation of development (Vygotsky) using special methods that can be decisive in the positive vector of individual further development. Due to the increased emotional vulnerability inherent to adolescents at this age, there are often inadequate reactions that provoke the deviant behavior. It is hard for adolescents to cope with them as they are not familiar with the means of self-regulation, and here arises a particular need for timely psychological correction with the help of special tools and methods.

The development of constructive emotional reactions of the person is defined by: the emotional state regulation; the productive response strategies choice; the resistance to difficult situations; the individually-typological characteristics of personality; the differences in the nervous system; the need-motivational sphere features; volitional regulation mechanisms (Y.B. Nekrasova, E.I. Kuzmina, M.A. Mkrtychyan, N.V. Tarabrina). These factors contribute to the formation of psychological stability of the adolescent personality, suggest the possibility of positive changes in emotional reactions and response stereotypes, provided the targeted impact on them.

In this context it seems effective to consider the development of positive emotional reactions by various Art-based Approaches (particularly art therapy). One of the main therapeutic mechanism of the impact of art on personality was deeply developed by L.S. Vygotsky in "The Psychology of Art" [9], detailing the phenomenon of the aesthetic response and cathartic experience, during which the power of passion is brought to a state of complete discharge, followed by a calming, purification (processed and purified). The esthetic catharsis lies in self-destruction of affects, their explosive reaction, that triggers the discharge of the accumulated emotions.

Nowadays various Art-based Approaches (particularly art therapy methods) are successfully used in the work with students both abroad and in Russia (J. Bush, D. Moriya, S. Riley, Welsby, L.A. Ametova, S.V. Kurakina, E.E. Svistovskaya). Art therapy has its own characteristics that distinguish it from other methods: self-expression language (nonverbal communication channel, the language of visual, plastic, auditory expression), metaphoricity, art and creativity (self-expression and self-fulfillment in creativity products). Children in the process of "constructive art" feel the freedom of self-expression, the contact with creative material integrates all the senses, which leads to the strengthening of the "I" (K. Rogers) and is particularly important for adolescents.

The exceptional quality of the method is a triad — "three votes" of Art therapy: an artistic image, a subject, a specialist (T. Dalley, G. Rifkind, K. Terry). The creation of artistic images allows to express the feelings on a symbolic level, to realize them and to work out verbally. Modern foreign researchers (S. Riley, K. Frostig, M. Essex,

J. Hertz, D. Moriya) believe that the most appropriate method to work with minors may act Art therapy, meanwhile the long-term psycho-correction can be successfully implemented in particular at school-base [5].

Art is a natural touch mode of human expression as it involves touches, smell, and other senses within the sensory experience of the individual, while drawing and other artistic activities mobilize the expression of the sensory memory as verbal expression or intervention could not (Steele and Raider 2001; Malchiodi 2008). Art-therapeutic process provokes a catharsis of aesthetic reaction during which an adolescent is designing the negative emotions' poles, acting out, and subsequently releasing from them. It was noted that children from disadvantaged families were getting calm and experiencing "hypnotic state" during the graphic activity (C.A. Malchiodi, 2003).

It seems that the psychocorrection of adolescent's negative emotional reactions is possible from the point of the regulation of the mental states, on the ground of which the reactions take place in the course of targeting impact on these states with the help of special tools. This position became the basis of a theoretical model of the described research. The author is based on the positions of domestic psychologists about the integrating and regulating functions of mental states (N.D. Levitov, Y.E. Sosnovikova, A.O. Prokhorov, L.V. Kulikov [3; 7]) in connection with which it is possible to consolidate the positive states and reactions in the mental traits of the adolescent's personality, with the condition of exerting a special influence on them (Y.B. Nekrasova) [4].

One of the important features of mental states is their dynamism and situational reproducibility (A.O. Prokhorov), so the correction process is considered as a natural psycho-pedagogical experiment during which certain mental states become actual, promoting positive changes. This approach opens the possibility of positive emotional reactions development with the help of special tools. In this context special methods of art therapy can be considered as means for directed formation of positive mental states and reactions, self-regulation skills development.

A range of methods, combining quantitative and qualitative approaches were used in our study: observation; video observation (reflected in the protocols); methods of mathematical statistics; test and modeling experiments (development and implementation of a special art therapy program) [12]. We used a set of diagnostic methods. Experimental studies were carried out on the basis of three schools of Moscow region (203 people, students of the 8–9th grade at the age of 13–15). The study was conducted over five years (2005–2010) included the test and modeling experiments.

Basis of the study was the concept of L.S. Vygotsky about the peculiarities of adolescents' mental development and the role of this period in the formation of personality, as well as various aspects of the development of the spheres of affects and needs in childhood (L.I. Bozhovich), the position on mental states as a particular psychological category and their (states) integrating function, the conception of the regulation of mental states (O.A. Prokhorov, N.D. Levitov); theoretical and experimental development for the diagnosis, management, and directed formation of the mental states (Y.B. Nekrasova); theoretical principles of M. Naumburg, E. Kramer on the use of art therapy in the development of a constructive emotional response of the individual; the provisions of humanistically oriented art therapy of self-expression and fulfillment in the products of creativity (K. Rogers, A. Maslow, J. Garay); the developments in the field of positive art therapy (J. McLeod, C. Malchiodi).

According to the results of the formative stage (after the implementation of the program in the experimental groups) there were revealed significant differences between the studied samples (control and experimental) on a number of indicators [13]. Data analysis showed that the highest positive dynamic was revealed in the indicators of direction of reactions (method of S. Rosenzweig), while the responses types remain virtually unchanged.

In addition to quantitative methods in the study we used qualitative data analysis, including analysis of the creativity products, tracking the intermediate dynamics of each session at the individual level. The individual dynamic of changes in the response of adolescents' was studied during the experiment by analyzing the anamnesis (past history) of each participant.

In the monitored intermediate dynamics at the level of each session we observed the changing in emotional states of adolescents' in the experimental groups. In the beginning of the session, the adolescents experienced such negative mental states as tension, aggression, apathy, stiffness, anxiety, confusion, fright, fear, resentment, shame, anger, hostility, hatred, longing, but at the end of the art therapy session they spoke of positive mental states like calmness, pleasure, delight, love, gratitude, interest, happiness, joy etc. Adolescents expressed their sensations both orally in the total process of verbalization during sessions and in writing on a special "forms of feelings", where they mentioned experiencing states at the beginning and at the end of the session.

Based on the obtained data we can say that special means and methods of art therapy can promote positive emotional responses in adolescence. Psychocorrectional process suggests purposeful influence by special means on the process of forming new positive mental states, integrating into the stable personality traits (in the course of modification, substitution and retaining negative states with positive, resulting in restructuring of the reaction and the stereotype change). A key element in this psychocorrectional process is the category of mental states, which becomes a "variable" which allows to integrate and consolidate the positive experience (with the condition of exerting a special influence on them), in a new, stable mental traits of personality. As the psychological impact we may consider special Art-based Approaches (particularly special means and methods of art therapy) that contribute

to a directed formation of positive mental states and reactions of adolescents and accelerate the process of positive (resource) mental states integration to the formation of a new response, and also implement the need of the adolescents to express themselves (in a constructive manner).

References

1. *Klorer G.* The Effects of Technological Overload on Children: An Art Therapist's Perspective // Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association. 2009. Vol. 26. No. 2. P. 80–82.
2. *Kramer E.* Art as therapy with children. N.Y., 1975.
3. *Levitov N.D.* About the mental states of a person. M.: Prosveschenie, 1964.
4. *Malchiodi C.* Handbook of Art therapy. N.Y., 2003.
5. *Moriya D.* Art therapy in schools — Effective integration of art therapists in schools. Ramat Ha Sharon, 2000.
6. *Nekrasova Y.B.* About the mental states, their diagnostics, management and directed formation (during the sociorehabilitation of stutterers) // Questions of Psychology. 1994. No. 6. P. 37–41.
7. *Prokhorov A.O.* Psychology of mental states: Coll. articles Vol. 4 // A.O. Prokhorov (ed.). Kazan: Publishing House of the Center for Innovative Technology, 2002.
8. *Vasilyuk F.E.* Psychology of Experiencing (“Perezhivanie”). Analysis of overcoming critical situations. M.: Moscow University, 1984.
9. *Vygotsky L.S.* Psychology of Art. M.: Art, 1965.
10. *Vygotsky L.S.* Imagination and creativity in the adolescent // Soviet Psychology. 1991. Vol. 29. P. 73–88.
11. *Vygotsky L.S.* The problem of age // R.W. Rieber (ed.). The collected works of L.S. Vygotsky / M. Hall (transl.). N.Y.: Plenum Press, 1998. Vol. 5. P. 187–205.
12. *Yangicher E.V.* Art therapy in the Development of Positive Emotional Reactions of Adolescents // Art and Education. 2009. No. 6. P. 149–161.

Educational drama in young learners' foreign language training

Кузменкова Ю.Б.

профессор, доктор культурологии, НИУ ВШЭ, Москва, Россия

jkuzmenkova@hse.ru

At present the focus on communicative competence in FL training urges teachers to employ different forms of communication methodology. It is not uncommon that even after years of learning a foreign language students lack the confidence of using it outside the classroom since the conventional approach to teaching often fails to result in meaningful language production. As an alternative, teaching L2 through drama is now recognized as an effective technique aiding students to use language meaningfully and appropriately.

The presenter is going to highlight effective ways of using drama activities for young learners. The approach offered is based on the novel concept of the ELT Theatre which in terms of language classroom needs is intended at gaining a sort of balance between drama as a process (aiming at fluency) and drama as a product (aiming at accuracy) and thus teaching both the audience and the participants.

The approach to be discussed presupposes awakening not only student's creativity, interest in studies and language awareness, but also developing cultural competence as the problem of communicating effectively can by no means be reduced to that of mastering the basics of English and acquiring the skills of fluent language usage. Competent language users should be able to choose strategies of verbal behaviour appropriate to a particular situation. That in its turn presupposes the knowledge of the underlying cultural differences typical of the corresponding communicative cultures, as well as the differences in mentality which are projected onto the norms of etiquette, and patterns of accepted speech behaviour.

One of the possible ways of practically treating the cross-cultural component so necessary for developing students' cultural awareness is to introduce into plots some elements pertaining to the realm considered. The presenter intends to share her experience in creating and working on "cross-cultural" plays. The drama activities to be discussed can be considered as an attempt at practical implementation of the theoretical issues mentioned. Some fragments of the author's plays and songs could serve to illustrate her standpoint and promote discussion.

Особенности понимания сложных логико-грамматических конструкций младшими школьниками с нарушениями речи

Акимова Н.А.

магистрант дефектологического факультета, МПГУ, Москва, Россия
учитель логопед, «Центр развития ребенка “Росток”», Москва, Россия
rastotoshka@mail.ru

Научный руководитель — Тишина Л.А.

кандидат педагогических наук, доцент, кафедры специального (дефектологического)
образования ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия
milalera@mail.ru

В настоящее время в современной дефектологии одно из ведущих направлений занимает нахождение путей решения проблемы разработки и оптимизации коррекционного процесса обучения школьников, имеющих расстройства речевой деятельности.

Среди учащихся общеобразовательных учреждений увеличивается количество детей, не способных в полной мере освоить школьную программу. Одной из главных причин неуспеваемости является недоразвитие лексико-грамматического строя, что, в свою очередь, приводит к нарушению понимания сложных логико-грамматических конструкций и недоступности основ всестороннего развития учащихся.

Научные подходы к проблеме понимания речевого материала весьма разнообразны, так как однозначного определения термина «понимание» в литературных источниках нет в связи с многогранностью изучаемых объектов в различных областях наук. Современная психология относит «понимание» к мыслительным операциям путем превращения воспринимаемой речи во все возможные варианты значений поступившей информации и расшифровки общего смысла (В.А. Артемов, Л.П. Добраев, Т.Я. Квасюк, Н.А. Менчинская и др.). Отечественные ученые изучают особенности понимания логико-грамматических конструкций в разных аспектах: психологическом, психолого-педагогическом, лингвистическом и др. В них рассматриваются соотношения между процессом формирования понимания и непосредственно самим механизмом осуществления декодирования. Исследования в этих областях выявили сложную специфику психологических механизмов, лежащих в основе осуществления процесса декодирования, который происходит за счет перехода информации от внешнего восприятия речи к конкретному значению высказывания, с последующим за этим выделением внутреннего смысла фразы. Сложные логико-грамматические конструкции затрудняют понимание фразы, если она сообщает не о конкретном событии, а о системе отношений. Существуют условия, осложняющие процесс понимания таких конструкций, и их декодирование требует ряда дополнительных мыслительных операций. Поэтому важно, чтобы учеба школьников не осложнялась наличием дополнительных трудностей в виде нарушений декодирования информации, что затрудняет возможности установления причинно-следственных и пространственно-временных отношений.

С целью изучения особенностей декодирования речевого высказывания у учащихся с речевыми расстройствами, обучающихся в 3-х классах, нами было проведено экспериментальное исследование. Для исследования были использованы нейропсихологические методики оценки понимания сложных логико-грамматических конструкций А.Р. Лурия, Т.В. Ахутиной, Т.А. Фотековой, Л.С. Цветковой. В экспериментальном изучении уровня понимания сложных логико-грамматических конструкций было применено пять диагностических проб, связанных с изучением понимания косвенных, сравнительных, пассивных, инверсионных конструкций и пространственно-временных отношений.

Анализ результатов эксперимента показал, что все школьники с речевой патологией испытывали определенные трудности при выполнении заданий. Полученные результаты свидетельствуют о низком или среднем уровне декодирования конструкций и доказывают необходимость включения в образовательный процесс раздела логопедической работы по формированию навыков понимания «коммуникаций отношений» у младших школьников с нарушениями речи.

Для расширения целостного процесса понимания речи нами была предложена модель коррекционно-логопедической работы, направленной на развитие пространственных и квазипространственных представлений. Эффективность предложенной коррекционно-педагогической работы оценивалась путем сопоставительного анализа данных первоначального состояния процесса понимания сложных логико-грамматических конструкций и после проведенного обучения.

В ходе сравнительного анализа результатов выполнения заданий, полученных в ходе контрольного эксперимента, выявлено, что к концу учебного года отчетливо прослеживаются значительные различия в декодировании изучаемых конструкций у учащихся с первичной речевой патологией. Результаты исследования показали, что при понимании косвенных конструкций в творительном падеже, обратимых предложных конструкций с пространственным значением в стандартной и нестандартной ситуации учащимися было допущено незначительное количество ошибок. Декодирование косвенных конструкций атрибутивного родительного падежа оказалось затруднено. Достаточно низкий показатель успешности свидетельствует о незавершенном процессе формирования квазипространственных представлений. Декодирование инверсионных конструкций с наглядной опорой и без нее было несколько осложнено линейным пониманием фразы и наличием противоречия между событиями в предложении и их последовательностью.

Анализ результатов понимания конструкций пространственно-временных отношений свидетельствуют о достаточной сформированности умений вербальной и практической ориентировки в данных «коммуникациях отношений». К концу обучения были сформированы более четкие представления о пространственных отношениях между предметами, а также отношениях, выраженных при помощи предлогов.

Результаты обучающего эксперимента доказывают эффективность методов и приемов коррекционно-логопедической работы по формированию навыков понимания сложных логико-грамматических конструкций. Комплексный подход в коррекционной работе с младшими школьниками, имеющими нарушения речи, по формированию и развитию психических процессов, участвующих в семантической обработке сложных логико-грамматических конструкций, обеспечивает положительную динамику понимания «коммуникаций отношений».

Литература

1. Брюховских Л.А. Формирование понимания сложных логико-грамматических структур языка у младших школьников с дизартрией и недоразвитием пространственных представлений: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2006.
2. Лурия А.Р. Основные проблемы нейролингвистики. М.: Либроком, 2009. 256 с.

Междисциплинарный подход к организации логопедической работы на ранних этапах коррекционного воздействия

Артемова Е.Э.

кандидат педагогических наук, доцент МГППУ, Москва, Россия
artemovae@mail.ru

Тишина Л.А.

кандидат педагогических наук, доцент МГППУ, Москва, Россия
milalera@mail.ru

В последнее время все чаще за логопедической помощью обращаются родители, чьи дети в возрасте трех–четырёх лет имеют ограниченный словарный запас. Логопедическое обследование позволяет констатировать у этих детей общее недоразвитие речи, первый уровень речевого развития по классификации Р.Е. Левиной.

Для изучения коммуникативных возможностей детей, имеющих первый уровень речевого развития, нами был проведен констатирующий эксперимент. В экспериментальную группу вошли дети, посещающие Центр развития ребенка «Росток» (Москва). Решающим фактором отбора в экспериментальную группу послужил не возраст детей, который варьировался от 3,5 до 7 лет, а уровень речевого развития. При проведении констатирующего эксперимента мы использовали специально разработанные ситуации различных видов деятельности: игры, упражнения, практические занятия. Эта работа проводилась для того, чтобы побудить ребенка использовать имеющиеся у него коммуникативные навыки: выражение просьб, ответные реакции, умение прокомментировать, ответить на вопрос, задать вопрос, поддержать диалог.

Для описания коммуникативных возможностей участников эксперимента мы использовали уровни коммуникации, описанные в научной работе В.П. Козыревой [5].

- **Уровень вербальной коммуникации.** Основным средством коммуникации, используемым на этом уровне, являются отдельные слова и простые предложения. Дети этого уровня успешно принимают помощь взрослого, после чего могут самостоятельно исправлять ошибки. Речевая продукция яркая, выразительная, эмоциональная. Однако наличие чрезмерного количества звукоподражаний и элементарных облегченных слов по лексическим темам «люди и близкие», «животные», «части тела», «элементарные действия» говорит лишь о примитивной вербальной коммуникации с близкими. Коэффициент успешности выполнения заданий составляет $\geq 50\%$.

- **Уровень моторной и жестовой коммуникации.** Коэффициент успешности на этом уровне составляет от 30 до 50%. Дети этого уровня частично проявляют навыки общительности, не всегда проявляют навыки самокоррекции. Содержание их высказываний обычно ограничивается жестами, прикосновениями, иногда присутствуют звукоподражания и аморфные слова. Окраска речевой продукции маловыразительна, неэмоциональна. Наблюдается отказ от выполнения заданий.

- **Уровень мимической коммуникации.** Коэффициент успешности $\leq 30\%$. В большинстве случаев дети этой группы отказываются от выполнения заданий. Проявляют низкую работоспособность, недостаточность внимания. В речевой продукции дети используют лишь интонационные и мимические средства общения, отсутствуют звукоподражания. Понимание речи этих детей возможно только в контексте происходящего.

В ходе анализа результатов констатирующего эксперимента у детей экспериментальной группы были выявлены: уровень моторной и жестовой коммуникации (65% детей) и уровень мимической коммуникации (35% детей). Таким образом, результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют о том, что дети с первым уровнем речевого развития используют различные способы и средства коммуникации.

Нами также было проведено исследование ведущей сенсорной модальности участников экспериментальной группы. Результаты распределились следующим образом:

- 30% — кинестетики,
- 20% — визуалы,

- 10% — аудиалы,
- 40% — смешанный тип сенсорного восприятия (т.е. не имеют ярко выраженного ведущего сенсорного канала).

На основании полученных результатов нами было проведено экспериментальное обучение, направленное на формирование импрессивной и экспрессивной речи детей с первым уровнем речевого развития, с учетом ведущей сенсорной модальности. Программа обучающего эксперимента строилась с учетом общедидактических принципов (сознательности и активности в обучении, наглядности, доступности, систематичности и последовательности, индивидуального подхода и др.) и специальных коррекционных принципов (системности, комплектности, дифференцированного подхода, принципа поэтапности), которые способствуют формированию коммуникативных навыков и определяют развитие пассивного и активного словаря.

Методика экспериментального обучения строилась с учетом следующих общедидактических принципов.

- Принцип доступности. Лексический материал, выносимый на занятие, должен быть понятен ребенку и доступен по возрасту и речевым возможностям. Поэтому мы на начальных этапах коррекционной работы использовали обиходно-бытовую лексику знакомую ребенку, звукоподражания.

- Принцип систематичности и последовательности, для обеспечения которого была разработана поэтапная система коррекционного воздействия. Пошаговое формирование активного словаря позволило постепенно закреплять и совершенствовать ранее усвоенный материал.

- Принцип деятельного подхода, предполагающий формирование активного словаря только через собственную деятельность ребенка в процессе осуществления все более усложняющейся деятельности на каждом последующем этапе.

- Принцип единства общения и деятельности определяет актуальность использования различных видов деятельности, выдвигаемый отечественной психологией в логопедической работе, направленной на формирование словаря, как одного из средств коммуникации, даже если она невербальная.

- Принцип активности и сознательности в обучении. Нами применялись разнообразные игровые приемы, которые позволяли активизировать внимание ребенка и его восприятие; формировали мотивацию к занятиям; постоянно поддерживали интерес.

- Принцип индивидуального подхода, основанный на учете специфики проявлений речевого дефекта. В связи с тем, что дети с первым уровнем речевого развития имеют разные степени выраженности речевого дефекта, целесообразно использовать индивидуальный обучающий маршрут.

- Специальные (коррекционные) принципы.

- Принцип дифференцированного подхода к детям, с учетом которого строилась работа. Принцип поэтапности. Логопедическая работа по формированию словаря представляла собой целенаправленный, организованный, поэтапный процесс. При этом учитывался ряд закономерностей развития речи. Воздействие строилось на основе онтогенетической последовательности формирования лексики: от простого к сложному.

- Принцип комплексности осуществлялся через связь логопедической работы по развитию активного словаря детей с другими психолого-педагогическими воздействиями (формирование высших психических функций, которые являются базой речи; развитие невербальных коммуникативных способностей; формирование понимания обращенной речи; развитие пассивного словарного запаса).

При составлении методики обучающего эксперимента мы руководствовались методическими приемами, описанными в работах О.Е. Громовой, Н.С. Жуковой, Е.В. Кирилловой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной и др. [1; 2; 3; 7].

Для решения поставленных задач нами была использована классическая методика формирования речи у детей, имеющих первый уровень речевого развития, предложенная такими авторами, как Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др. Мы осуществляли логопедическое воздействие по традиционной программе, и в то же время мы дополняли нашу работу упражнениями, учитывающими ведущую сенсорную модальность ребенка [4; 8].

В систему коррекционно-логопедической работы были включены следующие направления:

- развитие высших психических функций, которые являются базой речевой деятельности;
- формирование невербальных коммуникативных способностей детей;
- расширение пассивного словаря;
- развитие и активизация словарного запаса детей, имеющих первый уровень речевого развития.

В системе коррекционно-логопедической работы были условно выделены подготовительный, основной и заключительный этапы.

Содержание подготовительного этапа. На данном этапе для детей, имеющих ведущую кинестетическую сенсорную модальность, мы использовали следующие упражнения: когда мы здоровались с ребен-

ком, обязательно брали его руки в свои, поглаживали их; поскольку всем детям-кинестетикам очень важны прикосновения, похвала для детей-кинестетиков также выражалась в обязательном поглаживании и прикосновении; обучая детей-кинестетиков невербальным средствам общения мы уделяли внимания таким жестам и имитационным движениям, в которых мог быть тактильный контакт. Для развития высших психических функций использовали такие пособия, которые привлекали ребенка своей фактурой:

– для развития операций анализа, синтеза и конструктивных навыков — пазлы, имеющие разную фактуру;

– для развития восприятия формы — шарики разной твердости: пластмассовые, резиновые, матерчатые;

– для развития операция сличения и классификации — также предметы разной фактуры (например, для задания отобрать предметы по цвету, предметы подбирали не только разного цвета, но и разной фактуры).

Для детей-визуалов подобрали упражнения, которые воздействовали на их зрительный анализатор. Для создания положительного настроения и мотивации, подбирали красочное оформление комнаты. Меняли что-то в своем облике; то, что могло привлечь и расположить ребенка. Для обучения детей невербальным средствам общения использовали игрушки би-ба-бо, которые также привлекали зрительное внимание ребенка. Для развития высших психических функций использовали пособия, которые также воздействовали на зрительный анализатор.

Для детей-аудиалов подобрали упражнения, которые воздействовали на слуховой анализатор. для создания положительного настроения включали спокойную музыку. Давали ребенку позвенеть в колокольчик перед началом занятия, или звенели в колокольчик сами. Для обучения ребенка невербальным средствам общения, подкрепляли действия звуками. Для развития высших психических функций использовали звучащие пособия.

Для детей, имеющих смешанный тип сенсорной модальности, мы подобрали упражнения, направленные на все типы восприятия. Таким образом, на подготовительном этапе для этой группы детей каждое упражнение давалось с опорой на один из типов восприятия.

Для определения эффективности коррекционно-логопедической работы, нами был проведен сравнительный анализ результатов констатирующего и обучающего эксперимента, который позволил сделать следующие выводы:

- выявление ведущей сенсорной модальности помогает подбирать такие виды упражнений, которые легче воспринимаются ребенком, следовательно, ведут к наилучшим результатам;
- предложенная программа работы может послужить дополнением к системе коррекционного воздействия, направленного на формирование активного словаря детей, имеющих первый уровень речевого развития.

Литература

1. Дедюхина Г.В., Кириллова Е.В. Учимся говорить. 55 способов общения с неговорящим ребенком. М.: Техинформ МАИ, 1997. 88 с.
2. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филочева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. М.: Просвещение, 1973. 224 с.
3. Козырева В.П. Формирование коммуникативной активности у детей с множественными нарушениями в процессе коррекционной работы: дис. ... канд. пед. наук. М., 2011.
4. Янушко Е.А. Сенсорное развитие детей раннего возраста. Методическое пособие для воспитателей и родителей. М.: Мозаика-Синтез, 2011. 72 с.

Стратегии деятельности ребенка в зоне ближайшего развития и уровень его интеллектуального развития

Башмакова С.Е.

младший научный сотрудник Центра прикладных психолого-педагогических исследований
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия
sonyabash@yandex.ru

Научный руководитель — Юркевич В.С.

Понятие зоны ближайшего развития было введено Л.С. Выготским для диагностики умственного развития. Понимая неполноценность статистического подхода к определению умственного развития, Выготский предложил динамический способ его оценки: «зона ближайшего развития вооружает... возможностью понимать внутренний ход, самый процесс развития и определять не только то, что уже в развитии завершено и принесло свои плоды, но и то, что находится в процессе созревания».

К сожалению, Л.С. Выготский не успел завершить разработку концепции зоны ближайшего развития, однако, чувствуя грандиозный потенциал этого понятия, он отмечал, что оно применимо не только к интеллектуальной сфере ребенка, но и к другим сторонам детской личности.

Несмотря на огромную популярность, ЗБР остается наиболее изученным и наименее понимаемым понятием культурно-исторической психологии [6]. Казалось бы, нет такой области психологии, в которой оно бы не изучалось и не применялось. Идея ЗБР используется как диагностический метод, как метод работы с неуспевающими учениками, в проектировании учебно-воспитательного процесса в различных системах развивающего обучения и др. Однако вопрос о связи способов освоения ЗБР ребенком и его интеллектуального развития остается недостаточно изученным.

Многие исследователи отмечают важность позиций ребенка и взрослого в пространстве ЗБР, однако большая их часть делает акцент на влияние позиции взрослого на позицию ребенка [5; 3]. При этом характер активности ребенка определяется характером активности взрослого. В таком случае вопрос характера самостоятельной активности ребенка остается открытым. В поисках ответа обратимся к другим исследованиям и интерпретациям понятия ЗБР.

В.К. Зарецкий предлагает рассматривать ЗБР как сферу, образованную совокупностью векторов, проходящих через точку трудности. В связи с этим возникает вопрос, какие еще процессы развития содержатся в ЗБР. Автор отмечает, что далеко не все виды помощи являются развивающими и подчеркивает важность опыта самостоятельного преодоления трудности, без которого невозможно подлинное развитие.

Г.А. Цукерман предлагает рассматривать ЗБР не как «натурально существующее явление, возникающее само собой всякий раз, когда взрослый помогает ребенку достигнуть большей самостоятельности», а как «особую форму взаимодействия, в котором действие взрослого направлено на порождение и поддержку инициативного действия ребенка» (Цукерман, 2006). ЗБР — это пространство потенциальных возможностей развития, поддержанных или не поддержанных учебным взаимодействием. Поэтому ЗБР нельзя сводить к содержанию задач, это пространство необходимо рассматривать с точки зрения типов взаимодействия (видов помощи). Автор выделяет два основных типа взаимодействия:

1) взаимодействие, в котором помощь взрослого выполняет функцию «строительных лесов» (то, что в зарубежной психологии называется *scaffolding*). Такой тип взаимодействия обеспечивает усвоение, но не порождение знания. Поэтому такое взаимодействие характерно для зоны актуального обучения, но не развития;

2) взаимодействие, инициированное ребенком, где он выступает как субъект освоения действия, осуществляемого лишь с помощью взрослого. Это и есть выход в зону ближайшего развития.

Таким образом, Цукерман переносит акцент с предметного содержания ЗБР на характер активности ребенка: важно не что ребенок умеет и даже не чему он может научиться, а что он с этим делает по собственной инициативе.

В проведенном нами исследовании мы попытались проанализировать и систематизировать типы стратегий собственной активности ребенка в освоении зоны ближайшего развития. На первом этапе экс-

перимента мы провели диагностику уровня интеллектуального развития младших школьников по тесту Равена (матрицы СПМ+). На втором этапе мы использовали методику исследования образования понятий Выготского — Сахарова, адаптировав ее под задачи нашего исследования. Чтобы увидеть различия в стратегиях детей мы предоставляли детям полную свободу в выборе способов решения предложенной задачи: они не были ограничены ни во времени, ни в использовании помощи взрослого (в виде подсказок, демонстрации образца и т.п. вплоть до вполне «безопасного» для их самооценки получения готового ответа). Задание выполнялось не на оценку, результаты были известны только испытуемому и экспериментатору. Таким образом, дети могли выбрать именно тот способ, который им, действительно, удобен.

В процессе эксперимента оценивалась степень и характер инициативности ребенка в процессе решения задачи (направленный на самостоятельный поиск решения или предпочитающий «идти за руку» со взрослым), уровень рефлексии (умение формулировать вопросы к взрослому) и умение выделять существенный признак, а также способность переносить новый способ решения на весь класс подобных задач. Таким образом, нам удалось выделить несколько типов наиболее характерных стратегий, применяемых детьми для освоения пространства ЗБР.

Некоторые дети категорически отказывались от любой помощи, целиком брали ответственность за решение на себя, от взрослого им требовалась только конечная оценка «верно — неверно». Такую стратегию мы назвали «Исследователь». Такой тип активности характеризуется высокой инициативой, направленной на самостоятельный поиск решения, развитой рефлексией, высоким уровнем обобщения.

Другие дети сразу были готовы использовать все подсказки, чтобы поскорее найти решение. Эту группу мы назвали «Ответственный исполнитель». Их инициатива была направлена, главным образом, на быстрое получение недостающей информации от взрослого, при этом они четко формулировали вопросы и успешно находили решение, демонстрируя хороший уровень обобщения.

Многие дети не проявляли собственной инициативы, а ждали помощи взрослого. При этом они, как правило, не только не могли четко сформулировать вопрос, но, даже получив подсказку, испытывали трудности в решении, не понимая, как это новое знание применить. Их стратегию мы назвали «Ожидание помощи». Она характеризуется отсутствием инициативы, неразвитой рефлексией, низким уровнем обобщения.

Часть детей после одной или нескольких неудачных (зачастую беспорядочных) проб отказывались от выполнения задания, будучи уверенными, что им это не по силам или просто честно признавались, что им это неинтересно. «Капитуляция» — самое подходящее, на наш взгляд, название данной стратегии. Следует отметить, что многие из «капитулирующих» детей, совершали попытки найти решение, но им не хватало способности к рефлексии и критичности мышления, чтобы выйти на высокий уровень обобщения и выделить существенный признак. К сожалению, абсолютное большинство таких детей «сдавались».

Таким образом, стало очевидно, насколько различаются стратегии детей даже при одинаковой позиции взрослого.

Далее мы сопоставили процентное соотношение детей с различными стратегиями с их уровнем общего (умственного) интеллекта (по тесту Равена). Дети-«Исследователи» и «Ответственные исполнители» в 90% случаев имели высокие уровни интеллектуального развития (уровни 1 и 2+ по классификации Равена), в то время как дети, использующие стратегии «Ожидание помощи» и «Капитуляция» показали в тесте Равена результаты 3 и 4-го уровней.

Таким образом, имеются основания сделать вывод, что развитие способностей ребенка напрямую связано со стратегией активности ребенка в пространстве ЗБР. Судя по всему, в основе и той, и другой характеристики индивидуальности ребенка лежит единый фактор, детерминирующий их развитие.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Проблема возраста // Психология развития ребенка. М.: Эксмо, 2006. 512 с.
2. *Зарецкий В.К.* HYPERLINK Зона ближайшего развития: о чем не успел написать Выготский... // Культурно-историческая психология. 2007. № 3. <<http://psyjournals.ru/kip/2007/n3/Zaretsky.shtml>>.
3. *Обухова Л.Ф., Корепанова И.А.* Зона ближайшего развития: пространственно-временная модель // Вопросы психологии. 2005. № 6. С. 13–26.
4. *Цукерман Г.А.* Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития // Культурно-историческая психология. 2006. № 4. С. 61–73.
5. *Шопина Ж.П.* Психологические закономерности формирования и актуализации зоны ближайшего развития: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2002. 27 с.
6. *Chaiklin S.* The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. Cambridge University Press, 2003.

Психологические идеи Л.С. Выготского как основа для разработки проблемы детской одаренности

Белова Е.С.

кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник
ФГБНУ ПИ РАО, Москва, Россия
elenasbelova@mail.ru

Научное творчество Льва Семеновича Выготского столь глубоко и многогранно, что изучение его позволяет практически по каждой психологической проблеме найти значимые идеи для ее научной разработки.

Проблема детской одаренности, хотя и не определяла ведущее направление в исследованиях выдающегося ученого — создателя культурно-исторического подхода в психологии, входила в сферу его научных интересов и творческих изысканий.

Диапазон исследований Льва Семеновича был чрезвычайно широким: общая психология, детская психология, психология искусства, дефектология, история психологии и др. Центральной проблемой, объединяющей все эти исследования, выступала проблема генезиса, структуры и функций человеческой психики. Анализируя истоки формирования психологических научных школ в Московском университете, А.Н. Ждан, используя метафору Р. Декарта о дереве наук, отмечает: «Применительно к дереву университетских научных школ, культурно-историческую психологию Л.С. Выготского можно уподобить его корням» [5, с. 29]. Если соотнести это очень точное сравнение с научным изучением проблематики детской одаренности в отечественной психологии, то идеи Льва Семеновича можно тоже представить корнями дерева системы научных представлений об одаренности детей.

В своих научных изысканиях Л.С. Выготский использовал и опыт передовых зарубежных психологических течений, но преломлял эти данные сквозь призму своего понимания психологии и истории, выстраивая представление о психологии как исторической науке. В работах Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, А.Н. Леонтьева было показано, что психические процессы в детском возрасте не остаются неизменными, но развиваются, изменяя свою структуру и даже свою природу, и что этот процесс имеет социально-исторический характер [6].

Проблема одаренности рассматривалась Л.С. Выготским в связи с проблемой культурного развития. По мнению ученого, культура, среда трансформируют структуру психических процессов человека, вырабатывая в нем определенные приемы пользования своими собственными возможностями. Применение рациональных культурных приемов позволяет достичь больших успехов в деятельности функции. Умение владеть своим натуральным богатством, выработка и применение наилучших приемов их использования составляет, как отмечал Л.С. Выготский, сущность «культурной одаренности». Задача психолога виделась в том, чтобы с достаточной точностью их изучить и определить коэффициент этого «культурного развития» у каждого из изучаемых индивидов. Программа исследования одаренности личности представлялась следующим образом: сначала определяется степень натуральных предрасположений — возрастное состояние нервно-психической деятельности — вся база натуральной невродинамики — и уже следующей идет стадия изучения структуры культурных процессов, степени осведомленности, богатства знаний. Предполагалось, что развивающиеся экспериментально-психологические исследования в недалеком будущем смогут дать как готовые системы тестов культурного развития, так и те стандарты, которые будут соответствовать культурному развитию детей отдельных возрастов, биологических и социальных группировок [4].

Л.С. Выготским предложен динамический подход в изучении одаренности, новизна которого «сказывается не в изменении количественной оценки одаренности и ее специальных видов, а в отказе приписывать этой оценке самодовлеющее значение... Развитие одаренности, как и развитие характера, идет диалектически и движется противоречием» [2, с. 160–161].

В психологическом очерке «Воображение и творчество в детском возрасте», опубликованном впервые в 1930 г., Л.С. Выготский отмечал, что можно встретить вундеркиндов или чудо-детей, которые в раннем возрасте обнаруживают быстрое созревание какого-либо дарования, чаще всего в области музыки,

несколько реже — в области художественного творчества. Из биографий известных людей можно выделить факты, подтверждающие, что задатки их гениальности у некоторых проявлялись достаточно рано. Вместе с тем ученый предостерегал от поспешных выводов и прогнозов в отношении ранних проявлений одаренности, так как считал, что «от этих следов будущей гениальности еще очень далеко до подлинного великого творчества, они лишь как зарницы, задолго предвещающие грозу, являются указаниями на будущий расцвет этой деятельности» [1, с. 33].

Выделяя большое значение творческого воображения в развитии творческой личности, Л.С. Выготский подчеркивал, что на каждой возрастной ступени воображение и творчество имеют свои специфические черты, которые связаны с объемом и характером житейского и эмоционального опыта ребенка. В дошкольном детстве ученый особо выделял значение игровой деятельности, определяющей уровень и особенности воображения ребенка. При этом рассматривал игру «как творческую переработку пережитых впечатлений, комбинирование их и построение из них новой действительности, отвечающей запросам и влечениям самого ребенка» [1, с. 7].

Важно отметить, что не только в этой, но и других работах ученого высказывались очень важные идеи о личной активности ребенка, которая рассматривалась как внутренняя детерминанта психического развития, о значении личного опыта ребенка во взаимоотношениях со средой, роли его эмоциональных переживаний. Л.С. Выготским было введено одно из важнейших понятий психологии развития — понятие «зона ближайшего развития», под которой понималась «область не созревших, но созревающих процессов», рассматривался уровень, достигаемый ребенком пока лишь в ходе совместной деятельности с взрослым. При диагностике развития ребенка недостаточно измерения актуального уровня его развития, необходимо изучение зоны ближайшего развития и максимального использования потенциала развития ребенка [3]. Все эти идеи подготавливали новое решение проблемы детской одаренности. Развитие одаренности, как и развитие характера, рассматривалось ученым как диалектический процесс, движимый противоречием. «Динамическая теория одаренности есть, конечно, дело будущего», — писал Л.С. Выготский [2, с. 160]. К сожалению, планам не дано было осуществиться, из-за болезни прервалась жизнь ученого. А в 1936 г. после выхода специального постановления ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» изучение одаренности в нашей стране на долгий период было остановлено.

В настоящее время проблема детской одаренности активно изучается как у нас в стране, так и за рубежом. Появляются новые концепции одаренности ребенка, разрабатываются методы ее диагностики. В Психологическом институте РАО, где проводил в свое время психологические исследования Л.С. Выготский, продолжается изучение вопросов одаренности на разных возрастных этапах [8], и в частности, на этапе дошкольного возраста. Разработанная А.М. Матюшкиным концепция «Творческая одаренность» [7] явилась теоретической основой для исследований в лаборатории психологии одаренности особенностей раскрытия потенциала дошкольников. В соответствии с данной концепцией, высокий творческий потенциал составляет основу дарований дошкольников и характеризуется стойкой познавательной мотивацией, выраженной познавательной активностью, опережением в развитии когнитивной сферы, большим стремлением к творчеству в игре и других видах деятельности. В исследованиях детской одаренности также использовалась разработанная Е.И. Щеплановой структурно-динамическая модель одаренности [9]. Применение метода комплексного анализа в проведенном нами лонгитюдном исследовании развития детей дошкольного возраста позволило значительно расширить научные представления о специфике развития одаренности дошкольников: рассмотреть особенности и динамику их творческих, интеллектуальных и эмоционально-личностных проявлений; выявить условия, способствующие развитию детских дарований на этапе дошкольного возраста.

Необходимо подчеркнуть, что только на основе научно-обоснованного подхода к диагностике и развитию одаренности ребенка возможно максимальное раскрытие его способностей и дарований.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк: кн. для учителя. 3-е изд. М.: Просвещение, 1991. 93 с.
2. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: в 6 т. Т. 5: К вопросу о динамике детского характера. М.: Педагогика, 1983. С. 153–165.
3. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: в 6 т. Т. 2: Мышление и речь. М., 1982. С. 5–362.
4. *Выготский Л.С., Лурия А.Р.* Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок. М.: Педагогика-Пресс, 1993. 224 с.
5. *Ждан А.Н.* Л.С. Выготский и научные школы Московского университета: единство в разнообразии // Культурно-историческая психология. 2007. № 1. С. 29–34.

6. *Лурия А.Р.* Психология как историческая наука. К вопросу об исторической природе психологических процессов // История и психология / под ред. Б.Ф. Поршнева. М.: Наука, 1971. С. 36–62.
7. *Матюшкин А.М.* Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. 1989. № 6. С. 29–33.
8. *Щебланова Е.И.* Дискуссии об одаренности в начале XX века: современное звучание // Психологический институт в современном научно-психологическом пространстве: Междунар. Челпановские чтения 2014: материалы Моск. науч.-практич. конф. к 100-летию торжественного открытия Психологического института им. Л.Г. Шукиной (1914–2014) / сост., научн. ред. О.Е. Серова, Е.П. Гусева; под общ. ред. В.В. Рубцова. Сер.: Альманах Научного архива Психологического института. Вып. 7 юбилейный. М.: Алькор Паблшер, 2014. С. 263–267.
9. *Щебланова Е.И.* Одаренность как психологическая система: структура и динамика в школьном возрасте. автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2006. 48 с.

Значение теоретико-методологических положений Л.С. Выготского для построения современной концепции развития общего образования

Бондарев П.Б.

кандидат философских наук, доцент КубГУ, Краснодар, Россия
pbondarev@rambler.ru

Одной из наиболее важных составляющих современного кризиса российской школьной системы образования является тенденция на сохранение и даже усиление тотального отчуждения ученика от внешне заданного ему процесса обучения от целей и средств его реализации. Ориентация на обучение всех и всему за одно и то же время в единых условиях обучения оправдывает использование основной его формы — сообщение знаний учителем в готовом виде на уроке комбинированного типа и сохранение базисного учебного плана в виде главенствующей нормы школьного образования. В итоге мы видим, как школа воспитывает в обучающихся пассивных потребителей знаний, ориентированных на усвоение информации на основе репродуктивной деятельности. Как побочный, но закономерный результат реализации такой практики образования — повсеместное нежелание детей учиться, несформированность у них самостоятельного мышления, ориентация на внешнюю оценку деятельности — получение положительных отметок.

Практика массового образования и стереотипы управленческого мышления вошли в противоречие с требованиями новых ФГОС ОО, которые задают ориентацию на развитие у учащихся самостоятельности, ответственности, инициативности как сквозных результатов образования. Достижение таких результатов образования не может быть обеспечено традиционными педагогическими средствами, имеющимися в арсенале отечественной системы общего образования. Отсюда — формальное введение ФГОС на всех уровнях и отсутствие реальных изменений в практике общего образования и его результатах.

Вместе с тем даже декларация новых ценностей образования активизировала контрреформаторские настроения отечественных администраторов системы образования, в оценках путей развития образования наметился поворот в направлении реставрации авторитарной, знаниево-ориентированной парадигмы. В управлении образованием сегодня реализуется идея тотального контроля над учителями и учащимися, что приводит к обеднению и единообразию технологий обучения, увеличению документооборота и снижению реального времени, которое учитель может уделить своим ученикам.

При этом исходная позиция государства остается неизменной с советских времен: образованный человек рассматривается как ресурс для обеспечения задач социально-экономического производства. Соответственно, его подготовка — дело государственной важности и, как это у нас водится, — насильственное. Качество школьного образования рассматривается с позиций освоения учащимися объема специально подобранных чиновниками знаний, умений и навыков. Применить полученное «богатство» они обязаны на государственной проверке в форме ЕГЭ, который используется для сравнения и оценки результатов, полученных учителями, школами и муниципалитетами.

При таком понимании система образования не справляется с ролью института социализации личности и не способствует ее развитию; в ней царит господство «единственно правильного» ответа, одномерно понятого содержания обучения; утвердилась методика преподнесения готового знания и системы упражнений на его закрепление; тотальный контроль за исполнением предписаний; иерархичное устройство школьного пространства сверху донизу. Такая практика массового школьного образования формирует безынициативного, несамостоятельного выпускника, неподготовленного к реалиям современной жизни.

Для оценки противоречивой ситуации, сложившейся в современном общем образовании можно найти много полезного в теоретико-методологических взглядах на процесс образования Л.С. Выготского. Он отмечал (на примере глухонемых детей, но модель можно перенести на любой педагогический процесс) ущербность педагогики, построенной на отчуждении ребенка от реальной действительности: воспитание детей в искусственных условиях «изолирует и помещает их в узкий, замкнутый мирок», «эта искусственная среда во многом расходится с тем нормальным миром, в котором придется жить. Здесь

не только не развиваются, но систематически атрофируются те силы ребенка, которые помогли бы ему войти в жизнь. Такая школа усиливает психологию сепаратизма, она по своей природе антисоциальна и воспитывает антисоциальность. Выход дает только коренная реформа всего воспитания в целом» [1, с. 58–59].

Л.С. Выготский отмечает негативные последствия для детей и общества от изолированных тренировок познавательных процессов, до сих пор осуществляемых в традиционной массовой школе. Для изменения ситуации нужна практическая реализация деятельностного подхода к обучению, в рамках которого учащийся предстает субъектом самостоятельной учебно-познавательной деятельности, а учитель — организатором стимулирующей эту деятельность обучающей и социальной среды. Акцент в деятельности учителя должен быть поставлен в область формирования «образовательной среды» самообучения и саморазвития обучающихся. При такой организации образования включаются механизмы внутренней активности обучаемого в его взаимодействиях со средой.

Чтобы соответствовать задачам развития человека, быть средством общественно-экономического благополучия страны, система образования должна быть открытой и вариативной в моделях педагогической реализации. Каждый ученик должен иметь возможность построить собственное содержание образования, освоить его в индивидуальном темпе и на выбранном уровне сложности, т.е. разработать и реализовать индивидуальную траекторию обучения. В результате возможно осуществить становление самостоятельности и субъектности обучающихся в учебной и практической деятельности, формирование интереса, развитие их мышления.

Вне самостоятельной активности и участия в коллективном взаимодействии в совместной учебной и трудовой деятельности развитие личности не происходит. Положения Л.С. Выготского о единстве развития и обучения, о том, что обучение является необходимым и «всеобщим» моментом развития человека [2], могут быть взяты за основу концепции развития системы общего образования на современном этапе, при этом:

- 1) обучение, образовательная среда должны стимулировать учебно-познавательную деятельность обучающихся;
- 2) контроль хода обучения должен ориентироваться на выявление реальных психических новообразований у учащихся, на оценку того, что «научился делать» ученик;
- 3) обучение должно ориентироваться на формирование функций «обобщения» и «общения» в мышлении и деятельности обучающихся;
- 4) обучение выступает средством развития личности только при организации проявления внутреннего содержания обучения во внешнем плане деятельности.

Все эти частные положения подводят нас к выводу, что общее образование должно быть ориентировано, прежде всего, на активизацию самостоятельной деятельности обучающихся и направлено на решение задач развития и саморазвития личности. Бинарными характеристиками процесса обучения, используемыми для оценки его эффективности, могут быть взяты его направленность на: обобщенность — конкретность; продуктивность — репродуктивность, осознанность — неосознанность; гибкость — ригидность; вариативность — инвариантность; самостоятельность — несамостоятельность; оригинальность — шаблонность; ответственность — безответственность; инициативность — безынициативность и т.п. Первые из бинарных характеристик задают ориентацию для развивающей концепции общего образования, вторые — для изоляционной, авторитарной концепции общего образования.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Проблемы дефектологии / сост. Т.М. Лифанова. М.: Просвещение, 1995. 527 с.
2. *Выготский Л.С.* Лекции по педологии / сост. Г.С. Коротаева. Ижевск: УдГУ, 2001. 296 с.

Методические трудности диагностики интуиции у детей

Васильева И.В.

кандидат психологических наук,
доцент кафедры общей и социальной психологии ТюмГУ
Институт психологии и педагогики, Тюмень, Россия
i.v.vasileva@utmn.ru

Григорьев П.Е.

доктор биологических наук,
профессор кафедры общей и социальной психологии ТюмГУ,
заведующий кафедрой медицинской физики и информатики
Физико-технического института КФУ им. В.И. Вернадского
ТюмГУ, Институт психологии и педагогики, Тюмень
Физико-технический институт КФУ им. В.И. Вернадского, Симферополь, Россия
grigorievpe@cfuv.ru

Для прогноза успешной адаптации ребенка в социуме важна всесторонняя оценка мышления. Наряду с его традиционными компонентами, нам представляется существенным оценивать и интуицию, особенно на современном этапе развития общества, поскольку постоянный рост количества и скорости информационных процессов снижает эффективность принятия решений, если опираться лишь на рациональные и осознаваемые аспекты мышления.

Трудности в оценке интуиции у детей начинаются с поиска адекватных методик. Взрослые могут быть мотивированы к участию в исследовании познавательным интересом, финансовыми или иными мотивами и способны удерживать фокус внимания на экспериментальной процедуре достаточное время. При работе с детьми дошкольного и раннего школьного возраста необходимо создавать такие условия, которые увлекут ребенка настолько, что его участие в исследовании будет мотивировано интересами в соответствии с возрастными особенностями, при этом достоверно отражая изучаемое явление.

Опросники интуиции даже у взрослых имеют ограниченную ценность, поскольку отражают лишь представление о собственной интуиции, но не ее функционирование в реальных условиях. Интуиция лучше проявляется в реальной жизнедеятельности [2], что указывает на необходимость организации экспериментальных процедур. Современное развитие компьютерных технологий позволяет создавать диагностические процедуры: учесть возрастные интересы и особенности работоспособности ребенка, соблюсти этические требования и обеспечить устойчивую мотивацию на участие в исследовании.

Мы выделяем два основных аспекта интуиции: 1) как получение локальной информации из опыта или окружения, источник которой можно отследить, тем самым интуиция выступает как результат неосознанного мышления [2] или врожденных поведенческих программ в ответ на сигнальный стимул; 2) как процесс и результат нелокального восприятия информации (истинно случайной, и поэтому не предсказуемой логически) [1], в основном касаясь социально, личностно или биологически значимых событий. Исследование второго аспекта интуиции наиболее интригующе, несмотря на дискуссионность физических механизмов [3; 4], определяющих такого рода возможности.

Нами были разработаны процедуры для оценки интуиции, которые могут быть использованы в исследованиях детей дошкольного возраста и младшего школьного возраста: «Инсайт-тест» и «Мир магии». «Инсайт-тест» представляет собой программу для персональных компьютеров, которая содержит четыре субтеста с разными типами визуального стимульного материала, но с одной и той же инструкцией: выбрать тот визуальный стимул, который будет показан следующим. Стимулы генерируются программой в случайном порядке. Случайные события в программе, отвечающие за генерацию того или иного стимула, воспроизводятся исходя из суммы миллисекунд, считываемых с системных часов, в момент обращения к ним программы после соответствующего события — нажатия испытуемым на кнопку. Истинная случайность генерации обеспечивается тем, что известными способами испытуемый не может предсказать

эту равномерно меняющуюся тысячу раз в секунду информацию, тем более с учетом непредсказуемой задержки клавиатуры (флуктуирующая величина порядка десятка миллисекунд).

Программа реализована в цветном и черно-белом режимах для отображения стимулов. Предусмотрены разные способы генерации случайных событий, а также их генерации до или уже после выбора испытуемого; режимы с наличием и отсутствием вывода информации испытуемому об успешности каждой попытки. В режиме с обратной связью после выбора появляется надпись на зеленом фоне «верно» или на красном — «неверно». Возможно подключение не только визуальной, но и звуковой обратной связи. Верный ответ сопровождается аплодисментами, неверный — сиреной. Звуки для обратной связи выбраны из Международной базы аффективных звуков (IADS) с разрешения правообладателей. Количество попыток не ограничено ни в одном из субтестов. По завершении выводится сообщение о проценте успешно предсказанных стимулов.

Субтест № 1 «Двоичный». Предполагает предсказание появления цифры «1» или «0». Цифры расположены на двух отдельных карточках и предъявляются одновременно на экране компьютера. Испытуемый, делая предсказание, нажимает клавишей мышки на карточку с цифрой «1» или «0».

Субтест № 2 «Десятичный». На шкале от 0 до 9 необходимо выставить бегунок, соответствующий выбору.

Субтест № 3 «Символы». В качестве стимулов использованы карты Зенера: круг, крест, волна, звезда, квадрат. Все символы одновременно представлены на экране. Выбор испытуемым осуществляется нажатием мыши на символ.

Субтест № 4 «Окружность». В качестве стимульного материала выступает окружность с 16 кругами меньшего размера, локализованными равномерно по ее периметру. Задача испытуемого предсказать одну из 16 позиций на окружности.

На примере программного обеспечения «Инсайт-тест» было организовано исследование интуиции детей 6–7 лет в следующих условиях: беззвучный режим во избежание испуга или негативной реакции ребенка на звук, черно-белый режим демонстрации стимулов. Основой экспериментального дизайна стал «двоичный» субтест как наиболее простой для понимания ребенком и наименее фрустрирующий, так как процент правильных угадываний здесь больше, чем в других режимах.

В исследовании в качестве испытуемых приняли участие 39 девочек и 41 мальчик в возрасте 6–7 лет. Большинство детей, участвовавших в исследовании, являлись на момент проведения исследования воспитанниками подготовительных групп детских садов. Исследование проводилось индивидуально с каждым ребенком после получения письменного согласия со стороны законного представителя ребенка (родителя или опекуна) и устного согласия ребенка на участие в процедуре.

Основным оцениваемым параметром выступала успешность интуитивного выбора. Результат каждой попытки, данные об испытуемом, дата и время тестирования сохранялись в зашифрованном файле во избежание его возможной коррекции. Всего попыток в сессии по указанию экспериментатора было 30. По завершении каждого тестирования экспериментатор давал положительную оценку ребенку-участнику, независимо от его результатов.

Была проанализирована успешность интуитивных выборов испытуемых в зависимости от пола. Девочки делают верные интуитивные выборы как чаще ожидаемые 50%, так и чаще, чем мальчики, которые показывают тенденцию к меньшей частоте верных интуитивных выборов, чем ожидаемые 50%. А именно, доля верных интуитивных выборов девочек составила $53,50 \pm 1,46\%$ (статистически значимо отличается от ожидаемого значения в 50% по биномиальному критерию с двусторонней критической областью, $p = 0,019$), а мальчиков $47,56 \pm 1,38\%$ (значимых отличий от 50% нет). При этом доли верных интуитивных выборов мальчиков и девочек высоко статистически значимо отличаются друг от друга (по критерию «Угловое преобразование Фишера» $p = 0,004$).

Также нами была разработана онлайн-игра «Мир магии» (авторы П.Е. Григорьев, И.В. Васильева, программисты А.А. Таратухин, В.С. Перескоков), интегрированная в социальную сеть «ВКонтакте» и доступная всем желающим через группу <www.vk.com/int.research>. Эта экспериментальная процедура в формате компьютерной игры может быть ориентирована на исследование интуиции для детей более старшего возраста, которые способны поставить себя на место героя игры (волшебника) и реализовывать стратегию по достижению конечного и промежуточного результатов. Наблюдения за детьми, которым предлагалось участие в этой игре, показали, что не позднее девятилетнего возраста ребенок полностью понимает цель игры, ее стратегические и тактические особенности.

Испытуемый играет за волшебника, который проходит лабиринты замка. Ему встречаются ресурсы (жизнь, магия, снаряжение) и противники, которых необходимо преодолеть. Игровая задача, сопряженная с исследованием интуиции — в некоторых комнатах интуитивно совершать выбор ключа/рычага из трех возможных, которые постоянно меняются в случайном порядке.

Игра оформлена так, чтобы участник мог идентифицировать себя с героем, но избежать ощущения полного слияния с игровым персонажем. Экспериментальный дизайн игры предусматривает возможность фиксации таких параметров деятельности игрока, как порядок и успешность выбора ключей/рычагов; траектория движения по игровому пространству, успешность угадывания в зависимости от типа рычага (с мотивацией поощрения и избегания потери). Экспериментальные исследования интуиции детей посредством «Мира магии» находятся на стадии накопления материала для обработки.

Необходимость оценки особенностей интуиции в онтогенезе, поскольку это позволит точнее понять ее формирование у взрослых. В том числе использовать для успешной профессиональной деятельности.

Литература

1. *Васильева И.В., Григорьев П.Е.* Интуиция: от противоречивости теоретических объяснений к методологии доказательного эмпирического исследования // Вестник Тюмен. гос. ун-та. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2014. № 9. С. 189–195.
2. *Пономарев Я.А.* Психология творчества и педагогика. М.: Педагогика, 1976. 290 с.
3. *Vem D.* Feeling the Future: Experimental Evidence for Anomalous Retroactive Influences on Cognition and Affect // Journal of Personality and Social Psychology. 2011. Vol. 100. P. 407–425.

Использование средств альтернативной коммуникации как принцип интеграции в логопедической работе с неговорящими детьми

Глухоедова О.С.

кандидат педагогических наук, учитель-логопед Центра развития ребенка «Росток»,
Москва, Россия
dsolika@yandex.ru

На современном этапе развития общества и внедрения инклюзивного образования в России острой проблемой является создание специальных условий обучения для детей с тяжелыми нарушениями речи. В рамках введения ФГОС главной задачей в дошкольных образовательных учреждениях, в том числе в негосударственных центрах развития, является поиск вариативных способов организации индивидуальных занятий с детьми раннего и младшего дошкольного возраста с тяжелой речевой патологией.

Сложность структуры нарушений в большинстве случаев не позволяет достичь положительных результатов обучения с использованием только традиционных методик. В связи с этим возникла потребность в создании специальных условий для развития первоначальных речевых навыков у неговорящих детей с использованием интегрированного подхода в рамках индивидуального занятия.

Интегрированный подход к применению дополнительных или поддерживающих средств коммуникации успешно реализуется с 2012 г. у детей с отсутствием вербальных средств общения в разных нозологических группах.

Для выбора и применения дополнительных средств по развитию речевой деятельности у неговорящих дошкольников в начале года проводится комплексное логопедическое обследование, направленное на выявление сформированности всех сторон речемыслительной деятельности. В дальнейшем строится индивидуальная программа коррекции.

При построении модели занятия по формированию элементарных коммуникативных умений и первоначальных вербальных навыков, необходимо учитывать структуру и степень выраженности нарушений, опираться на индивидуальные и возрастные особенности развития ребенка, на принцип «от простого к сложному» и учет зоны ближайшего развития (по Л.С. Выготскому). При соблюдении педагогических принципов, возможно добавлять или заменять средства работы в зависимости от возможностей ребенка и определенной задачи на каждом этапе, при этом занятие необходимо организовывать в виде игры.

Подбор и использование средств альтернативной и дополнительной коммуникации необходимы для создания специальных условий, т.е. доступной коммуникативной среды. Логопедическая работа, таким образом, направлена на развитие понимания речи, способности выражать свои желания, потребности и формирует возможность общаться с другими людьми. Применение различных технологий в содержании логопедических занятий весьма актуально. В рамках этих занятий в определенном объеме используются игротерапия, музыкотерапия, логоритмика, визуально-фонетическая система, система жестов и система PECS.

Благодаря интегрированному подходу в коррекционную работу внедряются разные средства для развития речевой деятельности (игрушки-предметы, предметы с различными тактильными поверхностями, музыкальные инструменты, предметные картинки, пиктограммы, картинки PECS, визуальные схемы, жесты, фишки-маркеры). Такой подход позволяет развивать высшие психические функции (слуховое, зрительное, тактильное восприятие, внимание и память), мыслительную деятельность и импрессивную сторону речи, а также способствует появлению простых голосовых реакций, звукоподражаний и в дальнейшем произнесению простых форм слов.

Занятия проводятся два–три раза в неделю продолжительностью 30–45 минут. Каждое интегрированное занятие посвящено определенной теме и направлено на постепенное увеличение словарного запаса у детей. Лексический материал подбирается таким образом, чтобы он был максимально приближен к повседневным потребностям дошкольников. Использование приемов обучения альтернативными средствами общения зависит от этапа занятия.

Структура индивидуального занятия схематично может быть представлена следующим образом.

Организационная часть.

Приветствие (жестовое или с опорой на пиктограмму, картинку, сочетающееся с вербальным приветствием).

Основная часть.

I. Развитие импрессивной и экспрессивной сторон речи: знакомство с предметом, жестом, пиктограммой, соотнесение предмета с изображением, понимание инструкций, умение выбрать нужный графический символ, умение отвечать утвердительным и отрицательным жестом.

II. Создание ситуации для элементарного диалога с использованием мимики, жестов, пиктограмм или вербальной речи.

III. Применение технологий логоритмики, визуально-фонетической системы или музыкотерапии.

IV. Игры на формирование высших психических функций. Заключительная часть.

Поощрение ребенка (выбор пятерки — наклейки). Прощание (жестовое, с помощью карточек или вербальное).

Интеграция альтернативных средств общения в работе с неговорящими детьми на начальных этапах коррекции дает возможность ребенку приобрести навыки невербального общения, что позволяет ему выражать свои мысли доступными способами. Рациональное использование разнообразных средств значительно повышает мотивацию по активизации речевой деятельности детей.

Таким образом, альтернативные средства коммуникация являются оптимальной основой для формирования невербального общения и в дальнейшем базой для появления элементарных вербальных навыков.

Литература

1. *Власова Т.М.* Фонетическая ритмика: Пособие для учителя / Т.М. Власова, А.Н. Пфафендрот. М.: Владос, 1996. 240 с.
2. *Клочко К., Шипицына Г.* Лёб система: Система символов как вступление в коммуникацию с неумеющими говорить или только изучающими язык детьми / пер. с нем. Минск: ОО «БелАПДИ», 1996. 27 с.
3. *Течнер С., Мартинсен Х.* Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра. М.: Теревинф, 2014. 432 с.

Л.С. Выготский и современное российское образование

Денисенко С.И.

профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной, общей и клинической психологии РГСУ, Москва, Россия
sergeydenis53@mail.ru

Отмечая вклад Л.С. Выготского в отечественную психолого-педагогическую науку и практику, следует выделить ряд аспектов, которые и сегодня вызывают у теоретиков и практиков много различных толкований. Так, педагоги традиционно прибегали и прибегают к наглядности, позволяющей создавать в сознании учеников наиболее полные образы изучаемых явлений и процессов. Еще Я.А. Коменский выдвинул «золотое правило»: «все, что... можно, предоставлять для восприятия чувствам...» [1, с. 384]. Требование, чтобы знания черпались учениками, прежде всего, из собственных наблюдений, сыграло большую роль в борьбе с догматическим, схоластическим обучением в эпоху Возрождения. С позиции К.Д. Ушинского, наглядное обучение — «это такое учение, которое строится не на отвлеченных представлениях и словах, а на конкретных образах, непосредственно воспринятых ребенком» [2, с. 41].

Зависимость качества обучения от используемых средств наглядности нашла отражение в современной педагогике в виде принципа наглядности, который предъявляет ряд требований к педагогам. Так, сложное по содержанию и использованию изображение должно готовиться заранее. Если же оно легко выполнимо и доступно для восприятия, то лучше рисовать непосредственно во время объяснения. Это помогает обучаемым следить за рассуждениями педагога и обобщать содержание в целом. Кроме этого, перед применением средств наглядности следует продумать порядок и методику их использования, а во время демонстрации различных средств замедлять темп объяснения, давать возможность обучаемым лучше осмыслить содержание понятия или действия. В ходе занятий педагог должен обобщать знания, полученные в результате восприятия или действия, сочетать различные средства наглядности и др.

Нисколько не уменьшая роль и значение наглядности, следует сказать, что эффективность использования наглядности во многом зависит от интереса к материалу учеников и их сознательного отношения к предлагаемым средствам наглядности. В противном случае имеет место лишь фиксация тех или иных фактов, нюансов наблюдаемого объекта, а не активность мыслительной деятельности. Поэтому вполне резонно прислушаться к идеям Л.С. Выготского, который выступал против пассивности учеников на занятиях и считал, что «...в основу воспитательного процесса должна быть положена личная деятельность ученика, и все искусство воспитателя должно сводиться к тому, чтобы направлять и регулировать эту деятельность» [3, с. 59].

Л.С. Выготский предлагал педагогам создавать у учеников в процессе обучения затруднения, проблемные ситуации, а само разрешение задачи должно всецело перелagаться на плечи ученика. В частности, он пишет: «Пора поставить ученика на собственные ноги, заставить его ходить и падать, терпеть боль от ушибов и выбирать направление» [4, с. 389].

Личный опыт автора и анализ учебно-познавательной деятельности студентов показывают, что лучшим эффектом обладают творческие задания, презентации, содержанием которых являются не только отдельные элементы изучаемых явлений и процессов, а логические схемы, в рамках которых и представляются эти отдельные явления [5, с. 6–9]. Это побуждает студентов к внутреннему и внешнему диалогу, заставляет искать связи и отношения.

Немаловажна и мысль Л.С. Выготского о создании в сознании учеников целостной картины мира, преподаваемого курса, всей системы знаний. Даже в рамках отдельного предмета ученик должен понимать общую связь материала. Между тем и сегодня можно обнаруживать отсутствие межпредметных связей, дублирование материала, двойственное толкование одних и тех же явлений. Л.С. Выготский отмечал, что «школа — величайший аппарат замыкания новых связей — вся должна быть нацелена на жизнь, потому что только при таком устремлении школьные приемы могут получить свое оправдание и смысл» [6, с. 235].

Современная система образования предпринимает усилия, для того чтобы субъект — субъектные отношения прочно вошли в образовательный процесс, привели к изменению взглядов на роль и место ученика в социальной жизни. И здесь можно видеть, что некоторые педагоги приуменьшают меру своего

участия в воспитании, полагая, что ученик может сам успешно найти ответы на многие острые вопросы современности. И в этом плане весьма актуальны выводы Л.С. Выготского, который считал, что учитель должен активно вмешиваться в воздействие на ребенка социальной среды, организовывать это воздействие и направлять его. Именно благодаря помощи учителя ребенок способен овладеть системой социальных отношений в обществе, осуществить самоопределение как члена общества.

Но это лишь полдела. Не менее важно и качество усваиваемых ребенком социальных отношений. Одно дело, если ученик просто услышал о них, а другое, когда он их осознал, принял и готов тиражировать в практической деятельности. Поэтому Л.С. Выготский пишет, что «...перед воспитанием стоит цель выработки не определенного количества умений, но известных творческих способностей к быстрой и умелой социальной ориентировке» [7, с. 112], к творчеству социальных отношений. Особенно важны такие умения в переломные этапы развития общества, когда многие социальные ценности подвергаются деформации и на смену им приходят другие (а еще хуже, когда образуется вакуум), не во всем воспринимаемые людьми. Именно такое время переживает система образования в нашей стране и поэтому роль и значение учителя должны усиливаться и даже специально возвеличиваться обществом и государственными институтами.

В обучении весьма значима актуализация субъектной позиции ученика. Знания, получаемые в школе, не должны быть лишним грузом, а их смысл и значение должны осознаваться учащимися. В связи с этим Л.С. Выготский пишет: «Определяющим моментом в воспитательном процессе является сознание того, для чего производится то или иное действие, для чего заучивается материал» [8, с. 136]. Кроме этого, важно, чтобы подача материала осуществлялась интересно, оригинально, порождая мотивы самостоятельной деятельности учащегося. Даже само слово «занятие» в таком ключе можно толковать как занятность, увлекательность, что и требуется для поддержания интереса к обучению.

Современная школа отказалась от политехнического подхода, но реалии жизни таковы, что современный человек должен разбираться в технике, решать различные бытовые вопросы. И поэтому важно обеспечить знакомство ученика с общими основами человеческого труда, вовлечь в те виды труда, которые доступны школьникам, которые бы им сознательно осваивались. Именно труд, считает Л.С. Выготский, приучает школьника к контролю за достигнутым результатом, тогда как отметка нередко остается для школьника чем-то посторонним и оторванным от самого процесса работы. С учетом коллективного характера труда ученик по-настоящему входит в систему коллективных отношений, приучается соотносить, координировать свои цели, действия, потребности с целями, действиями, потребностями других [8, с. 213].

Процесс овладения знаниями, умениями, навык сложный и противоречивый. И поэтому не все ребенок способен сразу усвоить и действовать самостоятельно. Он нуждается в руководстве и сотрудничестве со старшими. Идеи ученых-гуманистов, классиков мировой педагогики в 80–90-х годов XX в. получили развитие в педагогике сотрудничества. Ее существенное отличие от классических канонов в том, что отношения учителя с учениками строятся таким образом, чтобы дать им новые стимулы, лежащие в самом учении, вовлечь их в совместный труд и творческое взаимодействие с учителями, направленное на освоение учебного предмета.

Отмечая важную роль сотрудничества для учащихся, Л.С. Выготский пишет: «...то, что сегодня умеет делать в сотрудничестве и под руководством, завтра он становится способен выполнить самостоятельно...» [9, с. 413]. В этом суть зоны ближайшего развития. Именно обучение, как бы забегаая вперед тянет за собой процесс развития. «Обучение есть <...> внутренне необходимый процесс развития у ребенка не природных, но исторических особенностей человека» [10, с. 16]. Важно то, что оно «приводит в движение целый ряд внутренних процессов развития, которые сейчас являются для ребенка еще возможными только в сфере взаимоотношений с окружающими и сотрудничества с товарищами, но которые, проделывая внутренний ход развития, становятся затем внутренним достоянием самого ребенка» [10, с. 417].

И наконец, следует отметить понимание Л.С. Выготским важнейшей роли учителя в деле формирования подрастающих поколений. Именно он вводит учеников в жизнь, а сама жизнь при этом раскрывается как система творчества. Но «жизнь станет творчеством только тогда, когда она окончательно освободится от искажающих и уродующих ее общественных форм» [11, с. 303]. И здесь роль учителя состоит в том, чтобы помочь учащимся осознать необходимость своей социальной активности в совершенствовании общественных отношений.

Психолого-педагогические взгляды Л.С. Выготского на определенном историческом этапе подверглись забвению, но в последующем они получили дальнейшее развитие в трудах его сотрудников и учеников, таких как А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, Л.В. Занков, В.В. Давыдов и др. И сегодня, когда образование нуждается в кардинальных изменениях, как в содержательном, организационном, методическом отношении, важно обратиться к этому кладезю педагогической мысли, реализовать на практике ценнейшие идеи, проверенные практикой.

Литература

1. *Коменский Я.А.* Избранные педагогические соч.: в 2 т. Т. 1: Великая дидактика. М.: Педагогика, 1982. 384 с.
2. *Ушинский К.Д.* Педагогические сочинения: в 6 т. Т. 4: Родное слово. М.: Педагогика, 1989. 528 с.
3. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. М.: АСТ; Астрель; Хранитель, 2008. 671 с.
4. *Денисенко С.И.* Традиционные технологии обучения и дистанционное образование // Вестник Екатеринбургского института. Научный журнал. 2009. № 1 (5).
5. *Выготский Л.С.* Умственное развитие детей в процессе обучения. Сборник статей. М.; Л.: Гос. учеб.-пед. изд-во, 1935. 135 с.

Развитое детство в методологии Л.С. Выготского

Дудина М.Н.

доктор педагогических наук,
профессор кафедры педагогики и образования УрФУ, Россия, Екатеринбург
m-dudina@mail.ru

Применительно к современному детству используется понятие «развитое» (В.В. Давыдов, В.Т. Кудрявцев и др.), и это обосновано сменой методологических установок в XX в., которая привела к утверждению концепции развивающего обучения, радикальным образом меняющей понимание сущности развития личности и самого процесса обучения, его целей, содержания, технологий и достигаемых результатов. Поиск «верного решения» вопроса о соотношении обучения и развития связан с именем отечественного психолога Л.С. Выготского, который подверг критике существующие в зарубежной теории и практике подходы к психодидактике. Он теоретически обосновал несостоятельность господствовавших представлений о роли обучения в контексте развития личности ребенка: между обучением и развитием отсутствует связь (Ж. Пиаже); обучение и развитие — тождественные процессы (У. Джеймс); попытка объединить первую и вторую позиции (К. Коффка). По поводу независимости процессов развития от обучения Л.С. Выготский писал: «Развитие должно проделать известные циклы, оно должно завершить определенные стадии и дать известные плоды созревания для того, чтобы обучение сделалось возможным. В этой теории заключена доля правды: известные предпосылки в развитии ребенка действительно необходимы для того, чтобы обучение сделалось возможным... действительно существует низший порог обучения, за которым оно невозможно» [1, с. 226–227]. Однако эта точка зрения изначально исключает даже постановку вопроса о роли самого обучения в ходе развития и созревания тех функций, которые активизируются обучением. И назвал образно — обучение плетется в хвосте развития.

Психолог нашел «более правильное решение вопроса об отношении обучения и развития»: между процессами развития личности и обучением устанавливаются сложнейшие динамические зависимости, что свидетельствует о тесной связи между обучением и развитием, о признании ведущей роли обучения, которое не только не «плетется в хвосте развития», а «забегает вперед». Признание взаимосвязи обучения и развития открывает проблемное поле развивающего обучения с гипотезой о продуктивности обучения, которое «идет впереди развития». Рассматривая реальное соотношение умственного развития с возможностями обучения, Выготский предложил определять уровень актуального развития и зону ближайшего развития. Следовательно, психологу и педагогу важно уметь выявлять зону актуального развития обучаемого, которая определяется степенью трудности задания, выполняемого самостоятельно, и зону ближайшего развития, когда он успешно выполняет задание во взаимодействии, в сотрудничестве с педагогом, под его руководством (или со сверстниками). Данный тезис положен в основу концепции развивающего обучения, продуктивность которой подтверждена на протяжении десятилетий (Д.Б. Эльконин, Л.В. Занков, В.В. Давыдов, Г.Н. Кудина, З.Н. Новлянская и др.). Ее смыслообразующим тезисом является тип обучения, в котором движущие силы и механизмы процесса содействуют динамике психического развития обучаемого, переходу из зоны актуального развития в зону ближайшего развития сначала на основе совместной деятельности, но постепенно становятся внутренними психическими процессами обучаемого как субъекта образовательного процесса.

Значит, компетентность профессионалов предполагает их умение реализовать названные методологические положения Выготского в конкретных методиках, организующих адекватное познание в продуктивном общении (педагогика сотрудничества). В данном контексте уместно привести образное сравнение Л.С. Выготского: «Как садовник, желающий определить состояние своего сада, будет не прав, если вздумает оценивать его только по созревшим и принесшим плоды яблоням, а должен учесть и созревающие деревья, так и психолог неизбежно должен при оценке состояния развития учитывать не только созревшие, но и созревающие функции, не только актуальный уровень, но и зону ближайшего развития. Как это сделать?» [1, с. 246–247].

В настоящее время этому содействуют инновационные дидактические технологии, которые мы используем в длительном и успешном опыте обучения философии с начальной школы [2]. Решение вопроса о «зоне ближайшего развития», связываем с метапредметным обучением, с развитием фило-

софского мышления. Как категория мышление обозначает процессуальность функционирования сознания и является предметом философствования со времени возникновения философии [3, с. 449]. В современных школьных образовательных стандартах заявлено метапредметное содержание образования, которое связывается с приобретением умений, не относящихся к конкретному учебному предмету, тем обеспечивается компетентность учащихся в эффективном использовании знаний для взаимодействия с другими людьми в окружающем мире. В широком смысле слова метапредметность (от *греч.* meta — «за», «после», «над») — это всеобщий, интегрирующий феномен, вбирающий метазнания, метаспособы, метаумения, метадеятельность, связанные с мыследеятельностью в надпредметном познании в отличие от предметного. Метадеятельность как универсальный способ жизнедеятельности каждого познающего определяется уровнем владения метазнаниями и метаспособами, что непосредственно проявляется в характере и уровне развития личности в любом возрасте. В основе лежит метазнание — знание о знании, связанное с пониманием того, как устроено и структурировано знание, каков способ овладения им. Метазнание имеет высокий уровень обобщения на основе отказа от предметности, что позволяет подниматься в мышлении к целостной картине мира и человеку в нем, содействует движению от «знающего» к «думающему» и «творящему» за рамками определенного предмета. В этом аспекте есть попытки разработчиков стандартов обосновать метапредметность в психологии развивающего обучения (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин и др.). Признавая ценность этого подхода, связывая его с решением задачи овладения школьниками универсальными учебными действиями (УУД) на основе развития когнитивной, эмотивной, коммуникативной, деятельностной, морально-нравственной и рефлексивной сфер личности, мы идем дальше — к философскому мышлению, что реально, если мышление обогащается содержанием в активной познавательной деятельности, проявляющейся в речи. Эту мысль мы находим у Выготского: «Сознание отображает себя в слове, как солнце в малой капле воды. Слово относится к сознанию, как малый мир к большому, как живая клетка к организму, как атом к космосу. Оно и есть малый мир сознания. Осмысленное слово есть микрокосм человеческого сознания» [1, с. 361].

Вопрос о метапредметности в качестве фундаментального ядра образования в современном мире, насыщенном смысловыми символами, решается через познание окружающего мира и себя в нем в понятии «смысл», открывающем достаточно полную картину познаваемого. Смыслы как узловое понятие — символы — изучаются на школьных уроках в ситуации познания фундаментального знания в диалоге для достижения на его основе образовательного результата, проявляемого в индивидуальном мышлении и речи ученика. Через создание метапредметных проблемных учебных ситуаций и поиска способов их решения с использованием УУД, учащийся любого возраста приобретает опыт философского мышления [2; 4; 5; 6].

Отвечая на вопрос Л.С. Выготского «Как это сделать?», мы обращаемся к философской пропедевтике, с которой связываем уникальный феномен духовной жизни человечества, с постановкой «вечных вопросов», изначально предполагая, отсутствие однозначных ответов на них. Каждое новое поколение ставит новые вопросы, или переформулирует поставленные, пытается отвечать на них. Определяя философское мышление как свободное мышление свободной личности, развиваем с детских лет его главные особенности: оно субъективно, носит личностный характер, отражающий сущностное личностное осмысление жизненных проблем мыслящего человека. Мировоззренческие и морально-нравственные основы, экзистенциальный опыт, реализующий систему ценностей, высвечивают субстанциональный и всеобщий характер анализа любой проблемы. Этими параметрами задаются проблемность, биполярность, антиномия и рефлексия философского анализа, сочетающего рациональное и эмоциональное в мышлении, использование логических и трансцендирующих методов мышления, признание истины и веры. Это цель, процесс и результат развития эвристического мышления.

Поскольку лучшим способом развития философского мышления, диалектического по своей сущности, является диалог, создающий условия поиска убедительных доводов, доказательств, поддерживающий процесс самоорганизации через саморазвитие, самодвижение, постольку он необходим для развития рефлексии себя и собственного поиска: от определения используемых понятий, их генезиса, иерархии по степени обобщенности. Философскому мышлению, сосредоточенному на выявлении существенного из бесконечного многообразия явлений природы, социума и культуры, свойственны рефлексивность, целостность, критичность. Использование сократического и герменевтического методов в школьном обучении развивает эти свойства мышления. Делаем это в алгоритмах названных методов [2, с. 271; 335], реализующих основную особенность философского мышления, состоящего в вопрошании, задавании вопросов, что так присуще детям (например: «Есть дух и материя, где находится дух?»; «Кто управляет природой и людьми?»; «Добро с кулаками — это добро?»; «Где совесть и стыд в человеке?»). Вечные вопросы и поиск ответов на них не исключают сомнения, поэтому ценность представляют сами вопросы, они расширяют горизонт получаемых ответов, стимулируют интеллектуальное воображение.

Возвращаясь к проблеме развитого детства, скажем, что результаты реализации методологии и практики развивающего обучения отслеживаются в показателях личностного развития, возникновения таких возрастных новообразований, как рефлексия, доверительность, доброжелательность, принятие других ценностнозначимыми, уважительное отношение к каждому, эмпатичность, идентичность, толерантность, познавательная мотивация, саморегуляция, свободоспособность и ответственность.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: в 6 т. Т. 2: Мышление и речь. М., 1982. 504 с.
2. *Дудина М.Н.* Философия для детей, Или философии все возрасты покорны. Екатеринбург, 2000. 428 с.
3. Новейший философский словарь / сост. А.А. Грицанов. Мн.: В.М. Скакун, 1998. 896 с.
4. *Ретюнских Л.Т.* Путешествие в лабиринтах мудрости: философия для младших школьников: книга для совместного чтения и размышления детей и взрослых. М.: Вита-пресс, 2013. 304 с.
5. Философия — детям. Интеллект и творчество / Материалы Пятой междунар. науч.-практич. конф., Москва 6–8 ноября 2012. М., 2012. 151 с.
6. *Юлина Н.С.* Философия для детей. Обучение навыкам разумного мышления. М.: Канон + РООИ «Реабилитация», 2005. 464 с.

К проблеме типологии сложных нарушений развития у детей

Жигорева М.В.,

доктор педагогических наук, профессор кафедры инклюзивного образования
и сурдопедагогике МПГУ, Москва, Россия

В условиях модернизации образовательной системы в России, происходящей на основе гуманизации социальных отношений, изменений законодательной базы, особенно остро актуализируется проблема оптимизации помощи детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Приоритетными тенденциями в данном контексте выступают: обновление подходов к изучению развития детей с ОВЗ; поиск принципиально новых решений вопросов организации и содержания образования лиц с ОВЗ; совершенствование профессиональной подготовки дефектологов.

Изучая историю психолого-педагогической мысли, так или иначе задумываешься о том, что все инновации текущего времени уходят корнями в наследие прошлого, связанного с такими именами, как Л.С. Выготский, Г.Я. Трошин, А.Р. Лурия, Б.Г. Ананьев. Созданные ими фундаментальные труды не утратили своего уникального значения и по сей день, и являются неисчерпаемым источником научных знаний, всецело определяющими развитие современной отечественной системы образования детей с ОВЗ. Отечественная специальная педагогика и специальная психология, опираясь на культурно-историческую концепцию Л.С. Выготского, его теоретическое учение о сложной структуре аномального развития, а также на идею интеграции общих и специальных психолого-педагогических вопросов, достигли значительных успехов в изучении детей с различными отклонениями в развитии, в разработке коррекционно-развивающих технологий, обеспечивающих преодоление нарушений.

Учитывая многообразие видов нарушений развития, каждый из которых имеет свою симптоматику и динамику возрастных проявлений, лица с ОВЗ представляют собой многочисленную группу. В настоящее время неуклонно возрастает интерес к проблеме изучения и обучения детей со сложными нарушениями развития, так как они составляют значительный «пласт» среди всего контингента детей с отклонениями в развитии.

Проблема сложных нарушений достаточно трудна, сами понятия «сложный дефект», «сложное нарушение», «комплексное нарушение» целесообразно рассматривать в контексте основных теоретических положений, выдвинутых Л.С. Выготским.

Изучив проблему компенсации психических функций, Л.С. Выготский обосновал ее понимание на основе синтеза биологических и социальных факторов и ввел понятие «структура дефекта». Согласно представлениям Л.С. Выготского любой дефект характеризуется сложной иерархией первичных нарушений, вызванных поражением центральной нервной системы или анализаторов; вторичных нарушений, детерминированных первичными; третичных нарушений (отклонений в личностном развитии).

Таким образом, к сложным (комплексным) нарушениям относятся такие, которые представлены несколькими первичными нарушениями, каждое из которых, будучи взятым отдельно, определило бы характер и структуру аномального развития, например, нарушения зрения и слуха, нарушение слуха и сниженный интеллект, нарушение опорно-двигательного аппарата и зрения. Сочетание всех составных элементов сложного нарушения находятся во взаимодействии и имеют отрицательный кумулятивный эффект.

Множественное нарушение, когда существуют три и более первичных нарушения, каждое из которых имеет отрицательные последствия, усугубляющие отклонения в развитии ребенка, например: умственно отсталые слепоглухие; слепоглухой с нарушениями опорно-двигательного аппарата [1; 2].

Можно констатировать, что в настоящее время в ряде научных публикаций и нормативных документов «сложное нарушение» обозначается как «комплексное нарушение», «множественное нарушение», что дает основание рассматривать их как взаимозаменяемые понятия.

До настоящего времени подход к изучению сложных нарушений осуществлялся в «вертикальной» плоскости, т.е. рассмотрении первичных нарушений с вытекающими вторичными расстройствами, составляющими множественное нарушение. Между тем сочетание всех составных элементов комплексного дефекта — это не просто суммарное сложение отдельных нарушений, это сложная конъюнкционная структура, в которой все имеющиеся нарушения оказывают влияние друг на друга. Это подвело нас к

рассмотрению сложного нарушения через «призму» и «вертикальной», и «горизонтальной» плоскостей, т.е. определения степени интенсивности взаимодействия всех составляющих элементов сложного (множественного) нарушения, отражающейся на развитии ребенка [3].

В результате качественно-количественного анализа данных экспериментального исследования было выделено три уровня психического развития детей со сложными нарушениями.

У детей, относящихся к I (низкому) уровню психического развития, сочетаются нарушения зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата с умеренной или тяжелой умственной отсталостью. Дети характеризуются стойкими нарушениями психической деятельности, отчетливо обнаруживающимися в сфере социального развития, познавательных процессов, речевом развитии. Дети затрудняются в овладении простейшими жизненно необходимыми умениями и навыками самообслуживания. Познавательные процессы (конструктивный праксис, пространственные представления, зрительное, осязательное восприятие, память, мышление) не развиты.

Ко II (среднему) уровню психического развития относятся дети, у которых выявлены сочетания легкой умственной отсталости или задержки психического развития церебрально-органического генеза с сенсорными, двигательными, речевыми нарушениями. Навыками самообслуживания владеют не в полном объеме. Имеющиеся различные нарушения влекут за собой неравномерное изменение различных сторон психической деятельности. Для каждого варианта структуры сложного нарушения, имеющегося у детей II (среднего) уровня, характерны те или иные качества в овладении конструктивным праксисом, пространственной ориентировкой, снижено функционирование мнестических процессов, мышления.

У детей III (выше среднего) уровня психического развития представлены сочетания нарушений зрения, слуха, речи, движений при нормальном интеллектуальном развитии. Различные варианты структур нарушений, выявленные в III уровне, обуславливают своеобразие в развитии психических функций, речевого развития [1; 4].

Современная концепция образования детей со сложными нарушениями развития предполагает уровневый подход к организации и содержанию образования, индивидуализацию их педагогических маршрутов [2].

Стратегическим вектором построения и разработки системы психолого-педагогической помощи и содержательной стороны коррекционно-педагогической работы является квалифицированная комплексная диагностика, дающая надежную информацию об индивидуальных особенностях детей со сложными нарушениями [3].

Смысл уровневого подхода заключается в том, чтобы адаптировать образовательный процесс к познавательным возможностям каждого ребенка, предъявлять соответствующие уровню его развития требования, создавать дидактический материал, подбирать адекватные методы и формы обучения.

Основной составляющей целостного образовательного процесса детей со сложными нарушениями развития является проектирование разноуровневых образовательных, коррекционно-развивающих программ. Выявленные уровни психического развития детей со сложными нарушениями позволили нам определить ступени сложности коррекционно-развивающих программ. Каждая ступень соответствует уровню психического развития детей и имеет свои задачи, свое содержание.

Программа 1 ступени сложности — для детей с I (низким) уровнем психического развития. Содержание программы ориентировано на бытовую адаптацию, способствующую обеспечить удовлетворение социально важных потребностей ребенка.

Программа 2 ступени сложности — для детей со II (средним) уровнем психического развития. Программа содержит основные образовательные области, однако содержание определенных разделов, тем, представляется в сокращенном варианте и предусматривает пролонгированные сроки обучения.

Программа 3 ступени сложности — для детей с III (выше среднего) уровнем психического развития. Программа может содержать практически все разделы и темы образовательной программы [2].

Подчеркнем, что ребенок, относящийся к тому или иному уровню, имеет индивидуальную траекторию психического развития, и перспективы всех детей будут различны.

Перспектива развития детей с множественными нарушениями I (низкого) уровня психического развития незначительна. Удовлетворение особых образовательных потребностей детей со сложными нарушениями данного уровня обеспечивается непрерывностью коррекционно-развивающего процесса, обязательной индивидуализацией обучения.

У детей со сложными нарушениями II (среднего) уровня ярче проявляется адекватность поведения, они энергичны в своих действиях. При создании адекватных условий дают положительную динамику психического развития.

Дети со сложными нарушениями III (выше среднего) уровня обладают широкими потенциальными возможностями, у них большие перспективы в плане развития и интеграции в общество [4].

Учитывая вариативность структуры комплексного нарушения и уровень психического развития детей со сложными нарушениями, ведущим становится индивидуально-дифференцированный подход, который предусматривает выбор оптимальной системы обучения и развития детей со сложными нарушениями развития с ориентацией на индивидуальные особенности и уровень развития психических функций. Такое обучение позволяет компенсировать недостатки в психическом развитии, добиваясь оптимальных условий для максимального использования потенциальных возможностей детей при формировании гармоничной личности в условиях, адекватных их психофизическому состоянию.

Литература

1. *Жигорева М.В.* Особенности психического развития детей с комплексными нарушениями // Вестник Университета РАО. 2009. № 1. С. 82–83.
2. *Жигорева М.В.* Уровневый подход к психологическому изучению развития детей со сложными нарушениями: монография. М.: Спутник+, 2010. 184 с.
3. *Жигорева М.В., Левченко И.Ю.* Дети с комплексными нарушениями развития: Диагностика, сопровождение. М.: Национальный книжный центр, 2016. 208 с.
4. *Жигорева М.В.* Современные представления о тяжелых множественных нарушениях развития в контексте реализации Федерального государственного образовательного стандарта // Проблемы реализации ФГОС для детей с ограниченными возможностями здоровья: сборник статей по материалам круглого стола (17 февраля 2016) / сост. И.Ю. Левченко, А.С. Павлова, М.В. Шешукова. М.: Парадигма, 2016. С. 6–16.

Роль информационных технологий в обучении детей с нарушениями зрения

Исмаков Т.М.

магистрант программы «Дефектология», студент профиля «Педагогическое образование»
СГУ им. Н.Г. Чернышевского, Саратов, Россия

Мингалимов Р.Р.

магистрант программы «Дефектология», студент профиля «Педагогическое образование»
СГУ им. Н.Г. Чернышевского, Саратов, Россия

На современном этапе развития общества происходит широкое распространение информационных технологий. Их применение осуществляется во всех структурах общества и государства, в том числе в сфере образования. Информационные технологии становятся одним из основных средств обучения, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья, открывая новые перспективы и предоставляя возможность получения полноценного, качественного и конкурентоспособного образования. К информационным технологиям относят электронные носители информации и технические средства по их обработке. Основными из них являются компьютер и компьютерные программы, принтер для печати, сканер для копирования материалов с бумажных носителей, мультимедийный проектор и т.д.

Применение компьютера предоставляет широкие возможности использования различных аналитических систем в процессе выполнения и контроля над деятельностью. В частности, визуализация предметов в виде доступных для ребенка образов позволяет активизировать компенсаторные механизмы на основе зрительного восприятия.

Однако при использовании компьютера в образовательной деятельности незрячих и слабовидящих необходимо учитывать, что работа за компьютером лиц с нарушением зрения очень отличается от работы лиц, не имеющих ограниченных возможностей здоровья. Для слабовидящих пользователей при обеспечении комфортной работы на компьютере главной задачей является «сделать изображение на экране максимально разборчивым», чтобы решить данную задачу, необходимо выбрать удобный монитор и клавиатуру; увеличить размер изображения; установить контрастную цветовую схему [1, с. 114].

Монитор должен быть большим. Для человека с пониженной остротой зрения разрешение монитора особой роли не играет, зато принципиально важны размеры изображения. Глаз воспринимает угловой размер картинка, и чтобы рассмотреть мелкие предметы, их стараются поднести как можно ближе. Но в настоящее время большие мониторы достаточно дорогие и дефицитные. Существует другое решение данной проблемы. Большинство современных ЖК-телевизоров имеет возможность подключения к компьютеру в качестве монитора. Это позволяет использовать большой телевизор вместо небольшого монитора или совместно с ним. Клавиатуры специально для слабовидящих производятся в малом количестве. От массовых моделей они отличаются крупной и контрастной, иногда рельефной маркировкой клавиш. Однако наличие такой клавиатуры не имеет ярко выраженной необходимости. Еще со времен пишущих машинок раскладка клавиатуры разрабатывалась под «слепой» десятипальцевый метод печати. Печатать, используя зрение, не рекомендуется вне зависимости от состояния зрительных функций. При правильном расположении рук на клавиатуре и привыкнув к тому, что под определенными пальцами находятся определенные клавиши, набирать текст «вслепую» и быстрее, и легче!

Разработчики аппаратуры и программного обеспечения первоначально ориентируются на визуальные сигналы на экране: изображения элементов управления, подписи к ним, текст и рисунки. Кроме того, существуют технологии, которые позволяют максимально перевести эту визуальную информацию в форму, доступную незрячим людям. Таких каналов передачи информации два: слух и осязание. Для ввода информации слепые люди используют обычную клавиатуру и очень редко мышь. Основная проблема связана с выводом информации. Незрячий пользователь компьютера получать информацию с экрана может с помощью рельефно-точечного шрифта Брайля, голосового и звукового интерфейса.

Устройство, которое отображает символы шрифтом Брайля, называется брайлевский дисплей. Рельефный рисунок создается штифтами, которые выдвигаются из отверстий в пластине и ощущаются как выпуклые точки. Когда штифт опущен, его кончик находится на одном уровне с пластиной и на ощупь сливается с поверхностью. Дисплей Брайля отображает информацию построчно, а данные на него выво-



Рис. 1. Рельефно-точечный шрифт Брайля

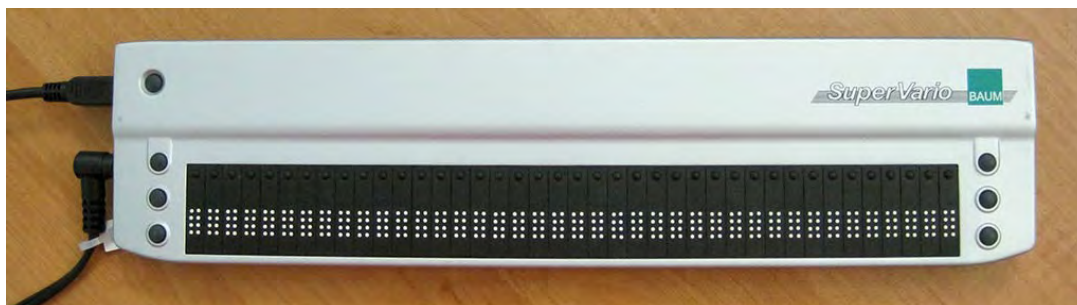


Рис. 2. Брайлевский дисплей

дит одна из программ экранного доступа. Как правило, на дисплее представлен текст, находящийся в фокусе или на активном элементе управления. Рельефно-точечный шрифт Брайля используется для вывода текстовой информации — например, документов, электронной почты, моментальных сообщений.

Голос способен дублировать графический интерфейс операционной системы и приложений. В современных операционных системах экранный диктор является одним из стандартных приложений. К сожалению, экранный диктор работает с русским голосом только на Windows 10, в предыдущих версиях операционной системы экранный диктор работает только с английским голосом. В России в основном пользуются программами экранного доступа сторонних разработчиков — например, NVDA, JAWS и др. В них поддержка русского языка реализуется «сразу от разработчика» или с помощью доступных дополнений и настроек [3, с. 198].

JAWS расшифровывается как Job Access With Speech, доступ к действиям с помощью речи. Разработку этой программы для людей с ослабленным зрением начала в 1989 г. группа незрячих и слабовидящих программистов.

Еще одной программой речевого выхода является NVDA, расшифровывается как Non Visual Desktop Access, невизуальный доступ к рабочему столу. Это полностью свободный некоммерческий проект. Программа NVDA ориентирована в основном на речевой вывод, хотя работа с брайлевскими дисплеями в ней тоже предусмотрена.

Использование компьютерных технологий при обучении детей с нарушениями зрения имеет большое значение для развития произвольной моторики пальцев рук.

В процессе выполнения компьютерных заданий происходит формирование и развитие совместной координированной деятельности зрительного и моторного анализаторов [2, с. 73].

Использование инновационных технологий на уроках в школах для слепых и слабовидящих детей приводит к уменьшению затрат времени, к передаче необходимой для обучения информации, рассмотрению изучаемого объекта или явления по частям и в целом, к обеспечению деятельности учащихся и педагога.

Дидактические особенности инновационных технологий представляют следующее:

- инновационная насыщенность;
- возможность преодолевать существующие временные и пространственные границы;
- возможность глубокого проникновения в сущность изучаемых явлений и процессов;
- показ изучаемых явлений в развитии, динамике;
- реальность отображения действительности;
- выразительность, богатство изобразительных приемов, эмоциональная насыщенность.

Основу содержания урока составляют слайды с текстом и графикой, видео- и аудиоматериалами, используемыми комплексно. Они сочетают в себе динамику, звук и изображение, т.е. те факты, которые наиболее долго удерживают внимание ученика. Основа любой современной презентации — облегчение процесса зрительного восприятия и запоминания информации с помощью ярких образов. Формы и место использования презентации (или даже отдельного ее слайда) на уроке зависят, конечно, от содержания этого урока и цели, которую ставит педагог. Программа Power Point дает возможность использовать на уроке карты, рисунки, портреты, видеофрагменты, диаграммы.

Кроме мультимедийных презентаций на уроках часто используются флэш-фильмы. Они позволяют наглядно увидеть то или иное событие, почувствовать свою сопричастность, окунуться в эпоху, представить происходящее событие. Особенностью просмотра флэш-фильмов со слепыми и слабовидящими детьми является то, что демонстрация всегда должна сопровождаться комментариями учителя. Во время их просмотра концентрируется внимание учащихся на отдельных важных деталях объектов.

Использование интерактивной доски расширяет традиционные возможности подачи учебного материала. Интерактивная доска дает возможность не записывать все в тетрадь, а сохранять информацию и печатать все, что появляется на доске. Работа с интерактивной доской активизирует визуальную, аудиальную и тактильную системы ребенка, что, при соответствующем методическом подходе, позволяет решать как образовательные, так и коррекционные задачи. Таким образом, школьная доска становится полем информационного обмена между учителем и учеником. В них объединяются проекционные технологии с сенсорным устройством, поэтому такая доска не просто отображает то, что происходит на компьютере, а позволяет управлять процессом презентации, вносить поправки и коррективы, делать цветом пометки и комментарии. Использование интерактивной доски на уроках увеличивает эффективность обучения ребят в школе.

Следовательно, использование информационных технологий помогает повысить мотивацию обучения детей, облегчает процесс усвоения материала учащимися, возбуждает живой интерес к предмету познания, расширяет общий кругозор детей, повышает уровень использования наглядности на уроке, происходит более полное усвоение теоретического материала.

Таким образом, активное внедрение информационных технологий способствует расширению возможности слабовидящих детей в получении информации, но еще в большей степени создает условия для вербализации обучения, так как мультимедийные технологии используют визуальный и слуховой каналы получения информации и способны сформировать адекватный зрительный образ и стать эффективным средством наглядности в коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими нарушение зрения. Применение компьютерной техники позволяет оптимизировать коррекционно-педагогический процесс, индивидуализировать обучение детей с нарушениями развития и значительно повысить результативность любой деятельности.

Литература

1. *Ермаков В.П.* Развитие. Обучение и воспитание детей с нарушением зрения. М.: Владос, 2008. С. 110–118.
2. *Кукушкина О.И.* Применение информационных технологий в специальном образовании // Специальное образование: состояние, перспективы развития. Тематическое приложение к журналу «Вестник образования». 2003. № 3. С. 67–76.
3. *Сенкевич Г.Е.* Компьютер для людей с ограниченными возможностями. СПб.: БХВ-Петербург, 2014. 320 с.

Роль интеллектуальных эмоций в процессе познавательного развития детей дошкольного возраста

Кларина Л.М.

кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник ИИДСВ РАО,
Москва, Россия
lklarina@mail.ru

В настоящее время благодаря введению новых образовательных стандартов в нашей стране выстраивается единая система образования, ведущая цель которой — становление и развитие субъектности индивида по отношению к собственному образованию, жизнедеятельности в целом. Актуальность создания такой системы продиктована современными особенностями перехода от индустриального к постиндустриальному информационному обществу. В ситуации быстрой смены и/или коренных преобразований технологий и профессий, постоянного обновления информации, разного рода оборудования индивиду необходимо пополнять собственное образование на протяжении всей его жизни. Это невозможно, если он не является субъектом собственного образования: не осознает, какое именно образование ему нужно, не в состоянии целенаправленно организовывать его получение. В первую очередь, безусловно, важно испытывать желание получать образование, относиться к нему как к собственной ценности.

Корни такого ценностного отношения к собственному образованию лежат в дошкольном детстве, когда дети, делая новые для себя открытия, получают удовольствие от самой этой деятельности [5], благодаря которой мир становится интереснее, наполняется все большим смыслом, раздвигаются границы их собственных действий, что позволяет ощущать радость творчества. Именно такое прагматичное отношение к познанию, испытание радости от новых открытий служит основой для становления и развития неадаптивной активности субъекта, направленной на «расширенное воспроизводство» своего образования как «процесса обогащения мотивов, целей и средств исходной деятельности» [4, с. 54].

Одним из условий, без которого невозможно развитие субъектности индивида по отношению к собственному образованию, является непременно следование одной из ведущих идей теории психического развития ребенка — принципу единства аффекта и интеллекта, сформулированному Л.С. Выготским [2]. Из этого принципа следует, что содержание и процессы дошкольного образования должны быть насыщены позитивными интеллектуальными эмоциями и эмоциональными комплексами, к которым мы относим следующие: удивление (значение которого бесспорно для порождения мотива выяснения причин явлений, их сути, выяснения истины), интерес (по отношению к разным сферам действительности — что, как и почему происходит), раздумье (в котором сомнение сменяется догадкой и, наконец, уверенностью в правильности этой догадки или, напротив, ее ошибочности), радость (от самого процесса познания и его результатов), ощущение успеха (или, напротив, неуспеха).

Процесс взаимодействия ребенка с миром должен сопровождаться не просто его эмоциональным общением с взрослыми и с другими детьми, а проживанием всей «палитры» интеллектуальных эмоций — с тем, чтобы удивление перерастало в интерес, а затем в радость успеха, открытия. При этом надо иметь в виду, что ощутить истинную радость познания, успеха собственной деятельности можно, лишь пережив некий период поиска решения познавательной задачи — период раздумий, сомнений, догадок, разочарований и, наконец, находок.

К сожалению, как в исследованиях российских психологов и педагогов, так и на практике — в работе детских садов, при воспитании детей в семье — часто не уделяется должного внимания целенаправленному развитию всего комплекса интеллектуальных эмоций у детей дошкольного возраста. Основные усилия большинства исследователей и практиков системы дошкольного образования направлены на создание условий для освоения детьми представлений об окружающем мире, которые они для них выбирают, а не тех, к которым испытывают интерес сами дети. Кроме того, упускается из вида необходимость создания условий как для мотивации детей по отношению к познанию окружающего мира, так и для освоения ими средств и способов познавательно-исследовательской деятельности. Ситуация усугубляется еще и тем, что у многих воспитывающих взрослых недостаточно развита культура переживания и адекватного выражения интеллектуальных чувств. Даже профессиональные воспитатели в должной мере

не владеют экспрессивным языком эмоций, педагогическим артистизмом, который позволяет выразительно общаться с детьми. В то же время для дошкольников, которые — в поисках собственной идентичности — весьма склонны к подражанию, очень важен пример адекватного поведения взрослого. В связи с этим руководство познавательной деятельностью ребенка следует организовывать так, чтобы он видел заинтересованность взрослого, его азарт по отношению к познавательной задаче, к поискам ее решения, радость в случае удачных находок.

Вместе с тем занятия интеллектуального характера в детских садах, как правило, организованы таким образом, что детям не предоставляется ни времени, ни соответствующих условий для того, чтобы они могли попытаться самостоятельно отыскать решение стоящей перед ними задачи. Воспитатели детских садов спешат дать детям заранее заготовленные объяснения, ответить на вопросы, которые у детей не возникали. Такая организация решения детьми интеллектуальных задач (впрочем, то же относится и к задачам продуктивного характера) приводит к тому, что дети, предварительно не испытав догадок и сомнений, не совершив собственных проб и ошибок, лишаются и переживаний радости по поводу сделанного открытия, успеха решения задачи. Но даже в тех редких случаях, когда — вопреки такой организации образовательного процесса — тому или иному ребенку все же удается отыскать решение, его радость зачастую остается неразделенной ни взрослыми, ни сверстниками. Фиксации сделанных детьми открытий, организации ситуации общей радости по поводу нахождения интересного решения, как правило, также не уделяется необходимого внимания дошкольной дидактикой. Это ведет к тому, что такое неразделенное чувство ребенка быстро угасает, не перерастая в стремление к новым открытиям, в желание добиваться дальнейших успехов. Очевидно, что именно «окрыленность» радостью побед, чувством успеха вновь и вновь порождает у детей интерес к окружающему, к его «загадкам», побуждает браться за решение сложных задач.

Основой для продуктивного изменения сложившейся ситуации служит следующее положение Л.С. Выготского: «Ребенок раннего возраста учится по своей программе; ребенок школьного возраста учится по программе учителя, а дошкольник способен учиться в меру того, в меру чего программа учителя становится его программой» [1]. Из этого следует, что дети дошкольного возраста не способны освоить что-либо (т.е. внутренне измениться), если это не входит в их собственную программу, а предлагается извне. Иначе говоря, для того чтобы добиться освоения ребенком того или иного содержания или умений, надо чтобы у него появилось соответствующее стремление, чтобы это стало его замыслом.

Учесть специфику типа обучения, характерного для дошкольников, о которой писал Л.С. Выготский, и придать ему развивающий характер возможно в случае организации образовательного процесса в детском саду в виде системы образовательных ситуаций (ОС). В тех случаях, когда тема для изучения предлагается взрослым, детям, прежде чем воспринять новую информацию, предоставляется возможность уяснить ее необходимость. Благодаря этому у них появляется мотивация соответствующей деятельности, возникает ее личностный смысл. С этой целью вначале организуется вводная, мотивационная ОС, побуждающая ребенка к самостоятельному поиску решения возникшей задачи. После более или менее самостоятельных попыток, которые дети предпринимают, чтобы найти решение поставленной задачи, создается ОС обсуждения (выявление и сопоставление разных точек зрения, подбор и предъявление аргументов для их доказательства и т.д.), а затем ОС рефлексии получившихся результатов (это может быть диалог, дискуссия и т.д.), в ходе которой выясняется, какие средства и способы были использованы, удалось ли с их помощью решить задачу, какие из них оказались наиболее эффективны. Когда необходимые средства и способы познания так или иначе освоены, создаются ОС творчески-закрепляющего типа, по ходу которых ребенок действует все более самостоятельно, что благотворно влияет на развитие его познавательной позиции.

В ходе такой организации работы воспитателей в детском саду у детей постепенно не только расширяются, но и углубляются познавательные интересы и потребности: направленность на внешнюю сторону предметов и явлений сменяется стремлением к их разностороннему рассмотрению, к поиску все более глубоких связей и причин наблюдаемого. Образовательные ситуации при этом имеют развивающее значение как для ребенка, так и для воспитывающего взрослого: ребенок развивается, открывая для себя средства и способы решения стоящей перед ним познавательной задачи (благодаря чему у него формируются универсальные способности, зафиксированные в культуре); взрослый, отыскивая вместе с ребенком путь открытия искомого способа, находит новые возможности осуществления своей профессиональной деятельности, расширения и развития ее средств и способов [3].

Литература

1. *Выготский Л.С.* Обучение и развитие в дошкольном возрасте // Умственное развитие в процессе обучения: сб. статей. М.; Л., 1935. С. 20–32.

2. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: в 6 т. Т. 5. М.: Педагогика, 1982–1984.
3. *Кларина Л.М.* Психолого-педагогические условия введения детей дошкольного возраста в культуру исследовательской деятельности // Материалы Междунар. конф. «Современные тенденции развития дошкольного образования в мире»: сб. статей [Электронное издание] / отв. ред. Глазков А.А. М.: МПГУ, 2016. С. 43–54.
4. *Петровский В.А.* Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов н/Д.: Феникс, 1996. 508 с.
5. *Поддьяков А.Н.* Проблемы изучения исследовательского поведения: Об исследовательском поведении детей и не только детей. М.: Изд-во МГУ, 1998. 304 с.

Формирование произвольности у детей в процессе учебной деятельности на этапе начальной школы

Коростышевская Т.А.

педагог-психолог АНО «Читайка»
tatyana@korostyshevskaya.ru

Меркулова В.А.

преподаватель кафедры возрастной психологии
Институт психотерапии и клинической психологии, Москва, Россия

В последние десятилетия психологами, педагогами, неврологами отмечено катастрофическое нарастание в детской популяции случаев патологии развития нервной системы и, как следствие, высших психических функций [7]. Большое количество детей демонстрируют несформированность произвольной саморегуляции, дисграфию, повышенную возбудимость и истощаемость и т.д. По мнению Ю.Б. Гиппенрейтер [3], это будет приводить к повышению тревожности, снижению самооценки и как результат — ухудшению не только учебной деятельности, но и коммуникативной функции. Существенно увеличилось количество детей с поведенческими нарушениями, с проявлениями школьной дезадаптации и трудностями школьного обучения. А.В. Грибанов указывает, что сегодня 90% детей имеют отклонения в развитии: физическое, психическое, психологическое [5]. Примечательно, что во время школьного обучения количество психопатологических состояний возрастает в 4 раза [1]. Данные вопросы поднимались и продолжают подниматься В.М. Астаповым, Л.С. Цветковой, Э.Г. Семерницкой, А.В. Семенович, Е.Д. Хомской, Ж.М. Глозман, Т.Г. Визель, С.В. Покровской, так как исследование соотношения между состоянием ВПФ и обуславливающих их мозговых механизмов у детей при нормальном онтогенезе и при патологическом течении онтогенеза является определяющим фактором для выявления отклонений в развитии с последующей коррекцией и максимально возможным восстановлением поврежденной функции.

Обзор нейропсихологических данных позволяет сделать общий вывод относительно роли биологических и социальных факторов в формировании психических функций [4]. И исходя из этого было выдвинуто предположение о том, что одновременное высокое развитие функций произвольности (третий функциональный блок мозга) и энергетических функций (первый функциональный блок мозга) у детей являются значимым условием успешной учебной деятельности, в то время как дефицит любого из этих компонентов, даже при достаточном развитии второго, не обеспечивает таких возможностей для ребенка. Данную гипотезу можно подтвердить в исследовании взаимосвязи сформированности функции произвольности с успеваемостью у младшего школьника в процессе учебной деятельности.

Основу данного исследования составляет теоретический подход в нейропсихологии о мозговой организации психических функций (теория 3 ФБМ), разработанный А.Р. Лурия и его последователями [3], с опорой на биопсихосоциальный подход Л.С. Выготского, заключающийся в представлениях о биологической и социальной детерминации развития психики [1]. Такая взаимосвязь ранее не была освещена в литературных источниках с позиции, что в тот период, пока управляющие функции находятся на стадии становления, учебная деятельность в первых классах начальной школы будет успешной.

Теоретико-методологическое исследование литературы по формированию произвольности у детей младшего школьного возраста показало, что помимо социальной среды, где воспитывается ребенок, на школьную успеваемость большое значение оказывает сформированность мозговых связей между функциональными блоками мозга. Данные связи образовывались в ходе филогенеза, и именно они обеспечивают выполнение высших психических функций. Развитие произвольности на этапе начального школьного обучения показывает умение ребенка самостоятельно ставить цели и в соответствии с ними контролировать свое поведение и деятельность, опосредуя такой контроль с помощью внутренней речи. Отсутствие же произвольности и самоконтроля приводит к невозможности выполнения счетных операций, письма, чтения, нарушая не только усвоение учебного материала, но и формирование системы построения задачи, алгоритма деятельности и ее выполнения, что приводит к дезадаптации к новым социальным условиям.

Для выявления сформированности функций энергетического блока были использованы пробы, где оценивались объем памяти, концентрация и переключение внимания («Запоминание 10 слов» «Проба Бурдона»). По данным пробам определялась возможность ребенка вовремя восстанавливать силы и расходовать их согласно своим целям и задачам. Для выявления сформированности высших психических функций, участвующих в работе третьего блока мозга, а именно: постановки задачи, контроля за ее выполнением, сличения желаемого результата с полученным, — были использованы соответствующие пробы («Рассказ по сюжетной картинке», «Конфликтная проба», «Копирование фигуры Тейлора»).

Исследование по определению сформированности функций произвольности проводилось на выборке детей, учащихся средней общеобразовательной школы № 121 города Москвы вторых и четвертых классов.

В результате диагностики выявлена зависимость успеваемости от корково-подкоркового взаимодействия (КПВ) на начальном этапе школьного обучения. Высокий уровень взаимодействия коры и подкорковых структур определяет высокую успеваемость, однако обратная зависимость не очевидна. Иначе говоря, дети с низким уровнем развития корково-подкорковых структур показывают не только низкий, но иногда высокий уровень успеваемости. Определяющую роль в успеваемости детей на начальном этапе школьного обучения играет именно сформированность функций энергетического блока. При этом сформированность функций произвольности на этапе начала обучения такого влияния не оказывает. К окончанию начальной школы зависимость успеваемости от уровня КПВ становится практически линейной, т.е. чем ниже уровень КПВ, тем ниже успеваемость, и наоборот.

Определяющую роль в успеваемости в четвертом классе начинает играть сформированность функций произвольности. При этом сформированность энергетических функций такого влияния, как в начале обучения, уже не оказывает. Иными словами, дети, обладающие значительным развитием функций энергетического блока, но слабым развитием функций управляющего блока, демонстрируют более низкую успеваемость, нежели дети со сформированной произвольностью, но при этом несколько сниженным уровнем внимания и памяти.

Для преодоления трудностей, связанных с обучением, и проведения коррекционных воздействий и профилактических мер, разработаны методические рекомендации для родителей и педагогов по оказанию помощи в освоении учебной программы детям. Важное значение в формировании функций произвольности имеет развитие двигательной сферы у ребенка, в ходе которой приобретает овладение собственным телом, как способ достижения своих потребностей под руководством мыслительной и речевой деятельности. Для этого необходимо помнить, что энергетический потенциал мозговых структур, а также организма в целом также крайне важен. Соблюдение режима дня, правильного распределения нагрузки и расходования сил и энергии является залогом успешности любой деятельности.

Для формирования функций произвольности у ребенка, взрослым необходимо включать в жизнь школьника ритуалы, правила, различные игры по развитию понятий причинно-следственных связей, создавать такие бытовые условия, чтобы ребенок мог учиться ставить задачу, контролировать ход ее выполнения и прогнозировать результат. Эффективным так же будет проведение комплекса нейропсихологических занятий по формированию функций произвольности и корково-подкоркового взаимодействия.

Таким образом, обработка и интерпретация полученных данных показала, что одновременное высокое развитие функций произвольности и энергетических функций у детей является значимым условием успешной учебной деятельности.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: в 6 т. Т. 3: Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
2. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. Изд. 5-е, испр. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
3. *Гиппенрейтер Ю.Б.* Общаться с ребенком: Как? М.: АСТ, 2011. 352 с.
4. *Глозман Ж.М.* Нейропсихология детского возраста: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия 2009. 272 с.
5. *Грибанов А.В., Волокитина Т.В., Гусева Е.А., Подоплекин Д.Н.* Синдром дефицита внимания с гиперактивностью у детей. М.: РГМУ, 2005. 176 с.
6. *Лютова Е.К., Моница Г.Б.* Тренинг эффективного взаимодействия с детьми. СПб.: Речь, 2007. 109 с.
7. *Семенович А.В.* Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза. М.: Генезис, 2013. 474 с.

Развитие письменной речи: идеи Л.С. Выготского и современность

Кудрявцева Е.И.

кандидат психологических наук, доцент департамента менеджмента НИУ ВШЭ
Санкт-Петербург, Россия
eikudriavtseva@hse.ru

Письменная речь, являясь традиционным объектом исследования для возрастной психологии, в настоящее время переживает своеобразный ренессанс в области научного и прикладного дискурса. Современный интерес к проблемам развития письменной речи связан с быстрым развитием средств коммуникации, приводящим к радикальным изменениям психологической структуры письменно-речевого процесса. Как свидетельствуют современные исследования, отмечается перестройка нейропсихологических механизмов реализации письменной речи в условиях использования клавиатуры вместо традиционного ручного письма [6], изменяется структура письменного текста и особым образом развивается используемая в нем лексика [2], в целом изменяются цели и задачи использования текста как инструмента коммуникации [3]. Наряду с этим развивается потребность в ясности, компактности, целостности текстов, которыми обмениваются работники современных компаний, использующих текст как основное средство непрерывной коммуникации в условиях удаленного взаимодействия. Эта потребность привела к интенсификации запроса к уровню развития соответствующих компетенций в практике международного рекрутинга и повлекла рост интереса к вопросам развития критического чтения и письма в системе высшего и среднего образования [4; 11].

Основной интерес в области исследований современной письменной речи лежит в области феноменологии формирования и использования текстов, создаваемых взрослыми людьми. В то же время становление роли, структуры, стилистического разнообразия, лексического состава, семантической и аффективной нагрузки самостоятельно формируемых текстов затрагивает более ранний период развития письменной речи. Письмо как средство самовыражения формируется в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте и наследует механизмы самовыражения, реализуемые в рисовании [8].

Цель настоящего исследования — выявление особенностей семантической структуры текстов, создаваемых детьми в возрасте 6–10 лет. Основная гипотеза исследования заключается в том, что семантическая структура самостоятельно создаваемого письменного текста соответствует семантическим моделям, используемым детьми в спонтанном рисовании, является показателем фазы развития письменной речи и должна учитываться в системе диагностики учебного и общепсихологического развития детей в процессе школьного обучения.

В основе исследования — концепция Л.С. Выготского [1] о развитии знаково-символической функции и культурно-исторической природы этой функции. Несмотря на то что эти идеи высказаны 80 лет назад, интерес к ним в последнее время возвращается с новой силой. Появляются зарубежные исследования, свидетельствующие о тесной связи рисунка и письма в дошкольном [10] и младшем школьном возрасте [9], а отечественные специалисты показывают, что одновременная актуализация коммуникативной и когнитивной интенции при решении разнородных учебных задач приводит к формированию как собственно письменно-речевых навыков, так и метапредметных умений и рефлексивного отношения к собственным высказываниям и текстам [7]. Также в новых условиях ставится задача о необходимости возврата к развитию техник рисования для развития письменной речи [5].

Предлагаемое исследование представляет собой сравнительный анализ структур рисунков и текстов, самостоятельно создаваемых детьми в возрасте 6–10 лет в различных коммуникативных ситуациях (в ходе выполнения учебных заданий, в условиях удаленного общения с родителями, в качестве средства выражения ярких переживаний) с целью выявления семантической модели, лежащей в основе построения рисунка и текста.

Анализ структурно-содержательных характеристик рисунков позволил выделить четыре типа изображений: предметные, предметно-структурные, структурно-схематизированные и обобщенно-символические. Каждый тип изображений характеризуется содержанием изображения, особенностями структуры рисунка, своеобразием использования пространства (листа бумаги), наличием символических элементов.

Сопоставление рисунков и текстов, созданных в рамках одной авторской задачи (письмо родителям, поздравление с праздником, описание опыта и проч.) показывает, что большинство текстов, соответствующих конкретному типу рисунков, имеют общие черты. Все тексты были проанализированы по 11 показателям, среди которых: объем речевой продукции, количество предложений, средняя длина предложений, коэффициенты сложности и подчиненности предложений, однородности подлежащих и сказуемых, действенности, качественности, интенсивности прямой речи и лексического разнообразия. Соотнесение типа рисунка и характеристик текстов позволило сформировать статистический формальный алгоритм, с помощью которого можно разделить тексты на группы на основании формальных признаков. Полученные группы текстов были оценены с точки зрения субъектно-предикативной структуры и особенностей стилистики. Обнаружено, что тексты, отнесенные к разным группам, обладают принципиально различающимися характеристиками семантической структуры, а формальные характеристики текстов, отнесенных к разным группам, имеют статистически значимые различия (применен критерий Манна — Уитни).

Последующий анализ текстов разных групп привел к выявлению четырех семантических моделей, лежащих в основе формирования текстов. Первая из них — перечисление, представляющая собой набор характеристик (иногда не связанных между собой), отражающих отдельные стороны описываемого явления (события). Текст, построенный на основе этой модели, состоит из простых предложений, которые при желании можно поменять местами без потери общего смысла текста. Вторая модель текста — объяснение. Это сложная по структуре конструкция, включающая отражение времени, места или обстоятельств описываемого события, содержащая развернутое выражение текстового субъекта (семантического ядра) и ярко выраженный нарратив.

Тексты, выстроенные на основе данной модели, насыщены разнообразными оборотами, прямой речью и, в силу сложности, содержат максимум орфографических, пунктуационных и стилистических ошибок. Это обстоятельство, как выяснено позднее, выступает основой препятствием развития текстов данного типа в стандартной учебной практике. Третья модель текста — уточнение. Основным механизмом семантической связности текстов, сформированных на основе этой модели, является изложение событий, распределенных в линейном времени, и причинно-следственные связи. Содержанием текста выступает иерархия событий, организованная в линейной временной последовательности, что позволяет вносить в данный текст авторские уточнения и дополнения с расширением его основного содержания. Четвертая модель текста — текст-оценка. Эта семантическая модель содержит два плана: повествовательный, выражающий объект описания, и оценочный, характеризующий авторскую позицию (оценку) этого объекта. Тексты, созданные на основе этой семантической модели, отличаются сложностью синтаксической структуры, разнообразием лексики, нелинейностью изложения и ярко выраженной модальностью.

Исследованием установлено, что появление в самостоятельной продукции текстов, соответствующих конкретной семантической модели, является признаком перехода письменной речи ребенка на очередную фазу развития. Также обнаружено, что отдельные сложности в школьном обучении связаны с несовпадением готовности ребенка к созданию текстов определенной семантической структуры и необходимостью работать с учебными текстами (в том числе авторскими, создаваемыми по заданной учебной схеме), имеющими иную семантическую структуру.

Результаты исследования применены в практике коррекции характеристик письменной речи и в развитии учебных навыков учащихся 2–4 классов общеобразовательных школ.

Представленное исследование не только позволяет пролить свет на отдельные стороны развития письменной речи, которые не были высвечены в других исследованиях, но и создает перспективы развития подходов в иных областях, к которым относятся академическое письмо и профессиональная письменная коммуникация.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: в 6 т. Т. 3: История развития высших психических функций. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
2. *Дуков Е.В.* Компьютер и дивидуум // Телескоп: Журнал социологических и маркетинговых исследований. 2014. № 6. С. 23–28.
3. *Казакова Н.* Письменная речь в онлайн-эпоху: зеркало культуры // Литературная учеба. 2008. № 6. С. 166–172.
4. *Короткина И.Б.* Академическое письмо: процесс, продукт, практика: учеб. пособие для вузов. М.: Юрайт, 2016. 295 с.
5. *Степанова В.В., Толстых Н.Н.* Путь к слову // Мир психологии. 2014. № 2. С. 110–121.

6. *Цветкова Л.С., Покровская С.В., Цветков А.В.* Нейропсихологический анализ изменений письменной речи при переходе к опосредствованию компьютером // Научное мнение. 2015. № 4–2.
7. *Цукерман Г.А., Обухова О.Л.* Развитие письменной речи младших школьников средствами обучения // Культурно-историческая психология. 2014. № 1. С. 34–43.
8. *Kendrick M., McKay R.* Uncovering Literacy Narratives Through Children's Drawings // Canadian Journal of Education. 2002. Vol. 27. No. 1.
9. *Mackenzie N.* From drawing to writing: What happens when you shift teaching priorities in the first six months of school? // Australian Journal of Language and Literacy. 2011. Vol. 34. No. 3.
10. *Steffani P., Selvester M.* The Relationship of Drawing, Writing, Literacy and Math in Kindergarten Children // Reading Horizons. 2009. Vol. 49 (2).

Исследование психологического здоровья студенческой молодежи

Метелкина Д.С.

аспирант факультета психологии и педагогики ТГПУ им. Л.Н. Толстого
Тула, Россия
ochhappy@yandex.ru

Здоровье подрастающего поколения является актуальной проблемой медицинской, психологической и педагогической наук. Быть здоровым, означает не только обладать потенциальностью к развитию, но и проявлять активность по отношению к своему развитию, находиться в состоянии динамического равновесия развивающейся соматики, психики личности как некоей целостности, способной не только адекватно осуществлять свое поведение в постоянно меняющейся окружающей действительности, но и адекватно отвечать на вызовы, связанные с драматизмом становления человека личностью [1; 4].

В современной психологической науке здоровье человека перестало восприниматься как просто отсутствие болезни, а приобрело более глубокий смысл в контексте повышения физических и психических возможностей человека, а также развития его духовного потенциала.

Психологическое здоровье выступает как одна из составляющих полноценного здоровья человека. Специалисты эксплицитно связывают его с психологическим благополучием, способностью к самореализации, поиском человеком смысла жизни, стремлением к нравственности и духовности.

Психологическое здоровье человека многогранно и относится к личности в целом. Оно немыслимо без личностного развития человека. Поэтому при исследовании психологического здоровья встает вопрос выделения постоянных, инвариантных, стабильных и вариативных показателей, как внутри стабильных этапов развития, так и в критические периоды формирования личности. Так, в юношеский период развития, в основном сформированы компоненты структуры личности, которая отличается определенной устойчивостью. Подростковый возраст — период активного формирования Я-концепции личности.

Особенность психологического здоровья заключается в его противоречивой «мерцательной природе». Здоровье и нездоровье сосуществуют в виде противоборствующих тенденций и смысловых содержаний, каждое из которых может преобладать в отдельные моменты жизни [5].

Холистическое восприятие и осмысление феномена здоровья человека невозможно вне категорий развития и саморазвития, понимаемого как переход человека от одного вида саморегуляции к другому, более совершенному и адекватному по отношению к постоянно меняющимся условиям жизнедеятельности. Здесь позвольте перефразировать высказывание В.П. Зинченко: «...Без категории развития, без проблемы развития в психологии здоровья нечего делать. <...> Для психологии здоровья представления Выготского о развитии — это не прошлое, а все еще недостаточно понятное и освоенное настоящее...» (подчеркнутое вставлено нами) [3]. Вопрос здоровьесохранения и здоровьесбережения соотносим с кардинальными вопросами современной психологии: «Каким образом активизировать процесс саморазвития?»; «В каких условиях возникает самодвижение человека к более высокому уровню саморегуляции своего поведения и деятельности?» Эта проблема является точкой пересечения интересов психологии здоровья, психологии развития, педагогической психологии, психотерапии. При ее разработке не обойтись без анализа роли культуры и образования в сохранении здоровья [4].

В последние годы особую тревогу вызывает состояние здоровья студентов младших курсов высших учебных заведений. Современные университеты отличает интенсификация учебно-профессиональной деятельности, которая зачастую сопровождается авторитарным стилем взаимоотношений преподавателей и студентов, несоблюдением санитарно-гигиенических условий обучения, режима труда и отдыха, гиподинамией, отсутствием индивидуального подхода в обучении и воспитании. Кумулятивное воздействие различных факторов превышает адаптационные возможности учащейся молодежи, приводит к истощению резервов организма и психики первокурсников. Это негативно сказывается на состоянии психологического здоровья учащейся молодежи.

В то же время в целом проблема психологического здоровья и влияние на него учебно-профессиональной деятельности изучено недостаточно полно. Основная проблема педагогической психологии и педагогики высшей школы заключается, на наш взгляд, в необходимости разработки здоровьесберегаю-

шей образовательной среды, технологий профилактики и коррекции здоровья личности учащейся молодежи.

Для ее решения имеются следующие предпосылки. Во-первых, в современной психологической науке выявлены информативные характеристики психологического здоровья учащейся молодежи. Среди них, показатели эмоционального состояния в совокупности с характеристиками социально-психологической адаптированности, интеллектуальными, личностными особенностями.

В сентябре—октябре 2015 г. с целью выявления влияния условий жизнедеятельности на состояние психологического здоровья студенческой молодежи нами проведено пилотажное исследование 60 юношей и 120 девушек 17 лет, поступивших на первый курс факультетов математики, физики, информатики и иностранных языков Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого.

Психологическое здоровье первокурсников изучалось с использованием следующих диагностических методик: «Шкала Спилбергера — Ханина для определения личностной и ситуативной тревожности», «Методика “Самооценка психического здоровья”», «Методика и диагностика самочувствия, активности и настроения». Анализ результатов обследования проводился с учетом данных психолого-педагогического наблюдения за учебно-профессиональной деятельностью студентов.

Анализ полученных данных по шкале ситуативной и личностной тревожности Спилбергера — Ханина выявил высокий уровень ситуативной тревожности у 27% юношей и 15% девушек. Данная категория студентов воспринимала широкий круг объективно безопасных обстоятельств, как содержащих угрозу. Низкий уровень ситуативной тревожности наблюдался соответственно у 2 и 14% студентов. Для них было характерно депрессивное, неактивное, с низким уровнем мотиваций состояние. Обследуемых с высокими показателями личной тревожности оказалось соответственно 27% юношей и 15% девушек. Они были склонны воспринимать угрозу своей самооценке и жизнедеятельности в обширном диапазоне ситуаций. Низкий уровень личностной тревожности наблюдался у 2% студентов и 14% студенток. Для этих испытуемых была характерна низкая личностная активность, и низкий уровень мотивационных компонентов учебно-профессиональной деятельности, заинтересованности, сформированности чувства ответственности в решении тех или иных задач. Экспресс-оценка по методике САН выявила неблагоприятное самочувствие у 6% юношей и 5% девушек; низкую активность соответственно у 10,5 и 15% и пониженное настроение у 4% студентов и 1% студенток. В то же время около 60% испытуемых свое психическое здоровье по методике «Самооценка психического здоровья» оценили высоко и 40% — как соответствующее среднему уровню.

В ходе пилотажного исследования была исследована также взаимосвязь физического и психологического здоровья студентов. Мы исходили из имеющихся в научной литературе данных о том, что наличие физического здоровья является предпосылкой позитивного приобщения к миру культуры, освоения ее ценностей и, как следствие, психологического здоровья индивида [2]. Состояние физического здоровья студентов определялось на основе анализа медицинских карт, сравнения показателей физического развития со среднестатистическими возрастными показателями. При сопоставлении отдельных показателей физического и психологического здоровья с использованием метода ранговой корреляции Спирмена статистически значимой корреляционной связи не выявлено. Однако наблюдалась тенденция наличия более высокого уровня психологического здоровья у студентов с высокими показателями физического здоровья [5].

В заключение отметим, что негативное кумулятивное воздействие различных по природе факторов в большей степени отражается на состоянии физического и психологического здоровья учащейся молодежи. Оно заключается в достаточно высоком проценте студентов, специальной медицинской и подготовительной групп, низких показателях физического развития и функциональных возможностей как юношей, так и девушек 17 лет. Негативное состояние психологического здоровья проявилось, прежде всего, в высоком и низком уровне ситуативной и личной тревожности у 1/3 испытуемых. У незначительной части студентов наблюдалось неблагоприятное самочувствие, снижение активности, ухудшение настроения.

Полученные нами данные являются основанием для дальнейшего изучения состояния здоровья студентов-первокурсников, разработки и внедрения здоровьесберегающих образовательных технологий в вузе. На наш взгляд, необходимо переосмыслить подход к здоровьесбережению в вузе. Он должен быть направлен на повышение культуры здоровья студентов, создание здоровьесберегающих условий осуществления учебно-профессиональной деятельности, включая разработку благоприятного для здоровья режима проведения организованных занятий, отдыха, разработку программы психолого-педагогического сопровождения здоровьесбережения психолого-педагогическими средствами.

Литература

1. *Ананьев В.А.* Основы психологии здоровья. Книга 1: Концептуальные основы психологии здоровья. СПб.: Речь, 2006. 384 с.
2. Диагностика здоровья. Психологический практикум / под ред. Г.С. Никифорова [Электронный ресурс]. СПб.: Питер, 2007. 960 с. <<http://www.ozon.ru/context/>>.
3. <[detail/id/3188833/](http://www.ozon.ru/context/detail/id/3188833/)> (дата обращения 12.09.16.).
4. *Зинченко В.П.* Посох Осипа Манделъштама и Трубка Мамардашвили: К началам органической психологии. М.: Новая школа, 1997. 335 с.
5. *Родин Ю.И., Капралова М.И., Метелкина Д.С.* Проблема здоровья человека сквозь призму культуры и образования // Ежемесячный научный журнал Национальной ассоциации ученых. 2015. № 2 (7). С. 132–135.
6. *Родин Ю.И., Метелкина Д.С.* Состояние физического и психологического здоровья студентов педагогического вуза // Мир педагогики и психологии. 2016. № 1. С. 159–166.

Место модели взаимосвязи обучения и развития Л.С. Выготского в системе современного научного знания

Погожина И.Н.

кандидат психологических наук, доцент факультета психологии
МГУ им. М.В.Ломоносова, Москва, Россия
pogozhina@mail.ru

Настоящий этап развития науки характеризуется сменой идеала рациональности в построении научного знания, переходом от неклассической модели знания к постнеклассической [7; 10; 12; 14]. В последние годы широко обсуждается вопрос о том, остаются ли идеи Выготского и предложенная им модель взаимосвязи обучения и развития актуальными, или, сыграв свою историческую роль, должны быть отринуты и заменены современными моделями развития в контексте постнеклассической научной парадигмы [1; 3; 4].

В литературе продолжают дискуссии относительно критериев различения типов научной рациональности [3; 12; 13; 14]. Так, Швырев в качестве основного критерия выделяет тип предметности познавательной деятельности: объектность классической науки, объектная системность неклассической, «человекообразные комплексы» постнеклассической [14]. Особенность «человекообразных» систем в том, что «...в них не моделируется объектная реальность, а конструируется ее новый фрагмент, в котором проявляется взаимопроникающее единство природного и человеческого мира» [13, с. 73]. Степин выделяет три основных критерия типов научной рациональности: особенности системной организации исследуемых объектов; метод познавательной деятельности (особенности средств и действий с изучаемым объектом); ценностно-стилевые структуры субъекта деятельности и их рефлексия. В основе данного различения — деятельностный подход к познанию: объект — средства и операции — субъект деятельности [12]. Гусельцева в рамках культурно-аналитического подхода описывает 20 различий неклассического и постнеклассического идеалов рациональности в психологии и предлагает свою периодизацию эволюции психологического знания [3].

Отнесение психологической теории к классической, неклассической, постнеклассической предполагает критериально-парадигмальную оценку. Но «...если рациональность полностью определяется своими критериями, то сам выбор этих критериев не может быть обоснован рационально... Это делает выбор критериев рациональности результатом явных или неявных конвенций и прагматических решений, а сами эти конвенции и решения могут не совпадать и даже противоречить друг другу» [8, с. 426]. Поскольку критериального единства среди авторов нет, нет и единства взглядов по вопросу типологизации отечественных психологических подходов. Модель Выготского традиционно анализируется в контексте неклассического идеала рациональности, деятельностная теория типологизируется неоднозначно [1; 3; 4]. Эльконин отмечал промежуточное положение подхода Выготского между неклассикой и постнеклассикой [15]. В последние годы все чаще подчеркивается до конца не исчерпанная эвристичность, интегрированность в себе релятивистских, интенциональных, конструктивных идей «традиционных» отечественных подходов психологии [1]; необходимость понимания деятельности не как идеала антропоцентризма, а как идеала коэволюции, когда искусственные и естественные процессы находятся между собой в сложных взаимоотношениях [5]. Клочко прямо пишет: «Разве не обедняем мы самих себя, автоматически зачисляя Л.С. Выготского в “неклассики”, только потому, что он работал в “эпоху неклассицизма”? Его мышление по уровню системности вполне постнеклассично, только для осознания этого необходимо и мышление соответствующего уровня системности» [4, с. 168].

Мы согласны, что базовым критерием отнесения того или иного подхода к постнеклассическому следует рассматривать характеристики объекта исследования, так как именно они, в свою очередь, определяют все остальное (методы и средства познавательной деятельности, тип рефлексии и т.п.). «...Объектом исследования в постнеклассической науке выступают уникальные саморазвивающиеся системы. <...> Все остальное уже не имеет принципиального значения: как говорится, “а во-вторых, достаточно во-первых”» [4, с. 171]. Описание развития разных объектов познания требует анализа соответствующих им систем детерминационных взаимосвязей.

В психологии в зависимости от типов изучаемых объектов и соответствующих им систем детерминантных взаимосвязей — видов детерминант (внешние — внутренние), типов причинных цепей (зависимые — независимые), характера взаимосвязей между ними (жесткие — вероятностные) — детерминантные модели, могут быть отнесены к классическим, неклассическим и постнеклассическим [9]. Сопоставим некоторые из них.

В моделях ассоцианизма, бихевиоризма выделяются только внешние детерминанты, что характерно для изучения простых объектов (динамических систем). Формирование и развитие объясняется на основе разворачивания жестко детерминированных причинных цепей, зависимых от внешних воздействий. При этом ассоцианизм обычно относят к классическим, а бихевиоризм к неклассическим теориям [8], однако по критерию типа изучаемого объекта и описываемой системы детерминантных зависимостей это различие не вполне обоснованно.

В моделях гештальтпсихологов, Пиаже, Выготского, Рубинштейна, Леонтьева наряду с внешними, выделяются группы внутренних детерминант, что позволяет описывать поведение более сложных объектов — статистических систем (неклассический вектор). Развитие в моделях гештальтпсихологии, Пиаже объясняется как результат взаимодействия внешнего воздействия, играющего роль пускового механизма, на дальнейшее независимое от внешнего разворачивание вероятностных причинных цепей, запускаемых и определяемых внутренними закономерностями системы (переструктурирование на основе законов изоморфности и прегнантности полей в гештальтпсихологии; аккомодирующие дифференциации и комбинированные ассимиляции в концепции прогрессирующего конструирования системы у Пиаже). При этом у гештальтпсихологов и Пиаже описываются лишь вероятностные типы связей причинных цепей и не описываются динамические (однозначные) [9].

В моделях Выготского, Рубинштейна, Леонтьева анализируются более сложные системы взаимосвязей зависимых и независимых причинных цепей. Внешнее действует на внутреннее не только как пусковой механизм, оно формирует (Выготский, Рубинштейн) или порождает (у Леонтьева) внутреннее психическое содержание. Описываются как динамические причинные цепи (интериоризация психологических орудий в процессе общения и обучения, формирование содержания внутреннего психического внешней материальной деятельностью в общении и обучении), так и статистические (функционирование аналитико-синтетических механизмов, динамические особенности психических процессов и др.) [2; 6; 11]. Психика описывается Выготским как система, в которой процессы естественной и искусственной эволюции взаимопереплетены (натуральные, высшие психические функции). Культурная среда как аккумулятор психологических орудий и общение, обучение (социальное взаимодействие) выступают внешними факторами развития (формирование и развитие ВПФ есть результат интериоризации психологических орудий). Наличие внутренних детерминант накладывает ограничения на возможности ребенка в присвоении (внутреннем конструировании) тех или иных внешне заданных форм социального опыта и определяет общую картину развития ребенка в разных возрастах. Действиями внутренних факторов объясняются такие феномены как зоны актуального, ближайшего и дальнейшего развития [2].

Выделение целостной системы детерминантных взаимосвязей (внешние, внутренние детерминанты, их взаимодействие) соответствует постнеклассическому пониманию объекта исследования как саморазвивающейся системы, которая конструирует свое содержание на основе сложной координации естественных и искусственных процессов и вплотную приближает культурно-исторический подход к постнеклассическим моделям развития. Идеи Выготского не исчерпали себя, они продолжают играть свою эвристическую роль, не просто дополняя современные представления о природе психического, но и вскрывая проблемы экспериментальной доказательной базы деятельностного подхода, требующей дальнейшего расширения.

Литература

1. *Асмолов А.Г.* Исторический смысл кризиса культурно-деятельностной психологии // Национальный психологический журнал. 2014. № 1. С. 5–19.
2. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: в 6 т. Т. 3: Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
3. *Гусельцева М.С.* Культурно-аналитический подход к изучению эволюции психологического знания: дис. ... д-ра психол. наук. М., 2015. 459 с.
4. *Клочко В.Е.* Постнеклассическая наука и проблема объяснения в психологии // Методология и история психологии. 2008. Т. 3. № 1. С. 165–178.
5. *Лекторский В.А.* Эпистемология классическая и неклассическая. М.: Эдиториал УРСС, 2001. 256 с.
6. *Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения: в 2 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1983. 320 с.
7. *Мамардашвили М.К.* Классический и неклассический идеалы рациональности. СПб.: Азбука, 2010. 288 с.

8. Новая философская энциклопедия: в 4 т. Т. 3. М.: Мысль, 2010. 692 с.
9. *Погожина И.Н.* Детерминация развития познавательных структур: постнеклассическая теоретическая модель // Национальный психологический журнал. 2015. № 3 (19). С. 35–44.
10. *Пригожин И.* Философия нестабильности // Вопросы философии. 1991. № 6. С. 46–57.
11. *Рубинштейн С.Л.* Человек и мир. М.: Наука, 1997. 192 с.
12. *Степин В.С.* Классика, неклассика, постнеклассика: критерии различения // Постнеклассика: философия, наука, культура. СПб.: Мирь, 2009. С. 249–295.
13. *Черникова И.В.* Типология науки в контексте современной философии науки // Вопросы философии. 2011. № 11. С. 71–78.
14. *Швырев В.С.* О соотношении познавательной и проектно-конструктивной функций в классической современной науке // Познание, понимание, конструирование / отв. ред. В.А. Лекторский. М.: ИФРАН, 2007. С. 30–47.
15. *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.

Оценка психологической готовности ребенка к школе как компонент профессиональной компетентности воспитателя

Подольская Т.А.

доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник ИИДСВ РАО
Москва, Россия
tpodolskaya@list.ru

Стратегические задачи дошкольного образования нацелены на активное включение педагогов в инновационную деятельность, в процесс внедрения новых программ и технологий. В таких условиях педагогам требуется соответствующий уровень ключевых компетенций для эффективного осуществления своей профессиональной деятельности. В настоящее время востребован не просто воспитатель, а педагог-исследователь, педагог-психолог, педагог-технолог. Приказом Минтруда и соцзащиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544 утвержден профессиональный стандарт педагога — документ, в котором определяются основные требования к квалификации, ключевые компетенции. В нем, в частности, отмечается, что воспитатель должен владеть методами и средствами анализа психолого-педагогического мониторинга, позволяющего оценить результаты освоения детьми образовательных программ, степень сформированности у них качеств, необходимых для дальнейшего обучения и развития в начальной школе. В связи с этим нами была предпринята попытка внедрения в программу курсов повышения квалификации для воспитателей ДОО специального мастер-класса по формированию и развитию компетенции оценки и коррекции уровня готовности дошкольника к школьному обучению.

Теоретические подходы к решению проблемы психологической готовности к школе заложены в работах Л.С. Выготского, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. В понятие «готовность ребенка к обучению» входят: мотивационная готовность (желание учиться); наличие социальной позиции ученика; умение управлять собственным поведением; развитые коммуникативные навыки; определенный уровень развития памяти, внимания, мышления, восприятия, эмоционально-волевой готовности [2]. Одним из важных показателей готовности ребенка к школе является его оптимальное эмоциональное состояние, в частности, отсутствие повышенного уровня тревожности. В процессе подготовки детей к школе и в процессе обучения первоклассников повышенная тревожность может вызвать переутомляемость, напряжение, неуверенность в себе. При этом ребенок начинает ниже оценивать свои знания, отношения со сверстниками и взрослыми могут усложняться или даже нарушаться. Все это симптомы начала школьной дезадаптации, которая оказывает негативное влияние на познавательное и личностное развитие детей. Высокий уровень тревожности является фактором, который создает проблемы и трудности в процессе обучения детей в школе. В настоящее время проблема тревожности вообще занимает особое место в современных исследованиях [1]. В работе с детьми очень важно выявить имеющийся уровень тревожности у ребенка к различным видам деятельности, особенно учебной, определить трудности в общении со сверстниками, со взрослыми, выяснить, в какой сфере отношений тревога особенно интенсивно проявляется, проанализировать причины, ее вызывающие, наметить меры педагогического воздействия по снятию тревожности у ребенка. В связи с этим обучение воспитателей умению оценивать и корректировать уровень готовности ребенка к школе мы решили начать с диагностики и коррекции уровня тревожности у дошкольников.

Программа мастер-класса включала в себя ознакомление воспитателей с методами диагностики и содержанием коррекционных занятий. В качестве средств диагностики уровня тревожности предлагалось использовать методику определения уровня тревожности Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен и проективную рисуночную методику «Моя семья». Методика «Моя семья» позволяет выявить тревожные признаки, как то — штриховка, сильный нажим, стирание, преувеличенное внимание к деталям, выделение фигур или их отсутствие, преобладание вещей, маленькая фигура и ее расположение в нижней части листа, увеличенные детали (руки, пальцы, глаза) и т.д. Фигуры, вызывающие наибольшую тревожность у ребенка, как правило, изображены с усиленным нажимом карандаша, сильно заштрихованы. Наличие лишних, мелких деталей, использование темных красок в рисунке свидетельствуют о неуверенности, страхах, тревожности.

Коррекционная программа состоит из занятий двух типов. Занятия первого типа проводятся по методу последовательной десенсибилизации, суть которого состоит в том, что ребенку последователь-

но предъявляют стимулы, связанные с областью, вызывающей у него тревогу и страх. Каждое занятие начинается с приветствия друг друга и психогимнастического упражнения, направленного на развитие внимания, памяти. Далее следуют игры, основная цель которых — снижение уровня тревожности, выработка у ребенка уверенности в своих силах и повышение навыков самоконтроля. Микрозанятия включают в себя различные виды деятельности — конструирование, аппликацию, рисование, развитие речи. Цель занятий — путем десенсибилизации снять повышенную тревогу, вызванную учебной ситуацией; осуществить педагогическую часть коррекции, обучив детей необходимым умениям по предметам. Каждое занятие начинается с определения того, чему дети должны научиться, как это будет проходить. Это необходимо для снятия напряжения, вызванного неизвестностью. На первых микрозанятиях детям предъявляются минимальные требования к дисциплине, затем условия становятся более строгими, что предварительно обговаривается с детьми. В конце занятия осуществляется оценка деятельности каждого из детей, сначала взрослым, затем детьми. В конце каждого микрозанятия используется упражнение «Цепочка», игры-пантомимы, игры и этюды с использованием пластики и жестов, что позволяет детям свободно выразить настроение, снять напряжение, а в дальнейшем — минимизировать страхи. Занятия второго типа направлены на коррекцию эмоционально-личностной сферы детей. Задачей коррекционной работы здесь является обучение детей приемам, помогающим справиться с переживаниями, которые препятствуют их нормальному самочувствию и общению с взрослыми и сверстниками. Вторая задача — научить анализировать ситуации, тревожащие ребенка, вызывающие беспокойство, и находить способы разрешения этих ситуаций (от неустойчивости и тревожности во фрустрационных ситуациях к большей толерантности), учить открыто выражать свои потребности и желания. Структура занятий включает сюжетные ситуации, ролевые игры, релаксационные упражнения, разыгрывание сказок, целью которых является создание эмоционального настроения, знакомство с различными, эмоциональными состояниями и их проявлениями. Заключительное занятие проводится в форме игрового приключения и направлено на закрепление положительных эмоций у детей.

Психологическая помощь тревожным детям включает также групповой тренинг, когда детям предлагаются упражнения и игры, направленные на повышение уверенности в себе, осознание своих сильных и слабых сторон. Все игры, этюды и задания включают элементы психогимнастики [4]. Детям, прошедшим курс психогимнастики, становится проще общаться со сверстниками, легче выражать свои чувства и лучше понимать других. У них вырабатывается положительный настрой, изживаются невротические проявления, страхи, неуверенность. На занятиях применяются методы последовательной десенсибилизации и «отреагирования» страха, тревоги. Суть первого состоит в том, что ребенка помещают в ситуации, связанные с областью, вызывающей у него тревогу и страх. Вторым методом осуществляется с помощью драматизации, где дети в форме театральных этюдов изображают пугающие их жизненные ситуации. Кроме того, применяются приемы «рисования страхов», «рассказов о страхах» [3]. На занятиях используются специальные оценки: содержательное замечание, похвала, где оценивается не вся деятельность, а отдельные элементы. Для этого используются шуточные соревнования, прием «цепочка», в котором в оценивание вовлекаются дети. Особое внимание в программе уделяется нивелированию боязни школы. Здоровые психически и физически дети с интересом ждут начала школьной жизни. Они быстро осваиваются в ней, не вызывая никаких невротических реакций на изменения в своей жизни.

После посещения мастер-класса для воспитателей были организованы практические занятия на базе ДОО. Целью этих занятий было усвоение навыков проведения оценки и коррекции уровня тревожности у дошкольников. Опрос воспитателей после посещения мастер-класса и практических занятий показал, что отработанные навыки позволили существенно повысить уровень одной из ключевых компетенций воспитателя — оценки и коррекции уровня готовности ребенка к школьному обучению.

Литература

1. Бурменская Г.В., Захарова Е.И., Карбанова О.А. и др. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2002. 416 с.
2. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. М.: Академический проект, 2000. 184 с.
3. Ермолаева М.В. Психология развивающейся и коррекционной работы с дошкольниками. М.: МПСИ, 2002. 176 с.
4. Подольская Т.А. Проблема тревожности у детей дошкольного возраста при подготовке к школе: диагностика и коррекция // Актуальные проблемы образования и науки: традиции и перспективы. Материалы междунар. науч.-практич. конф. / под ред. Т.В. Волосовец, И.Л. Кириллова, О.С. Ушаковой. М.: НИИ школьных технологий, 2016. С. 156–164.

Актуальные проблемы специальной психологии с позиций постнеклассического типа научного познания

Родин Ю.И.

профессор кафедры психологии и педагогики ТГПУ им. Л.Н. Толстого
Тула, Россия
Rodin_Yurii@mail.ru

Современные философские концепции научного познания позволяют различать классический, неклассический и постнеклассический типы рациональности. При переходе от одного типа научной онтологии к другому меняются подходы к рефлексии изучаемой реальности: от элиминации из процедур объяснения простого объекта исследования (классика) к осмыслению соотношения объясняемых характеристик самоорганизующегося объекта с особенностью средств и операций деятельности (неклассика), рефлексии ценностно-целевых ориентаций сложного саморазвивающегося субъекта (субъектов) научной деятельности (постнеклассика).

Постнеклассика основана на идеях глобального эволюционизма (распространяя эволюционные процессы на развитие живого и неживого мира вплоть до Вселенной) с использованием синергетического подхода. Суть постнеклассицизма заключается в ориентации на решение проблем саморазвития «человекообразных» открытых систем, подчиняющихся вероятностным законам детерминации. Объектом изучения выступает отдельный человек, организованная деятельность группы людей в их соотношении с социальными целями и ценностями.

Саморазвивающейся системе присуща иерархическая уровневая организации ее компонентов. Она обладает своеобразной динамикой, необратимостью развития после особых состояний неустойчивости — бифуркаций. Императивами научного поиска выступают гуманистические ориентиры. Критерий истинности научного знания дополняется ценностным критерием, т.е. характеристикой субъектов и объектов познавательного процесса, опорой в исследовании на понимающие методы, провозглашается принцип теоретической плюралистичности (сложный объект изучается с позиций различных теоретических подходов). Полноправными методами научного познания признаются: духовное измерение, ориентация на индивидуальное в изучаемом, отказ от «пандетерминизма». Субъект исследования персонифицируется, он изучается в широком культурном контексте, включая продукты речевой и другой знаково– символической деятельности и т.п. [1; 3; 5; 6; 7; 8].

Смена исследовательских парадигм с некоторым опозданием, но все же начинает осмысляться обществом специальных психологов и дефектологов. Классические представления о психике аномально развивающегося ребенка как о простой гомогенной и достаточно статичной функции постепенно сменяются пониманием сложности иерархически организованной саморегулируемой саморазвивающейся системы.

Современную специальную психологию можно охарактеризовать как специфическую, онто-и-гносеологически сложную, чувствительную к развитию смежных областей знания, отрасль научной психологии, толерантной и открытой к различным психологическим подходам [5]. Она все больше отходит от методологии позитивизма, выработанной в XX столетии. К специалистам приходит понимание того, что строгое применение логического и эмпирического методов познания, дает хорошие результаты при изучении хорошо освоенной психической реальности. В то время как гуманитарная парадигма, свойственная постнеклассицизму, позволяет глубоко проникать в сущность объектов психологического познания за счет снижения позитивистских требований строгости и точности описания.

Сложившаяся ситуация обуславливает ряд проблем методологического и методического характера. От их решения, на наш взгляд, зависит дальнейшее развитие и само существование специальной психологии как отрасли научного психологического знания. Коротко и емко сложившуюся ситуацию охарактеризовали Ю.П. Зинченко и Е.И. Первичко, как методологический либерализм и плюрализм [2]. Он выражается в обилии теоретических и прикладных направлений, течений и подходов и, как следствие, непростых взаимоотношений между объективной и субъективной, объяснительной и понимающей, материалистической и спиритуалистической, поведенческой и когнитивной психологиями, естествен-

но-научным и гуманистическим подходами, в противостоянии научной и бурно развивающейся практической психологии, включая психоанализ, психотерапевтическую практику.

Практическая психология при обосновании своих методик и техник часто опирается на самые разнообразные, противоречащие друг другу концепции и теории, выстроенные как на научных, так и околонаучных и псевдонаучных знаниях (мистика, эзотерия, трансперсональная психология и т.п.). Это неизбежно приводит к редукционизму и эпифеноменализму. Между тем психофизиологическую проблему со времен Рене Декарта еще никто не отменял. Разрыв между теорией и практикой в психологии, о которой упоминал Л.С. Выготский в 20-е годы прошлого столетия, превратился в пропасть [2; 5].

В то же время внутри специальной психологии и дефектологии в целом накоплен огромный экспериментальный материал. Он требует не только описания, но и обобщения и теоретического осмысления. В противном случае эмпирический характер научных изысканий, основанных на различных научных онтологиях, будет пополнять совокупность противоречивых данных. Это не будет способствовать выстраиванию научной картины о психике и личности аномально развивающегося человека.

Злободневным является так же вопрос о содержании и месте специальной психологии среди смежных областей, включая медицинскую (клиническую) психологию, психологию аномального развития, патопсихологию, нейропсихологию и т.п. По мнению В.И. Лубовского, при общности объекта исследования, их контексты различны. В медицинской психологии — это клинический контекст (профилактика и лечение), в специальной психологии — социальный аспект, связанный с воспитанием, обучением и социализацией человека. До сих пор отсутствует четкое различие содержания перечисленных выше понятий. Это приводит к заимствованию из других областей психологии научных терминов и их неадекватному применению. В.И. Лубовский постоянно обращает внимание на недопустимость применения словосочетаний «нарушение речи» к ребенку с ОНР, «нарушение мышления» к умственно отсталым детям. А появление в результате терминологической революции конца XX в. термина «специальное образование» инициировало терминологическую сегрегацию, что привело в итоге к отчуждению образовательных организаций для лиц с ограниченными возможностями от общей системы образования и созданию еще одного мнимого повода для далеко не всегда обоснованной интеграции [4, с. 12].

Еще одна актуальная проблемы современной специальной психологии связана с расширением содержания ее предмета. Традиционно свои интересы она ограничивала изучением общих закономерностей психического развития в норме и их своеобразия во времени и по степени выраженности дефекта, специфических закономерностях при всех типах дизонтогенеза и внутри одного и близких типов нарушенного развития, зависимости специфических закономерностей от типа нарушения, значением обучения в коррекции развития ребенка (Г.Я. Трошин, Л.С. Выготский, Ж.И. Шиф, В.И. Лубовский и др.).

Сегодня предмет специальной психологии включает поиск специфических закономерностей развития при осложненном и сложном дефекте, типологизацию последних, определение особых образовательных потребностей для детей с ОВЗ в условиях специальных и общеобразовательных организаций (В.И. Лубовский, А.В. Ярмоленко, И.А. Соколянский, И.А. Мещеряков, И.Ю. Левченко, М.В. Жигорева, Н.Н. Малофеев, Н.Д. Шматко и др.).

С одной стороны, это требует проведения исследований, опираясь на фундаментальные положения, выработанные отечественной психологией и удовлетворяющие методологическим требованиям постнеклассической психологии. В частности, положения о: культурно-исторической детерминированности психического развития в норме и в патологии; системном и смысловом строении сознания; системной динамической локализации ВПФ, несводимости ВПФ к совокупности элементарных функций; возрастных кризисах, как точках бифуркаций развития (последнее добавлено нами); сложной структуре дефекта; замещающем онтогенезе; нестабильности специфических закономерностей, их зависимости от типа нарушенного развития, степени выраженности дефекта, эффективности и длительности периода коррекции, постепенного снижения влияния дефекта по мере взросления, ориентации в коррекционной деятельности не на дефект, а на сохраненные возможности ребенка и т.п. (Г.Я. Трошин, Л.С. Выготский, Ж.И. Шиф, В.И. Лубовский, В.В. Лебединский и др.).

С другой стороны, современные исследования должны быть основаны на различных теоретических и методологических подходах, проводиться с позиций эмерджентности, ориентации на индивидуальном в изучаемом объекте, учете вероятностного и активного характера поведения субъекта исследования, его персонификации в широком социокультурном контексте. На наш взгляд, традиционные для специальной психологии сравнительные исследования, с использованием в диагностике профильного подхода Г.И. Россолимо [4], необходимо дополнить сравнительным анализом структуры, как отдельных психических функций в норме и при различных типах дизонтогенеза, так и психики и личности аномально развивающегося ребенка, изучением структурных изменений психических функций и личности исследуемого под коррекционно-развивающим воздействием.

Литература

1. *Асмолов А.Г.* Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. М.: Смысл, 2007. 528 с.
2. *Зинченко Ю.П., Первичко Е.И.* Постнеклассическая методология в клинической психологии: научная школа Л.С. Выготского // Национальный психологический журнал. № 2. С. 32–44.
3. *Клочко В.Е.* Постнеклассическая наука и проблема объяснения в психологии // Методология и история психологии, 2008. Т. 3. Вып. 1. С. 165–178.
4. *Лубовский В.И.* Методологические проблемы специальной психологии // Специальная педагогика и специальная психология: современные методические подходы: коллективная монография / под ред. Т.Г. Богдановой, Н.М. Назаровой. М.: Логомаг, 2013. С. 9–36.
5. *Мазилев В.А.* Научная психология: тернистый путь к интеграции // Труды Ярославского метод. семинара: Методология психологии / под ред. В.В. Новикова. Ярославль: МАПН, 2003. Т. 1. С. 205–237.
6. *Манёров В.Х.* Совесть как показатель духовно-нравственных проблем информационного общества [Электронный ресурс] // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2014. № 171. <<http://cyberleninka.ru/article/n/sovest-kak-pokazatel-duhovno-nravstvennyh-problem-informatsionnogo-obschestva>> (дата обращения: 19.09.2016).
7. *Стёпин В.С.* Классика, неклассика, постнеклассика: критерии различения // Постнеклассика: философия, наука, культура: коллективная монография / под ред. Л.П. Киященко, В.С. Стёпина. СПб., 2009. С. 249–295.
8. *Стёпин В.С.* Саморазвивающиеся системы и постнеклассическая рациональность // Вопросы философии. 2003. № 8. С. 5–17.

Проблемы формирования здоровой личности в процессе обучения в высшей школе

Ревякина Е.Г.

доцент кафедры педагогики Донбасская юридическая академия, Донецк, Украина
revelina@ya.ru

Современные образовательные требования вызывают необходимость пересмотра привычной стратегии обучения. Гуманистическая модель современного образования в центр образовательного процесса ставит личность студента и его индивидуальное развитие [3, с. 23–27; 6, с. 45–49; 9, с. 67–89]. Эта модель ориентирована на развитие внутреннего мира студента, на межличностное общение, диалог, на психолого-педагогическую поддержку в период обучения в высшей школе. Очень важно, чтобы будущий специалист был здоровой личностью, получил базовые знания по саморазвитию, мировосприятию и самореализации; научился адекватно относиться к себе и другим; воспитал в себе высокие нравственные качества, был ответственным, честным, бескорыстным — только при этих условиях он может рассчитывать на успех в своей будущей деятельности и уважение окружающих [1, с. 21–32; 2, с. 44–48; 5, с. 34–39]. В свое время этой сложной проблемой занимались известные психологи: Ш. Бюлер, К. Хорни, К. Гольдштейн, А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт, Л. Выготский, К. Альбуханова, А. Хухлаева, И. Дубровина и др.

Личностно-ориентированная концепция образования предполагает персональный характер обучения с учетом индивидуально-психологических особенностей студентов, признание достоинств личности, ее прав и свободы выбора на реализацию и дальнейшее развитие своих способностей. В рамках этого подхода к обучению в высшей школе признается приоритет развития личности над обучением, а знания, умения и навыки должны быть не целью, а средством развития здоровой личности [4, с. 56–59; 8, с. 65–69].

Цель нашей работы — анализ индивидуально-личностных возрастных особенностей студенческого возраста, которые необходимо учитывать в процессе формирования и развития личности в процессе обучения в высшей школе.

Психолого-педагогические исследования последних лет показали, что на успешное формирование личностных качеств влияют такие важные характеристики, как направленность личности, ее ценностные ориентации, жизненные установки и позиции, доминирующие мотивы деятельности и поведения. При личностном подходе учет возрастных индивидуальных особенностей приобретает новую направленность. Студентов отличает растущее стремление к самостоятельности, чувство ответственности и гражданская позиция. Быстрые темпы формирования личностных качеств учащихся требуют психолого-педагогического сопровождения обучения в высшей школе, оперативной коррекции, направленной на полноценное развитие студента как личности.

Проблема формирования здоровой личности привлекает внимание многих исследователей. Так, вопросы, связанные с различными аспектами психического здоровья, рассматривали А. Алексеев (настроение и здоровье), М. Боришевский (психология самоактуализации и субъектного развития личности как саморегулирующейся социально-психологической системы), Б. Братусь (личностное здоровье), И. Дубровина (психологическое здоровье участников образовательного процесса), Л. Демина, И. Ральникова (психическое здоровье и защитные механизмы личности), Г. Ложкин, Н. Мушкевич, В. Толкунова (психология здоровья человека), С. Максименко (генетическая психология), Г. Никифоров (психология здоровья), В. Панкратов (саморегуляция психического здоровья), Д. Федотов (сохранение психического здоровья), А. Хухлаева (особенности психического здоровья студентов), А. Чебыкин (проблема эмоциональной устойчивости) и др. Среди целого ряда авторских позиций преобладают научные взгляды, согласно которым психологическое здоровье понимается как способность личности к самореализации, самоактуализации, адекватному самопринятию себя и мира (В. Франкл, А. Маслоу (психологическое здоровье как способность личности к самореализации, самоактуализации), А. Адлер, Э. Фромм (межличностные отношения как важный критерий психического и психологического здоровья), а также исследования С. Московичи и К. Ерзмиш, в которых проблема болезни и здоровья рассматривается в русле теории социальных представлений и др.

В процессе обучения в высшей школе студенты сталкиваются с рядом проблем, среди которых адаптация к учебной деятельности и социализация молодых людей. От успешности адаптации и социализации

зации зависит формирование индивида: станет ли он здоровой личностью или будет «психически здоров, но личностно болен» (Б. Братусь). Социализация студенческой молодежи включает в себя усвоение знаний и умений, приобретение навыков жизни во взрослом обществе, социально-психологической и профессионально значимой направленности. Среди множества факторов, влияющих на формирование и сбережение личного здоровья студентов (экономические, политические, социальные) большую роль играют индивидуально-личностные факторы.

Еще Л. Выготский утверждал, что при формировании и развитии личности в определенном обществе современника определенной эпохи, происходит одновременно натуральное и социальное развитие. Под натуральным развитием он имел в виду физическое и психическое развитие организма, под социальным — приобщение индивида к культуре путем обучения, воспитания, социализации в широком смысле слова.

На этапе становления личности, который приходится на студенческий период жизни, молодым людям приходится решать очень важные задачи, и от успешности этого процесса зависит их личностное здоровье. Среди этих задач можно выделить самопознание (изучение личностью собственных психических и физических особенностей, осмысление самого себя); становление мировоззрения, системы взглядов на мир и свое место в нем, на отношении человека к миру и самому себе, а также соответствующие этим взглядам основные жизненные позиции; формирование адекватной самооценки, соответствия мыслей о своих способностях реальным возможностям; самовосприятие (способность принять себя таким, какой я есть, со всеми объективно значимыми достоинствами и недостатками, без самоосуждения или, наоборот, самообожествления); интериоризация норм и ценностей общества, формирования собственных идеалов; самоорганизация жизни (учебной деятельности, досуга), саморегуляция поведения (осознание целесообразности своих действий и поступков, формирование убеждений и ответственности); самореализация (реализация существующего потенциала, осуществления имеющихся желаний, знаний, умений и способностей, своих сегодняшних представлений о себе и своем пути в жизни).

В работах Э. Эриксона, Ш. Бюлер юношеский возраст представлен как заключительная часть пубертатного периода — периода физического и психического созревания, поэтому, на наш взгляд, необходимо одновременно рассматривать физиологические особенности организма и высшей нервной деятельности. Физиологические особенности юношеского возраста характеризуются завершением формирования половой системы и способностью к репродуктивной функции. На поведенческом уровне это проявляется в гиперсексуальности, что особенно выражено у первокурсников (16–19 лет). До окончания обучения в вузе устанавливается баланс взаимоотношений нервной и гормональной систем, стабилизируются регуляторные процессы. В основе умственного развития лежат как биологические, так и социальные факторы. В период обучения в высшей школе доля вклада биологического и социального в процессы развития индивидуального разума разная: на первых курсах преобладает значимость биологических факторов, потом их участие уравнивается. К концу обучения роль социальных факторов начинает преобладать. В раннем юношеском возрасте созревают практически все структуры нервной системы, определяющие восприятие, переработку и хранение поступающей информации. Это касается как периферической, так и центральной нервной системы.

Только к концу обучения устанавливаются гармоничные возбуждающе-тормозные взаимоотношения коры и подкорковых стволовых отделов мозга, которые достигают совершенства. Созревание гибких структур лобных отделов коры больших полушарий, обеспечивающих формирование сложных эмоций, сознания и самосознания, хотя и достигает достаточно высокого уровня на первых курсах, все же окончательно завершается лишь к концу юношеского возраста. Эльконин отмечал, что ведущей деятельностью в юношеском возрасте становится учебно-профессиональная: молодой человек «ищет себя» в выбранной им профессиональной сфере. Причем если в ранней юности наблюдается скачок в развитии операционной сферы (овладение навыками, умениями, приобретение профессиональных знаний), то в более поздние сроки происходит развитие мотивационной сферы (постижения основных смыслов человеческой деятельности, освоение целей и норм взаимоотношений).

В студенческий период наблюдается кризис юности, которая знаменует переход на другую, качественно новую ступень развития субъективности — переход от персонализации к индивидуализации, от осознания своего Я к осознанию своего места в мире, принятию на себя новых обязанностей, ролей, ответственности за свою жизнь. В процессе обучения в высшей школе происходит постепенное физическое и психическое «созревание» молодых людей, гармонизация и стабилизация регуляторных процессов заканчивается только на последних курсах, что необходимо учитывать при планировании и организации учебно-воспитательного процесса.

Литература

1. Бек А. Техники когнитивной психотерапии // Московский психиатрический журнал. 1996. № 3. С. 40–49.
2. Васильева О.С. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / О.С. Васильева, Ф.Р. Филатов. М.: Изд. центр «Академия», 2001. С. 58–64.
3. Деркач А.А. Медико-акмеологические основания повышения стрессоустойчивости психического здоровья управленцев к экстремальным ситуациям // Мир психологии. 2008. № 3. С. 177–186.
4. Дружинин В.Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. М.: Пер Сэ; СПб.: Имятон, 2001. С. 120–123.
5. Лебедев С.А. Философия науки: краткая энциклопедия (основные направления, концепции, категории). М.: Академич. проект, Альма Матер, 2007. С. 48–50.
6. Психология здоровья / под ред. Г.С. Никифорова. СПб.: Питер, 2006. С. 52–55.
7. Психология: учебник / под ред. А.А.Крылова. М.: ПБОЮЛ М.А. Захарова, 2001. С. 66–69.
8. Руткевич А.М. От Фрейда к Хайдеггеру: критический очерк экзистенциального психоанализа. М.: Политиздат, 1985. С. 63–68.
9. Сайко Э.В. Здоровье как явление социального бытия и основание действенной силы человека в его эволюции // Мир психологии. 2000. №1 (21). С. 3–11.
10. Столяренко Л.Д. Основы психологии. Ростов н/Д.: Феникс, 2005. С. 73–75.

Вовлеченность ребенка в сценическое творчество как ресурс развития сознания

Старагина И.П.

кандидат психологических наук, заместитель директора по научной работе
ННМЦ «Развивающее обучение», Харьков, Украина
staragina@mail.ru

В «Психологии искусства» Л.С. Выготский пишет, что «обучить творческому акту искусства нельзя; но это вовсе не значит, что нельзя воспитателю содействовать его образованию и появлению» [2, с. 325]. С нашей точки зрения, одним из возможных путей такого содействия есть вовлечение детей в сценическое творчество в младшем школьном возрасте через трансформацию сюжетно-ролевой игры [7; 8]. При этом, как показывает наше исследование, вовлеченность ребенка в сценическое творчество является значимым ресурсом развития его сознания.

Принципиальное отличие сценического творчества от сюжетно-ролевой игры, которое мы пытались выявить в процессе трансформации, — это одновременность действия ребенка в позициях участника общения и наблюдателя при построении высказывания. Сюжетно-ролевая игра не рассчитана на наблюдателя. Позиция, в которой действует ребенок, строя высказывание в условиях игры, — это позиция участника общения [5]. Сценическое же творчество, в отличие от игры, рассчитано на наблюдателя (зритель как внешний наблюдатель, режиссер как включенный наблюдатель). В условиях сценического творчества ребенок-актер, строя высказывание, ждет ответной реакции не только от своего собеседника по сцене (адресат), но и от зрителя (наадресат [1]). Важно также отметить, что в сюжетно-ролевой игре нет разделения на тех, кто выступает носителем замысла игры (драматург) и его исполнителями (актеры). В сюжетно-ролевой игре каждый может быть драматургом, развивая сюжет. В сценическом же творчестве актеры работают с некоторым данным текстом и при создании образа акцент делается на экспрессии, потому что экспрессия — это тот инструмент, посредством которого актер воздействует на зрителя¹. Если в сюжетно-ролевой игре нет необходимости в разделении исполнителя на актера и режиссера, то в сценическом творчестве разделение функций актера и режиссера является важнейшим условием для работы актера над собственной экспрессией.

Механизм трансформации сюжетно-ролевой игры в сценическое творчество мы видим в драматической задаче. Под драматической задачей мы понимаем задачу на реконструкцию несловесного контекста, в котором некоторое словесное взаимодействие становится осмысленным [8]. Постановка драматической задачи связана с предъявлением группе детей набора реплик, осмысляя которые, они моделируют возможную ситуацию общения («кто?», «где?», «когда?», «почему?», «как?»). Этап драматической импровизации с заданными репликами можно рассматривать как разновидность сюжетно-ролевой игры (игра-драматизация). Но вот последующие два этапа в работе с задачей — обсуждение драматизации со зрителями, когда предметом обсуждения становится экспрессия актера, и создание письменного текста на основе импровизации и обсуждения — выводят ребенка за пределы сюжетно-ролевой игры в сферу сценического творчества. Работа с драматической задачей содержит в себе механизм извлечения смысла из ситуации действия (ситуация смысла — высказывание о смысле — высказывание о смысле высказывания) [8], а также механизм выявления полифонии смыслов [6].

Полифонию смыслов мы обсуждаем в контексте теории сознания В.П. Зинченко [4]. В.П. Зинченко, размышляя о сознании как функциональном органе, называет такие его свойства, как диалогизм, полифония, спонтанность, рефлексивность. Что касается полифонии, то В.П. Зинченко в этом вопросе следует за М.М. Бахтиным, который открыл многоголосие в диалоге разных сознаний. Что же касается индивидуального сознания, то здесь В.П. Зинченко, в отличие от М.М. Бахтина, видит возможность говорить о здоровом сознании как о полифоническом, в то время как М.М. Бахтин обсуждал полифонию разложившегося сознания.

¹ Обращаем внимание, что мы придерживаемся понимания содержания сценического творчества в интерпретации Г.Г. Шпета [9].

Следуя идеям В.П. Зинченко, мы изучаем здоровое сознание и пытаемся объяснить наше понимание полифонии смыслов [6], используя понятия «свой», «чужой», «время», «пространство», «границы». Некоторый смысл можно назвать «своим» только в том случае, если он отличен от «чужого». Из этого следует, что смыслы противопоставлены в пространстве. Каждый из них имеет границы, но встреча, столкновение «своего» и «чужого» смыслов порождает новый смысл, который можно назвать «свой — чужой». Это было бы невозможно, если сознание не было бы диалогическим. Отметим, что «свой» смысл меняется во времени. Мы имеем в виду, что «свой» смысл перед встречей с «чужим» смыслом был совсем другим по сравнению с тем, каким он стал после этой встречи. Поэтому можно различать «прошлый смысл для себя» и «мой нынешний смысл». Существование всех этих смыслов в индивидуальном сознании («чужой», «свой — чужой», «прошлый смысл для себя», «мой нынешний смысл») мы и рассматриваем как полифонию смыслов. Эти смыслы неразрывны в сознании человека, так как без «чужого» нет «своего» смысла, а «свой» представлен «прошлым» и «настоящим» смыслами, при этом смыслы неслиянны, поскольку всегда обнаруживаются их границы. Понимание смыслов для человека становится возможным благодаря тому, что сознание рефлексивно. Но не все смыслы бывают поняты, даже в случае высокого уровня развития рефлексии. Очень часто о тех или иных смыслах можно узнать только по некоторым проявлениям экспрессии, которая рождается спонтанно. Человек воспринимает смысл чего-то, если это нечто находит в нем экспрессивный отклик. Смыслы проявляются в экспрессии человека (как внутренней, так и внешней).

Рассмотрим драматическую задачу как механизм выявления полифонии смыслов. Первый этап в работе детей с задачей — чтение данных реплик — это встреча с «чужим смыслом». В.П. Зинченко обращает наше внимание на то, что «психологическая сущность понимания, согласно Бахтину, состоит в превращении чужого, например слова, в “свое — чужое”» [3, с. 276]. Придерживаясь этой идеи, аналогичное мы говорим о смыслах. На втором этапе работы с задачей дети импровизируют (драматизация — импровизация), что мы рассматриваем как овнешнение «своего — чужого» смысла. Третий этап — обсуждение драматизации-импровизации со взрослым и зрителями-одноклассниками — позволяет обнаружить каждому из исполнителей смысл, который можно назвать «прошлый смысл для меня». Последний этап — построение письменного высказывания на основе драматизации и ее обсуждения — связан с овнешнением смысла, который можно назвать «мой нынешний смысл».

В.П. Зинченко связывает изучение смыслов не только с тем, как они «укоренены в бытии, в деятельности, в действии», но и с поиском того, «как смыслы рождаются и осуществляются в действии» [4, с. 255]. Большой исследовательский интерес с этой точки зрения для нас представляет действие высказывания [10], которое обнаруживает себя в ходе реконструкции несловесного контекста. Особенность действия высказывания заключается в том, что смысл этого действия порождает не только действие того, кто высказывается, но и ответное действие высказывания слушателя. В действии высказывания наблюдается избыток смысла, который представлен в виде произвольной экспрессии. Мы различаем спонтанную экспрессию и экспрессию речевого жанра. Когда мы имеем дело с действием высказывания, мы всегда наблюдаем избыток экспрессии по сравнению с требованиями речевого жанра.

Совершенствование действия высказывания в условиях сценического творчества, с нашей точки зрения, связано с каждым из трех слоев сознания, которые выделяет В.П. Зинченко. В бытийном слое сознания действие высказывания представлено как позиционное действие. Ребенок в условиях сценического творчества через разные функции (актер, зритель, режиссер) осваивает действие в разных позициях: позиция участника общения (я — актер) и позиция наблюдателя (я — зритель), а также одновременность действия в этих двух позициях (я — режиссер). В духовном слое действие высказывания представлено как совместное действие: я — ты (я — актер — ты — актер; я — актер — ты — режиссер; я — режиссер — ты — актер; я — актер — ты — зритель; я — зритель — ты — актер). В рефлексивном слое действие высказывания представлено как рефлексивное, позволяющее обнаружить смыслы и их полифонию: «чужой» смысл — «свой — чужой» смысл — «прошлый смысл для меня» — «мой нынешний смысл».

Подводя итог сказанному, заметим, что в ходе предложенной нами трансформации сюжетно-ролевой игры в сценическое творчество, мы обнаружили вовлеченность ребенка в сценическое творчество, когда он не просто участвует в спектаклях, а проявляет инициативу в их создании, желание взаимодействовать с другими, рад получению обратной связи, ответственно ведет себя при создании сценического произведения, не зная усталости и скуки. Проведенный нами анализ позволяет утверждать, что вовлеченность в сценическое творчество как результат трансформации сюжетно-ролевой игры имеет не только свои внешние положительные результаты, но и является значимым ресурсом развития сознания в детском возрасте.

Литература

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества М.: Искусство, 1986. 445 с.
2. Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Искусство, 1986. 573 с.

3. *Зинченко В.П.* Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова): учеб. пособие. М.: Гардарики, 2002. 431 с.
4. *Зинченко В.П.* Сознание и творческий акт. М.: Языки славянских культур, 2010. 592 с.
5. *Старагина И.П.* Возрастные возможности младших школьников в построении письменного высказывания // Вопросы психологии. 2004. № 4. С. 48–58.
6. *Старагина И.П.* О полифонии смыслов, или зачем младшим школьникам решать драматические задачи // Психологический журнал Междунар. ун-та природы, общества и человека «Дубна». 2015. № 2.
7. *Старагина И.П.* Переход от сюжетно-ролевой игры к сценическому творчеству в младшем школьном возрасте как задача развития // Психология третьего тысячелетия: II Междунар. науч.-практич. конф.: сб. материалов / под общ. ред. Б.Г. Мещерякова. Дубна, 2015. 19–34.
8. *Старагина И.П.* Форма и содержание сценического творчества в младшем школьном возрасте // Культурно-историческая психология. 2010. № 2. С. 66–75.
9. *Шпет Г.Г.* Психология социального бытия. М.: Ин-т практич. психологии. Воронеж: МОДЭК, 1996. 497 с.
10. *Старагіна І.П.* Когнітивна, виконавча та афективно-оціночна частини дії висловлювання в контексті культурно-історичної психології // Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія. Вип. 48. Харків, 2014.

Коммуникация как средство передачи социального опыта

Стоянова А.И.

магистрант программы «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с расстройством аутистического спектра» МГППУ, Москва, Россия
alice.stnv@yandex.ru

Научный руководитель — Артемова Е.Э.

кандидат педагогических наук, доцент, МГППУ, Москва, Россия
artemovae@mail.ru

Жизнь человека находится в прямой зависимости от усвоения им социального опыта, который создается человечеством уже в течение многих тысяч лет. В результате этого наследия каждое следующее поколение располагает базой общих навыков и представлений, способно развиваться, координировать свои действия и соединяться для поддержания жизнедеятельности общества. И одним из способов передачи социального опыта является коммуникация.

Особенно важно формировать навыки коммуникации у детей. В частности, речь идет о детях с расстройством аутистического спектра. У таких детей чаще всего страдает именно социальная адаптация. Одним из предрасполагающих к этому факторов является недостаток развития коммуникативных навыков, проявляющийся в виде недоразвития или полного отсутствия разговорной и письменной речи, неспособности поддержания разговора и его инициации, избегания собеседника, присутствия стереотипных высказываний, напряженности во время коммуникативного процесса.

Можно ли сказать что коммуникация это только передача информации устной речью? Для начала мы рассмотрим, что же такое коммуникация. Коммуникация это общение, передача информации от человека к человеку, из чего многие могут сделать вывод, что главным средством передачи информации является слово, но при использовании только одних слов не произойдет полная передача информации от одного человека к другому. Поэтому существует несколько способов коммуникации: вербальный, невербальный, а также альтернативный способ коммуникации.

Разберем каждый из них и начнем с вербального способа. Вербальная коммуникация — это взаимодействие, которое построено на лексически выделенных единицах (словах): устное (речевое) и письменное (текстовое). Вербальная коммуникация присуща только человеку. Одним из необходимых условий вербальной коммуникации является усвоение языка. Вербальная коммуникация общения осуществляется посредством речи. Под речью подразумевается естественный звуковой язык, т.е. система фонетических знаков, которые включают два принципа — лексический и синтаксический.

Вербальное общение имеет следующие виды: познавательное (когнитивное), убеждающее, экспрессивное, суггестивное, ритуальное. Главной особенностью вербальной коммуникации является вербальное общение, присущее только человеку, которое в качестве неперемного условия предполагает усвоение языка. Таким образом, можно сделать вывод, что вербальная коммуникация играет большую и неоспоримую роль при взаимодействии людей. Благодаря коммуникативным возможностям оно намного богаче всех форм и видов невербального общения, хотя в жизни не может быть его полной заменой. Развитие вербального общения первоначально непременно основывается на невербальных средствах коммуникации.

Невербальная коммуникация — это система символов, знаков, которые используются для передачи сообщения. Также система символов предназначена для более полного понимания сообщения, и в некоторой степени не зависит от психологических и социально-психологических качеств личности, а также имеет довольно отчетливый круг значений и может быть описана как специфическая знаковая система.

Невербальная коммуникация необходима для регуляции отношений и межличностного воздействия, строит образ партнера по общению, проясняет, уточняет, и опережает вербальное сообщение. Проявляется как дополнительный источник информации к собственно вербальной коммуникации. Невербальная коммуникация не предполагает наличие звуковой речи, естественного языка в виде средства общения. Невербальная коммуникация — это общение в результате использования жестов, мимики и пантомими-

мики (позы), посредством прямых сенсорных или телесных контактов. Это получаемые от другого лица зрительные, слуховые, обонятельные, тактильные и другие ощущения и образы.

Невербальная коммуникация, в частности язык мимики и жестов, человека — это проявления его внутреннего душевного состояния, желаний, эмоций и мыслей, потому что по сути никто не может высказаться без жестов, интонации, мимики. Именно это отличает невербальную коммуникацию от вербальной.

Итак, из вышесказанного можно сделать вывод, что невербальные, или неречевые, коммуникации — составляющая коммуникационной системы языка.

Таким образом, хотя речь и является универсальным средством общения, она имеет значение только во время ее включения в систему деятельности, которая, в свою очередь, непременно дополняется применением других, неречевых знаковых систем.

И наконец, перейдем к третьему виду коммуникации — альтернативной. Альтернативная коммуникация — это все способы коммуникации, дополняющие или заменяющие людям обычную речь.

Альтернативная коммуникация может:

- быть необходима постоянно;
- применяться как временная помощь;
- рассматриваться как помощь в приобретении лучшего владения речью.

Альтернативная коммуникация стимулирует появление речи и помогает ее развитию. Использование дополнительных знаков способствует развитию абстрактного мышления и символической деятельности, таким образом способствуя развитию понимания и появлению вербальной (звуковой) речи.

Цели использования альтернативной коммуникации:

- построение функционирующей системы коммуникации;
- развитие навыка самостоятельно и понятным образом доносить до слушателя новую для него информацию;
- развитие способности ребенка выразить свои мысли с помощью символов.

Среди систем альтернативной (дополнительной) коммуникации выделяют:

- систему жестов;
- систему символов;
- обучение глобальному чтению;
- систему коммуникации при помощи карточек PECS.

Необходимо помнить, что коммуникация — это не только слова. Есть много дополнительных средств, которые облегчают как понимание, так и выражение мыслей. Этими средствами пользуются все люди, когда процесс коммуникации затруднен: они прибегают к жестикуляции, письменной речи и символическим изображениям (картинкам, фотографиям, рисункам, значкам, пиктограммам, системам символов). Данные средства предоставляют в распоряжение «неговорящего» ребенка инструмент, позволяющий выразить ему свои желания, потребности, чувства. Эти системы помогают обеспечить достаточно эффективную коммуникацию на всех уровнях жизнедеятельности ребенка (домашняя среда, обучение, общение со сверстниками, общение за пределами дома, дошкольного учреждения и школы, взаимодействие с персоналом при посещении магазинов, кинотеатров, кафе).

Таким образом, когда у ребенка есть потребность и возможность выразить свои идеи, но не хватает средств, используются способы поддерживающей, дополнительной коммуникации.

Через альтернативную и дополняющую системы можно способствовать улучшению лингвистических навыков, делая их более пригодными для процесса коммуникации, взаимодействия, выражения собственных потребностей и чувств, позволяя делиться информацией, кодифицировать свои представления, т.е. в итоге развивать человеческий потенциал.

Коммуникация — это неотъемлемая часть в жизни общества и отдельно каждой личности. А ее разновидности помогают освоиться в обществе практически любому человеку. Но трудности, которые могут возникнуть при их освоении, существенно осложняют жизнь человека в обществе. Особенно это касается детей с РАС. К сожалению, нет единой модели развития коммуникации, которая могла бы подойти всем. Поэтому каждый ребенок с расстройством аутистического спектра требует индивидуального подхода в обучении. Индивидуальный подход подразумевает под собой учет степени и качества нарушения или сохранности тех или иных функций, а также нужно учитывать возрастные и индивидуальные особенности. Немаловажно строить коррекционную работу с активным использованием интересов и увлечений ребенка. Нужно соблюдать принципы как индивидуального, так и дифференцированного подхода, который обеспечивает организацию коррекционной работы с учетом индивидуально-типологических особенностей детей (способностей, интересов, склонностей, поведенческих проявлений, реакцией на различные раздражители и т.д.).

Формирование коммуникативной активности у детей дошкольного возраста с РАС — важнейшее условие для дальнейшего овладения речью, для увеличения интереса к окружающему миру и людям (в первую очередь к сверстникам как объектам взаимодействия). Прежде всего, необходимо развитие наглядных и наглядно-игровых действий, способности участвовать в коллективной деятельности, понимание жестов указания и соотнесения, в целом развитие невербальной коммуникации.

При расстройстве аутистического спектра имеют место стойкие и своеобразные нарушения коммуникативного поведения и нарушения эмоционального контакта ребенка с окружающим миром. Но, к сожалению, в отечественной литературе данная проблема остается недостаточно разработанной. Наблюдается малое количество приемов, направленных на формирование коммуникативной активности, также существенно не хватает диагностических методик, направленных на оценку сформированности коммуникативной активности. Недостаточная освещенность содержания коррекционной работы, направленной на формирование коммуникативной активности у дошкольников с расстройством аутистического спектра, остается актуальной и на данный момент.

Таким образом, проблема формирования коммуникативных навыков у детей с расстройством аутистического спектра остается актуальной и требует дальнейшего более глубокого изучения как в теоретическом, так и методическом аспектах.

Литература

1. *Горелов И.Н.* Невербальные компоненты коммуникации. 4-е изд. М.: Либроком, 2009. 112 с.
2. *Клюев Е.В.* Речевая коммуникация. М.: Рипол Классик, 2002. 320 с.
3. *Течнер С., Мартинсен Х.* Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию. М.: Теревинф, 2014. 432 с.
4. *Шарков Ф.И.* Основы теории коммуникации. М.: Социальные отношения, 2005. 248 с.

Об исследовании особенностей взаимосвязи морально-нравственного развития и межличностных отношений современных младших школьников в свете идей культурно-исторической научной школы

Счастливая Т.Н.

Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Россия
tamara.schastnaya@yandex.ru

Байковская Н.А.

Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Россия
n.baykovskaya@gmail.com

В последние десятилетия в нашей стране происходит трансформация традиционных социальных ценностей, на которую оказывают влияние такие тенденции современного общества, как изменения соотношения индивидуального и социального, стремление к индивидуализации. Согласно Л.С. Выготскому, источник развития личности лежит не в генетическом механизме, не в функционировании желез внутренней секреции, а в системе межличностных отношений, в которые вступает ребенок в своей деятельности (Выготский Л.С., 1991). Л.С. Выготский трактует социальную ситуацию развития как «...совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной» (Выготский Л.С., 1983). Социальная ситуация развития — это, во-первых, объективное место ребенка в системе социальных отношений и соответствующие ожидания и требования, предъявляемые к нему обществом (А.Н. Леонтьев), и во-вторых, особенности понимания ребенком занимаемой им социальной позиции и своих взаимоотношений с окружающими людьми. Социальная ситуация развития определяет на каждом возрастном этапе специфические задачи, которые составляют содержание психического развития в данном возрасте. В ходе взросления происходит смена прежней социальной ситуации развития на последующую.

В нашем исследовании удалось показать, что взаимосвязь когнитивного, эмоционального, поведенческого компонентов морально-нравственного развития с интрагрупповой структурой малой социальной (ученической) группы зависит от особенностей различных контекстов, составляющих социальную ситуацию развития. Выбор определенной возрастной группы был обусловлен тем, что младший школьный возраст считается сензитивным периодом для усвоения социальной нормативности, являясь так называемым правильным возрастом (Л.Ф. Обухова, А.М. Прихожан). Исследование проводилось на базе средних общеобразовательных учреждений Москвы разного типа: средней образовательной школы (ГБОУ СОШ № 1051 им. Г.В. Кисунько), средней профильной общеобразовательной школы (ГБОУ СОШ № 1411 с углубленным изучением английского языка), а также школы с этническим компонентом (ЦО № 1311 «Тхия»). Общий объем выборки — 257 человек (147 девочек, 110 мальчиков) учащихся 3 и 4-х классов в возрасте от 8 до 10 лет. В результате проведенного исследования нам удалось установить следующее.

Существует значимая взаимосвязь особенностей построения отношений межличностной значимости в малой социальной группе сверстников по измерениям аттракции, референтности и позиции, занимаемой в структуре неформальной власти, и когнитивного, поведенческого и эмоционального компонента морально-нравственного развития. Полученные в ходе проведения исследования данные позволяют показать преобладание тенденции единообразия выявленных взаимосвязей во всех типах, участвовавших в исследовании образовательных организаций, включая образовательную организацию с этнокультурным компонентом. В результате эмпирического исследования стало возможным выявить ряд

статистически значимых различий в проявлении гибкости моральных суждений учащимися с разными показателями по аттракции, референтности и власти. Учащиеся, склонные уже в 3–4-х классах наиболее гибко подходить к ситуациям оценки родительских запретов, воспринимаются сверстниками как наиболее успешные по измерениям аттракции и референтности. Данные различия позволяют увидеть особенности гибкости моральных суждений учащихся в контексте системы отношений межличностной значимости в рамках малых социальных групп сверстников. Выявленные тенденции справедливы как для ученических групп обычной и профильной образовательных организаций, так и для групп образовательной организации с этническим компонентом. К завершению младшего школьного возраста происходит усиление значимости и глубины когнитивного компонента (в сравнении с аффективно-эмоциональным) морально-нравственного развития ребенка. Наблюдается усиление взаимосвязи когнитивных компонентов морально-нравственного развития (осведомленность о морально-нравственных категориях и гибкость моральных суждений) со статусом ребенка в системе отношений межличностной значимости в малой социальной группе сверстников. К концу обучения в начальной школе в системах неформального интрагруппового структурирования происходит постепенное смещение ведущей роли в построении отношений межличностной значимости с аттракционной интрагрупповой структуры на референтную, что также представляется взаимосвязанным с усилением когнитивной составляющей психологического развития ребенка младшего школьного возраста. Особенности проявления гибкости моральных суждений младших школьников, как в общеобразовательной и профильной, так и в школе с этническим компонентом, имеет в значительной мере универсальный характер, таким образом, подтверждая на материале современных данных сформулированный Л. Кольбергом и последователями принцип кросс-культурной универсальности развития моральных суждений. Нарботанный в ходе исследования теоретический и эмпирический материал позволяет полагать, что морально-нравственное развитие младших школьников в условиях разных образовательных организаций подчиняется принципу универсальности. Уровень морально-нравственного развития в младшем школьном возрасте обусловлен культурным контекстом социальной ситуации развития, обоснование решения дилемм детьми соответствует преконвенциональному уровню с возможными признаками формирования конвенциональной морали. Мнение и авторитет «социального взрослого» являются приоритетными, однако его влияние не является статичным, и в завершении младшего школьного возраста мнение сверстников становится более значимым для ребенка, а представление учителя может содержать несоответствия с реальной интрагрупповой структурой малой социальной (ученической) группы и особенностями морально-нравственного развития разностатусных младших школьников. В ходе исследования выявлена следующая тенденция: педагоги обычной общеобразовательной организации проявляют наибольшую точность видения неформальной интрагрупповой структуры ученической группы в 3–4-м классе в сравнении с педагогами профильной языковой, а также образовательной организации с этнокультурным компонентом. На уровне статистической значимости в ходе настоящего исследования была выявлена тенденция к наибольшей точности представлений педагогов о среднестатусных членах групп, чем о высокостатусных или низкостатусных, что подтверждается результатами последних исследований об адекватности восприятия педагогом среднестатусного слоя классного коллектива и снижению точности видения реальных «звезд» или «аутсайдеров» к концу младшего школьного возраста. В представлениях классных руководителей исследуемого контингента о статусных структурах профильной языковой образовательной организации и организации с этнокультурным компонентом отсутствуют статистически значимые различия, в то время как в сравнении с обычной образовательной организацией педагоги школы с этнокультурным компонентом склонны к более высокой оценке интрагрупповой статусной структуры в учебной группе и представляют учащихся своих классов как наиболее успешных в сравнении с реальным положением в системе отношений межличностной значимости. Существует значимая связь между позицией, занимаемой ребенком в системе межличностных отношений, представлением сверстников и классного руководителя об особенностях компонентов морально-нравственного развития ребенка в целом. Тенденция носит, согласно полученным данным, универсальный характер и наблюдается как в образовательной организации с этнокультурным компонентом, так и в обычной, и в профильной (языковой) образовательных организациях. Существует взаимосвязь референтометрического статуса ребенка в малой социальной (ученической) группе с представлениями одноклассников о его способности к сочувствию, содействию и знанием морально-нравственных категорий. Что касается аттракционной и неформально-властной структур, то и здесь учащиеся 3–4-х классов склонны представлять наиболее успешных членов группы, как наиболее нравственных, независимо от реально демонстрируемых детьми компонентов когнитивного, эмоционального и поведенческого морально-нравственного развития. Фактором, значительно усиливающим проявление содействия у детей младшего школьного возраста, является способность к вербальному выражению просьбы о помощи: наибольшее число среднестатусных ребят и значительное низкостатусных оказывают содействие в ситуации реагирования на просьбу о помощи, в отличие от высокостатусных учеников. Нами установ-

лена следующая тенденция: учащиеся образовательной организации с этническим компонентом оценили друг друга как более сочувствующих, в то время как на поведенческом уровне в экспериментальной ситуации они проявили содействие в меньшей степени, чем учащиеся обычной общеобразовательной организации. Социально-психологический контекст развития мальчиков и девочек в младшем школьном возрасте находится во взаимосвязи с процессом формирования гибкости моральных суждений, тем самым способствуя закладке гендерных ролей и будущей системы ценностей. Значимых различий компонентов морально-нравственного развития у учащихся младшего школьного возраста (3–4-й класс) по гендерному признаку не выявлено. В то же время мы отмечаем, что девочки, независимо от реальных проявлений компонентов морально-нравственного развития в группе сверстников, склонны восприниматься сверстниками как наиболее сочувствующие (в сравнении с мальчиками), что соответствует имеющимся в психологии данным о возрастной динамике морально-нравственного развития личности при переходе от младшего школьного к подростковому возрасту, и отражает социокультурные гендерные ожидания.

Презентация авторской школы обучения иностранному языку «Развитие познавательных способностей в процессе обучения иностранному языку»

Тинякова Е.А.

преподаватель гуманитарных дисциплин ГБПОУ МО «Сергиево-Посадский колледж»
Сергиев Посад, Россия
etinyakova@bk.ru

В современном информационном обществе статус предмета «английский язык» в системе обучения приобретает особое значение. Английский язык, являясь лидирующим международным, повышает свою роль в накоплении информации, так как знание английского позволяет обращаться к источникам, непереведенным на другие языки, в частности русский. С одной стороны, перевод как лингвистическая практика не успевает за информационным процессом, а с другой — современный усложняющийся информационный процесс требует более точной передачи смысла в процессе перевода, так как человеческий язык детализируется на мельчайшие смысловые квоты, что отражает усложнение человеческой практики, и перевод становится все более комплексным для передачи идентичности смысла. Английский язык набирает активность во включении в информационный процесс без этапа перевода. Во многих случаях он начинает соревноваться с родным языком. Этому способствует развитие молодежного туризма, программы обмена и другие факторы, стимулирующие выезд за границу. Молодежная культура неразрывно связана с английским языком, где лингвистический перевод заменяется культурными аналогиями в разных формах. Это повышает значимость вписывания изучения английского языка в межкультурную коммуникацию.

В данных тезисах представлены особенности преподавания английского языка студентам колледжа СПО и НПО в возрасте от 14 до 18 лет, которые складывались в авторскую школу преподавания иностранного языка в течение более 15 лет (описываемую методику можно применять и при преподавании других иностранных языков, что и делал автор тезисов). Основные векторы методики преподавания направлены на развитие познавательных способностей, кроме традиционных — объем памяти, кратковременная и долгосрочная типы памяти, непрерывность внимания, — в применяемой методике особое внимание уделяется повышению интереса к анализу смыслового поля слов и фраз; аккуратности и точности применения (в данном случае) английского языка (автор вводит новые термины: «лингвистическое внимание», под которым понимается построение безошибочной речи; «лингвистическая дисциплина» — лексическое, фонетическое и грамматическое уважение к используемому языку; эти понятия переносимы и на родной язык); представление работы органов речи увлекательно для развития их работы в родном русском языке); отрыву от традиционного перевода по предложениям до схватывания информации английского текста в целом, потому что в современном информационном пространстве нужна текстовая порционность; разнообразию англо-английских упражнений для перехода к естественности коммуникации и компенсации недостаточности и временной ограниченности перевода, которые делают обучающегося лингвистически гибким; сбалансированности четырех коммуникативных навыков — чтения, говорения, письма и аудирования, — чтобы сделать обучающегося сбалансированным коммуникативно и в родном языке; выделению профессионального и коммуникативно доступного уровней использования английского языка (студентам надо объяснить, что такое «коммуникативная доступность»; это, прежде всего, возможность понимания с допущенными ошибками, которые, безусловно, все равно нужно устранять).

Главное психологическое основание представляемой методики — почувствовать английский язык на естественной коммуникативной основе. И притом важно, чтобы это касалось всех четырех навыков, возможно, в таких порядках: чтение — письмо — говорение — аудирование; говорение — письмо — чтение — аудирование; говорение — аудирование — письмо — чтение. Вторым важным психологическим фактором методики является неожиданность заданий. Эту неожиданность нужно создавать и на подготовленном материале, например, менять порядок проверки, из большого задания проверять не все. Но полезно и встречать желания обучающихся. Третий фактор методики — создать универсальное, чистое в

применении лингвистическое ядро на каждый случай, и необязательно под этим подразумевают разговорные формулы. Это «английский язык на всякий пожарный случай», «быстрый английский». Что автор подразумевает?

Во-первых, с точки зрения фонетики, нужно подобрать благозвучные короткие стишки, в которых есть много частотных слов. Идея заключается в том, что обучающиеся запоминают слова «пучками», а потом в процессе тренировки разбирают их и используют в других сочетаниях и предложениях. Получается как бы стихотворный словарь. Конечно, лучше делать его тематическим: моя личность, место проживания, времена года и т.д. Эти стишки нужны и для удержания фонетики на должном уровне: овладев произношением слов в коротких рифмованных фразах почти до автоматичности, обучающиеся переносят потом эти навыки на незнакомые слова и тексты.

Теперь о накоплении запаса слов. Обучающимся рекомендуется вести два словаря: справочный — *reference vocabulary*, куда они выписывают слова с переводом, и частотный — *frequency vocabulary*, куда они выписывают слова без перевода, только на английском. Студентам нужно объяснить, что такое «частотное слово», и предлагать различать частотное слово и книжное; объяснение нужно вести от ситуации в русском языке. В старой методике преподавания английского языка было выделение активного запаса слов, но частотность и активность — это не одно и то же. Для коммуникативной мобильности нужно овладение именно практикой выделения часто употребляемых слов, которые держат основной смысл коммуникации, и здесь активность и частотность не совсем совпадают. Как эффективно работать с частотным словарем? Детям можно предложить время 10 минут, 15 минут, 20 минут, за которое они могли бы свободно написать слова, которые они помнят. Затем преподаватель ставит оценку за количество слов: например, более 40 слов за 10 минут — оценка «отлично»; от 20 до 40 слов — «хорошо»; от 10 до 20 слов — «удовлетворительно», а меньше 10 — «неудовлетворительно». После постановки оценки за количество слов (это навык разговор), преподаватель собирает листки со словами и проверяет правильность написания (это навык письмо). Причем студентам можно дать сделать выбор времени самим, в домашней работе. Чем меньше студент выбирает период времени, тем более плотно он организует свои учебные дела. Это можно разъяснить обучающимся для самоанализа. Обучающиеся могут рассчитать количество секунд на одно слово. Потом нужно рекомендовать делать такие упражнения написания слов через промежутки времени, но период тренировки должен быть одинаковым. Тогда студенты могут управлять ростом своего частотного словаря. Для следующего написания нужно посоветовать им тренироваться, чтобы включить новые слова. В последствии у студентов нужно развить «лексическую зоркость» — сразу заносить в частотный словарь лексическую единицу, имеющую высокую смысловую значимость в коммуникации. Однако важно, чтобы выбранные лексические единицы не остались на уровне слов. Для этого в начале учитель говорит простые предложения, чтобы студент понял (закрепление происходит на уровне аудирования). Потом студент сам составляет простые предложения, и наконец, вопросы и ответы с этими словами (это уже начинается навык разговор). Когда у студентов соберется уже достаточный по количеству лексических единиц словарь, преподаватель делает случайную выборку и работает по ней со студентом. Здесь как раз выступает принцип неожиданности методики, что и является важным качеством коммуникации. Работая с таким частотным словарем, обучающийся создает универсальное лингвистическое ядро для разговора. А справочный словарь поддерживает, прежде всего, навык чтения.

Теперь о переходе от чтения к говорению. Сначала должно быть доступное по сложности моделирование, например диалоги, которые студентам надо рекомендовать читать «естественно», как бы немного драматизируя.

К чтению в представляемой методике тоже особый психологический подход. Нужно тренировать студентов «читать, с меньшей зависимостью от книги», тогда содержание выполняет информационную роль. И в этом очень помогают жесты. Еще только начинающийся опыт предложения студентам записывать диалоги, читая одному, но разными голосами, на мобильный телефон. И они сами могут это прослушивать до показа учителю, самооценка очень важна. Предлагаемые типы переводов: дословный перевод, отредактированный, пересказ на русском языке, смотря в текст и не смотря, чтобы студент мог запомнить содержание английского текста в русском переводе — это особенно нужно для информационной роли английского языка, где не думаем о «школярстве» соответствия смысла слов на английском и русском языках, а просто получаем информацию; английский язык все больше подвигается к информационной роли родного языка.

Теперь об особом подходе к редактированию. Обучающихся нужно учить сравнивать смысловые поля русского и английского языков, где они совпадают, а где нет. Например, слово «routine», в английском языке имеет положительное или отрицательное значение, а в русский язык больше перешло отрицательное значение. Полезно ставить студентов в тупик: по-английски они понимают, а по-русски сказать не могут — пусть ищут русские слова, это очень полезно для углубления владения своим родным языком. Один из вариантов такой «тупиковой» работы — перевод пословиц.

Главная задача предлагаемой методики — повысить когнитивно-лингвистическое развитие и информационное значение изучения английского (и других иностранных) языка. Итак, главное в предлагаемой методике — естественность, неожиданность и быстрота. А качество нужно проверять, используя видео без подготовки фрагменты с носителями английского языка как родного, т.е. это уже проверка овладения английским языком в естественной англоязычной среде, если хотите «виртуальное путешествие в англоязычную страну». В этом виртуальном путешествии все должно быть «О.К.»: и фонетика, и позволяющий свободно общаться набор слов и безошибочная грамматика.

Формирование грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Тюрина И.В.

учитель-дефектолог, логопед, Развивающий центр «Росток»
ГБОУ Школа № 1394 (д/о 2162), Москва, Россия
nik-nik-nikitos@yandex.ru

Для теории и практики современной логопедии актуальной является проблема формирования грамматического строя у дошкольников с задержкой психического развития, а именно взаимосвязь и взаимообусловленность процессов развития речи, языка и мышления, которые способствуют формированию смысла речевого высказывания.

В рамках нашего исследования рассматривались вопросы понимания значения и смысла грамматических форм и конструкций дошкольниками с задержкой психического развития через семантику, смысл и значение.

С целью изучения семантической стороны речи у дошкольников с задержкой психического развития в период с 2013 по 2014 уч./г. на базе ГБОУ СОШ № 1394 дошкольного отделения 2162 и 2101 был проведен констатирующий эксперимент, который носил сопоставительный характер. В нем приняли участие 20 дошкольников, из них 10 детей с нормальным речевым развитием и 10 детей с задержкой психического развития.

Программа констатирующего эксперимента состояла из двух этапов.

Первый этап был посвящен исследованию объема активного и пассивного словарного запаса на материале имен существительных, имен прилагательных, глаголов, наречий, подбора антонимов и синонимов, а также уровень обобщений со зрительной опорой и без нее с целью определения объема и характерных особенностей словарного запаса.

На втором этапе мы проводили исследование сформированности связной речи и коммуникативных навыков. Дошкольникам обеих групп предлагались экспериментальные задания, направленные на изучение синтагматических отношений, способности объяснения значений слов, диалогической и монологической связной речи с целью выявления особенностей лексической сочетаемости слов различных частей речи на уровне синтагмы.

Лексический материал состоял из часто употребляемых и редко употребляемых слов. При возникновении трудностей были использованы стимулирующие и наводящие вопросы. Если ребенок не справлялся с заданием, исследовалось наличие слова в пассивном словаре.

Анализ результатов констатирующего эксперимента доказал имеющиеся в коррекционной педагогике представления о специфике формирования речи детей с ЗПР, а именно:

- значительный разрыв между активным и пассивным словарем у дошкольников с ЗПР (отмечаются ошибки на основе смешения грамматических форм, сходного значения, сужение смыслового содержания «клумба — цветочек», «рубит — срубился», «блюде — еще одна тарелка»; прилагательные часто заменяются указательными местоимениями «такой», «другой»);
- ограниченность антонимических связей, обусловленная недоразвитием содержательной стороны речи, слабостью чувства языка (искажение грамматической формы слова «сладкий — жгучий», замена антонима описанием ситуации «быстро — надо идти быстро, чтобы на маршрутку не опоздать»);
- особенности в формировании синонимических средств языка: замена синонима словосочетанием «автомобиль — машина на стоянке», неадекватные замены «кидает — махает», «мудрый — волосатый»;
- ошибки, связанные со смешением родовых и видовых понятий (к домашним животным дети причисляли домашних птиц, некоторых диких животных: медведя, зайца);
- специфические трудности в лексической сочетаемости слов, которые мы разделили на ассоциативные (связь со словом — стимулом) «дрожат — холод», «прямая — тетрадь» и неадекватные «узкий — мальчик», «сильный — самолет», «закрывается — солнышко»;
- неадекватное объяснение слов (не соответствует языковой норме) «вата — ватой можно полоскать», неточность описываемого действия, неполное представление о предмете номинации «забор — это стройка, чтобы собаки не бегали»;

• несформированность всех операций связного рассказа по картинке: симультанного (смыслового) анализа и синтеза, создания смысловой модели, выбора адекватных грамматических средств;

• незрелость коммуникативных навыков (паузы, оговорки, повторы).

Результаты эксперимента позволили сформулировать следующие выводы: продуктивный словарный запас, парадигматические отношения, структурный аспект значения слова у дошкольников с ЗПР сформированы недостаточно. Характерные особенности интеллектуальной и эмоционально-волевой сферы сдерживают рост словарного запаса и индивидуального лексикона, тормозят развитие структурного аспекта значения слова, отрицательно сказываются на формировании грамматического строя языка.

На основании полученных индивидуальных данных были выделены высокий, средний, низкий уровни развития семантической стороны у дошкольников. Результаты представлены в таблице.

Таблица

Уровень	Дети с ЗПР		Дети с N	
	Кол-во детей	%	Кол-во детей	%
Высокий	—	—	6	60
Средний	4	40	3	30
Низкий	6	60	1	10

Соотношение уровней развития семантической стороны речи дошкольников с нормой и ЗПР (в %). Методика работы по формированию семантической стороны речи была составлена на основе методических рекомендаций Н.Ю. Боряковой, Т.А. Матросовой, Т.В. Тумановой, Т.Б. Филичевой и др.

Обучающий эксперимент проводился в течение 2013–2014 уч./г., на подгрупповых (два раза в неделю) и индивидуальных (три раза в неделю) занятиях учителем-дефектологом, учителем-логопедом и воспитателем группы. Разработанная методика состояла из пяти этапов и была направлена на наращивание словарного запаса, развитие логических операций сравнения, выделения и обобщения, речеслухового восприятия, формирование структуры значения слова, его осмысленное употребление.

Цель обучения: уточнение, коррекция и обобщение словарного запаса, совершенствование коммуникативных навыков и умений, формирование структуры значения слова.

Задачи обучения:

- расширение представлений об окружающем мире;
- формирование диалоговых навыков (вербальных и невербальных);
- формирование значения структуры слова, его осмысленное употребление.

По окончании обучения был проведен контрольный эксперимент, результаты которого позволили сделать вывод о положительных изменениях, как на уровне семантического наполнения, так и на уровнях речевого высказывания у дошкольников с ЗПР, а именно:

- значительное сокращение ошибочных ответов;
- качественные сдвиги при выполнении всех заданий;
- разнообразие и адекватность языкового оформления;
- уменьшение невербальных способов передачи информации;
- значительное снижение напряженности и утомляемости.

Подводя итоги, можно говорить о том, что организация специальной коррекционно-логопедической работы, а также планомерная работа по накоплению и актуализации словарного запаса способствуют эффективному развитию семантической стороны речи, предполагающей единство коррекции и компенсации семантической и грамматической сторон речи.

Литература

1. Ахутина Т.В. Проблема строения индивидуального лексикона человека в свете идей Л.С. Выготского // Вестник Московского университета. 1994. № 4. С. 44–51.
2. Баряева Л.Б. Логопедическая работа по развитию связной речи дошкольников с задержкой психического развития (на модели рассказывания по картине) // Логопедия. 2005. № 1 (7). С. 11–21.
3. Борякова Н.Ю. О некоторых особенностях построения речевых высказываний детьми 6–7 лет с задержкой психического развития при опоре на сюжетную картинку // Дефектология. 1983. № 3. С. 53–58.
4. Волковская Т.Н. Сравнительное изучение нарушений мыслительной и речевой деятельности у дошкольников с ЗПР и ОНР: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1999. 16 с.

5. *Жинкин Н.И.* Интеллект, язык и речь // Нарушение речи у дошкольников / сост. Р.А. Белова-Давид. М., 1972. С. 9–31.
6. *Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В.* Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (Формирование лексики и грамматического строя). СПб.: Союз, 1999. 160 с.
7. *Матросова Т.А.* Формирование лексико-грамматического строя речи у детей с задержкой психического развития: дис. ... канд. пед. наук. М., 2006. 208 с.
8. *Ульenkova У.В.* Дети с ЗПР. Нижний Новгород, 1994. 140 с.
9. *Уфимцева А.А.* Лексическое значение (Принцип семиологического описания лексики). М.: Наука, 1986. 239 с.
10. *Филичева Т.Б.* Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. М.: РИЦ Альфа, 2001. 349 с.

Роль педагога в процессах самоопределения обучающихся в системе дополнительного образования

Фиофанова К.А.

стажер-исследователь, Центр социально-экономического развития школы НИУ ВШЭ
Москва, Россия

Мы исследовали институты дополнительного образования детей подросткового возраста, реализующие такие его формы, как «интерактивный музей», «город профессий», «детский технопарк», «экспериментариум» — как новые практики дополнительного образования. Один из блоков исследовательской анкеты был посвящен изучению мотивации выбора и посещения детьми подобных практик, а также исследованию «чувства значимого другого» (значимого взрослого).

Вопросы задавались детям исключительно в ситуации активностей (проб) и, соответственно, субъектности действия (анкетирование проходило на площадках интеракториумов, экспериментариумов, проб профессий, технопарков).

Среди ответов детей о возможностях практик дополнительного образования по сравнению со школьными наибольшее распространение получили ответы:

- возможность пробовать все самим;
- возможность работы в команде;
- действие как бы в реальной ситуации (но по сути в игровой);
- решение задач без однозначного ответа;
- возможность ошибаться и не бояться;
- возможность задать вопросы;
- возможность самому выбрать;
- возможность узнать то, что не найдешь в Интернете.

Возникает вопрос: почему в этой практике подросток видит возможность самореализации своей субъектности и какова роль педагога в этой практике?

В традиционных школьных практиках самоопределение — это определение себя относительно чего-то другого, заданного, например, учителем-предметником. В новых практиках дополнительного образования самоопределение осуществляется относительно процесса развития, когда человек одновременно и развивается сам и осуществляет процесс развития другого, создавая новую форму как для себя, так и для другого. В этих практиках педагог обеспечивает событийность развития [4]. В контексте культурно-исторической теории Л.С. Выготского словосочетание «знаковое опосредствование» указывает не только на изменение природы и структуры психического процесса через знак (переход от натурального — к культурному, от непосредственного — к опосредствованному), но одновременно называет знак средством организации человеком собственного поведения. Функцией знака в этом случае наделяются способы объективации границы между прежними и новыми формами поведения [3]. Фигура учителя (педагога, тьютора) может быть связана с функцией такого знакового опосредствования и наделяться смыслами «гаранта развития» [2].

Педагог как знаковый опосредствователь служит преодолению ребенком естественно сложившихся стереотипов своего собственного поведения (знак как психологическое орудие, направленное «внутри») [1]. Перед нами стоит задача исследовать эту роль педагога в системе дополнительного образования.

Литература

1. Эльконин Б.Д. Опосредствование. Действие. Развитие.
2. Данилова В.Л. Проблема человека в наследии Г.П. Щедровицкого // Чтения памяти Г.П. Щедровицкого / сост. В.В. Никитаев. М.: Фонд «Институт развития им. Г.П. Щедровицкого», 2006. 368 с. <<http://www.fondgp.ru/lib/chteniya/x/materials/4>>.
3. Выготский Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка. М.: Педагогика, 1984. 306 с.
4. Слободчиков В.И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. М.: Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, 2013. 540 с.

Эмпирические исследования ценностных ориентаций (ЦО) будущих педагогов

Хлоян А.В.

соискатель кафедры возрастной психологии АГПУ им. Х. Абовяна
armine_xloyan@mail.ru

Научный руководитель — Геворкян С.Р.

Ценностные ориентации как социальные установки исследуются с различных позиций в рамках ряда направлений современной психологии. Базовые развития ценностей как таковых исходят с ранних лет человека — в тех социальных средах (семья, школа и т.д.), которые окружают его. В этой сфере большое, можно сказать, основное значение имеют те субъекты, которые влияют на детей в коллективе: речь идет об учителях. Таким образом мы считаем, что «удобрение» для развития ценностных ориентаций человек получает в школьном возрасте, но по большей части ЦО личности осваиваются в юношеском возрасте, когда перед ним стоит новая цель: адаптироваться в иной социальной среде по-новому, уже как взрослый. Поэтому цель нашего исследования — изучение ценностных ориентаций студентов, избравших педагогическую профессию, перед которыми в будущем стоит задача обучения и развития нового поколения. Мы хотим выявить возможные проявления ЦО в когнитивных представлениях, эмоциональных состояниях и поведенческих актах реципиентов.

Прежде чем мы перейдем к основной части нашего исследования, надо заметить, что тема актуальна в настоящее время более, чем когда либо: время, в котором мы живем, когда все общение основано на виртуальности, а информативность личности на максимальном уровне, ценности, мягко говоря, «не осваиваются», точнее не воспринимаются как таковые. Все это приводит к тому, что ценности, принимавшиеся у юношей как нравственные нормы, часто остаются лишь на вербальном уровне, не воплощаются в поведение.

Ценность — базовые представления о том, что определенные идеи, цели, формы поведения или институты являются индивидуально или социально предпочтительнее иных идей, целей, форм поведения и т.д. Ценности несут в себе нравственные представления индивида о том, что является правильным, положительным или желательным, они — осознанный или интуитивный нравственный выбор того, что для человека является важным и стоящим [1, с. 569].

Ценность является продуктом жизнедеятельности социальных групп и общностей, человечества в целом. Преломляясь сквозь призму социальной жизнедеятельности, ценности входят в психологическую структуру личности в форме личностных ценностей, являющихся одним из источников мотивации ее поведения. Как правило, для личностных ценностей характерна высокая осознанность, они отражаются в сознании в форме ценностных ориентаций и служат важным фактором социальной регуляции взаимоотношений людей и поведения индивида [2, с. 442].

Ценностные ориентации предпочтения личности позволяют ей ранжировать объекты по значимости для нее. Они могут выступать в качестве побуждающих стимулов к достижению определенных целей, вследствие чего приобретать функцию регуляторов социального поведения [3, с. 494].

Ценностные ориентации как одна из составляющих структуры личности изучались в рамках общей психологии, психологии личности, социальной психологии. Многие ученые (А.Т. Здравомыслов, Г.М. Андреева, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, Б.Г. Ананьев) рассматривали проблему ценностей в связи с источниками активности человека — потребностями, предметами этой активности, — мотивами и механизмами регуляции активности.

Исследователем Э.В. Соколовым выделяются следующие важнейшие функции ЦО:

- экспрессивная — способствующая самоутверждению и самовыражению индивида: человек стремится принятые ценности передать другим, достичь признания, успеха;
- адаптивная — выражающая способность личности удовлетворять свои основные потребности теми способами и посредством тех ценностей, которыми располагает данное общество;
- защиты личности — ценностные ориентации выступают своего рода «фильтрами», пропускающими лишь ту информацию, которая не требует существенной перестройки всей системы личности;

- познавательная — направленная на объекты и поиск информации, необходимой для поддержания внутренней целостности личности;
- координации внутренней психической жизни, гармонизации психических процессов, согласование их во времени и применительно к условиям деятельности [3, с. 174]

Цель нашего исследования — изучить ценностные ориентации студентов, избравших педагогическую профессию и выявить их возможные проявления в когнитивных представлениях, эмоциональных состояниях и поведенческих актах реципиентов.

Мы предполагаем, что при поступлении в университет у студентов сначала доминируют нравственные и коммуникационные ценности, выражаемые в стремлении установить межличностные отношения. Образование же в качестве ценности осознается начиная со II семестра I курса.

Помимо принятых методов исследования ЦО, нами применялись также эмпирические методы исследования ценностных ориентаций. В проводимых нами исследованиях принимали участие студенты с I по IV курс, десяти факультетов Армянского государственного педагогического университета (АГПУ) им. Х. Абовяна.

Участники исследования были ознакомлены с представлением о ценностной ориентации и основными классификациями ЦО.

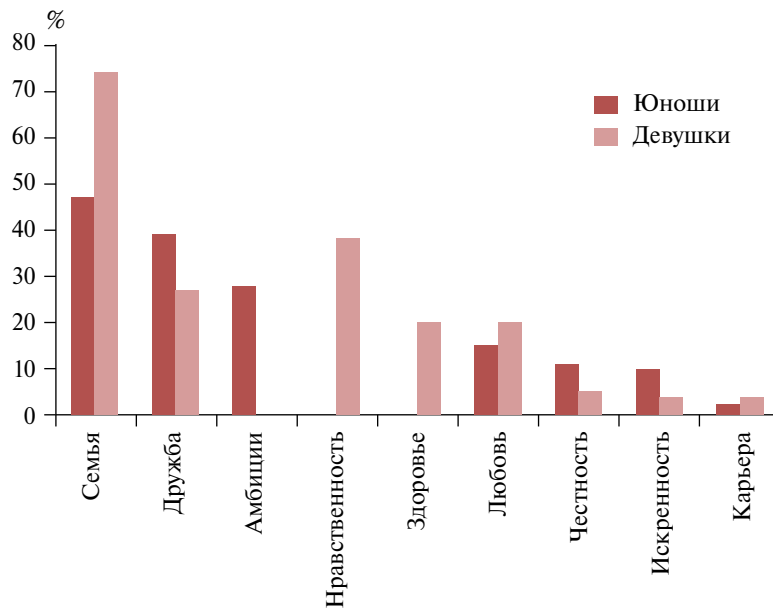
Исследование было разделено на два этапа, которые проводились последовательно. На первом этапе исследуемым были даны инструкции представить свои ценности в виде анкет; на втором этапе студентам были предложены ценности в виде большого списка, из которого они должны были сделать свой выбор, исходя из того, какими ценностями они руководствуются в качестве студента, человека, гражданина, члена семьи, друга. Отдельно нами были рассмотрены когнитивные, эмоциональные и поведенческие составляющие ЦО. Когда испытуемым были предложены конкретные ситуации, выяснилось, что для удовлетворения той или иной потребности в зависимости от ситуации, весьма значительно изменялись когнитивные и эмоциональные проявления ЦО, относительно ранее совершенного выбора. В частности, студентам, обозначившим в качестве ценности дружбу, были предложены конкретные ситуации, например: «Преподаватель в присутствии всего курса делает несправедливое замечание вашему близкому другу (подруге), станете ли вы на его (ее) защиту, попытаетесь ли возразить, не взирая на последствия для себя»? 80% опрошенных ответили «нет», при этом забывая, что среди выбранных ими наивысших ценностей дружба занимала одну из наиболее важных позиций. Они дали этой ценности в среднем не менее 9 баллов.

Таким образом, выявляется важность взаимозависимости ценностной ориентации и основного мотива. Учитывая это обстоятельство, в область исследования ценностных ориентаций можно включить понятия «приписываемых», «желательных» или «действительных» ценностей. Что, по-видимому, позволит выработать более тонкий и точный подход к данной ситуации.

Ниже приведены те девять ценностей, которые были оценены по 10-балльной шкале большинством исследуемых.

Ценность	Юноши (%)	Девушки (%)
Семья	47	74
Дружба	39	27
Амбиции	28	0
Нравственность	0	38
Здоровье	0	20
Любовь	15	20
Честность	11	5
Искренность	10	4
Карьера	2	4

Таким образом, исходя из вышеупомянутого, приходим к заключению, что ЦО студентов, как правило, в большей мере соответствует нравам, установленным обществом. Но здесь в каком-то смысле большое влияние имеет осознание того, что общественные нормы — необходимость для полноправного члена общества. Но ценность проявляется поведением только в том случае, если студент не рискует, каким-то образом навредить себе. Предполагается, что образование приобретает высокий ценностный статус не с начала обучения, а как минимум после прохождения одного семестра.



Литература

1. *Знаков В.В.* Организационная психология. М.: Изд-во «Флинта» МПСИ, 2002. 647 с.
2. Психология. Словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. Изд. 2-е, испр. и доп. М.: Политиздат, 1990. 494 с.
3. *Соколов Э.В.* Культура и личность. М., 2005. 230 с.
4. Человек и общество: Культурология. Словарь-справочник / под ред. О.М. Штомпеля. Ростов н/Д.: Феникс, 1996.

Влияние сукцессивных процессов на развитие связной монологической речи у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья

Шайдова Т.А.

магистрант факультета клинической и специальной психологии, МГППУ
учитель-логопед, Центр развития ребенка «Росток», Москва, Россия
tatyana-shaidova@mail.ru

Научный руководитель — Тишина Л.А.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры специального (дефектологического) образования МГППУ, Москва, Россия
milalera@mail.ru

Проблема формирования связной речи у дошкольников с речевой патологией является актуальной, поскольку недостаточное владение связной монологической речью отрицательно сказывается на развитии всей речемыслительной деятельности, ограничивает коммуникативные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и их познавательные возможности.

В психолого-педагогических исследованиях отмечен тот факт, что затруднения восприятия, а в дальнейшем и порождения связного высказывания детьми с ОВЗ, обусловлены расстройством членения симультанного образа ситуации; трудностями перекодирования симультанных процессов в сукцессивные; невозможностью программирования сукцессивных серий; отсутствием способности удерживать программу; нарушением операций развертывания высказывания. Такой интерес к изучению сукцессивных процессов у детей с системным недоразвитием речи обусловлен тем, что сукцессивные процессы во многом определяют способность к усвоению грамоты, навыков чтения, морфосинтаксических операций, навыков текстообразования.

Однако недостаточная разработанность в области практико-ориентированных исследований в решении этого вопроса определяют актуальность изучаемой проблемы.

В литературе по дошкольной педагогике неоднократно указывается значение пересказа как метода развития связной речи [10].

А.А. Леонтьев [5] с точки зрения психолингвистики рассматривал пересказ как многоуровневое, иерархически организованное целое, как готовый продукт сложной многоуровневой деятельности. Нужно отметить, что цельность — это результат внутреннего уровня программирования, а связность — внешнего.

Для того чтобы понять механизм пересказа следует отметить, что текст не переходит «в готовом виде» из речи в мысль и, наоборот, из мысли в речь, а формируется, порождается и рассматривается как результат сложной перцептивно-мыслительно-мнестической деятельности (А.А. Залевская, И.А. Зимняя, Т.В. Рябова-Ахутина и др.).

Нельзя забывать и о роли психических процессов, в частности, мнестической деятельности, без которой невозможен навык овладения пересказом и связной речью в целом.

Л.С. Выготский [1] писал о том, что память является одной из центральных психических функций. По мнению автора, существует большая вероятность того, что нарушение мнестических процессов усугубляет нарушение речи.

Речь ребенка возникает и формируется в процессе общения с окружающими. Ребенок, который владеет речью, воспринимает все явления более осознанно и произвольно, так как она является неотъемлемым условием не только для развития мышления, но и деятельности в целом.

А.Р. Лурия [7] подчеркивает, что языковая компетентность и применение языка (т.е. речевые действия) не являются независимыми явлениями. Также стоит отметить, что сама компетентность в языке есть в значительной мере результат развития его применения, что усвоение языка ребенком будет происходить исключительно в процессе активного общения. Формирование речи у ребенка проходит как сложный процесс усвоения языка и действий речевого программирования и понимания (в психолингвистике «понимание» обозначается как действие декодирования).

В то же время А.А. Леонтьев [5] указывает, что при исследовании развития речи детей необходимо различать формирование речевых механизмов (к ним А.А. Леонтьев относит речевые действия) и речевых умений.

Однако овладеть звуковой системой речи и словарем — это еще не значит овладеть полноценной коммуникацией. Основной коммуникативной единицей речи является предложение. Так, в процессе программирования собственного высказывания происходит постоянное оперирование звуковым и словесным рядом — объединение слов в предложение в соответствии с усвоенным фразовым стереотипом; использование слов в определенных грамматических формах, что предполагает присоединение к их звучанию грамматических морфем соответственно усвоенным грамматическим стереотипам словоизменения и словообразования. В процессе соотнесения языковой программы с моторной происходит оперирование двигательным рядом. Эти операции возможны только при сохранном сукцессивном синтезе (схватывание, удержание и воспроизведение звуковых и других речевых рядов). При понимании речи необходимо одновременно учитывать и семантику входящих в них слов, их грамматическое оформление, а также их последовательность, что обеспечивается сохранностью симультанных синтезов (объединение последовательно поступающих раздражений в одновременные синтезы, одновременное целостное восприятие всех частей).

В работах Л.С. Выготского [1], Ж. Пиаже показано, что внешняя сторона речи у ребенка развивается постепенно от слова к сцеплению двух—трех слов, затем к простой фразе и к сцеплению фраз. В дальнейшем ребенок овладевает объединением трех, четырех и большего количества слов в предложении. Таким образом, связь элементов ситуации и соответствующих им словесных знаков в систему представляет собой специфическую операцию, формирующуюся постепенно и опирающуюся на сукцессивный синтез.

С.С. Мнухин, изучая нарушения письма и чтения, пришел к выводу о том, что данные нарушения сопровождаются рядом других расстройств. С.С. Мнухин назвал эти расстройства нарушениями структурообразования. Дети не могут перечислить по порядку дни недели, месяцы, времена года, алфавит, хотя все эти элементы они знают. Это указывает на затруднение и замедление у них процессов «рядообразования» и «рядоговорения». Причем ошибки наблюдаются даже после многократного воспроизведения рядов. Такие проявления в настоящее время обозначаются как нарушение сукцессивных функций.

Сукцессивные (*лат.* *successio*) функции — это операции различения, запоминания и воспроизведения временных и пространственных последовательностей, вербальных стимулов, действий, символов, звуковых ритмов, изображений, предъявленных в определенной последовательности [2].

В онтогенезе на сукцессивном анализе основывается формирование симультанных процессов. Симультанное и сукцессивное восприятия мира работают во взаимодействии. Отражение мира может быть построено либо на основании анализа стимулов, поступающих во временной последовательности (сукцессивно), либо поступающих одновременно (симультанно). Известно, что оба эти способа в индивидуальном опыте существуют во взаимодействии, но выделяют виды деятельности, которые преимущественно связаны с одним из них. Поэтому слуховое восприятие речи — процесс сукцессивный, а зрительное восприятие предметов — симультанный [3].

У детей с первичной речевой патологией недостаточно сформированы сукцессивные функции. Проявляется это в связных высказываниях дошкольников, которые не могут спланировать свое высказывание, вследствие чего нарушается последовательность слов, причинно-следственные связи. Особенно это проявляется в монологической речи детей данной категории (в рассказе по серии сюжетных картинок, в пересказе без наглядной опоры). В пересказах дошкольников, имеющих недоразвитие речи, можно отметить трудности в воспроизведении всех смысловых звеньев в заданной последовательности, проблемы в удержании обобщающей сюжетной линии на протяжении всего пересказа. Прослеживается бедность словарного запаса, повторение аграмматичных конструкций. Это доказывает актуальность изучаемой нами проблемы и определяет необходимость междисциплинарного подхода к ее решению.

С целью определения влияния сукцессивных процессов на формирование навыка пересказа у дошкольников с общим недоразвитием речи нами было проведено экспериментальное исследование. Программа психолого-педагогического эксперимента состояла из двух блоков заданий, направленных на определение уровня сформированности сукцессивных процессов (слухоречевая память, линейная память, воспроизведение временных последовательностей событий, установление последовательностей смены времен года, дней недели, удержание в памяти плана действий в заданной последовательности и его реализация) и на определение способности к самостоятельному пересказу с опорой и без опоры на картинно-графический план.

Результаты проведенного исследования позволили сделать вывод о том, что у детей с ОНР имеются специфические особенности сформированности как сукцессивных процессов, так и навыка пересказа. Необходимо отметить, что дети с недоразвитием речи испытывали большие трудности в установлении причинно-следственных связей, с трудом могли определить последовательность событий, испытывали

сложности при запоминании и воспроизведении слов в заданной линейной последовательности, не могли удержать в памяти словесные ряды, содержащие смысловую организацию.

Полученные результаты доказали прямую зависимость между степенью сформированности навыка пересказа детей с ОВЗ и уровнем сформированности сукцессивных процессов и определяют необходимость комплексного подхода к содержанию логопедической работы.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
2. *Корнев А.Н.* Нарушения чтения и письма у детей. СПб.: МиМ, 1997. 286 с.
3. *Корсакова Н.К.* Клиническая нейропсихология. М.: МГУ, 1988. 49 с.
4. *Лалаева Р.И.* Логопатофизиология: учеб. пособие для студентов / под ред. Р.И. Лалаевой, С.Н. Шаховской. М.: Владос, 2011. 462 с.
5. *Леонтьев А.А.* Основы психолингвистики. 3-е изд. М.: Смысл; СПб.: Лань, 2003. 287 с.
6. *Леонтьев А.Н.* Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста / под ред. А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца. М.: Междунар. образов. и психол. колледж, 1995. 144 с.
7. *Лурия А.Р.* Язык и сознание / под ред. Е.Д. Хомской. 2-е изд. М.: МГУ, 1998. 336 с.
8. *Мастюкова Е.М.* О расстройствах памяти у детей с нарушениями речи // Дефектология. 1972. № 5. С. 12–17.
9. *Обухова Л.Ф.* Детская (возрастная) психология. М.: Российское педагогическое агентство, 1996. 374 с.
10. *Пеньевская Л.А.* Рассказывание как средство обучения связной речи // Известия АПН РСФСР. 1948. № 16. С. 111–144.

Коммуникативно-речевые компетенции детей раннего возраста с отклонениями в развитии речи

Шереметьева Е.В.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики,
психологии и предметных методик ЮУрГГПУ, Челябинск, Россия
sheremetevaev2@cspu.ru@mail.ru

Ключевые слова: дети раннего возраста, развитие речи, отклонения речевого развития, коммуникативно-речевые компетенции, средства общения, социализация.

Человек, являясь социальным существом, с первых месяцев жизни испытывает потребность в общении с другими людьми, которая постоянно развивается — от потребности в эмоциональном контакте к глубокому личностному общению и сотрудничеству, поскольку общение является ключевым процессом, определяющим развитие личности в данных социокультурных условиях. Это обстоятельство определяет потенциальную непрерывность общения как необходимого условия жизнедеятельности.

Только в процессе общения возможно появление средств, необходимых для взаимодействия (Л.С. Выготский, М.И. Лисина, А.Г. Рузская, Е.О. Смирнова). Первичные невербальные средства установления коммуникативного взаимодействия (поворот головы в сторону говорящего, взгляд в глаза, «мимическое» внимание, голосовые вокализации и т.д.) совершенствуются в непрерывной практике общения. Далее появляются первые произвольные акты «говорения» младенца (гуление, слоговой лепет и т.п.). Близкие взрослые организуют эти акты «говорения» в «диалоги»: я говорю, когда ты смотришь на меня и молчишь, я внимательно смотрю на тебя и слушаю, когда ты «говоришь». Невербальные средства общения развиваются и совершенствуются через коммуникативные жесты и как надстройка над уже сформированными средствами общения появляются слова — первые средства вербального общения. Таким образом, общение с близким взрослым обеспечивает становление коммуникативно-речевых компетенций у детей. Такое понимание онтогенеза становления коммуникативно-речевых компетенций, позволяет нам сделать вывод о постепенном вытеснении невербальных средств общения вербальными. При этом сами невербальные средства общения не исчезают, а переходят из основных средств во вспомогательные.

В контексте исследуемой нами темы под коммуникативно-речевыми компетенциями детей раннего возраста мы понимаем невербальные и вербальные средства взаимодействия с близкими взрослыми и способы их применения с целью достижения возникающих бытовых, игровых, познавательных и творческих потребностей.

Целью исследования было определение уровня сформированности коммуникативно-речевых компетенций детей раннего возраста с отклонениями в развитии речи.

Для достижения цели исследования мы использовали методику диагностики психоречевого развития ребенка раннего возраста [5], которая позволяет составить коммуникативно-речевой профиль ребенка.

Экспериментальная работа проводилась на базе МДОУ детский сад № 4 Копейского городского округа и МБДОУ детский сад № 307 Центрального района Челябинска. В исследовании приняли участие 40 детей третьего года жизни. Из них речевое развитие 20 детей соответствовало возрастным нормативам и у 20 детей были выявлены отклонения речевого развития разной степени выраженности.

Исследование проводилось нами по двум направлениям. Первое направление — изучение невербальных и вербальных средств общения со взрослыми, а второе — с детьми.

В результате анализа коммуникативно-речевых профилей детей мы получили следующие данные. Только восемь детей из 20 проявили устойчивый интерес к общению со взрослым, к совместным предметно-игровым действиям. Еще шесть детей с отклонениями в развитии речи проявили кратковременный интерес ко взрослому. Они брали кубики, игрушки, улыбались, но через некоторое время теряли к ним интерес, отходили в сторону или начинали разбрасывать кубики. Восемь детей из группы не смотрели в глаза, не проявляли интереса к игре, убегали, прятались. Эти дети не ориентировались на оценку

взрослого, при неудачных попытках выполнить задание, не искали помощи взрослого, теряли интерес, не всегда понимали обращенную речь, раздражались.

В общении со сверстниками 14 детей с отклонениями речевого развития проявляли кратковременный интерес, они улыбались, вступали в игру, но когда нужно было уступить кубик, подвинуться и т.п., могли начать толкаться, отобрать кубик, замахнуться, закричать или потерять интерес и отказаться от совместной деятельности. Были дети (четверо), которые сразу отказались участвовать в общей игре. Они или наблюдали, или не проявляли вообще никакого интереса.

И как следствие, восемь детей с отклонениями речевого развития пользовались только невербальными (экспрессивно-мимическими) средствами общения, четверо детей использовали невербальные средства общения и предречевые средства (восклицания, отдельные слоги, указательные жесты и т.п.).

Все дети из группы с нормальным речевым общением успешно пользовались как невербальными, так и вербальными средствами общения для продуктивного взаимодействия со взрослыми и сверстниками.

На основе полученных данных, мы можем сделать вывод о том, что у детей раннего возраста с отклонениями в развитии речи, в отличие от детей с нормой развития речи, не достаточно сформированы коммуникативно-речевые компетенции, что отрицательно сказывается на продуктивности общения.

Данные проведенного нами экспериментального исследования являются основанием для разработки содержания, комплекса методов и приемов работы по психолого-педагогическому сопровождению формирования коммуникативно-речевых компетенций детей раннего возраста с отклонениями в развитии речи. Исходя из понятия коммуникативно-речевой компетенции, данного нами в начале статьи, основой содержания комплекса мы видим работу по созданию условий для овладения каждым ребенком всеми средствами общения, исходя из его актуального развития, с учетом зоны ближайшего развития.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Психология. М.: Эксмо-Пресс, 2000. 1008 с.
2. *Галигузова Л.Н.* Педагогика детей раннего возраста. М.: ВАДОС, 2007. 304 с.
3. *Лисина М.И.* Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986. 294 с.
4. *Русская А.Г.* Особенности общения детей 2–7 лет с посторонним и близким взрослым // Общение и его влияние на развитие психики дошкольника: сб. науч. статей. М.: Ротапринт НИИ ОП АПН СССР, 1974. С. 41–58.
5. *Шереметьева Е.В.* Предупреждение отклонений речевого развития у детей раннего возраста. М.: Национальный книжный центр, 2013. 168 с.

Культурно-исторический подход и изучение метапознания

Шилко Р.С.

кандидат психологических наук, доцент факультета психологии
МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия

В культурно-историческом подходе Л.С. Выготский, где многогранно обосновывается идея о том, что жизнь современного культурного человека является не просто продуктом биологической эволюции, но и продуктом культурно-исторического развития, ключевым моментом в переходе от биологического, натурального способа существования человека к культурному считается создание и использование человеком знака. Подобно тому, как созданные человеком орудия труда позволяют ему преобразовывать окружающий мир (внешнюю действительность), знаки позволяют человеку преобразовывать свое поведение и сознание (обращены как бы внутрь, на самого себя) [2].

Такой взгляд позволил задать новые перспективы изучения фундаментальных проблем психологии: провести анализ значения как психологического понятия; описать динамический, процессуальный характер значения; ввести понятие предметного значения; изучать смысловое строение сознания и социальную природу значения (знака); понимать знак, значение как единство общения и обобщения; считать слово и действие объединенными в единую психологическую систему [4].

При описании речи как средства организации собственного поведения, Л.С. Выготский ссылается на работы П. Жане: «По Жане слово всегда есть команда, потому-то оно и является средством овладения поведением... Регулирование посредством слова чужого поведения постепенно приводит к выработке вербализованного поведения самой личности» [1].

Обсуждение Л.С. Выготским перехода от регуляции словом чужого поведения к регуляции своего собственного рассматривается как один из важных источников такого современного направления исследований, как метапознание [7].

Хотя роль работ Л.С. Выготского признается очень важной для изучения метапознания (Bråten, 1991), основная часть исследований метапознания проводится в русле традиций когнитивной психологии, рассматривающих познание (и, соответственно, метапознание) как процесс трансформации знаний (репрезентаций) и контроль поведения, и в конечном счете усматривая за этим процессы переработки информации (см., например: [8]).

Такой концептуально-методологический контекст изучения метапознания не позволяет в полной мере раскрыть роль таких важных факторов, как социальное взаимодействие, использование средств и произвольность в саморегуляции познавательной деятельности. Таким образом, хотя роль культурно-исторического подхода в формировании и развитии исследований метапознания признается важной, что находит отражение в соответствующих исследованиях (например, [5]), малое число таких исследований свидетельствует о том, что эта важность остается скорее декларируемой.

А между тем эвристический потенциал накопленных результатов в области метапознания [3] позволяет предположить, что развитие этой области исследований на основе культурно-исторического подхода может оказаться эффективным не только для решения частных, хотя и очень важных, прикладных вопросов (таких, например, как разработка новых методов диагностики и коррекции когнитивного развития ребенка, создание новых образовательных технологий), но и продвинуться в изучении более широких фундаментальных проблем: саморегуляции познавательной деятельности, формирования сложных умений и навыков, развития (само)сознания.

Приведем примеры перспективных направлений изучения метапознания именно в русле культурно-исторического подхода:

- Анализ метапознавательного процесса (метапамяти, метавнимания и др.) как высшей психической функции.
 - Изучение метапознавательных стратегий решения задачи как средств регуляции собственной познавательной деятельности.
 - Роль языка (речи) в формировании и применении субъектом метапознавательных стратегий.
 - Влияние социокультурного контекста на развитие метапознавательных процессов.
- Соотношение развития и обучения применительно к метапознанию.

Широкое применение культурно-исторического подхода к изучению метапознания может стать как новой сферой развития самого культурно-исторического подхода, так и источником принципиально новых идей о природе метапознания.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: в 6 т. Т. 3: История развития высших психических функций. Научное наследство / под ред. М.Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1982. 368 с.
2. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: в 6 т. Т. 6: Орудие и знак в развитии ребенка. Научное наследство / под ред. М.Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1986. 400 с.
3. *Карпов А.В., Скитяева И.М.* Психология метакогнитивных процессов личности. М.: ИП РАН, 2005. 352 с.
4. *Леонтьев А.А.* Ключевые идеи Л.С. Выготского — вклад в мировую психологию XX столетия // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 4. С. 5–12.
5. *Чернокова Т.Е.* О возможностях развития метакогнитивных функций у детей дошкольного возраста с точки зрения культурно-исторической психологии // Культурно-историческая психология. 2009. № 4. С. 70–75.
6. *Bråten I.* Vygotsky as Precursor to Metacognitive Theory: II. Vygotsky as Metacognitivist // Scandinavian Journal of Educational Research. 1991. Vol. 35. No. 4. P. 305–320.
7. *Brown A.* Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms // F.E. Weinert, R.H. Kluwe (eds). Metacognition, Motivation, and Understanding. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1987. P. 65–116.
8. *Schraw G., Moshman D.* Metacognitive theories // Educational Psychology Review. 1995. Vol. 7. No. 4. P. 351–371.

Творческое воображение как условие развития речи в дошкольном возрасте

Шумакова Н.Б., Бутюгина Е.О.

ведущий научный сотрудник, профессор; магистр факультета психологии образования
ПИ РАО, МГППУ, Москва, Россия
n_shumakova@mail.ru

Проблема развития речи у современных дошкольников, стоящих на пороге школьного обучения, приобретает все большую актуальность, обусловленную, прежде всего, запросами практики. При возрастающих требованиях к подготовке будущих первоклассников, имеющих непосредственное отношение к уровню их речевого развития, педагоги и исследователи единодушны в признании того факта, что уровень развития речи современных дошкольников снижается по сравнению с их сверстниками, пришедшими в школу 10–15 лет назад. Последние данные, полученные как в нашей стране, так и за рубежом, свидетельствуют о том, что специальная логопедическая помощь нужна сегодня практически каждой группе детского сада. Так, отмечается, что у 60% детей, поступающих в школу, можно диагностировать возрастную несформированность речи [1]. Проблема трудностей речевого развития становится актуальной и для одаренных дошкольников, для которых характерен высокий уровень интеллектуального развития [2]. Таким образом, поиск эффективных способов речевого развития и преодоления общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста становится одной из актуальных задач не только дошкольной педагогики, но и педагогической психологии.

Основной акцент в решении этой задачи лежит в плоскости стимулирования речевого развития и компенсации имеющихся нарушений. В то же время известно, что речевая деятельность формируется в тесной связи с психикой ребенка. В связи с этим при организации коррекционного обучения, направленного на устранение речевых и языковых недостатков, необходимо опираться на психические процессы, которые участвуют в формировании речи. Так, Л.С. Выготский придавал большое значение развитию творческого воображения ребенка и указывал на прямую связь между развитием воображения и усвоением речи [3]. В рамках этого вида деятельности у дошкольников формируются важные психологические новообразования. При этом изучению и развитию творческого воображения у дошкольников с общим недоразвитием речи уделяется недостаточное внимание. В связи с этим в настоящем исследовании мы поставили следующие задачи:

- 1) определить особенности речевого развития и воображения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР);
- 2) проверить гипотезу о том, что развитие творческого воображения у дошкольников с ОНР будет способствовать существенному сдвигу в их речевом развитии.

В исследовании приняли участие 34 старших дошкольника с ОНР, воспитанника логопедических групп детского сада, средний возраст которых составил 5 лет и 10 месяцев. Все дети имели уровень интеллектуального развития не ниже среднего.

Решению первой задачи был посвящен 1-й этап исследования. Уровень развития речи участников исследования изучался с помощью методики определения уровня речевого развития детей дошкольного возраста (О.А. Безрукова, О.Н. Каленкова) и оценивался по следующим критериям: словарь, сформированность грамматических навыков и умений (грамматический строй, связная речь) и сформированность фонетико-фонологических навыков и умений (звукопроизношение, фонематическое восприятие и слоговая структура). Исследование словарного запаса выявило достаточный объем для осуществления полноценной коммуникации только у 16% обследуемых детей. Примерно такой же процент дошкольников продемонстрировали уровень сформированности грамматической компетенции и фонематического восприятия, соответствующий возрастной норме. Слоговая структура слова не нарушена у 22% дошкольников. У остальных детей наблюдались пропуски, перестановки, замены звуков и слогов. Звукопроизношение в той или иной степени было нарушено у всех детей.

Для изучения особенностей творческого воображения у дошкольников с ОНР мы применяли методику «Дорисовывание фигур», разработанную О.М. Дьяченко [4]. Исследование проводилось в привычной для ребенка обстановке в индивидуальной форме. Экспериментатор просил ребенка рассмотреть карточки с фигурами и пояснял, что каждую такую фигуру можно превратить в любую картинку. После

завершения работы по превращению фигур в картинку ребенку предлагалось рассказать о том, что нарисовано. Обработка данных включала выявление степени оригинальности, необычности изображения на основе определения коэффициента оригинальности (КОР), подсчитываемого по количеству рисунков, которые не повторяются у данного ребенка и не повторяются (по характеру использования заданного эталона для рисования) ни у кого из детей обследуемой группы. Кроме того, помимо применения количественного показателя мы проводили качественный анализ рисунков детей с помощью шкалы «комплексности» (М. Калмар), позволяющей соотнести рисунок с одним из шести уровней решения задачи на воображение.

Наиболее показательными для понимания особенностей развития воображения у старших дошкольников с ОНР являются результаты анализа рисунков с помощью шкалы «комплексности». Было обнаружено, что наиболее типичным оказался первый уровень выполнения задания, т.е. дети дорисовывали картинку так, что получалось схематичное изображение отдельного объекта (55%). Дети затруднялись описать свои действия и объект изображения. Не менее популярными оказались решения второго уровня (34%), когда отдельные предметы дополнялись деталями. Свою работу дети описывали по вопросам экспериментатора, подбор слов осуществлялся на уровне перечисления предметов. Третьему уровню, предполагающему включение изображенных предметов в какой-либо сюжет, соответствовали лишь 8% рисунков. Пятый и четвертый уровни выполнения задания в обследуемой группе никто не показал. С нулевым уровнем оказалось 3% детских работ — дети не приняли задание и отказались дорисовывать изображение, мотивируя отказ словами: «Не знаю», «Не хочу», «Не умею».

Таким образом, у подавляющего большинства старших дошкольников с ОНР отмечается как сниженный уровень развития речи, так и достаточно низкий уровень развития творческого воображения. Для решения второй задачи исследования — проверки гипотезы о том, что развитие творческого воображения у дошкольников с ОНР будет способствовать существенному сдвигу в их речевом развитии, Е.О. Битюгиной был разработан специальный коррекционно-развивающий курс преодоления общего недоразвития речи у дошкольников с ОНР путем активизации процесса воображения. В основу этого курса легло положение Л.С. Выготского о значении опыта в развитии воображения: «Творческая деятельность воображения находится в прямой зависимости от богатства и разнообразия прежнего опыта человека, потому что этот опыт представляет материал, из которого создаются построения фантазии» [3]. Кроме того, развитие воображения зависит не только от прежнего опыта, но и от представления, готового продукта фантазии. Эти положения определили пути активизации процесса воображения посредством включения в работу с детьми двух типов творческих заданий. Одни задания стимулируют создание многовариантных образов и представлений, а другие — создание целостного образа на основе интеграции разнообразных представлений.

После проведения 1-го, констатирующего этапа исследования, было сформировано две группы дошкольников: экспериментальная (18 детей) и контрольная (16 детей). По показателям интеллектуального и речевого развития группы были уравнены. В течение года в контрольной группе проводились традиционные логопедические занятия (3 раза в неделю), а в экспериментальной — коррекционно-развивающий курс преодоления общего недоразвития речи у дошкольников с ОНР путем активизации процесса воображения. Занятия велись в подгруппах по 9 человек. После завершения курса, через год после проведения констатирующего этапа, было сделано повторное исследование развития речи и воображения у детей как контрольной, так и экспериментальной группы. Сравнительный анализ показателей развития воображения и речи в исследуемых группах позволил обнаружить преимущество дошкольников экспериментальной группы в сравнении с контрольной практически по всем изучаемым показателям.

Сравнительный анализ количественных показателей творческого воображения свидетельствует о статистически достоверном превышении показателя оригинальности в экспериментальной группе в сравнении с контрольной после проведения курса обучения ($p \leq 0,001$, t -критерий). В экспериментальной группе так же обнаружены и качественные различия воображения в сравнении с контрольной группой. Так, при выполнении методики «Дорисовывание фигур» рисунки детей экспериментальной группы в сравнении с контрольной, отличались большей детализацией. Если на констатирующем этапе ни один дошкольник не обнаружил решения четвертого (сюжет с добавлением объектов) или пятого уровня (включение) по шкале Калмар, то после проведения коррекционно-развивающего курса в экспериментальной группе 15% детей продемонстрировали рисунки пятого уровня и 44% — четвертому. В контрольной же группе пятому уровню решений не соответствовала ни одна детская работа, а четвертому уровню — 26%.

По данным констатирующего этапа в структуре речевого недоразвития у старших дошкольников с ОНР больше всего страдал фонетико-фонологический и грамматический строй речи. После проведения коррекционно-развивающего курса у 78% детей экспериментальной группы фонематическое восприятие достигло нормы, в то время как в контрольной группе лишь у 44%. Грубые нарушения функции фонема-

тического восприятия не выявлялись, а в контрольной группе оставались еще в 12% случаев. Дети экспериментальной группы в сравнении с контрольной обнаружили и более высокие показатели сформированности лексикона. По уровню сформированности грамматической компетенции в экспериментальной группе большинство детей соответствовали возрастной норме, грубых нарушений не отмечалось. В контрольной же группе осталось 25% детей, которым не удалось преодолеть грубую форму нарушений. Таким образом, сравнение показателей экспериментальной и контрольной групп позволяет констатировать, что коррекционно-развивающий курс активизации творческого воображения способствовал улучшению состояния речезыковой компетенции у детей экспериментальной группы с ОНР. Результаты обучения свидетельствуют о положительной динамике развития речи у детей экспериментальной группы, что позволяет сделать заключение об эффективности коррекционно-развивающей работы на основе развития элементов творческого воображения у дошкольников с ОНР. Полученные нами данные позволяют сделать следующие выводы.

Старшие дошкольники с ОНР характеризуются слабым уровнем развития воображения.

В структуре речевого недоразвития у старших дошкольников с ОНР больше всего страдает фонетико-фонологический и грамматический строй речи.

Развитие воображения у старших дошкольников тесно связано с их речевым развитием. Целенаправленное развитие творческого воображения у дошкольников с ОНР повышает эффективность работы по коррекции общего недоразвития речи. Проведение специального коррекционно-развивающего курса, включающего развитие воображения у старших дошкольников с ОНР, способствует значимым сдвигам в развитии фонетико-фонематического и лексико-грамматического строя речи.

Литература

1. *Безруких М.М.* Дошкольник. Мифы и реальность // Вестник практической психологии образования. 2011. № 4 (29). С. 16–21.
2. *Белова Е.С.* Исследование одаренных дошкольников с трудностями в развитии речи // Теоретическая и экспериментальная психология. 2012. Т. 5. № 3. С. 5–16.
3. *Выготский Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: Союз, 1997. 96 с.
4. *Дьяченко О.М.* Развитие воображения дошкольника. М.: Междунар. образов. и психол. колледж, 1996. 197 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ СО СЛОЖНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

Становление и развитие системы специального и инклюзивного образования в Вологодской области

Букина И.А.

кандидат педагогических наук, доцент, ЧГУ, Череповец, Россия
bukinaira09@mail.ru

Денисова О.А.

доктор педагогических наук, профессор, ЧГУ, Череповец, Россия
denisova@inbox.ru

Леханова О.Л.

кандидат педагогических наук, доцент, ЧГУ, Россия
lehanovao@mail.ru

Изменение политических, экономических условий, переоценка социокультурных, образовательных ценностей в российском обществе позволили регионам выбирать свою стратегию развития, в том числе и в вопросах, связанных с оказанием коррекционно- педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья, учитывая социальные, экономические, географические, местные образовательные потребности и другие особенности, сохраняя сложившиеся традиции, обогащать их новым содержанием. Как показывает опыт, совершенствование системы помощи в регионе возможно, если учитывается опыт, приобретенный в ходе ее предшествующего развития, анализируется ее современное состояние.

Вологодская область — одна из крупнейших областей северо-запада России, обладающая огромным экономическим, культурным, образовательным потенциалом. В настоящее время имеются исследования, посвященные отдельным вопросам развития образования и коррекционно-педагогической помощи в регионе (О.А. Денисова, Л.М. Кобрина, П.А. Колесников, А.П. Коновалова и др.) [4; 5; 9], которые доказывают наличие у региона значительного потенциала для совершенствования практик специального и инклюзивного образования. Изучение исторических, архивных, статистических документов по Вологодской области позволили нам, с опорой на периодизацию, представленную в трудах Н.Н. Малофеева, провести анализ становления и развития системы коррекционно-педагогической помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья в Вологодской области и констатировать соответствие динамики развития и становления системы коррекционно-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в регионе общероссийским тенденциям.

Соотношение этапов развития системы коррекционно-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в России (по Н.Н. Малофееву [10]) и Вологодской области показывает, что в развитии системы коррекционно-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в Вологодской области обнаруживаются те же этапы, что и в развитии общероссийской системы, но для них характерно более позднее их начало, чем в целом по России, что было обусловлено терри-

ториальными изменениями (до 1937 г.), спецификой заселения области, низкой плотностью населения, значительными расстояниями между населенными пунктами при неразвитой инфраструктуре.

Культурно-исторический подход, последовательно развиваемый в отечественной психологической школе [13], рассматриваемый в контексте представленной проблемы, позволяет выделить факторы, повлиявшие на развитие региональной системы помощи детям с ОВЗ. На развитие системы коррекционно-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в Вологодской области влияют особенности социального развития региона, выявленные нами в ходе исследования: зависимость экономики области от одного предприятия; сильнейшая поляризация пространства — концентрация населения, экономической активности и доходов в двух крупнейших городах (Вологда, Череповец) и их пригородных зонах на фоне демографической и экономической деградации обширной периферии; низкая доступность качественных социальных услуг для сельского населения; проблемы качества населения, в том числе пониженное долголетие и уровень образования. По заключению территориального органа Федеральной службы государственной статистики, Вологодская область, как и Россия в целом, живет в режиме депопуляции населения. Уменьшение населения области напрямую связано с заболеваемостью и снижением уровня жизни населения региона. В сельской местности низкий уровень жизни населения еще с большей остротой выявил проблемы алкоголизма, в городе — проблемы безработицы, наркомании, низкого уровня культуры. Сложная экономическая ситуация, отставание развития социальной сферы, влияние неблагоприятной экологической обстановки и атмосферных загрязнений на репродуктивную функцию женщин и состояние здоровья новорожденных (особенно в крупном промышленном центре — Череповце) ведут к увеличению количества детей, которым требуется коррекционно-педагогическая помощь. Значительное количество людей с ограниченными возможностями здоровья проживают в сельской местности, что в значительной степени затрудняет оказание им квалифицированной специальной помощи [1; 2; 3].

Структурно-функциональный анализ системы коррекционно-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в Вологодской области показал, что помощь оказывается в учреждениях системы образования, здравоохранения и социальной защиты населения. До момента принятия Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (ФЗ № 273) и последующими за этим изменениями в системе оказания помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, в Вологодской области функционировало 21 специальное (коррекционное) образовательное учреждение I–VIII видов. В общеобразовательных школах имелись специальные (коррекционные) классы V, VII и VIII вида; в дошкольных образовательных учреждениях (ДОУ) действовали 272 группы компенсирующего и комбинированного вида. Системой дистанционного обучения было охвачено 79% от общего числа детей-инвалидов. В системе здравоохранения и социальной защиты области коррекционная помощь детям оказывалась в поликлиниках, психодиспансерах, неврологическом отделении для детей грудного возраста, отделении патологии речи, детском отделении психиатрической больницы, Домах ребенка (Вологда, Череповец, Великий Устюг), санаториях, детских домах-интернатах для детей с интеллектуальными нарушениями и реабилитационных центрах. С 2011 г. Вологодская область подключилась к реализации практики инклюзивного образования с целью удовлетворения потребности в качественном образовании детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов. На региональном уровне разработан ряд нормативных документов (постановления Правительства Вологодской области «Об утверждении стратегии действий в интересах детей в Вологодской области» (2012 г.), «Об утверждении порядка предоставления мер социальной поддержки детям с ограниченными возможностями здоровья» (2014 г.); приказы Департамента образования Вологодской области «Об утверждении Концепции развития специального (коррекционного) образования детей с ограниченными возможностями здоровья в Вологодской области» (2010 г.); «Об организации дистанционного образования детей-инвалидов» (2011 г.); «Об организации работы по психолого-педагогической реабилитации или реабилитации детей-инвалидов» (2016 г.) и др.). В Вологодской области разработана модель инклюзивного образования. Реализация модели рассчитана на период 2011–2020 гг. В настоящее время сеть образовательных организаций, реализующих инклюзивную практику, охватывает большую часть районов Вологодской области. Непрерывность образования детей с ОВЗ и инвалидностью обеспечивается наличием в ряде учреждений среднего и высшего профессионального образования ресурсных центров инклюзивного образования. Так с 2016 г. предпринимается попытка создания ресурсного центра инклюзивного образования на базе Череповецкого лесомеханического техникума. С 2013 г. на базе Череповецкого государственного университета функционирует Ресурсный центр поддержки обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и работающих с этой категорией лиц [6]. Центр был создан на базе имеющей 25-летнюю историю существования кафедры дефектологического образования, обеспечивающей подготовку кадров для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. В целом проведенный анализ показывает, что ключевым условием эффективного функционирова-

ния региональной системы специального и инклюзивного образования и ее поступательного развития является подготовка, переподготовка и повышение квалификации педагогических кадров [7; 8; 11; 14]. Именно наличие кадров позволяет сохранять и преумножать в регионе лучшие традиции дефектологии в эпоху неизбежных перемен.

Литература

1. Букина И.А. Региональная модель коррекционно-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в Вологодской области: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2010. 198 с.
2. Букина И.А. Ретроспективный анализ становления системы специального образования Вологодской области // Вестник Поморского университета. 2007. № 3. С. 96–99.
3. Букина И.А. Ретроспективный анализ становления системы коррекционно-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в Вологодской области // Вестник Ленинградского гос. ун-та им. А.С. Пушкина. 2008. № 6 (20). С. 7–15.
4. Денисова О.А. Комплексное многоуровневое психолого-педагогическое пространство как условие социокультурной интеграции лиц с сенсорными нарушениями: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2007. 489 с.
5. Денисова О.А. Система регионального специального образования: монография / под общ. ред. О.А. Денисовой. Вологда: ВИРО, 2008. 272 с.
6. Денисова О.А., Леханова О.Л. Опыт решения проблемы инклюзивного образования в региональном вузе // Специальное образование: Материалы XI Междунар. науч. конф. / под общ. ред. В.Н. Скворцова, Л.М. Кобрина (отв. ред.). СПб., 2015. С. 33–36.
7. Денисова О.А., Леханова О.Л., Поникарова В.Н. Дополнительное профессиональное образование педагогов для инклюзивного образования дошкольников с ограниченными возможностями здоровья // Психологическая наука и образование 2013. № 3. С. 119–128. <psyedu.ru>.
8. Денисова О.А., Леханова О.Л., Поникарова В.Н. Стратегия и тактики подготовки педагогов инклюзивного образования // Дефектология. 2012. № 3. С. 81–90.
9. Кобрина Л.М. Система интегрированного обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии в условиях общеобразовательной сельской школы: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2007. 489 с.
10. Малофеев Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия: учеб. пособие для студентов пед. вузов: в 2 ч. Ч. 1. М.: Просвещение, 2010. 319 с.
11. Марголис А.А. Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 41–57.
12. Марголис А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 105–126.
13. Рубцов В.В., Эльконин Б.Д. Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании: подготовка кадров для новой школы. От истоков к современности 130 лет организации психологического общества при Московском университете: сб. материалов юбилейной конф.: в 5 т. Т. 2 / отв. ред. Д.Б. Богоявленская. 2015. С. 231–234.
14. Рубцов В.В., Гуружапов В.А., Макаровская З.В., Максимов Л.К. Компетентностно-деятельностный подход к проектированию и разработке новой модульной ОПОП // Вестник практической психологии образования. 2015. № 2 (43). С. 7–16.

Особенности психологического сопровождения развития коммуникативных навыков у подростков с расстройствами аутистического спектра

Евсеева А.А.

магистрант факультета психологии, ТГПУ им. Л.Н. Толстого, Тула, Россия
aleksa-evseeva@mail.ru

Научный руководитель — Лях Т.И.

Психологическое сопровождение — понятие, получившее широкое распространение в практической психологии и подразумевающее, как правило, оказание психологической помощи, поддержки или создание определенных условий, способствующих успешному обучению (воспитанию, развитию) в образовательной среде.

Анализ зарубежных исследований показывает, что в зарубежной психологии и социологии сопровождение рассматривается преимущественно в прикладных исследованиях. В ряде зарубежных исследований при характеристике процессов индивидуального развития под психологическим сопровождением понимается «сопровождение подростка для того, чтобы он научился самостоятельно решать собственные проблемы и справляться с повседневными трудностями, что предполагает познание себя и адекватном восприятии окружающей среды» [7].

В подростковом возрасте межличностное общение является ведущим видом деятельности. Общение пронизывает всю жизнь подростка, накладывая отпечаток и на учение, и на внеучебные занятия, и на отношения с родителями. Если потребность в полноценном общении со значимыми взрослыми и сверстниками не удовлетворяется, то решение задач данного возраста оказывается затруднено [3].

При расстройствах аутистического спектра отмечается нарушение социального взаимодействия, коммуникации и поведения, предопределяющие трудности социализации детей. У них нарушен процесс освоения социального опыта, система социальных связей и отношений. Дети с аутистическими расстройствами не усваивают основные правила, паттерны социального поведения, с трудом приобретают необходимые для жизни социальные и коммуникативные навыки.

Подростки с аутизмом вследствие своих особенностей оказываются в условиях социальной изоляции. Для преодоления социальной изоляции необходимо психологическое сопровождение развития коммуникативных навыков, а следовательно, и коммуникативной компетентности, не только в образовательных учреждениях, но и во время внеурочных мероприятий, а также в семье.

Категория коммуникативного опыта применительно к подросткам с аутизмом рассматривается в психолого-педагогической литературе в контексте понятия общения и коммуникативной компетентности. Так, в психологии указывается, что общение играет определяющую роль в развитии и формировании личности человека. В связи с этим в науке за последние годы обнаружился острый интерес к его изучению, который, в свою очередь, породил большое количество подходов к проблеме общения.

А.А. Бодалёв в своей книге «Психология общения» указывает на то, что «нормальное общение человека с людьми предполагает точное согласование его собственных вербальных и невербальных коммуникативных действий с соответствующими действиями общающихся с ним людей». Автор использует термин «коммуникативное ядро личности». Под ним он понимает все, что относится к личности человека и как-то влияет на его общение с людьми, включая познание и поведение по отношению к людям, а также черты характера человека, проявляемые в общении [1].

Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская и П.В. Растяников коммуникативную компетентность понимают как синоним понятия «компетентность в общении». В их определении коммуникативная компетентность — это «способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с людьми». В ее состав включается система знаний и умений, обеспечивающих успешное протекание коммуникативных процессов у человека. Под последними понимаются те процессы, которые имеют место в общении людей между собой [2].

Эмоциональное благополучие человека во многом зависит от его успешности в сфере общения, поэтому исключительно важную роль в жизни каждого из нас играет коммуникативная компетентность — способность к межличностному взаимодействию.

При расстройствах аутистического спектра задержка в эмоциональном развитии состоит в том, что ребенок не всегда понимает себя и, соответственно, плохо понимает других людей, не учитывает в своем поведении их реакции, желания, чувства. Отсутствие опыта эмоционального контакта затрудняет непосредственную оценку состояния другого человека. Стремление устанавливать однозначные связи мешает осознанию того, что другие люди могут иметь свои собственные мысли, намерения, например, обманывать, лукавить. Затрудняется развитие представлений о существовании внутреннего мира других людей, о том, что каждый человек имеет свои индивидуальные особенности [4].

Достижение эмоционального благополучия у подростков с аутизмом вопрос достаточно сложный и требует рассмотрения. Эмоциональный опыт подростков с аутизмом зачастую оказывается плохо организован, и, как следствие, имеются трудности применения опыта в повседневной жизни.

В нашем исследовании мы попытались сформулировать модель психологического сопровождения развития коммуникативных навыков у подростков с аутизмом.

Теоретическое обоснование данной модели сопровождения основывается на исследованиях Л.М. Шипицыной, О.С. Никольской, Е.Р. Баенской, А.В. Хаустова.

Опыт, накопленный в специальной педагогике по развитию навыков общения у подростков с различными нарушениями: например, разработанная Л.М. Шипицыной программа «Навыки общения» для обучения молодых людей с нарушением интеллекта адекватному социальному поведению. Программа рассчитана на большое количество занятий и строится по принципу практического освоения норм поведения в различных социальных ситуациях (в семье, в транспорте, в учреждениях, со сверстниками и т.п.) [7]. В работах О.С. Никольской рассмотрены особенности клубной работы с подростками и взрослыми с последствиями аутизма, включающей регулярные встречи с беседами за чаепитием в течение учебного года и турпоездки по городам России [6]. Также в основу данной программы сопровождения заложена модель средового подхода [6]. Правильная организация пространства дает аутичному ребенку возможность лучше усвоить социальные функции различных предметов, помещений, сформировать способы социально приемлемых действий с предметами, ситуативные социально-поведенческие паттерны и коммуникативные навыки. Организация среды, способствующей социализации и развитию коммуникации детей с расстройствами аутистического спектра включает организацию пространства, времени и социального окружения [8].

Программа психологического сопровождения имеет следующую структуру.

1. Блок диагностического обследования, целью которого является выявления особенностей развития навыков коммуникации у подростков с аутизмом и изучение условий, которые используются для развития их, отслеживание развития коммуникативных навыков в ходе реализации психологического сопровождения. Стоит отметить неоднозначность диагностики коммуникативных навыков подростков с аутизмом. Их изучение в ходе нашего исследования проводится при помощи методов наблюдения и беседы в соответствии с пунктами «Чек-листа социальных навыков».

2. Коррекционно-развивающий блок. Цель данного блока — коррекция и развитие коммуникативных навыков подростков с аутизмом. Блок реализуется на групповых занятиях по развитию коммуникативных навыков (тренинги общения, посещение общественных мест, театральная деятельность).

3. Консультативный блок. Его цель — помощь подросткам и их родителям в разрешении проблемных жизненных ситуаций, помощь родителям в поддержании коррекционного эффекта, достигнутого на занятиях. Блок реализуется на индивидуальных и групповых занятиях-консультациях с подростками, а также в ходе родительских собраний.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что для развития коммуникативных навыков у подростков с аутизмом необходимо создание модели сопровождения, которая учитывает и особенности развития детей данной категории, и их возрастные особенности. Все компоненты модели психологического сопровождения развития коммуникативных навыков подростков с аутизмом взаимосвязаны и предполагают участие в процессе сопровождения не только специалистов, но и родителей, которые должны подкреплять навыки, полученные на занятиях, в условиях семьи.

Литература

1. Бодалев А.А. Психология межличностного общения. М.; Воронеж, 2002 [Электронный ресурс]. <<http://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnaya-kompetentnost-kak-faktor-sovershenstvovaniya-professionalnoy-deyatelnosti-pedagoga>> (дата обращения: 04.01.2016).
2. Жуков Ю.М. Диагностика и развитие компетентности в общении. Киров: ЭНИОМ, 2005. 96 с.

3. Кулагина И.Ю. *Возрастная психология*. М.: Сфера, 2002. 464 с.
4. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М., Костин И.А., Веденина М.Ю., Аршатский А.В., Аршатская О.С. *Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение*. М.: Теревинф, 2005. 224 с. [Электронный ресурс]. <http://www.e-reading.by/bookreader.php/96307/Deti_i_po-drostki_s_autizmom_Psihologicheskoe_soprovozhdenie.html> (дата обращения: 28.12.2015).
5. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М., Аршатский А.В., Аршатская О.С. *Аутизм: возрастные особенности и психологическая помощь*. М.: Полиграфсервис, 2003. 232 с.
6. *Особый ребенок. Исследования и опыт помощи*. Вып. 5: Науч.-практич. сб. М.: Теревинф, 2006.
7. Хаустов А.В. Организация окружающей среды для социализации и развития коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра // *Аутизм и нарушения развития*. 2009. № 1. С. 1–13.
8. Шипицына Л.М. *«Необучаемый» ребенок в семье и обществе*. СПб: Дидактика Плюс, 2002. 496 с.
9. Чекунова Е.А. Психолого-педагогическое развитие личности в образовательном пространстве школы [Электронный ресурс] // *Гуманитарные и социальные науки*. 2010. № 6. <http://www.hses-online.ru/2010/06/13_00_08/26.pdf> (дата обращения: 22.01.2016).

Развитие идей Л.С. Выготского в исследованиях социальной безопасности детей с нарушениями интеллекта

Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта № 16–36–01088

Кисляков П.А.

доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии труда
и специальной психологии РГСУ, Москва, Россия
pack.81@mail.ru, ivanov-sp@mail.ru

В настоящее время в большинстве стран важнейшей составляющей государственной политики является социальная политика в отношении людей с ограниченными возможностями здоровья. При этом акцент делается на обеспечение равных возможностей для людей с инвалидностью или с ограниченными возможностями здоровья. Перед социальными институтами стоит задача создания для них специальных условий, обеспечивающих оздоровление, реабилитацию, социальную адаптацию, получение образования и трудоустройство. В первую очередь эту задачу должны решать институты образования, культуры, спорта, здравоохранения.

Одну из наиболее многочисленных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья (или особыми образовательными потребностями) составляют дети с нарушениями интеллектуального развития: умственно отсталые и с задержкой (расстройствами) психического развития. По различным данным число таких детей за последние годы значительно возросло и составляет от 5 до 10% от общей детской популяции.

Мысль Л.С. Выготского о том, что проблему детской дефектности в психологии и педагогике надо поставить и осмыслить как социальную проблему приобретает сегодня новое значение в условиях трансформации социальной среды. Особую значимость приобретает проблема социальной безопасности личности и общества. Социально-экономический кризис, религиозный экстремизм, агрессивная информационная среда, конфликты в быту, аддиктивное поведение и т.д. препятствуют оптимальной жизнедеятельности человека в социуме. Социальные вызовы и угрозы потребовали развития научного направления — социальной безопасности, — в рамках которого выполняются как теоретические исследования, так и практические программы по обеспечению безопасности в различных социальных сферах. Задача социальной безопасности в любой сфере состоит в обеспечении нормальных (комфортных) условий деятельности людей (профессиональной, общественной и др.), их семейной жизни, в защите человека от воздействия негативных психических, физических, духовных и других факторов, допускающих угрозу и опасность, как отдельной личности, так и обществу в целом. В современных условиях неизбежно формируется социальный заказ на разработку психолого-педагогических основ проблем социальной безопасности, как компонента национальной безопасности страны. Также актуализируется поиск социальных институтов, которые позволили бы вернуть человеку чувство связанности с другими, избавиться от ощущения незащищенности перед окружающим социумом. В первую очередь это должны быть институты семьи и образовательного пространства.

На протяжении всего онтогенетического развития и построения своего жизненного пути каждый сталкивается с многочисленными угрозами и опасностями. Некоторые из них возникают независимо от воли и сознания ребенка, имеют средовой характер; другие, наоборот, провоцируются его образом жизни, состоянием психического и физического развития. Отклонение в развитии ребенка несет реальные и потенциальные факторы риска, влияющие на его психологическую и физическую безопасность в связи с имеющимися трудностями в социализации. Знакомство ребенка с нарушениями интеллекта с окружающим его миром, с предметами и явлениями, находящимися вокруг происходит достаточно поверхностно, фрагментарно, иногда полностью искаженно, в связи с чем ему сложно соблюдать правила безопасного поведения в различных сферах жизнедеятельности, оценивать рискованные ситуации, в которых он оказывается. У детей с нарушениями интеллекта имеются аномалии психического развития: недоразвитие познавательных процессов, бессистемное мышление, нарушения смысловой и ассоциативной памяти, недоразвитие речи, недостатки внимания, нарушения эмоционально-волевой сферы, нарушения дея-

тельности. Соответственно резко затруднено понимание жизненных ситуаций и их решение в безопасном ключе. Слабая структурированность механизмов психологических защит и их незрелость снижают адаптационные возможности. Дезориентация в окружающей среде может привести к развитию у ребенка с нарушениями интеллекта опасного поведения (виктимного, аддиктивного, рискованного, агрессивного и проч.) [3; 4; 5; 6]. И если целенаправленно не создавать условия для полноценного его развития, не воспитывать соответствующих личностных качеств, не формировать способы социально безопасного, защитного, совладающего поведения, вряд ли его жизнь сложится успешно. Л.С. Выготский в своих работах отмечал, что умственно отсталые подростки имеют завышенную самооценку, проявляющуюся в том, что они редко испытывают недовольство собой [2]. Переоценка своих возможностей приводит к появлению самоуверенности, сопровождаемой неадекватным отношением к опасностям, неспособностью понять целесообразность своих действий и предвидеть их последствия.

На безопасность личности оказывают влияние следующие факторы микросреды: школа, семья и особенности взаимоотношений в семье и воспитания, референтная группа, реальная формальная группа (учебная и др.), так называемое фоновое окружение, включающее соседей, «дворовое окружение» и т.д. В образовательной организации обучающийся проводит зачастую больше времени, чем в семейной среде, поэтому степень влияния данного микросоциума на социализацию, развитие, здоровье и поведение ребенка или подростка трудно переоценить. Многочисленные исследования, проведенные в России и за рубежом, подтвердили идею Л.С. Выготского о том, что социальная среда является для умственно отсталых детей источником развития, формирования сложных видов психической деятельности. Раскрывая понятие «социальная ситуация развития», Л.С. Выготский характеризует его как определенное для каждого возраста отношение между ребенком и социумом [2]. Ребенок с нарушениями интеллекта, выйдя из стен школы (коррекционной, как правило), должен стать полноправным членом общества, готовым к жизни в небезопасных условиях социума. Многолетняя практика специального (коррекционного) образования показала, что подавляющее число детей с умственной отсталостью при правильном воспитании, обучении и подготовке к трудовой деятельности к 15–20 годам способны настолько социально адаптироваться, что становятся в быту почти неотличимыми от нормально развивающихся людей. Однако это возможно только в тех случаях, когда ребенок живет в психологически и социально защищенных (безопасных) условиях. Образовательная организация как социальный институт, формирующий личность, должна создавать стабильные условия и использовать технологии, которые содержат минимальный риск по нанесению ей вреда, обеспечивать ее сопротивляемость негативным воздействиям социальной и городской среды. В психологическом смысле можно говорить, что в образовательной организации должна реализовываться гуманистическая парадигма, обеспечивающая ребенку с интеллектуальными нарушениями «чувство базового удовлетворения» (в том числе удовлетворения потребности в безопасности), создающая условия для раскрытия и развития личностного потенциала, способствующая успешной социализации [1].

Комплексное психолого-педагогическое сопровождение обеспечения социальной безопасности детей с нарушениями интеллекта отражает содержание психолого-педагогических задач (целевая функция) и технологии их решения (инструментальная функция), направленных на уменьшение внутренних и внешних факторов риска. Целевыми функциями являются: социальная и психологическая адаптация, личностно-развивающая, функция социальной поддержки и психолого-педагогической помощи, профилактическая и коррекционная функция. Психолого-педагогическими задачами являются формирование умений и навыков безопасного поведения и противостояния опасностям за счет развития соответствующих социальных навыков, психических, физических и когнитивных способностей, установления реального и более комфортного контакта с социальной (в том числе городской и образовательной) средой, что способствует обеспечению индивидуальной защищенности и психосоциального благополучия, поддержке душевного равновесия, развитию гармоничной личности, облегчению адаптации к социальной среде, коррекции факторов риска дизонтогенеза. К инструментальным функциям относятся: диагностическая и организаторская. Эти функции обеспечивают выявление имеющихся у детей проблем и факторов риска, установление оптимальных отношений, прогнозирование и отслеживание позитивных изменений, а также организацию комплекса организационных и учебных, профилактических и коррекционных мероприятий, способствующих обеспечению социальной безопасности ребенка с нарушениями интеллекта.

Литература

1. Безопасная образовательная среда: психолого-педагогические основы формирования, сопровождения и оценки: монография / под науч. ред. И.А. Баевой, С.В. Тарасова. СПб.: ЛОИРО, 2014. 269 с.
2. *Выготский Л.С.* Проблема умственной отсталости // Избранные психологические исследования. М.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1956. С. 453–480.

3. *Давыдова М.С.* Формирование социальных представлений об основах безопасности жизнедеятельности у учащихся специальных (коррекционных) школ VIII вида: дис. ... канд. пед. наук. М., 2010.
4. *Кисляков П.А.* Социально-психологическое обеспечение безопасности детей с нарушениями интеллекта // *Особые дети в обществе: сб. научных докладов и тезисов выступлений участников I Всероссийского съезда дефектологов / под ред. О.Г. Приходько, И.Л. Соловьёвой.* 2015. С. 109–114.
5. *Колосова Т.А.* Копинг-поведение и механизмы психологической защиты у подростков с умственной отсталостью: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2007.
6. *Степанова Н.А., Лобанова А.В.* Профилактика виктимного поведения как основа психологической безопасности подростков: монография. Тула: Контур, 2011. 215 с.

От Выготского к инклюзивному образованию

Левтерова Дора

доктор философских наук, профессор ПУ «Паисий Хилендарски», Пловдив, Болгария

Резюме. В статье представлены интерпретации текстов из трудов Л.С. Выготского, которые являются уникальными по своей проницательности. Избранные тексты из творчества Выготского с основанием могут быть приняты как своеобразное предвидение инклюзивного образования, современной концепции реформы образования во всем мире.

Введение

Инклюзивное образование — актуальная концепция реформы образования во всем мире. Это процесс, который стремится ликвидировать все формы сегрегации в сфере образования, охватывает уязвимых и изолированных по той или иной причине детей и учеников, поощряет и способствует участию всех детей в образовательном процессе. Он основывается на понимании того, что все дети разные, а школа и система образования в целом должны быть изменены, чтобы удовлетворять индивидуальные потребности всех учащихся (с особыми образовательными потребностями или безтаковых). Это выражается в реорганизации политики, практики и культуры в школе, которая смогла бы удовлетворять разнообразные образовательные потребности детей, посещающих ее, и поощрять их активное участие.

Естественно и логично для инклюзива вводится «индекс», включающий создание инклюзивной культуры в школе, разработку инклюзивных политик и развитие инклюзивных практик. «Инклюзия в области образования включает в себя процессы увеличения участия учащихся и ограничение исключения их из культур, учебной программы и сообществ местных школ» [9; 10].

Инклюзивное образование как политика, культура и практическая реализация в системах образования проходит долгий путь развития, принимается и реализуется во всем мире вследствие:

- социальных движений за права и независимость жизни людей с ограниченными возможностями, которые возникли после Второй мировой войны и распространились по всему миру (с 1960-х годов в США, с 1975 года в Канаде, с 1996 в Великобритании и т.д.);

- распространения социальных движений за права и независимость жизни людей с ограниченными возможностями, в результате чего принят ряд документов международных организаций и конференций. Все они имеют отношение к возникновению и реализации инклюзивного образования: Всеобщая декларация прав человека (1948); Конвенция ООН о правах ребенка (1989); Всемирная декларация об образовании для всех, Джомтьен (1990); Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов (1993); Саламанкская декларация и Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями (1994); Обозрение «“Саламанка” — пять лет спустя» (1999); Рамки действий на Всемирном форуме по образованию, Дакар (2000); Цели развития тысячелетия, сосредоточенные на ограничении бедности и социального развития (Millennium Development Goals), принятые в Декларации генеральной ассамблеи ООН (2000); Приоритная инициатива «Образование для всех» в сфере инвалидности (2001); Стаббс (2002); Преодоление препятствий, требуемых подходом к интеграции (Ставки, 2003); Гарантированные права на образование, т.е. Шаги от выключения к включению, нашли выражение в Guidelines for Inclusion (Юнеско, 2005) и т.д.;

- смены медицинской модели на модель социальную для людей с ограниченными возможностями;

- возникновения и развития научных теорий социально-культурного развития, этикирования, вдвойне выдающихся людей;

- обновления классификационных систем МКБ (9, 10 и настоящей 11 ревизии) и DSM (III, IV и настоящей V версии) и соответствующей замены понятий и симптоматики в них;

- достижений в специальной педагогике и специальной психологии с введенными и с постоянно актуализирующимися эффективными технологиями и мероприятиями для детей и школьников с СОП (специальные образовательные потребности);

- феноменальных достижений людей с ограниченными возможностями;

- успешной реализации интегрированного обучения детей и учащихся с ОВЗ и др.

Почему предлагаются дефинитивные, ретроспективные и даже перспективно-аналитические маркеры для инклюзивного образования на симпозиуме, посвященном 120-летию со дня рождения Л.С. Выготского? Ответы следуют...

Основная часть

Исключительная известность Выготского связана с созданными им теориями: социо-культурного развития и социальных интеракций, аномального развития, когнитивного и проксимального развития, мышления и речи, компенсации у детей и школьников с ОВЗ, структуры отклонения, высших психических функции и др. Имя Выготского связано с идеями, которые звучат современно в разных областях научного и научно-прикладного пространства: психологии, специальной и общей педагогике, искусстве.

Бесспорно наиболее близкими к инклюзивному образованию являются научные идеи и позиция Выготского в области дефектологии (специальная педагогика и специальная психология). В контексте инклюзивного образования при прочтении публикации Выготского можно обнаружить следующие идеи.

• **Необходимость замены аппарата понимания детей и учащихся с ОВЗ и отмены этикирующих понятий.** Даже сегодня авангардно мнение Выготского о том, что «недалеко то время, когда педагогика будет стыдиться самого понятия “дефективный ребенок”, как указания на какой-то неустранимый недостаток его природы», а сенсорные и интеллектуальные нарушения будут рассматриваться как различия, и такие дефинитивные обозначения, как «дефект», «аномалия» или «повреждение» исчезнут. Этот прогноз реализуется. В историческом анализе используемых понятий у детей и школьников с ОВЗ видим переход от понятий «дефективные, аномальные, ненормальные, handicaps, impairment» к понятиям «с ограниченными возможностями, нарушениями, расстройствами, disability». Инклюзивное образование оперирует такими терминами, как «различные, атипичные». Даже для концептуального понятия ОВЗ уже есть обструкции, как, например, Warnock (1978) отмечает: «Концепция “специальные потребности” несет в себе ложную объективность. Потому что одна из главных трудностей, и на самом деле почти непреодолимая, в том, чтобы оценить чьи потребности были специальные, или что означает “специальный”». Кроме замены понятий, которая для предубежденных и стереотипно мыслящих людей может выглядеть как формальный акт изменения, появляется научная теория labeling (этикетирование), которая определяет рамки плюсов и минусов используемых понятий в работе с детьми и школьниками с ОВЗ [11; 13; 12]. Согласно этой теории, единственные плюсы этих понятий, как этикетка для детей и учащихся с ОВЗ, в контексте используются специалистами в процессе их работы.

• **Направленность образования к ребенку, к сильным сторонам ученика с ОВЗ, а не к имеющемуся дефекту, нарушению или расстройству.** Выготский делает исключительный акцент не на дефекте, а на ребенке обремененном им. Подобное заключение прослеживается заменой медицинской на социальную модель инвалидности из Приоритетных инициатив ОДВ (Образования для всех) ЮНЕСКО, где был помещен следующий текст: «Включить вопрос об инвалидности с приоритетом в повестку дня программ развития [...] и [...] утвердить инклюзивное образование в качестве основного подхода для достижения ОДВ в сфере инвалидности». Когда в центре внимания находится личность ребенка, хотя и имеющего дефект, то комплексность выявления, оценка и диагностика направлены не только в сторону нарушения, но и в сторону сильных и даже феноменальных сторон личности ребенка. С другой стороны, когда основное внимание в работе с ребенком с нарушениями обращается только на нарушения, то существует риск развития персональной идентичности человека с нарушениями, а когда фокус обучения и развития ставится на ребенка, то формирование персональной идентичности идет по направлению к человеку, обладающему различными нарушениями. Как все люди отличаются по физическим признакам или психологическим характеристикам, так и ребенок, имеющий дефект, особенный. В этом контексте вполне естественно и логично у детей с дефектами определяются и диагностируются высокие достижения, дарования и таланты, а не только симптомы дефекта, на который указывают и через который объясняют поведение ребенка некоторые учителя и специалисты. Более естественным является процесс диагностирования двойной исключительности. Да, ребенок имеет дефект, но ребенок имеет и талант. В подобную ситуацию сейчас поставлено инклюзивное образование: обнаружить, идентифицировать и диагностировать различия с позитивным и негативным знаками; и реализовать образовательные мероприятия для каждого дефекта.

• **Образование для всех, но с приоритетом общего, а не специального образования.** По Выготскому «широчайшая ориентировка на нормальных детей должна служить исходной точкой нашего пересмотра специальной педагогики... известные элементы специального образования и воспитания нужно сохранить за специальной школой или внести в общую школу». В аналогичном прочтении читаем: «Инклюзив, или инклюзивное образование, это не другое название “образования для людей с особыми потребностями”. Инклюзив содержит другой подход к выявлению и решению трудностей в школе. Специальное

образование людей с особыми потребностями может быть барьером перед развитием инклюзивных практик в школах» [9; 10].

• **Пространство специальной педагогики и специальной психологии.** Выготский не отрицает необходимости специальной педагогики, так как необходимы специальные методы обучения и специальные знания для людей с ограниченными возможностями, но эти специальные знания должны подчиняться общему развитию и поведению ребенка. В качестве единого принципа Выготский принимает «преодоление или компенсацию соответствующих дефектов, и что педагогике приходится ориентироваться не столько на недостаток и болезнь, сколько на норму и на здоровье, сохранившиеся у ребенка», а как перспектива дихотомического внедрения идей, общей педагогики к специальной педагогике; и, соответственно, наоборот. В подобном аспекте вводится инклюзивное образование через внедрение инструкционального и универсального дизайна, индивидуальных образовательных программ; инклюзивные классные комнаты; ресурсную поддержку; новый профессиональный профиль учителя, как лидера в классе; адаптацию и модификацию образовательного содержания; работу с семейным контекстом; подкрепляющую среду; через общую и дополнительную поддержку.

• **Роль специальных школ.** Слова Выготского: «Специальная школа по своей природе антисоциальна и воспитывает антисоциальность. Нам надо думать не о том, чтобы как можно раньше изолировать ее и выделять слепых из жизни, но о том, как раньше и теснее вводить ее в жизнь. Слепому придется жить в общей жизни со зрячими, надо и учить его в общей школе. Но принципиально должна быть создана такая комбинированная система специального и общего воспитания» каким является инклюзивное образование.

Несомненно, не могут устраняться конкретные методы обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями, но важно «широкое общение с миром, основанное не на пассивном изучении, а на активном и действенном участии в жизни. Широкое общественно-политическое воспитание, выводящее слепого из узкого круга, отведенного ему его недостатком, участие в детском и юношеском движении — вот величайшие рычаги социального воспитания, при помощи которых можно пустить в ход огромные воспитательные силы». Эти слова Выготского связаны не только с инклюзивным образованием как более социальным, более терпимым и более приемлимым. Они звучат в унисон с правами людей с ограниченными возможностями на образование, профессиональную самореализацию, более высокий уровень самостоятельной жизни.

• **Центральная роль учителя.** По мнению Выготского, дети с ограниченными возможностями имеют достижения, которые получены в результате использования других методов, других средств, других путей, которыми педагогу необходимо владеть и применять в образовательном процессе. В данном случае речь идет о новом профессиональном профиле учителей, работающих с детьми и с учениками с ОВЗ — ресурсные учителя, специальные педагоги, учителя общеобразовательных школ и т.д. Этот новый профессиональный профиль необходим для введения инклюзивного образования. В новом профессиональном профиле инклюзивного образования, учитель уже выполняет следующие роли: лидер; обучающий; творец; ученый; консультант; ресурсное лицо; лицо, которое информирует; создатель сообществ и сетей. Эти роли, входящие в профиль учителя инклюзивного образования, требуют знания и владения другими методами, другими средствами и другими путями, о которых говорит Выготский.

• **Идентификация, оценка и диагностика не только проблем, связанных с нарушениями у детей и школьников с ОВЗ, но и с их сильными сторонами.** Как отмечает Выготский: «Дефект есть не только слабость, но и сила. В этой психологической истине альфа и омега социального воспитания детей с дефектами». Именно в этом плане Стаббс (2002) подчеркивает: «Инклюзивное образование означает, что все ученики в одной школе, независимо от их сильных или слабых сторон в какой-либо области, становятся частью школьного сообщества. В отличие от интегрированного образования, где основной упор делается на физический доступ и посещаемость школы со стороны детей с ОВЗ и ожидания, что ребенок изменится для удовлетворения общеобразовательных требований, при инклюзивном образовании школа как система готова изменяться, чтобы удовлетворить потребности каждого ребенка».

• **Процессы обучения детей и учащихся с ОВЗ.** Защищаемая Выготским позиция — обязанность и возможность с психологической и педагогической точки зрения к детям со слепотой и глухотой подходить с такими же требованиями, как и к детям с нормальной сенсорикой. Очень мудро и социально прагматично звучат слова Выготского: «Важно ведь не то, чтобы слепой видел буквы, важно, чтобы он умел читать. Важно, что слепой читает совершенно таким же образом, каким читаем и мы, и обучается этому так же, как нормальный ребенок. Важно, чтобы слепой умел писать, а вовсе не водить пером по бумаге. Если он научается писать, прокалывая бумагу шилом, мы опять-таки имеем тот же принцип и практически тождественное явление». В аналогичном аспекте Прочухаева и Самсонова (2010) отмечают: «Системное и рационально-организованное инклюзивное образование основывается на следующих принципах: поддержка самостоятельной активности ребенка, активное участие в образовательном процессе, вариатив-

ность при организации обучения и воспитания, партнерские отношения с родителями, динамичное развитие образовательной модели в школе».

• **Психическое и социальное развития детей и школьников с ОВЗ, как позитивно различных в многообразии.** Отмечая социальные аспекты «дефективности» (инвалидности), социальное определение и социальное принятие «дефектов», Выготский прогнозирует, что социальное воспитание победит ««дефективность»», и, вероятно, нас не поймут, если мы скажем о слепом ребенке, что он дефективный, но о слепом скажут, что он слепой и о глухом — глухой и ничего больше».

При внимательном прочтении документов ООН по вопросам образования, науки и культуры ЮНЕСКО, процесс инклюзива в образовании определяется как «динамический подход и позитивная реакция на разнообразие учащихся и восприятие их индивидуальных особенностей не как проблемы, а как возможности обогатить обучение». В соответствии с концепцией ЮНЕСКО, в инклюзиве ставится акцент на четыре ключевых элемента: процессе; выявлении и устранении барьеров; присутствии, участии и оценке для всех учащихся; особом акценте на те группы учащихся, для которых существует риск изоляции (исключены из образования или имеют недостаточно хорошие результаты обучения) (Рекомендации по инклюзии, 2005).

• **Значение и роль социальных интеракций и социально-культурное развитие** — это базовая теория, которую Выготский ввел для детей и школьников с ОВЗ. В высказанных позициях о том, что человечество победит социально раньше, чем отдельные биологические нарушения, Выготский указывает путь образованию высокогуманному, понимающему, принимающему различия и инклюзивному. Десятилетия лет спустя, Алехина (2010) отмечает: «Инклюзия является социальной концепцией, которая предполагает однозначность понимания цели — гуманизация общественных отношений и принятие права лиц с ограниченными возможностями на качественное совместное образование. Инклюзия в образовании — это ступень инклюзии в обществе, одна из гуманных идей его развития. Развитие инклюзивного образования не создание новой системы, а качественное и планомерное изменение системы образования в целом». Только исключительно высокогуманное общество, без стереотипов и предрассудков может достичь социального и образовательного приобщения людей с ограниченными возможностями. Выготский указал путь к полному социальному принятию и приобщению: «Дефективность уже есть социальная оценка слепоты и глухоты», а когда социальная оценка изменится, то и инклюзив будет фактом. Инклюзивное образование будет формировать равноправное общественное принятие, адекватные социальные интеракции сочувствия и просоциальность детей и учащихся с ОВЗ с помощью благоприятной среды и ресурсной поддержки, путем создания новых общественных сетей и социальных сообществ. В аналогичном аспекте Выготский постулирует формирование персональной, групповой и социальной идентичности людей с ограниченными возможностями в инклюзивном образовании через социальное принятие и просоциальность: «Решает судьбу в последнем счете не дефект сам по себе, а его социальные последствия, его социально-психологическая реализация. Своего дефекта ребенок непосредственно не ощущает. Он воспринимает те затруднения, которые проистекают из дефекта». Инклюзивное образование принимает проблемы, связанные с ограниченными возможностями, как различия, а не как социальные последствия. Совершенствование инклюзивного образования связано с позитивным и дружественным принятием различий. Как отмечает Алехина (2016): «Образование, построенное на принципах инклюзива, как один из социальных институтов, призвано дать возможность для реализации жизненных планов человека». Она считает, что инклюзия и включение невозможны «пока не сложится позитивный образ человека с инвалидностью в нашем обществе».

• **Формирование личности детей и учащихся с ОВЗ.** Инклюзивное образование связано не только с политикой, культурой и практикой, а также с формированием социально-активных, социально-компетентных, информированных, знающих и умеющих личностей, независимо от имеющихся у них различий. Именно в этом плане Выготский отмечает, что «личность развивается как единое целое, имеющее особые личные законы, а не как сумма или пучок отдельных функций, из которых каждая развивается в силу особой тенденции, и оба плана развития — естественный и культурный — совпадают и сливаются один с другим. [...] Оба ряда изменений конвергируют, взаимопроникают один в другой и образуют в сущности единый ряд социально-биологического формирования личности».

• **Биологическая компенсация и влияние на социальные интеракции и социально-культурные связи** школьников и учащихся с ОВЗ реализуются в инклюзивной классной комнате с благоприятной средой, с ресурсной помощью, а также, как отмечает Выготский, «работа сверхкомпенсации определяется двумя моментами: диапазоном, размером неприспособленности ребенка, углом расхождения его поведения и предъявляемых к его воспитанию социальных требований, с одной стороны, и компенсаторным фондом, богатством и разнообразием функций — с другой».

• **Перспективы образовательного, профессионального и социального функционирования детей и учащихся с ОВЗ.** По Выготскому, «процесс развития дефективного ребенка социально обусловлен двояким

образом: социальная реализация дефекта (чувство малоценности) — одна сторона социальной обусловленности развития; социальная направленность компенсации на приспособление к тем условиям среды, что созданы и сложились в расчете на нормальный человеческий тип, составляет ее вторую сторону. [...]. Часто бывают нужны особые, специально созданные культурные формы для того, чтобы осуществить культурное развитие дефективного ребенка. Наука знает множество искусственных культурных систем, представляющих теоретический интерес». Вполне видима связь инклюзивного образования, которое постоянно ищет наилучшие способы реализации образования, чтобы ответить адекватно на разнообразие учащихся. «“Инклюзия” означает гораздо больше, чем «включение». Часто система образования включает детей, но не обеспечивает им поддержку, а инклюзивное образование предполагает, что дети — часть сообщества и получают адекватную поддержку в обучении, в развитии своего потенциала, в дружбе с другими, чтобы чувствовать себя принятыми и нужными, и чтобы иметь успех в учебе и в жизни. В этом смысле участие означает обучение в сотрудничестве с другими, обмениваясь опытом. Это требует постоянного стремления к обучению, возможности выразить свое мнение по вопросам образования и быть услышанными. Или, в сущности, быть признанными, принятыми и оцененными ради самих себя» [4].

• **Об одаренных детях и дважды исключительных детях.** Инклюзивное образование направлено и на одаренных детей, которые демонстрируют различные способности, но также, как и дети с ОВЗ, сталкиваются с трудностями в социальной интеракции, в процессах общения и подвластны социальному признанию, как особенные. Выготский акцентирует внимание на существовании многих типов одаренности, и многих типов дефектов, и в этом заключается акцент раздвоения понимания различий, при которых инклюзивное образование строит модели семейного, образовательного и социального принятия и техники решения. Именно инклюзивное образование создает и поддерживает сообщества и сети, в которых участвуют равноправно и одаренные дети, и дети с ограниченными возможностями, и одаренные дети с ограниченными возможностями здоровья (дважды исключительные дети), в силу своих возможностей, а не своего различия.

Заключение

В своих трудах Л.С. Выготский формулирует идеи и концепции, далеко опережающие время, в котором он жил и работал. Выготский представляет размышления и выводы научных наблюдений и исследований, которые сейчас инклюзивное образование формулирует и реализует в жизнь. Процесс инклюзивного образования представляет будущее социальное развитие человечества, потому что эффективность образования сегодня лежит в основе развития общества через десять, двадцать и более лет. Инклюзивное образование не только образование, а путь к приобщению. Процесс приобщения является реализацией эффективного социального признания различий. В инклюзивном образовании не допустимо формальное социальное и/или патерналистическое снисходительное принятие. Образование через приобщение означает принятие ученика с его слабыми и сильными сторонами, с его потребностями и возможностями.

Чтобы человек был социально принят и приобщен, он должен понимать, узнавать и принимать различия. Когда человек принимает различия, тогда он приобщает себя к миру и мир к себе, так нам завещал Выготский.

Литература

1. *Алехина С.В.* Инклюзивное образование: от политики к практике // Психологическая наука и образование. Т. 21. № 1. С. 136–145. <doi:10.17759/pse.2016210112>.
2. *Алехина С.В.* Инклюзивное образование и психологическая готовность учителя // Вестник МГПУ. Сер. Педагогика и психология. 2012. № 4 (22). С. 117–124.
3. *Выготский Л.С.* Проблемы дефектологии. М.: Просвещение, 1995.
4. *Дугин А.* Постфилософия. Три парадигмы в истории мысли. М., 2009.
5. Индекс за приобщаване — ръководство за управление на приобщаващите процеси в училище. 2000. Март. (Второто преработено издание е публикувано през септември 2002 г.)
6. *Прочухаева М., Самсонова Е.* Инклюзивное образование // П Метод. Рекомендации по организации инклюзивного процесса в детском саду. М.: Школьная книга, 2010. Вып. 4.
7. Рекомендации по инклюзии: Обеспечение доступа к образованию для всех / Организацией Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры. Paris: UNESCO, 2005.
8. *Стъбс С.* Приобщаващо образование. Когато ресурсите не достигат. 2002.
9. *Booth T., Ainscow M.* Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools. Bristol: CSIE, 2000; 2002; 2011.

10. *Booth T., Ainscow M.* Index for Inclusion: Developing play learning and participation in early years and childcare. Bristol: CSIE, 2004, 2006. <<http://www.youtube.com/watch?v=-hrLIOQ5Fy8>>.
11. Children still battling to go to school. Education for All Global Monitoring Report // Policy Paper. 2013. July 10.
12. Education for All is affordable — by 2015 and beyond, Education for All Global Monitoring Report // Policy Paper. 2013. February 6.
13. *Heward W.L.* Who are Exceptional Children? Pearson Allyn Bacon. Prentice Hall, 2014.
14. *Heward W.L., Orlansky M.D.* Exceptional children: An introductory survey of special education. Columbus: Merrill Pub. Co, 1988.
15. *Smith W.L.* Introduction to Special Education: Teaching in an Age of Challenge. 3rd. ed. Boston: Allyn Bacon, 1998.
16. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality (Salamanca, Spain, 7–10 June, 1994). Spain: UNESCO and Ministry of Education and Science, 1994.
17. The Warnock Report. Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. London: Her Majesty's Stationery Office. 1978.
18. UNESCO. 'Education for All Global Monitoring Report 2005 — The Quality Imperative'. Paris, 2005.
19. UNESCO, World Bank, 'From Schooling Access to Learning Outcomes — An Unfinished Agenda'. Washington, D.C.: World Bank, 2006.
20. WCEFA. World Declaration on Education for All, Inter-Agency Commission for the World Conference on Education for All. 1990.
21. <<http://www.unesco.org/education>>.

Особенности работы с семьями, воспитывающими детей с ОВЗ

Поликарпова Л.А.

учитель-дефектолог, учитель-логопед ГБОУ Школа № 1394 (корпус 2162), Москва, Россия
polikarprovalyudmila@yandex.ru

Рождение малыша с особыми возможностями здоровья, независимо от характера и сроков их возникновения, накладывает отпечаток на весь ход жизни семьи. Обнаружение у ребенка особенностей развития может вызывать у родителей определенное стрессовое состояние, зачастую семья оказывается в психологически сложной ситуации, развивается противоречие между ожиданиями и физической невозможностью их осуществления в данный момент. Столкнувшись с фактом появления особенностей в развитии ребенка и необходимостью его воспитания, родители не всегда способны адекватно воспринимать ситуацию и правильно вести себя в ней.

В связи с этим можно отметить следующие особенности поведения родителей детей с ОВЗ:

- неприятие медицинского диагноза;
- избегание взаимодействия со специалистами;
- неравноценное отношение к медицинской и педагогической коррекции;
- склонность к скрытию фактов проблемного развития ребенка;
- неумение и непонимание, как взаимодействовать с ребенком.

В дошкольных отделениях нашего учреждения помощь детям с ОВЗ и их семьям оказывается в следующих подразделениях:

- вариативные формы (СРП, ГКП «Особый ребенок»);
- дошкольные группы (группы для детей с ТНР и ЗПР).

Специалистами, работающими с семьями, воспитывающими детей с ОВЗ, разработана модель взаимодействия участников образовательного процесса «Ребенок — педагоги — родители». Она характерна как для ВФДО, так и для коррекционных групп детского сада. В рамках ВФДО осуществляется:

- ранняя диагностика;
- комплексная коррекция;
- профилактика появления дальнейших отклонений.

Направления деятельности Коррекционных групп:

- диагностика актуального развития ребенка;
- комплексная коррекция;
- профилактика появления дальнейших отклонений.

Ни одно из подразделений не может полноценно функционировать без активного взаимодействия с семьями детей воспитанников. В связи с этим можно предложить следующий алгоритм психолого-педагогической работы с семьей, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья:

- установление контакта;
- исследование семьи;
- привлечение родных к воспитательно-образовательному процессу;
- вовлечение родителей в процесс развития ребенка;
- определение направлений работы и обучение родителей формам взаимодействия с ребенком;
- анализ эффективности достигнутых результатов в процессе взаимодействия специалистов с семьей.

Рассмотрим этапы данного алгоритма взаимодействия.

После установления контакта с представителями семьи переходим к исследованию семьи. Оно осуществляется путем:

- анкетирования;
- опроса;
- наблюдения;
- собеседования.

Далее привлекаем родителей к воспитательно-образовательному процессу.

На данном этапе родители пока еще пассивные участники коррекционного процесса. Они — наблюдатели: педагог показывает, что умеют дети, что вызывает у них затруднения. Родители наблюдают за тем, как педагог взаимодействует с их ребенком.

Следующий этап — вовлечение родителей в процесс развития детей. На этом этапе родители постепенно становятся активными участниками процесса развития их детей, формирования определенных умений, навыков.

Определяются направления работы и обучения родителей формам взаимодействия с ребенком.

В конце учебного года (или по результатам промежуточной диагностики) производим анализ эффективности достигнутых результатов в процессе взаимодействия специалистов с семьей.

В процессе работы на разных этапах сотрудничества с семьей мы используем следующие формы взаимодействия:

- консультирование;
- информирование родителей;
- средства обратной связи;
- просвещение и обучение родителей;
- совместная деятельность ДО и семьи.

Рассмотрим их.

Консультирование — используем следующие виды:

- групповое;
- индивидуальное;
- очное;
- заочное.

Информирование осуществляем путем использования:

- информационных листов (памятки);
- объявлений;
- информационных папок для родителей;
- выступлений на родительских собраниях;
- выставок;
- материалов, размещенных на сайте организации.

Средства обратной связи. Для оценки эффективности взаимодействия, обсуждения рабочих моментов, внесения корректировок в процесс взаимодействия мы используем наряду с личным общением с семьей следующие средства обратной связи:

- телефон;
- сайт;
- книгу отзывов и предложений;
- анкетирование.

Для просвещения и обучения родителей проводим:

- родительские собрания;
- мастер-классы;
- открытые занятия;
- консультации;
- использование ИКТ.

Совместная деятельность ДО и семьи — это неотъемлемая, важная форма сотрудничества всех участников учебно-воспитательного процесса. В нашем учреждении мы проводим:

- дни открытых дверей;
- совместные праздники;
- выставки семейного творчества;
- досуги с участием родителей;
- родительские собрания, где активными участниками являются не только педагоги, но и родители.

Используем современные средства связи.

Следует отметить, что в процессе взаимодействия с семьей воспитанников с ОВЗ мы придерживаемся семейно-центрированного подхода, который способствует:

- формированию позитивного взгляда на ребенка;
- обретению нового жизненного смысла;
- гармонизации самосознания и взаимоотношения с ребенком;
- повышению собственной самооценки, что очень важно для родителей детей с ОВЗ.

Взаимодействие с родителями воспитанников с ОВЗ — процесс достаточно трудоемкий, требующий большой подготовки и четкого планирования совместной деятельности, но при правильном сочетании различных форм сотрудничества оно становится неотъемлемой частью коррекционно-развивающего процесса, способствует его максимальной эффективности.

Дифференцированный подход в системе логопедической работы с дошкольниками с ограниченными возможностями здоровья

Ярцева Ю.М.

магистрант факультета клинической и специальной психологии МГППУ
Москва, Россия
y.yartseva83@yandex.ru

Научный руководитель — Тишина Л.А.

Несмотря на многочисленные исследования, тяжелые речевые нарушения остаются недостаточно изученными. В последнее время происходит постоянное увеличение числа детей с тяжелыми расстройствами речи среди дошкольников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Дошкольники с отсутствием вербальных средств общения представляют собой полиморфную группу, которая характеризуется различным уровнем психического, интеллектуального, речевого и моторного развития. Помимо речи у этих детей нарушено произвольное внимание, поведение, различные типы мышления, что, в свою очередь, обуславливает трудности социализации дошкольников с ОВЗ. Для таких детей характерны отсутствие мотивации к речевой деятельности, недостаточность представлений о предметах и явлениях окружающего мира, несформированность коммуникативной, регулирующей и планирующей функций речи.

На практике мы имеем дело с неговорящими детьми с ОВЗ, имеющими такие диагнозы, как анатрия, рано приобретенная афазия, дизартрия, моторная алалия, задержка психического развития (ЗПР), задержка психоречевого развития (ЗППР), расстройства аутистического спектра, интеллектуальная недостаточность и др.

В научной литературе мы встречаем различные методики диагностики и коррекции речевого недоразвития у детей младшего дошкольного возраста (В.И. Балаева, О.С. Глухоедова, Б.М. Гриншпун, О.Е. Громова, Г.И. Жаренкова, Н.С. Жукова, Р.Е. Левина, Е.Ф. Собонович, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева, Е.А. Чаладзе, Г.В. Чиркина и др.). Однако до настоящего момента недостаточно определена система специальных коррекционных занятий, которая учитывала бы два таких параметра, как степень сформированности звукоподражательной деятельности и уровень понимания обращенной речи в группе детей с ОВЗ, речевое недоразвитие которых было обусловлено различным генезом. Недостаточное количество практических исследований в этом направлении ставит проблему нашего исследования в ряд наиболее актуальных.

С целью изучения уровня понимания обращенной речи и степени сформированности звукоподражательной деятельности было проведено экспериментальное исследование на базе «Центра развития ребенка «Росток»» г. Москвы. В эксперименте приняли участие «безречевые» дошкольники с ОВЗ, речевые нарушения которых были обусловлены различной этиологией.

Программа констатирующего эксперимента включала задания, направленные на определение уровня понимания обращенной речи (понимание предметной и глагольной лексики, понимания вопросов, предложно-падежных конструкций, грамматических форм существительных, грамматических форм глаголов) и на выявление степени сформированности звукоподражательной деятельности (голосам животных и птиц, музыкальным инструментам, транспортным средствам). В ходе проведения исследования мы опирались на следующие традиционные методики:

- методика Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой (диагностика понимания обращенной речи) [4];
- методика Г.И. Жаренковой [2] и методика Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой [4] (диагностика понимания грамматических форм слов);
- методика Н.С. Жуковой (диагностика сформированности навыков звукоподражания) [3].

Полученные результаты по оценке уровня понимания обращенной речи позволили нам проанализировать качество, специфику, характер основных трудностей выполнения заданий и дать характеристику ошибок.

В результате анализа полученных результатов дошкольники с ОВЗ условно были разделены на две группы по уровню понимания обращенной речи.

В первую группу вошли дети, которые продемонстрировали практически полное непонимание инструкций, по большей части они не реагировали на обращенную речь в различных ситуациях, не откликались на свое имя (при наличии сохранного слуха). Нами был зафиксирован слабый интерес, повышенная утомляемость и отвлекаемость детей, отказ от выполнения заданий, либо отсутствие ответа. Некоторые из детей в данной группе продемонстрировали понимание отдельных просьб и команд, имеющих ситуативный характер. Уровень понимания обращенной речи этих детей соответствует «ситуативному» уровню, выделенному Н.С. Жуковой.

Во вторую группу были отнесены дошкольники, которые проявили, большую заинтересованность в процессе обследования, лучшее понимание инструкций. Тем не менее были зафиксированы неправильные ответы, свидетельствующие о непонимании смысла вопроса или инструкции, в связи с этим ответы приобретали угадывающий характер (перебор вариантов). Дети прибегали к помощи экспериментатора, ждали положительной оценки своей деятельности и одобрения. Дошкольники продемонстрировали достаточно хороший уровень понимания предметной лексики, но слабое знание глаголов и предложно-падежных конструкций. Уровень понимания обращенной речи этой группы детей соответствует «номинативному» уровню по Н.С. Жуковой.

В результате обследования навыков сформированности звукоподражательной деятельности дошкольники с ОВЗ были разделены на две группы.

В первую группу (низкая степень сформированности звукоподражательной деятельности) вошли дети, которые показали достаточно слабое владение звукоподражаниями: отсутствие вокализации, неоднократные замены звукокомплексов неречевыми звуками, использование единичных вокализаций. Мы обратили внимание, что вокализации некоторых детей не имеют целенаправленного характера, используются отдельно от контекста учебной ситуации. У небольшого числа дошкольников отмечены только гласные звуки и их сочетания.

Во вторую группу (средняя степень сформированности звукоподражательной деятельности) были сгруппированы дошкольники, которые при обследовании совершили меньшее количество ошибок. Мы наблюдали большее количество звукоподражаний и неполных слов, в редких случаях отмечали использование отдельных гласных и их сочетаний. Отдельные дошкольники в данной группе старались воспроизвести абрис слова, были в большей степени настроены на работу и взаимодействие с экспериментатором.

Исходя из полученных данных, нами была определена зависимость между степенью сформированности звукоподражательной деятельности и уровнем понимания обращенной речи. Согласно полученной закономерности дошкольники были разделены на две группы: первая группа — дошкольники с ситуативным уровнем понимания обращенной речи и низкой степенью сформированности звукоподражательной деятельности, вторая группа — дети с номинативным уровнем понимания обращенной речи и средней степенью сформированности звукоподражательной деятельности. Для реализации дифференцированного подхода при разработке методики обучающего эксперимента мы опирались на традиционные методики (О.Е. Громова, Н.С. Жукова, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева и др.) с применением различных психолого-педагогических технологий и приемов, а также учитывали психолого-педагогические особенности дошкольников в каждой из представленных групп.

Для детей с ОВЗ первой группы была разработана программа коррекционно-логопедической работы, которая опиралась на развитие понимания обращенной речи, формирование моторной имитации, развитие звукоподражательной деятельности и обогащение сенсорной базы. Для развития понимания речи использовались короткие двух–трехсловные фразы-инструкции, наглядно подкрепленные действием или жестом. Также проводилась работа по развитию произвольных и непроизвольных подражаний в различных игровых ситуациях, носящих яркий эмоционально-значимый для ребенка характер. В работе, направленной на формирование начального детского лексикона, использовались различные приемы, такие как «подхватывания» вокализаций ребенка, допевание коротких песен, договаривание знакомых потешек с наглядным подкреплением. Помимо этого на занятиях с дошкольниками первой группы мы использовали упражнения, направленные на развитие сенсорно-перцептивной сферы и высших психических функций, таких как зрительная и слуховая память, внимание, мышление.

Для детей с ОВЗ второй группы была создана программа логопедического воздействия, направленная на развитие понимания речи, активизации звукоподражаний и аморфных слов, формирование сенсорной сферы восприятия и высших психических функций. Для развития понимания обращенной речи, предметной и глагольной лексики мы использовали приемы логоритмики, также подкрепляя речь картинным материалом или пиктограммами. При активизации собственных звукоподражаний использовали различные подвижные и музыкальные игры, упражнения с элементами сенсорно-интегративного подхода. Также уделялось внимание развитию высших психических функций.

После применения дифференцированного подхода в коррекционно-развивающей работе у дошкольников с ОВЗ первой группы возросла мотивация к занятиям и совместному взаимодействию, уменьши-

лись негативные реакции на процесс обучения, в целом повысился познавательный интерес. Мы отметили возникновение реакций на различные слуховые стимулы (источник и направление звука), а также общее улучшение в понимании обращенной речи (инструкции, обиходный словарь). В собственной речи дети с ОВЗ стали реже заменять звукоподражания неречевыми звуками и чаще использовать звукокомплексы и звукоподражания соотношенные с предметом или действием.

Во второй группе дошкольников с ОВЗ также отмечалась положительная динамика в понимании предметного и глагольного словарей, прослеживалась тенденция к «наращиванию» звукокомплексов, возросло количество употребляемых абрисов слов. У детей с ОВЗ этой группы в целом увеличилась речевая активность, произвольное внимание, память и другие психические процессы

Подводя итоги проведенного исследования, необходимо отметить, что применение дифференцированного подхода, основанного на учете уровня понимания обращенной речи и степени сформированности звукоподражательной деятельности у «безречевых» детей с ОВЗ, позволило достичь положительной динамики.

Литература

1. Глухоедова О.С., Тишина Л.А. Формирование речи неговорящих детей на ранних этапах коррекционного воздействия // Педагогика. 2014. № 10. С. 53–58.
2. Жаренкова Г.И. Понимание грамматических отношений детьми с ОНР // Школа для детей с ТНР / под ред. Р.Е. Левиной. М.: АПН РСФСР, 1961. 311 с.
3. Жукова Н.С. Преодоление недоразвития речи у детей: учеб.-метод. пособие / Н.С. Жукова. М.: Соц.-полит. журнал, 1994. 96 с.
4. Жукова Н.С. и др. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Кн. для логопеда. Изд 2-е, перераб. М.: Просвещение, 1990. 317 с.
5. Кириллова Е.В. Логопедическая работа с безречевыми детьми: учеб.-метод. пособие. М.: ТЦ Сфера, 2011. 64 с.
6. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р.Е. Левиной. М.: Просвещение, 1967. с. 67–89.
7. Чаладзе Е.А. Особенности использования детьми с алалией невербальных компонентов речи в процессе текстообразования // Логопед в детском саду. М.: Коррекционная педагогика, 2005. Т. 2. № 5. С. 5–11.

Электронное научное издание

**Международный симпозиум
«Л.С. Выготский и современное детство»**

Сборник тезисов

Зав. редакцией *Е.А. Бережнова*

Компьютерная верстка и графика: *О.А. Быстрова*

Корректоры *Н.М. Дмуховская, В.И. Каменева*

Гарнитура Newton. Уч.-изд. л. 23,8. 1,5 Мб. Изд. № 2138

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
101000, Москва, ул. Мясницкая, 20
Тел.: (495) 772-95-90 доб. 15285