

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

2014 • Том 19 • № 4

PSYCHOLOGICAL SCIENCE AND EDUCATION

Московский городской психолого-педагогический университет
Психологический институт Российской академии образования

Moscow State University of Psychology and Education
Psychological Institute of the Russian Academy of Education



Содержание

Введение

Обухова Л. Ф., Котляр (Корепанова) И. А.	4
---	---

Общие вопросы взросления

Обухова Л. Ф. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ В НАЧАЛЕ НОВОГО ВЕКА	5
Мелик-Пашаев А. А. ПРОЯВЛЕНИЕ ОДАРЕННОСТИ КАК НОРМА РАЗВИТИЯ	15
Нуркова В. В. САМООПРЕДЕЛЯЮЩИЕ НАРРАТИВЫ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ	22
Чурбанова С. М. ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ОПОСРЕДСТВОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ ОБРАЗОВ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ: ИССЛЕДОВАНИЕ И ПРАКТИКА	31

Варианты развития и пространство развития

Горбачевская Н. Л., Сорокин А. Б., Данилина К. К. ВОЗРАСТНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ НЕЙРОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК У ДЕТЕЙ В НОРМЕ И ПРИ СИНДРОМЕ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ, СЦЕПЛЕННОЙ С ЛОМКОЙ ХРОМОСОМОЙ X (ФРАХА)	36
Жуйкова Е. Б., Печникова Л. С. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА МОТИВАЦИИ К ВОСПИТАНИЮ ПРИЕМНОГО РЕБЕНКА В СЕМЬЕ	46
Котляр (Корепанова) И. А., Соколова М. В. ПРИВЛЕКАТЕЛЬНОСТЬ ДЕТСКОЙ УЛИЧНОЙ ПЛОЩАДКИ. ОПЫТ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	54

Этап взросления – подростничество

Ковалева Н. Б. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ТРАНСЛЯЦИИ ЦЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ И ОСВОЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ПОДРОСТКАМИ	64
Белопольская Н. Л., Литовченко И. С. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ И ТЕЛЕСНЫЙ ВОЗРАСТ ПОДРОСТКОВ И ЮНОШЕЙ С РЕАЛЬНЫМИ И МНИМЫМИ ПРОБЛЕМАМИ ВНЕШНОСТИ	72
Пряжникова Е. Ю., Чистовский Д. И. САМОСОЗНАНИЕ СТУДЕНТОВ С ОВЗ НА ЭТАПЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ	81

Психология образования

Хайкин В. Л., Григорьев Д. В. БАЗОВЫЕ ПОЗИЦИИ РАЗВИТИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ РАКУРС	92
Рубцова О. В., Уланова Н. С. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИИ В УСЛОВИЯХ ПРИМЕНЕНИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	101

Introduction	
Obukhova L.F., Kotlyar (Korepanova) I.A.	4
General questions of growing up	
Obukhova L.F. DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY AT THE BEGINNING OF THE NEW CENTURY	5
Melik-Pashaev A.A. MANIFESTATION OF GIFTEDNESS AS A NORM OF DEVELOPMENT	15
Nurkova V.V. SELF-DEFINED NARRATIVES IN PERSONALITY DEVELOPMENT	22
Churbanova S.M. EMOTIONAL MEDIATION OF CREATIVE IMAGES IN CHILDHOOD: RESEARCH AND PRACTICE	31
Development trajectories and development space	
Gorbachevskaya N.L., Sorokin A.B., Danilina K.K. AGE-RELATED CHANGES OF NEUROPHYSIOLOGICAL CHARACTERISTICS OF CHILDREN IN HEALTH AND MENTAL RETARDATION SYNDROME, LINKED TO FRAGILE X CHROMOSOME (FRAXA)	36
Zhuykova E.B., Pechnikova L.S. PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF MOTIVATION FOR FOSTER FAMILY CARE	46
Kotlyar (Korepanova) I.A., Sokolova M.V. THE ATTRACTIVENESS OF STREET CHILDREN PLAYGROUNDS. AN EMPIRICAL STUDY	54
Stage of maturation – adolescence	
Kovaleva N.B. PSYCHO-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF TRANSLATION OF THE VALUE OF EDUCATION AND THE DEVELOPMENT OF INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORY IN TEENAGERS	64
Belopol'skaya N.L., Litovchenko I.S. PSYCHOLOGICAL AND BODILY AGE OF TEENAGERS AND YOUTH WITH REAL AND IMAGINARY PROBLEMS OF APPEARANCE	72
Pryazhnikova E. Yu., Chistovsky D.I. CONSCIOUSNESS OF STUDENTS WITH HIA AT THE STAGE OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT	81
Educational psychology	
Haykin V.L., Grigoriev D.V. BASELINE OF THE DEVELOPMENT OF ADDITIONAL EDUCATION IN RUSSIA: A PSYCHOLOGICAL PERSPECTIVE	92
Rubtsova O.V., Ulanova N.S. PSYCHOLOGICAL PREREQUISITES OF REFLECTION DEVELOPMENT IN THE CONDITIONS OF DIGITAL TECHNOLOGIES USE	101

От редакции

Очередной тематический выпуск журнала «Психологическая наука и образование» – результат проведенной в МГППУ всероссийской научно-практической конференции «У истоков развития». Этот форум уже четвертый в цикле ежегодных встреч специалистов данной области (материалы предыдущих конференций представлены в тематических выпусках журнала в 2012 г, № 4 и в 2010 г, № 2, а также в сборниках материалов конференций).

Фокус внимания специалистов, принявших участие в последней конференции, был направлен на обсуждение общих методологических и практических вопросов психологии развития, на анализ психического развития на всех этапах онтогенеза, но особое внимание уделялось детскому возрасту.

В предлагаемом нашим читателям тематическом выпуске этого номера журнала (так же, как и на самом форуме) сначала обсуждаются общие вопросы психологии развития, предлагаются новые трактовки проблемы одаренности, нарратива в личностном развитии. Далее же представлены статьи, где описаны результаты конкретных эмпирических исследований, посвященных вопросам условий психического развития. Отдельно обсуждаются детерминанты психического развития в подростковом и юношеском возрасте.

Надеемся, что начатое на страницах сборника научных статей «У истоков развития» (Ред.: Л.Ф. Обухова, И.А. Котляр (Корепанова). М.: ГБОУ ВПО «МГППУ», 2011. 265 с.) и продолженное на страницах этого выпуска журнала обсуждение проблем психического развития, как одного из предметов психологической науки, найдет отклик у наших читателей.

Л.Ф. Обухова,
доктор психологических наук, заведующая кафедрой возрастной психологии
факультета психологии образования, ГБОУ ВПО МГППУ

И.А. Котляр (Корепанова),
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии,
ГБОУ ВПО «Международный университет природы, общества и человека "Дубна"

Психология развития в начале нового века

Обухова Л. Ф. *,
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
mila-38@mail.ru

Представлены зарисовки психологии развития на данный исторический момент – первое десятилетие XXI века – в том виде, как эта проблема отражена в научной и педагогической работе Московского городского психолого-педагогического университета и ПиРАО. В настоящее время это единый научно-образовательный комплекс «Психология» (В.В.Рубцов). Обращено внимание на учебники, словари, конференции, опубликованные и проведенные в МГППУ по инициативе и с участием ученых этого научно-образовательного объединения, имеющих прямое, непосредственное, отношение к научно-практическому направлению «Психология развития». Анализ актуального состояния в этой области психологической науки сделан на методологической основе культурно-исторической теории Л.С. Выготского и его школы. Обсуждены вопросы понятийной системы современной российской психологии развития, ее методический и методологический аппарат. Особое внимание уделено вопросам подготовки психологических кадров для научной и практической деятельности.

Ключевые слова: развитие, психологическая наука, психология развития, понятийный аппарат психологии, метод, детство.

Термины и понятия в психологии развития

Чем шире сфера применения понятия «развитие» в психологии и смежных с ней дисциплинах, чем чаще ученые сосредотачивают свое внимание на описании внешне наблюдаемых симптомов развития, тем менее определенным становится понятийный аппа-

рат, тем менее строгим и точным становится использование терминов и понятий. Все чаще вместо понятия «развитие» используется термин «терапия» (игротерапия, арттерапия, эрготерапия и т.п. – по отношению к ребенку и подростку). Ту же функцию выполняет широко распространенный термин «тренинг». По Л.С. Выготскому, «не все равно как называть явления ... ошибка в слове есть ошибка в по-

Для цитаты:

Обухова Л. Ф. Психология развития в начале нового века // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 4. С. 5–14.

*Обухова Людмила Филипповна. Доктор психологических наук, заведующая кафедрой возрастной психологии факультета психологии образования, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: mila-38@mail.ru

нимании» [4, с.361]. «Слово есть теория обозначаемого факта», подчеркивал он [там же, с.359]. Если философия по-прежнему остается «зеркалом психологии», то можно говорить о совпадении философских и психологических научных установок, и в этом вопросе Э.В. Ильенков различал «термин» и «понятие». Согласно его точке зрения, *термин* – формально трактуется как совокупность «признаков» тех явлений, к которым этот термин следует применять, а *понятие* – это нечто большее, чем просто абстрактно общее, зафиксированное термином, *понятие* – это синоним «понимания сути дела», существа тех явлений, которые этим термином лишь обозначаются. [9]. По отношению к психологии развития и сегодня не потеряли значения слова Э.В. Ильенкова: «*Понять* явление – значит выяснить способ его возникновения, «правило», по которому это возникновение совершается с необходимостью, заложенной в конкретной совокупности условий, значит проанализировать сами условия возникновения явления. Это и является общей формулой образования *понятия, понимания* [8, с.159–160].

В работе об историческом смысле психологического кризиса Л.С. Выготский писал: «Для всякой науки раньше или позже наступает момент, когда она должна осознать себя самое как целое, осмыслить свои методы и перенести внимание с фактов или явлений на те понятия, которыми она пользуется» [4, с.310]. Этим обусловлена необходимость создания и публикации общих и отраслевых психологических словарей. Под редакцией А.Л. Венгера (2005) вышел в свет словарь «Психология развития». Однако в нем отсутствуют такие важные для психологии развития понятия, как классическая психология, неклассическая психология, закон развития ВПФ, идеальная форма, индивидуализация психики, экспериментально-генетический метод, знаково-символическая функция, среда как источник развития, ключевые переживания. А.А.Леонтьевым составлен словарь терминов Л.С.Выготского (2007), представленный в виде цитат из опубликованных стенограмм, статей и монографий основателя культурно-исторической теории развития. В 2006–2008 гг. была создана электронная

информационно-справочная система «Словарь культурно-исторической теории Л.С. Выготского» (В.В.Рубцов, А.А.Марголис, И.А.Корепанова, М.А.Сафронова).

Анализ словарей выявляет актуальность позиции Л.С. Выготского, который несколько десятилетий назад писал, что «психологический язык современности... недостаточно терминологичен: это значит, что психология не имеет еще *своего* языка... В ее словаре ... конгломерат из трех сортов слов» [4, с.356].

Чаще всего в психологии используются слова обиходного языка. Можно найти множество подобных примеров: «ребенок», «поведение», «среда», «игра», «детство», «возраст» и т.п. Слово «развитие» также находится в этом ряду. Л.С. Выготский отмечает, что слова обиходного языка отличает неточность, метафоричность, многосмысленность.

На второе место Л.С. Выготский ставит слова философского языка. К ним можно отнести слова «идеальное», «материальное», «субъект», «объект», «отражение» и многие другие. Он подчеркивает, что это главный источник смутности и неясности в психологии. Первое издание в начале XXI в. лекций по психологии П.Я. Гальперина и переиздание его более ранних статей и книг позволяют строго определить психологическое содержание перечисленных понятий.

Особенно критически Л.С. Выготский относится к словам и формам речи, заимствованным из естественных наук. По его мнению, они служат прямо для обмана, «психолог научным словом прикрывает ненаучное понятие». Этот ряд можно начать такими понятиями, как «адаптация», «ассимиляция», «инстинкт», и долго продолжать.

Л.С. Выготский также отмечал, что термины на протяжении всего времени своего существования много раз меняли свое содержание. И сейчас еще, – писал он, – произносятся одни и те же слова нельзя быть уверенным в том, что вы правильно поняты, потому что отдельные исследователи вкладывают в них разное содержание и употребляют слова в различном смысле (там же).

Для иллюстрации этого высказывания можно привести ряд примеров. В психологии развития широко используется термин «соци-

ализация», который в разных научных теориях имеет различное содержание.

В психоанализе понятие «социализация» включает в себя переход от принципа удовольствия к принципу реальности, защитные механизмы личности, формирование Эго-аппарата личности, механизмы формирования Сверх-Я личности (имитация, идентификация и интроекция), идеал Я, выходы наружу, сопровождающиеся отказом от индивидуально внимательного отношения к себе, умение следовать закону, существующему в обществе.

В теории Ж. Пиаже «социализация» – это преодоление эгоцентрических установок благодаря отношениям кооперации, дискуссиям и спорам между ровесниками. В этнопсихологии «социализация» – интеграция индивида в человеческое общество, приобретение им опыта, который требуется для исполнения социальных ролей (М. Херсковиц). С точки зрения М. Мид, «социализация» – синоним понятия «социальное научение». В культурно-исторической теории развития термин «социализация» не используется, так как развитие психики ребенка, с точки зрения этой теории, подчиняется закону развития высших психических функций, суть которого составляет переход от социального к индивидуальному.

Различно определение эгоцентрической речи у Ж. Пиаже и Л.С. Выготского. По Пиаже, эгоцентрическая речь – это преимущественно речь со своей точки зрения, которую ребенок не умеет соотносить с точкой зрения другого и не понимает оснований для своих высказываний. По Л.С. Выготскому, эгоцентрическая речь – это «речь для себя». Отсюда следует различие в понимании истоков, функции и судьбы эгоцентрической речи в теории Ж.Пиаже и в теории Л.С. Выготского. В этом случае нельзя сказать, кто именно прав. Правы оба. Эгоцентрическая речь, как речь со своей точки зрения, отмирает с возрастом. Эгоцентрическая речь, как речь для себя, развивается и уже в школьном возрасте становится внутренней речью.

«Опосредствование», ключевое понятие культурно-исторической психологии, нередко понимается как использование компьютера и других технических средств для развития

высших психических функций. Знак и техническое средство не различаются.

Существует двигательная теория инстинктов (Ж. Фабр), этологическая теория инстинктов (К. Лоренц), сенсорная теория инстинктов (П. Я. Гальперин). В них один и тот же термин «инстинкт» имеет разное содержание, важное для понимания психического развития. Как подчеркивал Л.С. Выготский, использование термина, принятого в иной научной концепции, влечет за собой перетаскивание соответствующего ему научного мировоззрения, что в образной форме отражено в словах восточной пословицы, которую цитирует Л.С. Выготский: «Кто берет чужой платок, берет и чужой запах» [4, с.329]. И в наше время небрежность в слове есть небрежность в мысли.

Проблема метода в психологии развития

И в этой проблеме Л.С. Выготский идет впереди своего и даже нашего времени. Он писал: «Проблема метода есть начало и основа, альфа и омега всей истории культурного развития ребенка». Сегодня он напоминает о необходимости различать метод и методику исследования. Согласно его определению, методика – это всего лишь техника и организация экспериментального исследования. «Конкретная методика может принимать разнообразные формы в зависимости от содержания самой частной проблемы (изучение памяти, мышления и пр.), от личности испытуемого (ребенок различного возраста и типа), от специальных задач данного исследования (анализ, генезис любого процесса), наконец от характера исследования (экспериментальное и клиническое). Мы думаем, что разнообразие их едва ли не бесконечно» [5 с. 42].

Что касается психологических методов исследования процесса развития, то все они, несмотря на их огромное многообразие, по словам Л.С. Выготского, построены по одному принципу, по одной схеме S – R [5, с. 43–48]. Метод S – R, пишет он, одинаково приложим ко всем формам поведения – низшим и высшим, именно поэтому он недостаточен при исследовании высших психических функций, неадекватен их природе. Он улавливает в них только то, что у них есть общего с низ-

шими процессами, и не улавливает их специфического качества. Этот метод подходит к культурным образованиям с природной стороны. Именно поэтому Л. С. Выготский подчеркивал «нам нужен метод», «мы приведены к необходимости искать и найти новую методологическую формулу психологического эксперимента». Она была им создана.

Метод экспериментально вызванного генеза психических процессов был воплощен в исследованиях Л. С. Выготского, его учеников и последователей (А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец, П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин), которые, в свою очередь, воспитали своих учеников, продолживших исследования с использованием стратегии формирующего эксперимента (В. В. Давыдов, Л. А. Венгер, М. И. Лисина, Л. Ф. Обухова, В. В. Рубцов, Г. А. Цукерман, Б. Д. Эльконин и другие). Вслед за Л. С. Выготским, для того чтобы изучить интересующее психологическое явление, исследователи пытаются вызвать, создать и посмотреть, как эти явления протекают и складываются.

Однако, по словам Д. Б. Эльконина, данный метод может дать только схемы процесса, и нужна дополнительная работа по выяснению того, что в реальной жизни заменяет эти схемы или соответствует им. Это хорошо понимал и сам Л. С. Выготский. В 1931 г. он писал: «Величайшая трудность генетического анализа заключается как раз в том, чтобы с помощью экспериментально вызванных и искусственно организованных процессов поведения проникнуть в то, как совершается реальный, естественный процесс развития. Перед генетическим исследованием всегда открывается огромная задача перенесения экспериментальной схемы в живую жизнь» [5, с. 129].

Переход из лаборатории в жизнь был осуществлен благодаря созданию системы развивающего обучения Эльконина–Давыдова и ее практической реализации в ряде школ Российской Федерации.

Формирующая стратегия с использованием экспериментально-генетического метода в исследовании психических явлений и процессов – наиболее трудоемкая и поэтому редко используемая, по сравнению с широко распространенной констатирующей стратегией на основе метода S–R. Она всегда связана

с разработкой новых методик, построенных в соответствии с принципом знакового опосредствования высших психических функций. Использование формирующей стратегии в исследовании психических процессов требует хорошей теоретической подготовки.

Учебники и учебные пособия

В начале 30-х гг. прошлого века Л. С. Выготский писал: «Проблема развития является центральной и основной для всех областей действительности и для всех областей научного знания. Однако не всякое решение этой проблемы приближает нас к истинному пониманию объективной диалектики действительности» [3, с. 12]. Прошло почти сто лет, но эти слова до сих пор не потеряли своего значения. Издаются новые монографии, отечественные и зарубежные учебники, словари, проводятся научные конференции. Ученые все более приближаются к пониманию развития, подходя к его анализу с различных позиций. В результате феномен развития раскрывается во всем своем многообразии и бесконечной сложности, но, по-прежнему, остается не исчерпанным.

В 2001 г. был опубликован первый отечественный учебник по психологии развития для студентов психолого-педагогических вузов. Коллективом авторов во главе с Т. Д. Марцинковской рассмотрены ключевые проблемы психологии развития, сделана попытка показать специфику этой отрасли психологии, ее отличие от детской и возрастной психологии. Психология развития трактуется в этом учебнике как методологическая база для более частных, смежных отраслей психологии.

В том же, 2001 г., на русском языке издана «Всеобщая теория развития» – книга киевского философа В. А. Босенко, друга и единомышленника Э. В. Ильенкова. К сожалению, содержание этой работы малоизвестно молодым психологам из-за их поверхностного отношения к марксизму. В книге подчеркивается необходимость философского, предельно общего анализа понятия развития, необходимость выхода за пределы эмпирического описания эпизодов, частных случаев развития; указывается, что всеобщий принцип разви-

тия необходимо использовать в качестве метода познания в конкретных областях знания, в том числе и в психологии.

Многочисленны переведенные на русский язык и опубликованные в начале века широко известные зарубежные учебные пособия: Дж. Баттерворт, М. Харрис «Принципы психологии развития» (2000), Г. Крайг «Психология развития» (2002), С. Миллер «Психология развития. Методы исследования» (2002), У. Крэйн «Теории развития. Секреты формирования личности» (2002), Д. Шеффер «Дети и подростки. Психология развития» (2003) и др. В этих работах рассматривается история психологии развития от Локка и Руссо до современной гуманистической психологии, анализируется онтогенез психики от рождения до старости, показывается влияние на развитие природы и культуры, наследственности и среды. В большинстве этих книг кратко, в общих чертах, изложена теория Л. С. Выготского. Зарубежные авторы относят его учение к теориям когнитивного развития, которое, в отличие от теории Ж. Пиаже, рассматривается в социальном контексте. Переведенные на русский язык популярные зарубежные учебники свидетельствуют о том, что теория Л. С. Выготского, несмотря на всемирную известность, на Западе до сих пор еще до конца не понята.

С. К. Нартова-Бочавер и А. В. Потапова – авторы хорошо структурированного учебного пособия «Введение в психологию развития» (2008). Его методологическую основу составляют теория систем (Л. фон Бергаланфи), синергетический подход (Г. Хакен), теория хаоса (И. Пригожин), концепция всевозрастного развития (П. Балтес). Эти теории авторы учебного пособия считают наиболее конструктивными для понимания процесса развития сложных живых систем, в том числе, онтогенеза психики человека.

В учебном пособии И. Ю. Кулагиной и В. Н. Кулюцкого (2011) психология развития включает в себя филогенез и онтогенез психики человека от рождения до поздней зрелости. Анализ жизненного пути личности осуществляется авторами на основе научных данных, которые сопровождаются хорошо подобранными примерами из биографической и художественной литературы. В предисловии к

этому учебному пособию В. П. Зинченко отмечает, что «вне категории развития психология как наука едва ли возможна, поскольку человек никогда не равен самому себе»; и далее «вся психология должна бы быть возрастной, точнее, психологией развития» [7, с. 4].

И. В. Шаповаленко разработала первый учебник по психологии развития и возрастной психологии для бакалавров (2011). В нем указаны компетенции, которые будут сформированы у бакалавров в результате освоения этой учебной дисциплины. Методологическую основу данного учебного пособия составляют теория деятельности и достижения зарубежных ученых в области психологии зрелых возрастов.

В русле культурно-исторической психологии Л. С. Выготского выполнена работа Б. Д. Эльконина «Психология развития» (1994, переиздание 2001). Объектом исследования в этой книге является сам акт развития, «*переход как таковой*». По словам Б. Д. Эльконина, «именно Л. С. Выготский был тем первым и единственным психологом, которому удалось выделить *собственный объект* этой науки и выстроить соответствующий ему *метод*» [27, с. 4]. Книга Б. Д. Эльконина по глубине и прицельности анализа акта развития отличается от традиционных учебников и не имеет равных в современной отечественной литературе.

Сферы исследования

Психология развития сегодня объединяет многочисленные и разнообразные отрасли психологии в самом широком диапазоне: от перинатальной психологии до геронтопсихологии; от изучения онтогенеза отдельных психических процессов до анализа структуры и динамики деятельности в каждом психологическом возрасте; от изучения общих закономерностей развития до анализа индивидуальных особенностей и многочисленных вариантов развития.

Общая (генетическая) психология изучает психические процессы с точки зрения их возникновения и развития. Л. С. Выготский, Х. Вернер, Ж. Пиаже, П. Я. Гальперин заложили основы этой отрасли психологии. Их последователи в МГППУ и ПиРАО продолжают исследования своих предшественников. Одно-

временно с этим в первое десятилетие нового века российские психологи большое внимание уделили обсуждению общих законов развития. Н. И. Чуприкова – организатор и научный руководитель круглого стола «Теория развития. Дифференционно-интеграционная парадигма» (Москва, 2009). Вслед за Х. Вернером, она определяет дифференциацию–интеграцию как всеобщий универсальный принцип или закон развития систем и формулирует его следующим образом: всякое развитие есть дифференциация «некоторой исходной “примитивной” целостности и идет в направлении от общего к частному, от целого к частям, от состояний и форм глобально-целостных к состояниям и формам все более внутренне дифференцированным и иерархически упорядоченным. ... развивающаяся система не складывается, как из кирпичиков, из отдельных элементов, но, наоборот, дробится на все более специализированные по своей структуре и функции элементы, и тем самым давшая ей начало целостность становится все более и более сложно организованной» [24, с. 9]. Этот закон имеет место всюду, где есть развитие. Он относится не только к развитию психических процессов, но и к развитию любой науки, в том числе и к психологии развития. Современная психология развития находится на этапе стремительной дифференциации ее различных отраслей.

В психологии дифференцирован сам феномен «развитие». Он включает в себя *прогрессивное развитие*, которое характеризуется возрастающей организацией и дифференциацией психических процессов. Исследования в этом направлении проводятся сотрудниками МГППУ на различных кафедрах факультетов психологии образования и социальной психологии (В. В. Абраменкова, Н. Н. Авдеева, М. А. Егорова, М. Ю. Кондратьев, О. Б. Крушельницкая, С. К. Нартова-Бочавер, Л. Ф. Обухова, К. Н. Поливанова, А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых, О. В. Хухлаев, И. В. Шаповаленко, Л. И. Эльконинова и многие другие сотрудники и аспиранты МГППУ). *Регрессивное развитие*, характеризующееся процессами дезорганизации, замедлением и прекращением роста и накопления психических способ-

ностей, изучается на факультетах психологии консультирования, юридической психологии и в лабораториях МГППУ – лаборатории медико-психологической реабилитации, лаборатории ювенальных технологий и др. (В. В. Барцалкина, В. В. Делибант). *Аномальное развитие*, для которого характерно нарушение процесса роста, дифференциации и организации психических функций, является объектом анализа на факультете специальной и клинической психологии, психологии консультирования (Т. А. Басилова, В. К. Зарецкий, Н. В. Зверева, Н. М. Иовчук, Т. А. Мешкова, Е. В. Филиппова, А. Б. Холмогорова, В. Ф. Шалимов, А. М. Щербакова и другие).

Исследования в области биологических основ развития включают в себя нейробиологию, психофизиологию и психогенетику. Нейробиологические исследования посвящены анализу мозговых основ развития психических функций и их нарушений у детей. В МГППУ создан научно-учебный ресурсный центр психофизиологической диагностики, оснащенный уникальным оборудованием для регистрации психологических и психофизиологических параметров поведения человека (Т. А. Строганова). В сфере психофизиологии обсуждаются вопросы о влиянии морфофункционального и психофизиологического созревания организма на возникновение и развитие психических функций; рассматриваются понятие возрастной нормы с психофизиологической точки зрения, понятие биологического возраста (Т. М. Марютина). В сфере психогенетики актуальными были и остаются вопросы взаимодействия генотипа и среды в развитии психики, концепция эпигенеза, модели психогенетики развития, индивидуальные траектории развития, психогенетические исследования психического дизонтогенеза (Н. Л. Горбачевская). Событием в этой области стала публикация первого на русском языке учебника для студентов-психологов «Психогенетика» (2000) под общей редакцией И. В. Равич-Щербо.

На сегодняшний день наиболее дифференцирована возрастная психология. Она включает в себя многообразные сферы исследования, имеющие свой предмет, страте-

гии, методы и методики исследования. Это детская (возрастная) психология, детская (дифференциальная) психология, нейропсихология нормального развития ребенка, социальная психология детства, этнопсихология детства, перинатальная психология, психология взрослости (Life-span), народная психология (Folk psychology). Материалы исследований в перечисленных здесь сферах психологии развития были представлены на трех Всероссийских научно-практических конференциях, проведенных в МГППУ и организованных ректоратом, факультетом психологии образования и кафедрой возрастной психологии (В. В. Рубцов, А. А. Марголис, Е. Н. Задорина, М. А. Егорова, И. А. Корепанова, Л. Ф. Обухова): «Ребенок в обществе» (2007), «Другое детство» (2009), «На пороге взросления» (2011), «У истоков развития» (2013). В конференциях принимали участие зарубежные ученые (Е. Бодрова, США; Н. Вересов, Финляндия; Д. С. Левтерова, Болгария; К. Манске, Германия; Д. Стерн, Швейцария). Для каждой конференции изданы сборники научных статей, содержащие эмпирические исследования и научные обобщения в области психологии развития. Конференции были проведены при финансовой поддержке РФНФ.

Подготовка магистров в области психологии развития

В первое десятилетие XXI в. произошел переход на многоуровневую систему подготовки специалистов в области психологии развития. Он потребовал серьезного анализа процесса обучения на всех ступенях обучения. Выпускники, получившие степень бакалавра, должны обладать широкой эрудицией в сфере общих психологических дисциплин и навыками практической работы в образовательных учреждениях. Магистры должны стать не только пользователями уже существующих теорий и накопленного за годы методического арсенала, но должны быть готовы к тому, чтобы стать исследователями и разработчиками новых психотехнических средств и концепций. С этой целью на кафедре возрастной психологии факультета психологии образования МГППУ была разработана программа магистерской подготовки специ-

алистов в области психологии развития, отвечающая современным стандартам образования, с учетом опыта Института психологии и образования Невшательского университета и факультета психологии Женевского университета (Швейцария), международных программ магистерской подготовки на факультете психологии СПбГУ, в МГУ имени М. В. Ломоносова.

Программное обеспечение учебного процесса носит мульти-дисциплинарный характер. В учебный план входят учебные курсы по методологии психологии, психологии развития, когнитивной психологии, психологии обучения, социальной психологии детства, перинатальной психологии, психологии зрелых возрастов. В процессе обучения студенты осваивают основы психологического консультирования, психодиагностики и психокоррекции отклонений в психическом развитии. Магистры изучают смежные с психологией развития дисциплины – основы нейробиологии, этнопсихологии, культурной антропологии, социологии.

Центральное место в учебном плане занимает подготовка студентов к проведению научно-исследовательских работ в области психологии личности и дифференциальной психологии, психологии детско-родительских отношений, детской нейропсихологии, психологии развития ребенка со специальными нуждами. В соответствии с запросами современного общества магистры включатся в научно-исследовательскую работу по следующим направлениям: «Ребенок и социальные риски», «Ребенок и здоровье», «Ребенок и семья», «Ребенок и современные информационные технологии», «Дети-сироты», «Дети-мигранты», «Ребенок и город».

Наряду с традиционными для высшей школы лекциями и семинарами в магистерской программе используются методы, ориентированные на активное участие студентов в развитии навыков коллективной работы и творческого решения конкретных проблем. К таким методам относятся анализ специально подготовленных видеоматериалов, мозговой штурм, организация и проведение интервью, обсуждение проблем в малых группах с последующей презентацией и обсуждением и

т. п. Аргументирование высказанного положения занимает центральное место в научных дискуссиях магистров.

Осуществление программы позволяет формировать у магистров теоретические знания на высоком уровне, способность к исследовательской работе, к преподавательской и административной деятельности, к научной дискуссии со специалистами зарубежных университетов по проблемам психическо-

го развития детей и взрослых, способности к выявлению и решению актуальных практических задач психологии развития.

Из представленного здесь обзора видно, что в начале века психология развития в России становится самостоятельной отраслью психологии. У нее есть история, авторитетные научные школы, а главное – молодые ученые, способные находить новые решения актуальных задач психологии развития.

Литература

1. Баттерворт Дж., Харрис М. Принципы психологии развития: пер. с англ. М.: «Когито-Центр», 2000. 350 с.
2. Босенко В. А. Всеобщая теория развития. Киев. 2001. 468 с.
3. Выготский Л. С. Критический очерк: предисл. // Педология раннего возраста / А. М. Гезелл. М.; Л., 1932. С. 3–14.
4. Выготский Л. С. Собр. соч.: в 6 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1982. 504 с.
5. Выготский Л. С. Собр. соч.: в 6 т. Т. 5. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
6. Гальперин П. Я. Лекции по психологии: учеб. пособие для студ. вузов. М: Книжный дом «Университет»; Высшая школа, 2002. 400 с.
7. Зинченко В. П. Предисловие // Психология развития и возрастная психология / И. Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. М., 2011. 420 с.
8. Ильенков Э. В. Диалектика абстрактного и конкретного в «Капитале» Маркса. М., 1960. 290 с.
9. Ильенков Э. В. Диалектическая логика (очерк истории и теории). М., 1974. 271 с.
10. Крайг Г. Психология развития: пер. с англ. СПб.: Питер, 2000. 992 с.
11. Крейн У. Теории развития. Секреты формирования личности. 5-е междунар. изд. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. 512 с.
12. Марголис А. А., Корепанова И. А., Сафронова М. А. Опыт создания информационно-справочной системы «Словарь культурно-исторической теории Л. С. Выготского» // Психологическая наука и образование. 2007. № 2. С. 102–111.
13. Миллер С. Психология развития: методы исследования: пер. с англ. СПб.: Питер, 2002. 464 с.
14. На пороге взросления. III всероссийская научно-практическая конференция (23–25.11.2011): сб. научных статей / Ред. Л. Ф. Обухова, И. А. Корепанова. М.: Московский городской психолого-педагогический университет, 2011. 295 с.
15. Нартова-Бочавер С. К., Потапова А. В. Введение в психологию развития: учеб. пособие. М.: ФЛИНТА; МПСИ, 2011. 216 с.
16. Обухова Л. Ф. Детская (возрастная) психология. Учебник. М.: Российское педагогическое агентство, 1996. 374 с.
17. Психогенетика: учебник для студ. вузов, обучающихся по специальности и направлению «Психология» / И. В. Равич-Щербо, Т. М. Марютина, Е. Л. Григоренко / Под ред. И. В. Равич-Щербо. М.: Аспект Пресс, 2000. 447 с.
18. Психология развития / Под ред. Т. Д. Марцинковской. 3-е изд. М.: Академия, 2007. 528 с.
19. Психология развития. Словарь / Под ред. А. Л. Венгера // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь: в 6 т. / Ред.-сост. Л. А. Карпенко; под общ. ред. А. В. Петровского. М.: ПЕРСЭ, 2005. 176 с.
20. Ребенок в современном обществе: сб. науч. статей МГППУ / Ред. Л. Ф. Обухова, Е. Г. Юдина. М.: МГППУ, 2007. 336 с.
21. Рубцов В. В. Социально-генетическая психология развивающего образования. М., 2008. 416 с.
22. Словарь Л. С. Выготского / Под ред. А. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2007. 119 с.
23. У истоков развития: сб. науч. статей / Ред. Л. Ф. Обухова, И. А. Котляр (Корепанова). М.: Московский городской психолого-педагогический университет, 2011. 265 с.
24. Чуприкова Н. И. Теория развития: дифференциально-интеграционная парадигма. М., 2009. 224 с.
25. Шаповаленко И. В. Психология развития и возрастная психология. М.: Гардарики, 2005. 349 с.
26. Шэффер Д. Дети и подростки: психология развития. СПб.: Питер, 2003. 976 с.
27. Эльконин Б. Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л. С. Выготского). М.: Тривола, 1994. 168 с.
28. Эльконин Б. Д. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.

Developmental Psychology at the Beginning of the New Century

Obukhova L.F. *,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
mila-38@mail.ru

We presented sketches of developmental psychology at the historic moment - the first decade of the twenty-first century - in the form this problem is reflected in the scientific and educational work of the Moscow State University of Psychology & Education and Psychological Institute of Russian Academy of Education. Currently, it is a single scientific and educational complex "Psychology" (V.V. Rubtsov). Attention is paid to textbooks, dictionaries, conferences, published and performed in MSUPE on the initiative and with the participation of scientists of the scientific associations that have a direct, immediate, relevant impact to the scientific and practical developmental psychology. Analysis of the current status in this field of psychology is made on the methodological basis of cultural-historical theory of Vygotsky and his school. We discussed the conceptual system of the modern Russian developmental psychology, its methodical and methodological apparatus. Particular attention is paid to the training of psychologists for psychological research and practice.

Keywords: development, psychological science, developmental psychology, conceptual apparatus of psychology, method, childhood.

References

1. Battervort Dzh., Kharris M. Printsipy psikhologii razvitiya [Principles of Developmental Psychology]. Moscow: «Kogito-Tsentr», 2000. 350 p.
2. Bosenko V.A. Vseobshchaya teoriya razvitiya. [The general theory of the development]. Kiev, 2001, 468 p.
3. Vygotskii L. S. Kriticheskii ocherk [Critical Essay]. In Gezell A. (ed.). *Pedologiya rannego vozrasta* [Early childhood pedology]. Moscow, 1932, pp. 3–14 (In Russ.).
4. Vygotskii L. S. Sobr. soch.: V6t. [Collected edition in 6 volumes]. Moscow: Pedagogika, 1982. Vol. 2. 504 p.
5. Vygotskii L. S. Sobr. soch.: V6t. [Collected edition in 6 volumes]. Moscow: Pedagogika, 1983. Vol. 5. 368 p.
6. Gal'perin P. Ya. Lektsii po psikhologii. Uchebnoe posobie dlya studentov vuzov [Lectures on psychology]. Moscow: Knizhnyi dom «Universitet»: Vysshaya shkola, 2002. 400 p.
7. Zinchenko V. P. Predislovie [Foreword]. In Kulagina I. Yu. (eds.) *Psikhologiya razvitiya i vozrastnaya psikhologiya* [Developmental psychology]. Moscow, 2011. 420 p.
8. Il'enkov E. V. Dialektika abstraktnogo i konkret-nogo v «Kapitale» Marksa [The dialectics of the abstract and the concrete in "Capital" Marx]. Moscow, 1960. 290 p.
9. Il'enkov E. V. Dialekticheskaya logika (ocherk istorii i teorii) [Dialectical Logic (A Short History and Theory)]. Moscow, 1974. 271 p.
10. Kraig G. Psikhologiya razvitiya [Developmental psychology]. Saint-Petersburg: Piter, 2000. 992 p.
11. Krein U. Teorii razvitiya. Sekrety formirovaniya lichnosti [Theory of development. Secrets of identity formation]. Saint-Petersburg: Praim-EVROZNAK, 2002. 512 p.

For citation:

Obukhova L.F. Developmental Psychology at the Beginning of the New Century. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2014, vol. 19, no. 4, pp. 5–14 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Obukhova Lyudmila Filippovna. Dr. Sci. (Psychology), Head of Chair of Developmental Psychology, Department of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: mila-38@mail.ru

12. Margolis A.A., Korepanova I.A., Safronova M.A. Opyt sozdaniya informatsionno-spravochnoi sistemy «Slovar' kul'turno-istoricheskoi teorii L.S. Vygotskogo» [Experience in creation of information system "Dictionary of the cultural-historical theory of L.S. Vygotsky"]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2007, no. 2, pp. 102–111 (In Russ., abstr. in Engl.).
13. Miller S. Psikhologiya razvitiya: metody issledovaniya [Developmental psychology: research methods]. Saint-Petersburg: Piter, 2002. 464 p.
14. Obukhova L.F. (eds.) Na poroge vzrosleniya Sbornik nauchnykh statei Tretei vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (Moscow, 23-25 noyabrya, 2011g.). [On the threshold of adulthood. Proceedings of the Third All-Russia Scientific and Practical Conference]. Moscow: Moskovskii gorodskoi psikhologo-pedagogicheskii universitet, 2011. 295 p.
15. Nartova-Bochaver S.K., Potapova A.V. Vvedenie v psikhologiyu razvitiya [Introduction to developmental psychology]: uchebnoe posobie. Moscow: FLINTA; MPSI, 2011. 216 p.
16. Obukhova L.F. Detskaya (vozrastnaya) psikhologiya. Uchebnik [Children (age) psychology]. Moscow: Rossiiskoe pedagogicheskoe agentstvo, 1996. 374 p.
17. Ravich-Shcherbo I.V. (eds.) Psikhogenetika [Psychogenetics]. Moscow: Aspekt Press, 2000. 447 p.
18. Martsinkovskaya T.D. (ed.) Psikhologiya razvitiya [Developmental Psychology]. Moscow: Akademiya, 2007. 528 p.
19. Psikhologiya razvitiya. Slovar' [Developmental Psychology. Dictionary]. In Venger A.L. (ed.). *Psikhologicheskii leksikon. Entsiklopedicheskii slovar' v shesti tomakh [Psychological lexicon. Encyclopedic vocabulary in six volumes]*. Moscow: PER SE, 2005. 176 p.
20. Obukhova L.F. (eds.) Rebenok v sovremenom obshchestve [Children in modern society]: sbornik nauchnykh statei MGPPU [Proceedings MSUPE]. Moscow: MGPPU, 2007. 336 p.
21. Rubtsov V.V. Sotsial'no-geneticheskaya psikhologiya razvivayushchego obrazovaniya [Social and genetic psychology of developmental education]. Moscow, 2008. 416 p.
22. Leont'ev A.A. (ed.) Slovar' L.S. Vygotskogo [Dictionary of L.S. Vygotsky]. Moscow: Smysl, 2007. 119 p.
23. Obukhova L.F. (eds.) U istokov razvitiya: sbornik nauchnykh statei [At the root of the development: proceedings]. Moscow: Moskovskii gorodskoi psikhologo-pedagogicheskii universitet, 2011. 265 p.
24. Chuprikova N.I. Teoriya razvitiya: differentsial'no-integratsionnaya paradigma [Development theory: differential integration paradigm]. Moscow, 2009. 224 p.
25. Shapovalenko I.V. Psikhologiya razvitiya i vozrastnaya psikhologiya [Developmental psychology]. Moscow: Gardariki, 2005. 349 p.
26. Sheffer D. Deti i podrostki: psikhologiya razvitiya [Children and adolescents: developmental psychology]. Saint-Petersburg: Piter, 2003. 976 p.
27. El'konin B.D. Vvedenie v psikhologiyu razvitiya (v traditsii kul'turno-istoricheskoi teorii L.S. Vygotskogo) [Introduction to developmental psychology (in the tradition of cultural-historical theory of Vygotsky)]. Moscow: Trivola, 1994. 168 p.
28. El'konin D.B. Izbrannye psikhologicheskie trudy [Selected psychological works]. Moscow, 1989. 560 p.

Проявление одаренности как норма развития

Мелик-Пашаев А. А. *,
Психологический институт Российской академии образования, Москва, Россия,
zinaidann@mail.ru

Автор предлагает рассматривать одаренность не как свойство избранных людей, а как нормальное проявление «внутренней энергии души» (В.Зеньковский), присущее каждому человеку. Она характеризует его как изначально творческое существо, стремящееся к полноте самореализации. С этой точки зрения, «творческая одаренность» не может выступать как отдельный вид одаренности, наряду с интеллектуальной, художественной и т.д. По мнению автора понятия «одаренность» и «творческая одаренность» выступают как синонимы. Понятию «норма» придается не статистическое, а аксиологическое значение. Также утверждается, что традиционно различаемые виды одаренности представляют собой проявления единой творческой энергии человека в разных областях его жизни и деятельности. Одним из таких проявлений является художественная одаренность, которая рассмотрена автором в двух аспектах: в общечеловеческом (или родовом) и в индивидуальном. В первом аспекте она также является нормой развития: ее должен и может раскрыть в себе каждый нормально развивающийся ребенок. Во втором аспекте художественная одаренность является характеристикой немногих людей, призванных реализовать присущую каждому человеку внутреннюю энергию души в области художественного творчества.

Ключевые слова: одаренность, статистическая норма, аксиологическая норма, «внутренняя энергия души», развитие, творчество, художественная одаренность, виды одаренности.

Название статьи может вызвать недоумение, поскольку привычные слова применены здесь в непривычном значении. Поэтому дальнейшее изложение надо предварить их разъяснением, по ходу которого в значи-

тельной степени раскроется и само содержание статьи.

Начну с *нормы*. Мы привыкли понимать ее статистически – попросту говоря как то, что встречается достаточно часто, чтобы считать-

Для цитаты:

Мелик-Пашаев А. А. Психология развития в начале нового века // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 4. С. 15–21.

*Мелик-Пашаев Александр Александрович. Доктор психологических наук, заведующий лабораторией психологических проблем художественного развития, Психологический институт Российской академии образования, Москва, Россия. E-mail: zinaidann@mail.ru

ся «нормальным» явлением, в отличие от тех случаев (фактов, характеристик и т. п.), которые встречаются реже и располагаются выше или ниже «нормы».

Можно ли, с такой точки зрения, считать человеческую одаренность нормой? Ведь невооруженным глазом видно, что яркие проявления одаренности в какой бы то ни было области встречаются редко. Существуют и специальные исследования, которые подтверждают цифрами этот лежащий на поверхности факт: людей, соответствующих тестовым критериям одаренности, мало – всего несколько процентов.

Не обсуждая здесь ни эти данные, ни условия, в которых они добываются, я обращаю внимание на то, что термин «норма» может иметь принципиально иное, не статистическое значение. Такое, например, в каком употребил его полузабытый Карл Маркс, утверждавший, что античное искусство по сей день сохраняет для нас значение *нормы* и непрекаемого образца.

Такое – аксиологическое – понимание нормы представлено и в современной психологии. Так, В. И. Слободчиков исходит из того, что норма – не характеристика «среднегруппового функционирования» какой-либо человеческой способности, а указание на возможность высших достижений, и такая норма не может *выявляться*, а может только *полагаться* [9]

И я в этой статье подразумеваю под нормой не то, что *часто встречается* в наличной ситуации, а тот в *принципе достижимый, хотя и редко достигаемый максимум, идеал развития*, на который следует ориентироваться и к которому должно приближаться. Так, А. Маслоу настойчиво говорил: чтобы понять, в чем суть самоактуализации и каковы пути к ней, надо наблюдать и изучать не среднестатистического человека, а редких, наиболее совершенных людей, которые достигли этой *высокой нормы*, как бы являют ее собою [6].

Термин «*одаренность*» тоже требует уточнений. Прежде всего, забегая вперед, скажу, что понимаю одаренность как характеристику человека, проявляющего способность к *творчеству*; поэтому распространенное выражение «творческая одаренность» представляется мне тавтологичным, и я стараюсь его избе-

гать; *одаренность всегда творческая*, или ей надо подобрать другое имя.

Теперь о понимании сути этого качества. Всякое рассуждение, всякое исследование, касающееся человека, каким бы объективным, логически или экспериментально доказательным оно ни выглядело, всегда содержит (или скрывает) в основе своей некое не подлежащее доказательству и порою неочевидное представление о том, *что, или – кто есть человек*.

Это исходное представление, независимо от того, сознает ли его ученый или просто «живет» им, как чем-то само собою разумеющимся, определяет и направление, и границы, и даже прогнозируемые результаты научного исследования или педагогической стратегии. (Разумеется, сказанное относится не только к психологии, но и к науке как таковой и охватывается понятием «парадигма», получившим широкое распространение после публикации известной работы Т. Куна [4].)

Поэтому весьма желательно осознать самому и обозначить для читателя то представление о человеке, которое лежит в основе твоих рассуждений. Одним это облегчит понимание, а другим, для кого такая позиция заведомо неприемлема, избавит от труда дальнейшего чтения.

Я исхожу из того, что *человек по природе своей творец*. Подтверждение этому можно найти в разнообразнейших источниках, от ветхозаветной и христианской антропологии до педагогической и терапевтической практики, но я обращаюсь здесь лишь к фундаментальному исследованию психолога, философа, педагога и богослова В. В. Зеньковского.

Скрупулезно анализируя различные стороны и процессы нашей психической жизни, он показывает, что определяющую роль в ней играет изначально присущая человеку, не «выводная» *внутренняя энергия души*, которая *телеологически* – в соответствии *со своими целями* – перерабатывает материал каких бы то ни было объективных условий и воздействий [3].

Эта «внутренняя энергия души» и есть свидетельство творческой природы человека, первородный источник одаренности в ее наиболее общей, нерасчлененной форме. Чело-

век одарен, в первую очередь, именно ею, и в этом начале всех частных видов его одаренности и всех проявлений его будущего творчества. Это исток его способности, и в то же время необходимости *жить изнутри наружу* (по выражению митрополита Антония Сурожского).

Подчеркиваю – такой потенциал присущ *каждому* человеку, каждому ребенку по праву его принадлежности к человеческому роду, из чего вытекает высокая педагогическая норма: презумпция одаренности по отношению к *каждому* ребенку, со всеми порождаемыми таким подходом, вербализуемыми и не вербализуемыми гранями общения учителя с учеником.

Когда существенная для человека необходимость «жить изнутри наружу» заблокирована – а типичная образовательная и социальная ситуация обычно такой и бывает – он оказывается либо в положении травинки, бесильной расколоть асфальт, либо в состоянии кипящего чайника с запаянным носиком. Человек, в особенности ребенок, будучи лишен творчества, теряет, или вовсе не обретает чувство *действительности самого себя*, осмысленности своего бытия, как бы «деперсонализируется»; он не чувствует себя «причиной», автором – ни собственной жизни, ни чего бы то ни было в реальном мире.

Известный педиатр и ученый В. Базарный пишет: «Вне творческого вдохновения дети оказываются в тисках гнетущих, практически невыносимых переживаний – переживаний пустоты, бессмысленности жизни, переживаний невыносимости тягучести времени...». Он видит именно в отсутствии творчества причину психологического неблагополучия и корень множества болезней детей [1].

Запертая до срока творческая энергия души, не находя созидательного, одобряемого выхода в объективный мир, редуцированная до «выкрика», до потребности выставить напоказ сам факт своего существования, вырывается абсурдными и асоциальными действиями. Эти действия могут быть сравнительно безвредными, как, например, начертание своего имени на каком-нибудь видном месте; могут быть и поистине разрушительными вспышками «комплекса Герострата».

Но пора уточнить значение третьего термина, вошедшего в название статьи – термина «развитие». Развитие – это не привнесение *извне* чего-либо, что мы хотели бы видеть в развивающемся существе. Внешнее воздействие, как убедительно писал еще В.С. Соловьев, может помогать или препятствовать развитию, но не входит в его содержание. Развитие предполагает, прежде всего, *того, кто развивается*, и подразумевает не всякие изменения, с ним происходящие, а лишь такие, которые имманентны ему, в нем самом коренятся и устремлены к его целям. [10, с.141–142]

Стало быть, в качестве работы педагога, развитие ребенка – это высвобождение того, что уже присутствует в «свитом», спеленутом, нерасчлененном, не явленном ему самому виде, как его еще не раскрывшаяся, но чающая раскрытия сущность. В качестве работы самого ребенка развитие представляет собой постепенное «узрение» в самом себе этого потенциала авторства, осознание и деятельное овладение им.

Конкретизируем эту мысль в свете сказанного выше. Развитие человека – это, в первую очередь, *процесс актуализации внутренней энергии его души* в тех или иных формах творчества. И это – *норма человеческого бытия как процесса*, независимо от объективной значимости результатов, достигаемых в тот или иной дискретный момент жизненного пути.

Как же идея единого первоисточка человеческой одаренности соотносится с многообразием ее обнаружений в реальной жизни и деятельности людей? Творческий потенциал человека – это, пользуясь выражением философа Н. Лосского, изначально *бескачественный* потенциал. Подобно тому, как белый луч, преломляясь в среде, раскрывает таящийся в нем спектр радуги, так и бескачественная, а потому универсальная внутренняя активность души, первооснова всякого творчества, одаренности как таковой, соприкасаясь с реалиями мира, образует спектр бесчисленных проявлений человеческой одаренности.

Они не замкнуты в ограниченном круге профессий, которые принято считать творческими. «Жизнь изнутри наружу» полноценно

осуществляется не только в создании произведений искусства, в научных открытиях или общественных преобразованиях, отмеченных именем автора и живущих долгой, отдельной от него жизнью. Едва ли не все мы можем припомнить людей, повседневная жизнь которых пропитана «энергией души» и носит творческий характер. Или людей, чья одаренность проявлялась в общении и которые в определенном смысле *творили нас самих*.

Эту универсальность проявлений одаренности описывает и философ, рассуждающий о творческом (сверхличном) человеческом типе [5], и создатель метода «терапии творческим самовыражением», показывающий, что творческим, а потому и целительным, может стать практически все, чем занимается человек: общение с природой, с искусствами, с наукой, коллекционирование, воспоминания, ведение дневников, переписка со своим врачом, путешествия, «творческий поиск одухотворенности в повседневности». [8, с.19]

Поэтому трудно согласиться с теми исследователями, которые рассматривает «творческую одаренность» как особый ее вид, отличный от одаренности интеллектуальной, художественной и др. Одаренность – внутренняя энергия души, единая в своей основе, не выступает и не улавливается «как таковая», «в обнаженном виде»: избирая русло той или иной деятельности, становясь ее внутренним стержнем и как бы облекаясь ее особыми одеждами, она и сама реализуется, и делает данную деятельность *творческой*. (Кем-то остроумно сказано, что «лошадь Платона», т. е. идея, образ лошади как таковой, не пасется ни на каком лугу. Но все реальные лошади существуют именно потому, что в них осуществляется эйдос «лошади вообще», лошади как таковой.)

Один из путей, который избирает внутренняя энергия души человека, или, что то же самое, одно из проявлений человеческой одаренности – это одаренность художественная, ведущая человека по пути творчества в искусстве. Она выступает в двух аспектах: как одна из граней общечеловеческого творческого потенциала, которая *в норме* может, даже должна раскрыться у всех, и как индивидуальная предназначенность *некоторых* людей к тому, чтобы полно реализовать себя

именно в этой области творчества. (Вероятно, то же можно сказать и о других видах одаренности.

Общечеловеческий, или родовой аспект художественной одаренности с покоряющей яркостью проявляется в возрастном интервале приблизительно от 5–6 до 8–9 лет. В благоприятных условиях общения и развивающего обучения (т. е. обучения, которое помогает, идет навстречу внутренней энергии души ребенка) практически все дети, пусть не в равной мере, выходят на уровень самостоятельного создания выразительных образов в разных видах искусства. А значит, все они приобретают полноценный опыт *авторства* – чувствования и осознания самого себя как «причиняющего», полномочного задумать и воплотить свой замысел в реальном мире. И, что также чрезвычайно важно, быть понятым и оцененным другими.

Подчеркиваю: речь идет не о начале профессионального пути в искусстве, а о приобретении психологически необходимого опыта *авторства как такового*, опыт порождения и воплощения собственного замысла. В принципе, дети могут обрести его и на других путях, но в области искусства это происходит наиболее успешно, массово и при максимальном соответствии деятельности психологическим особенностям возраста. С этим связан бесспорный приоритет творчески направленного художественного образования в ранние годы и то профилактическое (а не только терапевтическое) значение, которое он имеет для психологического благополучия растущего человека.

С педагогической точки зрения очень важно не упустить этот сенситивный период, когда волна возрастной одаренности может с легкостью подхватить едва ли не каждого ребенка. В дальнейшем она схлынет, и «энергия души» большинства взрослых детей изберет другие пути для своей актуализации. Но останутся немногие, чья художественная одаренность носила не родовой и возрастной, а индивидуальный характер, кто *предназначен*, преимущественно или исключительно, именно к художественному творчеству.

Ошибочно было бы думать, что такой индивидуально одаренный ребенок непременно

но выделяется явными *достижениями* в художественном творчестве, делая «то же, что и остальные, только лучше». Бывает и по-другому. Не осознаваемая самим маленьким автором глубина его запроса к искусству, недетская сложность замыслов, не поддержанная достаточными умениями, могут маскировать потенциальную одаренность ребенка, приводить к внешним неудачам, ставить в положение «гадкого утенка». В таких случаях незаменима интуиция учителя и та безусловная «презумпция одаренности», о которой речь шла выше.

Судить об индивидуальной одаренности, пока она остается в значительной мере потенциальной, не вполне проявляется в результатах деятельности, позволяют, с одной стороны, специально создаваемые с этой целью исследовательские методики [7], а с другой стороны – *устойчивая, не ситуативная потребность* самого ребенка в художественном творчестве и его попытки воплощать в образах *значимые для него жизненные содержания*.

С этой точки зрения нужно признать, что первые исследователи индивидуальных различий (В. Штерн, А. Ф. Лазурский и другие), которые не проводили границы между *способностью* ребенка к той или иной деятельности и его *склонностью* к ней, были ближе к истине, чем те, кто оценивает одаренность по наличным достижениям, по результатам тестовых обследований или (в наши дни встречается и такое) с помощью современных способов исследования мозговой деятельности.

Еще В. Гете говорил: наши желания – провозвестники наших возможностей, они говорят о том, что мы *можем* совершить. Они могут свидетельствовать, что внутренняя энергия души ребенка стучится именно в эту дверь.

С такой точки зрения глубинное отличие людей индивидуально одаренных не в том, что они *могут* делать в искусстве (или в какой-либо другой области) что-то такое, чего не могут делать другие, а в том, что, в отличие от других, они *хотят и чувствуют, что должны* делать именно это.

Выдающийся писатель и мыслитель М. М. Пришвин считал, главная тайна писа-

тельского труда – *переводить всерьез жизнь свою в слово*. Или – добавлю от себя – в образы других искусств, или в другие виды человеческой деятельности.

В одном из своих сочинений М. М. Бахтин рассуждает о том, что различные виды, формы и нормы культурной деятельности как бы расprostерты перед человеком, доступны ему, но сами по себе не заставляют его следовать тем или иным из возможных путей. Это происходит в том случае, когда сам человек свободно *приобщает ту или иную область деятельности своей единственной жизни* [2].

Почему внутренняя, творческая энергия души подсказывает именно *такой*, а не иной выбор? По этому поводу можно высказать немало соображений, продиктованных здравым смыслом или даже опирающихся на данные эксперимента. Но невозможно исчерпать этот вопрос, указав объективные детерминанты выбора и перекрыв тем самым суверенный внутренний источник принятия решения, не подчиненный каузальной логике и не поддающийся измерению.

Приблизиться к этой тайне в какой-то мере позволяет изучение и сопоставление свидетельств, преимущественно автобиографических, о тех переживаниях, которые определяли выбор профессии и самую жизнь людей, проявивших выдающуюся одаренность в разных профессиях. Данная проблема уже привлекала внимание исследователей – и отечественных (М. А. Холодная, Е. И. Горбачева, Н. И. Чуприкова), и зарубежных, но в целом осмысление этого богатейшего материала – пока еще дело будущего.

Тем не менее, центральный момент этих «ключевых» переживаний можно обрисовать уже сейчас. Случаясь в разные периоды жизни (но чаще в детстве и в юности), они бывают связаны с внезапным осознанием своего предназначения, мгновенным видением будущего пути и напоминают некую «встречу с самим собой» во всей полноте возможностей, которые человек призван реализовать в течение жизни. Но тщательный анализ этого неоспоримого феномена, осмысление его и те педагогические выводы, которые он позволит сделать – это, повторяю, увлекательная тема специальных будущих исследований.

Литература

1. Базарный В.Ф. Нервно-психическое утомление учащихся в традиционной школьной среде. Сергиев Посад: Министерство образования РФ, 1995. 96с.
2. Бахтин М.М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники. М.: Наука, 1985. С. 80–160.
3. Зеньковский В.В. Проблема психической причинности. Киев, 1914. 443с.
4. Кун Т. Структура научных революций. М.: Прогресс, 1977. 297с.
5. Лосский Н.О. Основные учения психологии с точки зрения волюнтаризма. СПб, 1903. 300с.
6. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. СПб.: Евразия, 1997. 430с.
7. Методики исследования и проблемы диагностики художественно-творческого развития детей / А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская, А.А. Адашкина, Н.Ф. Чубук. Дубна: Феникс+, 2009. 272с.
8. Практическое руководство по терапии творческим самовыражением / Под общ. ред. М.Е. Бурно. М.: Академический Проект ОПГЛ, 2002. 858с.
9. Слободчиков В.И. Теория и диагностика развития в психологической антропологии // Психология обучения. 2014. №1. С.3–34.
10. Соловьев В.С. Сочинения: в 2 т. Т. 2. М.: Мысль, 1988. 822с.

Manifestation of Giftedness as a Norm of Development

Melik-Pashaev A. A. *,

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia,
zinaidann@mail.ru

The author proposes to consider giftedness not as a property of the chosen people, but as a normal expression of the “internal energy of the soul” (V. Zenkovsky) inherent in every person. It characterizes him as being originally creative and committed to the fullness of self-realization. From this point of view, the “creative giftedness” can not act as a separate type of giftedness, along with the intellectual, artistic, etc. According to the author, the concept of “giftedness” and “creative giftedness” appear as synonyms. The concept of “normal” has an axiological, but not statistical significance. The author also argues that traditionally distinguished types of giftedness are manifestations of a single human creative energy in different areas of life and human activity. One such manifestation is artistically giftedness, which is considered by the author in two aspects: a basic human (or generic) and individual ability. In a first aspect, it is also the norm of development: it must and can reveal itself in every normally developing child. A second aspect of the artistic talent is a characteristic of the few people called to realize the inherent internal energy of every human soul in the field of artistic creation.

Keywords: giftedness, statistical norm, axiological norm, “the internal energy of the soul”, development, creativity, artistic talent, types of giftedness.

For citation:

Melik-Pashaev A.A. Manifestation of Giftedness as a Norm of Development. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2014, vol. 19, no. 4, pp. 15–21 (In Russ., abstr. in Engl.).

*Melik-Pashaev Aleksandr Aleksandrovich. Dr. Sci. (Psychology), Head of the Laboratory of Psychological Problems of Artistic Development, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia. E-mail: zinaidann@mail.ru

References

1. Bazarny V.F. Nervno-psikhicheskoe utomlenie uchashchikhsya v traditsionnoi shkol'noi srede [The Neuropsychic Fatigue of Students in Traditional School Environment]. Sergiev Posad: Ministry of education of Russian Federation, 1995, 96 p.
2. Bakhtin M.M. K filosofii postupka [Toward a Philosophy of the Act]. *Filosofiya i sotsiologiya nauki i tekhniki* [Philosophy and Sociology of Science and Technology]. Moscow: Nauka, 1985, pp. 80–160.
3. Zenkovsky V.V. Problema psikhicheskoi prichinosti [The problem of psychical causality]. Kiev, 1914. 443c.
4. Kuhn T. Struktura nauchnykh revolyutsii [The Structure of Scientific Revolutions]. Moscow: Progress, 1977. 297 p.
5. Lossky N.O. Osnovnye ucheniya psikhologii s točki zreniya volyuntarizma [The Fundamental Doctrines of Psychology from the Point of View of Voluntarism]. Saint-Petersburg, 1903. 300 p.
6. Maslow A. Dal'nie predely chelovecheskoi psikhiki. [The Farther Reaches of Human Nature]. St-Peterburg: Evraziya, 1997. 272 p.
7. Melik-Pashaev A.A., Novlianskaya Z.N. Adaskina A.A., Chubuk N.N. Metodiki issledovaniya i problemy diagnostiki khudozhestvenno-tvorcheskogo razvitiya detei [Research Methods and Problems in the Diagnosis of Artistic and Creative Development of Children]. Dubna: Fenix+, 2009. 430 p.
8. Burno M. (ed.) Prakticheskoe rukovodstvo po terapii tvorcheskim samovyrazheniem [A Practical Guide to Creative Self-Expression Therapy]. Moscow, Akademicheskii Proekt OPPL, 2002. 858 p.
9. Slobodchikov V.I. Teoriya i diagnostika razvitiya v psikhologicheskoi antropologii [Theory and Diagnostics of Development in Psychological Anthropology]. *Psikhologiya obucheniya* [Educational Psychology], 2014, no. 1, pp. 3–34.
10. Soloviev V. Sochineniya [Works]: in 2 vol. Vol. 2. Moscow: Mysl', 1988. 822 p.

Самоопределяющие нарративы в развитии личности

Нуркова В. В.*,

ГБОУ ВПО «Московский психологический университет»; ФГОУ ВПО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова», Москва, Россия,
Nourkova@mail.ru

Рассматривается роль нарративной идентичности в развитии личности, которое определяется как способность воплощения индивидуального проекта самосозидания вопреки ситуативной детерминации. В качестве структурно-функциональных единиц нарративной идентичности автором выделяются «самоопределяющие воспоминания», содержащие самооценку человека по значимым параметрам Я-концепции. Раскрывается процесс онтогенеза самоопределяющих воспоминаний через формирующие диалоги со взрослым, описываются параметры «разрабатывающего» и «повторяющего» стилей общения родителей с детьми по Р. Файвиш. Утверждается, что с точки зрения мотивации родителя в автобиографическом взаимодействии с ребенком дифференцируются «аутотелический» стиль, где для взрослого создание нарратива выступает автономной ценностью, и «прагматический» стиль, где цель взрослого – получение конкретной информации. Излагаются результаты авторского исследования 31 диады мать–ребенок, в котором выявлен новый существенный компонент родительско-детского взаимодействия – особые квази-конфликтные приемы, направленные на повышение самостоятельности ребенка в ходе диалога и, соответственно, на большую индивидуализацию его личности.

Ключевые слова: самоопределяющие воспоминания, нарративная идентичность, автобиографическая память, развитие личности.

Для цитаты:

Нуркова В. В. Самоопределяющие нарративы в развитии личности // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 4. С. 22–30.

¹ Семантически близким понятию «история жизни» является понятие «нарративная идентичность», определяемое Д. МакАдамсом как «рассказ о жизни, интернализированный рассказ о прошлом, настоящем и антиципируемом будущем, который сообщает жизни переживание целостности и осмысленности» [16, с. 137].

*Нуркова Вероника Валерьевна. Доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии, ГБОУ ВПО «Московский психологический университет»; профессор кафедры общей психологии факультета психологии, ФГОУ ВПО «Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова», Москва, Россия. E-mail: Nourkova@mail.ru

Развитие личности можно понимать как становление способности активно конструировать свою деятельность в горизонте личных ценностей – действовать вопреки ограничениям ситуативной детерминации, опираясь в своих поступках на индивидуально значимое «там и тогда», произвольно игнорируя «здесь и сейчас». Иными словами, в жизни личностно зрелого человека доминирует стратегия планомерного воплощения самостоятельно сформулированного проекта самосозидания.

История жизни как источник проекта самосозидания личности

Наиболее продуктивной формой существования проекта личностного развития, согласно разрабатываемой нами концепции [1; 4], является история жизни, в которой интегрированы образы автобиографического прошлого, настоящего и будущего¹. На значимость создания истории жизни для продуктивного функционирования личности указывает Дж. Зингер: «Генерирование нарративов на основе пережитого опыта является центральной активностью в формировании идентичности... Создание и совершенствование нарративной идентичности – это проект развития жизни человека, никогда не завершающийся и всегда отвечающий конкретным вызовам и задачам каждого этапа жизненного цикла» [22, с. 570].

В отличие от абстрактного смысла жизни (например, «делать добро», «помогать людям» и т.п.), который зачастую является формальной декларацией далеких от жизненной практики человека тезисов, содержащийся в истории жизни нарративный смысл надежно связывает устойчивые характеристики личности и их проявление в реальной деятельности.

Формирование систематизированной истории жизни носит циклический характер и включает в себя три взаимосвязанных процесса. Во-первых, – это овладение идеальными культурными формами жизнеописания, к числу которых относятся «культурный концепт биографии» [11], «схема жизненной истории» [12], «культурный жизненный сценарий» [6]. Во-вторых, – это селекция доступных автобиографических воспоминаний на основе их релевантности культурным формам. Результатом такого отбора становится

корпус «воспоминаний истории жизни» (life story memories), которые потенциально могут входить в состав рассказа о себе [24]. Из коллекции отдельных воспоминаний и выстраивается диахронический автобиографический нарратив. В-третьих, – это интеграция разнородных компонентов автобиографической памяти (конкретные изолированные эпизоды прошлого – обобщенные воспоминания – жизненные темы и периоды) в целостную, концептуализированную, вербализованную систему автобиографии, высшим уровнем организации которой является индивидуальный концепт судьбы. Индивидуальный концепт судьбы, отражающий взаимопроникновение кристаллизованных социокультурных значений и индивидуально-личностных смыслов, уже гораздо труднее поддается «линейной», повествовательной вербализации. Наиболее адекватно и интегрированно концепт судьбы выражается в форме метафоры [1].

Д. МакАдамс предлагает анализировать описание историй жизни по критериям уровня субъектности (agency), связности, внутренней непротиворечивости, сюжетности, завершенности и эстетической привлекательности. По его мнению, позитивно развивающаяся история жизни должна демонстрировать тенденцию к планомерному наращиванию объема и смысловой насыщенности [16]. Т. Хабермас выделил четыре измерения для оценки уровня развития истории жизни: сценарную согласованность, временную согласованность, причинно-следственную согласованность и тематическую согласованность [13], и показал, что соответствующий социальному формату объемный и хорошо согласованный по временным, тематическим и каузальным показателям автобиографический нарратив связан с высоким уровнем психологического благополучия [14].

Самоопределяющие воспоминания

Структурно-функциональной единицей нарративной идентичности являются описания автобиографически значимых событий. Особую роль в процессе личностного развития играют «самоопределяющие воспоминания». Термин был предложен в начале 90-х гг. XX в. Дж. Зингером для обозначения нарративных

описаний эпизодов прошлого, отражающих субъективно значимые аспекты личности вспоминающего [21]. Автор выделил пять атрибутов самоопределяющего воспоминания:

- 1) перцептивная яркость;
- 2) эмоциональная насыщенность;
- 3) высокая частота воспроизведения;
- 4) согласованность с корпусом тематически близких воспоминаний;
- 5) сфокусированность на ведущей мотивации или нерешенной проблеме личности.

Он предложил оценивать их по четырем параметрам:

- специфичность;
- осмысленность;
- эмоциональность;
- содержание (релевантность темам отношений с другими людьми, достижений, досуга и смертности).

Позже Зингер использовал модель автобиографической памяти как самореференционной мнемической системы (Self-Memory System) М. Конвея для объяснения возникновения воспоминаний данного типа [8; 9]. Согласно данной модели, автобиографические воспоминания представляют собой ситуативный результат согласованной работы нескольких психологических структур. Часть из них относится к структурам памяти – семантической и эпизодической, в то время как другие представляют личностное измерение психики человека – «Рабочее Я» (working self) и «Долговременное Я» (long-term self). Структура «Рабочего Я» состоит из актуальных в данный момент мотивов и целей. «Долговременное Я» содержит две подструктуры – «Базу автобиографических знаний» и «Концептуальное Я», т.е. представление о своих качествах и свойствах, которое по происхождению является результатом обобщения содержания базы автобиографических знаний, но может использоваться достаточно автономно. Конкретные автобиографические воспоминания конструируются по «двойному» запросу от «Рабочего Я» к структурам эпизодической памяти и «Долговременного Я». В результате в сознании человека возникает воспоминание, в котором содержание, идущее от «Долговременного Я», насыщается образностью эпизодических воспоминаний. Из моде-

ли Конвея следует, что конкретное содержание автобиографических воспоминаний зависит от преимущественной ориентации при воспроизведении на мотивацию «адаптивно-го соответствия» (гибкого приспособления к текущей ситуации и постановкой соответствующих целей) или «самосогласованности» (сохранения целостности и преемственности своей личности, выходящей за пределы текущей ситуации). В первом случае будут актуализироваться «фотографические воспоминания», наполненные яркой образностью, и конгруэнтные ситуации, во втором – «самоопределяющие», через которые удерживается связь «Рабочего Я» с «Долговременным Я».

М. Пасупати [20] предложила классификацию вариантов связи «Концептуального Я» с содержанием самоопределяющих воспоминаний, которые могут быть направлены на то, чтобы: 1) *проиллюстрировать* какое-либо из самооценочно значимых свойств личности (explain); 2) *объяснить причину* личностного изменения (cause); 3) конкретизировать самописание через *отрицание* какого-либо свойства (dismissal); 4) раскрыть неизвестные самому себе характеристики (reveal).

Полученные нами данные [2] позволяют выделить ряд особенностей самоопределяющих воспоминаний, обусловленных их ролью связующего звена между системой автобиографических знаний и их событийным основанием. При воспоминаниях этого типа эпизод выступает скорее в качестве метафоры личности, чем в качестве отсылки к конкретному событию прошлого, поэтому перцептивный материал преобразуется символически в соответствии с содержанием Я-концепции. Событие приобретает смысл как презентация сути личности. Субъективная достоверность картины события – результат «монтажа» в момент актуализации. Нарратив строится на описании своих личностных особенностей в их соотношении с событием, при этом экспрессируется эмоция, отражающая переживание самоидентичности: «Это Я!». Предметом эмоционально-смыслового отношения выступают желаемые или отвергаемые психологические свойства субъекта. Наблюдается личностная ассоциированность с мнемическим образом, привнесенная интерпретацией –

«вторичное» слияние с собой в прошлом («В этом эпизоде – весь Я»).

Онтогенез самоопределяющего нарратива

У взрослого человека личность и автобиографическая память безусловно представляют собой две, хотя и тесно взаимосвязанные, но автономные системы. Однако в онтогенезе развитие автобиографической памяти предшествует выстраиванию единой структуры личности – ее самоидентичности², Я-концепции и самооценки. Наиболее ранней формой автобиографической мнемической функции является разделенная со взрослым беседа о жизненном случае, содержательные и формальные характеристики которой впоследствии преобразуются в структуру индивидуальной автобиографической памяти, что, в свою очередь, служит своеобразной матрицей для развития личности с конгруэнтными ей свойствами [3]. Интересно, что предварительное фокусирование внимания на личностных качествах провоцирует более детальные воспоминания уже у трехлетних детей [25]. Р. Файвиш были выделены противоположные стили общения родителей с детьми по поводу автобиографического материала – разрабатывающий (*elaborative*) и повторяющий (*repetitive*) [10]. Критериями различения стилей является степень присутствия в совместно порождаемых ребенком и родителем текстах таких признаков как: а) специальные вопросы, включающие вопросительные слова (так называемые *wh-questions*); реплики с открытым концом; слова, выражающие заинтересованность в беседе; подсказки; дополнительная контекстуальная информация (полюс разрабатывающего стиля) и б) подтверждающие реплики, повторения, оценивающие высказывания (полюс повторяющего стиля) [15]. Преобладание компонентов разрабатывающего стиля в семье связано с формированием более автономной индивидуалистической личности, в то время как преобладание повторяющего стиля – с формированием лично-

сти, ориентированной на социальные связи и коллективизм [7]. В наших исследованиях при анализе мотивации родителя в автобиографическом взаимодействии с ребенком выделены близкие по феноменологическому наполнению категории *аутотелического стиля*, где для взрослого создание нарратива выступает автономной ценностью, коммуникативной ситуацией с высоким позитивным эмоциональным потенциалом, и *прагматического стиля*, где взрослый вступает в контакт с ребенком для получения конкретной информации [2].

Нами был выявлен новый существенный компонент родительско-детского взаимодействия, оказывающий влияние как на развитие автобиографической памяти, так и на развитие личности – особые квази-конфликтные приемы, направленные на повышение самостоятельности ребенка в ходе диалога и, соответственно, на большую индивидуализацию его личности [19]. В исследовании участвовала 31 семейная диада, включающая ребенка (средний возраст 6,3 (1,6)) и его мать (средний возраст 31,2 (7,2)). С каждой диадой были проведены две встречи с интервалом 6–11 дней. Во время первой встречи матери предлагалось обсудить в диалоге с ребенком произвольно выбранный совместно пережитый случай прошлого. Во время второй встречи ребенок вспоминал об аналогичном случае самостоятельно в форме монолога. В дополнение к описанным выше компонентам диалогов мы анализировали «провокационные» утверждения матерей (заведомо ложные утверждения); выражения несогласия с утверждением матери; мета-когнитивные утверждения, относящиеся к общим знаниям или обстоятельствам за пределами описываемой ситуации. При кодировке монологов детей нас интересовало количество оригинальных по сравнению с диалогом слов при воспоминании и факты включения новых, не присутствовавших в диалогах содержательных фрагментов. Была обнаружена высокая негативная корреляция между наличием оригинальных фрагментов в мнемическом моноло-

²В понятие «самоидентичность» нами фиксируется целостное переживание разновременного тождества личности, производной от которого является описание системы значимых для личности свойств (Я-концепция) и степени их выраженности (самооценка).

ге ребенка и количеством подтверждающих реплик матери в диалоге ($R = -0,39, p < 0,05$). Аналогичная негативная связь была выявлена между мета-когнитивными суждениями ребенка в монологе и количеством повторений со стороны родителя ($R = -0,59, p < 0,01$). В то же время тенденция включать в диалог с ребенком подтверждающие реплики и повторы своих реплик и реплик ребенка высоко коррелируют между собой ($R = 0,71, p < 0,01$). Наиболее интересным нам представляется тот факт, что стратегия «квази-конфликта» на стадии создания совместного воспоминания качественно преобразует монолог ребенка. Дети из таких диад в 63% случаев при самостоятельном рассказе генерируют больший объем вербальной продукции, чем в диалоге ($t = 3,605(11), p < 0,05$). В то время, как монологи остальных детей всегда короче, чем их речевой вклад в диалог с родителем. Дети из «квази-конфликтных» диад демонстрируют также оригинальный лексикон в самостоятельном воспоминании в отличие от тенденции к копированию лексики родителя у других участников исследования ($t = 3,048, p < 0,01$).

Приведем пример одного из диалогов с высоким индексом «квази-конфликта», по критериям К. Нельсон и Р. Файвиш [18], относящийся к разрабатываемому стилю взаимодействия.

ВОСПОМИНАНИЕ О ГОСПИТАЛИЗАЦИИ

Катя (5,2 года), Марина (36 лет). Компоненты квази-конфликта подчеркнуты.

Марина: «Помнишь, как ты была в больнице? Расскажи, как это было».

Катя: «Когда? Когда я совсем маленькой была?»

М: «Ну как ты в больнице была. Дома ты упала. С Ксюшей когда были...».

К: «Не помню».

М: «Вы пришли из сада и...».

К: «...и я залезла на стул».

М: «По-моему, на маленькую скамеечку».

К: «Нет, на стул».

М: «И ты упала... А что потом?»

К: «Ты пришла».

М: «А почему я пришла?»

К: «Потому что тебе Ксюша позвонила».

М: «Ну, что дальше? Вы на метро поехали?»

К: «Нет, ты на метро, а мы на машине».

М: «А ты откуда знаешь, что я на метро?»

К: «Ты мне сама говорила».

М: «Да, в скорой помощи. С кем ты там была?»

К: «С Ксюшей, а ты одна».

М: «А что в больнице было?»

К: «Не помню».

М: «Катя, ты там с кем была?»

К: «С Ксюшей».

М: «А говоришь, что не помнишь! Ведь помнишь, что ты там с Ксюшей была. Там много взрослых или детей?»

К: «Я познакомилась с девочкой».

М: «Как ее звали?»

К: «Ну мама, это было год назад, я не помню половину».

М: «Хорошо, а как ты там спала? Вспомни, пожалуйста».

К: «На одной маленькой кроватке. Знаешь, на такой, где малыши спят. На высокой такой».

М: «Ты все время лежала там?»

К: «Не могут же люди только лежать и лежать...».

М: «Нет, ну почему, могут, если они очень больны. А вот ты как? Ты-то лежала там?»

К: «Не лежала. Только ночью».

В приведенном диалоге легко выделить активные, формирующие автобиографическую память ребенка действия взрослого: стимуляцию воспоминания как значимого, введение воспоминания в более широкий семантический контекст («бывает, если люди очень больны»), провоцирующие высказывания, которые активизируют выстраивание автономного от взрослого воспоминания. Подчеркнем, что девочка в данном диалоге не является реактивным реципиентом готового текста, она самостоятельно датирует событие («это было год назад»), осуществляет метакогнитивную оценку своей мнемической способности («я не помню половину»), апеллирует к сложившейся у нее системе знаний о мире («не могут же люди только лежать и лежать...»), реконструирует недоступные непосредственному восприятию аспекты прошлой ситуации («я была с Ксюшей, а ты одна»),

устанавливает источник получения информации («Ты мне сама говорила»). И, что кажется нам крайне существенным, оппонирует взрослому, отстаивая свое видение ситуации прошлого («Нет, на стул», «Нет, ты на метро, а мы на машине», «Не лежала»).

Таким образом, в нашем исследовании убедительно показано, что дети родителей с «разрабатывающим» стилем автобиографического взаимодействия, включающего умеренный компонент «квази-конфликта», обнаруживают более высокую «автобиографическую компетентность», что проявилось как в высоких показателях развития автобиографического рассказа, так и в установлении источника воспоминания, т. е. в лучшем разделении фантазийного, артефактного (услышанное от других) и реалистичного компонентов воспоминания, что является показателем уровня развития автобиографической памяти как высшей психической функции.

В целом, относительно развития самоопределяющих воспоминаний складывается достаточно парадоксальная ситуация. Если у взрослого корпус данных воспоминаний невелик, то для ребенка практически любое воспоминание, включенное в нарративное взаимодействие со взрослым, исполняет роль самоопределяющего, так как через интериоризацию параметров самооценки, включенных в автобиографических рассказ, впоследствии формируется система координат личности и нарративная идентичность.

Самоопределяющие воспоминания как медиатор целеполагания

А. Сутин и В. Робинсон предложена и эмпирически обоснована модель, согласно которой личностные свойства человека обуславливают особенности его целеполагания не напрямую, а опосредованно, путем обращения субъекта к самоопределяющим воспоминаниям [23]. В исследовании приняло участие 300 испытуемых-студентов, предварительно прошедших процедуру диагностики личностных черт. Им была предложена следующая инструкция: «Опишите значимое для вас воспоминание. Оно может быть как позитивным, так и негативным, но должно сообщать о наиболее важном опыте, который помог вам понять

кто вы и какова ваша идентичность. Это должно быть такое воспоминание, о котором вы многократно думали и которое важно для вас и сейчас, когда вы рассказываете о нем» [23, с. 649]. Затем воспоминание оценивалось испытуемыми по 5-балльной шкале по степени присутствия в нем различных эмоций и трех мотивационных тенденций: мотивации достижения, мотивации власти и мотивации аффилиации. Оценивание производилось также и экспертами. Спустя два месяца испытуемых просили записать 10 наиболее актуальных для них личных стремлений.

Математическое моделирование позволило убедительно показать, что выявляемые опросниками личностные черты определяют сюжетные и эмоциональные особенности самоопределяющих воспоминаний и их доступность для осознания, а уже те, в свою очередь, служат источником целеполагания. Так, при высокой самооценке генерируются самоопределяющие воспоминания, насыщенные позитивными эмоциями и тематикой, релевантной мотивации достижения. Эти испытуемые отсроченно демонстрировали высокую приверженность своим жизненным стремлениям, их согласованность и оптимистичную оценку вероятности их реализации. При высоком уровне нарциссизма, наоборот, в качестве самоопределяющих продуцируются воспоминания, негативные по эмоциональному содержанию и связанные с мотивацией власти и контроля. Сфера жизненных стремлений у этих испытуемых характеризовалась внутренней конфликтностью и пессимистическим прогнозом.

Таким образом, становление способности целеполагать и действовать в перспективе жизненных задач, что в указанном выше смысле синонимично для нас ведущей линии развития личности, тесно связано с уровнем функционирования самоопределяющих воспоминаний.

Заключение

В антропогенезе сложилась специфическая функциональная психологическая система – автобиографическая память личности, которая, в первую очередь, в осознаваемой нарративной форме является субстратом развития единой структуры личности – ее само-

идентичности, Я-концепции и самооценки [5]. Особую роль в процессе личностного развития играют «самоопределяющие воспоминания», в которых фиксируется самооценка по значимым параметрам Я-концепции. Формирование корпуса самоопределяющих воспоминаний в дошкольном и младшем школьном возрасте происходит в диалоге со взрослым, где культивируется схема определения себя через селективно представленный прошлый опыт. Старшие подростки успешно эксплицируют параметры своей Я-концепции и оценивают себя по индивидуально значимому набору свойств, объясняя эти оценки с помощью самоопределяющих нарративов [5; 17]. Отвечая на вопрос

«Какой я?», они апеллируют к случаям из прошлого, в которых им удалось проявить те или иные важные для них качества.

Устойчивость совокупности самоопределяющих воспоминаний необходима человеку для поддержания диахронической тождественности личности. Однако в некоторых случаях ригидность автобиографической «базы данных» может ограничивать развитие личности. При этом взрослый человек – не заложник своей памяти. Решение задачи на смысл самоопределяющих воспоминаний и целенаправленная активность по их изменению могут стать источником самосозидания своей личности [4].

Финансирование

Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ № 12-06-33049.

Литература

1. Нуркова В.В. Сверхценное продолжается: Психология автобиографической памяти личности. М.: УРАО, 2000. 320 с.
2. Нуркова В.В. Культурно-исторический подход к автобиографической памяти. Дис. ... докт. психол. наук. М., 2009. 661 с.
3. Нуркова В.В., Масолова Г.Ю. Характеристики воспоминаний о детстве и психологический облик взрослого [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2009. № 4. URL: http://psyedu.ru/journal/2009/4/Nurkova_Masolova.phtml (дата обращения: 16.03.2014).
4. Нуркова В. Рассказывать о себе, рассказывать себя, рассказывать собой: автобиографический нарратив с позиций культурно-деятельностного подхода // Развитие личности. 2010. № 1. С. 74–92.
5. Alyusheva A.R., Nourkova V.V. Identity formation and autobiographical memory: Two interrelated concepts of development // World Academy of Science, Engineering and Technology. 2012. Vol. 66. P. 285–288.
6. Berntsen D., Rubin D.C. Cultural life scripts structure recall from autobiographical memory // Memory and Cognition. 2004. Vol. 32. P. 427–443.
7. Cleveland E.S., Reese E. Maternal structure and autonomy support in conversations about the past: Contributions to children's autobiographical memory // Developmental Psychology. 2005. Vol. 41(2). P. 376–388.
8. Conway M.A. Memory and the Self // Journal of Memory and Language. 2005. Vol. 53 (4). P. 594–628.
9. Conway M.A., Singer J.A., Tagini A. The self and autobiographical memory: Correspondence and coherence // Social Cognition. 2004. Vol. 22. P. 495–537.
10. Fivush R., Haden A.H., Reese E. Elaborating on elaborations: Role of maternal reminiscing style in cognitive and socioemotional development // Child Development. 2006. Vol. 77(6). P. 1568–1588.
11. Habermas T. How to tell a life: The development of the cultural concept of biography across the lifespan // Journal of Cognition and Development. 2007. Vol. 8. P. 1–31.
12. Habermas T., Bluck S. The Life Story Schema // Motivation and Emotion. 2000. Vol. 24, № 2. P. 121–147.
13. Habermas T., de Silveira C. The development of global coherence in life narratives across adolescence: Temporal, causal, and thematic aspects // Developmental Psychology. 2008. Vol. 44. P. 707–721.
14. Habermas T., Köber C. Autobiographical reasoning is constitutive for narrative identity: The role of the life story for personal continuity // The Oxford handbook of identity development / K.C. McLean, M. Syed (Eds.). Oxford, UK: Oxford University Press, 2014. P. 354–362.
15. Larkina M., Bauer P.J. The Role of Maternal Verbal, Affective, and Behavioral Support in Preschool Children's Independent and Collaborative Autobiographical Memory Reports // Cognitive Development. 2010. № 25(4). P. 309–324.
16. McAdams D.P. The psychology of life stories // Review of General Psychology. Special Issue: Autobiographical Memory. 2001. Vol. 5. P. 100–122.

17. Banks M. V., Salmon K. Reasoning about the self in positive and negative ways: Relationship to psychological functioning in young adulthood // *Memory*. 2013. Vol. 21(1). P. 10–26.
18. Nelson K., Fivush R. The emergence of autobiographical memory: A social cultural developmental theory // *Psychological Review*. 2004. № 111. P. 486–511.
19. Nurkova V. V. Maternal reminiscing style as a predictor of memory source monitoring efficacy // CON AMORE: Center on Autobiographical Memory Research. Perspectives on Autobiographical Memory Development 16–17 June, 2011. Aarhus University, Denmark. P. 21.
20. Pasupathi M., Mansour E., Brubaker J. R. Developing a life story: Constructing relations between self and experience in autobiographical narratives // *Human Development*. 2007. Vol. 50. P. 85–110.
21. Singer J. A., Blagov P. The integrative function of narrative processing: Autobiographical memory, self-defining memories, and the life story of identity // *The self and memory* / D. Beike, J. Lampinen, D. Brend (Eds.). New-York, NY: The Psychology Press, 2004. P. 117–138.
22. Self-defining memories, scripts, and the life story: Narrative identity in personality and psychotherapy / J. A. Singer, P. Blagov, M. Berry, K. M. Oost // *Journal of Personality*. 2013. Vol. 81(6). P. 569–582.
23. Sutin A. R., Robins R. W. Going forward by drawing from the past: personal strivings, personally meaningful memories, and personality traits // *Journal of Personality*. 2008. Vol. 76(3), Jun. P. 631–664.
24. What characterizes life story memories? A diary study of freshmen's first term / D. K. Thomsen, M. H. Olesen, A. Schnieber, T. Jensen, J. Tønnesvang // *Consciousness and Cognition*. 2012. Vol. 21. P. 366–382.
25. Wang Q. Autobiographical Memory and Culture [Электронный ресурс] // *Online Readings in Psychology and Culture*. 2011. Vol. 5(2). Available at: <http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1047> (Accessed: 04.09.2014).

Self-defined Narratives in Personality Development

Nurkova V. V. *

Moscow Psychological University; Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,
Nurkova@mail.ru

We examine the role of narrative identity in personality development, which is defined as the ability of realization of the individual project in spite of situational determination. As the structural and functional units of narrative identity we define “self-defined memories” containing self-esteem of the person on significant parameters of self-concept. We expand the process of ontogeny of the self-defined memories through forming dialogues with adults, describe the “developing” and “repeating” communication styles of parents with children according to R. Faivish. It is argued that in terms of the motivation of the parent in the autobiographical interaction with the child, one can differentiate “autoteleo” style, where the narrative creation appears autonomous value for an adult, and “pragmatic” style, where the goal of the adult is to provide specific information. We present the results of the author's study on 31 mother-child dyads, which revealed a new essential component of parent-child interaction - the special quasi-conflict techniques aimed at increasing the autonomy of the child in the course of the dialogue, and, accordingly, greater individualization on his personality.

Keywords: self-defined memories, narrative identity, autobiographical memory, personality development.

Funding

The study is supported by RFBR, grant № 12-06-33049.

For citation:

Nurkova V. V. Self-defined Narratives in Personality Development. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2014, vol. 19, no. 4, pp. 22–30 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Nurkova Veronika Valer'evna. Dr. Sci. (Psychology), Professor, Chair of General Psychology, Moscow Psychological University; Professor, Chair of General Psychology, Department of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: Nurkova@mail.ru

References

1. Nurkova V.V. Svershennoe prodolzhaetsya: Psikhologiya avtobiograficheskoi pamyati lichnosti [Past continuous: The Psychology of Autobiographical Memory]. Moscow: Publ. URAO, 2000. 320 p.
2. Nurkova V.V. Kul'turno-istoricheskii podkhod k avtobiograficheskoi pamyati: Diss. dokt. psikholog. nauk. [Cultural-historical Approach to Autobiographical Memory. Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Moscow, 2009. 661 p.
3. Nurkova V.V., Masolova G.Yu. Kharakteristiki vospominanii o detstve i psikhologicheskii oblik vzroslogo [Elektronnyi resurs] [Memories about Childhood and Adult's Psychological Traits]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2009, no. 4. Available at: http://psyedu.ru/journal/2009/4/Nurkova_Masolova.phtml (Accessed: 16.03.2014). (In Russ., abstr. in Engl.).
4. Nurkova V. Rasskazyvat' soboi: avtobiograficheskii narativ s pozitsii kul'turno-deyatel'nostnogo podkhoda [Narrate about Oneself, Narrate of Oneself, Narrate by Oneself: Autobiographical Narrative in Cultural-Activity Psychology]. *Razvitie lichnosti* [Development of the personality], 2010, no. 1, pp. 74–92.
5. Alyusheva A.R., Nurkova V.V. Identity formation and autobiographical memory: Two interrelated concepts of development. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 2012. Vol. 66, pp. 285–288.
6. Berntsen D., Rubin D.C. Cultural life scripts structure recall from autobiographical memory. *Memory and Cognition*, 2004. Vol. 32, pp. 427–443.
7. Cleveland E.S., Reese E. Maternal structure and autonomy support in conversations about the past: Contributions to children's autobiographical memory. *Developmental Psychology*, 2005. Vol. 41, no. 2, pp. 376–388.
8. Conway M.A. Memory and the Self. *Journal of Memory and Language*, 2005. Vol. 53, no. 4, pp. 594–628.
9. Conway M.A., Singer J.A., Tagini A. The self and autobiographical memory: Correspondence and coherence. *Social Cognition*, 2004. Vol. 22, pp. 495–537.
10. Fivush R., Haden A.H., Reese E. Elaborating on elaborations: Role of maternal reminiscing style in cognitive and socioemotional development. *Child Development*, 2006. Vol. 77, no. 6, pp. 1568–1588.
11. Habermas T. How to tell a life: The development of the cultural concept of biography across the lifespan. *Journal of Cognition and Development*, 2007. Vol. 8, pp. 1–31.
12. Habermas T., Bluck S. The Life Story Schema. *Motivation and Emotion*, 2000. Vol. 24, no. 2, pp. 121–147.
13. Habermas T., de Silveira C. The development of global coherence in life narratives across adolescence: Temporal, causal, and thematic aspects. *Developmental Psychology*, 2008. Vol. 44, pp. 707–721.
14. Habermas T., Köber C. Autobiographical reasoning is constitutive for narrative identity: The role of the life story for personal continuity. In McLean K.C. (eds.) *The Oxford handbook of identity development*. Oxford, UK: Oxford University Press, 2014. pp. 354–362.
15. Larkina M., Bauer P.J. The Role of Maternal Verbal, Affective, and Behavioral Support in Preschool Children's Independent and Collaborative Autobiographical Memory Reports. *Cognitive Development*, 2010. Vol. 25, no. 4, pp. 309–324.
16. McAdams D.P. The psychology of life stories. Review of General Psychology. *Special Issue: Autobiographical Memory*, 2001. Vol. 5, pp. 100–122.
17. Banks M.V., Salmon K. Reasoning about the self in positive and negative ways: Relationship to psychological functioning in young adulthood. *Memory*, 2013. 21:1, pp. 10–26.
18. Nelson K., Fivush R. The emergence of autobiographical memory: A social cultural developmental theory. *Psychological Review*, 2004, no. 111, pp. 486–511.
19. Nurkova V.V. Maternal reminiscing style as a predictor of memory source monitoring efficacy. *CON AMORE: Center on Autobiographical Memory Research. Perspectives on Autobiographical Memory Development 16 – 17 June*, 2011 Aarhus University, Denmark, pp. 21.
20. Pasupathi M., Mansour E., Brubaker J.R. Developing a life story: Constructing relations between self and experience in autobiographical narratives. *Human Development*, 2007. Vol. 50, pp. 85–110.
21. Singer J.A., Blagov P. The integrative function of narrative processing: Autobiographical memory, self-defining memories, and the life story of identity. In Beike D. (eds.) *The self and memory*. 2004. New York, NY: The Psychology Press, pp. 117–138.
22. Singer J.A., Blagov P., Berry M., Oost K.M. (eds.) Self-defining memories, scripts, and the life story: Narrative identity in personality and psychotherapy. *Journal of Personality*, 2013. Vol. 81, no. 6, pp. 569–582.
23. Sutin A.R., Robins R.W. Going forward by drawing from the past: personal strivings, personally meaningful memories, and personality traits. *Journal of Personality*, 2008. Jun; 76, no. 3, pp. 631–664.
24. Thomsen D.K., Olesen M.H., Schnieber A., Jensen T. (eds.) What characterizes life story memories? A diary study of freshmen's first term. *Tønnesvang J. Consciousness and Cognition*, 2012. No. 21, pp. 366–382.
25. Wang Q. Autobiographical Memory and Culture [Elektronnyi resurs]. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2011. Vol. 5, no. 2. Available at: <http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1047> (Accessed: 04.09.2014).

Эмоциональное опосредствование творческих образов в детском возрасте: исследование и практика

Чурбанова С.М.*,

ФГОУ ВПО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова»,
Москва, Россия,
svetlanatch@mail.ru

Представлен текст сообщения, сделанного на IV Всероссийской научно-практической конференции по психологии развития «У истоков развития». Обсуждается исследование параметров стиля семейного воспитания, которые оказали значимое влияние на развитие интеллектуально-творческого потенциала детей младшего школьного возраста. Показано, что в ходе корреляционного анализа были обнаружены как ожидаемые связи между параметрами, так и противоречивая статистически значимая связь между показателями образной креативности и шкалой Опросника стиля родительского воспитания – «вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания» для выборки детей с высоким интеллектуально-творческим потенциалом. Повышение показателей в тестах образной креативности объясняется двойственной природой эмоционального опосредствования творческих образов и может также служить индикатором эмоционально-личностного неблагополучия ребенка. А сам процесс выполнения изобразительных проб обнаруживает положительный саморегулирующий характер, что согласуется с данными ряда исследований и применяется в методе арт-терапии. Рассматриваются возможности применения метода арт-терапии в психолого-педагогической работе с детьми.

Ключевые слова: вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания, связь между эмоциями и образной креативностью, аффективное воображение, младший школьный возраст, метод арт-терапии.

В основу этого текста легло сообщение, представленное на IV Всероссийской научно-практической конференции «У исто-

ков развития», которая состоялась в ноябре 2013 г. в Москве. Известно, что одна из центральных научно-практических задач психо-

Для цитаты:

Чурбанова С.М. Эмоциональное опосредствование творческих образов в детском возрасте: исследование и практика // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 4. С. 31–35.

*Чурбанова Светлана Михайловна. Кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры возрастной психологии факультета психологии, ФГОУ ВПО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова», Москва, Россия. E-mail: svetlanatch@mail.ru

логии развития – это организация контроля за ходом психического развития нормального ребенка, при котором диагностируется уровень развития и намечаются предпосылки для коррекции, учитывая, что «... без педагогической коррекции контроль бессмыслен» [13, с. 293]. В свою очередь, разработка методических приемов контроля постоянно совершенствуется и находится в прямой зависимости от результатов научных исследований.

Целью нашего исследования (совместно с Н.В. Соилу [11]) выступило изучение составляющих стиля семейного воспитания, которые оказали значимое влияние на развитие параметров интеллектуально-творческого потенциала детей младшего школьного возраста. Сравнивались две группы детей (всего 30 учеников 2-го класса, в возрасте 7–8 лет, кроме того, участвовали и 30 родителей детей), показатели одной из которых достигли, либо превосходили пороговые значения для проявления креативности по шкале Д. Векслера – WISC (IQ=120 баллов), тогда как для другой выборки детей среднее значение показателя IQ не превышало 110 баллов [9]. Показатели вербальной и образной креативности, по данным МТТМ П. Торренса [12], соответствовали верхней границе возрастной нормы Т-шкалы для группы младших школьников с пороговыми значениями интеллектуального показателя и не достигали нижней границы возрастной нормы Т-шкалы для второй выборки детей. На основании шкал Опросника стиля родительского воспитания (АСВ) Э.Г. Эйдемиллера и В.В. Юстицкиса и Опросника детско-родительского эмоционального взаимодействия (ОДРЭВ) Е.И. Захаровой [8] анализировались различные показатели семейного окружения в изучаемых группах детей. Корреляционный анализ позволил обнаружить как непротиворечивые, ожидаемые, так и неожиданные связи между параметрами семейного окружения ребенка и его интеллектуально-творческим потенциалом. Было показано, что при сбалансированном уровне протекции со стороны родителей, при необходимой и адекватной степени удовлетворения потребностей ребенка, при оптимальном количестве требований (в виде обязанностей, запретов), предъ-

являемых ребенку в семье, при минимальности санкций за нарушение этих требований ребенок обнаруживает более высокие показатели интеллектуально-творческого развития. С другой стороны, статистически значимой оказалась корреляционная связь ($r=0,540, p<0,05$) между показателями образной креативности МТТМ и шкалой «Вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания» опросника стиля родительского воспитания (АСВ) Э.Г. Эйдемиллера и В.В. Юстицкиса для первой выборки детей с высоким интеллектуально-творческим потенциалом. Возможно, невольное наблюдение или участие в конфликтных ситуациях, возникающих между родителями, заставляет ребенка замыкаться в себе, отгораживаться от внешнего мира, уходить в мир фантазий и образных представлений, что косвенно может сказаться и на стимулировании образной продуктивности. В литературе содержатся данные о том, что высокая креативность наблюдается у людей, воспитание которых происходило в неблагополучных семьях или в семьях со скудной эмоциональной поддержкой [10].

Однако традиционная точка зрения состоит в том, что именно положительные эмоции повышают количество идей в тестах на креативность и способствуют росту творческого потенциала, что же касается положительного влияния отрицательных переживаний на творчество, то здесь у исследователей все же нет однозначного мнения. Анализ результатов выполнения заданий на вербальную креативность свидетельствует о связи положительных эмоций с показателями беглости и гибкости. Тогда как связь между эмоциями и образной креативностью, как замечает Т. Любарт, иная: при отрицательном эмоциональном состоянии количество порождаемых идей оказывается значимо выше [10]. По мнению зарубежных исследователей, отрицательное эмоциональное состояние повышает креативность, высвобождает большое число идей, что позволяет в значительной степени скорректировать показатели настроения [10].

Считается, что в психологии систематическое исследование аффективной стороны

творческого процесса и определение в нем роли позитивных и негативных эмоций начинается с работ Т. Рибо. Он уделял особое внимание исследованию посреднической функции эмоционального компонента как *медиатора* в возникновении творческих образов. Л.С. Выготский [1], опираясь на работы Т. Рибо, пишет о двух типах творческих образов: пластических (внешних) и эмоциональных (внутренних). Объективные образы воображения заимствуются извне. Другой же тип образов строится из элементов, взятых изнутри. Это субъективный тип воображения. Он опирается на необходимый личный внутренний опыт, вызывая к жизни проявления настоящего художественного и литературного творчества уже в подростковом возрасте, а при использовании особых культурных средств введения детей в сферу творчества – и раньше – в младшем школьном возрасте [2]. Но существует и «тневая», аффективная сторона творческих образов, определяющая «уход» в воображаемый мир при длительном конфликте ребенка с жизненной реальностью. Творчество таких детей, поясняет О.М. Дьяченко, может носить проективный характер, указывать на устойчивые негативные переживания и быть направлено на высвобождение отрицательных эмоциональных воздействий посредством творческих видов деятельности. Считается, что без специального руководства «аффективным воображением» его развитие у ребенка может иметь неблагоприятный прогноз [3].

Таким образом, мы видим, что повышение показателей в тестах образной креативности может определяться двойственной природой *эмоционального опосредствования* творческих образов – влиянием, как позитивных эмоций, так и отрицательных переживаний. А сам процесс выполнения изобразительных проб обнаруживает положительный саморегулирующий и самокорректирующий характер, начиная уже с 5 лет жизни ребенка, когда ему становятся доступными графические задания Гилфорда-Торренса на воображение.

Полученные результаты представляют, в первую очередь, научно-практический интерес: повышение показателей в тестах образной креативности носит амбивалентный ха-

актер и может служить, в том числе, индикатором эмоционально-личностного неблагополучия ребенка и применяться в диагностике выявления неблагоприятных вариантов развития воображения у детей. Не менее важна дальнейшая разработка проблемы специального руководства аффективной стороной творческих образов, определяющей, в частности, построение образа Я у ребенка. Такой вопрос становится предметом специального рассмотрения при использовании метода арт-терапии в психолого-педагогической работе с детьми. Без преувеличения можно сказать, что этот метод переживает в России свое второе рождение.

В литературе содержатся данные о клиническом опыте оказания помощи детям с нарушениями эмоционально-личностного развития на основе метода арт-терапии [5; 6]. В работах американской художницы-педагога австрийского происхождения Э. Крамер, по праву считающейся одной из основательниц метода арт-терапии, утверждается, что изобразительное творчество необходимо рассматривать как терапевтический инструмент в работе с детьми. В 2014 г. на русском языке была издана известная во всем мире ее книга «Art as Therapy With Children (1971)», в предисловии к которой она пишет, что главная функция арт-терапии «...основана на способности творчества содействовать развитию психики, которая даже под гнетом обстоятельств может работать без срывов и без обращения к сдерживающим защитным механизмам» [6, с. 59].

Отметим также, что возможности метода арт-терапии успешно раскрываются в общей структуре проектирования коррекционно-развивающих программ в области психологии развития, педагогической и семейной психологии [4; 7]. Однако ощущается недостаток эмпирических исследований оценки эффективности арт-терапии как метода психологической коррекции в индивидуальной и групповой работе с детьми, что может привести к неправомерному использованию тех или иных методических приемов воздействия. Указанные особенности метода арт-терапии должны стать предметом специального рассмотрения.

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. *Давыдов В.В.* Послесловие // Л.С. Выготский. Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк: кн. для учителя. 3-е изд. / М.: Просвещение, 1991. С. 87–91.
3. *Дьяченко О.М.* Об основных направлениях развития воображения дошкольника // Вопросы психологии. 1988. № 6. С. 52–59.
4. *Карабанова О.А.* Арттерапия как метод психологической коррекции // Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Г.В. Бурменская [и др.]. М.: Академия, 2002. С. 206–227.
5. *Копытин А.И., Свистовская Е.Е.* Арт-терапия детей и подростков. М.: Когито-Центр, 2007. 198 с.
6. *Крамер Э.* Арт-терапия с детьми: пер. с англ. / Вступ. ст. и послесловие Е. Макаровой. 2-е изд. М.: Генезис, 2014. 320 с.
7. *Лебедева Л.Д.* Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. СПб.: Речь, 2007. 256 с.
8. *Лидерс А.Г.* Психологическое обследование семьи: учеб. пособие-практикум для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2006. 432 с.
9. *Панасюк А.Ю.* Адаптированный вариант методики Д. Векслера. WISC. М.: МЗ СССР, 1973. 79 с.
10. Психология креативности // Т. Любарт, К. Муширу, С. Торджман, Ф. Зенасни / Предисл. Д.В. Ушакова. М.: Когито-Центр, 2009. 215 с.
11. *Сойлу Н.В.* Роль семейного окружения в развитии интеллектуально-творческого потенциала младших школьников. Дипл. раб. М.: Ф-т психологии МГУ, 2008. 60 с.
12. *Туник Е.Е.* Тест Торренса. Диагностика креативности. СПб.: ИМАТОН, 1998. 171 с.
13. *Эльконин Д.Б.* К проблемам контроля возрастной динамики психического развития детей // Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. С. 282–293.

Emotional Mediation of Creative Images in Childhood: Research and Practice

Churbanova S. M.*,

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,
svetlanatch@mail.ru

We present the talk made at the IV All-Russian scientific-practical conference on developmental psychology “At the origins of development”. We discuss the parameters of family upbringing style, which had a significant influence on the development of intellectual and creative potential of children of primary school age. Correlation analysis revealed expected connection between the parameters, as well as contradictory statistically significant association between measures of nonverbal creativity and the scale of Parenting Style Questionnaire – “the imposition of a conflict between the spouses in the sphere of children upbringing” for a sample of children with high intellectual and creative potential. Improving performance in creativity tests explains the dual nature of emotional mediation of creative images, and can also serve as an indicator of emotional and personal distress of the child. The process of drawing during the test completion reveals a positive self-regulatory nature, which is consistent with a number of studies and is used in the art therapy. We discuss the possibilities of applying the method of art therapy in psycho-pedagogical work with children.

Keywords: the imposition of a conflict between the spouses in the sphere of children upbringing, the relationship between emotions and creativity, affective imagination, primary school age, art therapy.

For citation:

Churbanova S. M. Emotional Mediation of Creative Images in Childhood: Research and Practice. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2014, vol. 19, no. 4, pp. 31–35 (In Russ., abstr. in Engl.).

*Churbanova Svetlana Mikhailovna. PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: svetlanatch@mail.ru

References

1. Vygotskii L. S. *Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste: Psikhol. ocherk: Kn. dlia uchitelia* [Imagination and creativity in childhood: Psychol. essay]. Moscow: Prosveshchenie, 1991. 93 p.
2. Davydov V. V. Posleslovie [Epilogue]. In Vygotskii L. S. (ed.) *Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste: Psikhol. ocherk: Kn. dlia uchitelia* [Imagination and creativity in childhood]. Moscow: Prosveshchenie, 1991, pp. 87–91.
3. D'iachenko O. M. Ob osnovnykh napravleniakh razvitiia voobrazheniia doshkol'nika [On the main directions of development of imagination preschooler]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1988, no. 6, pp. 52–59.
4. Karabanova O. A. Artterapiia kak metod psikhologicheskoi korrektsii [Art therapy as a method of psychological correction]. In Burmenskaya G. V. (ed.) *Vozrastno psikhologicheskii podkhod v konsul'tirovanii detei i podrostkov: Ucheb. posobie dlia stud. vyssh. ucheb. zavedenii* [Age psychological approach to counseling of children and adolescents]. Moscow: Akademiia, 2002, pp. 206–227.
5. Kopytin A. I., Svistovskaia E. E. Artterapiia detei i podrostkov [Art therapy of children and adolescents]. Moscow: KogitoTsentr, 2007. 198 p.
6. Kramer E. Artterapiia s det'mi [Art as therapy with children]. Makarova E. (ed.). Moscow: Genezis, 2014. 320 p.
7. Lebedeva L. D. *Praktika artterapii: podkhody, diagnostika, sistema zaniatii* [The practice of art therapy: approaches, diagnostics, system training]. Saint Petersburg: Rech', 2007. 256 p.
8. Liders A. G. *Psikhologicheskoe obsledovanie sem'i: Ucheb. posobie i praktikum dlia stud. fak. psikhologii vyssh. ucheb. zavedenii* [Psychological examination of family]. Moscow: Akademiya, 2006. 432 p.
9. Panasiuk A. Iu. *Adaptirovannyi variant metodiki D. Vekslera. WISC* [Adapted Wechsler techniques. WISC]. Moscow: MZ SSSR, 1973. 79 p.
10. *Liubart T.* (ed.) *Psikhologiiia kreativnosti* [Psychology of creativity]. Moscow: Kogito Tsentr, 2009. 215 p.
11. Soilu N. V. *Rol' semeinogo okruzheniia v razvitii intellektual'no-tvorcheskogo potentsiala mladshikh shkol'nikov. Dipl. rab.* [The role of family environment in the development of intellectual and creative potential of primary school children. Diploma thesis]. Moscow: Facul'tet psikhologii MGU, 2008. 60 p.
12. Tunik E. E. *Test E. Torrensa. Diagnostika kreativnosti* [Torrance Test. Diagnostics of creativity]. Saint Petersburg: Imaton, 1998. 171 p.
13. El'konin D. B. *K problemam kontroliia vozrastnoi dinamiki psikhicheskogo razvitiia detei* [The problems of control age dynamics of the mental development of children]. In El'konin D. B. (ed.) *Izbrannye psikhologicheskie trudy* [Selected psychological works]. Moscow: Pedagogika, 1989, pp. 282–293.

Возрастные изменения нейрофизиологических характеристик у детей в норме и при синдроме умственной отсталости, сцепленной с ломкой хромосомой X (FRAXA)

Горбачевская Н.Л.*,

ГБОУ ВПО МГППУ; Научный центр психического здоровья
Российской академии медицинских наук, лаборатория нейро-
физиологии, Москва, Россия,
gorbachevskaya@yandex.ru

Сорокин А.Б.**,

ГБОУ ВПО МГППУ; Научный центр психического здоровья Рос-
сийской академии медицинских наук; Научно-практический
центр детской психоневрологии, Москва, Россия,
SorokinAB@mgppu.ru

Данилина К.К.***,

ГБОУ ВПО МГППУ; Научно-практический центр детской пси-
хоневрологии, Москва, Россия,
d-kk@mail.ru

Для цитаты:

*Горбачевская Н.Л., Сорокин А.Б., Данилина К.К. Возрастные изменения нейро-
физиологических характеристик у детей в норме и при синдроме умственной от-
сталости, сцепленной с ломкой хромосомой X (FRAXA). 2014. Т. 19. № 4. С. 36–45.*

**Горбачевская Наталья Леонидовна.* Доктор биологических наук, профессор, руководитель, Научно-образовательный центр нейробиологической диагностики наследственных психических заболеваний детей и подростков ГБОУ ВПО МГППУ; ведущий научный сотрудник лаборатории нейрофизиологии, Научный центр психического здоровья Российской академии медицинских наук, Москва, Россия. E-mail: gorbachevskaya@yandex.ru

***Сорокин Александр Борисович.* Кандидат биологических наук, ведущий научный сотрудник, Научно-образовательный центр нейробиологической диагностики наследственных психических заболеваний детей и подростков ГБОУ ВПО МГППУ; старший научный сотрудник, Научный центр психического здоровья Российской академии медицинских наук; старший научный сотрудник, Научно-практический центр детской психоневрологии, Москва, Россия. E-mail: SorokinAB@mgppu.ru

****Данилина Камилла Казимовна.* Младший научный сотрудник, Научно-образовательный центр нейробиологической диагностики наследственных психических заболеваний детей и подростков ГБОУ ВПО МГППУ; научный сотрудник, Научно-практический центр детской психоневрологии, Москва, Россия. E-mail: d-kk@mail.ru

Статья посвящена проблеме отражения нормального и нарушенного онтогенеза в биологических показателях. Предполагается, что существуют определенные закономерности формирования биоэлектрической активности мозга здорового человека, которые определенным образом нарушаются при разных формах нарушения развития. Обобщены результаты исследования количественных параметров ЭЭГ у 699 здоровых детей и подростков в возрасте от 3-х до 20-и лет, а также у 40 детей, подростков и взрослых с синдромом умственной отсталости сцепленной с ломкой хромосомой X (FRAXA). Показаны типология электроэнцефалограмм и характер формирования независимых ритмических компонентов ЭЭГ у здоровых детей разного возраста, отражающие особенности созревания структур корково-подкоркового уровня и их нарушения при моногенном генетическом синдроме. Закономерности возрастного формирования электроэнцефалограммы у здоровых детей говорят об устойчивом отражении биологического развития ЦНС, характерном для людей типичного развития. Отклоняющийся курс развития специфическим образом отражался в параметрах электроэнцефалограммы. Полученные количественные данные ЭЭГ позволяют оценить отклонения от нормативного курса на каждом возрастном этапе развития у детей и подростков с нарушением развития.

Ключевые слова: ЭЭГ, здоровые дети и взрослые, нормальный онтогенез, нарушенный онтогенез, синдром умственной отсталости, сцепленной с ломкой хромосомой X (FRAXA)

Наш вид, один из самых молодых на планете, существует не более 160 тыс. лет. Врожденные программы человека были приспособлены к решению проблем выживания в сложных природных условиях. Это программное обеспечение действует и сейчас у всех людей. Многие из этих программ – общие для всех животных, однако, те, которые касаются развития мозга, имеют особенности, присущие именно людям. В связи с большими размерами головы при рождении человека, мозг его довольно долгое время продолжает интенсивно развиваться и после рождения. Имеются сведения о том, что и синаптогенез и нейрогенез продолжают в зрелом возрасте. За последние годы накоплен большой материал, касающийся исследования нейроморфологических [14; 12] и нейрофизиологических [10; 6; 1] характеристик нормального онтогенеза. В настоящей работе мы проанализируем основные закономерности формирования ЭЭГ здоровых детей, которые могут яв-

ляться отражением нормативного развития ЦНС и рассмотрим курс ЭЭГ при отклоняющемся развитии.

Наше исследование здоровых испытуемых включало как метод поперечных срезов (т.е. на каждом возрастном этапе в исследовании принимали участие разные испытуемые), так и длительное (более 10 лет) лонгитюдное исследование возрастных изменений ЭЭГ у сравнительно большой группы здоровых испытуемых (более 40 человек), позволившее проследить как становление индивидуальных типов ЭЭГ, так и изменения частотных характеристик ЭЭГ, происходящие в определенные периоды онтогенеза. У пациентов с синдромом (FRAXA) было проведено лонгитюдное исследование в возрастном диапазоне 5–40 лет. В табл. 1 представлены исследованные группы испытуемых.

Всем испытуемым проводилось электроэнцефалографическое обследование при помощи 16-канального электроэнцефалогра-

Таблица 1

Количественный и половой состав исследованных групп испытуемых

Группы	Возраст (лет)	Мужской пол	Женский пол	Всего
Здоровые дети и подростки	3–20	306	393	699
Дети и подростки с FXS	3–20	34		
Взрослые с FXS	21–40	6		

фа фирмы «O.T.E. Biomedica» (Италия) или «Нейро-КМ» (Россия). Мостиковые электроды накладывались по Международной системе 10:20. В качестве референтных использовались объединенные ушные электроды. Во время регистрации ЭЭГ дети и взрослые находились в затемненной комнате в положении сидя. Запись ЭЭГ осуществлялась монополярно в состоянии спокойного бодрствования при закрытых глазах. Компьютерная обработка полученных данных осуществлялась методом быстрого преобразования Фурье при помощи системы картирования электрической активности головного мозга «BRAINSYS» (Россия). В анализ включалось не менее двенадцати четырехсекундных отрезков записи ЭЭГ с предварительно удаленными артефактами. Подвергнутые компьютерной математической обработке данные были представлены в виде абсолютных и относительных значений спектральной плотности (СП), логарифма мощности (Ln Power) или логарифма относительной мощности (LnRelP) в стандартных частотных диапазонах и в узких частотных диапазонах (0,25–1,5 Гц). Возрастная динамика ЭЭГ как здоровых респондентов, так и детей с нарушением развития исследовалась путем сравнения параметров ЭЭГ в группах детей разного возраста. При статистической обработке результатов использовался t -критерий Стьюдента, тест Вилкоксона для попарно связанных выборок и тест Манна–Уитни. Расчеты проводились с помощью специального статистического пакета компьютерной системы «BRAINSYS».

Результаты исследования

В возрасте 3 лет все ЭЭГ здоровых детей на основании визуального анализа можно было отнести к трем основным типам: «организованному типу ЭЭГ», который характеризовался доминированием альфа-ритма в затылочных зонах коры и невысоким уровнем дельта и тета-активности; «низкоамплитудному», в который входили ЭЭГ со сниженной амплитудой колебаний (меньше 30 мкВ), часто с отдельными фрагментами разнообразной ритмической активности; «дезорганизованному типу ЭЭГ с наличием альфа-ритма», к которому были отнесены ЭЭГ, содержащие ритмическую альфа-активность и высокий

процент медленных колебаний. Два первых типа характерны для нашего вида и встречаются в любой популяции здоровых взрослых респондентов в 80% и 10% случаев соответственно. Лонгитюдное исследование показало, что дети сохраняли принадлежность к этим типам на всем исследованном отрезке онтогенеза, что может говорить об их генетической предопределенности. Дезорганизованный тип с наличием альфа-ритма, был максимально представлен в возрасте 4–7 лет, затем к 10 годам медленная активность существенно убывала, несколько усиливаясь в 11–13 лет, но к 16 годам уровень медленной активности снижался настолько, что ЭЭГ этого типа переходили в разряд «организованных».

Сравнение количественных характеристик ЭЭГ на всем возрастном интервале от 3 до 20 лет показало, что происходило в целом однонаправленные изменения, проявляющиеся существенным снижением амплитуды и индекса медленных форм активности и увеличением высокочастотных ЭЭГ-компонентов. Своеобразным Рубиконом являлась частотная полоса 9 Гц, ниже которой происходило снижение уровня активности, а выше – увеличение (рис. 1).

Для каждого компонента существовали свои критические точки, в которых отмечены наиболее существенные возрастные изменения. Это может быть свидетельством в пользу того, что имеется какой-то общий механизм, вызывающий увеличение мощностных характеристик определенных ритмов в разных зонах коры. С другой стороны, если оценивать целиком весь исследованный возрастной интервал, отчетливо выявляется регионарная специфичность онтогенетических изменений разных ритмов. Эти данные могут указывать на существование в каждой зоне коры набора различных ритмов, которые, возможно, имеют разный функциональный паттерн и свой курс развития. Функциональная гетерогенность различных ритмов показана многими исследователями [7; 13 и др.]. По-видимому, такая возрастная мозаика может иметь в своей основе изменение активности различных нейромедиаторных систем мозга, как было показано в работе С.В.Панюшкиной [4]. Рис. 2 и 3 демонстрируют разный онтогенетический курс отдельных компонентов ЭЭГ. На рис. 2.

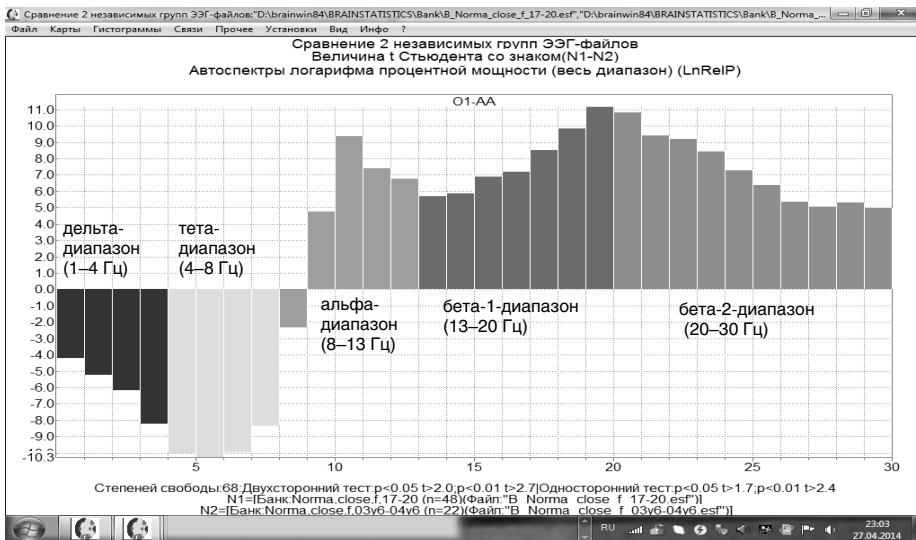


Рис. 1. Сравнение индексов 1 Гц компонентов ЭЭГ у здоровых испытуемых женского пола в возрасте 17–20 лет и 3–4 лет в затылочных зонах коры левого полушария

представлены возрастные изменения спектральной плотности (СП) сегмента 6–7 Гц в затылочных, теменных и центральных зонах коры правого полушария у мальчиков на возрастном интервале 3–14 лет. Как видно на этом рисунке, с возрастом СП этого компонента убывает, но в определенные возрастные периоды (5–7 лет, 11–13 лет) наблюдается небольшое его увеличение.

Тета-активность увеличивается в критические периоды онтогенеза, во время которых происходит реорганизация связей между корой и глубокими структурами мозга. На эти регрессивные изменения обращали внимание и дру-

гие исследователи. По данным Клекампа и соавт. [12], изучавшего морфологические изменения зрительных зон коры головного мозга, в онтогенезе, период 5–7 лет также выделяется как критический. Но описанное увеличение медленных форм активности не является главным в этот период. Оказалось, что в это же время происходит существенное увеличение мощности высокочастотных составляющих спектра ЭЭГ, начиная от 10 Гц. После этого критического периода (5–7 лет) в ЭЭГ начинает прогрессивно увеличиваться выраженность частотной полосы 10–11 Гц, которая становится доминирующей в возрасте 9–11 лет (второй критиче-

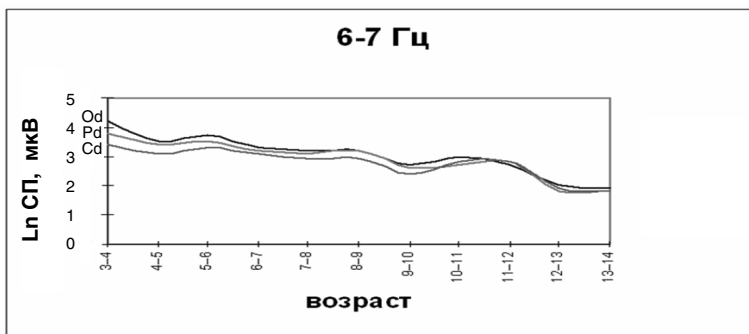


Рис. 2. Профиль изменения значений СП компонента 6-7 Гц в трех зонах коры правого полушария у здоровых мальчиков на возрастном отрезке 3–14 лет

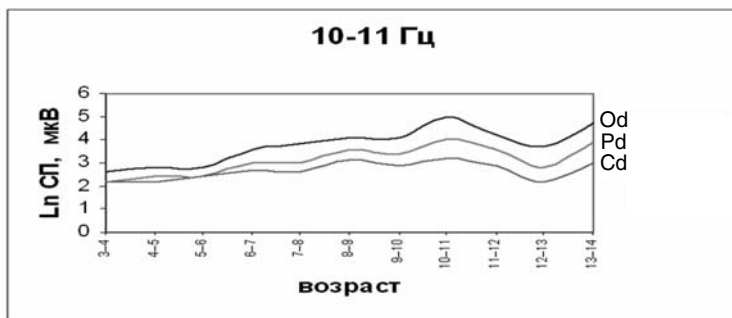


Рис. 3. Профиль изменения значений СП компонента 10–11 Гц в трех зонах коры правого полушария у здоровых мальчиков на возрастном отрезке 3–14 лет

ский период). В 5–7 лет описано [3] скачкообразное улучшение функций пространственного анализа и синтеза, а также праксиса, что, вероятно, связано с созреванием вторичных и третичных полей теменных отделов полушарий. В основе изменения структуры частотных составляющих альфа-ритма может лежать изменение баланса нейромедиаторных систем, что и отражается в профиле ЭЭГ. Так, по данным Н. С. Куровой и С. В. Панюшкиной [2] увеличение СП среднечастотного альфа-ритма коррелирует с темпом психических процессов и улучшением когнитивных функций. Таким образом, возраст 5–7 лет можно считать критическим для формирования основных нейрофизиологических механизмов организации высших корковых функций. Второй критический период (9–11 лет) также включает в себя два разнонаправленных процесса. В этот период происходят важные перестройки в работе мозга, обусловленные половым созреванием, с одной стороны, и установлением дефинитивного уровня синаптических контактов – с другой). Электрофизиологическими коррелятами первого события является увеличение СП тета-колебаний и активности альфа-1 поддиапазона. Эти изменения одинаково проявлялись у мальчиков и девочек, но у последних они происходили на 2–3 года раньше. Принимая во внимание время появления вторичных половых признаков, мы предположили, что эти изменения могут быть обусловлены течением периода полового созревания. Второе событие – установление отчетливого доминирования полосы 10–11 Гц – происходит одновременно у мальчиков и девочек и объяс-

няется, вероятно, общим биологическим механизмом изменений на морфологическом и нейрохимическом уровнях. Для компонента 10–11 Гц (рис.3) мы видим отчетливое увеличение СП только в возрасте в 10–11 лет.

Проведенное исследование здоровых детей позволило представить довольно полную картину, характеризующую ЭЭГ в каждом возрастном периоде, и изменение этой картины с возрастом. Закономерности возрастного формирования электроэнцефалограммы у здоровых детей говорят об устойчивом отражении биологического развития ЦНС, характерном для нашего вида.

Поэтому можно предположить, что отклоняющийся курс развития будет иметь отражение в параметрах электроэнцефалограммы.

В качестве такого примера отклоняющегося развития мы приведем возрастные изменения особенности формирования ЭЭГ у детей с синдромом умственной отсталости, сцепленной с ломкой хромосомой X (синдром FRAXA, синдром Мартина-Белл). Это сцепленное с полом наследственное заболевание, характеризующееся умственной отсталостью, определенными фенотипическими особенностями и нарушениями аутистического спектра [11]. Интерес к этому заболеванию значительно возрос в последнее время, что связано с его широкой распространенностью, возможностью первичной профилактики и возможностью патогенетической терапии. Заболевание возникает из-за нарушения функционирования гена *FMR1*, продукт которого, белок FMRP (fragile X mental retardation

protein), более всего представлен в дендритных шипиках, цитоплазме и эндоплазматическом ретикулуме. Отсутствие белка сопровождается ослаблением синаптической контактов и даже синаптической элиминацией, что и приводит к специфическому поведенческому фенотипу: выраженной гиперактивности с нарушением внимания, эмоциональными проблемами, высокому уровню тревожности, значительными трудностями социального взаимодействия, когнитивным нарушениям и гиперчувствительности к сенсорным стимулам [9]. Пациенты испытывают значительные трудности в планировании, переключении внимания, у них нарушена зрительно-пространственная координация. Интеллект значительно снижен: у большинства пациентов мужского пола IQ не выше 50.

Поскольку функционирование белка нарушено уже на ранних стадиях онтогенеза, у детей с синдромом FRAXA уже в раннем дошкольном возрасте на первый план выступали поведенческие проблемы и дефицит когнитивных функций в виде задержки психического развития или психического недоразвития. Раннее речевое развитие ребенка происходило с существенной задержкой. Пассивный и активный словарный запас обогащался медленно, наблюдались трудности усвоения морфологии и синтаксиса языка. У 88% детей этого возраста мы отмечали расстройства аутистического спектра.

В младшем школьном возрасте дети с синдромом FRAXA испытывали существенные трудности при овладении чтением, частично компенсируя дефицит слогового чтения возможностями глобального чтения. У них также отмечались пропуски и ошибки замещения в произношении, быстрый или дизритмичный темп речи, речевые персеверации, стереотипные или заученные фразы, эхолалия и несоответствующие или отклоняющиеся от темы высказывания. Выявлялись дефицит слуховой и зрительно-пространственной рабочей памяти, трудности удержания внимания. В этом возрасте у детей усиливалась симптоматика, характерная для РАС.

У детей среднего школьного возраста на первый план выступали нарушения зрительно-пространственной сферы, что про-

являлось в трудностях восприятия и понимания пространственных отношений между предметами, снижении конструктивных способностей. При выполнении заданий на конструктивный праксис практически все дети с FRAXA обнаруживали полную несостоятельность, даже при оказании помощи в виде наглядного показа и совместного выполнения, что свидетельствует о значительном недоразвитии у них пространственных представлений. Относительно сохранными являлись стратегии симультанной целостной обработки информации и долговременная память.

В период полового созревания 64% детей с синдромом FRAXA в нашей выборке удовлетворяли критериям для постановки диагноза аутизм, а 36% имели расстройства аутистического спектра, в 15% случаев наблюдались признаки дефицита внимания и гиперактивности. В этом возрасте мы отмечали даже снижение невербальных показателей интеллекта, таких как зрительно-пространственные функции, за счет низкого темпа психического развития у детей с FRAXA в сравнении с возрастной нормой. Относительно более высокий темп развития был характерен для вербального компонента интеллекта (накопление и закрепление общих знаний, увеличение объема экспрессивного словаря) и адаптивно-бытовых навыков.

У взрослых пациентов с FRAXA на первый план выступает грубая интеллектуальная недостаточность, высокий уровень личностной и ситуативной тревожности, трудности удержания глазного контакта с собеседником, ограниченные интересы: по нашим наблюдениям, подростки и взрослые люди с FRAXA увлекались прослушиванием музыкальных композиций и приготовлением пищи. Два мужчины из нашей выборки смогли устроиться на работу и справляться с несложной работой.

Четкий распорядок дня, предсказуемость событий, поддержка значимых людей значительно улучшают адаптивные возможности и качество жизни людей с FRAXA.

На всех возрастных этапах у пациентов нашей группы преобладал высокий уровень социальной тревожности. Характерным также являлось уплощение эмоциональной сферы, нарушение понимания эмоционального

состояния других людей, трудности инициации контактов, установление социальных отношений.

Исследование основных сфер адаптивного поведения, таких как коммуникация, социализация и повседневные житейские навыки, с помощью шкалы адаптивного поведения Вайнленд выявили умеренно-низкий и низкий уровень адаптации у детей и подростков с FRAXA. Значения низкого уровня адаптации можно разделить на 4 уровня по степени выраженности дефицита адаптации: на мягкий, умеренный, тяжелый и глубокий. В нашей выборке у детей, подростков и взрослых людей с FRAXA глубокий дефицит адаптации не был отмечен. У детей с FRAXA значения по всем шкалам (коммуникация, повседневные навыки и социализация) оказались выше, чем у детей с недифференцированной умственной отсталостью и аутизмом. Они в значительной мере были более социально адаптированы, чем люди только с недифференцированными расстройствами аутистического спектра, у них отмечалась относительная сохранность реакции на ситуационные факторы.

Итак, мы можем видеть, что с возрастом нарастает интеллектуальное отставание, формируется характерный для данного заболевания профиль когнитивного дефицита. Важно отметить, что выявляемое снижение показателей IQ характерно в основном для невербального интеллекта, тогда как показатели вербального интеллекта и адаптивные навыки с возрастом медленно улучшаются. Возможно, снижение общего балла происходит за счет медленного темпа усвоения знаний лицами с FRAXA в сравнении с возрастной нормой, что подтверждается патогенезом заболевания, связанным с ослаблением синаптических контактов. Относительно более высокий темп развития характерен для накопления и закрепления общих знаний и бытовых навыков, а более низкий темп развития характерен для становления зрительно-пространственного восприятия, мыслительных операций и навыков коммуникации.

По данным ЭЭГ, у подавляющего большинства детей с синдромом FRAXA уже в младшем дошкольном возрасте регистрировался своеобразный паттерн в виде доминирования

высокоамплитудного (до 150 мкВ) тета-ритма частотой 5–8 Гц в теменно-центральных и лобно-центральных зонах коры при отсутствии альфа-ритма. Такой тип ЭЭГ не встречался среди здоровых испытуемых. Мы отнесли его к «гиперсинхронному» типу ЭЭГ, который характеризуется преобладанием ритмической активности любой частоты, кроме частот альфа-диапазона. Альфа-ритм у больных с синдромом FRAXA, как правило, не регистрировался, альфа-активность была представлена отдельными колебаниями, ее индекс не превышал 10–15%. Отмечался повышенный уровень бета-активности, преимущественно бета-2 диапазона частот. Сравнение с возрастной нормой показывало достоверное увеличение тета-активности в теменно-центральных зонах коры, бета-2 активности и дефицит альфа-ритма. Такая типология сохранялась и в период полового созревания. Интересно отметить, что у мальчиков с FRAXA также, как у здоровых сверстников, в этот период в центральных зонах коры появлялся сенсомоторный ритм альфа-полосы частот. После завершения периода полового созревания происходили существенные изменения в характере ЭЭГ: к 20 годам высокоамплитудный тета-ритм, как правило, элиминировался, и тип ЭЭГ из «гиперсинхронного» превращался в «низкоамплитудный». «Гиперсинхронный» тип у пациентов старшего возраста сохранялся лишь тогда, когда пациент получал нейролептическую терапию. В небольшом проценте случаев у испытуемых старшего возраста отмечалось появление фрагментарной альфа-активности. При этом исследование относительных значений спектральной плотности показывало повышенный индекс тета-активности в теменно-центральных зонах коры при сохраняющемся дефиците альфа-ритма. Таким образом, неэффективность синаптических контактов приводила к появлению особого рисунка ЭЭГ с доминирующей тета-активностью.

В пяти случаях мы наблюдали изменения ЭЭГ и психологических характеристик на фоне применения патогенетической терапии, которая тем или иным путем улучшала синаптические взаимодействия у детей и подростков нашей группы. Отмечалось улучшение

показателей адаптивного поведения по шкалам коммуникации и социализации, снижение уровня социальной тревожности и увеличение темпа овладения и закрепления новых навыков и знаний. По данным ЭЭГ, эта терапия снижала индекс тета-активности и увеличивала альфа-индекс, т.е. приближала к норме физиологические показатели. Таким образом, положительная динамика наблюдалась как по психологическим, так и по нейрофизиологическим показателям, что говорит о принципиальной возможности восстановления деятельности мозга. Возможно, применение ее в младшем возрасте даст более ощутимый эффект и в когнитивной сфере.

Заключение

Проведенное исследование показало, что существуют определенные возрастные закономерности формирования мозга, которые отражаются в параметрах ЭЭГ. Существуют определенные типы ЭЭГ, характерные для людей, они сохраняются на всех этапах онтогенеза. Каждый ритмический компонент ЭЭГ имеет свой курс развития. Также было показано, что генетические мутации могут нарушить запрограммированный курс развития мозга и ЭЭГ показатели могут быть маркерами этого нарушения. Восстановление функционирования мозга сопровождается нормализацией показателей ЭЭГ.

Литература

1. Горбачевская Н.Л. Возрастные особенности электроэнцефалограммы здоровых детей и подростков // Детская и подростковая психиатрия. Клинические лекции для профессионалов / Под ред Ю.С. Шевченко. М.: МИА, 2011. С. 643–658.
2. Курова Н.С., Панюшкина С.В. Узкополосные изменения спектрального состава ЭЭГ под влиянием агониста и антагониста холинергической нейромедиаторной системы // Журн. высш. нервн. деят. им. И.П. Павлова. 1999. Т. 48. № 2. С. 351–354.
3. Осипенко Т.Н. Психоневрологическое развитие дошкольников. М.: Медицина, 1996. 289 с.
4. Панюшкина С.В. Электроэнцефалографические закономерности динамики нейромедиаторных процессов у больных с невротическими расстройствами (патогенетические и фармакотерапевтические аспекты). Автореф. дис. ... докт. мед. наук. М., 2000. 36 с.
5. Тюшкевич С.А. Особенности поведения и когнитивных нарушений у детей и подростков с синдромом умственной отсталости, сцепленной с ломкой хромосомой X. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М.: 2010. 27 с.
6. Фарбер Д.А., Бетелева Т.Г., Горев А.С. и др. Функциональная организация развивающегося мозга и формирование когнитивной деятельности // Физиология развития ребенка / Под ред. М.М. Безруких, Д.А. Фарбер. М.: Владос, 2000. С. 82–104.
7. Фарбер Д.А., Вильдавский В.Ю. Гетероген-

- ность и возрастная динамика альфа-ритма электроэнцефалограммы // Физиология человека. 1996. Т.22. № 5. С. 5–12.
8. Цехмистренко Т.А., Васильева В.А., Шумейко Н.С. Компьютерный анализ темпов роста нейронов функционально различных зон коры большого мозга и мозжечка человека от рождения до 20 лет // Российские морфологические ведомости. 1997. № 3. С. 97.
9. Bailey D.B, Jr., Hatton D.D, Skinner M., Mesibov G.B. Autistic behavior, FMR1 protein, and developmental trajectories in young males with fragile X syndrome // Journal of Autism and Developmental Disorders. 2001. Vol. 31(2). P. 165–174.
10. Eeg-Olofsson O. The development of the electroencephalogram in normal children and adolescents from the age of 1 through 21 years // Acta paediat. scand. 1970. Vol. 208. P. 1–46.
11. Hatton D.D., Wheeler A.C., Skinner M.L. et al. Adaptive behavior in children with fragile X syndrome // Am J Ment Retard. 2003. Vol. 108(6). P. 373–90.
12. Klekamp Y., Riedel A., Harper C. Quantitative changes during the postnatal maturation of the human visual cortex // Journal of neurol. science. 1991. № 103. P. 136–143.
13. Pfurtscheller G., Neuper C. Event-related synchronization of mu rhythm in the EEG over the cortical hand area in man. // Neuroscience Letters. 1994. Vol. 174, № 1. P. 93–96.
14. Tsekhmistrenko T.A. Quantitative Changes In Piriform Neurons Of Human Cerebellar Cortex From Birth To 20 Years // Морфология. 1998. Т. 113, № 2. С. 57–61.

Age-related Changes of Neurophysiological Characteristics of Children in Health and Mental Retardation Syndrome, Linked to Fragile X Chromosome (FRAXA)

Gorbachevskaya N. L. *,

Moscow State University of Psychology & Education; Mental Health Research Center of the Russian Academy of Medical Sciences, Moscow, Russia, gorbachevskaya@yandex.ru

Sorokin A. B. **,

Moscow State University of Psychology & Education; Mental Health Research Center of the Russian Academy of Medical Sciences; Research Center for Pediatric Psychoneurology, Moscow, Russia, SorokinAB@mgppu.ru

Danilina K. K. ***,

Moscow State University of Psychology & Education; Research Center for Pediatric Psychoneurology, Moscow, Russia, d-kk@mail.ru

The article deals with the reflection of the normal and impaired ontogeny in biological terms. It is assumed that there are certain regularities in the formation of bioelectric activity of the brain of a healthy person, which are in some way violated in various forms of developmental disorders. We combine the results of the study of quantitative EEG parameters in 699 healthy children and adolescents aged 3 to 20 years, and 40 children, adolescents and adults with mental retardation syndrome linked to the fragile X chromosome (FRAXA). We revealed the typology of electroencephalograms and type of formation of independent rhythmic EEG components in healthy children of different age, reflecting the characteristics of cortico-subcortical structures maturation and their disfunction in monogenic genetic syndromes. The regularities of electroencephalogram formation in healthy children show sustainable reflection of CNS biological development characteristic for a typical human development. The abnormal course of development is reflected in a specific way in the parameters of the electroencephalogram. The quantitative EEG data allow us to estimate the deviation from the standard development at each age stage in children and adolescents with developmental disabilities.

Keywords: EEG, healthy children and adults, normal ontogenesis, impaired ontogenesis, mental retardation syndrome, linked to fragile X chromosome (FRAXA).

For citation:

Gorbachevskaya N.L., Sorokin A.B., Danilina K.K. Age-related changes of neurophysiological characteristics of children in health and mental retardation syndrome, linked to fragile X chromosome (FRAXA). Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education, 2014, vol. 19, no. 4, pp. 36–45 (In Russ., abstr. in Engl.).

**Gorbachevskaya Natal'ya Leonidovna.* Dr. Sci. (Biology), Professor, Head of Research and Education Center "Neurobiological diagnosis of hereditary mental diseases in children and adolescents", Moscow State University of Psychology & Education; Mental Health Research Center of the Russian Academy of Medical Sciences, Laboratory of Neurophysiology, Leading Research Associate, Moscow, Russia. E-mail: gorbachevskaya@yandex.ru

***Sorokin Aleksandr Borisovich.* PhD (Biology), Senior Research Associate, Research and Education Center "Neurobiological diagnosis of hereditary mental diseases in children and adolescents", Moscow State University of Psychology & Education; Senior Research Associate, Mental Health Research Center of the Russian Academy of Medical Sciences, Senior Research Associate, Research Center for Pediatric Psychoneurology, Moscow, Russia. E-mail: SorokinAB@mgppu.ru

****Danilina Kamilla Kasimovna.* Junior Research Associate, Research and Education Center "Neurobiological diagnosis of hereditary mental diseases in children and adolescents", Moscow State University of Psychology & Education; Research Associate, Research Center for Pediatric Psychoneurology, Moscow, Russia. E-mail: d-kk@mail.ru

References

1. Gorbachevskaya N.L. Vozrastnye osobennosti elektroentsefalogrammy zdorovykh detei i podrostkov [Age Dynamics of the Electroencephalogram in Healthy Children and Adolescents]. In Shevchenko Yu.S. (ed.) *Detskaya i podrostkovaya psixhiatriya* [Child and Adolescent Psychiatry]. Moscow: MIA, 2011, pp. 643–658.
2. Kurova N.S., Panyushkina C.B. Uzkopolosnye izmeneniya spektral'nogo sostava EEG pod vliyaniem agonista i antagonista kholinergicheskoi neiromediatornoi sistemy [Narrow-band Changes of Spectral EEG Affected by a Cholinergic Agonist and Antagonist]. *Zhurn. vyssh. nervn. deyat. im. I.P.Pavlova* [I.P. Pavlov Higher Nervous Activity Journal], 1999. Vol. 48, no. 2, pp. 351–354.
3. Osipenko T.N. Psikhonevrologicheskoe razvitiye doskol'nikov [Psychoneurological Development of Pre-School Children]. Moscow: Meditsina, 1996. 289 p.
4. Panyushkina C.B. Elektroentsefalograficheskie zakonomernosti dinamiki neiromediatornykh protsessov u bol'nykh s nevrotycheskimi rasstroistvami (patogeneticheskie i farmakoterapevticheskie aspekty). Avtoref. diss.dokt.med. nauk [Electroencephalographic Principles of Neurotransmitter Processes Dynamics in Neurotic Patients (Pathology and Pharmacology)]. Dr.Sci.Thesis], 2000. 36 p.
5. Tyushkevich S.A. Osobennosti povedeniya i kognitivnykh narushenii u detei i podrostkov s sindromom umstvennoi otstalosti, stseplennoi s lomkoi khromosomoi X. Avtoref. diss.kand. psikh. nauk [Behavior and Cognitive Peculiarities of Children and Adolescents with Fragile X Syndrome. Ph.D. Thesis]. Moscow, 2010. 27 p.
6. Farber D.A., Beteleva T.G., Gorev A.S., Dubrovinskaya N.V., Machinskaya R.I. Funktsional'naya organizatsiya razvivayushchegosya mozga i formirovaniye kognitivnoi deyatelnosti [Functional Organization of Developing Brain]. In Bezrukhiih M.M. (eds.) *Fiziologiya razvitiya rebenka* [Developmental Physiology of Child]. Moscow, 2000, pp. 82–104.
7. Farber D.A., Vil'davskii V.Yu. Geterogenost' i voznrastnaya dinamika al'fa-ritma elektroentsefalogrammy [Heterogeneity and Age Development of EEG Alpha-Rhythm]. *Fiziologiya cheloveka* [Human Physiology], 1996. Vol. 22, no. 5, pp. 5–12.
8. Tsekhmistrenko T.A., Vasil'eva V.A., Shumeiko N.S. Komp'yuternyi analiz tempov rosta neironov funktsional'no razlichnykh zon kory bol'shogo mozga i mozhechka cheloveka ot rozhdeniya do 20 let. [Computer analysis of the growth rate of the neurons functionally distinct cortical areas larger Shogo brain and cerebellum from birth to 20 years] *Rossiiskie morfologicheskie vedomosti* [Russian morphologic news], 1997. Vol. 3, p. 97.
9. Bailey D.B, Jr., Hatton D.D, Skinner M., Mesibov G.B. Autistic behavior, FMR1 protein, and developmental trajectories in young males with fragile X syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2001, no. 31(2), pp. 165–174.
10. Eeg-Olofsson O. The development of the electroencephalogram in normal children and adolescents from the age of 1 through 21 years. *Acta paediat. scand.*, 1970. Suppl. 208, pp. 1–46.
11. Hatton D.D, Wheeler A.C, Skinner M.L, Bailey D.B, Sullivan K.M, Roberts J.E., Mirrett P., Clark R.D. Adaptive behavior in children with fragile X syndrome. *Am. J. Ment. Retard*, 2003. Nov., 108, no. 6, pp. 373–90.
12. Klekamp Y., Riedel A., Harper C. Quantitative changes during the postnatal maturation of the human visual cortex. *Journal of neurol. Science*, 1991, no. 103, pp. 136–143.
13. Pfurtscheller G., Neuper C. Event-related synchronization of mu rhythm in the EEG over the cortical hand area in man. *Neuroscience Letters*, 6 June 1994. Vol. 174. Issue 1, pp. 93–96.
14. Tsekhmistrenko T.A. Quantitative Changes In Piriform Neurons Of Human Cerebellar Cortex From Birth To 20 Years. *Morfologiya*, 1998. Vol. 113, no. 2, pp. 57–61.

Психологическая характеристика мотивации к воспитанию приемного ребенка в семье

Жуйкова Е. Б. *,

Научно-практический центр психического здоровья детей и подростков «ДЗМ»; ГБОУ ВПО «Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова», Москва, Россия, e.b.zhuykova@gmail.com

Печникова Л. С. **,

ГБОУ ВПО «Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова», Москва, Россия, pech56@mail.ru

В фокусе внимания авторов статьи находится проблема внутрисемейной мотивации к принятию ребенка. Рассматривается значение анализа мотивации принимающих родителей для осуществления диагностики, подготовки и психотерапевтической помощи таким семьям, описывается значимость мотивации для формирования ожиданий от приемного ребенка, влияние на детско-родительские отношения, процесс адаптации ребенка в семье. Представлены и проанализированы российские и зарубежные исследования, касающиеся мотивации к принятию ребенка в семью. Обращается внимание на социокультурные факторы, влияющие на становление института семейного устройства, изменение на протяжении последних десятилетий отношения в обществе к принятию детей в семью, трансформацию мотивации принимающих родителей, и, как следствие, ожиданий от ребенка. Выделяется актуальная практическая проблема поиска характеристик мотивации, связанных с успешностью и функциональностью принимающей семьи, в рамках профилактики вторичных отказов от детей. Предлагаются пути дальнейших исследований темы, с опорой на выделенные авторами типологические и динамические характеристики мотиваций.

Ключевые слова: семейное устройство, приемная семья, принимающая семья, усыновление, приемный ребенок, мотивация к принятию ребенка.

Для цитаты:

Жуйкова Е. Б., Печникова Л. С. Психологическая характеристика мотивации к воспитанию приемного ребенка в семье // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 4. С. 46–53.

*Жуйкова Екатерина Борисовна. Младший научный сотрудник, Научно-практический центр психического здоровья детей и подростков «ДЗМ»; соискатель кафедры нейро- и патопсихологии факультета психологии, ГБОУ ВПО «Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова», Москва, Россия. E-mail: b.zhuykova@gmail.com

**Печникова Леонора Сергеевна. Кандидат психологических наук, доцент кафедры нейро- и патопсихологии факультета психологии, ГБОУ ВПО «Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова», Москва, Россия. E-mail: pech56@mail.ru

В последнее десятилетие в России активно проводится политика укрепления сферы семейного устройства детей, оставшихся без родительской заботы. Многолетний отечественный и мировой опыт исследований доказал негативное влияние институционального воспитания на психологическое развитие ребенка и констатировал преимущества семейных форм воспитания детей [1; 2]. Тем не менее, проблемы психического развития приемного ребенка и функционирования принимающих семей все чаще становятся ключевыми темами обсуждения в обществе и фокусом научных исследований. Основная проблематика связана с поиском возможностей для осуществления эффективной психологической помощи принимающим родителям, как на этапе подготовки к принятию ребенка, так и в процессе адаптации и развития семьи. Встал и вопрос психодиагностики кандидатов в принимающие родители, создаются программы отбора семей [3]. Все формы психологической помощи принимающей семье позволяют обеспечить профилактику вторичных отказов от детей, создание условий для развития функциональности семьи и устойчивых внутрисемейных взаимоотношений.

В центре внимания в данной статье – проблема мотивации принимающих родителей к воспитанию приемного ребенка в семье. Интерес помогающих специалистов к этой теме связан с предположением о том, что мотивация принимающих родителей определяет ожидания от ребенка, установки по отношению к нему, что оказывает влияние на взаимоотношения родителей и приемного ребенка. Результаты исследований мотивации к воспитанию ребенка имеют широкое практическое значение. На государственных сайтах, посвященных усыновлению, говорится, что специалисты органов опеки и попечительства должны «рассматривать правильность мотивов решения» принять в семью ребенка [6]. Тогда как исследований, подтверждающих дисфункциональное влияние тех или иных мотивов на внутрисемейные отношения, не представлено. «Неправильные» мотивы становятся гласным или негласным поводом для отказа семье в возможности быть принимающей. Исследования принимающих семей ма-

лочисленны, поэтому выводы, которые в них делаются, имеют практически мгновенные социальные последствия, связанные с принятием решения о возможности быть приемными родителями. В связи с этим необходимы анализ существующих данных о мотивации принимающих родителей и постановка задач для новых исследований.

Одним из первых исследований, посвященных особенностям установок принимающих родителей, была работа Дэвида Кёрка, результаты которой были отражены в монографии «Разделенная судьба» (Kirk D. «Shared Fate», 1964). Кёрк, будучи сам приемным родителем, реализовал проект «Исследование усыновления» («Adoption Research Project at McGill University»); в ходе него были изучены психологические особенности и опыт около 2000 принимающих родителей (в большинстве своем, это были пары, не имевшие кровных детей, что было характерно для того времени) в США и Канаде. Анализируя мотивацию усыновителей, Кёрк отметил, что принятие детей в семью было в основном связано с неспособностью иметь кровных детей. Он провел связь между такой мотивацией и чувством собственной «ущербности» у родителей, многие из них переживали, что подвергаются дискриминации в связи с неспособностью продолжить род. Кёрк констатировал, что принятие детей в большинстве случаев не позволяло справиться с этими чувствами, а нередко лишь усиливало боль, горе, разочарование в себе как в родителях. В определенном смысле, потребности семьи не были удовлетворены, а мотивация не была реализована. Автор исследования выделил две стратегии принимающих родителей, имеющих мотивацию замещения кровных детей приемными. Эти две стратегии он назвал «отвержение различий» и «признание различий» (отвержение и принятие статуса принимающей семьи, факта приемности), имея в виду готовность или неготовность принимающих родителей осознавать разницу между отношениями, которые складываются с кровным и с приемным ребенком. Кёрк отметил, что именно вторая группа семей оказывалась более эффективной в реализации родительских функций. За счет признания «шаткости» своей

принадлежности друг к другу, они открывали дорогу к близости и осознанию того, что судьбы и переживания приемных родителей и принятых детей похожи. Исследователь делает вывод: осознание значения прихода приемного ребенка в семью как способа совладания с горем, признание потерь, имеющих место в истории семьи, позволяет «переработать» мотивацию усыновителей, сделать мотив осознаваемым, а семью более функциональной [11].

Работа Д. Кёрка заставила ученых задуматься о тех сложностях и рисках, которые проявляются в процессе принятия семьей и ребенком друг друга, специалисты стали уделять внимание тому, как сделать этот процесс более гармоничным, что впоследствии привело к организации групп подготовки принимающих родителей и программ сопровождения семей [15]. В программы психологической помощи принимающим родителям стали включать работу с собственной историей усыновителей, а в анкетирование будущих приемных родителей – анализ возможной мотивации к принятию ребенка. Таким образом, мысль о том, что специалистам нужно относиться к процессу создания принимающей семьи с осторожностью, с учетом хрупкости эмоциональных отношений родителей и ребенка, с пониманием того, что за их объединением могут стоять травматические переживания, стала сквозной темой в работе специалистов в сфере семейного устройства, что позволило анализировать мотивацию и ожидания от прихода ребенка в контексте переживания этих чувств. По словам голландского исследователя Рене Хоксберген (Rene A.C. Hoksbergen), несмотря на то, что исследования Д. Кёрка проводились более 50 лет назад, они не утратили своей актуальности, так как до сих пор есть семьи, которые принимают решение о принятии ребенка, опираясь на потребность заменить отношения с кровным ребенком отношениями с приемным [10].

Так Э. Хартман и Дж. Лейрд отмечают, что вплоть до 90-х гг. прошлого века прилагались все усилия, чтобы максимально приблизить модель принимающей семьи к биологической. Это означало, что основная мо-

тивация потенциальных принимающих родителей была связана с невозможностью иметь кровных детей, с желанием стать родителями «хотя бы» с помощью принятия в семью ребенка из другой семейной системы [15]. Мотивация к появлению приемных детей в этих случаях была связана с желанием «заменить» непопавших собственных детей приемным ребенком. В исследовании семей, прибегающих к методу ЭКО, Уильямс Л. было отмечено, что для них принятие ребенка – «последнее убежище», последняя возможность получить опыт родительства; таким образом, семьями принятие ребенка воспринимается как не слишком «нормальный» способ, к которому необходимо прибегнуть, чтобы стать полноценной семьей [16]. А. Барбо в своем исследовании семей, переживающих опыт неудачного ЭКО, обнаружил особенности перехода от цели забеременеть к цели стать принимающим родителем. Так, женщины с большей легкостью заменяют эти цели, тогда как отношение потенциальных отцов к появлению приемного ребенка амбивалентно [9]. К. МакКормик было выявлено, что те одинокие женщины, которые предпочитают усыновление искусственному оплодотворению, обосновывают свой выбор тем, что принятие ребенка – более соответствует их ситуации, более принимаемо обществом и «наименее позорно» [14]. Исследователи, пытаясь оценить влияние отказа от понимания различий между приемной и биологической семьей, восприятия первой как замены второй, пришли к выводу, что договоренности об умалчивании и защитные процессы, возникающие в семье, отрицающей эти различия и сам факт наличия биологической семьи, формируют специфику внутрисемейного функционирования, аналогичную семьям с созависимостью (Смолл, 1987) [15].

Э. Хартман и Дж. Лейрд отмечают, что к концу XX в. все же произошло переосмысление сути принятия в семью ребенка. Начали развиваться тенденции новой практики усыновления, при которой делался акцент на принятие в семью детей старшего возраста, детей с особыми потребностями, в этом случае мотивация потенциальных родителей не могла быть связана с заменой отсутству-

ющих кровных детско-родительских отношений усыновлением. Смыслы, которые стали вкладываться семьями в появление приемного ребенка, существенно расширились. Теперь появление приемного ребенка рассматривалось в большей степени как возможность помочь маленькому человеку, мотивация к приходу ребенка стала в большей степени опираться на духовные и моральные ценности [15].

Рене Хоксберген (Rene A.C. Hoksbergen) в своих исследованиях приходит к выводу, что мотивация к принятию ребенка в семью претерпела значительные изменения в соответствии с развитием европейского общества. Он выделил три поколения принимающих семей, описал характеристики мотивации, которые, по словам исследователя, оказались подвержены изменениям под воздействием социальных процессов.

Первое поколение принимающих родителей характеризуется паттерном закрытого традиционного отношения к принятию ребенка. Усыновление для таких семей – способ удовлетворить эмоциональные потребности, укрепить брак, совладать с чувствами неуспешности в связи с невозможностью иметь кровных детей. По словам исследователя, многие родители того поколения пережили смерть кровного ребенка или потерю веры в рождение своих детей. В данных семьях ребенок несет замещающую функцию, информация о приемности скрыта, внешние границы семьи жесткие, за помощью родители обращались крайне редко, различия между кровными и приемными детьми игнорировались.

Пришедшее на смену второе поколение принимающих родителей характеризуется паттерном, включающим идеалистический и романтический взгляд на усыновление. В результате социальных изменений, способствовавших преодолению табуированности темы «приемности» ребенка, в таких семьях появилась открытость в обсуждении происхождения ребенка и семейной истории принимающих родителей. Мотивация к принятию детей стала связана с потребностью дать заботу ребенку, нуждающемуся в помощи. Таким образом, мотивация приняла ха-

актер альтруистический. В этом поколении принимающих семей в Европе и США стало особенно развиваться международное усыновление, регистрировался рост числа усыновлений в целом. Основные ценности, разделяемые принимающими родителями в современном обществе, были сформированы в этот период.

Третье поколение Хоксберген назвал реалистично-материалистичным. Современные принимающие родители, по словам автора, стали более спокойно оценивать возможности помощи детям, оставшимся без попечения родителей. Это связано с констатацией трудностей, с которыми приходится сталкиваться родителям, желающим помочь малышу. Количество бесплодных пар, решающихся на усыновление, снизилось, мотиваций, направленных на поиск замены кровному ребенку становится меньше. Автор отмечает и снижение числа альтруистично настроенных пар, что может давать основания предположить возможность дальнейшей трансформации мотивации к принятию ребенка [10].

Карин Малм и Кейт Велти (Karin Malm, Kate Welti) отмечают важность исследования мотивации принимающих родителей, планирующих усыновление, однако замечают, что исследований этих так мало, что они не позволяют ответить на множество вопросов, предъявляемых практикой психологической помощи. Малм и Велти, проведя исследование мотивации на основе вопросов стандартной анкеты, используемой в США для мониторинга приемных семей, делают вывод, что ответы на эти вопросы о мотивации мало информативны [12]. Анкета построена таким образом, что родители должны выбирать ответы из предлагаемых вариантов, отражающих скорее возможные причины принятия решения (бесплодие, желание помочь ребенку из альтруистических и религиозных соображений, наличие опыта усыновления в ближайшем окружении родителей и некоторые другие), обходя вниманием анализ ожидаемых семей изменений, что делает оценку мотивации довольно поверхностной.

Российские исследования мотивации принимающих родителей также немногочислен-

ны. В.Н. Ослон в своем исследовании проанализировала особенности семей, планирующих воспитание детей в рамках патронатной системы воспитания. Исследователь выделяет в мотивационной структуре семей следующие мотивы: «отсутствие собственных детей» (связан с представлением в обществе о «нормальной» семье); «поиск смысла жизни»; страх «пустого гнезда» (связан с взрослением собственных детей), переход в статус многодетной семьи (видят в детях гарантию обеспечения в старости) [4].

С нашей точки зрения, анализ мотивации принимающих родителей требует определения объекта исследования. В психологии термином «мотив» обозначаются совершенно разные явления, такие как инстинктивные импульсы, биологические влечения, интересы, желания, жизненные цели и идеалы. Классики психологии, расставляя акценты по-разному, обозначают связь мотива с действием: А.Н. Леонтьев определяет мотив как «побуждение к действию», Ж. Годфруа – как «соображение, по которому объект должен действовать», Х. Хекхаузен – как «желаемое целевое состояние в рамках отношений «индивид–среда» [7]. Мотив к принятию ребенка также определяет действия семьи по осуществлению этого намерения. Большинство семей, которым на пути к принятию детей приходится проходить через большое количество требований общества, открывать границы семьи для ее оценки, как правило, черпают энергию в своих представлениях о будущем семьи в связи с появлением ребенка. Эти ожидания, пока у семьи нет опыта воспитания приемного ребенка, связаны с потребностями которые, с точки зрения семьи, могут быть удовлетворены с его появлением. С точки зрения А.Н. Леонтьева, актуальные потребности, как правило, не осознаются людьми, в отличие от целей. Неосознанность личностных потребностей и потребностей семьи принимающими родителями затрудняет рефлексию причин трудностей, возникающих на этапе адаптации семьи в первые месяцы прихода ребенка.

Г. Мюррей, в частности, отмечает, что потребности могут иметь «позитивный» и «негативный» характер: позитивные потребно-

сти связаны с «поиском», негативные – с «избеганием». Кроме этого, по мнению автора, в определенных ситуациях отдельные потребности могут объединяться в мотивации поведения: конфликтовать друг с другом, подчиняться одна другой. Подходы к пониманию мотивации тщательно рассматривались в отечественной клинической психологии, был проведен ряд исследований, посвященных данной теме [8].

Опираясь на представления о мотивации в отечественной психологии, мы понимаем мотивацию к принятию ребенка как комплекс ожиданий, смыслов, значений для семьи, связанных с появлением приемных детей.

С целью систематизации отмечаемых принимающими родителями различных мотиваций, последние были классифицированы; описаны с точки зрения влияния на функционирование семьи, детско-родительские отношения и условно объединены в две группы на основе следующих критериев: «связанные с потерями», «связанные с приобретениями». Первая группа содержала мотивы, имеющие своей целью «избегание» или «совладание» с переживаниями горя и потери (мотивации, связанные со смертью или болезнью кровного ребенка, невозможностью иметь детей и др.). Вторая группа – мотивы, связанные с «поиском» и получением нового для семьи опыта или статуса (мотивации, связанные с потребностью сделать доброе дело, педагогическая мотивация и др.) [5].

Дальнейшие исследования были посвящены поиску связей между выделенными типами мотивации приемных родителей и функциональностью семьи. С 2004 по 2013 г. нами было обследовано и проконсультировано 115 семей, воспитывающих приемного ребенка или планирующих стать принимающими родителями. Исследуемые семьи находились на разных этапах развития: семьи, планирующие принятие детей, семьи, воспитывающие ребенка в течение различного времени, и семьи, планирующие отказ от приемного ребенка. В ходе различных форм психологической работы с семьями проводился анализ мотиваций принимающих родителей. Одной из предполагаемых характерных черт родителей являлось различие между декла-

рируемыми мотивами и ожиданиями от прихода ребенка. Другим нашим предположением было то, что среди ранее выделенных вариантов мотивации принимающих родителей есть типы мотивов, связанные с дисфункциональностью семьи.

Основой для определения типа мотивации стал анализ материалов методик (опросника «Шкала семейной адаптации и сплоченности» (FACES-3 / Тест Олсона), ряда адаптированных проективных методик («Рисунок семьи», «Линия жизни» и др.) и специально созданного интервью). Анализировались ожидаемые семьей изменения, которые должны произойти, с точки зрения родителей, с приходом ребенка. Представления принимающих родителей о своей семье анализировались в трех перспективах: семья до прихода приемного ребенка, семья с приемным ребенком, семья, если бы приемный ребенок в ней не появился. Также с помощью специальной анкеты, основанной на материалах, используемых в США для определения наличия/отсутствия психологических сложностей в принимающих семьях, исследовалась «функциональность» семьи. Условиями констатации функциональности семьи являлись:

1) отсутствие эмоционального отторжения и преобладание позитивных чувств в детско-родительских отношениях в последние полгода;

2) сотрудничество или готовность к сотрудничеству с помогающими специалистами;

3) отсутствие угрозы отказа от ребенка;

4) отсутствие декларируемых сомнений в функциональности семьи со стороны ответственных структур, имеющих право оценивать семью;

5) социальная активность семьи, адекватная возрасту ребенка и семейным ценностям.

В результате анализа данных было сделано два основных вывода.

1. В семьях, воспитывающих или планирующих воспитание приемных детей, име-

ет место различие между декларируемыми мотивами и ожиданиями от прихода ребенка; осознание ожиданий от работы с психологом происходит в некоторых семьях, часть семей сохраняют прежний уровень неосознанности характера значимости для них прихода ребенка.

2. Отсутствуют типы (варианты) мотивации, имеющие связь, с дисфункциональностью семьи.

В ходе дополнительного анализа полученных материалов мы сместили фокус внимания на поиск возможных характеристик мотивации принимающих родителей, связанных с функциональностью, в противовес дисфункциональности. Проанализировав материалы, полученные при работе с семьями, отнесенными к числу «функциональных» (успешных), мы выдвинули предположение о значимости дальнейшего исследования не типологических, а динамических характеристик мотивации:

а) осознанности (рефлексивности);

б) устойчивости;

в) гибкости;

г) разнообразности (полимотивационности);

д) согласованности.

Исследование мотивации родителей к появлению приемных детей требует дальнейшего поиска инструментов анализа этого феномена. Особо подчеркнем, что полученные данные о характере семейной мотивации к принятию ребенка могут быть полезны прежде всего для формулировки целей, задач, мишеней психологической помощи принимающим семьям, как в рамках подготовки в школах приемных родителей, так и в рамках сопровождения и консультирования. Именно фокусировка специалистов на возможностях развития семьи, ее функциональности, готовности к изменениям, является основой для развития семейного устройства: увеличения числа детей, воспитывающихся в семьях, снижения рисков вторичных отказов.

Литература

1. Боулби Дж. Привязанность. М.: Гардарики, 2003. 477 с.
2. Бриш К.Х. Терапия нарушений привязанности: От теории к практике. М.: Когито-Центр, 2012. 316 с.
3. Махнач А.В., Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психологическая диагностика. М.: Институт психологии РАН, 2013. 219с.
4. Ослон В.Н. Жизнеустройство детей-сирот: Профессиональная замещающая семья. М.: Генезис, 2006. 368 с.
5. Печникова Л.С., Жуйкова Е.Б. Особенности детско-родительских отношений в приемных семьях // Семейная психология. 2005. № 4. С. 32–46.
6. Подготовка семей к приему детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей на воспитание в семье. [Электронный ресурс] // Усыновление в России: интернет-проект Министерства образования и науки РФ. Департамент государственной политики в сфере защиты прав детей. URL: <http://www.usynovite.ru/experience/prepare/> (дата обращения 11.02.2014).
7. Психология мотивации и эмоций: хрестоматия / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, М.В. Фаликман. М.: АСТ, 2009. 704 с.
8. Соколова Е.Т. Мотивация и восприятие в норме и патологии. М.: Издательство МГУ, 1976. 128 с.
9. Barbo A.M. The Meaning of Parenthood After In Vitro Fertilization Has Failed: An In-depth Interview Study of Infertile Couples. Ph.D. diss., New York University, 1992 // Deborah L. Martin, An Annotated Guide to Adoption Research. CWLA Press, 1998. P. 13.
10. Hoksbergen, R.A.C. Changes in Motivation for Adoption, Value Orientations and Behavior in Three Generations of Adoptive Parents // Adoption Quarterly. 2008. Vol. 2(2). P. 37–55, DOI:10.1300/J145v02n02_03;
11. Kirk D. Shared Fate: A Theory of Adoption and Mental Health. N.Y.: The Free Press of Glencoe, 1964.
12. Malm K., Welti K. Exploring Motivations to Adopt // Adoption Quarterly. 2006. Vol. 13(3–4). P. 185–208, DOI: 10.1080/10926755.2010.524872.
13. Melina L.R. Even well adjusted parents can be uneasy disclosing adoption // Adopted child. 1991. Vol. 10, № 1, January. P. 1–4.
14. Mc Cormick, Moms K.A. Without Dads: Women Choosing Children. Ph.D. diss., Ohio State University, 1992 // Deborah L. Martin An Annotated Guide to Adoption Research. CWLA Press, 1998. P. 13.
15. The Psychology of Adoption / Edited by D. Brodzinsky, M. Schechter. N.Y.: Oxford, Oxford University press, 1990. 396 p.
16. Williams L.S. Adoption Actions and Attitudes of Couples Seeking In Vitro Fertilization: An Exploratory Study // Journal of Family Issues. 1992. Vol 13, № 1, March. P. 99–113.

Psychological Characteristics of Motivation for Foster Family Care

Zhuykova E. B. *,

Research and Practical Center of Mental Health of Children and Adolescents of Moscow City Health Department; Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, e.b.zhuykova@gmail.com

Pechnikova L. S. **,

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, pech56@mail.ru

For citation:

Zhuykova E. B., Pechnikova L. S. Psychological characteristics of motivation for foster family care *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2014, vol. 19, no. 4, pp. 46–53 (In Russ., abstr. in Engl.).

*Zhuykova Ekaterina Borisovna. Junior Researcher Associate, Research and Practical Center of Mental Health of Children and Adolescents of Moscow City Health Department, candidate for a degree of PhD (Psychology), Chair of neuro- and pathopsychology, Department of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: e.b.zhuykova@gmail.com

**Pechnikova Leonora Sergeevna. PhD (Psychology), Associate Professor, Chair of neuro- and pathopsychology, Department of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: pech56@mail.ru

The authors focus on the problem of family motivation to adopt a child. We discuss the importance of analysis of foster parents' motivation for diagnosis, preparation and psychological care of such families, describe the importance of the motivation for the formation of expectations of a foster child, the impact on the parent-child relationship, the process of adaptation of the child in the family. We present and analyze Russian and foreign studies on the motivation to adopt a child in the family. Attention is drawn to the socio-cultural factors influencing the establishment of the family institute, the change of social attitudes to adopting a child in recent decades, the transformation of foster parents motivation, and as a result, the expectations from the child. We provide the actual practical problem of finding the motivation characteristics associated with the success and functionality of the host family as part of prevention of secondary child abandonment. We suggest the ways of further research on this topic, based on the revealed typological and dynamic characteristics of motivations.

Keywords: family structure, foster family, host family, adoption, foster child, themotivation to adopt a child.

References

1. Boulbi Dzh. Privyazannost' [Attachment]. Moscow: Gardariki, 2003. 477 p.
2. Brish K. Kh. Terapiya narushenii privyazannosti: Ot teorii k praktike [Therapy of disorders of attachment: from theory to practice]. Moscow: Kogito-Tsentr, 2012. 316 p.
3. Makhnach A. V., Prikhozhan A. M., Tolstykh N. N. Psikhologicheskaya diagnostika kandidatov v zameshchayushchie roditeli: Prak ticheskoe rukovodstvo [Psychological assessment of candidates for foster parents: practical guidance]. Moscow: Institut psikhologii RAN, 2013. 219 p.
4. Oslon V. N. Zhizneustroistvo detei-sirot: Profesional'naya zameshchayushchaya sem'ya [Establishing life of orphan childldren: foster family]. Moscow: Genezis, 2006. 368 p.
5. Pechnikova L. S., Zhuikova E. B. Osobennosti detsko-roditel'skikh otnoshenii v priemnykh sem'yakh [Features child-parent relationships in foster care]. *Seriya Psikhologiya [Psychology series]*, 2005, no. 4, pp. 32–46.
6. Podgotovka semei k priemu detei-sirot i detei, ostavshikhся bez popecheniya roditel'ei na vospitanie v sem'i [Elektronnyi resurs] [Preparing families for the reception of children-orphans and children left without parental care in a foster family]. *Usynovlenie v Rossii: internet-proekt Ministerstva obrazovaniya i nauki RF [Adoption in Russia: Internet project of Ministry of science and education of Rusian Federation]*. Departament gosudarstvennoi politiki v sfere zashchity prav detei. URL: <http://www.usynovite.ru/experience/prepare/> (Accessed 11.02.2014).
7. Gippenreiter Yu. B. (eds.). Psikhologiya motivatsii i emotsii: Khrestomatiya [Psychology of motivation and emotion]. Moscow: AST, 2009. 704 p.
8. Sokolova E. T. Motivatsiya i vospriyatie v norme i patologii [Motivation and perception in norm and pathology]. Moscow: Publ. MGU, 1976. 128 p.
9. Barbo A. M. The Meaning of Parenthood After In Vitro Fertilization Has Failed: An In-depth Interview Study of Infertile Couples. Ph.D. diss.. New York University, 1992. Deborah L. Martin, *An Annotated Guide to Adoption Research*, 1998, CWLA Press, p. 13.
10. Hoksbergen R. A. C. Changes in Motivation for Adoption, Value Orientations and Behavior in Three Generations of Adoptive Parents. *Adoption Quarterly*, 2:2, 2008, pp. 37–55, DOI:10.1300/J145v02n02_03.
11. Kirk D. Shared Fate: A Theory of Adoption and Mental Health, NY: The Free Press of Glencoe, 1964.
12. Malm K., Welti K. Exploring Motivations to Adopt. *Adoption Quarterly*, 13:3–4, pp. 185–208, DOI: 10.1080/10926755.2010.524872.
13. Melina L. R. Even well adjusted parents can be uneasy disclosing adoption. *Adopted child*, Vol.10, no. 1, January 1991, USA, pp. 1–4.
14. Mc Cormick, K. A. Moms. Without Dads: Women Choosing Children. Ph.D. diss., Ohio State University, 1992. Deborah L. Martin *An Annotated Guide to Adoption Research*, 1998, CWLA Press, p. 13.
15. Brodzinsky D. (eds.) The Psychology of Adoption. NY: Oxford, Oxford University press, 1990. 396 p.
16. Williams L. S. Adoption Actions and Attitudes of Couples Seeking In Vitro Fertilization: An Exploratory Study. *Journal of Family Issues*, 1992. Vol. 13, no. 1. March, pp. 99–113.

Привлекательность детской уличной площадки. Опыт эмпирического исследования

Котляр (Корепанова) И. А. *,

ГБОУ ВПО «Международный университет природы, общества и человека «Дубна»»,
г. Дубна, Россия,
iakorepanova@gmail.com

Соколова М. В. **,

ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
sokolovamw@mail.ru

Представлена авторская методика оценки привлекательности детской уличной городской площадки с помощью наблюдения за деятельностью 997 посетителей (как детей, так и взрослых), которое проводилось на шестнадцати площадках Москвы, в августе-сентябре 2013 г. Фиксировалась посещаемость площадок в течение дня, способы использования объектов детьми, характер поведения взрослых, пришедших с детьми. Выявлено, что объекты имеют неодинаковую привлекательность и стимулируют различные виды активности пользователей – как по логике объекта, так и «преодолевая» ее. Взрослые, пришедшие с детьми, контролировали детей на объектах, включались в игру детей или организовывали ее. Показано, что обследованные детские площадки принимают на себя функцию публичных пространств для взрослых, пришедших без детей. Исследование позволяет поставить вопрос о психолого-педагогическом потенциале существующих детских площадок и об участии психологов в проектировании площадок с учетом психологических особенностей посетителей.

Ключевые слова: детская среда, детская площадка, игра, общение, деятельность

Для цитаты:

Котляр (Корепанова) И. А., Соколова М. В. Привлекательность детской уличной площадки. Опыт эмпирического исследования // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 4. С. 54–63.

* Котляр (Корепанова) Инна Александровна. Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, ГБОУ ВПО «Международный университет природы, общества и человека «Дубна»», г. Дубна, Россия. E-mail: iakorepanova@gmail.com

** Соколова Мария Владимировна. Кандидат психологических наук, специалист Центра игры и игрушки, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: sokolovamw@mail.ru

Отношение к детству и его ценности менялось в истории человечества [см. анализ: 15]. Конец XX–начало XXI в. характеризуются интересом к детству и пониманием важности всех этапов психического развития человека. Принятие и ратификация многими странами Конвенции о правах ребенка ООН – яркое тому свидетельство [9]. ЮНИСЕФ в рамках обеспечения реализации Конвенции инициировал программу «Города, дружелюбные к детям». В этой программе участвуют многие города Европы, Южной Америки, Канады и России. По данным программы около 73% россиян живут в городах. Жизнь в городе дает детям ряд неоспоримых преимуществ, но также ограничивает их возможности, например, к свободному передвижению без контроля взрослых, общению с природой и др. [11]. Современная городская среда не отвечает в полной мере потребностям детей. Детские площадки – это те пространства, которые выступают, по определению ЮНИСЕФ, одним из показателей «дружелюбности» города к ребенку.

В статье 31 Конвенции о правах ребенка говорится, что «...игра – ... главная форма активности ребенка. Играя, ребенок укрепляет чувство собственного достоинства и своей идентичности. Игра это добровольная, свободная детская деятельность, предполагающая единство мысли и действия, коммуникации и самовыражения... Игра интуитивна и спонтанна, она не может быть запрограммирована и управляема извне» [5]. Такое понимание игры представлено в зарубежной психологии [14]. В отечественной традиции охарактеризованная выше свободная детская деятельность может быть определена и как физическая активность, познавательная деятельность, общение, и как опробывание и проектирование.

Современные исследования показывают, что важно поддерживать и создавать условия для развития не только ведущей, но и других деятельностей [4].

Психологи все чаще обращаются к исследованию игр на улице [см., например: 10; 18]. Отмечается, что игра на детской уличной площадке может быть рассмотрена как модель общества, где детям предлагается преодолеть страхи и идти на риски с тем, чтобы

справляться с трудностями в реальной жизни [16; 17]. Нами был проведен теоретический анализ детской площадки как специально созданного взрослым средства поддержки развития ребенка, как физического, так и психического [6]. Было показано, что детская площадка (как и игрушка [13]) выступает специальным культурным средством организации детского поведения.

В работах одного из ведущих урбанистов Яна Гейла [2] показано, что в современных городах потребность человека в общении, творчестве, эксперименте депривирована. Им обоснован подход к проектированию городских сред, в котором главное – соответствие потребностям жителей. Этот подход разделяется и российскими урбанистами [см., например: 3]. Но, к сожалению, этот подход практически не используется в проектировании детских уличных площадок.

Обладает ли конкретная детская уличная площадка потенциалом развивающей среды для детей? Может ли она рассматриваться как пространство, созданное взрослыми для реализации потребностей ребенка в игре, общении, движении, экспериментировании?

А. Н. Леонтьев с сотрудниками в 1935 г. начал исследование посетителей Парка отдыха им. Горького [8]. Предполагалось изучение интересов (потребностей) проходящих в парк посетителей и способов реализации этих интересов (потребностей). Исследование не было завершено, но оно имеет и сейчас высокую эвристическую ценность. Принципы, которые легли в его основу, были использованы в создании методики оценки привлекательности детской площадки.

В отечественной психолого-педагогической практике существуют методики оценки развивающего потенциала игровых сред детских садов [см. например: 12]. Среди основных принципов такой экспертизы можно выделить следующие:

- адекватность игровой среды возрастным задачам развития;
- степень «открытости» объектов различным игровым замыслам ребенка и др.

Именно они и легли в основу разработанной авторами методики оценки детских уличных площадок.

Методика

Для исследования было использовано¹ структурированное наблюдение, в котором фиксируется нахождение посетителей на площадке и их действия с объектами. Наблюдение проводилось в одинаковые промежутки времени, на протяжении нескольких дней, с 10.00 до 22.00 ч в будни и выходные дни, при разных погодных условиях.

Были выделены следующие показатели привлекательности детской уличной площадки:

- 1) возрастная адресация площадок;
- 2) частота посещения площадки и объектов на ней;
- 3) типы взаимодействия детей и взрослых на площадке (между детьми: общение, конфликты; взрослых по отношению к детям: контроль, помощь и участие, отстраненность);
- 4) виды действий, совершаемые посетителями с объектами площадки.

Эти действия разделены на две большие группы.

1. Действия, которые «предписываются» логикой объекта: на качелях качаются, с горки съезжают вниз, в песочнице копают.

2. Действия, «преодолевающие» логику объекта.

Среди последних было выделено несколько видов:

- экспериментирование с объектом (подъем по горке вверх); преобразование объекта, материала, пробы действий с объектами;
- игра: любое действие «понарошку», «как будто». Объект выступает как условие, пространство для игры;
- опасная ситуация, возникшая во время использования объекта.

В обработке данных использовались методы описательной статистики. При подсчете учитывалось, что все площадки наблюдались одинаковое количество раз и не на всех площадках всегда находились посетители. Поэтому анализировалась не абсолютная, а отно-

сительная посещаемость площадок².

Эмпирической базой исследования стали шестнадцать публичных детских уличных площадок в центре Москвы в районе Волхонка в августе–сентябре 2013 г. Этот район – один из самых старинных в городе. Он богат памятниками культуры, отличается неплотным заселением и тем, что значительную часть территории занимают нежилые здания. Площадь района – 307,7 га, жителей – 3500 человек. На территории расположены 5 школ, 5 детских садов и 4 прогимназии.

Всего было произведено 367 наблюдений и выделено 1328 эпизодов взаимодействия между 997-ью посетителями с объектами площадок.

Результаты исследования

1. Возрастная адресация площадок

Наблюдения показывают, что 41% от всех посетителей составляют дети до 14-ти лет, 25% посетителей – пришедшие с ними взрослые, 5% – подростки и молодежь и 29% – посетители без детей. Треть посетителей площадок приходят на нее не для того, чтобы сопровождать детей, а для того, чтобы пообщаться, отдохнуть. Вероятно, в районе недостаточно публичных и одновременно уединенных пространств для взрослых без детей и молодежи, и площадки принимают на себя функции этих публичных пространств.

2. Частота посещения площадки и объектов на ней

2.1. Частота посещения площадок

Наибольшее количество посетителей зафиксировано в период с 12 до 16 ч (54% от всех посетителей). 25% человек пришли на площадку утром с 10 до 12 ч. В вечернее время количество посетителей падает – 14% с 16 до 19 ч и только около 7% посетителей приходят на площадку после 19.00.

Самой привлекательной оказалась площадка, расположенная в тихом переулке

¹ Методика была разработана и апробирована, и сбор данных был произведен при поддержке ООО «Проект “Белый город”», Москва, Россия.

² Авторы пользуются случаем и выражают признательность профессору математики Ахенской высшей технической школы К.Е.Котляру за консультации и помощь в разработке процедуры математической обработки данных.

(одна пятая всех посетителей была отмечена именно на этой площадке). На ней расположено яркое пластиковое оборудование (горка, игровой городок, песочника), несколько скамеек, покрытие площадки – резиновое³. Рядом – открытые пространства с зелеными насаждениями. Для детей помимо этой площадки привлекательны еще три, имеющие грунтовое или резиновое покрытие и похожий набор оборудования. Эти площадки также расположены во дворах и окружены зелеными насаждениями.

Выбор той или иной площадки совершается взрослым в зависимости от ее удаленности от места проживания или воспитательных учреждений (детских садов или кружков и секций), а также в зависимости от ее адекватности возрастным потребностям детей. В то же время даже удачно расположенные площадки не являются привлекательными для посещения: на некоторых присутствует атмосфера уныния и заброшенности, на других – непривлекательное игровое оборудование, сломанные объекты.

Для подростков и молодежи привлекательны площадки, расположенные во дворах, в уединенных и закрытых от прямых взоров местах, со скамейками, качелями и турника-

ми (или оборудованием, которое можно использовать как турники).

Взрослые без детей приходят чаще всего на площадки, расположенные в открытых местах. Площадка, расположенная на бульваре около входа в метро, используется как место для отдыха. Скорее всего, она не выступает в функции именно детской площадки, а является общественным, публичным местом, доступным для всех. Расположение на бульваре усиливает эту функцию. Детей на этой площадке немного.

2.2. Частота посещения объектов на площадке

Дети отдают предпочтение качелям, скамейке, городку, горке, спортивному комплексу, домику. Подробное распределение предпочтений представлено на рис. 1.

Рассмотрим наиболее популярные объекты.

Самый популярный игровой объект – качели (18,8% детей использовали этот объект). Второй по популярности – «городок» (18,6%) – система домиков, переходов, лесенок и спусков. Этот многофункциональный комплекс предлагает детям сразу несколько видов активности: подвижные и ролевые игры, разные способы движения (залезание, спуск, бег,

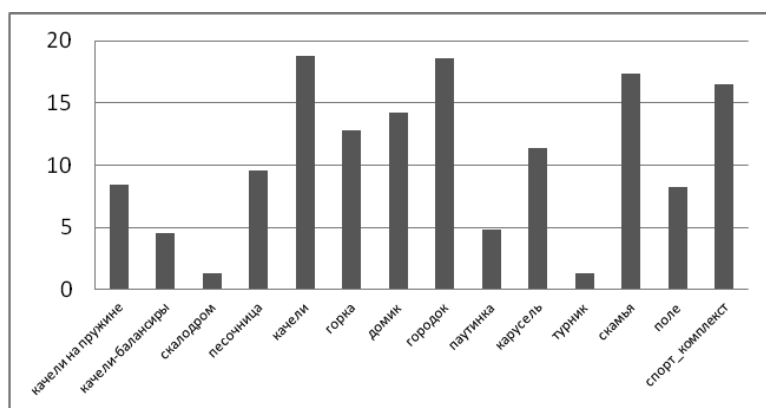


Рис. 1. Предпочтения отдельных объектов детьми до 14-ти лет

³ Это покрытие, по мнению родителей, считается более безопасным. Однако это утверждение является спорным, поскольку не соответствует данным ведущих разработчиков площадок [см.: 1].

прыжки, скатывание предметов, балансирование), общение и др. На скамейке (17,4% детей использовали этот объект) обычно сидели взрослые – партнеры по общению, игре, отдыху. Помимо этого дети, сидя на скамейке, играли в принесенные с собой электронные приставки (игрушки), общались между собой, играли в сюжетные игры. Спорткомплекс (16,5%) в основном использовался подростками и детьми младшего школьного возраста по прямому своему назначению – для выполнения спортивных упражнений. Популярность домика (14%) определялась его игровыми возможностями. В домике или около него разворачивалась сюжетная игра или он был местом прятков. Горка (12,8%) – традиционно любимый объект на детской площадке. Помимо основной функции – залезания и спуска, где ребенок пробует свои силы и получает радость от различных видов движения, – она была и объектом игрового назначения – домиком или транспортным средством. Песочница не столь популярна (9,6% детей находились в ней). Это можно объяснить низким качеством песка или размером наблюдаемых песочниц.

Среди взрослых наиболее популярна скамья (85% всех посещавших площадки взрослые использовали именно этот объект). Все виды качелей, домик (особенно на площадке, расположенной на бульваре) использовались посетителями так же как и скамейки – для отдыха. Пустырь использовался взрослыми (9%) как место выгула собак. Спорткомплекс (8%) и турник (3%) взрослые (мужчины) ис-

пользуют для физических упражнений. В ряде наблюдений зафиксировано, что эти объекты используются «мимоходом», по дороге. Целенаправленных посещений этих объектов не зафиксировано.

3. Типы взаимодействия детей и взрослых на площадке

Поведение взрослых было разделено на четыре группы действий:

- контроль за поведением детей;
- помощь в инициированных детьми действиях;
- совместное с детьми использование объектов (участие);
- отсутствие прямого взаимодействия.

Результаты анализа поведения взрослых представлены на рис. 2.

Взрослые в большей степени выполняют контролирующие функции (61% случаев; чаще всего контролируют детей на скалодроме, карусели, спорткомплексе, реже всего – на скамейке и в домике). Наибольшее участие (22%) в совместной деятельности взрослые проявляют в песочнице и на скамейке. Помощь детям оказывают чаще всего на качелях-балансирах, пружинах и горке. Меньше всего помощи детям требуется на турнике, скамейке, скалодроме и в домике.

Полученное распределение действий взрослых может быть обусловлено как особенностями игровых объектов, так и общими воспитательными установками родителей относительно пребывания детей на детских игровых пло-

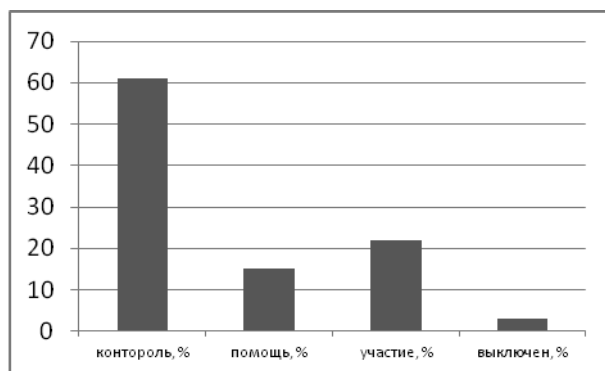


Рис. 2. Поведение взрослого, сопровождающего ребенка на площадке

щадках. Это предположение может быть проверено в ходе кросс-культурного исследования.

4. Анализ действий детей на площадках

Центральным моментом нашего исследования является оценка развивающего потенциала каждого элемента площадки, а также игровой среды в целом. Наблюдения за поведением детей показали, что они используют две основные стратегии взаимодействия с объектами:

- изучение свойства объекта на площадке и действие согласно логике использования объекта;

- «преодоление» (выход за пределы) возможности данного объекта, эксперимент со своими возможностями и возможностями объектов.

Первая стратегия обычно применяется при ознакомлении с игровой средой, в основном детьми младшего возраста. Вторая стратегия характерна при взаимодействии со знакомой средой, ее используют более старшие дети, а также взрослые. Вторая стратегия чаще выбирается в той игровой среде, где ее элементы в большей степени открыты для преобразования.

Все объекты площадок условно можно разделить на «открытые» и «закрытые» [общие принципы анализа «открытости» и «закрытости» игрушек как примера игровых объектов см.: 13].

Объекты, позволяющие производить множество разнообразных действий с ними – «открытые». Пример открытого объекта – домик, который позволяет осуществлять ребенку множество различных действий: играть (разворачивать разнообразные игровые сюжеты, как индивидуальные, так и коллективные), лазить, общаться, экспериментировать и т.д. Еще один «открытый» объект – большая песочница (диаметром 3 м и более) с подведенной к ней системой подачи воды. С таким объектом дети могут производить множество действий (игра, строительство, исследование и экспериментирование, преобразование, общение и т.д.).

«Закрытые» объекты предполагают единственный способ действия с ними, либо ограниченный набор действий. Например, турник предназначен для совершения определенных физических упражнений (подтягивание, вис). Безусловно, дети могут использовать его иначе (например, для создания качелей для игрушек), однако репертуар возможных действий с турником существенно ограничен. Другой «закрытый» объект – карусель (а также все виды качелей по типу пружины), которая предполагает один тип движения (по кругу или раскачивание). Выполнение иных действий с этим объектом требует специальных усилий.

Рассмотрим распространенность разных видов активностей на площадках (рис 3а).

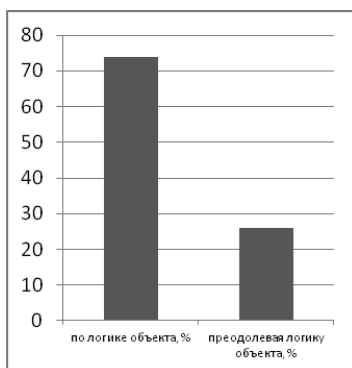


Рис. 3а. Соотношение основных детских деятельностей на детских площадках

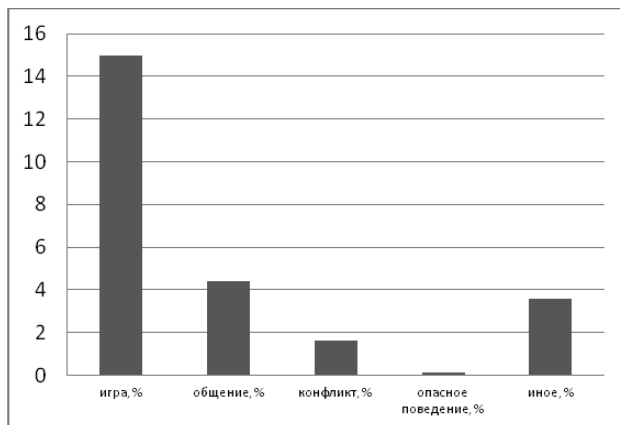


Рис. 3б. Соотношение основных детских деятельностей на детских площадках, преодолевающих логику объектов

В большинстве случаев дети выполняли действия согласно логике игровых объектов, не выходя за пределы типичных действий.

Игра наблюдалась лишь в 15% случаев (см. рис. 3б). Уличная площадка – основной элемент городской среды, созданный для детей, не стимулирует игровую деятельность. Чаще всего дети играли в домике (30%), дети играли на спорткомплексе, паутинке, в городке и в песочнице (по степени убывания популярности). Конфликты отмечались крайне редко, на качелях и в домике, в ситуациях регулирования порядка и продолжительности использо-

вания объекта (кто, в какой последовательности и как долго качается) или в групповой игре. За все время наблюдения была зафиксирована одна опасная ситуация – на горке.

Экспериментирование было обнаружено также 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.

Более подробное распределение различных активностей детей представлено на рис. 4.

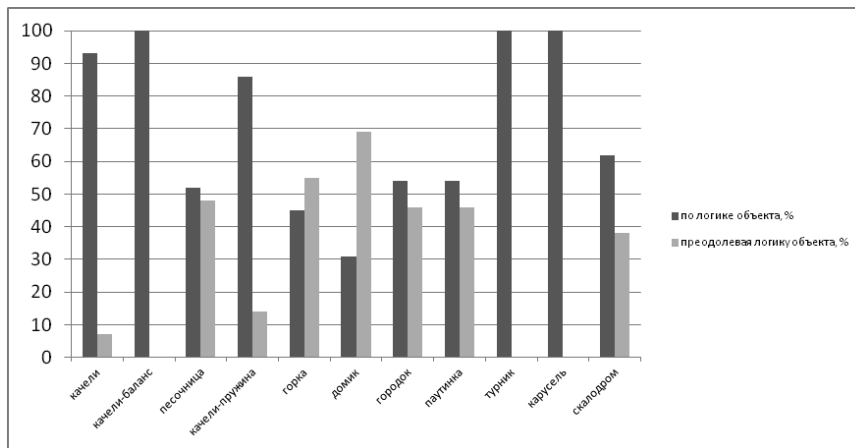


Рис. 4. Распределение различных детских деятельностей по разным объектам на детской площадке

На качелях-балансирах (посещаемость 4,5%), на карусели (посещаемость 11,5%), скалодроме (1,5%), на турнике (посещаемость 1,5%) дети выполняли только те действия, которые были «предписаны» и не выходили за пределы ситуации использования. Эти объекты относятся к «закрытым» [13], т.е. не стимулируют поисковую, игровую активность. Скалодром и турник были также использованы только по прямому назначению младшими школьниками и подростками – как спортивные снаряды.

Наиболее «открытым» оказался домик, именно в нем, или вокруг него, разворачивались наиболее интенсивно общение, игра. Также «открыты» горка и песочница. Именно на горке были отмечены случаи экспериментирования. Этот объект обладает высоким потенциалом разнообразных действий.

Обсуждение результатов

Рассмотрим полученные нами результаты с точки зрения их использования для проектирования детских площадок.

Целевая группа посетителей площадки – дети и сопровождающие их взрослые. Однако было выявлено, что 40% посетителей приходят на площадки без детей. Этот факт указывает на дефицит городского пространства для отдыха, общения взрослых людей. Детские площадки принимают на себя функции иных публичных пространств, сокращая пространство для детей.

Наблюдение показывает, что дети на площадке являются в большей степени пользователями различных объектов. Они мало включены в продуктивные виды деятельности, экспериментирование, игру, общение. Для того чтобы площадка стала средством поддержки различных активностей детей [1, 6], на ней должны преобладать объекты, стимулирующие разнообразные преобразующие действия. Эти объекты увеличивают привлекательность площадки. На обследо-

ванных площадках преобладали объекты, предполагающие единственно возможный или ограниченный спектр действий с ними, тем самым ослабляющие инициативность детей. Наши данные свидетельствуют о том, что горка, городок и домик являются наиболее «открытыми» объектами для детских деятельности, а карусель, качели-пружина – «закрытыми».

На площадке могут и должны присутствовать и «закрытые» объекты, предполагающие выполнение определенных действий (спорткомплекс, турник). Эти объекты привлекательны для определенных групп посетителей.

Наиболее выраженным в поведении взрослого является контроль за деятельностью ребенка на площадке. Вероятно, такое поведение вызвано не только педагогическими установками родителей, но и потенциальной опасностью на игровой площадке. Этот факт требует особого изучения. Важно отметить, что полученные в ходе исследования данные используются авторами в процессе психологического сопровождения проектирования детских игровых уличных сред (в парках, детских садах), которое опирается на «шесть золотых правил для хорошей детской площадки», сформулированных одним из ведущих разработчиков детских площадок Гюнтером Бельтцигом:

- хорошая, приятная атмосфера, приглашающая остаться;
- множество возможностей для поиска и открытий;
- возможность распознавания рисков (потенциально опасных ситуаций), которыми можно управлять и которые можно варьировать;
- возможности для удовлетворения разных интересов, потребностей;
- защищенность территории от ветра, шума, посторонних взглядов;
- нецелесообразность запретов, так как площадка органична и логична.

Литература

1. Агде Г., Нагель А., Рихтер Ю. Проектирование детских игровых площадок / Под ред. В.А. Коссаковского. М.: Стройиздат. 1988. 88 с.
2. Гейл Я. Города для людей. М.: Альпина Паблишер, 2012. 276 с.
3. Глазычев В.Л. Урбанистика. М.: Издательство Европа 2008. 220 с.
4. Зинченко В.П., Мещеряков, Б.Г. Совокупная деятельность как генетически исходная единица психического развития // Психологическая наука и образование. 2000. № 2. С. 18–28.
5. Конвенция о правах ребенка [Электронный ресурс] // Организация объединенных наций. URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml (дата обращения: 10.04.2014).
6. Котляр (Корепанова) И.А., Соколова М.В. Детская площадка как предмет психологического исследования // У истоков развития. сб. науч. статей / Ред.: Л. Ф. Обухова, И. А. Котляр (Корепанова). М.: МГППУ, 2013. С. 145–159.
7. Кравцова Е.Е. Игра как средство самореализации и самоконструирования // Журнал практического психолога. 2005. № 6. С. 61–65.
8. Леонтьев А.Н., Розенблюм А.Н. Психологическое исследование деятельности и интересов посетителей Центрального Парка культуры и отдыха имени Горького // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа П.Н. Леонтьева / Под ред. А.Е. Войскунского, А.Н. Ждан, О.К. Тихомирова. М.: Смысл, 1999. 429 с.
9. Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология: учебник. М., Российское педагогическое агентство, 1996. 374 с.
10. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве взрослых. СПб.: Питер, 2008. 304 с.
11. Положение детей в мире, 2012 год. Дети в урбанизированном мире [Электронный ресурс] // Детский фонд Организации Объединенных Наций (ЮНИСЕФ) Организация объединенных наций. URL: http://www.un.org/ru/publications/pdfs/children_in_urban_world_2012_rus.pdf (дата обращения: 10.04.2014).
12. Смирнова Е.О., Абдулаева Е., Рябкова И. Методика экспертизы предметно-развивающей среды дошкольного образовательного // Дошкольное образование. Приложение к газете «Первое сентября». 2009. № 3. С. 5–10.
13. Смирнова Е.О., Салмина Н.Г. и др. Психолого-педагогические основания экспертизы игрушек // Вопросы психологии. 2008. № 1, С. 16–26.
14. Смирнова Е.О., Соколова М.В., Шеина Е.Г. Подходы к пониманию игры в современной западной психологии [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2012. № 1. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2012/n1/50107.shtml> (дата обращения: 10.04.2014).
15. Эльконин Д. Б. Психология игры. 2-е изд. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. 360 с.
16. Ball D. Playgrounds – risks, benefits and choices. Contract Research Report. Sudbury: HSE Books, 2002, № 426.
17. Ball D., Gill T., Spiegel B. Managing Risk in Play Provision. London: Play England. 2008. 340 p.
18. Henniger M. L. Planning for outdoor play // Young Children. 2004, № 49(4). P. 10–15.

The Attractiveness of Street Children Playgrounds. An Empirical Study

Kotlyar (Korepanova) I.A.*,

International University of Nature, Society and Man "Dubna", Dubna, Russia,
iakorepanova@gmail.com

Sokolova M.V.**,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
sokolovamw@mail.ru

For citation:

Kotlyar I.A. (Korepanova), Sokolova M.V. The Attractiveness of Street Children Playgrounds. An Empirical Study. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2014, vol. 19, no. 4, pp. 54–63 (In Russ., abstr. in Engl.).

*Kotlyar (Korepanova) Inna Aleksandrovna. PhD (Psychology), Associate Professor, Chair of Psychology, International University of Nature, Society and Man "Dubna", Dubna, Russia. E-mail: iakorepanova@gmail.com

**Sokolova Mariya Vladimirovna. PhD (Psychology), Specialist, Center of toys and games, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: sokolovamw@mail.ru

We present author's method of estimating the attractiveness of urban street children playgrounds using activity observation of 997 visitors (both children and adults), which was held on the 16 venues of Moscow, in August and September, 2013. We recorded playgrounds attendance during the day, the ways of using objects by children, the behavior of the adults who come with children. We revealed that the objects have unequal attractiveness and stimulate different types of users activity – both following the logic of the object, and “breaking” it. Adults who come with children, supervised children's activity, entered children's game or organized it. We revealed that the surveyed playgrounds take over the function of public spaces for adults who come without children. Research allows us to put the question of the psychological-pedagogical potential of existing playgrounds and on the participation of psychologists in designing playgrounds based on the psychological characteristics of visitors.

Keywords: children's environment, playground, play, communication, activities.

References

1. Agde G., Nagel' A., Rikhter Yu. Proektirovanie detskikh igrovyykh ploshchadok [Designing child playgrounds]. Zyuzuykov D.E. (eds.). Moscow: Stroizdat. 1988. 88 p.
2. Geil Ya. Goroda dlya lyudei [Cities for People]. Moscow: Al'pina Pablisher, 2012. 276 p.
3. Glazychev V.L. Urbanistika [Urbanistiks]. Moscow: Publ. Evropa, 2008. 220 p.
4. Zinchenko V.P., Meshcheryakov B.G. Sovokupnaya deyatelnost' kak geneticheski iskhodnaya edinitsa psikhicheskogo razvitiya [Overall activity of the genetically original unit of mental development]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2000, no. 2, pp. 18–28 (In Russ., abstr. in Engl.).
5. Konventsiya o pravakh rebenka [Elektronnyi resurs] [The Convention on the Rights of the Child]. Organizatsiya ob'edinennykh natsii. Available at: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml (Accessed 10.04.2014)
6. Kotlyar (Korepanova) I.A., Sokolova M.V. Detskaya ploshchadka kak predmet psikhologicheskogo issledovaniya [Playground as a matter of psychological research]. In Obukhova L.F. (eds.) *U istokov razvitiya. Sbornik nauchnykh statei [At the root of development]*. Moscow: MGPPU, 2013, pp. 145–159.
7. Kravtsova E.E. Igra kak sredstvo samorealizatsii i samokonstruirovaniya [The game as a means of self-realization and self-construction]. *Zhurnal prakticheskogo psikhologa [Journal of Practical Psychology]*, 2005, no. 6, pp. 61–65.
8. Leont'ev A.N., Rozenblyum A.N. Psikhologicheskoe issledovanie deyatelnosti i interesov posetitelei Tsentral'nogo Parka kul'tury i otdykha imeni Gor'kogo [Psychological research activities and interests of the visitors of the Central Park of Culture and Rest of Gorky]. In Voiskunskii A.E. (eds.) *Traditsii i perspektivy deyatelnostnogo podkhoda v psikhologii: shkola A.N. Leont'eva [Traditions and perspectives of the activity approach in psychology: A.N. Leontev's School]*. Moscow: Smysl, 1999. 429 p.
9. Obukhova L.F. Detskaya (voznrastnaya) psikhologiya. Uchebnik [Children (age) psychology]. Moscow: Rossiiskoe pedagogicheskoe agentstvo, 1996. 374 p.
10. Osorina M.V. Sekretnyi mir detei v prostranstve vzroslykh [The secret world of children of adults]. Sankt Petersburg: Piter, 2008. 304 p.
11. Polozhenie detei v mire, 2012 god. Deti v urbanizirovannom mire [The situation of children in the world in 2012. Children in an urban world]. Detskii fond Organizatsii Ob'edinennykh Natsii (YuNISEF) [Elektronnyi resurs]. Organizatsiya ob'edinennykh natsii. Available at: http://www.un.org/ru/publications/pdfs/children_in_urban_world_2012_rus.pdf (Accessed 10.04.2014)
12. Smirnova E.O., Abdulaeva E., Ryabkova I. Metodika ekspertizy predmetno-razvivayushchei srede doskol'nogo obrazovatel'nogo [Method of examination subject-developing environment of preschool educational]. *Doshkol'noe obrazovanie. Prilozhenie k gazete "Pervoe sentyabrya" [Preschool education. Supplement of the newspaper "The first of September"]*. 2009, no 3, pp. 5–10
13. Smirnova E.O., Salmina N.G., Abdulaeva E.A., Filippova I.V., Sheina E.G. Psikhologo-pedagogicheskie osnovaniya ekspertizy igrushek [Psychopedagogical bases expertise toys]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2008, no.1, pp. 16–26.
14. Smirnova E.O., Sokolova M.V., Sheina E.G. Podkhody k ponimaniyu igry v sovremennoi zapadnoi psikhologii [Elektronnyi resurs] [Approaches to the understanding of the game in the modern Western psychology]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya [Modern foreign psychology]*, 2012, no.1. Available at: <http://psyjournals.ru/jmfp/2012/n1/50107.shtml> (Accessed 10.04.2014). (In Russ., abstr. in Engl.).
15. El'konin D.B. Psikhologiya igry [Psychology of plays]. Moscow: Gumanit. izd. tsentr VLADOS, 1999. 360 p.
16. Ball D. Playgrounds – risks, benefits and choices. Contract Research Report No. 426/2002. *Health and Safety Executive*, 2000.
17. Ball D., Gill T., Spiegel B. Managing Risk in Play Provision. London: Play England. 2008. 340 p.
18. Henniger M.L. Planning for outdoor play. *Young Children*, 2004. Vol. 49, no. 4, pp. 10–15.

Психолого-педагогические условия трансляции ценности образования и освоения индивидуальной образовательной траектории подростками

Ковалева Н.Б.*,

ГБНУ «Московский институт развития образования», Москва, Россия,
nkovaig@mail.ru

Статья посвящена анализу условий, способствующих формированию и реализации личностных результатов в образовательном процессе в соответствии с ФГОС нового поколения. Отмечается, что одной из ключевых характеристик развития личности школьников являются мировоззренческие идеалы, возникающие на основе изучения высоких образцов российской культуры, в специально моделируемых ситуациях. Обсуждаются условия познавательного развития, направленного на достижение личных результатов и обосновывается роль ценности образования в становлении субъектности и позиционности личности. Анализируются психодидактические принципы моделирования образовательной среды с целью развития личностного начала обучающегося и построения индивидуальной траектории образования. Раскрываются особенности рефлексивно-позиционной модели, позволяющей инициировать самоопределение учащихся по отношению к ценности образования и запустить процессы становления ценностно-смысловой сферы учащихся. Автор рассматривает проблемы внедрения инновационных технологий в образовательные процессы и обозначает перспективы развития мировоззрения учащихся и профессионализма самих педагогов в новых образовательных формах.

Ключевые слова: образ образованного человека, развитие образования, психодидактика, ценностные ориентации, мировоззрение учащихся, личностные результаты, индивидуальная траектория, педагогическое сценирование, рефлексивно-позиционный подход, новые образовательные формы и модели.

Для цитаты:

Ковалева Н.Б. Психолого-педагогические условия трансляции ценности образования и освоения индивидуальной образовательной траектории подростками // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 4. С. 64–71.

*Ковалева Наталья Борисовна. Кандидат психологических наук, заведующая лабораторией маркетинга и экспертизы педагогических технологий Центра прогнозных исследований и стратегий развития образования; ГБНУ «Московский институт развития образования», Москва, Россия. E-mail: nkovaig@mail.ru

Центральным направлением российской образовательной политики является обеспечение качества и доступности образования, в полной мере соответствующего потребностям личности, приоритетам развития общества и государства, требованиям и реалиям нового времени. Перенастройка системы образования сегодня происходит в контексте современной парадигмы «образование через всю жизнь». Сегодня содержанием государственной культурной политики в нашей стране является создание и развитие системы воспитания и просвещения граждан на основе освоения исторического и культурного наследия России и всего человечества [2].

Развитие личности учащихся, формирование ценности образования и создание условий для построения старшеклассниками образовательной траектории и индивидуальной программы развития становятся ключевыми направлениями современного образования. Разворот проектируемых образовательных целей и результатов во многом определен вызовами эпохи, которая требует от человека будущего нового качества собственного развития, в частности, освоения ценностей сотрудничества и продуктивного взаимодействия; ценностей личностного достоинства и уважения других уникальных способов и стилей позитивной жизнедеятельности; ценностей непрерывного самообразования и профессионализма; исследования и творчества; ответственности и заботы о будущем (как о своем собственном будущем, так и о неотделимом будущем человечества, цивилизации, культуры).

Различные прогнозы и сценарии развития нашего общества, начиная с идеи ноосферы В.И. Вернадского [8, с. 127] и включая идею сетевого типа организации знания Джона Нейсбита [8, с. 207], определяют человека будущего как профессионала нового типа. Новый профессионализм предполагает высокий уровень самоорганизации и способности к пониманию и творческому решению проблем в ситуациях большой неопределенности и информационной насыщенности, а также компетентность в создании эффективных проектов, программ и сценариев собственного развития на основе осознаваемых нравственных

принципов в соотношении с культурной традицией.

Такая постановка вопроса реабилитирует гуманитарное знание, в рамках которого как раз формируется образ профессионала нового типа, не только владеющего и быстро овладевающего новыми качествами, но и способного к саморазвитию в соответствии с высокими идеалами «человеческого в человеке» [5, с. 215]. В современных методологических работах этот парадигмальный сдвиг оформляется как переход от «культуры полезности к культуре достоинства» [1]; как переход от «традиционной когнитивно-ориентированной парадигмы – к личностно-ориентированной» [10; 11]; переход от формирования цивилизационно-технического, машинно-производственного модуса собственной человечности к антропологии становления именно «человеческого в человеке» [8; 13].

По мнению ряда ученых [1; 9; 13], достижение основных целей образования требует выдвижения такого идеала образованности, который неизбежно должен включать способность переосмысливать все основные исторические и культурные реалии, и во всех «установиться заново» как человек, вставший на путь культуросообразного развития [5, с. 226]. То есть в русле основного вектора личностного развития выявлено стремление к построению идеалов, проектных целей, программы духовного развития или духовной навигации как основы собственной жизни и способа овладения культурой.

Введение в образовательную практику парадигмы личностного развития ставит ряд острых вопросов, связанных с поиском моделей и технологий преодоления грубо утилитарных потребительских установок с целью актуализации высоких идеалов, норм в контексте порождения «культуросообразных» ценностных ориентаций и программ развития [1; 7; 8; 13].

Важным шагом оказывается разработка средств мониторинга динамики и качества развития ценностных ориентаций школьников в контексте выявления наиболее актуальных задач по их формированию. Сопоставительный анализ результатов, полученных в различных исследованиях [2; 3; 7; 10], позволя-

ет, в частности, проследить динамику изменений ценностных предпочтений московских подростков, выделить зоны внутреннего напряжения, а также причины, которые могут приводить к потере смысла, мотивационному сдвигу и «экзистенциальному кризису» [2, с. 188]. Проанализируем некоторые наиболее яркие факты. В период с 1993 по 2006 г. в структуре жизненных приоритетов старшеклассников произошли серьезные изменения. Если в последние годы прошлого столетия среди московских подростков преобладали ценности самоутверждения или необоснованного романтизма, то вначале нового тысячелетия в приоритете оказались социальная ответственность, экономическая активность и прагматические ценности [3]. Результаты исследований 2012–2013 гг. показывают, что тенденции, выявленные в 2006 г., заметно усиливаются [2, с. 177–178]. Нарастает стремление к социализации, профессионализации на основе прагматики и сильной воли к достижению личного успеха. Подтверждаются и романтические ценности, в том числе такие, как общественное благо, но у детей пока нет инструментов и способов их реализации в жизни. Это связано отчасти с тем, что большая часть общества живет по канонам утилитарной пользы и всепоглощающего потребления, так как медийные потоки, реализующие стандартные образцы искусства развлечения, внушают, как безальтернативную, идеологию массового потребления все успешнее и качественнее. С другой стороны, создать ситуацию, в которой бы дети не только свободно выбирали высокие идеалы, но и искали бы соответствующие способы их реализации, без которых их добрые намерения ничего не значат, – крайне сложно [8, с. 187]. Школьники, с уже сформировавшимся фрагментарным клиповым сознанием, для которого характерна атрибутивность и ассоциативность, т. е. отсутствие осмысления глубинных процессов, не чувствуют дискомфорта или тем более не осознают рисков такого положения вещей. Они уверены, что живут в нормальном свободном мире, с множеством альтернатив, и не чувствуют необходимости что-либо кардинально менять. К тому же при-

вычные для взрослого поколения педагогов средства воспитания через приобщение к высоким художественным образцам классического искусства не имеют воодушевляющего действия на умы современных подростков. У детей и молодежи XXI века практически отсутствует культура понимания всего того, что скрывается за поверхностью в тексте, – им трудно понять тайну слова и имени, связанные с ними законы мира идеального и вневременного. Действительно, как человек с клиповым одномерным сознанием в «один клик» может понять древний парадокс о том, что когда сама роза увядает, слово «роза», имя «роза» пребывает? [2, с. 135]. Неудивительно и, более того, закономерно, что основными ценностями молодежи и детей по-прежнему оказываются внешние ценности потребительского разнообразия жизни, которые распространяются и на культурные, и на духовные сферы. Ценности общественного служения и приносимой пользы, ценности творчества присущи только незначительному числу опрошенных, и то, по большей части, они не знают, как их воплотить в жизнь [8, с. 177–182]. Таким образом, перед педагогами и психологами встает задача не только создавать условия для культивирования потребности в идеалах, присвоения ценностей творчества и развития, но также передавать способы их реализации, чтобы сделать их реальным центром жизни, ядром личностного начала, основой инициативно вырабатываемых нравственных принципов и норм деятельности. Важной психолого-педагогической задачей в этом смысле оказывается задача выявления условий, позволяющих создавать среду для развития личности подростков в целом и их позиционности, в частности

Проблема поиска условий, эффективных для создания образовательной среды, широко обсуждается в психолого-педагогическом сообществе. Взаимодействие субъект-субъектного типа в идеале связано с созданием условий гарантированного развития, на основе преодоления недостаточности данного здесь и сейчас силами самого субъекта. При этом, по мысли С.Л. Рубинштейна [12, с. 315] «внутренние условия выступают как причи-

ны (проблема саморазвития, самодвижения, движущие силы развития, источники развития находятся в самом процессе развития как его внутренние причины), а внешние причины выступают как условия, обстоятельства». Или иначе – «условия» в деятельности это цель и средство проектирования, в то время как «обстоятельства» в значении «данность» можно рассматривать лишь как источник первичной проблематизации. Средовой подход, введенный в нашу культуру Л.С. Выготским [5, с. 217.], позволяет выстроить различные психодидактические модели и принципы образовательной практики в зависимости от программы развития, уклада образовательных учреждений, а также потребностей и индивидуальных предпочтений субъектов образования.

Так, в коммуникативной образовательной модели Ю.Л. Троицкого [11, с. 72], центрирующейся вокруг процессов понимания и коммуникации, дидактическая рамка задается проектируемыми характеристиками развивающей образовательной среды (насыщенностью, многоуровневостью, контрастностью, открытостью) и коммуникативно-деятельностной организацией обучения. При этом выдвигаются следующие принципы: 1) приоритет коммуникации над информацией; 2) приоритет понимания над знанием; 3) приоритет диалога согласия над дискуссией. В модели В.В. Рубцова [11, с. 74], образовательная среда строится на неразрывной связи целей и задач образования и самой технологии обучения как особым образом организованная совместная деятельность и коммуникация. В антропологической модели В.И. Слободчикова [11, с. 80] центральным условием оказывается саморазвитие. Сопоставление данных моделей позволяет в качестве поворотных точек становления субъектности выделить: принятие целей и задач учебной деятельности и проектирование собственной программы развития, освоение основных типов деятельности и управление ими, а также способность к преобразованию социокультурных норм в процессе проектирования собственной жизни.

Анализ литературы [1–14], позволяет выявить ряд условий, которые важно учиты-

вать при моделировании личностно-ориентированной образовательной среды: личностно-смысловая компонент позиции субъекта (образование как ценность, познавательная мотивация, эмоциональное отношение к учению) [4; 5; 10]; осознанность; целенаправленность; произвольность; самостоятельность (возможная независимость деятельности от ситуативных спецификаций); продуктивность; культуросообразность; обособленность; коммуникативность [1; 7]; отличие себя от «себя как деятеля», а также активное и осознанное отношение к учебной деятельности [8, с. 52–55].

Важные принципы формирования эффективной личностно-ориентированной образовательной среды вводятся в рефлексивно-деятельностной модели В.К. Зарецкого [4]. В данном подходе выделяются следующие условия эффективности развития субъектности ученика: выстраивание отношений сотрудничества с ребенком; организация совместной деятельности в зоне ближайшего развития и организация самостоятельной рефлексии ученика относительно учебной деятельности и его позиции, построенной на принципе уважения индивидуальности школьника [4].

Другие авторы показывают важность использования таких технологических приемов, как освоение зоны ближайшего развития и скаффолдинга [6], фасилитация творческого самовыражения и смыслопорождения в социокультурном пространстве [7]; метауровневая регуляция статусного позиционирования [14], организация и визуализация дискуссии и другие [1; 2; 8; 10; 13].

Одним из основных направлений реализации образовательной реформы в соответствии с ФГОС оказывается поиск форм и принципов создания интегративной социокультурной развивающей образовательной среды, способствующей формированию ценности «образования через всю жизнь» и проектированию программы собственного развития. В этой связи автором была создана рефлексивно-позиционная модель образовательной среды, позволяющая создать ситуацию личностного и творческого развития на основе следующих принципов [2, с. 135–137].

1. Вскрытие реальных проблем, определяющих жизнь и перспективы развития современных подростков, – демонстрация рисков и последствий игнорирования этих проблем.

2. Включение учащихся в исследовательскую и проектную деятельность в соответствии с технологиями сценарирования и экспертизы: Здесь особенно важно создать условия для настоящего открытия; сформировать полноценную модель исследования, выявить реальную проблемную ситуацию и найти культурные образцы как опору для поиска проектной идеи ее разрешения.

3. Работа с пониманием школьников через создание сложных метакультурных контекстов, привлечение сложного образного ряда и инициацию их размышления на основе моделирования ситуации парадокса; формирование дискурсивной среды, включающей высказывания известных авторов, экспертов, комментаторов; проектирование групповых форм работы, требующих проявления позиции, интеллектуального дооснащения и других шагов.

4. Создание условий для определения места полученных знаний, мировоззренческих открытий, проектных идей в культуре и рефлексивно-творческого присвоения культурных способов мышления, деятельности и коммуникации.

На основе выделенных принципов нами были разработаны и внедрены две формы организации образовательной деятельности, позволяющие создавать условия для самоопределения учащихся по отношению к ценностям, мировоззренческим идеалам с целью проектирования собственной программы развития: 1) мастерская педагогического сценарирования; 2) герменевтический клуб. Раскроем конкретное содержание этих форм.

Мастерская педагогического сценарирования

Профессиональное сетевое сообщество «Мастерская педагогического сценарирования» [7, с. 85–145] спроектировано для решения задач разработки, трансляции, внедрения и экспертизы передовых технологий, обеспечивающих реализацию метапредмет-

ных и личностных компонентов ФГОС в учебной деятельности. Форма работы – проектирование, апробация и внедрение сценарных решений, построенных на основе медиагерменевтических и сюжетно-деятельностных технологий Н.Б. Ковалевой. Данные технологии позволяют создавать содержательные опоры и другие условия для развития личностных качеств, способностей к самоопределению, других метапредметных способностей учащихся [11, с. 85–114]. Центральным содержанием медиагерменевтики является формирование модели коммуникации в информационно-насыщенной гипертекстовой среде с целью развития способности понимания (медiateкстов) и освоения знаково-образной основы языка и мышления. Сюжетно-деятельностные технологии предполагают, прежде всего, моделирование ситуации выбора из множества вариантов с открытым финалом, анализ оснований и ценностной мотивации героя или актора художественного текста, с целью прояснить культурные основания позиционного противоречия и выразить их в форме творческой рефлексии. Технологии успешно апробированы в десятках образовательных программ, направленных на раскрытие личностного потенциала подростков за счет погружения в культурный контекст.

Введение и применение сценарного подхода в образовательном пространстве школы требует от педагога больших творческих вложений и готовности к импровизации на уроках. Соответственно, сам педагог нуждается в системе, обеспечивающей поддержку поисков, исследований и адекватную экспертизу его разработок. Как показала практика, создание сетевого профессионального объединения мастеров педагогического сценарирования как социокультурного пространства полиреферентного (проектный опыт каждого участника доступен всем) профессионального взаимодействия, осуществляемого в сетевом формате (дистантно и очно) на регулярной основе, является эффективной формой развития творческого профессионализма педагогов. Только за этот учебный год сообществом создано и внедрено в практику более 100 инновационных сценарных и проектных

разработок, но, самое главное, отработан реальный механизм формирования психолого-педагогических компетенций учителей, необходимых для повышения качества знаний, воспитания и успешной социализации школьников [7, с. 127–129]. Диагностические и мониторинговые исследования показывают, что уровень качества знаний, социальной активности, метапредметных способностей существенно отличают учеников данных педагогов. Подробное детальное представление и анализ результатов требуют отдельной публикации.

Герменевтический клуб

Комплексный городской интерактивный молодежный проект «Образованный человек XXI века» на базе Московского герменевтического клуба МПГУ [2, с. 173–177] создается как особое детско-взрослое межшкольное пространство исследовательской коммуникации. Здесь проектируются условия для формирования общности единомышленников, освоения принципов коллективного творчества, построения собственной программы образования, социализации и развития. В качестве материала для работы используются сложные и насыщенные тексты, образцы художественной литературы, киноискусства, медиаискусства, философские, культурологические и научные работы известных авторов.

Проект построен на основе сюжетно-деятельностных и медиагерменевтических технологий развития личности [2, с. 12–13, 135; 11, с. 108–145]. В частности, важным фактором является погружение обучающихся в проектные гипотезы и исследовательские схемы неизвестной для них ранее ценностно-ориентированной работы (в контексте художественных текстов) по пониманию оснований поступков героев, ценностно-самоопределения в их проблемной ситуации, построения с ними диалога на собствен-

ных актуальных основаниях. В результате, с опорой на лучшие образцы научной, философской и художественной мысли, создаются условия для анализа возможностей совершения поступка на осознанных основаниях, принятия ответственности за его последствия в будущем – как в контексте собственной деятельной жизни, так и в контексте актуальных проблем развития всего общества. В рамках проекта проводятся и мониторинговые исследования на основе известных опросников М. Рокича, Д. А. Леонтьева, Е. Б. Фанталовой, авторских анкет, диагностических тестов. Валидизация полученных данных составляет перспективу дальнейших исследований. Но при этом, уже сейчас можно констатировать, что постоянные участники проекта демонстрируют устойчивые социально-значимые ценностные ориентации и деятельные мировоззренческие идеалы; стремление к поиску адекватных способов их реализации, принятия ответственности за будущее в масштабе времени собственной жизни и всей страны в целом. У них резко уменьшаются показатели экзистенциального вакуума, связанного с потерей смысла жизни [2, с. 177–182] (Описание методического аппарата и результатов диагностических исследований готовятся к публикации.)

Подытоживая многолетний опыт исследовательской и практической работы, можно сделать вывод, что одним из перспективных инструментов формирования личностно-ориентированной парадигмы современного образования «через всю жизнь», как приоритетного направления программы развития, является проектирование комплексных сетевых образовательных форм взаимодействия, созданных на основе интегративных психодиагностических образовательных моделей. Применение рефлексивно-позиционного подхода и разработанных на его базе технологий позволяет эффективно решать поставленные задачи [2; 5; 8].

Литература

1. Асмолов А.Г., Кондаков А.М. Образование России: от «культуры полезности» – к «культуре достоинства» // Педагогика. 2004. №7. С. 3–11.
2. Бондаренко Е.В., Гудилина С.И., Ковалева Н.Б. Образовательные технологии XXI века: информационная культура и медиаобразование // ОТ'14. Материалы международной научно-практической конференции в ФГНУ «Институт содержания и методов обучения» Российской академии образования (г.Москва, 24 апреля 2014 г.). М.: ЦСОТ, 2014. 350 с.
3. Журавлева Н.А. Динамика ценностных ориентаций молодежи в российском обществе // Психология человека в современном мире. Т. 5. М.: Институт психологии РАН, 2009. 400 с.
4. Зарецкий Ю.В., Зарецкий В.К. Субъектная позиция ребенка в преодолении учебных трудностей // Консультативная психология и психотерапия. 2012. №2. С. 110–134.
5. Ковалева Н.Б. Идеал (образ) человека сквозь призму времен. Перспективы развития образования как ответ на вызовы 21-го века. Конфигурация проблемы // У истоков развития: сб. науч. статей. М.: МГППУ, 2013. С. 214–226.
6. Корепанова И.А., Сафронова М.А. Три понятия о реальности детского развития: обучаемость, зона ближайшего развития и скаффолдинг // Культурно-историческая психология. 2011. № 2. С. 74–83.
7. Леонтьев Д.А. О некоторых аспектах проблемы «культура и личность» // Культурно-историческая психология. 2013. № 1. С. 22–30.
8. Обухов А.С. Развитие научно-практического образования в старшей школе: науч.-метод. сборник: в 2 т. М.: ООДТП «Исследователь», 2013. 228 с.
9. Огурцов А.П., Платонов В.В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб.: РХГИ, 2004. 520 с.
10. Пак Л.Г. Личностно-ориентированная парадигма вузовского образования // Образование и общество. 2009. №3(56). С. 13–17.
11. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем. СПб.: Питер, 2007. 352 с.
12. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. 512 с.
13. Слободчиков В.И. Антропологическая перспектива отечественного образования. Екатеринбург, 2009. 264 с.
14. Хачатрян М.А. Ценности и атрибутивные процессы в социальном познании // Социальная психология и общество. 2014. №1. С. 84–98.

Psycho-pedagogical Conditions of Translation of the Value of Education and the Development of Individual Educational Trajectory in Teenagers

Kovaleva N. B. *,

Moscow Institute of Education Development, Moscow, Russia,
nkovaig@mail.ru

We analyze the conditions facilitating the formation and implementation of personal results in the educational process in accordance with the new generation of Federal State Educational Standard. It is noted that one of the key characteristics of the personality development in students are the philosophical ideals arising from a study of high examples of Russian culture, in specially organized situations. We discuss the conditions of cognitive development aimed at achieving personal results and prove the value of education in the formation of subjectivity and positional identity. We analyze psychodidactic modeling principles of the educational environment for the development of personality of a student and for the building of individual learning paths. We show the peculiarities

For citation:

Kovaleva N.B. Psycho-pedagogical conditions of translation of the value of education and the development of individual educational trajectory in teenagers. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2014, vol. 19, no. 4, pp. 64–71 (In Russ., abstr. in Engl.).

*Kovaleva Natalya Borisovna. PhD (Psychology), Head of the Laboratory of Marketing and Expertise of Pedagogical Techniques, Center of Forecasting Research and Education Development Strategies; Moscow Institute of Education Development, Moscow, Russia. E-mail: nkovaig@mail.ru

of reflexive-positional model to initiate the self-determination of students with respect to the value of education, and start the development of the value and meaning sphere of the students. The author considers the problem of the introduction of innovative technologies in the educational process and indicates the development prospects of the pupils' world view and professionalism of teachers in new educational forms.

Keywords: educated person image, development of education, psychodidactics, values, world view of students, personal results, individual trajectories, pedagogical scene, reflexively-positional approach, new educational forms and models.

References

1. Asmolov A. G., Kondakov A. M. *Obrazovanie Rossii: ot «kul'tury poleznosti» – k «kul'ture dostoinstva»* [Education in Russia: from “usefulness culture” to “dignity culture”]. *Pedagogika* [Pedagogy], 2004, no. 7, pp. 3–11.
2. Bondarenko E.V., Gudilina S.I., Kovaleva N.B. *Obrazovatel'nye tekhnologii XXI veka: informatsionnaya kul'tura i mediaobrazovanie* [Educational technologies of the 21st century: information culture and media education]. *OT'14: materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii v FGNU «Institut soderzhaniya i metodov obucheniya» Rossiiskoi akademii obrazovaniya (g. Moskva, 24 aprelya 2014 g.)* [OT'14: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference in the Federal State Research Institution “Institute on Educational Content and Methods” of the Russian Academy of Education]. Moscow: Publ. TsSOT, 2014. 350 p.
3. Zhuravleva N.A. *Dinamika tsennostnykh orientatsii molodezhi v rossiiskom obshchestve* [Dynamics of value orientations of youth in Russian society]. *Psikhologiya cheloveka v sovremennom mire*. Vol. 5. [Psychology of the human being in the modern world]. Moscow: Institut psikhologii RAN, 2009. 400 p.
4. Zaretskii Yu.V., Zaretskii V.K. *Sub'ektnaya pozitsiya rebenka v preodolenii uchebnykh trudnostei* [Subject position of the child in overcoming learning difficulties]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Consulting psychology and psychotherapy], 2012, no. 2, pp. 110–134. (In Russ., abstr. in Engl.).
5. Kovaleva N.B. *Ideal (obraz) cheloveka skvoz' prizmu vremen. Perspektivy razvitiya obrazovaniya kak otvet na vyzovy 21-go veka. Konfiguratsiya problemy* [The ideal (the image) of the person in the retrospect of time. Prospects for education development as a response to challenges of the 21st century. Problem shaping]. *U istokov razvitiya. Sbornik nauchnykh statei* [At the source of the development]. Moscow: MGPPU, 2013, pp. 214–226.
6. Korepanova I.A., Safronova M.A. *Tri ponyatiya o real'nosti detskogo razvitiya: obuchaemost', zona blizhaishego razvitiya i scaffolding* [Three concepts reflecting the reality of child development: ability to learn, zone of proximal development and scaffolding]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2011, no. 2, pp. 74–83 (In Russ., abstr. in Engl.).
7. Leont'ev D.A. *O nekotorykh aspektakh problemy «kul'tura i lichnost'»* [Culture and personality: on some aspects of the problem]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2013, no. 1, pp. 22–30 (In Russ., abstr. in Engl.).
8. Obukhov A.S. *Razvitie nauchno-prakticheskogo obrazovaniya v starshei shkole: Nauchno-metodicheskii sbornik v 2 t.* [Development of the scientific practical education in high school]. Moscow: OOD-TP «Issledovatel'», 2013. 228 p.
9. Ogurtsov A.P., Platonov V.V. *Obrazy obrazovaniya. Zapadnaya filosofiya obrazovaniya. XX vek* [Images of education. Western philosophy of education. 21st century]. Saint-Petersburg: RKhGI, 2004. 520 p.
10. Pak L.G. *Lichnostno-orientirovannaya paradigma vuzovskogo obrazovaniya* [Personality-oriented paradigm of higher education]. *Obrazovanie i obshchestvo* [Education and society], 2009. Vol. 3, no. 56, pp. 13–17.
11. Panov V.I. *Psikhodidaktika obrazovatel'nykh sistem* [Psycho-didactics of educational systems]. Saint-Petersburg: Piter, 2007. 530 p.
12. Rubinshtein S.L. *Bytie i soznanie. Chelovek i mir* [Being and consciousness. The man and the world]. Saint-Petersburg: Piter, 2003. 512 p.
13. Slobodchikov V.I. *Antropologicheskaya perspektiva otechestvennogo obrazovaniya* [Anthropological perspective of national education]. Ekaterinburg, 2009. 264 p.
14. Khachatryan M.A. *Tsennosti i atributivnye protsessy v sotsial'nom poznanii* [Values and attribution processes in social cognition]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social psychology and society], 2014, no. 1, pp. 84–98. (In Russ., abstr. in Engl.).

Психологический и телесный возраст подростков и юношей с реальными и мнимыми проблемами внешности

Белопольская Н.Л.*,

ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
natalybelopolsky@mail.ru

Литовченко И.С.**,

ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
iruny7@yandex.ru

Приведены результаты сравнительного анализа возрастной и телесной идентификации, а также психологического и телесного возрастов у современных подростков с нормативным развитием и подростков и лиц юношеского возраста с диагнозом дисморфофобия. Дан сравнительный анализ возрастной идентификации нормативных подростков, подростков с дисморфофобией и подростков с оперированной и не оперированной расщелиной мягкого и твердого неба (40 человек в возрасте от 15 до 18 лет, 21 юноша и 19 девушек – нормативная группа; 6 человек в возрасте от 17 до 19 лет, 4 юноши и 2 девушки – клиническая группа; 6 подростков от 15 до 17 лет с врожденной расщелиной мягкого и твердого неба, 3 юноши и 3 девушки – специальная группа).

В нормативной подростковой выборке выделена группа риска с неадекватным психологическим и телесным возрастом, отрицательным отношением к актуальной возрастной позиции и низкой самооценкой своей внешности. Показано, что психологический и телесный возраст являются диагностическими единицами самосознания, сочетающимися в себе представления подростка о своей внешности и особенности возрастной и телесной идентификации.

Ключевые слова: самосознание подростков, возрастная идентификация, телесная идентификация, психологический возраст, телесный возраст, дисморфофобия, расщелина мягкого и твердого неба, самооценка.

Для цитаты:

Белопольская Н.Л., Литовченко И.С. Психологический и телесный возраст подростков и юношей с реальными и мнимыми проблемами внешности // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 4. С. 72–80.

*Белопольская Наталья Львовна. Доктор психологических наук, профессор кафедры специальной психологии, факультет клинической и специальной психологии, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: natalybelopolsky@mail.ru

**Литовченко Ирина Сергеевна. Аспирант кафедры специальной психологии, факультет клинической и специальной психологии, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: iruny7@yandex.ru

Проблема исследования

Проблема изучения самосознания современных подростков с нормативным и с отклоняющимся психическим развитием является чрезвычайно актуальной в контексте работы по психологической профилактике и коррекции возможных личностных нарушений, обеспечению адекватной социализации в обществе.

Как известно, психологические трудности, связанные с формированием возрастной и телесной идентификации, являются весьма характерными для подросткового возраста и ранней юности. Особенности самовосприятия и самоотношения, влияющие на принятие или непринятие подростком своего внешнего облика, часто сопровождаются довольно серьезными эмоциональными переживаниями, которые могут приводить к дезадаптации его личности. Крайним негативным вариантом такого развития является дисморфобия – психическое заболевание, связанное с переживанием мнимой некрасивости, уродливости своего лица.

Дополнительной проблемой становится оценка подростком своего телесного возраста, так как современные тинейджеры не хотят выглядеть как дети. Оценка своего телесного возраста вступает у подростков в сложные отношения с появляющимся чувством зрелости [6; 10].

Психопрофилактика и психокоррекция нарушений возрастнo-телесных идентификаций требует проведения научных исследований, позволяющих разрабатывать превентивные программы, обеспечивающие предупреждение такого рода проблем и создавать специальные средства, позволяющие оказывать психологическую помощь как подросткам с реальными проблемами по принятию своей внешности (на примере подростков с оперированной расщелиной верхней губы и неба), так и подросткам с мнимыми проблемами.

Среди зарубежных психологов наибольший вклад в развитие знаний о формировании идентичности личности внес Э. Эриксон. Этот феномен рассматривался им как личностная целостность индивида и его способность ощущать себя самоидентифицированным в

разные возрастные периоды при различных обстоятельствах. [8; 11]. Возрастные особенности Я-концепции и отношения к телесному образу Я наиболее полно и обоснованно представлены в работах Р. Бернса [11].

В отечественной психологии представление об идентификации как о единице анализа психики, отражающей характер психического развития ребенка и подростка, разработано в исследованиях Белопольской Н. Л. [1; 3]. и ее сотрудников, где выделяется три компонента идентификации: эмоциональный, когнитивный и поведенческий. Последние оказывают взаимное влияние друг на друга и отличаются степенью выраженности на разных этапах развития личности [1].

Современные представления о восприятии возраста включают в себя множество составляющих. Объективной системой отсчета возраста человека является его хронологический возраст, однако исследователи склонны рассматривать и такие характеристики, как психологический возраст, биологический возраст, социальный возраст, а также телесный и лицевой. Понимание себя, адекватное отношение к своим возрастным возможностям в сочетании с принятием своего телесного возраста способствуют адаптации и социализации в обществе.

В подходе, разработанном А. А. Кроником и Р. А. Ахмеровым, психологический возраст рассматривается как интегральный показатель отношения человека к времени своей жизни [10]. Несовпадение хронологического и психологического возраста может быть обусловлено различными факторами, в том числе и социальными, обеспечивающими оценку личностью собственного возраста.

Проблема оценки и самооценки телесного и лицевого возраста человека пока остается малоизученной. Тем не менее очевидно, что становление образа физического Я, его возрастная динамика, психологические факторы возникновения деформаций и связанных с ними негативных эмоциональных состояний играют важную роль в формировании самосознания человека.

Одним из аспектов социальных представлений о человеке являются представления о его внешнем облике, лице, фигуре, одежде.

Внешность человека способна вызывать определенную социальную реакцию. Формирование образа физического Я происходит в результате влияния социально-психологических источников и представляет собой двойственный процесс. С одной стороны, – это влияние социума, с другой, – самостоятельное осмысление и «дифференцированно-избирательная работа на основе собственных критериев» [4; 7].

Внешний (телесный) возраст имеет большую социальную значимость в разных сферах человеческого общения. В зависимости от него строятся многие социальные отношения [2]. По мнению ряда исследователей, люди с привлекательной внешностью могут достигать больших успехов в жизни, лучше налаживать социальные отношения, чем непривлекательные [12; 14].

Отрицательное эмоциональное отношение к недостаткам собственной внешности может деформировать личность, снижая самооценку, вызывая тревожность и депрессивные состояния. Особенно остро эти процессы протекают в подростковом и юношеском возрасте [1; 8; 9; 11; 13].

В процессе формирования самосознания в подростковом возрасте развитие представлений о своем телесном образе является одной из важных составляющих. Отрицательное, критикующее отношение других к внешности подростка также может негативно сказываться на формировании его телесной идентификации. Многие подростки переживают достаточно тяжелый период, считая себя некрасивыми или даже уродливыми [13].

Низкая самооценка привлекательности своей внешности в целом или отдельных ее характеристик может стать причиной развития пограничных психических расстройств [5]. Так, при дисморфофобии негативные переживания по поводу уродливости своего лица ведут к резкому ограничению социальных контактов и развитию депрессии. В связи с этим гипотезой проведенного нами исследования стало предположение о том, что оценка привлекательности своей внешности у человека, а у подростка в особенности, связана с представлением о своем телесном возрасте, которое, в свою очередь, может совпа-

дать или не совпадать с возрастом психологическим. Разные варианты сочетания этих характеристик самосознания формируют соответствующие варианты самовосприятия, которые сопровождаются определенным набором эмоциональных реакций или состояний.

Эмпирическое исследование

В исследовании представлений современных подростков о своем психологическом и телесном возрасте приняли участие учащиеся 9–11-х классов двух массовых школ Москвы в возрасте от 15 до 18 лет. Они составили первую, нормативную, группу из 40 человек (21 юноша и 19 девушек).

Вторую (клиническую) группу подростков составили 6 человек (4 юноши и 2 девушки) в возрасте от 17 до 19 лет, обратившиеся в Институт пластической хирургии с жалобами на дефекты лица и желанием радикальных изменений в своей внешности. Пациенты, являющиеся учащимися школы, колледжа и университета, считали свои лица крайне непривлекательными. В процессе обследования этих пациентов им был поставлен диагноз «дисморфофобия» и отказано в производстве пластических операций. Специалисты не обнаружили в их лицах деформаций, требующих оперативного вмешательства. Обследование врача-психиатра выявило наличие психопатологии. Интеллект пациентов был оценен как нормативный.

Третью группу (специальную) составили 6 подростков от 15 до 17 лет (3 юноши и 3 девушки) с врожденной расщелиной мягкого и твердого нёба, находящиеся на реконструктивных операциях в Институте пластической хирургии. Все пациенты имели нормальный интеллект.

Одна из трудностей исследования представлений подростков о своем психологическом и телесном возрасте – выбор методических средств. Анализ профессиональной литературы показывает, что на сегодняшний день в арсенале психологического инструментария, отвечающего целям и задачам нашего исследования, наиболее адекватными являются следующие методики: «Половозрастная идентификация» (ПВИ-ПВ) Н.Л. Белопольской [3]; «Прямая самооценка психологическо-

го возраста» А. А. Кроника, Р. А. Ахмерова [10]; «Оценивание пятилетних интервалов» (ОПИ) А. А. Кроника, Р. А. Ахмерова [10] и разработанная нами методика «Самооценка внешности», позволяющая определить особенности самооценки внешности подростками в трех аспектах телесности: рост, фигура, лицо.

Методика «Самооценка внешности» представляла собой модификацию известной методики Дембо-Рубинштейн [1]. Испытуемому предлагалось отметить свое положение на континууме «низкий/высокий рост», «плохая/очень хорошая фигура», «некрасивое/красивое лицо». Также подростку предлагали оценить свой реальный и желаемый телесный возраст. Мы спрашивали подростков: «Как ты думаешь, на сколько лет ты выглядишь?», а также «На сколько лет ты хотел бы выглядеть?». Кроме этого производилось измерение фактического роста и веса испытуемых.

Статистическая обработка полученных нами данных осуществлялась с помощью однофакторного дисперсионного анализа, непараметрического U-критерия Манна-Уитни. Сравнительный анализ оценок своего телесного и психологического возраста у современных подростков позволил выявить статистически значимые различия между ними.

Результаты исследования

Было обнаружено, что 90% подростков первой (нормативной) группы идентифицировали себя с образом «юности», остальные 10% подростков идентифицировали себя с образами «школьник» и «зрелость», что требовало дополнительного анализа.

Ни один из пациентов, составивших вторую (клиническую) группу, не смог найти среди карточек ни одного возрастного образа для самоидентификации. Отказ от самоидентификации пациенты с дисморфофобией объясняли тем, что изображенные на картинках персонажи «не похожи на них внешне».

Подростки с расщелиной мягкого и твердого неба до проведения реконструктивной операции (специальная группа) также затруднились в выборе образа для самоидентификации. Они говорили, что образы на карточках мало к ним относятся, так как ни у кого нет «таких проблем». Обсуждение возрастной позиции с подростками этой группы сводилось к обсуждению проблем внешности и перспектив, которые открывались после проведения реконструктивных операций. Подростки и лица юношеского возраста с успешно оперированной расщелиной, несмотря на наличие небольших шрамов на лицах, легко и быстро находили образ для адекватной самоидентификации.

В качестве привлекательного возрастного образа 67% «нормативных» подростков выбрали «юность», 25% подростков в качестве привлекательного образа выбрали «зрелость».

При выборе привлекательного возрастного образа «нормативные» подростки продемонстрировали значительные гендерные различия (рис. 1). Девушки нормативной группы рассматривают привлекательность образа «юности» в возможности «обретения уверенности в себе», «появления новых событий в жизни». Для юношей данной группы выбор образа «зрелости» связан с желанием «стать самостоятельным», «зарабатывать деньги и обеспечивать себя».

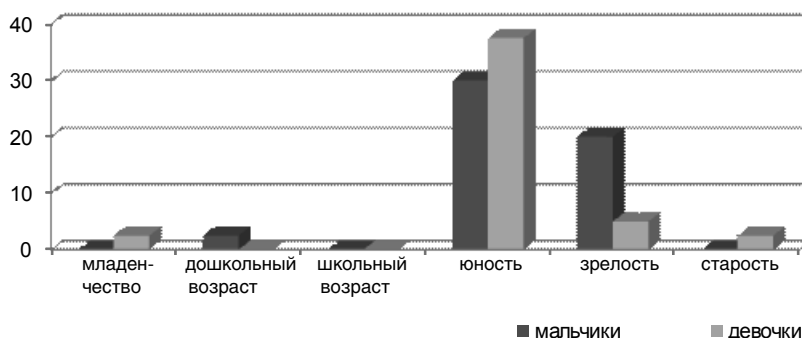


Рис. 1. Процентное распределение выборов привлекательного образа Я у подростков нормативной группы

Что касается выбора привлекательного возрастного образа пациентами с дисморфофобией, то они обнаружили регрессивные тенденции, выбирая образы «младенец» и «дошкольник». Свой выбор испытуемые объясняли тем, что в данных возрастах «не приходится задумываться над тем, как ты выглядишь», «в детстве хорошо, внешность не так важна».

Все подростки специальной группы, как с оперированной, так и с не оперированной расщелиной, в качестве привлекательного образа выбрали образ своего настоящего или будущего (юность, зрелость), обнаруживая прогрессивную тенденцию. Будущее было связано с позитивными ожиданиями. Так или иначе, в комментариях и тех и других звучало четкое разделение своей жизни на периоды до и после проведения реконструктивной операции.

Выборы негативных возрастных образов «нормативных» подростков касались образов старости и смерти. Подростки с дисморфофобией считали негативным образом образ настоящего и объясняли это тем, что в детстве «они были симпатичными». Выборы негативного возрастного образа подростками с расщелиной мягкого и твердого неба четко зависели от того, была ли проведена успешная реконструктивная операция или нет. Так, подростки до произведения операции считали негативным свой настоящий возраст и предыдущую стадию (юность, школьник). Подростки с оперированной расщелиной негативным возрастом считали свой предыдущий возрастной период (школьный возраст), когда еще стра-

дали от переживаний по поводу внешности.

В ходе проведенного исследования самооценки внешности у подростков было выявлено, что только 20% подростков нормативной группы имеют общую положительную самооценку своей внешности, т.е. имеют адекватные показатели самооценки по всем трем параметрам внешности (табл. 1). Все подростки достаточно объективно оценивали свой рост.

Только 60% подростков из выборки оказались довольны своим ростом. Кроме двух человек (одного мальчика и одной девочки), все остальные школьники выразили недовольство хотя бы одним из трех показателей оценки своей внешности. Достижение желаемого телесного возраста, характерного для 20–24-х лет, является для подростков, выбравших «зрелость» привлекательным возрастным образом, критерием внешней зрелости, а в психологическом плане дает возможность стать более самостоятельными, зарабатывать деньги.

Актуальный телесный возраст «нормативных» подростков соответствовал хронологическому возрасту в пределах плюс/минус 1 год. Существуют значимые различия в оценках своего настоящего телесного возраста у нормативных подростков и подростков клинической группы ($U=31$; $p=0,007$ при $p > 0,01$).

Психологический возраст «нормативных» подростков соответствовал их хронологическому возрасту. Гендерные различия были выявлены в оценках «нормативными» подростками насыщенности своей жизни (рис. 2).

Таблица 1

Процентное соотношение испытуемых нормативной группы в зависимости от уровня самооценки своей внешности

Уровни самооценки	Показатели внешности		
	Рост	Фигура	Лицо
Адекватная	60%	45%	45%
Заниженная	17,5%	27,5%	12,5%
Завышенная	2,5%	5%	10%
Неопределенная	10%	22,5%	32,5%

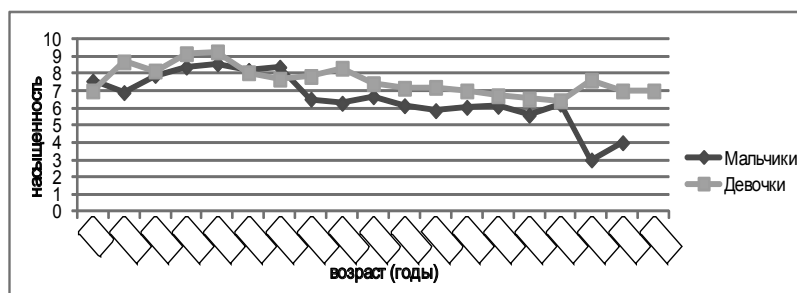


Рис. 2. Средние оценки событийной насыщенности (графики жизни) у подростков («Норма»)

По оценкам девушек, насыщенность их жизни событиями после 30-ти лет достаточно высока, тогда как по оценкам юношей, в отличие от девушек, насыщенность жизни событиями после 30-ти лет значительно уменьшается. Для современных юношей приобретение определенного социального статуса, материальной независимости является задачей ближайшего десятилетия, свою жизнь после 30-ти лет они мало себе представляют.

Для оценки различий в представлениях «нормативных» подростков и пациентов с дисморфофобией о своем психологическом возрасте был использован непараметрический U-критерий Манна-Уитни. В результате проведенного анализа были выявлены значимые различия между двумя группами по показателю психологический возраст ($U=27$; $p=0,002$ при $p>0,01$). Таким образом, значения психологического возраста у подростков с дисморфофобией ниже, чем у нормально развивающихся сверстников (табл. 2).

Более того, средние оценки психологического возраста у подростков нормативной и клинической групп показывают, что по своему внутреннему ощущению они относятся к разным возрастным категориям: «нормативные» подростки относят себя к «юности» (психологический возраст 16,9 лет), а подростки с переживаниями по поводу непривлекательности своего лица (дисморфофобия) – к младшему подростковому возрасту (11,2 года).

Полученные нами результаты показывают принципиальные различия между группами «нормативных» подростков и подростков и лиц юношеского возраста с дисморфофобией. Эти отличия касаются как представлений о психологическом и телесном возрасте, так и степени удовлетворенности своей внешностью.

В то же время подростки с расщелиной твердого и мягкого неба показали четкую зависимость выборов актуального, предпочтительного и негативного возрастов от эмоциональных переживаний, связанных с реаль-

Таблица 2

Количественные показатели выполнения методики ОПИ подростками («Норма») и подростками с дисморфофобией

Показатели	Испытуемые	
	Нормативная группа	Подростки с дисморфофобией
Средняя оценка всей жизни (баллы)	6,88	6,01
Средняя оценка текущего пятилетия жизни (баллы)	8	2,2
Ожидаемая продолжительность жизни (годы)	77,2	71,3
Реализованность жизни (%)	22,4	15
Психологический возраст (годы)	16,9	11,2

ным дефектом внешности и удовлетворением от восприятия своей внешности после реконструктивной операции.

Подростки *нормативной группы* (успешные подростки, учащиеся массовых школ) выбирают в качестве предпочтительных возрастных образов образы настоящего и будущего. У подростков выявлены гендерные различия в выборе предпочтительных образов. «Нормативные» подростки предполагают большую насыщенность жизни в ближайших пятилетиях. В то же время для «нормативных подростков» характерны невысокие самооценки различных параметров своей внешности.

Пациенты с дисморфофобией обнаружили регрессивную тенденцию в выборах предпочтительных возрастных образов, заниженную самооценку привлекательности своего лица в настоящем и убеждением, что детский возраст является более счастливым периодом, так как детям не приходится переживать по поводу своей внешности.

Анализ данных позволил нам из группы «нормативных» подростков выделить категорию подростков с заниженной самооценкой своей внешности и неадекватной возрастной идентификацией, которую мы оценили как «группу риска».

Подростки из «группы риска» обнаружили кроме качеств, присущих нормативной группе, некоторые особенности самосознания, характерные для клинической группы: неадекватно низкие самооценки по параметру «красота лица», заниженный психологический и телесный возраст. Выбор предпочтительного возрастного образа в этой группе имел регрессивные тенденции, а образ настоящего вызывал негативные эмоции.

Подростки «группы риска» испытывали настоятельную потребность в изменении своей внешности, а их эмоциональные переживания в некоторой степени напоминали переживания подростков с реальными потребностями в реконструктивных операциях на лице. Таким образом, можно говорить о необходимости дальнейшего исследования подростков «группы риска».

Заключение

Представления о психологическом и телесном возрасте человека являются малоизу-

ченными. Вместе с тем эти категории вызывают большой интерес для психологического исследования, поскольку напрямую связаны с такими понятиями, как «самосознание», «возрастная идентичность», «телесная идентичность», «психическое здоровье личности». Требуется особое внимание изучению оценки психологического и телесного возраста в подростковом периоде – периоде интенсивного развития самосознания, переживания «кризиса идентичности» и наличия разнообразных проблем личностного и социального плана.

Проведенное нами исследование позволило сделать следующие выводы:

- для нормативных подростков и лиц юношеского возраста характерны невысокие самооценки отдельных параметров своей внешности. Психологический возраст нормативных подростков практически равен хронологическому (плюс/минус 1 год), подростки имеют большие жизненные планы;

- подростки и лица юношеского возраста с дисморфофобией имеют заниженный психологический возраст и низкий уровень планирования своей будущей жизни. Их жизненные планы связаны с потребностью изменить свою внешность с помощью пластической операции;

- телесный возраст нормативных подростков соответствует их хронологическому возрасту. При этом обнаружены гендерные различия в оценке желаемого телесного возраста. В отличие от девушек, большинство юношей предпочли бы выглядеть на 2–5 лет старше;

- подростки и лица юношеского возраста с расщелиной мягкого и твердого неба в своих выборах актуального, привлекательного и негативного возрастов целиком зависят от успешно проведенных реконструктивных операций на лице. Их эмоциональные переживания до операций и после успешных операций обуславливают отношение к прошлой возрастной фазе как негативной. Неоперированные пациенты негативно воспринимают и свой актуальный возраст, но позитивно относятся к своему будущему. Успешно оперированные пациенты начинают позитивно воспринимать и свое настоящее;

- подростки, выделенные нами как группа риска из нормативной выборки, имеют как качества, присущие нормативной группе, так и некоторые особенности идентификации, а также психологический и телесный возраст, характерные как для клинической, так и для специальной группы. Неудовлетворенность своей внешностью и своим настоящим возрастом, заниженный психологический воз-

раст, неадекватная самооценка собственной внешности являются факторами риска проблемного развития личности современного подростка;

- среди нормативных подростков существует группа риска, подростки которой чрезмерно переживают мнимые дефекты своего внешнего облика и нуждаются в психопрофилактике нарушений самосознания.

Литература

1. Белопольская Н.Л., Иванова С.Р., Свистунова Е.В., Шафирова Е.М. Самосознание проблемных подростков. М.: «Институт психологии РАН», 2007. 323 с.
2. Белопольская Н.Л., Виссарионова В.В., Шафирова Е.М. Определение хронологического возраста по лицу человека // Лицо человека как средство общения. М.: Когито-Центр, 2012. С. 33–44.
3. Белопольская Н.Л. Половозрастная идентификация (ПВИ-ПВ). М.: Когито-Центр, 2011. 51 с.
4. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986. 420 с.
5. Вулинк Н.К.К., Денис Д. Телесное дисморфическое расстройство (нарушение переживания собственного тела) // Социальная и клиническая психиатрия. 2005. № 4. С. 98–101.
6. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. М.: Смысл, 2008. 67 с.
7. Кон И.С. В поисках себя. М.: Высшая школа, 1983. 189 с.
8. Кон И.С. Психология старшеклассника. М.: Просвещение, 1980. 192 с.
9. Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. М.: Изд-во МГУ, 1989. 215 с.
10. Кроник А.А., Ахмеров Р.А. Каузометрия: Методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути. М.: Смысл, 2008. 294 с.
11. Личко А.Е. Подростковая психиатрия. Л.: Медицина, 1985. 416 с.
12. Хеден П. Энциклопедия пластической хирургии. М.: АСТ; Астрель, 2001. 328 с.
13. Шафирова Е.М., Белопольская Н.Л., Виссарионов В.А. Психологические особенности восприятия собственной внешности подростком // Сборник работ молодых ученых. МГППУ. 2002. Вып. 10. С. 219–221.
14. Leone J.E. Predictors of body image dissatisfaction among selected adolescent males. Southern Illinois University Carbondale, 2007. P. 272.

Psychological and Bodily Age of Teenagers and Youth with Real and Imaginary Problems of Appearance

Belopol'skaya N.L. *,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
natalybelopolsky@mail.ru

Litovchenko I.S. **,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
iruny7@yandex.ru

For citation:

Belopol'skaya N.L., Litovchenko I.S. Psychological and bodily age of teenagers and youth with real and imaginary problems of appearance. Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education, 2014, vol. 19, no. 4, pp. 72–80 (In Russ., abstr. in Engl.).

* *Belopol'skaya Nataliya L'vovna.* Dr. Sci. (Psychology), Professor, Chair of Special Psychology, Department of Clinical and special psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: natalybelopolsky@mail.ru

** *Litovchenko Irina Sergeevna.* Postgraduate Student, Chair of Special Psychology, Department of Clinical Psychology and special, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: iruny7@yandex.ru

The article provides the results of the comparative analysis of the age and bodily identification, as well as psychological and physical age in modern teenagers with normal development and adolescents diagnosed dysmorphophobia. A comparative analysis is provided of the age identification of normative adolescents, adolescents with dysmorphophobia and adolescents with operated and non-operated cleft of soft and hard palate (40 people aged 15 to 18 years: 21 boys and 19 girls (normative group); 6 person aged 17 to 19 years: 4 boys and 2 girls (clinical group); 6 teenagers aged 15 to 17 years with congenital cleft of the soft and hard palate: 3 boys and 3 girls ("special" group).

In the adolescent normative sample, we selected the risk group with the inadequate psychological and bodily age, negative attitude to the actual age and low self-esteem of their appearance. We have shown that the psychological and bodily age are diagnostic units of self-consciousness, combining the teenagers' representation of their appearance and characteristics of age and bodily identifications.

Keywords: self-consciousness of adolescents, age identification, bodily identification, psychological age, body age, dysmorphophobia, cleft of soft and hard palate, self-esteem.

References

1. Belopol'skaya N.L., Ivanova S.R., Svistunova E.V., Shafirova E.M. Samosoznanie problemnykh podrostkov [Consciousness of modern teenagers]. Moscow: Publ. Institut psikhologii RAN, 2007. 323 p.
2. Belopol'skaya N.L., Vissarionova V.V., Shafirova E.M. Opredelenie khronologicheskogo vozrasta po litsu cheloveka [Definition of chronological age in the face of human]. *Litso cheloveka kak sredstvo obshcheniya [The man's face as a communication tool]*, Moscow: Publ. Kogito-Tsentr, 2012, pp. 33–44.
3. Belopol'skaya N.L. Polovozrastnaya identifikatsiya (PVI-PV) [Age and sex identification]. Moscow: Publ. Kogito-Tsentr, 2011. 51 p.
4. Berns R. Razvitiye Ya-kontseptsii i vospitanie [The development of self-concept and education]. Moscow: Publ. Progress, 1986. 420 p.
5. Vulink N.K.K., Denis D. Telesnoe dismorficheskoe rasstroistvo (narusheniye perezhivaniya sobstvennogo tela) [Body dysmorphic disorder (violation of experience of his own body)]. *Sotsial'naya i klinicheskaya psikhiatriya [Social and Clinical Psychiatry]*, 2005, no. 4, pp. 98–101.
6. Golovakha E.I., Kronik A.A. Psikhologicheskoye vremya lichnosti [Psychological time personality]. Moscow: Publ. Smysl, 2008. 267 p.
7. Kon I.S. V poiskakh sebya [Finding himself]. Moscow: Publ. Vysshaya shkola, 1983. 189 p.
8. Kon I.S. Psikhologiya starsheklassnika [Psychology senior high school student]. Moscow: Publ. Prosveshchenie, 1980. 192 p.
9. Sokolova E.T. Samosoznanie i samoootsenka pri anomal'yakh lichnosti [Self-awareness and self-confidence anomalies personality]. Moscow: Publ. MGU, 1989. 215 p.
10. Kronik A.A., Akhmerov R.A. Kauxometriya: Metody samopoznaniya, psikhodiagnostiki i psikhoterapii v psikhologii zhiznennogo puti [Kauxometriya: Methods of self-knowledge, psycho-diagnostics and therapy in the psychology of life]. Moscow: Publ. Smysl, 2008. 294 p.
11. Lichko A.E. Podrostkovaya psikhiatriya [Adolescent psychiatry]. Leningrad: Publ. Meditsina, 1985. 416 p.
12. Kheden P. Entsiklopediya plasticheskoi khirurgii [Encyclopedia of plastic surgery]. Moscow: Publ. AST, Astrel', 2001. 328 p.
13. Shafirova E.M., Belopol'skaya N.L., Vissarionov V.A. Psikhologicheskie osobennosti vospriyatiya sobstvennoi vneshnosti podrostkom [Psychological features of perception of own appearance teenager]. *Sbornik rabot molodykh uchenykh [Collected works of young scientists]*. Moscow: Publ. MGPPU, 2002, no. 10, pp. 219–221.
14. Leone J.E. Predictors of body image dissatisfaction among selected adolescent males. Southern Illinois University Carbondale, 2007. 272 p.

Самосознание студентов с ОВЗ на этапе профессионального развития

Пряжникова Е. Ю. *,
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
e-pryazhnikova@yandex.ru

Чистовский Д. И. **,
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
d.chistovskij@gmail.com

Обсуждается одна из важных проблем социальной реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья – их профессиональное образование и развитие в нем. Выделяются особенности профессионального самосознания лиц с ОВЗ, влияние особенностей здоровья на профессиональное становление студентов, их образовательные цели, профессиональные перспективы, важные для профессии качества, компоненты учебно-профессиональной и профессиональной деятельности, сложности в обучении и их влияние на развитие профессионального самосознания студентов с ОВЗ. Приводятся результаты исследования, полученные на выборке 30 студентов первого и второго курсов из 40 студентов с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся на тот момент на факультете по бюджетной программе. Представлены студенты со всеми типами нозологий (проблемы со зрением, внутренние болезни, проблемы с опорно-двигательным аппаратом). С помощью тестирования и неструктурированной беседы были выявлены основные особенности профессионального самосознания студентов-психологов с ОВЗ. Показано, что оно ненамного отличается от аналогичной характеристики у студентов без ОВЗ. Главным отличием стало стремление помочь людям с аналогичными проблемами здоровья.

Ключевые слова: профессиональное самосознание, профессиональное образование, лица с ОВЗ, психологические особенности студентов с ОВЗ.

Для цитаты:

Пряжникова Е. Ю., Чистовский Д. И. Самосознание студентов с ОВЗ на этапе профессионального развития // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 4. С. 81–91.

*Пряжникова Елена Юрьевна. Доктор психологических наук, профессор кафедры организационной и экономической психологии факультета государственного и муниципального управления, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: e-pryazhnikova@yandex.ru

** Чистовский Дмитрий Иванович. Редактор управления пресс-службы, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: d.chistovskij@gmail.com

Понятие профессионального самосознания пересекается с понятиями «Я-концепция», «самоопределение» и «профессионализм». Основные научные исследования отечественных ученых (Б.Г. Ананьев, В.В. Столин, Е.А. Климов, Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, Е.Ю. Пряжникова и др), посвящены изучению как самосознания в целом, так и профессионального самосознания, в частности.

К основным элементам профессионального самосознания относят когнитивный, аффективный, поведенческий компоненты [2; 3]. Важную роль в профессиональном самосознании играет профессиональный образ Я, профессиональная Я-концепция. Профессиональное самосознание можно представить как осознание субъектом труда себя в системе профессиональной деятельности и собственной личности. Поэтому оно рассматривается как результат профессионального самоопределения. Профессионализм – результат развития профессионального самоопределения, высшая ступень профессионального развития и самосознания.

Развитие профессионального самосознания на этапе вузовского образования зависит от правильности выбора профессии, целей образования и развития личности студента в процессе вузовского обучения, личности преподавателей и тех технологий, которые они используют.

Применительно к лицам с ОВЗ профессиональное самоопределение можно понимать как длительный процесс:

- поиска и нахождения личностного смысла в выбираемой и осваиваемой профессиональной деятельности;
- формирования готовности осознано и самостоятельно определять, планировать и реализовывать профессиональную карьеру, исходя из имеющихся социальных и конкретных жизненных условий, медико-физиологической специфики, особенностей системы отношений лиц с ОВЗ, определенных заболеванием и его последствиями [см.: 1].

Если говорить в целом о психологическом изучении особенностей лиц с ОВЗ, стоит отметить, что в настоящее время в литературе принято разделять два понятия – «инвалид» и «лицо с ОВЗ». При всей их синонимичности существуют некоторые различия. Если у

первого понятия есть четко зафиксированное в законодательстве определение, права и социальное обеспечение инвалидов также определены на уровне законов, то у понятия «лицо с ОВЗ» нет четкого и формального ограничения. Инвалид – это любое лицо, которое не может самостоятельно обеспечить полностью или частично потребности нормальной личной и (или) социальной жизни в силу недостатка, врожденного или нет, его (или ее) физических или умственных возможностей. Официальные документы России определяют инвалида как лицо, которое имеет нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящее к ограничению жизнедеятельности и вызывающее необходимость его социальной защиты [см.: 4].

Понятие же «лицо с ограниченными возможностями» четко не определено, несмотря на частое использование в нормативных, методических и других документах, в печати и СМИ. К лицам с ОВЗ относят как инвалидов, так и лиц, которым не назначена инвалидность, но имеющих любое (пусть даже и временное и незначительное) ограничение в здоровье. Таково, например, определение лиц с ОВЗ в «Порядке приема граждан в образовательные учреждения высшего профессионального образования», утвержденном Министерством образования и науки Российской Федерации в 2009 и 2011 гг. Так, к лицам с ограниченными возможностями здоровья можно отнести любого человека [см.: 5, 6].

Таким образом, понятие «лицо с ограниченными возможностями здоровья» не отражает в полной мере основные характеристики социальной группы инвалидов и не меняет их положения, отношения к ним со стороны общества, но вносит запутанность, неясность, двусмысленность в теорию и практику. Понятие «лицо с ограниченными возможностями здоровья» объединяет собой различные категории населения, которые принадлежат к группам риска, у которых ограничены возможности жизнедеятельности, а сам термин «инвалидность» не несет в себе негативного смысла. В этом смысле «лица с ОВЗ, имеющие постоянные проблемы со здоровьем», можно полностью соотнести с поня-

тием инвалида. Именно эта категория лиц с ОВЗ будет рассматриваться нами, потому что их постоянные проблемы со здоровьем накладывают отпечаток на всю их жизнь. Временные же ограничения здоровья могут и не повлиять на развитие психики человека.

Эмпирическое исследование проводилось на факультете дистанционного обучения МГППУ в 2012/2013 учебном году. В исследовании приняли участие 30 студентов первого и второго курсов из 40 студентов с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся на факультете по бюджетной программе. В выборку были включены студенты всех типов нозологий (инвалиды по зрению, внутренним болезням, болезням опорно-двигательного аппарата), как с приобретенными, так и с врожденными заболеваниями.

В исследовании использовались методики Е. Ю. Пряжниковой:

- опросник по самооценке основных компонентов профессиональной деятельности;
- опросник по самооценке основных компонентов учебно-профессиональной деятельности;
- опросник «Сложности обучения в вузе»;
- опросник для студентов-психологов с целью выявить представления о своей будущей работе в качестве психолога;
- опросник «Я реальное и Я-идеальное».

Психологические особенности профессионального самосознания студентов-психологов с инвалидностью определяются ограничением здоровья в той степени, которая мешает нормальной социализации или уже нарушила ее. В первую очередь стоит отметить разли-

чия у лиц с ОВЗ с врожденным или приобретенным заболеванием. Эти две линии определяют стратегию вхождения будущего психолога в профессию.

Приведем статистику по заболеваниям и их влияниям на обучение.

Если провести подсчет по врожденным и приобретенным заболеваниям, то соотношение будет 17 к 7.

Для лиц со слабым зрением (5 человек) проблем в обучении не наблюдается, несмотря на то, что условия обучения для них являются наиболее неприспособленными.

Наибольшей категорией студентов с ОВЗ являются лица с проблемами опорно-двигательного аппарата – 15 человек из 24-х. Приобретенными они являются для пяти из них, для десяти – врожденными. У последних студентов в социализации и при освоении школьной программы были значительные проблемы, поскольку обучение проходило на дому. Поэтому у них наблюдается средняя успеваемость (в основном на оценки «хорошо» и «удовлетворительно»).

У четырех студентов с соматическими заболеваниями проблемы со здоровьем не оказали негативного влияния на процесс социализации.

В нашей выборке представлены люди разных возрастных групп. Так, из 24-х человек первого курса возраст распределился так, как показано на рис. 1.

Количество студентов первого курса 2012/2013 учебного года по годам выпуска из школы представляется так, как представлено на рис. 2.

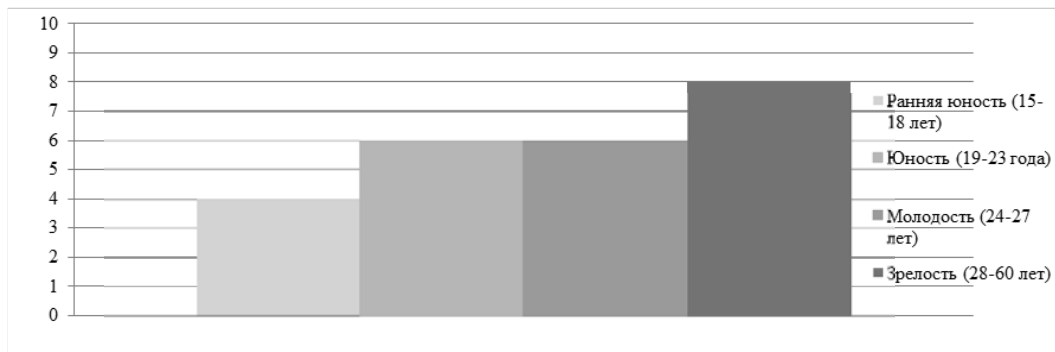


Рис. 1. Средние оценки событийной насыщенности (графики жизни) у подростков (норма)

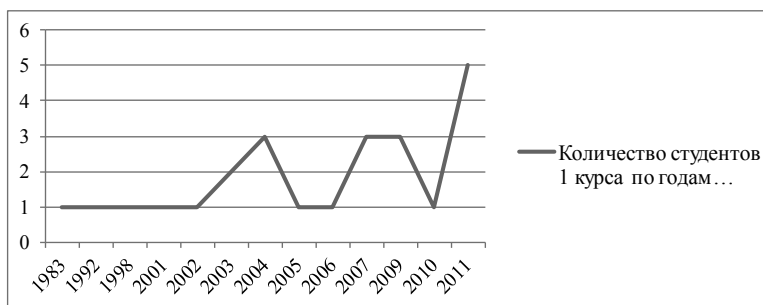


Рис. 2. Количество респондентов по годам выпуска из школы

Таким образом, из 24-х человек, учащих на первом курсе в 2012/2013 учебном году, половина окончили школу (колледж) в пределах пяти лет до поступления (причем только 6 студентов – 25 % – в предшествующие два года). Вторая же половина студентов этого набора окончили школу более пяти лет назад. Это создает трудности в получении для них высшего образования, поскольку навык учебы был потерян у большинства из них. Тем более, не у всех из них он был сформирован достаточно хорошо. Студенты с ОВЗ, с приобретенным заболеванием (7 человек), обучавшиеся на первом курсе в 2012/2013 учебном году, проявляли активность в работе и учебе, они имеют активную жизненную позицию. У них при некотором депрессивном состоянии, связанном с травмой или приобретением заболевания ярко выражено желание успеть многое, узнать быстрее свою профессию.

У неработающих студентов с ОВЗ с врожденными заболеваниями, обучающихся на первом курсе в 2012/2013 учебном году, поступивших в вуз сразу после школы или не более чем через пять лет по ее окончании, наблюдается активное желание получить образование.

Теперь перейдем к описанию и анализу результатов исследования.

Опросник по самооценке основных компонентов учебно-профессиональной деятельности проводился с целью выявить представления студентов о своей учебной деятельности.

На вопрос о цели обучения в вузе по своей специальности (ради чего Вы учитесь в данном вузе и по данной специальности?) боль-

шинство (67%) ответило, что хотят работать, а это без высшего образования затруднительно. В этой группе большинство респондентов (54% от всех опрошенных, они одновременно заявили о желании работать) хотят реализоваться в профессии психолога. Такой же процент респондентов стремится получить образование, чтобы помочь другим людям в их психологических проблемах. Стоит отметить, что это желание обращено к лицам, имеющим проблемы со здоровьем.

При дальнейшем исследовании проблемы мы выявили пять основных целей учебной деятельности студента. К ним относятся:

- 1) получение знаний, навыков, опыта, необходимых в последующей профессиональной деятельности;
- 2) получение профессии, высшего образования, формирование профессионализма;
- 3) получение умения учиться и навыков самоорганизации, развитие своих психических качеств;
- 4) творческая и профессиональная самореализация;
- 5) общение.

Среди основных методов и принципов успешной учебной работы при освоении профессии студенты выделяют четыре типа: чтение, изучение и конспектирование учебных материалов, повторение материала – это наиболее часто встречающийся набор способов работы студентов. При этом посещение занятий, выполнение заданий в качестве критерия, способствующего успешности учебы, отметило меньше всего студентов. Среди важных качеств, необходимых студенту, были выделены: усидчивость, внимательность, концентра-

ция внимания, трудолюбие, систематичность. Многим студентам для посещения занятий и выполнения учебных заданий важны мотивация и самомотивация.

Студенты выделили такие важные качества студента, как:

- активная жизненная позиция;
- внимательность;
- грамотность и знания;
- интерес к предмету;
- коммуникативность;
- лидерские качества;
- высокий уровень мотивации;
- обучаемость;
- организованность, прилежность, пунктуальность;

- ответственность;
- переключаемость внимания;
- работоспособность;
- трудолюбие;
- усидчивость.

Свои перспективы студенты видят так:

- 1) не знают о них или не определили направление работы 12 человек;
- 2) научную деятельность и преподавание

в качестве своей будущей работы видят 4 человека;

3) в работе по профессии себя видят 15 человек, в том числе помогая лицам с ограниченными возможностями здоровья в их реабилитации.

Опросник по самооценке основных компонентов профессиональной деятельности проводился с целью выявить представления о своей будущей работе.

Если говорить о целях работы в профессии, то студенты с ОВЗ видят их в следующем (табл. 1).

Но основную целью своей профессии студенты с ОВЗ видят в психологической помощи населению, психодиагностике и решении проблем человека, в помощи ему адаптироваться в обществе.

О перспективах в своей профессии не знают лишь 13,34 % студентов (4 человека). Остальные студенты видят свои перспективы следующим образом (табл. 2).

В табл. 3 представлены выделенные студентами качества, способствующие профессиональному успеху.

Таблица 1

Цели работы студентов с ОВЗ

Цель работы	Процент выбравших цель
Помощь людям	85 %
В том числе помощь лицам с ОВЗ в их адаптации в обществе	26,7 %
Самореализация в профессии, помощь себе	46,7 %
Развитие психологии, научная работа	20 %

Таблица 2

Перспективы студентов в профессии

Ответ	%
Научная деятельность	20
Работа на дому	7,14
Все зависит от личной мотивации	20
Своя фирма	7,14
Работа практическим психологом в организации	20

Таблица 3

Качества, способствующие профессиональному успеху

Качества, способствующие профессиональному успеху	Процент отметивших данное качество (набор качеств)
Трудолюбие, работоспособность, победа над ленью	40,00%
Желание помочь	26,67%
Общительность, желание и умение общаться, коммуникабельность	33,33%
Уважение к другим людям, их мнений, понимание их, умение слышать и реагировать на их запросы	40,00%
Личная мотивация в профессии	13,33%
Стремление к саморазвитию, образованию и профессионализму, амбициозность	26,67%
Уверенность в себе	20,00%
Соблюдение этических норм, чувство такта	13,33%
Отвественность и самоорганизация	20,00%
Упорство, настойчивость, целеустремленность, усидчивость	60,00%
Внимательность	13,33%
Высокий уровень интеллекта, познавательной способности, знаний	20,00%

Также были единично отмечены такие качества как:

- благоразумие;
- гибкость;
- грамотная речь;
- доброта;
- искренность;
- креативность;
- наблюдательность;
- надежда;
- оптимизм;
- открытость;
- умение анализировать.

Опросник «Я-реальное и Я-идеальное» предъявлялся студентам с ОВЗ с целью выявить их представления о своих личностных и профессиональных качествах. В нем студентам предлагалось выделить наиболее важные качества для студента-психолога и специалиста-психолога и оценить, проранжировать эти качества по двум показателям – насколько сейчас студент соответствует каж-

дому качеству (образ реального Я) и по степени развитости у себя идеального, каким бы студенту хотелось стать в идеале (образ идеального Я). Эти показатели – составляющие учебно-профессионального и профессионального самосознания студента, – выявляют степень его соответствия выбранной, получаемой профессии.

При определении отличий между студентом-психологом и психологом-профессионалом все опрошенные студенты отмечали различие в знаниях, в их направленности. Так, у профессионала знание – практическое, на высоком профессиональном уровне. Знания у студентов, по их мнению, направлены на теорию, у профессионала – на практику. Но не все студенты отмечают причины различия этих знаний. Лишь 15,38 % опрошенных выделяют в качестве причины различий отсутствие у студента теоретической базы, неумение опираться на метод научного познания, а 30,77 % – указывают на отсутствие должного

уровня профессионализма и навыков работы с психологическим инструментарием (23,08 %).

Чуть более половины студентов (53,85 %) отмечают, что для того, чтобы быть профессионалом, необходим не только профессиональный, но и жизненный опыт. Также студенты выделяют такие качества, отличающие профессионала, как ответственность (23,08 %), внимательность (15,38 %), самостоятельность в принятии решений (15,38 %), уверенность в себе (15,38 %), включенность в профессию (30,77 %).

О таких формальных критериях, как наличие диплома, оконченность высшего образования, уровень нагрузки, связи с потенциальными клиентами (клиентская база) говорят 15,38 % студентов, принявших участие в исследовании.

В качестве причин того, что мешает стать хорошим студентом (что мешает приблизиться к своему идеальному образу Я студента), испытуемые выделяют следующие. Большая часть студентов считают, что в учебе им мешает неумение управлять своим временем, неорганизованность, личные недостатки (по 53,8 %) и лень (30,8 %). К личностным недостаткам студенты относят свой характер, рассеянность, застенчивость, неуверенность в себе, безответственность, комплексы, утомляемость и т.д. Состояние здоровья, физические возможности, по мнению студентов, влияют значительно меньше, этот показатель выделили только 23,1 % испытуемых. В меньшей степени влияют на становление студента отсутствие стрессоустойчивости и трудности в освоении программы (по 15,4 %). Только 7,7 % считают, что у них нет трудностей или их легко преодолеть.

Причинами же, мешающими стать в будущем хорошим психологом (приблизиться к идеальному образу Я психолога), студенты считают следующие свои качества:

- лень;
- отсутствие стрессоустойчивости, неудачи в работе,
- проблемы со здоровьем;
- личные качества (плохой характер, неприятие определенного типа людей, отсутствие толерантности);
- трудности в освоении программы;
- конкуренция;
- незнание профессии;
- неорганизованность;
- трудностей нет или их легко преодолеть.

При оценке, насколько хорошо студенты представляют себе свою будущую профессию, выделилось следующее распределение: оценили от 0 до 20 % – 30,77 % респондентов, от 21 до 40 % – 30,77 %, от 41 до 60 % – 15,38 %, от 71 до 100 % – 23,08 %. Нулевых и стопроцентных показателей не наблюдалось. Результаты представлены на рис. 3.

Опросник «Сложности обучения в вузе» проводился с целью выявить представления об основных проблемах, связанных с обучением специальности. При описании сложностей обучения также использовались данные опроса, проведенного на факультете дистанционного обучения среди студентов после первого семестра 2011/2012 учебного года.

Насколько удастся студентам с ОВЗ успешно сочетать обучение с повседневной жизнью, работой, другой учебой или деятельностью иного рода, можно сделать вывод по табл. 4.



Рис. 3. Оценка представлений студентов о своей будущей работе

Таблица 4

Качество сочетания обучения с другой деятельностью

Удается ли Вам успешно сочетать обучение с повседневной жизнью, работой (другой учебной или деятельностью иного рода и т.п.)?		
Варианты ответа	Процент ответивших	Количество ответивших
Да, удается всегда	35,6%	26
Да, удается, но не слишком часто	47,9%	35
Да, но очень редко	9,6%	7
Нет	6,8%	5
Другое (укажите)	–	18

При организации самостоятельной работы с помощью дистанционных технологий у большинства студентов (40,2 %) возникают

сложности, но с ними учащиеся справляются самостоятельно. Результаты представлены в табл. 5.

Таблица 5

Наличие сложностей при организации самостоятельной работы

Возникают ли у Вас сложности при организации самостоятельной работы?		
Варианты ответа	Процент ответивших	Количество ответивших
Да, возникают, и я не мог самостоятельно с ними справиться	1,2%	1
Да, возникают, и мне было тяжело самостоятельно справиться с ними	29,3%	24
Да, возникают, и я справился с ними самостоятельно	40,2%	33
Нет, никаких сложностей не возникает	22,0%	18
Затрудняюсь ответить	7,3%	6

Таким образом, в ходе предварительного исследования нами были выделены специ-

фические цели работы в профессии, которые ставят перед собой студенты с ОВЗ (табл. 6).

Таблица 6

Специфические для студентов с ОВЗ цели работы в профессии

Цель работы	Отметили в качестве цели
Помощь людям	85 %
В том числе помощь лицам с ОВЗ в их адаптации в обществе	26,7 %
Самореализация в профессии, помощь себе	46,7 %
Развитие психологии, научная работа	20 %

Нами были выявлены профессиональные перспективы, которые видят студенты:

- в работе по профессии себя видят 50 % студентов, в том числе помогая лицам с ограниченными возможностями здоровья в их реабилитации;
- не знают о них или не определили направление работы 40 % респондентов;
- научную деятельность и преподавание в качестве своей будущей работы видят 13 % испытуемых.

Были определены и основные причины, усложняющие обучение и профессиональное развитие, по мнению самих студентов с ОВЗ. Ими оказались не проблемы со здоровьем, а лень, неорганизованность и другие личные качества (плохой характер, неприятие определенного типа людей, отсутствие толерантности, отсутствие стрессоустойчивости).

Итак, нами были определены основные особенности профессионального самосознания студентов-психологов с ОВЗ:

- желание помогать людям с такими же заболеваниями как у студентов;
- получение высшего образования ради общения;
- попытка разобраться в себе.

Итак, профессиональное самосознание студентов-психологов с ОВЗ:

- имеет непосредственно в своей основе не проблемы со здоровьем, а социальную ситуацию развития их личности в связи с этими проблемами;
- направлено на сотрудничество с людьми, помощь им, уважение к будущим клиентам;
- носит социально ориентированный характер.

Эти особенности основаны на той социальной ситуации развития, в которую попали студенты во время обучения в школе, после ее окончания и перед поступлением в вуз.

Профессиональное самосознание студентов с ОВЗ ненамного отличается от аналогичных характеристик у студентов без ОВЗ. Главным его отличием стало стремление студентов с ОВЗ помочь людям с аналогичными проблемами в здоровье.

Результаты данного исследования могут быть применены профессорско-преподавательским составом вузов, у которых обучаются студенты с инвалидностью, работниками социальных служб.

Литература

1. Дегтярева Т.Н. Профессиональное образование лиц с ОВЗ в условиях вхождения в Болонский процесс: социологический аспект // Вестник Томского государственного университета. 2009. № 319. С. 60–64.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: учеб. пособие. 2-е изд., перераб. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. 480 с.
3. О социальной защите инвалидов в Российской Федерации. Федеральный закон от 24 ноября 1995 № 181-ФЗ // Собрание законодатель-

- ства РФ. 27.11.1995. № 48. Ст. 4563.
4. Об утверждении Порядка приема граждан в имеющие государственную аккредитацию образовательные учреждения высшего профессионального образования. Приказ Минобрнауки России от 28 декабря 2011 № 2895 // Российская газета. 2009. № 241. С. 17.
5. Об утверждении порядка приема граждан в образовательные учреждения высшего профессионального образования. Приказ Минобрнауки России от 28 декабря 2011 № 2895 // Российская газета. 2012. № 17. С. 22–23.
6. Пряжникова Е.Ю., Пряжников Н.С. Профориентация: учеб. пособие. М.: Академия, 2008. 496 с.

Consciousness of Students with HIA at the Stage of Professional Development

Pryazhnikova E. Yu. *,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
e-pryazhnikova@yandex.ru

Chistovsky D. I. **,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
d.chistovskij@gmail.com

We discuss one of the important problems of social rehabilitation of persons with disabilities - their professional education and development. We distinguish the features of professional identity of persons with HIA, the impact of the health on the features of students' professional formation, their educational goals, career prospects, professionally important qualities, the components of educational and professional activities, difficulty in learning and their impact on the development of professional consciousness of students with HIA. The results of the study, obtained on a sample of 30 students in the first and second years of study selected from the 40 students studying at the time on the budget program in the Faculty of students with disabilities. It included students with all types of nosology (eye problems, internal diseases, problems with the musculoskeletal system). By testing and unstructured interviews we identified the main features of professional consciousness of psychology students with HIA. We have shown that it is not much different from the similar characteristics of the students without HIA. The main difference was the desire to help people with similar health problems.

Keywords: professional identity, professional education, subjects with HIA, psychological characteristics of students with HIA.

References

1. Degtiareva T. N. Professional'noe obrazovanie lits s OVZ v usloviakh vkhozheniya v bolonskii protsess: sotsiologicheskii aspekt [Professional education for persons with HIA in the conditions of entry into the Bologna process: the sociological aspect]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Tomsk State University], 2009, no. 319, pp. 60–64.
2. Zeer E. F. Psikhologiya professional'nogo obrazovaniya [Psychology of Professional Education]: uchebnoe posobie. 2-e izd., pererab. Moscow: Publ. Moskovskogo psikhologo-sotsial'nogo instituta; Voronezh: Publ. NPO «MODEK», 2003. 480 p.
3. Priazhnikova E. Iu., Priazhnikov N. S. Proforientatsiya [Professional orientation]: uchebnoe posobie. Moscow: Akademiya, 2008. 496 p.
4. Rossiiskaya Federatsiya. O sotsial'noi zashchite invalidov v Rossiiskoi Federatsii. Federal'nyi zakon ot 24 noiabria 1995. No. 181-FZ [On social protection of disabled people in the Russian Federation.

For citation:

Pryazhnikova E. Yu., Chistovsky D. I. Consciousness of students with HIA at the stage of professional development. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2014, vol. 19, no. 4, pp. 81–91 (In Russ., abstr. in Engl.).

*Priazhnikova Elena Yur'evna. Dr. (Psychology), Professor of the Organizational and Economic Psychology Chair, State and Municipal Management Faculty, Moscow State University of Psychology, Moscow, Russia. E-mail: e-pryazhnikova@yandex.ru

**Chistovskii Dmitrii Ivanovic., Editor of Press Service, Moscow State University of Psychology, Moscow, Russia. E-mail: d.chistovskij@gmail.com

Federal Law of 24 November 1995. No. 181-FZ]. *Sobranie zakonodatel'stva RF [Collection of Laws of the Russian Federation]* (In Russ.), 27.11.1995. No. 48. Art. 4563.

5. Rossiiskaya Federatsiya. Ob utverzhdenii Poriadka priema grazhdan v imeiushchie gosudarstvennuiu akkreditatsiiu obrazovatel'nye uchrezhdeniia vysshego professional'nogo obrazovaniia. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 28 dekabria 2011. No. 2895 [On approval of the reception of citizens in state-accredited educational institution of higher education. Order of the Russian Ministry of Education and Sci-

ence of December 28, 2011. No. 2895]. *Rossiiskaya gazeta [The Russian Newspaper]*, 16.12.2009. No. 241. 17 p.

6. Rossiiskaya Federatsiya. Ob utverzhdenii poriadka priema grazhdan v obrazovatel'nye uchrezhdeniia vysshego professional'nogo obrazovaniia. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 28 dekabria 2011. No. 2895 [On approval of enrollment of citizens in educational institutions of higher education. Order of the Russian Ministry of Education and Science of December 28, 2011. No. 2895]. *Rossiiskaya gazeta [The Russian Newspaper]*, 27.01.2012, no. 17, pp. 22–23.

Базовые позиции развития дополнительного образования в России: психологический ракурс

Хайкин В. Л.,

советник министра образования и науки РФ,
Москва, Россия,
khvl2009@gmail.com

Григорьев Д. В.,

ГБОУ СОШ № 825 г. Москвы, Москва, Россия,
digrig@mail.ru

Анализируются основные тренды развития дополнительного образования как интегратора всей системы непрерывного образования с позиций педагогической психологии, психологии личности, социальной психологии и психологии управления. Отмечается, что вклад так называемого «дополнительного образования детей» в общественное и персональное развитие обусловлен достижением обучающимися по дополнительным образовательным программам, в первую очередь, метапредметных и личностных образовательных результатов, формированием в социуме и личности потенциала ответственности, надежности, способности адаптации к неизвестному. Утверждается, что система дополнительного образования должна научиться актуализировать потенциал семьи как заказчика, субъекта и инвестора образования, создавать межвозрастные учебно-профессиональные общности, технологично открывать траектории личностного и профессионального роста, чтобы быть действительно развивающей. Подчеркивается, что необходимы переход от управления учреждениями к управлению программами дополнительного образования как комплексами образовательных событий, а также ввод в действие регламентов эффективного управления и сетевого взаимодействия, реальная межведомственная кооперация.

Ключевые слова: непрерывное образование, дополнительное образование, развитие, педагогическая психология, психология личности, социальная психология, психология управления, метапредметность, ответственность, адаптация к неизвестному, семья, общность, сетевое взаимодействие, межведомственная кооперация.

Для цитаты:

Хайкин В. Л., Григорьев Д. В. Базовые позиции развития дополнительного образования в России: психологический ракурс // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 4. С. 92–100.

* *Хайкин Валерий Леонидович.* Доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, советник министра образования и науки РФ, Москва, Россия. E-mail: khvl2009@gmail.com

** *Григорьев Дмитрий Васильевич.* Кандидат педагогических наук, доцент, директор ГБОУ СОШ № 825 г. Москвы, Москва, Россия. E-mail: digrig@mail.ru

Один из важнейших принципов квантовой механики, сформулированный в 1927 г. великим Нильсом Бором – это принцип дополненности. Он гласит, что для полного описания явлений необходимо применять два взаимоисключающих («дополнительных») набора классических понятий, совокупность которых дает исчерпывающую информацию об этих явлениях как о целостных. Например, дополнительными в квантовой механике являются пространственно-временная и энергетически-импульсная картины. Чтобы образование человека было целостным и полным, оно непременно должно реализовать принцип дополненности в своем образовании. Поэтому то образование, которое мы не слишком оригинально называем дополнительным, нельзя считать, вопреки расхожему мнению, неосновным. Дополнительное образование такое же основное, как и общее, и высшее образование.

Осознание этого факта медленно, но все-таки происходит – и в экспертном сообществе, и среди педагогов, и в обществе в целом. Понимая ограниченность и неполное соответствие реалиям термина «дополнительное образование», многие эксперты предлагают новые термины – «неформальное образование», «открытое образование», «актуальное образование». Мы же, уважая сложившуюся традицию словоупотребления (а значит, и смыслополагания), будем говорить о *так называемом дополнительном образовании*, не без оснований полагая, что Бор нам в помощь¹.

На наш взгляд, психология может задать уникальный ракурс рассмотрения *дополнительного образования как ведущего, связующего типа образования в системе непрерывного образования*, сквозь призму:

- педагогической психологии и психологии личности;
- социальной психологии;
- психологии управления.

Перспективы дополнительного образования с точки зрения педагогической психологии и психологии личности

Рассмотрение основных трендов так называемого дополнительного образования

сквозь призму педагогической психологии и психологии личности выводит нас на три ключевые идеи.

Во-первых, дополнительное образование, в отличие от общего, обеспечивает ребенку, в первую очередь, достижение метапредметных и личностных образовательных результатов.

Несмотря на то, что новый федеральный образовательный стандарт требует от школы формирования метапредметных, т. е. надпредметных компетенций, существующая классно-урочная система не позволяет решать эту задачу напрямую.

В дополнительном образовании *метапредметные результаты* достигаются посредством:

- освоения учащимися фундаментального уровня знаний, связанных с различными сферами человеческой деятельности, актуальными в наше время;
- освоения учащимися умений и технологичной организации и управления собственной деятельностью;
- формирования компетенций, позволяющих управлять собственным поведением, выстраивать стратегию «поступания» в различных обстоятельствах.

Метапредметность – не нечто вычурное и новомодное, как многим кажется. Она ежедневно проявляется в ежедневном опыте, например, в семье, где все держится на универсальных способностях понимания, мышления, общения, действия, рефлексии. Не зря Л. Н. Толстой считал, что все счастливые семьи счастливы одинаково, а все несчастные – несчастливы по-своему. В так называемом дополнительном образовании метапредметность естественна, и только горе-педагог, учащий, как говорили древние, скорее для школы, чем для жизни, может ее игнорировать. Здесь возникает особая ответственность психолога как профессионального борца с неестественным за естественное. Он должен практически содействовать педагогам в удержании и реализации естества метапредметности.

¹ Не желая утяжелять формулировки, мы не везде в статье будем писать *так называемое дополнительное образование*. Но считать будем именно так.

Вместе с метапредметными результатами, дополнительное образование за счет индивидуализированного содержания деятельности, разноплановой коммуникации учащегося с различными социальными субъектами способно обеспечить достижение ребенком *личностных результатов* трех уровней:

1-й уровень результатов – приобретение учащимся социальных знаний (об общественных нормах, об устройстве общества, о социально одобряемых и неодобряемых формах поведения в обществе и т.п.), первичного понимания социальной реальности и повседневной жизни;

2-й уровень результатов – получение учащимся опыта переживания и позитивного отношения к базовым ценностям общества (человек, семья, Отечество, природа, мир, знания, труд, культура), ценностного отношения к социальному знанию и социальной реальности в целом;

3-й уровень результатов – получение учащимся опыта самостоятельного общественного действия. Только в самостоятельном общественном действии юный человек действительно *становится* (а не просто *узнает о том, как стать*) социальным деятелем, гражданином, свободным и ответственным человеком.

Все три уровня личностных результатов полностью могут быть достигнуты именно в дополнительном образовании, потому что это образование – открытое к социальному миру и социальным отношениям, чуткое к задачам общественного развития. Его воспитательные возможности – через непосредственную вовлеченность семьи, через многообразие профессиональных позиций и деятельностей – богаче, чем у классического общего образования.

Во-вторых, так называемое дополнительное образование в силу присущей ему многопрофильности, открытых возможностей выбора деятельности, гибкости образовательных траекторий является одним из главных факторов формирования такого чрезвычайно востребованного сегодня качества, как *адаптивность к неизвестному* (устойчивость к быстрым изменениям).

Вхождение человека в общество происходит по-разному. Можно входить в обще-

ство, находя равновесие (баланс, гармонию) с существующими социальными условиями. А можно входить в общество, творчески (через преобразующую деятельность) перестраивая наличные условия. Таким образом, социализация включает в себя две составляющие – адаптацию к известному и адаптацию к неизвестному.

Это различие принципиально важно для образования. «*Адаптация к известному*» предполагает воссоздание в педагогическом мышлении и/или образовательной реальности некоторой устойчивой социальной конструкции, к жизни в которой мы готовим детей. Традиционно это реализуется через составление набора необходимых «знаний, умений и навыков». Однако в условиях динамично изменяющегося социума подобный подход не решает всех вопросов социализации.

«*Адаптация к неизвестному*» предполагает образовательное обеспечение возможности создания ребенком собственной модели поведения в подвижной социальной ситуации. Важным технологическим ресурсом выступает создание специальных сред, где предусмотрена возможность самостоятельных «проб», действий с реальным эффектом. Образовательный результат возникает за счет педагогической поддержки индивидуального социального действия и рефлексии ребенка.

Подход, связанный с формированием адаптивности к неизвестному, в значительной мере является новым для системы образования. Он предполагает выход не только за рамки классно-урочной формы организации образовательного процесса, но и за рамки образовательного учреждения. Возникает необходимость параллельно решать задачи, имеющие отношение как непосредственно к сфере образования, так и ко всей социальной сфере. Таким образом, это подход именно для инновационного дополнительного образования.

В-третьих, так называемое дополнительное образование, буквально пронизанное свободным, а значит и ответственным выбором семьи и ребенка, формирует в личности *потенциал ответственности*, потенциал надежности.

Сам русский язык словно подсказывает нам: сущность ответственности – в отве-

те. Кто-то или что-то вопрошают меня, требуют моего участия, и я *отвечаю* на это вопрошание. Без другого и вне другого ответственность не наступает. Нести ответственность – это участвовать в жизни другого. Пока мы все о себе, про себя и для себя, ответственность невозможна в принципе. Но участвовать в жизни другого человека можно, только будучи самим собой. Значит, нести ответственность – это единственный шанс быть самим собой. И самая трудная, категорически неснимаемая ответственность – это ответственность за самого себя.

Общность ответственных людей складывается посредством доверительной передачи (дарения) ответственности. Например, стоит руководителю передать (подарить) подчиненному определенные полномочия, как, вопреки расхожему мнению, он не уменьшает, а напротив, увеличивает свою ответственность. Руководитель как будто доверяет подчиненному часть себя, и с этого момента руководитель становится больше себя и начинает отвечать и за то, как подчиненный несет переданный дар. Подчиненный же, принимая полномочия как дар, также становится больше себя. Теперь он несет в себе часть личности руководителя и отвечает перед ним за то, как он это делает. Таких переходов ответственности может быть много. Ответственность мультиплицируется в со-ответственность.

Точно так и в педагогике. Пока педагог просто сообщает ученику некую информацию, никакого дарения, никакой доверительной передачи не происходит. Доверить и подарить можно только что-то очень личное. Так вот, когда педагог решает поделиться с учеником не информацией (безличным), а впускает ученика в собственный опыт познания, понимания, переживания этой информации (личное), он дарит ученику часть себя, своей личности и тем самым возрастает в ученике, начинает по-настоящему отвечать за него, как за себя. А ученик, получив в дар личное учителя, приобщается учителю, начинает со-ответствовать (т. е. со-ответствовать) ему. Общность учителя и ученика рождается как их со-ответствие друг другу, как их мультиплицированная взаимная ответственность перед лицом друг друга.

Ответственность, что очень важно, это временная категория. Ответ на вопрос должен быть дан в определенное время, вовремя, иначе вопрос теряет смысл и значение. Упущенное время, неструктурированное время, «не вовремя» – это вечный двигатель, драйвер безответственности. Удивительный момент: с дополнительным образованием всегда ассоциируется свободное время ребенка. Свободное, как мы говорили, уже значит и ответственное. Т. е. категория времени еще раз нам указывает: дополнительное образование – это естественное место для воспитания ответственности.

Спросим себя: а есть ли сегодня системная психологическая поддержка детей в их ответственном самоопределении в дополнительном образовании? Доступно ли ищущим и смятым подросткам, перебегающим из одного объединения в другое, психологическое содействие? Кто-то помогает им понять и освоить культуру выбора, меру и границы экспериментирования на себе? Учит видеть за выбором деятельность в дополнительном образовании горизонт профессионального и жизненного выбора? К сожалению, нет.

В этом смысле от психологов в дополнительном образовании требуется организация психологической поддержки и психологического содействия ответственному самоопределению подростков и старшеклассников в их занятости в дополнительном образовании.

Потенциал ответственности, надежности – это ключевое звено человеческого потенциала индивидуума. Тотальная безответственность, поразившая сегодня наше общество, заметно снижает человеческий потенциал страны. Чтобы повысить его, человеческий потенциал необходимо капитализировать, заставить действовать, включиться в работу. И так называемое дополнительное образование может это сделать, превращаясь тем самым из сферы услуг в сферу производства человеческого капитала.

Еще раз подчеркнем: дополнительное образование естественно для ребенка. Гораздо более естественно, чем общее образование, которое довольно жестко структурировано и формализовано. И эта естественность, жизненность, соприродность дополнительно-

го образования человеку должны быть обязательно сохранены. Место встречи, определенное природой, изменить нельзя. Это максимума настоящего психолога в образовании. Он охраняет и поддерживает соответствие образования – жизни, метода – личности, взрослому – ребенку. А жонглирование психологизмами и фокусы с методиками – удел псевдоспециалистов.

Развитие дополнительного образования: ракурс социальной психологии

Взгляд на так называемое дополнительное образование с позиций социальной психологии заставляет нас обнаружить новую роль «старых» и появление новых общностей в образовательном пространстве. Отличительная черта этих общностей – они детско-взрослые (или взросло-детские). Чтобы дети и взрослые соединились в общность (а не одни подчинили себе других), нужно, чтобы они соответствовали друг другу. В чем же это соответствие? На наш взгляд, во включенности в развитие. Ребенок развивается по природе. Для взрослого же развитие – не данность, но задание. Повседневное делание, усилие быть. Развивающемуся ребенку нужен только развивающийся взрослый. Это условие существования всех жизнеспособных общностей в дополнительном образовании.

Теперь остановимся на главных из этих общностей и ключевых аспектах их существования.

Во-первых, так называемое дополнительное образование детей отражает прямой образовательный выбор тысяч российских семей. Именно семья приводит ребенка в секцию, кружок, студию, музей и т.д. Если общее образование формируется государством и в нем действуют государственные образовательные стандарты, то дополнительное образование – это образование, формируемое обществом (которое есть не что иное, как общность семей-домохозяйств). В нем должны действовать формируемые обществом требования и стандарты.

Но является ли сегодня семья заказчиком дополнительного образования своих детей? И не просто заказчиком хотящим, желающим чего-то, но и ответственным, реальным субъ-

ектом образовательного процесса, участвующим в общественно-государственном управлении дополнительным образованием? Найдут ли все «колена» семьи (не только дети, но и бабушки-дедушки, мамы-папы) что-то интересное для себя в дополнительном образовании? Ответ на эти вопросы, к сожалению, очевиден – нет.

Психологам в дополнительном образовании предстоит развернуть полноценное содействие семьям как заказчикам и субъектам дополнительного образования детей. Помочь семье определиться с выбором дополнительного образовательного маршрута (или маршрутов) ребенка и поддержать семью в движении по этому маршруту. Содействовать выбору взрослыми членами семьи собственной занятости в дополнительном образовании.

Во-вторых, семья может и должна стать не просто заказчиком, но *инвестором* так называемого дополнительного образования. К этому есть все объективные предпосылки.

Если дополнительное образование действительно будет, как мы говорили выше, формировать у детей метапредметные компетенции, адаптивность к неизвестному (устойчивость к быстрым изменениям) и ответственность (надежность), то эти качества начнут «прорастать» и в семье. Устойчивость и надежность рождают доверие, а доверие рождает инвестиции. Семейные инвестиции в дополнительное образование – это базис всех инвестиционных вложений в систему непрерывного образования.

В-третьих, именно в дополнительном образовании при активном участии семьи формируется первая для ребенка в его жизни *учебно-профессиональная общность*.

Как показывает анализ практики, инновационное дополнительное образование немислимо без полноценных профессиональных проб детей и подростков. Профессиональная проба – это образовательное событие, в котором происходит временное и сильное включение ребенка, обучающегося по программе дополнительного образования, в ситуацию полностью профессиональной деятельности. Например, для участника театральной студии – это репетиции и показ спектакля. Для участника хорового коллектива – подготовка и уча-

стие в концерте. Для участника объединения технического творчества (автомоделирование, робототехника и т.п.) – не изготовление учебных моделей, а выполнение какого-то производственного заказа или подготовка и участие в технической выставке.

Событие возможно только в условиях события (бытийной общности людей). Событие профессиональной пробы возможно только в условиях общности особого рода – учебно-профессиональной общности. Это поливозрастная, полипрофессиональная структура, включающая: 1) обучаемых детей; 2) их родителей; 3) педагогов дополнительного образования; 4) иных сотрудников организации дополнительного образования, обеспечивающих деятельность первых трех субъектов; 5) внешних специалистов и профессионалов по тому профилю деятельности, который представлен в пробе; 6) другие семьи с детьми.

Принципиально важным моментом является то, что включение в учебно-профессиональную общность происходит не в связи с занимаемой должностью или определенным функционалом (это подразумевается), а по позициям, т. е. по тем способам, которыми реализуются ценностные и деятельностные установки разных участников общности. Учебно-профессиональная общность, таким образом, представляет собой своего рода ансамбль позиций, а на практике приобретает черты команды.

Психологическое содействие и сопровождение учебно-профессиональных общностей, в рамках которых совершаются профессиональные пробы детей и подростков, – важная задача психологической работы в развивающемся дополнительном образовании.

В-четвертых, для развития так называемого дополнительного образования принципиально важно, что представляет собой *профессиональная общность педагогов дополнительного образования*.

Профессиональное сознание и профессиональную деятельность скрепляет в позицию профессиональная общность. Только среди других позиций моя позиция обретает смысл.

Сегодня в дополнительном образовании явный дефицит профессиональных педаго-

гических общностей. Отсутствует внятное представление о педагогическом профессионализме. Низок уровень профессиональной коммуникации педагогов.

Во многом именно психологическая работа способна помочь оформиться профессиональной общности педагогов дополнительного образования. В отличие от школьных учителей, большинство педагогов дополнительного образования легче идут на контакт с психологами, что можно объяснить различными причинами. Одна из них состоит в том, что многие работники организаций дополнительного образования не имеют базового педагогического образования. Часто люди совсем не педагогических профессий (инженеры, военные, артисты цирка, художники и др.) приходят со своими профессиональными умениями или хобби к детям, чтобы передать им свои знания. Поэтому мы встречаем необыкновенный трудовой энтузиазм в сочетании с недостаточной психологической компетентностью. Мы сталкиваемся с ситуацией, когда педагог стремится научить чему-либо ребенка, не имея внятного представления о его возрастных возможностях, не понимая личностной специфики, действуя интуитивно. Роль психолога, психологической службы как организатора и координатора профессионального сближения и объединения педагогов в данном контексте переоценить невозможно. Из всех предыдущих рассуждений об общностях в дополнительном образовании и роли психологического содействия в их функционировании напрашивается важный вывод: именно образовательный психолог профессионально отвечает за то, чтобы рядом с развивающимся ребенком был развивающийся взрослый. Больше просто некому – с точки зрения возможности ясно видеть это – сказать родителям, педагогам, прочим специалистам, что они мало, медленно развиваются или не развиваются вовсе. Да кому-то другому и не поверят, и не доверятся. А если психолог будет не просто говорить об этом, но практически помогать развиваться взрослым, то его вклад в модернизацию так называемого дополнительного образования окажется едва ли не решающим.

Модернизация дополнительного образования с позиции психологии управления

Рассмотрение задач модернизации так называемого дополнительного образования с позиций психологии управления открывает нам следующие аспекты:

- управление человеком самим собой в рамках программ дополнительного образования;
- управление программами дополнительного образования;
- управление организациями дополнительного образования;
- управление взаимодействием организаций и ведомств в системе дополнительного образования.

Остановимся на каждом аспекте подробнее.

1. Так называемое дополнительное образование – это, очевидно, лучшая школа *самоуправления личности*. Сегодня все большее число детей и подростков способно участвовать в реальной жизни общества. Чтобы убедиться в этом, достаточно проанализировать их активность в сети Интернет, где по данным различных социологических исследований, ежедневно совершают коммуникативные действия 85–90% детей. Но эти действия часто принимают контркультурные формы. Для позитивной активности нужен другой уровень волевой саморегуляции и управления собой.

Видовое многообразие входящих в дополнительное образование деятельностей создает уникальные, дополняющие друг друга возможности для психологического саморазвития ребенка, для формирования его способности организовывать себя, управлять собой.

Например, профессиональное обучение танцам требует строгого режима репетиций, сна, учения, питания. Особенностью деятельности юных танцоров является коллективность, а взаимоотношения часто носят конкурентный характер. В танцевальном классе невозможно дать всем равноценные партии, и дети прекрасно ориентируются как в своем, так и в чужом уровне мастерства. Не редкостью является атмосфера соперничества, агрессии, эмоционального напряжения. Педагог руководит детьми строго, буквально пошагово.

Совсем другая ситуация складывается на занятиях рисованием. Видение, манера и работа художника сугубо индивидуальны. Руководство педагога здесь не может быть поэлементным, как при постановке танца, скорее, это обсуждение. Конечно, конкуренция есть и тут, но работы разных авторов могут быть совсем не похожи, и их прямое сравнение невозможно. Общая успешность осознается учащимся и окружением, но косвенно. И всегда остается перспектива для будущего успеха.

2. Управление программами дополнительного образования должно быть *недирективным и деbüroкратизированным*.

Главная единица развития дополнительного образования – не учреждение, не организация, а программа. Программа в дополнительном образовании – это комплекс образовательных событий, объединенных единой тематикой, содержанием и формой организации, и обязательно предполагающих образовательный результат для участника программы.

Для программ дополнительного образования характерна сетевая структура, позволяющая выстраивать для участников многообразие форм деятельности, делающая доступным содержание образования для участников, стартующих с разных позиций. Модульная организация программ позволяет воплотить содержание образования в форме интенсивных «погружений в содержание», что увеличивает доступность этих программ.

Сегодня мы чаще всего имеем дело с имитацией сетевого и модульного характера программ дополнительного образования. Это происходит, во многом, под директивным и бюрократическим давлением управляющей системы.

В такой ситуации остро необходима разработка регламентов сетевого и деbüroкратизированного управления, формирующего свободный и защищенный от подделок и имитаций рынок программ дополнительного образования.

3. Современное дополнительное образование детей собирает, сосредоточивает в себе интересы разных ведомств: образования, культуры, спорта, туризма, молодежной политики, негосударственных структур и т.д. Именно поэтому дополнительному образова-

нию сегодня противопоставлен ведомственный эгоизм, организационная разобщенность и прописано *межорганизационное и межведомственное взаимодействие*.

Но одно дело сказать это, и совсем другое – сделать. Наладить нормальный межведомственный диалог мешает не только отсутствие регламентов, избыточность бюрократических процедур и финансовая убогица. Мешают еще и дефицит переговорных площадок, низкая культура ведения переговоров, подозрительность и предубеждение к иному мнению, ведомственный лоббизм.

Без глубокой психологической работы, без посредничества и целенаправленных усилий психологов эти субъективные по своей природе ограничения не преодолеть. Поэтому психологическое сопровождение межведомственного и межорганизационного взаимодействия – это важнейший участок психологической работы в дополнительном образовании.

Нельзя не сказать о еще одной управленческой теме, которая является сквозной для всех выделенных аспектов управления дополнительным образованием – это управление временем.

Выше уже говорилось о том, что дополнительное образование всегда ассоциировалось со свободным временем ребенка. То есть в психологическом плане – это время наивысшей, выбранной самим ребенком, а не навязанной ответственности. Так вот, почему бы не посмотреть на ситуацию в обратной перспективе:

если ребенок (семья) ответственно предоставляет свое свободное время так называемому дополнительному образованию, то это образование – по принципу соответствия – должно ориентировать все свое время на интересы ребенка (семьи). Временной ресурс программ дополнительного образования, временной ресурс организаций дополнительного образования, временной ресурс межорганизационного и межведомственного взаимодействия должны идти к детям и семьям. Должны структурироваться под время детей и семей, а не структурировать их время. Простые вопросы: как часто составлению расписания занятий предшествует изучение удобного детям и семьям времени занятий? Если педагогу вдруг перестанет быть удобным время занятий, согласованное с родителями детей, что скорее сделает управленец – перенесет время занятий или попытается найти другого педагога? Думается, ответы на эти вопросы слишком очевидны.

Между тем, главное богатство так называемого дополнительного образования – это не здания, не кадры, не оборудование, не программы. Главное богатство – это *время* детей и семей, которые они решили потратить, а точнее говоря, вложить в дополнительное образование. Это самая большая инвестиция в дополнительное образование, от которой в наивысшей степени зависит успех (или неудача) его модернизации и развития. Чем скорее мы это поймем, тем лучше для нас, нашего образования и нашей жизни.

Baseline of the Development of Additional Education in Russia: a Psychological Perspective

Haykin V. L. *,

Adviser to the Minister of Education and Science of the Russian Federation, Moscow, Russia,
khvl2009@gmail.com

Grigoriev D. V. **,

Secondary school № 825, Moscow, Russia,
digrig@mail.ru

For citation:

Haykin V. L., Grigoriev D. V. Baseline of the development of additional education in Russia: a psychological perspective. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2014, vol. 19, no. 4, pp. 92– 100 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Haykin Valerii Leonidovich. Dr. Sci. (Psychology), Professor, Corresponding Member of the RAE, Adviser to the Minister of Education and Science of the Russian Federation, Moscow, Russia. E-mail: khvl2009@gmail.com

** Grigoriev Dmitrii Vasil'evich. Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor, Director of secondary school № 825, Moscow, Russia. E-mail: digrig@mail.ru

We analyze the main trends in the development of supplementary education as an integrator of the entire system of continuing education from the point of educational psychology, personality psychology, social psychology and the psychology of management. It is noted that the contribution of the so-called "additional education of children" into the social and personal development is caused by students' achievements of additional educational programs, primarily by meta personal and educational results, by the formation in the individual and in society of the liability potential, reliability, ability to adapt to the unknown. We argue that the system of additional education must learn to actualize the potential of the family as a customer, subject and investor of education, to create educational and professional communities with participants of different age, technologically open paths to personal and professional growth to be really developing. We emphasize the need to shift from management of agencies to management of programs of additional education as a complex of educational events, as well as commissioning of the regulations of effective management and networking, and real interagency cooperation.

Keywords: continuing education, additional education, development, educational psychology, personality psychology, social psychology, psychology of management, meta-subjects, responsibility, adaptation to the unknown, family, community, networking, inter-departmental cooperation.

Психологические предпосылки развития рефлексии в условиях применения цифровых технологий

Рубцова О. В. *

ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
ovrubsova@mail.ru

Уланова Н. С. **

ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
natalya.ulanova@gmail.com

Представлены материалы, отражающие результаты международного исследовательского проекта «Global Perspectives on Learning and Development with Digital Video-Editing Media: A Qualitative Inquiry in Everyday Lives of Marginalized Young People», проводившегося в 2012–2014 гг. в рамках программы «Marie Curie actions» при финансовой поддержке Европейской комиссии. В нем участвовали исследовательские группы из России, Бразилии, Великобритании, Германии, Греции, Индии и Нидерландов, общим направлением работы которых стало изучение особенностей применения цифровых технологий современной молодежью в разных культурных контекстах. Целью исследования российской группы было изучение влияния цифровых технологий на развитие рефлексии в процессе обучения у студентов факультета информационных технологий Московского городского психолого-педагогического университета, где реализуется программа поддержки лиц с ограниченными возможностями здоровья. В статье представлен анализ case-study, в котором принял участие студент факультета, обучающийся по направлению «Режиссура мультимедиа-программ».

Ключевые слова: цифровые технологии, опосредование, орудия и знаки, рефлексия, рефлексивная коммуникация, драма, драматическая коллизия, позиционно-ролевое экспериментирование.

Для цитаты:

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.

*Рубцова Ольга Владимировна. Кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии факультета психологии образования, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: ovrubsova@mail.ru

**Уланова Наталья Сергеевна. Кандидат психологических наук, заведующая сектором кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства», ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: natalya.ulanova@gmail.com

Введение

За последние несколько десятилетий в психолого-педагогической литературе резко возросло число исследований, посвященных цифровым технологиям и их влиянию на различные виды социальной (в том числе образовательной) практики (social & educational practices) [9; 10; 11; 14; 16; 19; 20]. Так, специалисты, принадлежащие к разным научным школам и направлениям, единогласно указывают на революционное значение новых технологий в контексте реформирования систем образования по всему миру. В этой связи все большую актуальность приобретают исследовательские проекты, связанные с изучением влияния информационных технологий на различные аспекты обучения и развития.

В этом тексте представлены результаты участия авторов в международном проекте «Global Perspectives on Learning and Development with Digital Video-Editing Media: A Qualitative Inquiry in Everyday Lives of Marginalized Young People»¹, который в течение двух лет (2012–2014) объединял исследовательские группы из России, Бразилии, Великобритании, Германии, Греции, Индии и Нидерландов. Основной целью здесь было установление особенностей применения цифровых технологий современной молодежью (преимущественно старшими подростками и юношами), а также разработка адекватных методов для их кросс-культурного изучения. В ходе проекта каждая рабочая группа проводила исследование, посвященное влиянию цифровых технологий на повседневную жизнь и обучение молодых людей в своей стране. Все эти материалы подробно представлены в главах книги, подготовленной к изданию по результатам проекта². Анализ работы, проделанной зарубежными коллегами, участие в совместных семинарах, обмен мнениями и подготовка совместных публикаций позволяют сде-

лать некоторые выводы о существующих тенденциях изучения ИКТ в зарубежном научном сообществе.

1. Иностранцы предпочитают придерживаться междисциплинарного подхода к изучению цифровых технологий. Так, в состав исследовательских групп в рамках проекта входили психологи, антропологи, преподаватели и учителя, ИТ-специалисты, лингвисты, философы, а также представители других специальностей. По мнению зарубежных ученых, различия в профессиональной подготовке и специализации исследователей позволяют изучать информационные технологии как многогранное явление, принимая во внимание различные аспекты и контексты их использования.

2. Говоря о взаимодействии человека с разнообразными видами цифровых технологий, зарубежные авторы указывают на образование особого мета-пространства, метасреды, при описании которой используются новые, специфические понятия – в частности, такие, как: *interactivity* (интерактивность), *multiliteracy* (мультиграмотность), *digital competence* (цифровая компетентность), *multimodality* (мультимодальность) и др. При этом иностранные коллеги уделяют большое внимание особенностям поведения и эмоциональных реакций человека, взаимодействующего с технологией (положение тела, жестикуляция, мимика, выражение лица, возгласы и т.д.). Полученные данные используются для выявления соответствий и несоответствий поведения человека в условиях реальной среды и среды, опосредованной технологиями. Примером такого исследования может стать проект, реализованный немецкими коллегами при участии профессора К. Вульфа и Н. Феррин (Свободный университет Берлина, Германия), по изучению особенностей поведения человека, участвующего в ролевых компьютерных играх³.

¹Kontopodis, M., Dafermakis, M., Varvantakis, C. & Wulf, C. (Eds). [в печати] Global Perspectives in Youth Media Research. Muenster: Waxmann.

²Ferrin N. Performative Technography of Video Game Cultures: How to Analyse Body Practices in and with Media [Электронный ресурс] // DIGIT-M-ED. 2014. URL: <http://digitmed.wordpress.com/readings/performative-technography/> (дата обращения 15.10.2014).

³Ferrin N. Performative Technography of Video Game Cultures: How to Analyse Body Practices in and with Media [Электронный ресурс] // DIGIT-M-ED. 2014. URL: <http://digitmed.wordpress.com/readings/performative-technography/> (дата обращения 15.10.2014).

3. В центре внимания зарубежных исследователей, изучающих влияние ИКТ в контексте обучения, оказываются преимущественно такие изменения образовательных практик, которые доступны для внешнего наблюдения. В их числе можно назвать расширение «традиционных» границ «классного» пространства, изменение коммуникации в классе, сдвиги во взаимодействии между учеником и учителем и т.д. При этом технологии рассматриваются в качестве инструментов, орудий, которые используются для решения конкретных образовательных задач. Исследователи, придерживающиеся данного подхода, обыкновенно подвергают анализу те изменения, которые произошли в учебном процессе в связи с введением какой-либо технологии, и затем сравнивают эти изменения с прошлым опытом. Примером подобного исследования может стать изучение того, как изменилось взаимодействие в классе после появления интерактивной доски (в сравнении с традиционной доской для мела).

Таким образом, необходимо отметить, что фокус интересов зарубежных коллег лежит в области изучения тех изменений социальной и, в частности, образовательной практики, которые возникают в ней в связи с применением новых технологий. При безусловной ценности подобных исследований, на наш взгляд, необходимо указать на их определенную ограниченность, связанную с тем, что изучению подвергаются лишь внешние, доступные для наблюдения явления. В частности, отвечая на вопрос, как меняются практики и их участники после внедрения технологий, коллеги зачастую оставляют в стороне вопрос, *почему и за счет чего* происходят эти изменения.

Так, среди всего многообразия исследований ИКТ в рамках образовательного процесса лишь незначительное число работ посвящено не столько наблюдаемым сдвигам в структуре и способах взаимодействия, сколько внутренним изменениям, происходящим, в частности, на уровне психики обучающихся. Недостаточное внимание уделяется интрапсихологическим аспектам использования новых технологий, в том числе их влиянию на развитие высших психических функций: внимания, памяти, речи. На наш взгляд, оставляя в сто-

роне данные аспекты, невозможно ни в полной мере оценить глубинные причины реорганизации социальных практик, ни ответить на ключевой вопрос: *каким образом новые средства влияют на развитие участников.*

В нашем исследовании мы попытались подойти к этой проблеме с позиции культурно-исторической теории и деятельностного подхода.

Цифровые технологии – новое 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, являясь 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: «Будучи включено в процесс поведения, психологическое орудие также видоизменяет все протекание и всю структуру психических функций, определяя своими свойствами строение нового инструментального акта, как техническое орудие видоизменяет процесс естественного приспособления, определяя форму трудовых операций. Во-первых, оно вызывает к деятельности целый ряд новых функций, связанных с использованием данного орудия и с управлением им; во-вторых, отменяет и делает ненужным целый ряд естественных процессов, работу которых выполняет орудие; в-третьих, видоизменяет протекание и отдельные моменты (интенсивность, длительность, последовательность и т.п.) всех

входящих в состав инструментального акта психических процессов, замещает одни функции другими, т.е. перестраивает, пересоздает всю структуру поведения» [2, с. 103]. При этом Л.С. Выготский специально подчеркивает, что аналогия между знаком и орудием является сугубо формальной: относя их к одной категории опосредующей деятельности, «...мы хотим указать на родственность понятий, но никак не на их происхождение или реальный корень. ... Существеннейшим отличием знака от орудия и основной реальной расхождения обеих линий 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» [3, с. 89–90; 2, с. 57].

Продолжая эту идею, Л.С. Выготский делает еще одно важное разграничение, указывая на то, что рассматриваемые понятия связаны с разными видами деятельности: орудия относятся к деятельности опосредованной, в то время как знаки – к деятельности опосредующей, соотносящейся не столько с результатом действия, сколько с его процессом [1]. Таким образом, признавая «реальную связь» трудовой и знаковой деятельности, Л.С. Выготский настаивает на ее исключительно внешнем характере и резко предупреждает любые попытки «породнить» орудия и знаки, поскольку они имеют разную природу (именно это было впоследствии сделано У. Engeström и его последователями за счет применения понятий «artefact» и «instrumentality» – «артефакт» и «инструментальность»).

Идеи Л.С. Выготского об опосредовании были отчасти продолжены, отчасти пересмотрены в работах А.Н. Леонтьева. При этом, говоря об опосредовании, ни один из них не остановился подробно на характеристиках самого средства – будь то орудие или знак. Возникает вопрос: почему? Неужели особенности самого средства являются столь маловажными? На наш взгляд, ответ на этот вопрос дает немецкий исследователь Г. Рюкрим, указыва-

ющий на то, что, зародившись в «до цифровую» эпоху, культурно-историческая теория «по умолчанию» апеллирует к тем средствам, которые существовали в момент ее создания: «Несмотря на различия между взглядами Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева, они одинаково описывают орудия опосредования и в равной степени игнорируют вопрос о его носителе. Л.С. Выготский жил в конце “эры Гутенберга”. Он не застал даже первых ростков цифровых технологий. Леонтьев жил в период, когда развитие цифровых технологий уже началось, но эта стадия развития была далека от всепроникающего влияния компьютеров на повседневную жизнь человека. Таким образом, мы не можем назвать личным упущением Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева тот факт, что они ничего не сказали о цифровых технологиях и об их исключительной значимости как нового ведущего орудия опосредования новой эры. По своей базовой структуре теория деятельности принадлежит доцифровой, “книжной” культуре. В течение длительного переходного периода мы вынуждены иметь дело с эпистемологическими и коммуникационными аспектами теории деятельности, возникшей в «книжной» культуре, потому что данный анахронизм практически неизбежен в текущем переходном периоде» [18, с. 38]

При этом вслед за Giesecke [13], автор указывает, что новое средство никак не может быть оставлено без внимания, поскольку именно оно коренным образом перестраивает весь процесс опосредования, приводя к возникновению новых орудий, порождая новые, специфические формы деятельности и виды социального взаимодействия [18, с. 36].

В соответствии с вышесказанным получается, что, поскольку основные положения теории Л.С. Выготского относятся к эпохе, которая характеризовалась наличием принципиально других средств опосредования, эти положения не могут быть автоматически переложены на «цифровую эру». В то же время, поскольку основные законы психического развития а, следовательно, и основные принципы опосредования сохраняют свою актуальность, именно культурно-историческая теория может помочь в осмыслении различных вопросов, связанных с влиянием цифровых

технологий на особенности развития и деятельности современного человека.

Выступая в качестве 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 невозможным. Аналогичным образом становится невозможным однозначное разграничение опосредованной и опосредующей деятельности, связанной с применением ИКТ.

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.

Целью нашего исследования стало изучение влияния цифровых технологий на развитие рефлексии в рамках образовательного процесса. Работа проводилась на базе факультета Информационных техно-

логий Московского городского психолого-педагогического университета (МГППУ), который уже более 13 лет реализует программы обучения и поддержки студентов с ограниченными возможностями здоровья. Решение провести исследование при участии данной категории обучающихся было принято по нескольким причинам. Во-первых, именно люди с ОВЗ часто оказываются самыми активными пользователями новых технологий и выступают в обществе как проводники, быстро осваивающие новые виды гаджетов и связанных с ними практик [14; 16; 19]. Во-вторых, специалисты, работающие в сфере образования, указывают на низкий уровень развития рефлексии как на одну из важнейших проблем в обучении людей с особыми образовательными потребностями. В этом смысле факультет информационных технологий МГППУ не является исключением. Основываясь на многолетнем опыте работы, сотрудники факультета выделяют ряд факторов, которые являются наиболее сложными для учащихся с ОВЗ, среди них: слабая социальная адаптация, недостаток знаний, дефицит навыков общения, проблемы с регуляцией поведения, трудности в адекватной оценке своих собственных способностей и ограничений. Многие из этих проблем тесно связаны с уровнем сформированности рефлексии. Таким образом, изучение развития рефлексии в процессе совместного обучения, опосредованного различными видами цифровых технологий, приобретает особую актуальность.

Исследование рефлексии в процессе обучения студентов с ОВЗ

Представление о рефлексии как о важнейшем механизме, отвечающем за регуляцию различных психических функций и процессов, было заложено в культурно-исторической концепции. Так, Л.С. Выготский, указывал на то, что «новые типы связей и соотношений функций предполагают в качестве своей основы рефлексии, отражение собственных процессов в сознании» [5, с. 138–142]. С позиции деятельностного подхода, рефлексия является ключевым механизмом, отвечающим за регуляцию деятельности. Так, А.Н. Леонтьев определял рефлексии как способность оценивать собственные действия и их осно-

вания [8], а В.В. Давыдов понимал рефлекссию как обращение к основаниям собственных действий [6].

Как всякий психический процесс рефлексия возникает в процессе социального взаимодействия, подчиняясь общему генетическому закону развития, сформулированному Л.С. Выготским: «Всякая функция в культурном развитии ребенка выходит на сцену дважды, в двух планах, – сперва в социальном, потом – в психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая» [3, с. 145].

В этой связи одним из основных принципов экспериментального исследования рефлексии является «принцип разделения функций между людьми, разделение надвое того, что сейчас слито в одном, экспериментальное развертывание высшего психического процесса в ту драму, которая происходит между людьми» [3, с. 145]. По точному замечанию Н.Н. Вересова, понятие драмы является здесь ключевым, поскольку не всякое социальное отношение способно стать высшим психическим процессом, но только то, которое началось «как драматическое столкновение двух людей, как коллизия, конфликт, противоречие, требующее разрешения и сопровождающееся эмоциональными личностными переживаниями, т.е. как категория», и только потом этот процесс «еще раз появляется внутри личности, но именно снова как категория – уже как столкновение позиций внутри личности, как событие *драмы развития личности*, как коллизия, конфликт, переживаемый человеком как факт собственной судьбы» [1: 3]. Таким образом, в логике культурно-исторической концепции экспериментальное исследование рефлексии (как и любого психического процесса или функции) предполагает воссоздание генезиса ее развития, начиная с момента зарождения – реальной драмы между людьми. Исходя из вышесказанного, наша исследовательская группа поставила следующие экспериментальные задачи:

– проследить процесс развития рефлексии, начиная с момента ее возникновения как драматической коллизии в ходе социального взаимодействия;

– проследить роль цифровых технологий как средства опосредования в процессе развития рефлексии.

В настоящей статье представлен анализ case-study, в котором участвовал студент пятого курса факультета Информационных технологий Артур К. Он добровольно согласился принять участие в проекте и дал согласие на использование своего имени без изменений.

Артур поступил в МГППУ после окончания школы-интерната. Молодой человек с детства страдает церебральным параличом. Происходя из неблагополучной семьи, Артур не сразу получил необходимую медицинскую помощь. По словам молодого человека, наибольшую поддержку ему оказала родная сестра. Именно она добилась того, что брату был своевременно сделан ряд хирургических операций, благодаря которым сейчас Артур самостоятельно передвигается с помощью костылей. О возможности учиться на факультете Информационных технологий по программе поддержки студентов с ОВЗ Артур узнал на подготовительных курсах МГППУ. Оценивая свои способности и возможности, Артур остановился на выборе творческой специальности и поступил на направление «Режиссура мультимедиа-программ». В интервью Артур рассказал, что учиться ему было нелегко из-за серьезных пробелов в среднем образовании: в школу-интернат он поступил только в пятом классе, впервые приступив к регулярному образованию в возрасте десяти лет. Объектом изучения нашей исследовательской группы стали заключительные месяцы обучения Артура (декабрь 2012–июль 2013), во время которых молодой человек работал над выпускной квалификационной работой – съемками короткометражного фильма, сделанного с использованием различных цифровых технологий. Работа нашей группы в рамках исследования включала:

– сбор данных о факультете Информационных технологий и программе поддержки студентов с ОВЗ;

– сбор данных о студенте и других участниках процесса создания фильма;

– сбор данных о технологиях видеомонтажа и программного обеспечения, использованных при подготовке фильма;

– интервью со студентом и видео-запись различных этапов подготовки фильма.

Описание и анализ «Case-study»

Как уже говорилось выше, одним из основных принципов нашего исследования явилось экспериментальное воссоздание процесса развития рефлексии, начиная с момента ее возникновения как драматической коллизии в ходе социального взаимодействия. В этой связи фокусом настоящего анализа выступает не фильм как конечный продукт, но сам процесс съемок и взаимодействие всех его участников. При этом наша исследовательская группа сделала акцент на следующие аспекты:

- этапы съемочного процесса;
- роли/позиции студента в съемочном процессе;
- функции цифровых технологий на разных стадиях съемочного процесса.

Тщательный анализ собранных данных позволил разделить съемочный процесс на пять этапов: *подготовка; съемки; обсуждение; рефлексивная коммуникация; переосмысление*. Остановимся на каждом из этапов подробнее.

1. Подготовка. Эта стадия включала в себя:

- выбор темы фильма;
- написание предварительного сценария;
- формирование съемочной группы.

На данном этапе студенту нужно было определиться с выбором темы для своего проекта. Он мог остановиться на любой теме и любом жанре (документальный фильм, художественный фильм, образовательный фильм, анимационный мультфильм и др.) С самого начала Артур выбрал документальный сюжет. Изначально он планировал снять фильм о картинге – своем спортивном хобби, которым он увлекался на протяжении нескольких лет. Артур поделился этой идеей с одним из преподавателей. Преподаватель сказал, что эта тема интересна, однако заметил, что не чувствует особенного энтузиазма молодого человека по поводу съемок фильма на эту тему; выражаясь точнее, преподаватель «не увидел огня в его глазах». И он спросил Артура: «А почему бы тебе не снять фильм о своей жене? Всегда, когда ты говоришь о ней, у тебя в гла-

зах появляется огонь». Этот момент является ключевым для понимания контекста всей последующей работы Артура. Во-первых, преподаватель указал на то, что основным критерием в выборе темы должен быть энтузиазм студента, его эмоциональная вовлеченность, его переживания. Во-вторых, он предостерег Артура от формального подхода к своей дипломной работе, в корне поменяв изначальное отношение студента к этому проекту. По словам самого Артура, именно благодаря этим словам преподавателя, молодой человек перестал рассматривать свою дипломную работу как формальное, оторванное от жизни учебное задание, после чего этот фильм превратился в содержательный, наполненный глубоким смыслом проект. Артур многократно подчеркивал важность этого момента в своих интервью, а также вернулся к этому эпизоду в начале фильма: «Он [преподаватель] увидел, что у меня появляется огонь в глазах, когда я начинаю говорить о жене» (документальный фильм «Я люблю», 02:36).

После того, как выбор темы был сделан, Артур начал работу над предварительным сценарием к фильму. На этой стадии работы Артур выступал в роли автора, экспериментировавшего с разными версиями. В ходе этого творческого процесса молодой человек обсуждал свои идеи с научным руководителем и другими преподавателями.

Параллельно с работой над сценарием набиралась съемочная группа. В соответствии с традицией, сложившейся на факультете информационных технологий, все студенты группы принимают участие в работе над дипломными проектами своих однокурсников. Таким образом, съемочная группа состояла из однокурсников Артура, включая несколько студентов с ОБЗ. Официально в их обязанности входила операторская работа и монтаж, однако с самого начала они оказались глубоко вовлечены в работу над фильмом Артура. Их отношение к проекту было отнюдь не формальным: молодые люди сопровождали Артура, принимали участие в многочасовых дискуссиях о фильме, живо откликались на повседневные нужды молодого человека. «Мы относимся друг к другу не как коллеги, а как друзья», – эти слова Артур и его однокурсни-

ки многократно повторяли на разных стадиях съемочного процесса. Как Артур позднее подчеркивал в интервью, процесс съемок, начинавшийся как совместное учебное задание, быстро превратился в содержательное сотрудничество и даже близкую дружбу между всеми участниками: «Все ребята, несмотря на то, что я изначально был никто, так прониклись моей историей, что участвовали в подготовке фильма, откладывая свои дела» (заключительное интервью, 04:02).

2. Съемки. Процесс съемок не был организован по строгому плану. Первая версия сценария, написанного Артуром, многократно подвергалась изменениям в течение семестра. Съемочная группа сопровождала Артура, записывая события его повседневной жизни, которые составили основу фильма (купание в крещенской проруби, посещение СИЗО и др.). В фильм вошли также материалы из семейного архива Артура (фото и видео его свадьбы), фрагменты его ранних работ (курсовая работа «Расставание»), а также многочисленные эпизоды с рабочими моментами съемок – «фильм о фильме», где показаны кадры из интервью и фрагменты обсуждения фильма Артуром и его однокурсниками. Таким образом, дипломная работа Артура представляет собой документальный фильм, герои которого не играют ни в одной из сцен.

В основу фильма положена история взаимоотношений Артура и его жены, а также сложные перипетии их судеб: знакомство в летнем лагере, встречи и расставания, болезнь Артура, арест и заключение его жены, рождение сына⁴.

Необходимо отметить, что непосредственно в процессе съемок студенты использовали цифровые технологии (камеры, мобильные телефоны и др.) как орудия для решения конкретной задачи: записи различных моментов реальности. Таким образом, на данной стадии работы технологии выступают, в первую очередь, как орудия, а съемочный процесс представляет собой деятельность, опосредованную этими технологиями.

3. Дискуссия. Этот этап следовал за съемками каждого эпизода. Здесь Артур, его

однокурсники и научный руководитель собирались вместе для того, чтобы посмотреть снятые кадры и обсудить результаты работы. Необходимо отметить, что подобные встречи носили неформальный характер и могли происходить как в университете, так и в домах участников, занимая долгие часы. Артур и члены съемочной группы по несколько раз просматривали каждый эпизод, обсуждая его содержание и стилистику.

На этой стадии работы произошло несколько важных изменений. Во-первых, в ситуации дискуссии поменялись роли и позиции молодых людей. Из непосредственных участников съемочного процесса они превратились в зрителей, чья задача заключалась в том, чтобы оценить проделанную работу «со стороны». Изменение позиции было особенно заметно в случае Артура. Несмотря на то, что на предыдущих стадиях он уже выступал в двух ролях – как автор сценария и как главное действующее лицо фильма, – его позиция оставалась «внутренней» – он находился как бы «внутри» процесса съемок. Роль зрителя позволила ему посмотреть на проделанную работу отстраненно, «извне», т.е. оценить самого себя с точки зрения «другого». В данной ситуации смена позиции ознаменовала начало развития рефлексии – сначала как внешней деятельности, что, в свою очередь, повлекло за собой принципиальное изменение роли цифровых технологий. Если на предыдущих стадиях они использовались в первую очередь как инструменты для фиксации происходящих событий, то теперь их задача заключалась уже в воспроизведении записанного. Таким образом, на этой стадии произошло смещение акцентов с орудийных на знаковые компоненты технологий, что прямо соответствует позиции Л.С. Выготского о том, что «...в генетическом плане операция употребления знака находится в самом начале развития каждой высшей психической функции и сначала носит характер внешней деятельности. В начале развития знак представляет собой внешний вспомогательный стимул, внешнее средство самодетерминации, в результате осуществления познавательной

⁴ Полная версия фильма доступна по ссылке <http://vimeo.com/75342726>

деятельности превращающееся во внутреннее средство» [4, с. 16] В свою очередь, это обусловило переход от съемочного процесса как деятельности, опосредованной ИКТ, к деятельности опосредующей, которую мы выделили в особую стадию под условным названием «рефлексивная коммуникация».

4. Рефлексивная коммуникация. Прочертить четкую границу между стадией дискуссии и стадией рефлексивной коммуникации представляется нам достаточно сложным, поскольку последняя как бы логически «вырастала» внутри первой. Тем не менее, мы решили выделить данную стадию как самостоятельную, поскольку именно она связана с возникновением принципиального для нашего исследования явления – конфликта, или драматической коллизии, развернувшейся между участниками в результате просмотра и обсуждения отснятого материала. На данном этапе работы молодые люди пришли к выводу, что у каждого из них был свой собственный образ «идеального фильма», и что их мнения о том, что и как именно следует показывать, существенно расходятся.

Петр: Все равно не верю. Вот не верю и все.

Никита: Арбуз, Артур. Съешь арбуз.

Макс: Почему ты не веришь? Артур говорит правду.

Петр: Ну, он как-то не так рассказывает...

Научный руководитель: Здесь в наших рядах есть Станиславский!

Петр: Нет, я не отрицаю, что Артур искренне говорит. Ты как бы о себе говоришь в первую очередь, чтобы твоя жизнь не была пуста, но только потом, во вторую очередь о своей жене.

Кристина: А почему ты боишься потерять ее любовь? А где сейчас дети?

...

21:44 – 21:47

Научный руководитель: Что же надо снять такое, чтобы вы поверили?

(Документальный фильм «Я люблю», 20:50 – 21:15).

Именно этот эпизод совместной работы студентов мы рассматриваем в качестве «драмы» в смысле Л.С. Выготского. Данный момент является ключевым для нашего исследова-

ния, поскольку драматическая коллизия – в настоящем случае столкновение различных взглядов и точек зрения студентов; это и есть та форма, в которой рефлексия возникла как отношение между участниками. Благодаря разнице в представлениях, все участники дискуссии оказались вовлеченными в эту драму – но не на съемочной площадке, а перед экраном, перед своеобразным «зеркалом», в котором они увидели себя самих со стороны. По точному выражению В.В. Давыдова, эта ситуация заставила их «обратиться к основаниям собственных действий», переосмыслить то, как каждый из них понимает и интерпретирует действия «другого». Как Артур позднее замечал в интервью, «Весь процесс съемок очень изменил меня, мое отношение к себе и другим людям» (заключительное интервью, 48:05) В этой связи именно обсуждение, сопряженное со сменой позиций, стало важнейшим этапом для развития рефлексии Артура и его однокурсников.

5. Переосмысление. Эта стадия включала в себя переоценку проделанной ранее работы в свете состоявшейся дискуссии. На этом этапе Артур снова возвращался в позицию режиссера, который вносил изменения в сценарий и съемочный процесс в соответствии с результатами обсуждения. На этот раз молодой человек руководствовался уже не только собственными взглядами как автора фильма, но принимал во внимание все то, что он видел и говорил, будучи в позиции зрителя и дискуссанта. Со слов самого Артура, «фильм менялся... вместе со мной и моими однокурсниками»; (заключительное интервью, 50:14). При этом именно чередование разных ролей и позиций в значительной степени обусловило изменение его взглядов: «Я не могу сказать, что я только автор этого фильма. ...я выступал там то как актер, то как режиссер, то как сценарист»; (заклучительное интервью, 82:26»).

Подводя итоги представленному анализу, хотелось бы остановиться на некоторых его аспектах. Съемочный процесс можно условно разделить на пять стадий: подготовка; съемки; дискуссия; рефлексивная коммуникация; переосмысление. Переход от одной стадии к другой сопровождался сме-

ной позиций участников проекта. Так, на стадии подготовки Артур выступал в роли автора сценария; на стадии съемок – в роли актера, главного действующего лица; на стадии дискуссии и рефлексивной коммуникации – в роли дискуссанта; на стадии переосмысления – снова в роли сценариста. При этом каждая стадия характеризовалась специфическими формами взаимодействия: проработка темы и написание сценария; собственно съемочный процесс; совместное обсуждение отснятого материала; драматическая коллизия, спор; работа по внесению изменений в сценарий. Смена форм взаимодействия, в свою очередь, сопровождалась изменением роли цифровых технологий: на первых двух стадиях они выступали преимущественно как орудия, использовавшиеся для фиксации конкретных моментов реальности; начиная с этапа дискуссии они превратились в своеобразное «зеркало», которое оказалось в центре обсуждения участников съемок и позволило им оценить проделанную работу «со стороны».

Ключевым моментом в процессе работы над фильмом мы считаем стадию рефлексивной коммуникации, на которой можно было наблюдать драматическую коллизию – столкновение взглядов и точек зрения студентов, принимавших участие в съемках. Эта стадия характеризовалась эмоциональной напряженностью, вовлеченностью всех участников в процесс обсуждения. На данном этапе технологии выступали уже как знак, опосредующий взаимодействие участников дискуссии. Момент, когда знаковые характеристики техноло-

гий вышли на первый план, совпадает с появлением рефлексии – сначала как внешней деятельности (процесс обсуждения), затем как деятельности внутренней (работа над сценарием на заключительном этапе). Важнейшими факторами, способствовавшими развитию рефлексии в процессе работы над фильмом, мы считаем смену ролей и позиций, осуществляющуюся в процессе работы (ролевое экспериментирование).

Заключение

Представленные здесь материалы исследования позволяют рассматривать цифровые технологии как новое средство опосредования, сочетающее в себе орудийные и знаковые признаки. В социальной ситуации для участников применяемые ИКТ могут выступать и как орудия, и как знаки. Как орудия они направлены на внешние события, свойства и признаки ситуации. Как знаки ИКТ они направлены на высшие психологические функции (внимание, память, воля, мышление), опосредуя эти функции и мобилизуя их на управление самой ситуацией.

Выступая в функции знака, ИКТ создают предпосылки для развития коммуникации, понимания, взаимопонимания участников, что способствует возникновению рефлексии в отношении оснований их собственных действий в социальной ситуации. Взгляд на ИКТ как на новый инструмент опосредования действий участников в социальной ситуации открывает принципиально новые возможности для проектирования эффективных систем организации обучения.

Литература

1. Вересов Н.Н. Культурно-историческая психология Л.С. Выготского: трудная работа понимания [Электронный ресурс] // Независимый филологический журнал. 2007. № 85. URL: <http://magazines.russ.ru/nlo/2007/85/be6.html> (дата обращения 15.10.2014).
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии / Под ред. А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1982. 488 с.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т.3. Проблемы развития психики / Под ред.

- А.М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 6. Научное наследство / Под ред. М.Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1984. 400 с.
5. Выготский Л.С. Динамика и структура личности подростка // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. С. 138–142.
6. Давыдов В.В. Последние выступления. Рига: Эксперимент, 1998. 88с.
7. Казаков А., Орехов М., Роцин Н., Кузнецова К. и др. Документальный фильм «Я люблю» [Электронный ресурс] // URL: <http://vimeo.com/76526895> (дата обращения 20.08.2014).

8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977. 302 с.
- 9 Рубцов В.В. Социальные взаимодействия и обучение: культурно-исторический контекст // Культурно-историческая психология. 2005. № 1. С. 14–24.
10. Bonk J. C. The world is open: how web technology is revolutionizing education. Wiley Desktop Editions, Wiley, 2009. 512 p.
11. Christensen C.M., Johnson C.W. & Horn M.B. Disrupting class: How disruptive innovation will change the way the world learns. N.Y.: McGraw, 2008. 272 p.
12. Cope B., Kalantzis M. Multiliteracies: New literacies, new learning // Pedagogies: An International Journal. 2009. № 4. P. 164–195.
13. Giesecke M. Von den Mythen der Buchkultur zu den Visionen der Informationsgesellschaft. Frankfurt am. Main, 2002. 458 p.
14. Hartz D. Literacy leaps as blind students embrace technology // The English Journal. 2000, №90(2). P. 52–59.
15. Heldberg J. G. Towards a disruptive pedagogy: changing classroom practice with technologies and digital content // Educational Media International. 2011. Vol. 48(1). P. 1–16.
16. Jenkins H. Media literacy: Who needs it? // Children's learning in a digital world / T. Willoughby and E. Wood (eds.). Oxford: Blackwell, 2008. P. 16–39.
17. Kress G. Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication. London: Routledge, 2010. 236 p.
18. Rückriem G. Digital technology and mediation – a challenge to activity theory // Cultural-Historical Psychology. 2010. № 4. P. 30–38.
19. Verlager A. K. Literacy as process: The multiple literacies of blind readers [Electronic resource] // Journal of Media Literacy Education, 2009. Vol. 55(1&2). URL: <http://www.journalofmedialiteracy.org/index.php/past-issues/2-cultural-diversity-v55-n1a2/23-literacy-as-process-the-multiple-literacies-of-blind-readers> (Date of access: 20.08.2014)
20. Volman M. Variety of roles for a new type of teacher. Educational technology and the teacher profession // Teacher and Teacher Education. 2005. № 21. P. 15–31.
21. Westby C. Multiliteracies: The changing world of communication // Topics in Language Disorders. 2010. № 30(1). P. 64–71.

Psychological Prerequisites of Reflection Development in the Conditions of Digital Technologies Use

Rubtsova O. V. *,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
ovrubsova@mail.ru

Ulanova N. S. **,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
natalya.ulanova@gmail.com

This article is based on the results of the international research project «Global Perspectives on Learning and Development with Digital Video-Editing Media: A Qualitative Inquiry in Everyday Lives of Marginalized Young People», which took place in 2012-2014 under the program «Marie Curie actions» with the financial support of the European Commission. The project involved research groups from Russia, Brazil, Britain, Germany, Greece, India, and the Netherlands. The general direction of the work was to study the peculiarities of application of digital technologies by modern youth in different cultural contexts. The purpose of the research conducted in the framework

For citation:

Rubtsova O. V., Ulanova N. S. Psychological prerequisites of reflection development in the conditions of digital technologies use. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2014, vol. 19, no. 4, pp. 101–112 (In Russ., abstr. in Engl.).

*Rubtsova Olga Vladimirovna. Ph.D. (Psychology), Associate Professor, Chair of Developmental Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: ovrubsova@mail.ru

**Ulanova Natalya Sergeevna. Ph.D. (Psychology), Sector Head, UNESCO Chair of Cultural-historical psychology of childhood, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: natalya.ulanova@gmail.com

of the project on the part of Russia, was the study of the impact of digital technology on the development of reflection in the learning process. The study was conducted at the Department of Information Technology of the Moscow State University of Psychology & Education, where we implemented a program to support students with disabilities. The paper presents an analysis of a case-study of a student of the department, studying "Directing of multimedia programs".

Keywords: digital technology, mediation, tools and signs, reflection, reflective communication, drama, dramatic conflict, position-role experimentation.

References

1. Veresov N.N. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya L. S. Vygotskogo: trudnaya rabota ponimaniya [Elektronnyi resurs] [Vigotsky's cultural-historical psychology: hard work of understanding]. *Nezavisimyy filologicheskii zhurnal [Independent philological journal]*, 2007, no. 85. Available at: <http://magazines.russ.ru/nlo/2007/85/be6.html> (Accessed: 15.10.2014).
2. Vygotskii L. S. Sbranie sochinenii: v 6-ti t. T.1. Voprosy teorii i istorii psikhologii [Collected works, Vol. 1: Theory and history of psychology]. Luriya A.R., Yaroshevskii M.G. (eds.). Moscow: Pedagogika, 1983. 488 p.
3. Vygotskii L. S. Sbranie sochinenii: v 6-ti t. T.3. Problemy razvitiya psikhiki [Collected works, Vol. 3: Problems of psyche development]. Matyushkin A.M. (ed.). Moscow: Pedagogika, 1983. 368 p.
4. Vygotskii L. S. Sbranie sochinenii: V 6-ti t. T.6. Nauchnoe nasledstvo [Collected works, Vol. 6: Scientific legacy]. Yaroshevskii M.G. (ed.). Moscow: Pedagogika, 1984. 400 p.
5. Vygotskii L. S. Dinamika i struktura lichnosti podrostka [Dynamics and structure of adolescent's person]. *Khrestomatiya po vozrastnoi i pedagogicheskoi psikhologii [Chrestomathy on age and pedagogical psychology]*. Moscow: Publ. Mosk. un-ta, 1980, pp. 138–142.
6. Davydov V. V. Poslednie vystupleniya [Last speeches]. Riga: Eksperiment, 1998. 88 p.
7. Kazakov A., Orekhov M., Roshchin N., Kuznetsova K., Kirillkina A., Troitskaya S., Sapkovskii N., Belyaev P., Prilukova D., Abdullaev E., Samorodskii I. i Fomina V. Dokumental'nyi fil'm «Ya lyublyu» [Documentary "I love"] [Elektronnyi resurs] Available at: <http://vimeo.com/76526895> (Accessed: 20.08.2014).
8. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow: Politizdat, 1977. 302 p.
9. Rubtsov V.V. Sotsial'nye vzaimodeistviya i obuchenie: kul'turno-istoricheskii kontekst [Social interactions and education: cultural-historical context]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-historical psychology]*, 2005, no. 1, pp. 14–24 (In Russ., abstr. in Engl.).
10. Bonk J.C. The world is open: how web technology is revolutionizing education. Wiley Desktop Editions, Wiley, 2009. 512 p.
11. Christensen C.M., Johnson C.W. & Horn M.B. Disrupting class: How disruptive innovation will change the way the world learns. New York: McGraw, 2008. 272 p.
12. Cope B., Kalantzis M. Multiliteracies: New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, 2009, no. 4, pp. 164–195.
13. Giesecke M. Von den Mythen der Buchkultur zu den Visionen der Informationsgesellschaft. Frankfurt am. Main, 2002. 458 p.
14. Hartz D. Literacy leaps as blind students embrace technology. *The English Journal*, 2000, no. 90(2), pp. 52–59.
15. Heldberg J.G. Towards a disruptive pedagogy: changing classroom practice with technologies and digital content. *Educational Media International*, 2011, no. 48(1), pp. 1–16.
16. Jenkins H. Media literacy: Who needs it? In T. Willoughby and E. Wood (eds.) *Children's learning in a digital world*. Oxford: 2008, Blackwell, pp. 16–39.
17. Kress G. Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication. London: Routledge, 2010. 236 p.
18. Rückriem G. Digital technology and mediation – a challenge to activity theory. *Cultural-Historical Psychology*, 2010, no. 4, pp. 30–38 (In Russ., abstr. in Engl.).
19. Verlager A.K. Literacy as process: The multiple literacies of blind readers [Electronic resource]. *Journal of Media Literacy Education*, 2009. no. 55(1&2). Available at: <http://www.journalofmedialiteracy.org/index.php/past-issues/2-cultural-diversity-v55-n1a2/23-literacy-as-process-the-multiple-literacies-of-blind-readers> (Accessed: 20.08.2014).
20. Volman M. Variety of roles for a new type of teacher. Educational technology and the teacher profession. *Teacher and Teacher Education*, 2005, no. 21, pp. 15–31.
21. Westby C. Multiliteracies: The changing world of communication. *Topics in Language Disorders*, 2010, no. 30(1), pp. 64–71.