

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

2015 • Том 20 • № 2

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

ОТ РЕДАКЦИИ	4
<hr/> Психология образования	
Волкова В. В., Михальчи Е. В. ИССЛЕДОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗАХ	5
Сабельникова Е. В., Хмелева Н. Л. РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ НА НАЦИОНАЛЬНОМ УРОВНЕ НА ПРИМЕРЕ ПРОЕКТА «ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВА- НИИ» (CLA)	16
<hr/> Психология развития	
Шамне А. В. ВАРИАНТЫ ПСИХОСОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ В ПЕРИОД ОТРОЧЕСТВА (12–20 ЛЕТ)	24
Савина Е. А., Логвинова А. ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЦЕССОВ ПРОИЗВОЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ У ДЕТЕЙ ПЕРВОГО КЛАССА ...	33
Белова С. С., Смирнова О. М. ОСОБЕННОСТИ РЕШЕНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ЗАДАЧ-ДИЛЕММ СТАРШИМИ ПОДРОСТКАМИ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ	43
<hr/> Психология профессиональной деятельности	
Корнилова Д. С. ФОРМИРОВАНИЕ КОГНИТИВНОГО КОМПОНЕНТА ОТНОШЕНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ	55
Бучацкая М. В., Капранова М. В. ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ УЧАЩИХСЯ И СТУДЕНТОВ РАЗЛИЧНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ	63
<hr/> Клиническая и специальная психология	
Зверева М. В., Ениколопов С. Н., Олейчик И. В. ПРОКРАСТИНАЦИЯ И АГРЕССИЯ ПРИ ПСИХИЧЕСКОЙ ПАТОЛОГИИ У ЛИЦ МОЛОДОГО ВОЗРАСТА	70
Шведовский Е. Ф., Зверева Н. В. ИССЛЕДОВАНИЯ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ ПРИ ШИЗОФРЕНИИ. ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ.	78
Соколов В. В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ СО ЗРИТЕЛЬНОЙ ДЕПРИВАЦИЕЙ РАБОТЕ НА ПЕРСОНАЛЬНОМ КОМПЬЮТЕРЕ	93

FROM THE EDITORS	4
<hr/>	
Educational psychology	
Volkova V. V., Mihalchi E. V. A STUDY OF PEDAGOGICAL CONDITIONS OF REALIZATION OF INCLUSIVE EDUCATION IN UNIVERSITIES	5
Sabelnikova E. V., Khmeleva N. L. HIGHER EDUCATION OUTCOMES AT THE NATIONAL LEVEL ON THE EXAMPLE OF THE PROJECT "COLLEGIATE LEARNING ASSESSMENT"	16
<hr/>	
Developmental psychology	
Shamne A. V. WAYS OF PSYCHOSOCIAL DEVELOPMENT DURING ADOLESCENCE (12–20 YEARS)	24
Savina E. A., Logvinova A. E. A STUDY OF VOLUNTARY REGULATION COMPONENTS IN CHILDREN OF THE FIRST GRADE ...	33
Belova S. S., Smirnova O. M. FEATURES OF SOCIAL DILEMMAS SOLVING IN OLDER ADOLESCENTS WITH DIFFERENT LEVELS OF INTELLECTUAL ABILITIES	43
<hr/>	
Psychology of professional activity	
Kornilova D. S. FORMATION OF THE COGNITIVE COMPONENT OF ATTITUDE TO THE PROFESSIONAL ACTIVITY IN THE LEARNING PROCESS	55
Buchatskaya M. V., Kapranova M. V. FEATURES OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING STRUCTURE IN SECONDARY SCHOOL STUDENTS AND STUDENTS FROM DIFFERENT AREAS OF VOCATIONAL TRAINING	63
<hr/>	
Clinical and special psychology	
Zvereva M. V., Yenikolopov S. N., Oleichik I. V. PROCRASTINATION AND AGGRESSION FOR MENTAL DISORDERS IN YOUNG PEOPLE	70
Shvedovsky E. F., Zvereva N. V. STUDIES OF SPEECH DISORDERS IN SCHIZOPHRENIA. HISTORY AND STATE-OF-THE-ART	78
Sokolov V. V. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF TEACHING STUDENTS WITH VISUAL DEPRIVATION IN TRAINING TO WORK ON A PERSONAL COMPUTER	93

От редакции

Дорогие коллеги!

Вы держите в руках очередной выпуск журнала «Психологическая наука и образование». На страницах выпуска 2(11) 2015 года опубликован ряд статей, посвященных разным проблемам.

Представляют интерес материалы в области исследования вопросов образования в высшей школе, в которых дается анализ возможности измерения мета-навыков студентов в вузе на примере проекта «Оценка результатов обучения в высшем образовании» (Collegiate learning assessment, CLA), а также обзор исследований в области педагогических условий реализации инклюзивного образования в системе высшего образования.

В выпуске представлены результаты эмпирических исследований вариантов психосоциального развития в подростково-юношеском возрасте, компонентов произвольной регуляции у детей первого класса, формирования социальной компетентности у старших подростков и когнитивного компонента отношения к профессиональной деятельности в процессе обучения.

Исследования в области клинической и специальной психологии, представленные в выпуске, посвящены феномену прокрастинации и косвенных проявлений агрессии у молодых людей в норме и при психической патологии и нарушениям речевой деятельности при шизофрении.

Надеемся, что материалы выпуска будут полезны и психологам, и специалистам других направлений науки и практики.

Редакция журнала «Психологическая наука и образование»

Исследование педагогических условий реализации инклюзивного образования в вузах

Волкова В. В. *,

ФГБОУ ВПО «Московский государственный гуманитарный университет имени М. А. Шолохова», Москва, Россия,
bv1601@rambler.ru

Михальчи Е. В. **,

ФГБОУ ВПО «Московский государственный гуманитарный университет имени М. А. Шолохова», Москва, Россия,
missi-ice@rambler.ru

В статье приведена классификация педагогических условий реализации инклюзивного образования в системе высшего образования и проведен их анализ в шести высших учебных заведениях г. Москвы. Результаты исследования получены с помощью метода анкетирования, которым были опрошены 212 студентов с 1 по 4 курс, обучающиеся на разных направлениях и уровнях подготовки. Для исследования педагогических условий в контингенте студентов были выделены две группы: учащихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью, а также без отклонений в здоровье. Анализ полученных данных осуществлялся с помощью корреляционного и факторного анализа. Результаты проведенного исследования подтвердили структуру теоретической классификации и показали различия в оценках педагогических условий реализации инклюзивного образования студентов с ОВЗ и инвалидностью и без нее. Теоретическая классификация и схема анализа может применяться на практике для исследования педагогических условий реализации инклюзивного образования в учебных заведениях разной направленности.

Ключевые слова: инклюзивное образование, педагогические условия, адаптивные дисциплины, социокультурная среда.

Для цитаты:

Волкова В. В., Михальчи Е. В. Исследование педагогических условий реализации инклюзивного образования в вузах // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 2. С. 5–15. doi: 10.17759/pse.2015200201.

* Волкова Виктория Викторовна. Доктор педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВПО «Московский государственный гуманитарный университет» имени М. А. Шолохова». E-mail: bv1601@rambler.ru

** Михальчи Екатерина Владимировна. Аспирант, ФГБОУ ВПО «Московский государственный гуманитарный университет имени М. А. Шолохова». E-mail: missi-ice@rambler.ru

Разработка педагогических условий реализации инклюзивного образования в системе высшего образования в Российской Федерации является важной задачей для педагогического сообщества и **актуальной проблемой** образовательной инклюзии.

Основным определением инклюзивного образования является следующее: «... процесс развития общего и профессионального образования, который подразумевает его доступность для всех в части приспособления к потребностям каждого лица, вне зависимости от состояния его здоровья»[1].

Под педагогическими условиями реализации инклюзивного образования мы будем понимать следующее: компоненты, отражающие внешнее, находящееся в окружающей среде, устройство образовательной системы и включающие в себя образовательные, организационные, физические, материально-технические и специфические для инклюзивного образования возможности внутренней среды.

В данной статье мы рассмотрим классификацию педагогических условий реализации инклюзивного образования в системе высшего образования и приведем результаты их исследования в высших учебных заведениях (вузах) г. Москвы.

Цель данного исследования – статистическая проверка теоретической классификации педагогических условий реализации инклюзивного образования в высших учебных заведениях разной направленности. Это имеет важное практическое значение для анализа уровня развития инклюзивного образования в системе высшего образования и для формирования в вузах условий для студентов с ОВЗ и инвалидностью.

Для исследования педагогических условий обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью мы построили теоретическую классификацию, включающую внешние и внутренние условия, образующие инклюзивную среду в учебных заведениях высшего образования.

Педагогические условия могут быть представлены в нескольких классификациях. Первично разделим их на внешние и внутренние условия по отношению к системе инклюзивного образования. Внешние условия включают в себя три уровня: макро, мезо и микро –

по степени влияния на студентов с ОВЗ и инвалидностью. Внутренние условия образуют среду инклюзивного образования внутри высшего учебного заведения.

К внешним педагогическим условиям реализации инклюзивного образования мы отнесем три группы факторов (по А.В. Мудрику) [6].

1. Глобальные источники окружающей среды – космос, наша планета, Интернет.

2. Основное социальное окружение – страна, этнос, общество и государство.

3. Влияющие непосредственно на человека агенты окружающей среды – регион проживания, средства массовой информации, субкультура, вид поселения.

Все эти факторы окружающей среды непосредственно влияют на развитие и реализацию инклюзивного образования как социального явления. В зависимости от них складывается социальное восприятие лиц с ОВЗ и инвалидностью, отношение к их включению в общество в целом и необходимость их принятия на уровне всех государственных институтов. Эти факторы обуславливают дифференциацию в развитии инклюзии, национальные особенности в восприятии лиц с ОВЗ и инвалидностью и образуют внешнюю среду образовательной системы для студентов с особыми образовательными потребностями.

Далее выделим основные условия внутренней среды инклюзивного образования с учетом его реализации в высших учебных заведениях.

Первое условие обуславливает открытость образовательной среды. В инклюзивном образовании она понимается как готовность физической и социальной среды высшего образования к приему и обучению лиц с физическими отклонениями.

Нарушение условий в физической и социальной средах приводит к возникновению барьеров для включения лиц с ОВЗ и инвалидностью в общий образовательный процесс, нарушению процессов адаптации и социализации инвалидов в вузах.

Социальные отношения и контакты в вузе относятся к **образовательно-организационному условию** инклюзивного образования. Они включают в себя взаимодействие

профессорско-преподавательского состава (ППС), администрации и сотрудников вуза со студентами по вопросам обучения, организации учебного процесса, воспитательной работе, финансовым отношениям, внеучебной деятельности и другим вопросам.

Воспитательная работа в высшем учебном заведении направлена на привитие молодым людям таких ценностей, как нравственность, патриотизм, гуманистическое отношение к окружающим. «Воспитание как педагогическое явление означает целостный, сознательно организованный педагогический процесс формирования и образования личности в учебно-образовательных учреждениях специально подготовленными специалистами» [8]. К непосредственным обстоятельствам воспитания можно отнести: содержание и организацию деятельности студентов с ОВЗ и инвалидностью, межличностные отношения, общение в группе; отношение преподавателей и администрации учебных заведений к студентам данной категории; взаимодействие студентов с обществом. В целом к воспитательному процессу в вузе относится развитие у всех учащихся и студентов с ОВЗ и инвалидностью, как отдельной социальной группы, задатков и способностей в науке, спорте, культуре, общественной жизни, формирование гуманистического мировоззрения и адекватных взаимоотношений с окружающим социумом [3].

К *физическим условиям*, необходимым для доступности и приспособленности учебного пространства вуза, относятся: инклюзивная эргономика, отвечающая нуждам лиц с инвалидностью и удовлетворяющая все их потребности, мобильность, включающая в себя применение лифтов, пандусов, наличие широких дверных проемов и коридоров для передвижения лиц с нарушениями ОДА и других маломобильных категорий инвалидов, использование приспособленных санузлов, а также наличие комфортных и доступных учебных и внеучебных помещений.

Второе условие включает в себя ряд специфических условий, возникающих при реализации инклюзивного образования. К ним могут относиться в том или ином случае в зависимости от вида и формы заболевания или инвалидности следующие условия.

1. Сопровождение лиц с ОВЗ и инвалидностью в процессе обучения.

2. Организация службы медицинской помощи, где учащиеся с ОВЗ и инвалидностью могут получить доступ к различным медицинским услугам, провести необходимые медицинские манипуляции, принять лекарства, проверить свое состояние здоровья.

3. Обучение студента с инвалидностью по индивидуальной учебной программе, которая разрабатывается с учетом индивидуальной программы его реабилитации и учебного плана выбранного направления подготовки.

4. Увеличение сроков обучения для студентов с ОВЗ и инвалидностью в связи с их ограничениями и возможными периодами лечения во время обучения.

5. Преподавание специальных адаптивных дисциплин, необходимость чего закреплена в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (ФГОС) 3 поколения: «При проектировании и реализации программ бакалавриата образовательная организация должна обеспечить обучающимся возможность освоения дисциплин (модулей) по выбору, в том числе специализированных адаптационных дисциплин (модулей) для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, в объеме не менее 30% от объема вариативной части» [7].

Третье условие связано с материально-техническим оснащением учебного процесса в вузе. В современных условиях образовательный процесс в учебных заведениях проводится с использованием визуальных, аудио- и информационно-коммуникативных технических средств, из которых чаще всего используются диапроекторы, фотокамеры, магнитофоны, проигрыватели, музыкальные центры, видеомагнитофоны, телевизоры, видеокамеры, мультимедийные проекторы и компьютеры с различным прикладным программным обеспечением. Технические средства образования являются источником информации, повышают степень наглядности, наиболее полно отвечают учебным запросам обучающихся, делают доступным материал для всех категорий студентов. Для работы с методической и учебной литературой важна организация доступной сети электронных ресурсов,

создание электронной библиотеки. Работа на компьютере с учебными книгами позволяет воспринимать и обрабатывать материал, изучать большой объем необходимой информации. Как отмечает профессор Челябинского государственного университета Е.А. Мартынова: «Наличие в университете специальной компьютерной, реабилитационной техники, современного учебного программного обеспечения, предназначенного для инвалидов, системы дистанционного обучения позволяет осуществлять свободный обмен информацией между всеми участниками учебного процесса и эффективный доступ к образовательным ресурсам вне зависимости от нозологий и тяжести физических нарушений»[4].

К **четвертому условию** относятся профессиональная ориентация и психологическая адаптация лиц с ОВЗ и инвалидностью к образовательной среде высших учебных заведений. Профессиональная ориентация способствует выбору направления подготовки и будущей специальности учащимися с ОВЗ и инвалидностью. Данной категории молодых людей необходимо выбирать учебное заведение и направление подготовки с учетом их дефекта, возможностей обучения и пребывания в учебном заведении, возможностей для будущего трудоустройства. В настоящее время существует проблема трудоустройства инвалидов, которая пока не решена на правовом и государственном уровне, и правильно выбранное направление способствует будущему устройству на работу. Как отмечают исследователи вопросов трудоустройства выпускников вузов с ограниченными возможностями здоровья: «выбор специальности и вуза делался лицами с инвалидностью вполне осознано, с учетом как своих способностей, так и перспектив возможного трудоустройства» [2]. Правильно выбранное учебное заведение с подходящими образовательными и эргономическими условиями способствует успешной адаптации учащихся с особыми образовательными потребностями.

Пятое условие реализации инклюзивного образования в высших учебных заведениях – создание социокультурной среды с учетом потребностей учащихся с ОВЗ и инвалидностью. Мы будем понимать под этим следующее: «Социокультурная среда – это окруже-

ние обучающихся в образовательном учреждении, включающее в себя социальные группы студентов, преподавателей и сотрудников, информационные потоки, влияние различных общественных организаций, культурно-просветительские мероприятия, ценностные и нравственные качества субъектов, совместно влияющие на изменение и образование внутренних установок и внешних черт объекта и его социализацию» [5]. Социокультурная среда создает культурное и социальное окружение для учащегося с ОВЗ и инвалидностью и оказывает влияние на деятельность вузов и систему образования в целом.

Шестым условием является деятельность по управлению и обеспечению функционирования высшего учебного заведения. Сюда входят: действия по приему новых учащихся, в том числе с ОВЗ и инвалидностью, деятельность по управлению обучением студентов, выбор форм и видов организации учебного процесса; управление внеучебной деятельностью, межличностными и внутригрупповыми процессами в среде высшего образовательного учреждения, управление бытом в данном заведении, взаимодействием вуза с внешней средой, воспитательной работой с учащимися, преподавательским коллективом и сотрудниками, мотивацией учащихся и преподавателей.

К данному условию мы относим и ресурсное обеспечение образовательного процесса в высшем учебном заведении. Оно характеризуется кадровым обеспечением, материально-техническим обеспечением, пространственно-временными параметрами, эргономическими свойствами среды, нормативно-правовым обеспечением образовательного процесса, программно-методическим обеспечением, PR-обеспечением.

Стоит отметить, что приведенные классификации педагогических условий не противоречат друг другу, а дополняют, позволяя получить общую теоретическую классификацию педагогических условий реализации инклюзивного образования. Для такого сложного понятия, как инклюзивное образование, находящегося на стыке нескольких научных дисциплин, невозможно ограничиться каким-то одним классификационным основанием.

Проверка теоретических положений классификации педагогических условий реализации инклюзивного образования осуществлялась через их исследование в учреждениях высшего профессионального образования, целями которого являлись: оценка отношения современных студентов к проблеме включения лиц с ОВЗ и инвалидностью в общий образовательный процесс и возможность оказания помощи и поддержки данной категории учащихся со стороны соучеников; исследование уровня развития доступной среды, технических средств обучения и вспомогательных (в том числе медицинских) служб в учебных заведениях высшего образования; изучение отношения профессорско-преподавательского состава и сотрудников к студентам с ОВЗ и инвалидностью; а также исследование общественного мнения по во-

просам сопровождения учащихся-инвалидов в процессе обучения и включения их во внеучебную деятельность.

В эмпирическом исследовании приняли участие студенты из шести высших учебных заведений г. Москвы. Исследование проводилось методом анкетного опроса в период с декабря 2012 г. по май 2013 г. За это время было опрошено 212 учащихся 1–4 курсов бакалавриата и 1 курса магистратуры, обучающихся на разных направлениях. В том числе 58 лиц мужского пола и 154 лиц женского пола; 186 студентов без инвалидности и 26 учащихся с ОВЗ и инвалидностью.

При проведении опроса студенты должны были выразить свое отношение к учащимся с ОВЗ и инвалидностью и оценить степень развития условий для их обучения в своем вузе по 12 пунктам (см. табл.).

Таблица

Вопросы анкеты для студентов и педагогические условия реализации инклюзивного образования

№ п/п	Вопрос анкеты	Педагогическое условие
1	Как Вы оцениваете свое состояние здоровья?	Вопрос применялся для изучения состояния здоровья студентов по шести вузам
2	Как Вы относитесь к включению лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в систему высшего образования?	Открытость системы высшего образования и общества
3	Оцените Ваше отношение к лицам с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью при встрече на улице, в транспорте и т.д.?	Открытость общества
4	Выразите свою оценку готовности оказать помощь в ходе учебного процесса студентам с ОВЗ?	Готовность социальной среды к помощи лицам с ОВЗ и инвалидностью
5	Как Вы оцениваете отношение преподавателей вуза к потребностям студентов с ОВЗ?	Образовательно-организационное условие
6	Как Вы считает, имеются ли в вузе условия для удобного перемещения студентов с ОВЗ?	Доступность эргономической среды
7	Какова Ваша оценка возможности получения студентами медицинской помощи в вузе?	Специфическое условие инклюзивного образования – наличие медицинской службы
8	Насколько, по вашему мнению, технические средства вуза отвечают образовательным потребностям студентов с ОВЗ?	Оснащенность техническими средствами обучения
9.	Как Вы оцениваете отношение сотрудников вуза к студентам с ОВЗ?	Образовательно-организационное условие
10	Как Вы относитесь к возможности сопровождения лиц с ОВЗ родителями и другими представителями (тьюторами) на учебных занятиях?	Специфическое условие инклюзивного образования – сопровождение в процессе обучения
11.	Оцените, насколько ваша специальность подходит для студентов с ОВЗ?	Профессиональная ориентация
12	По вашему мнению, возможно ли студентам с ОВЗ принимать участие во внеучебной работе (театр, КВН, научная работа, тренинги)?	Социокультурная среда учебного заведения

Для объективной оценки наличия взаимосвязи между ответами студентов на вопросы анкеты и фактическим обоснованием отношения учащихся к включению лиц с ОВЗ и инвалидностью в образовательный процесс был проведен корреляционный анализ полученных данных.

При исследовании были выявлены значимые взаимосвязи между полученными ответами студентов на вопросы 2 и 3, 3 и 4, 5 и 9 ($r > 0,5$). Между остальными ответами на вопросы имеется слабая положительная связь в пределах ($0,002 < r < 0,4$), кроме вопросов 6 и 12 – между ними наблюдается очень слабая отрицательная связь ($r = -0,03$). Это позволяет заключить, что больше половины студентов положительно относятся к принятию учащихся с ОВЗ и инвалидностью в свой коллектив, а также готовы оказать им помощь и содействие в процессе обучения, при передвижении по учебным помещениям и на улице, при пользовании общественным транспортом. Также опрошенные студенты отмечают положительное отношение со стороны преподавателей и сотрудников к учащимся с различными физическими отклонениями. В целом, студенты рассматривают отсутствие условий для перемещения маломобильных учащихся как препятствие для их обучения и принятия участия во внеучебной деятельности.

Корреляционный анализ показал значимые различия во мнениях студентов с особыми потребностями и остального контингента учащихся в отношении условий инклюзивной среды в учебных заведениях. Студенты с ОВЗ и инвалидностью считают среду в вузах открытой и доступной для себя. Они положительно оценили эргономические условия, возможность получения медицинских услуг, наличие технических средств обучения в учебных заведениях. При этом отсутствие или невысокий уровень технического и физического оснащения учебного процесса не являются для них преградой.

Корреляционный анализ педагогических условий реализации инклюзивного образования показал основные взаимосвязи между рядом условий, а также различия во мнениях студентов с ОВЗ и инвалидностью и остальных учащихся в отношении значимости этих

условий, открытости и доступности инклюзивной среды в исследуемых высших учебных заведениях. Полученный результат определил необходимость углубленного статистического анализа полученных ответов и выделения основных групп педагогических условий реализации инклюзивного образования в высших учебных заведениях на основе факторного анализа.

Факторный анализ был отдельно проведен для совокупностей студентов с ОВЗ и инвалидностью и без инвалидности, так как для них имеющиеся педагогические условия имеют разную степень важности в процессе обучения. Процедура проводилась с помощью метода главных компонент с варимакс-вращением (varimax normalized).

Исходя из поставленных задач исследования и графика собственных значений, были сформированы 3 значимых фактора для студентов без отклонений в здоровье и 4 фактора для учащихся с ОВЗ и инвалидностью.

Факторный анализ ответов студентов без отклонений в здоровье показал следующую структуру.

Первый фактор имеет наибольшую информативность (25%). Его положительный полюс определяется отношением учащихся к оказанию помощи и возможности включения лиц с ОВЗ и инвалидностью в учебный коллектив (2, 3, 4), также он имеет более слабые связи с мнением учащихся по вопросам сопровождения инвалидов и их участия во внеучебной жизни (10, 12). Отрицательный полюс этого фактора определяется отсутствием необходимых эргономических условий и возможностей перемещения в стенах учебного заведения (6). Данный фактор включает специальные проблемы инклюзивного образования, такие как развитие служб сопровождения в вузах и организация среды, отвечающей возможностям лиц с различными физическими нарушениями, но, главным образом, он характеризует внутриколлективное восприятия лиц с ОВЗ и инвалидностью и психологическую готовность студентов к совместному обучению.

Второй фактор (информативность – 16%): положительный полюс определяется уровнем развития медицинских, эргономических и тех-

нических условий в учебном заведении (6, 7, 8), а отрицательный полюс включает в себя участие во внеучебной работе (12). Данный фактор отражает доступность, техническую оснащенность инклюзивного образования, общее развитие физической среды вуза. Он соответствует физическому условию инклюзивной среды.

Третий фактор (информативность – 16,8%): положительный полюс, по мнению учащихся (5, 9), включает в себя отношение ППС и сотрудников к студентам с ОВЗ и инвалидностью, отрицательный полюс выражен возможностью оказания медицинской помощи студентам в процессе обучения (7). Данный фактор отражает участие в инклюзивной среде высшего учебного заведения и взаимодействие со студентами таких субъектов организации образовательного процесса, как преподаватели, администрация, сотрудники различных подразделений и медицинских служб. Он соответствует образовательно-организационному условию инклюзивного образования.

Другую структуру педагогических условий реализации инклюзивного образования показал **факторный анализ ответов студентов с ОВЗ и инвалидностью** в исследуемых вузах.

Первый фактор (информативность – 17,6%): положительный полюс определяется оценкой отношения преподавателей и сотрудников к учащимся с инвалидностью (5, 9), а также наличием доступной для перемещения эргономической среды в вузе (6), его отрицательный полюс связан с участием во внеучебной деятельности (12). В данном факторе нашли отражение основные барьеры, возникающие при реализации инклюзивного образования – готовность преподавателей, администрации и сотрудников, а также физической среды к включению лиц с ОВЗ и инвалидностью в общий образовательный процесс. Данный фактор больше соответствует образовательно-организационному условию инклюзивного образования.

Второй фактор (информативность – 16%): положительный полюс включает в себя такие специфические аспекты инклюзивного образования, как сопровождение родителями или специальными службами учащихся с

инвалидностью (10) для обеспечения помощи и содействия в учебном процессе, при передвижении, питании, оказании медицинской и другой помощи, во внеучебной деятельности (3, 12); его отрицательный полюс включает в себя отсутствие условий получения медицинской помощи и нелояльное отношение сотрудников вуза (7, 9). Данный фактор отражает специфические вопросы реализации инклюзивного образования в высшей школе, а также неготовность служб вуза к приему и сопровождению студентов с инвалидностью.

Третий фактор (информативность – 17%): положительный полюс определен в большой степени наличием эргономических условий, вспомогательных медицинских служб и технических средств обучения (6, 7, 8); отрицательный полюс включает в себя условия сопровождения и участия во внеучебной деятельности (10, 11, 12). Данный фактор определяет физические условия инклюзивного образования.

Четвертый фактор (информативность – 16%): положительный полюс включает в себя проблему выбора специальности для студентов с ОВЗ и инвалидностью (11), а также адаптации к учебному коллективу (2, 4). Его отрицательный полюс связан с отсутствием удобной среды и возможностью сопровождения. Данный фактор связан с выбором направления обучения и психологическими аспектами инклюзивного образования.

Факторный анализ позволил выделить значимые группы педагогических условий реализации инклюзивного образования в системе высшего образования для студентов с ОВЗ и инвалидностью и без инвалидности. Также факторный анализ численно подтвердил сформулированные в теоретической классификации педагогические условия.

Мы можем заключить, что для студентов без каких-либо отклонений при оценке условий реализации инклюзивного образования важны внутриколлективное восприятие инвалидов, физическая среда и техническое оснащение учебного процесса, а также отношение преподавателей и сотрудников к лицам с особыми образовательными потребностями. В целом этот контингент отмечает экстерналиные условия инклюзивного образования, ко-

торые достаточно часто обсуждаются в средствах массовой информации, открыто пропагандируются в социальной рекламе, объясняют заинтересованные лица в учебных заведениях. Учащиеся с ОВЗ и инвалидностью обращают внимание в своих ответах на специфические барьеры инклюзивного образования, его интернальные черты. Они отмечают важность готовности сотрудников учебных заведений к работе с ними, владение преподавателями специальными методами обучения, возможность сопровождения родителями, наличие вспомогательных и медицинских служб в вузе для помощи в учебной и внеучебной деятельности, доступность пространства учебных заведений и технических средств. Также для учащихся с ОВЗ и инвалидностью необходимо изначально правильный выбор направления подготовки и будущей профессии. Как показали результаты исследования, студенты с ОВЗ и инвалидностью выделяют специфические, присущие инклюзивному образованию, условия. Они отмечают в своих ответах внутренние факторы, образующие структуру инклюзивного образования, а также обращают внимание на готовность преподавательских и административных коллективов вузов к работе с «особыми» учащимися. Доступность среды учебных заведений имеет для студентов с ОВЗ и инвалидностью меньшее значение по сравнению с этими факторами. В настоящее время при реализации инклюзивного образования большая часть ресурсов была затрачена на организацию открытой среды и техническую оснащенность учебного процесса, чем на подготовку преподавателей, сотрудников и организацию вспомогательных (медицинских) служб. Исследование показало недостаточное развитие образовательно-организационных и специфических условий для реализации инклюзивного образования по сравнению с организацией доступной среды в вузах.

Разработанная теоретическая классификация педагогических условий реализации инклюзивного образования в системе высшего образования и схема проведения исследования могут применяться на практике для изучения инклюзивной среды и оценивания ее условий в вузах разной направленности. Та-

кой анализ педагогических условий реализации инклюзивного образования был проведен в шести учебных заведениях и помог выявить наличие или недостаточную разработанность некоторых условий для обучения студентов с ОВЗ и инвалидностью в этих вузах.

Далее рассмотрим результаты исследования педагогических условий реализации инклюзивного образования в высших учебных заведениях. Для этого были использованы средства описательной статистики. В исследовании участвовали следующие вузы, имеющие направления подготовки: ФБГОУ ВПО «Московский государственный университет экономики, статистики и информатики» (МЭСИ), направления подготовки – бакалавриат «Статистика», «Математические методы в экономике», «Мировая экономика»; ФБГОУ ВПО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ» (РАНХиГС), направления подготовки – бакалавриат «Менеджмент», «Управление персоналом»; ФБГОУ ВПО «Московский государственный технический университет радиотехники, электроники и автоматики» (МИРЭА), направление подготовки – бакалавриат «Менеджмент»; ФБГОУ ВПО «Российский государственный гуманитарный университет» (РГГУ), направление подготовки – бакалавриат «Реклама и PR»; ФБГОУ ВПО «Московский государственный гуманитарный университет имени М.А. Шолохова» (МГГУ имени М.А. Шолохова), направление подготовки – магистратура «Журналистика»; НОЧУ ВПО «Московский социально-гуманитарный институт» (МСГУ), направление подготовки – бакалавриат «Дефектология».

Как показало исследование, в данных высших учебных заведениях все учащиеся выделили сходные уровни развития условий реализации инклюзивного образования и общей среды (см. рис.). Во всех исследуемых вузах недостаточно развиты условия для комфортного перемещения маломобильных учащихся, т. е. доступная среда функционирует не полностью, возможно, имеется не во всех учебных корпусах. Более открытой в плане перемещения для инвалидов является РАНХиГС.

Вторым барьером является отсутствие медицинских служб и специальных помещений,

где студенты с ОВЗ и инвалидностью могли бы совершать необходимые действия или принять лекарственный препарат. Такие возможности имеют только учащиеся РАНХиГС, где на территории существует медицинский центр, и МИРЭА. В других вузах медицинские службы практически не функционируют и не оказывают помощь студентам с ОВЗ и инвалидностью. В четырех из обследованных вузов нет необходимых технических ресурсов: проекторов, микрофонов, специальных клавиатур (МИРЭА, МГГУ, РГГУ, МСГУ). Также учащиеся в МИРЭА и РГГУ отметили, что, по их мнению, направления подготовки не подходят для лиц с ОВЗ и инвалидностью.

Учащиеся МГГУ имени М.А. Шолохова показали наиболее высокий уровень толерантности, открытости. Этому способствует развитие волонтерского движения на базе вуза, члены которого принимают участие в помощи детям и взрослым, имеющим инвалидность и нарушения здоровья.

Помимо существующих физических барьеров в реализации инклюзивного образования в исследуемых вузах выявлена открытая, ориентированная на помощь и поддержку лиц с ОВЗ и инвалидностью социокультурная среда. Все опрошенные учащиеся согласны обучаться вместе со студентами, имеющими различные физические отклонения, помогать

им в передвижении по зданиям, участвовать вместе в учебной и внеучебной деятельности. Это свидетельствует о толерантности, демократичности, открытости социальной среды в высших учебных заведениях.

Далее рассмотрим различия в оценках учащихся без инвалидности и с инвалидностью педагогических условий реализации инклюзивного образования, имеющихся в обследованных вузах.

Как показало исследование, студенты с инвалидностью значительно хуже оценивают свое состояние здоровья. Инвалидность является некоторым ограничением возможностей человека, но не болезнью или диагнозом. Однако необходимость приема лекарств, прохождения реабилитационных мероприятий, выполнения медицинских манипуляций, а также ежегодное подтверждение своего статуса накладывает на человека «отпечаток» болезни.

Стоит отметить, что специфическое для инклюзивного образования условие постоянного сопровождения студентов с нарушениями ОДА, зрения и слуха родителями, сурдопереводчиками, тьюторами и сотрудниками вуза отмечается как доступное в данных учебных заведениях. Учащиеся без отклонений сопровождение замечают реже, не придают ему значения, и меньшее количество человек это отметило.

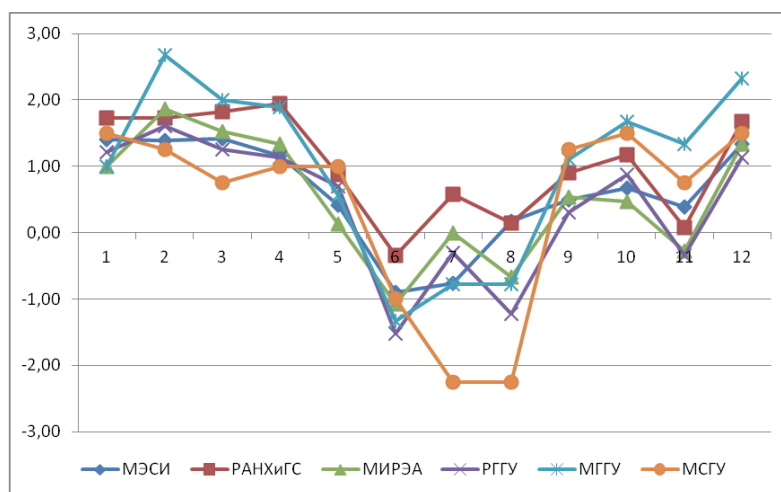


Рис. Степень развития педагогических условий реализации инклюзивного образования в вузах

Рассматривая образовательно-организационное условие, можно заключить, что для студентов без инвалидности отношение преподавателей и сотрудников к ним практически равно по общению, вниманию, оказанию поддержки и другим качествам. Инвалиды выше оценили внимание к ним преподавателей, чем сотрудников. Однако в целом этот фактор уступает общению с коллективом студентов, поддержке и помощи от сотрудников.

Студенты без инвалидности и с инвалидностью отметили низкий уровень возможностей обучения на данных направлениях подготовки студентов с особыми образовательными потребностями. Это объясняется тем, что случаи обучения студентов с инвалидностью на этих направлениях малочисленны и редки. В реальности для молодых людей с отклонениями подходят практически все направления подготовки, если физический дефект явно не препятствует обучению.

Приведем основные выводы, полученные по результатам проведенного исследования.

Для исследования педагогических условий реализации инклюзивного образования в системе высшего образования была построена классификация, включающая в себя шесть условий. Условия, образующие ее, были про-

верены на практике методами корреляционного и факторного анализа.

Корреляционный анализ показал различия во мнениях представителей двух выборок: учащихся с инвалидностью и без нее. Факторный анализ подтвердил структуру педагогических условий реализации инклюзивного образования.

Эмпирическое исследование педагогических условий в шести учебных заведениях высшего образования г. Москвы показало недостаточную разработанность образовательно-организационного и специфического условий инклюзивного образования при наличии доступной среды и технического оснащения учебного процесса для студентов с ОВЗ и инвалидностью.

Исследование также выявило, что взаимодействие с социумом и принятие в коллектив учебного заведения является более важным вопросом для лиц с ОВЗ и инвалидностью при поступлении в вуз, чем наличие открытой, оборудованной физической среды.

На основании проведенного исследования, мы можем заключить, что студенты в своей массе переходят к инклюзивному обществу, признающему различия, имеющиеся у разных социальных групп учащихся, ценность и равенство каждой личности.

Благодарность

Работа выполнена на базе ФБГОУ ВПО Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации.

Литература

1. Айсмонтас Б.Б. Инклюзивное образование студентов с инвалидностью и ОВЗ с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий / Под ред. Б.Б. Айсмонтаса. М.: МГППУ, 2015. 334 с.
2. Аржаных Е.В., Гуркина Д.А., Терехова А.М. Трудоустройство выпускников с ограниченными возможностями здоровья // Высшее образование в России. 2014. № 10. С. 35–44.
3. Коджаспирова Г.М. Педагогика. М.: Кнорус, 2013. 630 с.
4. Мартынова Е.А. Инклюзивное обучение как условие повышения качества образования студентов-инвалидов // Вестник ЮУрГУ. Серия «Об-

- разование. Педагогические науки». 2013. Т. 5. № 1.
5. Михальчи Е.В. Моделирование социокультурной среды вуза для студентов с ОВЗ и инвалидностью // Социально-гуманитарные знания. 2015. № 1. С. 27–35.
6. Мудрик А.В. Социальная педагогика. М.: Издательский центр «Академия», 2009. 200 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Направление подготовки 38.03.02 «Менеджмент» [Электронный ресурс] // URL: kpfu.ru/docs/F480243653/38.03.02.Menedzhment.doc (дата обращения: 19.01.2015).
8. Шарипов Ф.В. Педагогика и психология высшей школы. М.: Логос, 2012. 232 с.

A Study of Pedagogical Conditions of Realization of Inclusive Education in Universities

Volkova V. V. *,

M. A. Sholokhov Moscow State University for the Humanities, Moscow, Russia,
bv1601@rambler.ru

Mihalchi E. V. **,

M. A. Sholokhov Moscow State University for the Humanities, Moscow, Russia,
missi-ice@rambler.ru

The article provides a classification of pedagogical conditions of realization of inclusive education in the higher education system and their analysis in six universities in Moscow. The study involved 212 students from 1 to 4 year studying in different majors and levels of training. The study was conducted by surveying. To study the teaching conditions two groups were identified in a contingent of students: students with disabilities, and without deviations in health. For the analysis of the data we used correlation and factor analysis. The results of the study confirmed the theoretical structure of the classification and showed differences in the estimates of pedagogical conditions of implementation of inclusive education of students with disabilities, and without them. The theoretical framework for the analysis and classification can be used in practice for the study of pedagogical conditions of implementation of inclusive education in educational institutions of different types.

Keywords: inclusive education, pedagogical conditions, adaptive discipline, socio-cultural environment.

Acknowledgements

This research was supported by The Russian Presidential Academy of national economy and public administration.

References

1. Aismontas B. B. Inklyuzivnoe obrazovanie studentov s invalidnost'yu i OVZ s primeneniem elektronogo obucheniya, distantsionnykh obrazovatel'nykh tekhnologii [Inclusive education of students with disabilities using e-learning, distance learning technologies]. Moscow: Publ. MGPPU, 2015, 334 c.
2. Arzhanykh E. V., Gurkina D. A., Terekhova A. M. Trudoustroistvo vypusnikov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. [Employment of graduates with disabilities]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [High education in Russia], 2014, no. 10, pp. 35–44.
3. Kodzhaspirova G. M. Pedagogika. [Pedagogy]. Moscow: Publ. Knorus, 2013. 630 p.
4. Martynova E. A. Inklyuzivnoe obuchenie kak uslovie povysheniya kachestva obrazovaniya studentov-invalidov [Inclusive education as a condition for improving the quality of education of students with disabilities]. *Vestnik YuUrGU. Seriya «Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki»* [Bulletin of South Ural

State University. A series of "Education". *Pedagogical sciences*], 2013, Vol. 5, no.1.

5. Mikhali'chi E. V. Modelirovanie sotsiokul'turnoi sredy vuza dlya studentov s OVZ i invalidnost'yu [Modeling socio-cultural environment of high school for students with disabilities]. *Sotsial'no-gumanitarnye znaniya* [Social and humanities knowledge's], 2015, no.1, pp. 27–35.
6. Mudrik A. V. Sotsial'naya pedagogika [Social pedagogy]. Moscow: Publ. Akademiya, 2009. 200 p.
7. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart vysshego obrazovaniya napravlenie podgotovki 38.03.02 «Menedzhment» [Elektronnyi resurs] [Federal State Educational Standard of Higher Education training direction 38.03.02 "Management"]. Available at: kpfu.ru/docs/F480243653/38.03.02.Menedzhment.doc (Accessed 19.01.2015).
8. Sharipov F. V. Pedagogika i psikhologiya vysshei shkoly [Pedagogy and psychology of high school]. Moscow: Publ. Logos, 2012. 232 p.

For citation:

Volkova V. V., Mihalchi E. V. A study of pedagogical conditions of realization of inclusive education in universities. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015, vol. 20, no. 2, pp. 5–15 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2015200201.

Volkova Viktoriya Viktorovna. Dr. Sci. (Pedagogy), Associate Professor, M. A. Sholokhov Moscow State University for the Humanities, Moscow, Russia. E-mail: bv1601@rambler.ru
Mihalchi Ekaterina Vladimirovna. Postgraduate Student, M. A. Sholokhov Moscow State University for the Humanities, Moscow, Russia. E-mail: missi-ice@rambler.ru

Результаты обучения в высшем образовании на национальном уровне на примере проекта «Оценка результатов обучения в высшем образовании» (CLA)

Сабельникова Е. В. *,

НИУ «Высшая школа экономики», Москва,
Россия,
esabelnikova@hse.ru

Хмелева Н. Л. **,

Институт государственного администрирования,
Москва, Россия,
nlh2009@yandex.ru

В статье рассматривается интерпретация термина «результаты обучения». В теоретическом анализе широко представлены варианты трактовки термина «результаты обучения» (learning outcomes) студента в вузе: академические навыки – понимание, применение знаний для решения проблем, синтез, анализ и оценка; базовые навыки и базовые знания, а также навыки высокого порядка и продвинутое знание; навыки высокого порядка, представленные как совокупность навыков критического мышления, аналитического рассуждения, решения проблем и письменной коммуникации; широкие способности, интерпретируемые как вербальное, количественное и пространственное мышление, понимание, решение проблем и принятие решений. Формулируется вывод о том, что в каждом подходе авторами выделяются надпредметные навыки, т.е. навыки, позволяющие качественно взаимодействовать с информацией независимо от контекста. Возможность измерения мета-навыков рассматривается на примере проекта «Оценка результатов обучения в высшем образовании» (Collegiate learning assessment, CLA), реализующегося в США.

Ключевые слова: результаты обучения, высшее образование, надпредметные навыки, студенты, тестирование, измерение, оценка результатов обучения в высшем образовании, мета-навыки, CLA.

Для цитаты:

Сабельникова Е. В., Хмелева Н. Л. Результаты обучения в высшем образовании на национальном уровне на примере проекта «Оценка результатов обучения в высшем образовании» (CLA) // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 2. С. 16–23. doi: 10.17759/pse.2015200202.

* Сабельникова Елена Владимировна. Заместитель директора Информационно-координационного центра по взаимодействию с Организацией экономического сотрудничества и развития, Институт статистических исследований и экономики знаний Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», Москва, Россия. E-mail: esabelnikova@hse.ru

** Хмелева Наталья Львовна. Старший преподаватель, Институт государственного администрирования, Москва, Россия. E-mail: nlh2009@yandex.ru

Измерение результатов обучения студентов необходимо и возможно. Необходимо для того, чтобы: оценить, насколько успешно идет процесс обучения студента в вузе, насколько результаты обучения согласуются с учебными целями; точнее сформулировать цели и задачи обучения в высшей школе и улучшить качество преподавания, организации учебной деятельности студентов и взаимодействия преподавателей и студентов. Возможность измерения результатов обучения в высшей школе показана многочисленными исследованиями в странах Европы, Австралии, Америки [6; 9; 11]. Однако в вопросах, что именно нужно измерять и каким образом, консенсус между исследователями и практиками пока не найден.

Цель статьи: проанализировать имеющиеся толкования понятия «результаты обучения» и возможности реализации исследований в данной области на примере проекта «Оценка результатов обучения в высшем образовании» (Collegiate learning assessment, CLA).

Исследовательский вопрос: каким образом понимаются и оцениваются результаты обучения в высшем образовании?

Охарактеризуем некоторые представления теоретиков и практиков образования о предмете и способах измерения результатов обучения студентов в вузе.

В современных исследованиях существует несколько вариантов трактовки термина «результаты обучения» (learning outcomes) студента в вузе. В данной статье мы будем фокусировать внимание на результатах, которые складываются как следствия обучения студентов в рамках высшего образования, и не будем принимать во внимание результаты, относящиеся к социально-коммуникативному развитию индивида и другим процессам развития, которые находятся вне контекста высшего образования.

В самом общем плане результаты учения в высшей школе охарактеризовал С. Оттер (S. Otter) [13], определивший результат как то, что студент знает или умеет делать в результате обучения. Дж. Аллан (J. Allan) полагает, что результат описывает реальные достижения студента на фоне того, чему должен был научить его вуз [1]. Многие авторы опре-

деляют результаты учения как нечто, что может быть наблюдаемо, продемонстрировано и измерено [10; 15]. Однако подобные определения задают лишь общие границы и мало полезны для понимания сути результатов обучения.

П. С. Блум (P.S. Bloom) [2] полагает, что при оценивании результатов учения важно фокусироваться не на содержании, не на аспекте знаний, а на том, что студенты должны научиться делать с данным содержанием. По таксономии П.С. Блума (P.S. Bloom) [2] необходим выход за пределы фактического знания и понимания для того, чтобы включить в результаты учения такие навыки, как: понимание, применение знаний для решения проблем, синтез, анализ и оценка.

Д. Нуш (D. Nusche) [12] описывает типологию результатов учения студента вуза, основанную на классическом разделении между когнитивными и некогнитивными результатами обучения. Когнитивные результаты включают знания, развитие интеллектуальных способностей и навыков, а также узко специфические умения – навыки рассуждения и решения проблем [14]. В области знаний как результатов обучения Д. Нуш (D. Nusche) [12] предлагает различать результаты-знания и результаты-навыки. Результаты-знания включают знание общего содержания и знания специфической области или узко предметные знания. Результаты-навыки включают три компонента: когнитивные навыки, универсальные навыки и узко-предметные навыки. И те, и другие необходимы для полного представления результатов учения студента [12].

К когнитивным навыкам относят вербальное мышление, понимание, аналитические операции, критическое мышление, решение проблем, оценку новых идей. Вторая группа навыков – универсальные – характеризуется тем, что они не зависят от предмета и могут быть применены в любой предметной области. Их можно оценивать с помощью тестов, основанных не на знаниях, а на умении применить эти знания, т. е. на способности студентов решать интеллектуальные проблемы. И третья группа – узко-предметные навыки – понимаются как способы, паттерны размышления, присущие именно данной профессио-

нальной области. И знания, и навыки имеют давние традиции оценивания, эти категории хорошо описаны и имеют инструменты для измерения [12].

К некогнитивным результатам Д. Нуш (D. Nusche) [12] относит такие компоненты, как: социальная активность, психосоциальное развитие, понимаемое как определенные аспекты саморазвития: развитие идентичности и самооценки, развитие навыков межличностного общения, обретение индивидом автономии и зрелости, а также такой компонент, как установки и ценности личности, которые способствуют формированию мотивации учения и социальной ответственности. Измерение некогнитивных результатов основано на индивидуальном восприятии, оно менее объективно и может быть получено с помощью самоотчетов студентов, отчетов факультетов и образовательных учреждений, отчетов работодателей [12].

К. Винч (Ch. Winch) и Л. Фореман-Пек (L. Foreman-Peck) охарактеризовали более общую модель результатов учения – модель компетентности. Согласно авторам [8], компетентность лежит на пересечении действия, знаний, ценностей и целей в различных вариациях и соотношениях. Такая концепция результатов учения основана на идее, что типология результатов неадекватно схватывает суть интегрированного результата, который объединяет различные навыки в реальной деятельности [8]. Согласно этому объяснению, результаты учения должны быть определены и наблюдаемы в контексте задач актуальной деятельности. При этом компетентность определяется как способность успешно справляться с задачами и содержит когнитивные и некогнитивные компоненты. В рамках данной способности выделяются общие компетенции – широкий набор способностей, которые могут быть применены к широкому спектру ситуаций, и профессиональные компетенции – способность решать разнообразные профессиональные задачи.

А. Коул (A. Cole) [4] характеризует две наиболее общие концепции образовательных результатов: 1) формирование базовых навыков и базовых знаний; 2) формирование на-

выков высокого порядка и продвинутых знаний. Базовые навыки и базовые знания представляют собой простую демонстрацию отдельных навыков и знание общеизвестных фактов. Навыки высокого порядка и продвинутые знания включают комплексные знания, критическое мышление, решение проблем, понимание и способность к оценке, опознание ситуаций и условий для использования знаний, использование навыков саморегуляции [4].

С.П. Кляйн (S.P. Klein) и соавторы предлагают термин «широкие способности», понимаемые как комплекс когнитивных процессов. Широкие способности включают вербальное, количественное и пространственное мышление, понимание, решение проблем и принятие решений в максимально широкой области. Эти способности развиваются благодаря обучению и переносу навыков из общего опыта, повтору упражнений из профессиональной области в соединении с предыдущим учением и общими мыслительными способностями. Многие из значимых результатов высшего образования ассоциируются с развитием этих широких способностей [7].

Таким образом, представленные варианты трактовки результатов обучения студентов чрезвычайно разнообразны. В каждом подходе обосновывается свое понимание необходимых и важных результатов. Под результатами обучения понимается то, что студент знает или умеет делать в результате обучения [13]; реальные достижения студента [1]; нечто, что может быть наблюдаемо, продемонстрировано и измерено [10; 15]; академические навыки: понимания, применения знаний для решения проблем, синтеза, анализа и оценки [2]; базовые навыки и базовые знания, а также навыки высокого порядка и продвинутые знания [4]; навыки высокого порядка, представленные как совокупность навыков критического мышления, аналитического рассуждения, решения проблем и письменной коммуникации [14]; широкие способности, интерпретируемые как вербальное, количественное и пространственное мышление, понимание, решение проблем и принятие решений [7].

Не все представленные результаты обучения в высшем образовании принципиаль-

но могут быть измерены. Некоторые формулировки слишком абстрактны (например, навыки высокого порядка и продвинутое знание) или недостаточно операционализированы (например, вербальное, количественное и пространственное мышление). Однако можно выделить нечто, что объединяет многие подходы. Практически в каждом подходе в том или ином виде присутствуют так называемые мета-навыки, надпредметные умения, не зависящие от специфики профессионального образования, получаемого студентом, и обеспечивающие качественное взаимодействие с информацией. Именно взаимодействие, так как эффективный современный специалист должен уметь получить информацию, выделить существенное, структурировать существенное, компилировать необходимую и достаточную информацию, оформить ее в виде понятном пользователю, и применить в подходящей ситуации.

В качестве примера оценки надпредметных умений, получаемых студентом в результате обучения в высшем учебном заведении и обеспечивающих работу с информацией, может быть рассмотрен проект «Оценка результатов обучения в высшем образовании» (Collegiate learning assessment, CLA)[3], организованный Советом помощи образованию в США (Council for Aid to Education, CAE) [5]. Проект реализуется достаточно широко и имеет общедоступную базу данных. Кроме того, США является наиболее активным проводником инноваций и инициирования исследований в области образования, что позволяет говорить о данной стране как об одной из ведущих в области разработки исследований и внедрения результатов проектов.

В основу подхода проекта CLA положена оценка надпредметных умений: критического мышления, аналитического рассуждения, способности решения проблем, письменной коммуникации. Эти надпредметные умения отобраны как наиболее универсальные, не зависящие от профессиональной направленности обучения, и актуальные для современного специалиста.

Проект CLA включает непосредственное тестирование студентов, которое осуществляется с помощью блока заданий. На реше-

ние всего блока отводится 90 минут. Используются два типа заданий: задачи информационного анализа (the Performance Task) и задачи по работе с аргументами (the Analytic Writing Task).

Задачи первого типа представляют собой деятельность по анализу информации, собранной в документах. Студенту предлагается ответить на серию открытых вопросов по поводу гипотетической, но реалистичной ситуации, используя свои способности к анализу информации и рассуждение. В ответах должна содержаться ясная и очевидная законченная мысль. Кроме указаний и вопросов каждая задача имеет определенный набор документов, который включает письма, записки, резюме отчетов о научно-исследовательской работе, газетные статьи, карты, фотографии, графики, диаграммы, таблицы. Студентов инструктируют, как использовать эти материалы при подготовке ответов на задание.

Подобные задачи часто актуализируют умения студентов отличать рациональные доказательства от эмоциональных способов аргументации, мнения от фактов, понимать данные, представленные в таблицах и графиках, дают возможность изложить свое отношение к неадекватной или противоречивой информации. Студент должен найти информацию, которая соответствует или не соответствует поставленной задаче, проанализировать дополнительную информацию, которая может помочь в решении, должен взвешивать, организовывать и синтезировать информацию из различных источников для того, чтобы правильно выполнить поставленную задачу.

Задачи работы с аргументами делятся на два типа задач: аргументирование и критика. Задачи аргументирования (Make-an-Argument) заключаются в том, что студент должен в ответ на заданное утверждение написать «аргументирующее» эссе: определить собственную позицию по данному конкретному поводу, организовать, развить и выразить свои идеи, поддержать их соответствующими примерами или соображениями, ответить на ожидаемые контраргументы, при этом студент должен показать хороший уровень владения нормами письменного языка.

Задачи критики (Critique-an-Argument) актуализируют у студентов умение критически относиться к определенной информации и писать «критические» эссе: увидеть сомнительные аргументы и положения, недостатки информации, несогласованности. Студент должен объяснить недостатки точки зрения автора, организовать, развить и выразить свои идеи, подкрепить свои идеи аргументами или соответствующими примерами.

CLA использует прямое измерение навыков, которые должны быть применены студентами при выполнении когнитивных задач. CLA-задачи требуют, чтобы студенты объединили критическое мышление и навыки письменной коммуникации. Целостная интеграция этих навыков позволяет решать задачи мышления и письма, необходимые в жизни за пределами учебной ситуации. Качество навыков оценивается в баллах. Тип задач – вопросы с открытым ответом, которые требуют конструирования ответа. Каждое из трех заданий оценивается по нескольким категориям. Для каждой категории предусмотрено шесть уровней, отличающихся качеством выполнения.

Первый тип заданий – анализ информации различного типа – позволяет оценить четыре типа навыков, необходимых для его выполнения: аналитическое рассуждение и оценка, письменная эффективность, культура письменной речи, способность к решению проблем. Аналитическое рассуждение и способность к оценке трактуются как способность студента интерпретировать, анализировать и оценивать качество информации. Студент должен уметь идентифицировать информацию как соответствующую задаче, выбирать сходную или противоположную информацию, находить недостатки в логике или сомнительные рассуждения, объяснять, почему информация вероятна, ненадежна или ограничена. Письменная эффективность понимается как способность конструировать и излагать структурированные и логично выстроенные доказательства, умение усиливать авторскую позицию с помощью фактов или идей. Культура письменной речи подразумевает владение студентом нормами письменной речи (граммати-

ка, орфография, пунктуация, синтаксис как построение структуры предложения, а также выбор слова и его использование). Способность решения проблем расшифровывается как рассмотрение и взвешивание информации для принятия решений (формулировки выводов или принятия определенных мер), которые логически следуют из соответствующих аргументов, доказательств или примеров, как рассмотрение важности решения и предложение дополнительного исследования при необходимости.

Второй тип заданий – аргументирование – позволяет оценить три вида навыков: аналитическое рассуждение и способность к оцениванию, письменная эффективность, культура письменной речи. Аналитическое рассуждение и способность к оцениванию понимаются несколько иначе, чем в предыдущем задании. Здесь студенты должны актуализировать такие навыки, как формулировка позиции, обеспечение соответствующего рассуждения для поддержки позиции автора, демонстрация понимания комплексного использования рассуждений и возможности опровержения альтернативных точек зрения. Письменная эффективность и культура письменной речи понимаются так же, как и в предыдущем задании.

Третий тип заданий – критика – позволяет оценить аналогичные три вида навыков с поправкой на специфичность конкретной задачи. Аналитическое рассуждение и способность к оцениванию для данного типа задач, кроме интерпретации, анализа и оценивания качества информации, предполагают умение студента выделять противоречивую информацию, опознавать недостатки в логике, сомнительные аргументы, а также объяснять, почему информация возможна или ненадежна, или ограничена. Письменная эффективность предполагает умение студента выстроить структурированные и логично связанные между собой доказательства, усиливая собственную позицию с помощью указания на недостатки автора в аргументации. Культура письменной речи понимается аналогично оцениванию в первом и во втором типах заданий.

В результате выполнения заданий студент получает «отметки» в баллах по надпредмет-

ным навыкам: аналитическое рассуждение и оценка, письменная эффективность, культура письменной речи. Шесть уровней подробно описывают качество выполнения задания по каждому из критериев. Подобное качественное описание может прояснить, в каком направлении развития навыков нужно работать, и представляет собой средство обратной связи как для студентов, так и для преподавателей.

Итак, проект «Оценка результатов обучения в высшем образовании» выступает как пример реализации одного из подходов к оценке результатов обучения в высшем образовании. Данный подход базируется на теоретическом представлении о результатах обучения в колледжах США, а именно, о надпредметных навыках, которые должны быть сформированы в результате учения студента в колледже независимо от направления подготовки. К надпредметным навыкам, измеряемым в проекте CLA, отнесены такие навыки, как: аналитическое рассуждение и оценка, письменная эффективность, культура письменной речи, способность к решению проблем. Теоретическая рамка проекта воссоздает и обосновывает типы задач, решение которых требует актуализации измеряемых навыков.

Представленный теоретический обзор трактовок результатов обучения в высшем образовании свидетельствует о чрезвычайно разнообразии вариантов. В каж-

дом подходе обосновывается свое понимание необходимых и важных результатов. Не все результаты обучения принципиально могут быть измерены. Примером эффективной оценки результатов обучения в высшем образовании выступает проект CLA, используемый в колледжах и университетах США, в рамках которого измеряются надпредметные умения студентов, не зависящие от специфики профессионального образования и обеспечивающие качественное взаимодействие с информацией. Результаты измерения надпредметных навыков могут быть использованы колледжами или университетами для оценки уровня навыков первокурсников и анализа динамики уровня каждого студента в течение обучения, а также для оценки компетенций выпускников и анализа степени качественного прироста уровня исследуемых навыков за время обучения в колледже или университете.

В современном российском высшем образовании наиболее распространенным стал компетентностный подход, ориентирующий студентов не столько на получение знаний, сколько на приобретение компетенций – способностей применять собственные знания и умения в контексте знакомых или новых ситуаций, задач, проблем. Опыт проекта CLA может стать ценным материалом для организации оценки качества результатов обучения в высшем образовании в рамках компетентностного подхода.

Литература

1. *Allan J.* Learning outcomes in higher education // *Studies in Higher Education*. 1996. Vol. 21. № 1. P. 93–108.
2. *Bloom B. S. Krathwohl D. R.* Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain. N.Y.: McKay, 1956. P. 201–207.
3. CLA+ Overview [Электронный ресурс] // Council for Aid to Education. URL: <http://cae.org/participating-institutions/cla-overview/> (дата обращения: 24.01.2015).
4. *Cole A.* What We Learned About Our Assessment Program that has Nothing to do with Student Learning Outcomes // *Journal of Political Science Education*. 2009. № 5. P. 294–314.

5. Council for Aid to Education [Электронный ресурс] // Council for Aid to Education. URL: <http://www.cae.org/> (дата обращения: 22.01.2015).
6. *Dewey J. D., Montrosse B. E., Schröter D. C., Sullins C. D., Mattox II J. R.* Evaluator Competencies: What's Taught Versus What's Sought // *American Journal of Evaluation*. 2008. Vol. 29. № 3. P. 268–287.
7. *Klein S. P., Kuh G. D., Chun M., Hamilton L., Shavelson R. J.* An approach to measuring cognitive outcomes across higher education institutions // *Research in Higher Education*. 2005. Vol. 46. № 3. P. 251–276.
8. *Kuh G. D.* The state of learning outcomes assessment in the United States // *Higher Education Management and Policy*. 2010. Vol. 22. № 1. P. 1–20.

9. McPherson P., Shulenburg D. Improving student learning in higher education through better accountability and assessment: A discussion paper for the National Association of State Universities and Land-Grant Colleges [Электронный ресурс] // National Institute for Learning Outcomes Assessment. URL: http://www.voluntarysystem.org/docs/background/DiscussionPaper1_April06.pdf (дата обращения: 20.01.2015).
10. Melton R. Learning outcomes for higher education: Some key issues // British Journal of Educational Studies. 1996. Vol. 44. № 4. P. 409–425.
11. Naughton B.A., Suen A.Y., Shavelson R.J. Accountability for what? Understanding the learning objectives in state higher education accountability programs. Chicago: American Educational Research Association, 2003. 238 p.
12. Nusche D. Assessment of Learning Outcomes in Higher Education: a comparative review of selected practices // OECD Education Working Papers. OECD Publishing. 2008. № 15. 49 p.
13. Otter S. Learning Outcomes in Higher Education. A Development Project Report, Unit for the Development of Adult Continuing Education. London: UDACE, 1992. 54 p.
14. Shavelson R.J. Responding responsibly to the frenzy to assess learning in higher education // Change. 2003. № January/February. P. 10–19.
15. Spady W.G. Organizing for Results: The Basis of Authentic Restructuring and Reform // Educational Leadership. 1988. Vol. 46. № 2. P. 4–8.

Higher Education Outcomes at the National Level on the Example of the Project “Collegiate Learning Assessment”

Sabelnikova E. V. *,

National Research University “Higher School of Economics”, Moscow, Russia,
esabelnikova@hse.ru

Khmeleva N. L. **,

Institute of Public Administration, Moscow, Russia,
nlh2009@yandex.ru

We discuss the interpretation of the concept of “learning outcomes”. Theoretical analysis widely represents the interpretations of the learning outcomes of a high school student: academic skills: understanding, application of knowledge to solve problems, synthesis, analysis and evaluation; basic skills and basic knowledge, and skills of a higher order and advanced knowledge; skills of a higher order represented as a system of critical thinking, analytic reasoning, problem solving and written communication; wide abilities interpreted as verbal, quantitative and spatial thinking, understanding, problem solving and decision making. We conclude that each considered approach distinguishes meta-subjective skills, i.e. skills to interact with the quality of information regardless of the context. The ability to measure the meta-skills is discussed on an example of the “Collegiate learning assessment”, realized in the United States.

Keywords: learning outcomes, higher education, meta-subjective skills, students, testing, measurement, assessment of learning outcomes in higher education, meta-skills, CLA.

For citation:

Sabelnikova E.V., Khmeleva N.L. Higher education outcomes at the national level on the example of the project “Collegiate learning assessment”. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015, vol. 20, no. 2, pp. 16–23 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2015200202.

* *Sabelnikova Elena Vladimirovna*. Deputy Director of the Information and Coordination Centre for Cooperation with the Organization for Economic Cooperation and Development, Institute of Statistical Studies and Economics of Knowledge, National Research University “Higher School of Economics”, Moscow, Russia. E-mail: esabelnikova@hse.ru

** *Khmeleva Natal'ya L'vovna*. Senior Lecturer, Institute of Public Administration, Moscow, Russia. E-mail: nlh2009@yandex.ru

References

1. Allan J. Learning outcomes in higher education. *Studies in Higher Education*. 1996. Vol. 21, no. 1, pp. 93–108.
2. Bloom B.S. Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain. NY: McKay, 1956, pp. 201–207.
3. CLA+ Overview [Elektronnyi resurs]. Council for Aid to Education. Available at: <http://cae.org/participating-institutions/cla-overview/> (Accessed 24.01.2015).
4. Cole A. What We Learned about Our Assessment Program that has Nothing to do with Student Learning Outcomes. *Journal of Political Science Education*, 2009, no. 5, pp. 294–314.
5. Council for Aid to Education [Elektronnyi resurs]. Council for Aid to Education. Available at: <http://www.cae.org/> (Accessed 22.01.2015).
6. Dewey J.D., Montrosse B.E., Schröter D.C., Sullins C.D., Mattox II J.R. Evaluator Competencies : What's Taught Versus What's Sought. *American Journal of Evaluation*, 2008. Vol. 29, no. 3, pp. 268–287.
7. Klein S.P., Kuh G.D., Chun M., Hamilton L., Shavelson R.J. An approach to measuring cognitive outcomes across higher education institutions. *Research in Higher Education*, 2005. Vol. 46, no. 3, pp. 251–276.
8. Kuh G.D. The state of learning outcomes assessment in the United States. *Higher Education Management and Policy*, 2010. Vol. 22, no. 1, pp. 1–20.
9. McPherson P., Shulenburg D. Improving student learning in higher education through better accountability and assessment: A discussion paper for the National Association of State Universities and Land-Grant Colleges [Elektronnyi resurs]. *National Institute for Learning Outcomes Assessment*. Available at: http://www.voluntarysystem.org/docs/background/DiscussionPaper1_April06.pdf (Accessed 20.01.2015).
10. Melton R. Learning outcomes for higher education: Some key issues. *British Journal of Educational Studies*, 1996. Vol. 44, no. 4, pp. 409–425.
11. Naughton B.A., Suen A.Y., Shavelson R.J. Accountability for what? Understanding the learning objectives in state higher education accountability programs. Chicago: American Educational Research Association, 2003. 238 p.
12. Nusche D. Assessment of Learning Outcomes in Higher Education: a comparative review of selected practices. *OECD Education Working Papers*. OECD Publishing, 2008, no. 15. 49 p.
13. Otter S. Learning Outcomes in Higher Education. A Development Project Report, Unit for the Development of Adult Continuing Education. London: UDACE, 1992. 54 p.
14. Shavelson R.J. Responding responsibly to the frenzy to assess learning in higher education. *Change*, 2003, no. January/February, pp. 10–19.
15. Spady W.G. Organizing for Results: The Basis of Authentic Restructuring and Reform. *Educational Leadership*, 1988. Vol. 46, no. 2, pp. 4–8.

Варианты психосоциального развития в период отрочества (12–20 лет)

Шамне А. В. *,

Институт психологии имени Г. С. Костюка
НАПН Украины, Киев, Украина,
Shamne@ukr.net

В статье проанализированы результаты эмпирической операционализации вариантов (типов) психосоциального развития в подростково-юношеском возрасте. Исследована большая выборка подростков и юношей 12–20 лет ($N = 1130$, 48% – мужского пола) из различных слоев городского и сельского (17%) населения Украины (учащиеся общеобразовательных, профессионально-технических и высших учебных заведений). Для сбора данных использовалась авторская методика «Психосоциальный опросник». Обработка полученных материалов проводилась с помощью кластерного анализа методом К-средних. В результате обобщения результатов диагностики выявлены и проанализированы пять кластеров («интернальный», «доминантный», «интегрированный», «зависимый», «отчужденный»), которые презентуют индивидуально-типичные особенности психосоциального перехода современной молодежи к состоянию взрослости. Кластеры (типы) также проанализированы по критериям: 1) продуктивный/благополучный и непродуктивный/неблагополучный типы психосоциального развития; 2) психосоциальная интегрированность/адаптированность и дезинтегрированность/дезадаптивность в социальном мире. Определены задачи и условия эффективного психологического сопровождения молодежи (зоны коррекции) с различными типами психосоциального развития.

Ключевые слова: подростково-юношеский возраст, субъектность, личность, активность, тип психосоциального развития, кластерный анализ.

Проблеме индивидуализации развития, за исключением единичных работ, долгое время уделялось значительно меньше внимания, чем исследованию общих закономерностей

развития психики в онтогенезе. Но в своей практической деятельности психолог имеет дело не с возрастным (нормативным) развитием как таковым, а с его конкретными вари-

Для цитаты:

Шамне А. В. Варианты психосоциального развития в период отрочества (12–20 лет) // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 2. С. 24–32. doi: 10.17759/pse.2015200203.

* Шамне Анжелика Владимировна. Кандидат психологических наук, докторант, Институт психологии имени Г. С. Костюка НАПН Украины, Киев, Украина. E-mail: Shamne@ukr.net

антами и индивидуально-психологическими различиями. Таким образом, **актуальность исследований** вариативно-типологического аспекта возрастного развития обусловлена, прежде всего, наиболее острыми потребностями психологической практики.

Отдельные аспекты проблемы индивидуальных путей развития в подростково-юношеском возрасте рассмотрены в исследованиях О.Е. Байтингер, Л.И. Божович, А.Л. Венгера, И.С. Кона, Д.А. Леонтьева, Н.Ю. Максимовой, Д. Оффера, Л.А. Регуш, Д.И. Фельдштейна, Е. Шпрангера и других. Экспериментальные попытки исследования этой проблемы представлены в современных работах Д.А. Леонтьева с соавторами (типы интеграции базовых механизмов самодетерминации – свободы и ответственности, паттерны развития осмысленности, адаптации, саморегуляции), Н.В. Зотиковой (типы развития личности младших подростков), В.А. Харитоновой (типология состояний адаптации подростков), Н.Е. Харламенковой (стратегии самоутверждения в подростковом возрасте), Н.Г. Церковниковой (варианты средовой адаптации подростков), Н.В. Фурмановой (типология адаптивного реагирования юношей), Ю.И. Лановенко (варианты протекания кризиса у юношей) и т. д. [более подробно см.: 6].

Проблема заключается в том, что эмпирические исследования, как правило, недостаточно учитывают целостную, эмерджентную сущность отрочества как периода взросления, основная задача которого состоит в том, чтобы обеспечить эффективную интеграцию личности в общество на фоне, с одной стороны, увеличения индивидуализации развития и, с другой – повышения значения в развитии социально-культурных факторов.

Сущность подростково-юношеского возраста как перехода от детства к взрослости определяет, прежде всего, его психосоциальное содержание (индивидуализация и интеграция в общество). В процессе социального экспериментирования, проб и ошибок, освоения социальных ролей и психологических защит, выбора в пользу тех или иных тенденций поведения подросток более-менее осознанно «выбирает» индивидуальную траекторию

взросления с целью адаптации и самоутверждения в социальной системе.

Тип (вариант) психосоциального развития мы определяем как паттерн, который характеризуется совокупностью наиболее общих и существенных признаков личностного (персоногенез как становление социального субъекта, субъекта общения), субъектного (субъектогенез как становление качества субъекта деятельности и жизни) и социального (социогенез как социальная адаптация) развития.

На основании теоретического анализа особенностей трактовки субъектогенеза, персоногенеза, социогенеза как линий развития было показано, что они отображают сложно структурированную специфику взаимодействия социального (личностного) и индивидуального (сущностного) в этом процессе, различные *варианты реализации внутренних возможностей во взаимодействии с социальной средой* [6].

Целями исследования являлись эмпирическая операционализация концепта «тип психосоциального развития», количественный и качественный анализ выделенных вариантов (типов) психосоциального развития современной украинской молодежи (на примере периода 12–20 лет).

Методы исследования

В силу отсутствия релевантных исследуемому конструкту методик использовалась разработанная автором украиноязычная методика «Психосоциальный опросник» (Psychosocial Inventory, PSI). Результаты его психометрической проверки (на выборке 1564 человека в возрасте 12–20 лет) показали, что он имеет удовлетворительные показатели и может использоваться как инструмент для диагностических и исследовательских целей [7]. Шкалы методики «Психосоциальный опросник» (PSI) позволяют диагностировать шесть показателей психосоциального развития (в соответствии с полученными факторными значениями первыми расположены прямые значения шкалы, а вторыми – обратные).

1. Субъективное благополучие – субъективное неблагополучие [БН];

2. Экстернальный локус-жизнь – интернальный локус-жизнь [ЭИ];

3. Автономность – поиск поддержки [АП];

4. Внешнее Я (конформизм) – Внутреннее Я (нонконформизм) [КН];

5. Негативная эго-идентичность – позитивная эго-идентичность [НП];

6. Материальные ценности – духовные ценности [МД].

Особенности интегрированности/дизинтегрированности этих компонентов представлены тремя факторами второго порядка, которые были получены в результате факторизации матрицы интеркорреляций первичных шкал методом главных компонент с дальнейшим «варимакс»-вращением:

– *фактор I* «Авторство жизни», в который вошли три шкалы первого порядка ([НП], [ЭИ], [МД]) (достигнутая эго-идентичность, интернальный локус-жизнь, ориентация на внутренние ценности, внутренняя позиция «Я – автор жизни»). Следует подчеркнуть (и это важная особенность выборки), что фактор был сформирован из шкал, которые представлены негативными полюсами;

– в *фактор II* «Социальная субъектность» вошли две шкалы ([БН], [АП]). Их содержание отражает становление социальной позиции «Я среди людей», особенности развития субъекта общения (доверие к миру и людям, автономность, социальная интернальность, социальная активность);

– *фактор III* «Социабельность/индивидуализм», в который вошли три шкалы первого порядка (шкала [КН] в прямых значениях и шкалы [АП] и [МД] – в обратных) отражает позицию «Я в обществе» (ориентация на людей и духовные ценности, нормативность, социальный интерес, поиск поддержки).

В исследовании принимали участие 1130 человек (552 мальчика и 578 девочек) в возрасте 12–20 лет – учащиеся городских и сельских общеобразовательных учебных заведений (6–11 классы), профессионально-технических (ПТУ, техникумы) и высших учебных заведений (1–3 курсы) разных регионов Украины (гг. Днепропетровск, Дрогобыч, Киев, Кривой Рог, Львов, Орджоникидзе).

Основным статистическим методом исследования был кластерный анализ (программный продукт SPSS 11.0. – метод К-средних, K-Means Cluster Analysis). Факторы второго порядка (как эмпирические корреляты процессов психосоциального развития) выступали исходными переменными, по которым проходила кластеризация. Критериями выбора наилучшей модели были репрезентативность и возможность содержательной интерпретации.

Результаты исследования

Лучшей была признана модель из 5 кластеров (см. табл.), различия между которыми проверялись с помощью дисперсионного анализа и оказались значимыми по большинству позиций.

Таблица

Факторные значения в подгруппах, которые соответствуют выделенным кластерам

№ п/п	Названия кластеров (типов)	Количество (в %)	Среднее	Названия вторичных факторов		
				Авторство жизни (1)	Социальная субъектность (2)	Социабельность/индивидуализм (3)
1	Интернальный	293	среднее	-1,02	0,61	-0,90
		25,9 %		0,79	0,71	0,65
2	Доминантный	177	среднее	0,88	0,94	-0,02
		15,7%		0,72	0,70	1,00
3	Интегрированный	228	среднее	-0,85	0,25	1,06
		20,2%		0,89	1,05	0,24
4	Зависимый	212	среднее	0,53	-1,01	0,81
		18,8%		0,67	0,55	0,16
5	Отчужденный	220	среднее	0,28	-0,91	-0,99
		19,4%		0,73	1,06	0,80
	Всего	1130	среднее	0,00	0,00	0,00
		100%		1,00	1,00	1,00

Профиль представителей первого кластера (N = 293) в процентном отношении является наиболее распространенным (25,9%). В конфигурации профиля имеется пик (-1,02) по первому фактору «авторство жизни», средние значения по второму фактору (0,61) и высокие обратные значения (-0,90) по фактору «социабельность/индивидуализм». Эта группа подростков и юношей (девушек) имеет наиболее выраженный (по сравнению с другими группами) интернальный локус контроля, они положительно оценивают свой потенциал быть субъектом собственной жизни, чувствуют себя компетентными во времени, конструктивно относятся к своим жизненным неудачам и ошибкам, довольны собой. При этом высокие обратные значения по третьему фактору свидетельствуют о том, что представители первого кластера являются ориентированными на себя, независимыми от оценок окружения, прагматичными, ориентированными на достижения и материальные ценности, им присуща склонность идти к цели, используя различные средства (в том числе манипулирование другими, пренебрежение моральными нормами) по принципу «цель оправдывает средства».

Базовым процессом психосоциального развития является **субъектогенез** (становление субъектной активности, автономности, самодетерминации). «Слабой» стороной этого варианта развития является акцент на достижении своих целей за счет других людей, что может приводить к проблемам во взаимодействии с ближним окружением. Тип был назван **«интернальный»** (содержание: целенаправленная активность).

Профиль второго кластера (N = 177) отличается относительно высокими значениями по факторам «социальная субъектность» (0,94), «авторство жизни» (0,88) и нейтральными (-0,02) – по фактору «социабельность/индивидуализм». Этот тип подростков и юношей (девушек) характеризуют позитивное эмоционально-ценностное отношение к жизни, базовое доверие к миру и людям, внутренняя мотивация. Они аутентичны, вовлечены в различные формы самореализации, как правило, независимы от оценок и суждений извне, имеют высокую интернальность в сфере межличностных отношений, активную, де-

ятельную позицию в общении, высокий уровень автономии и социальной компетентности, чувствуют себя источником социального влияния. Им присущи доминантность, эгоцентризм, индивидуализм, стремление к лидерству. Общение является для них основной сферой реализации субъектности.

Но представители этой группы еще находятся в зависимости от событий и обстоятельств жизни, характеризуются ситуативностью поведения, проблемами относительно инициации активности, направленной на себя (саморазвитие, самовоспитание), неустойчивой Я-концепцией, низким уровнем компетентности во времени, ориентированностью преимущественно на материальные ценности (высокое значение денег как мотиватора поведения).

Базовым процессом психосоциального развития выступает **персоногенез**, поэтому слабой стороной этого типа является акцент на реализации социальной субъектности на фоне проблем в личностном самоопределении. Тип был назван **«доминантный»** (содержание развития: самореализация в общении).

Индивидуальные варианты развития, описанные в кластерах 1 и 2, способствуют развитию субъектности и близки к двум типам развития личности, выделенным в исследовании Н.В. Зотиковой [2]: это подростки, которые стремятся к самореализации в сфере достижений (соответствует кластеру 1 «интернальный») и в сфере общения (соответствует кластеру 2 «доминантный»).

У представителей **третьего кластера** (N = 228) высокий уровень социабельности (1,06) сочетается с выше среднего уровнем факторов «авторство жизни» (-0,85) и средним уровнем фактора «социальная субъектность» (0,25). Они уверены в себе, доверяют людям, им свойственно ощущение счастья, вера в способность влиять на окружающих. В сознательной регуляции поведения важным фактором является принятие ценностно-нормативной системы социума, усвоенная система норм поведения и общественных ожиданий (высокая социализированность). Но эти особенности сочетаются со способностью ориентироваться и на себя, на свои желания и ценности, с личным локусом каузальности,

ощущением себя (а не других людей) источником собственных действий.

Иначе говоря, эти подростки интегрированы в социальную среду по одному из наиболее благоприятных в отношении задач возраста сценариях: они умеренно ориентированы на требования окружения, мнения и позиции других, склонны к соблюдению норм и к сотрудничеству, но при этом являются достаточно автономными, имеют средний для возраста уровень развития всех компонентов субъектности. Тип был назван «**интегрированный**» (содержание развития: ориентация на сотрудничество).

Особенностью представителей **четвертого кластера** (N = 212) является то, что доминирующим в кластере является пик по фактору «социальная субъектность» (-1,01). Это свидетельствует о пассивной позиции «Я среди людей», проблемах с автономным поведением, о низком психологическом благополучии. Они в значительной степени зависят от окружения, конформны, ориентированы на мнение других, имеют сильно выраженные потребности в одобрении, поддержке, в опоре на других. Им присущи высокая социальность, конформная ответственность, повышенная обязательность, ориентация на духовные ценности, контроль за своим поведением и эмоциями, склонность придерживаться привычных поведенческих установок и внешних ожиданий, установленных правил и традиций.

Отрицательные показатели (0,53) фактора «авторство жизни» и высокая социальность (0,81) свидетельствуют об ориентации на заданность жизни извне и таких характеристиках, как экстернальный локус-жизнь, социальная пассивность, отсутствие жизненных целей, ощущение себя «пешкой», негативное представление о себе во времени прошлого, настоящего и будущего, недовольство собой и жизнью.

Основной линией развития является *социогенез* с ярко выраженным уклоном в сторону социализации за счет индивидуализации. Эти подростки (юноши, девушки) имеют существенные проблемы со становлением субъектности (как в общении, так и в отношении собственной жизни), реализуют пре-

имущественно адаптационную деятельность, стратегию уступок, скрытой (избегание, бегство) конфронтации, низкую субъектную активность. В своих крайних проявлениях они оказываются практически полностью зависимыми от внешних обстоятельств, людей и норм. Тип был назван «**зависимый**» (содержание развития: конформизм и поиск поддержки).

Заметим, что кластеры «доминантный» (2) и «зависимый» (4) отражают вариативность психосоциального развития в контексте особенностей социальной адаптации (субъектный – объектный, активный – пассивный, неконформный – конформный, независимый – зависимый). Подобные типы самоутверждения подростков (стратегия доминирования и самоподавления) описаны Н. Е. Харламенковой [4]. Тип «зависимый» совпадает с описанием симбиотического, конформного, гиперконформного паттернов развития в исследовании Д. А. Леонтьева с соавторами [3].

Конформный паттерн в исследованиях российских психологов [3] распадается на два одинаково неблагоприятных варианта (в одном доминирует безличная каузальность и отчужденность (в нашем исследовании – это кластер 5), а во втором – внешняя каузальность и неудовлетворенность жизнью). Мы получили несколько иной результат: высокая ориентация на других (социальность, нормативность поведения) может быть как благоприятной, например, при условии конструктивного взаимодействия с окружением, субъективного благополучия, интернального локус-контроля (кластер 3 «интегрированный»), так и неблагоприятной для продуктивного развития (кластер 4 «зависимый»).

Представители **пятого кластера** (N = 220) характеризуются негативным проявлением всех трех факторов. Наиболее слабым звеном является очень высокий уровень безличного локуса каузальности в общении, низкий уровень развития всех компонентов социальной субъектности. Представителям этого кластера характерны экстернальность, пассивность, отсутствие жизненных целей, неудовлетворенность жизнью, недоверие к миру и

людям, низкое субъективное благополучие, низкий уровень автономности, экстринсивная мотивация, отсутствие интереса и эмоциональной насыщенности в жизни, оценка своей жизни как не результативной.

Высокие обратные показатели по третьему фактору свидетельствуют о выраженном индивидуализме, прагматизме, ориентации на внешние мотивы поведения, материальные ценности (деньги), о низкой потребности в поддержке и одобрении. Ситуативный характер общения, отсутствие глубоких, близких отношений, несовершенство социальной рефлексии сопровождаются отсутствием коммуникативной инициативы, страхом быть отверженным, высокой тревожностью.

Кластер 5 подобен по содержанию к эгоцентрическому типу развития личности [2], паттерну «отчужденный» (выраженное неблагополучие и отчуждение от собственной жизни, пассивность, отсутствие собственных целей, внешний локус контроля, склонность «плыть по течению» [3], варианту социально-психологической дезадаптации [5]. Но содержание выделенного нами кластера (5) позволяет показать специфику социальной ситуации развития этого типа: отчуждение не только от своей жизни, но и от субъект-субъектного взаимодействия, близких, конгруэнтных отношений с окружением. Учитывая сходство характеристик, тип также был назван «**отчужденный**» (содержание: латентная субъектность и неблагополучие).

Подчеркнем, что индивидуализм и эгоцентризм (высокие обратные показатели по третьему фактору), присущие представителям первого и пятого кластеров, имеет разный характер: первый ориентирован на себя на фоне высокого субъективного благополучия и успешного опыта субъектного поведения, второй – на фоне латентной субъектности и социальной пассивности в субъективно «враждебном» мире.

Сочетание типологического и динамического подходов позволяет предполагать, что описанные типы психосоциального развития являются одновременно его уровнями. Поэтому полученные кластерные группы можно дифференцировать по критериям:

1) продуктивный (конструктивный, благополучный) и непродуктивный (деструктивный, неблагополучный) характер развития;

2) психосоциальная интегрированность (адаптация) и дезинтегрированность (дезадаптация) в социальном мире.

Неблагополучные типы развития представлены четвертым и пятым кластерами («зависимый» и «отчужденный»). Они имеют одинаково низкие показатели по фактору «социальная субъектность», но в одном доминирует безличная каузальность, конформизм и зависимость, а во втором – латентная субъектность, отчуждение, индивидуализм и прагматизм. Отметим, что подобные по содержанию продуктивные (кластеры 1, 2, 3) и непродуктивные (кластеры 4, 5) типы развития были описаны по результатам обобщения работы фокус-групп учителей [8]. Эти результаты также подтверждают вывод Д.А. Леонтьева с соавторами о том, что распределение выборки на адаптивных, благополучных и дезадаптивных, неблагополучных» является базовой основой типизации развития подростков в современных условиях [3].

Как социально интегрированные (второй критерий) можно определить типы «доминантный» и «интегрированный», которые характеризуются более-менее оптимальным сочетанием тенденций социализированности и автономности поведения, как дезинтегрированные – типы «интернальный», «зависимый», «отчужденный», представителям которых присущи проблемы во взаимодействии с окружением и установлением конгруэнтных отношений. Каждый из этих типов имеет свои факторы проблем психосоциальной интеграции (адаптации), которые обусловлены:

– отсутствием собственной системы убеждений, опоры на себя, высоким конформизмом (тип «зависимый»);

– фиксацией на реализации собственных целей и материальных достижений на фоне отсутствия социального интереса, пренебрежения к общественной необходимости, мнениям и ожиданиям окружающих (тип «интернальный»);

– индивидуализмом, негативизмом, базальным недоверием к людям, отчуждением

от них и собственной жизни (тип «отчужденный»).

Как показали результаты исследования, типы психосоциального развития выделились на основе разных вариантов системного сочетания процессов субъектогенеза, персонотенеза, социогенеза, которые отображают сложно структурированную специфику взаимодействия социального (личностного) и индивидуального (сущностного) в развитии.

При относительно усилении процесса *персонотенеза* на первый план выходит самореализация в общении, стремление к влиянию и лидерству (тип «доминантный»). При акцентировании процессов *социогенеза* преобладают тенденции развития нормативно ориентированного, несамостоятельного (тип «зависимый») или (при условии внутреннего локуса, опоры на себя, автономности) – «интегрированного» в социальное окружение подростка. Превалирование *субъектогенеза* (в виде чрезмерного развития интернальности, самоуверенности на фоне отсутствия социального интереса и просоциальной мотивации) предопределяет развитие ориентированного на себя и собственные цели человека (тип «интернальный»).

Как видим, каждая из индивидуально-типичных вариаций психосоциального развития высвечивает определенные «слабые зоны» и риски развития. Например, особенности «Я-концепции» представителей типов «доминантный», «интернальный» и «зависимый» могут приводить к гипо- или гиперсоциализации. Ориентация подростка (юноши) на ценности влияния, власти, денег или излишняя самостоятельность на фоне снижения социального интереса (которое А. Адлер считал основой психического здоровья) при относительно низком уровне нравственного самосознания может приводить к успеху не лучшим (адекватным) способом, отрицательно сказываться на отношениях с окружающими (типы «доминантный», «интернальный»), и, в конечном счете, приводить к сужению пространства самоактуализации.

Полученные в нашем исследовании кластеры показали высокое значение гар-

моничного сочетания тенденций субъектогенеза (рост индивидуальной силы Я и субъектной активности), персонализации (оптимальные пути реализации коммуникативно-социальной активности в обществе) и социализации (формирование просоциальных мотивов и ценностей, нормативного Я) в развитии.

Полученная в результате исследования типология развития позволила выявить те зоны коррекции, которые в дальнейшем могут и должны быть решены при практической развивающей и личностной работе с подростками и юношами. Так, для представителей 4, 5 кластеров – это работа с механизмами «Я-концепции», коррекция самооценки, повышение локуса контроля над ситуациями собственной жизни; для представителей 1, 2 и 5 типов – это развитие просоциальной мотивации, ориентации на других, духовных ценностей, навыков субъект-субъектного взаимодействия и др.

Полученные результаты подтвердили целесообразность и перспективность использования вариативно-типологического подхода в возрастной психологии. В результате обобщения эмпирических данных выявлены и проанализированы пять кластеров («интернальный», «доминантный», «интегрированный», «зависимый», «отчужденный»). Их содержание отражает индивидуально-вариативные особенности психосоциального развития в период перехода от детства к взрослости.

Обобщение опыта тренинговой и консультативной работы с подростками и юношами/девушками позволяет утверждать, что полученные в результате обобщения эмпирических данных результаты не являются теоретическими абстракциями. Это реальные типы взросления современной украинской молодежи, которые необходимо учитывать в психотерапевтической, консультативной и учебно-воспитательной работе. Важность результата определяется тем, что на практике описанные «риски развития» каждого типа соответствуют многим проблемам взрослых людей, связанным с нерешенными задачами развития в период отрочества.

Литература

1. Бююль А., Цефель П. SPSS: Искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей. СПб.: ООО ДиаСофтЮП, 2002. 608 с.
2. Зотикова Н.В. Личностные предпосылки субъектности младших подростков: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2002. 19 с.
3. Леонтьев Д.А., Калитеевская Е.Р., Осин Е.Н. Личностный потенциал: структура и диагностика. М.: Смысл, 2011. С. 611–641.
4. Харламенкова Н.Е. Стратегии самоутверждения подростков. М.: Смысл, 2007. 384 с.
5. Хломов К.Д. Подросток на перекрестке жизненных дорог: социализация, анализ факторов изменения среды развития [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2014. № 1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/1/Hlomov.shtml> (дата обращения: 15.10.2014).
6. Шамне А.В. Вариативно-типологичний підхід до розвитку у віковій психології // Педагогіка і психологія. 2013. № 4. С. 82–89.
7. Шамне А.В. Результати психометричної апробації «Психосоціального опитувальника» для підлітково-юнацького віку // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». 2014. № 9. С. 345–353.
8. Шамне А.В. Социально-психологические особенности современного отрочества (по итогам проведения фокус-групп с учителями) [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2014. № 35. С. 9. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 15.10.2014).

Ways of Psychosocial Development During Adolescence (12–20 years)

Shamne A. V. *,

G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the NAPS of Ukraine, Kiev, Ukraine, Shamne@ukr.net

We analyze the results of empirical operationalization of options (types) of psychosocial development in adolescent age. We studied a large sample of adolescents and young adults of 12-20 years (N = 1130, 48% male) from different strata of the urban and rural (17%) Ukrainian population (students of secondary, vocational, technical and higher education). We used the author's method "Psychosocial Questionnaire". Data were analyzed with K-means cluster analysis. We identified and analyzed five clusters ("internal", "dominant", "integrated", "addict", "aloof"), which represent individually typical features of modern youth psychosocial transition to a state of maturity. Clusters (types) were also analyzed with the following criteria: 1) productive / prosperous and non-productive / dysfunctional types of psycho-social development; 2) psychosocial integration / adaptation and disintegration / maladaptation in the social world. We revealed the tasks and conditions of effective psychological support of the youth (correction zone) with different types of psycho-social development.

Keywords: adolescent age, subjectivity, personality, activity, type of psychosocial development, cluster analysis.

For citation:

Shamne A.V. Ways of psychosocial development during adolescence (12–20 years). *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015, vol. 20, no. 2, pp. 24–32 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2015200203.

* Shamne Azhelika Vladimirovna. PhD (Psychology), Doctoral Student, G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the NAPS of Ukraine, Kiev, Ukraine. E-mail: Shamne@ukr.net

References

1. Byuyul' A., Tsefel' P. SPSS: Iskusstvo obrabotki informatsii. Analiz statisticheskikh dannykh i vosstanovlenie skrytykh zakonomirnostei [SPSS: The Art of information processing. Analysis of statistical data and restore hidden patterns]. Saint-Petersburg: OOO DiaSoftYuP, 2002. 608 p.
2. Zotikova N.V. Lichnostnye predposylki sub'ektivnosti mladshikh podrostkov. Avtoreferat dis. kand. psikhol. nauk [Personal preconditions subjectivity younger teenagers. Ph.D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 2002. 19 p.
3. Leont'ev D.A., Kaliteevskaya E.R., Osin E.N. Lichnostnyi potentsial: struktura i diagnostika [Personal potential: structure and diagnostics]. Moscow: Smysl, 2011, pp. 611–641.
4. Kharlamenkova N. E. Strategii samoutverzhdeniya podrostkov [Strategies of self teenagers]. Moscow: Smysl, 2007. 384 p.
5. Khlomov K. D. Podrostok na perekrestke zhiznennykh dorog: sotsializatsiya, analiz faktorov izmeneniya sredi razvitiya [Elektronnyi resurs] [Teenager at the life crossroads: socialization, analysis of the factors of developmental environment change]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2014, no.1. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/1/Hlomov.phtml> (Accessed 15.10.2014).
6. Shamne A. V. Variativno-tipologichnii pidkhod do rozvitku u vikovii psikhologii [Variably-typological approach to the development of psychology]. *Pedagogika i psikhologiya* [Pedagogy and Psychology], 2013, no. 4, pp. 82–89.
7. Shamne A.V. Rezul'tati psikhometrichnoi aprobatsii «Psikhosotsial'nogo opituval'nika» dlya pidlitkovo-yunats'kogo viku [Results of psychometric testing “Psychosocial Questionnaire” for teenagers and adolescents]. *Gumanitarnii visnik DVNZ «Pereyaslav-Khmel'nits'kii derzhavnii pedagogichnii universitet imeni Grigoriya Skovorodi»* [Humanitarian Bulletin PHEI “Pereyaslav-Khmelnitsky State Pedagogical University named Gregory Pans”], 2014, no. 9, pp. 345–353.
8. Shamne A.V. Sotsial'no-psikhologicheskie osobennosti sovremennogo otrochestva (po itogam provedeniya fokus-grupp s uchitelyami) [Jelektronnyj resurs] [Socio-psychological features of the modern adolescence (on the results of the focus group interviews with teachers)]. *Psikhologicheskie issledovaniya* [Psychological studies], 2014, no. 35, p. 9. URL: <http://psystudy.ru>

Исследование компонентов произвольной регуляции у детей первого класса

Савина Е. А. *,

университет Джеймса Мэдисона, США;
Орловский государственный университет,
Орел, Россия,
savinaea@jmu.edu

Логвинова А. Э. **,

Орловский государственный университет,
Орел, Россия,
albina.logvinova@mail.ru

Настоящее исследование посвящено изучению компонентов произвольной регуляции у детей первого класса. Детям (N = 82) предлагалось выполнить задания, измеряющие способность к торможению речевого поведения (тесты «Да–нет», «День–ночь»), рабочую и кратковременную память, знание правил поведения в классе, умение следовать зрительному образцу («Бабочка») и вербальной инструкции («Графический диктант»). Было обнаружено, что девочки обладают более высокой регуляцией речевого поведения по сравнению с мальчиками. Показано, что рабочая память является необходимым компонентом произвольной регуляции: так, дети с более высокими показателями рабочей памяти также продемонстрировали более высокий уровень торможения и способности следовать образцу и инструкции. Было обнаружено, что регуляция речевого поведения важна как для следования зрительному образцу и вербальной инструкции, так и для контроля интерференции. Количество правил поведения, названных детьми, оказалось положительно связанным с тестом, измеряющим способность к торможению речевого поведения «День–ночь». Полученные данные указывают на необходимость формирования у детей речевого опосредования деятельности и приемов рабочей памяти.

Ключевые слова: произвольная регуляция, рабочая память, следование инструкции, правила поведения, торможение, дети первого класса.

Для цитаты:

Савина Е. А., Логвинова А. Э. Исследование процессов произвольной регуляции у детей первого класса // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 2. С. 33–42. doi: 10.17759/pse.2015200204.

* Савина Елена Александровна. Доктор психологических наук, профессор, кафедра последипломного психологического образования, университет Джеймса Мэдисона, США; кафедра общей и возрастной психологии, Орловский государственный университет, Орел, Россия. E-mail: savinaea@jmu.edu

** Логвинова Альбина Эдуардовна. Магистрант, кафедра общей и возрастной психологии, Орловский государственный университет, Орел, Россия. E-mail: albina.logvinova@mail.ru

Введение

Развитие произвольной регуляции представляет собой один из центральных аспектов социализации ребенка, его психического здоровья, социально-эмоционального развития и успеха в обучении. Произвольная регуляция является важной прогностической переменной для готовности ребенка к школе и успешного овладения учебными навыками [18; 20]. В период младшего школьного возраста интенсивно происходит формирование учебной деятельности, в связи с чем требования к произвольной регуляции поведения повышаются [1; 7]. Так, от ребенка требуется подчинять свое поведение школьным правилам, выполнять инструкции взрослого и следовать образцу. Даже у детей с высокой учебной мотивацией и способностями могут возникнуть проблемы в обучении и поведении в классе из-за недостатка произвольной регуляции.

В зарубежной психологии произвольная регуляция определяется как способность намеренно приспособлять поведение к требованиям ситуации, т. е. активизировать, тормозить и изменять вербальное или моторное поведение [21]. Это «внутренне направляемая способность регулировать аффект, внимание и поведение, которая нужна, чтобы эффективно реагировать как на внутренние, так и на внешние требования» [22, с. 54–55]. Произвольная регуляция предполагает временную организацию поведения, так как позволяет затормозить или отсрочить непосредственное поведение ради более долгосрочной цели [9]. Она обеспечивается внутренними репрезентациями, включая образы прошлых или будущих событий, а также эмоциями, целями и потребностями.

В отечественной психологии термин «произвольность» используется для обозначения видов поведения, которые отличаются намеренностью, осознанностью, наличием планирования и контролем за ходом действия [3]. Развитие речевого опосредования, т. е. планирующей и регулирующей функции речи, является центральной линией развития произвольности [2; 6]. Уровень развития речи ребенка играет важную роль в произвольной регуляции поведения. Так, Е.О. Смирнова [6] обнаружила, что плохо говорящие дети раннего возраста

затруднялись в следовании инструкции взрослого и были более ситуативно-зависимыми по сравнению с хорошо говорящими детьми. Кроме речи, средством регуляции поведения могут также выступать образец и правило [6; 7].

В нейрокогнитивной традиции процесс торможения и рабочая память рассматриваются в качестве основных процессов, обеспечивающих произвольную регуляцию [9]. Процесс торможения это способность подавлять реакции, не отвечающие ситуации или инструкции, что дает субъекту короткий временной промежуток, позволяющий подготовить более эффективный ответ [9]. Одной из функций торможения является контроль интерференции [9; 19]. Контроль *моторной интерференции* включает торможение реакции на отвлечения, которые могут помешать выполнению основного задания. Контроль *когнитивной интерференции* включает торможение мыслей или образов, мешающих концентрации на выполнении задания [19]. Этот тип интерференции непосредственно связан с рабочей памятью.

Рабочая память – это способность удерживать и манипулировать информацией в поле внимания, при этом сохраняя устойчивость к интерференции [8]. Она имеет в своем строении два основных блока: блок краткосрочного хранения информации и центральный исполнительный блок, отождествляемый с произвольным вниманием [8]. Известно, что рабочая память имеет маленький объем (без повторения 4 единицы) и ограниченную длительность (около 14 сек) [11]. Поэтому-то и важна защита рабочей памяти от отвлечений с помощью процесса торможения. Рабочая память необходима для произвольной регуляции, так как позволяет удержать в плане сознания репрезентации, регулирующие поведение [9]. Известно, что дети с дефицитом рабочей памяти испытывают трудности со следованием инструкции в классе [13].

Способность тормозить поведение впервые появляется на третьем году жизни [20] и поступательно улучшается с возрастом. Так, к пятилетнему возрасту дети успешно выполняют задания на торможение доминантной реакции [4; 14; 16; 23]. Функция контроля произвольных действий далее улучшается от 6 до 8 лет, а более сложная функция пла-

нирования – от 7 до 10 лет [5]. Девочки, как правило, показывают более высокие показатели по произвольной регуляции, чем мальчики [16; 17; 22].

Наиболее ранние исследования процесса торможения моторных реакций и роли речи в этом процессе были проведены А.Р. Лурия и его коллегами [4]. Результаты их исследований показали, что дети 2–3 лет испытывали трудности с торможением моторной реакции: так, они продолжали нажимать на резиновый баллончик, несмотря на инструкцию «больше не нажимать» или продолжали выкладывать кубики из коробки, несмотря на инструкцию «положи кубики в коробку». Только к 4–5 годам дети начинают успешно выполнять подобные задания, что говорит о начале использования речи в качестве механизма произвольной регуляции.

В зарубежной психологии были получены похожие результаты на разных типах заданий. С. Герштадт с коллегами [14] разработали тест на торможение «День–ночь», в котором от ребенка требовалось сказать «солнце», при предъявлении картинки с луной, и «луна» при предъявлении картинки с солнцем. Было обнаружено, что дети младше 5 лет испытывали трудности в выполнении этого теста. Сходные результаты были получены и при использовании так называемого теста на сортировку [23]. Детям предлагалось сортировать картинки по одному признаку (скажем, цвету), а затем рассортировать те же самые картинки по другому признаку (например, классу «животные»). Было обнаружено, что хотя трехлетние дети знали новое правило сортировки, они продолжали пользоваться «старым» правилом, т. е. демонстрировали трудности торможения моторной реакции, связанной со старым правилом. Дети 4–5 лет успешно справлялись с этим заданием.

Цели и гипотезы исследования

Несмотря на то, что отдельные компоненты произвольной регуляции детей достаточно хорошо изучены, существует мало исследований, в которых предпринимается попытка изучить различные компоненты одновременно. В нашем исследовании мы поставили целью изучить процесс торможения, рабочую память, следование инструкции и знание правил пове-

дения у детей первого класса. Мы решали три задачи: 1) изучить половые различия по компонентам произвольной регуляции, 2) выявить, существует ли связь между различными компонентами произвольной регуляции и 3) выявить, существует ли связь рабочей памяти с другими компонентами произвольной регуляции.

Нами была выдвинуты следующие гипотезы.

1. Исходя из данных предыдущих исследований [16; 17; 22], мы ожидаем, что девочки покажут более высокие результаты по произвольной регуляции по сравнению с мальчиками.

2. Мы ожидаем, что рабочая память будет положительно коррелировать с процессами торможения и знанием правил поведения. Однако мы не ожидаем статистически значимых связей компонентов произвольной регуляции с кратковременной памятью.

Программа исследования

Методы исследования

1. Беседа о правилах поведения. Ребенку давалась инструкция: «Представь, что новая девочка/мальчик пришла (пришел) в твой класс. Она/он не знает, что нужно делать, чтобы хорошо себя вести в классе. Ей/ему нужна твоя помощь. Что бы ты сказал(ла), что нужно делать, чтобы хорошо себя вести?» Подсчитывалось количество правил, названных ребенком.

2. Тест кратковременной и рабочей памяти. Ребенку предлагалось повторить цифры в прямом порядке (кратковременная память на цифры), цифры в обратном порядке (рабочая память) и слова в прямом порядке (кратковременная память на слова). Максимально возможное количество баллов по каждому заданию – 8.

3. Тест «День–ночь/кошка–собака» (модификация методики «День–ночь» [14]) направлен на изучение способности к торможению доминантной вербальной реакции при предъявлении зрительных стимулов. Так как в предыдущих исследованиях по тесту «День–ночь» было обнаружено, что уже к пятилетнему возрасту большинство детей успешно справляются с этим заданием [14], мы добавили дополнительные стимулы, а именно, картинки собаки и кошки. Ребенку показывались картинки с изображением солнца, луны, собаки и кошки и предлагалось назвать кар-

тинки наоборот, т. е. называть картинку с лунной «день», солнца – «ночь», кошки – «собака», собаки – «кошка». Подсчитывалось количество правильных ответов при максимально возможном количестве 25.

4. Тест «Бабочка» (Е.А. Савина), измеряет контроль интерференции (помехоустойчивости) и умение следовать зрительному образцу при копировании сложной фигуры. В первой серии, «Бабочка-1», ребенку предлагалось скопировать рисунок бабочки (количество элементов – 18). Во второй серии, «Бабочка-2», ребенка просили скопировать ту же самую бабочку, однако в процессе выполнения задания экспериментатор задавал ему пять простых вопросов, на которые ребенок не должен был отвечать. Во второй серии подсчитывалось количество правильно воспроизведенных элементов бабочки и количество вопросов, на которые ребенок ответил. Ответы ребенка на вопросы означают низкий уровень контроля интерференции.

5. Тест «"Да" и "нет" не говорите» (Л. Красильникова) имеет целью изучить умение ребенка тормозить доминантную речевую реакцию. Ребенка просили отвечать на вопросы экспериментатора, однако не говорить «да» и «нет», а отвечать полным ответом. Подсчитывалось общее количество ошибок при максимальном количестве 20.

6. Тест «Графический диктант» (модифицированная методика Д. Б. Эльконина) измеряет способность ребенка следовать инструкции при выполнении зрительно-моторного задания. Ребенку предлагалось нарисовать узор на бумаге в клетку по речевой инструкции экспериментатора. В тренировочной пробе ребенку давалась инструкция с одним шагом (например, рисуй одну клетку вправо), в первой тестовой пробе каждая команда состояла из двух шагов (например, рисуй одну клетку вверх и две клетки влево), а во второй – из трех шагов. Таким образом, нагрузка на рабочую память ребенка постепенно увеличивалась. Подсчитывалось правильное выполнение ребенком команд при максимальном количестве 26.

Характеристика выборки и процедуры проведения

В исследовании приняли участие 82 ребенка в возрасте от 6 лет 8 мес. до 8 лет (средний возраст 7 лет 4 мес., $SD = 3,56$) из

них было 42 мальчика и 40 девочек. Из полной семьи было 77 детей; 35 детей имели сиблингов. Все дети обучались в образовательных учреждениях г. Орла и не имели выраженных неврологических и психических отклонений развития. Обследование детей проводилось в индивидуальном порядке в кабинете школьного психолога.

Результаты и интерпретация

В табл. 1 представлены результаты описательной статистики у мальчиков и девочек.

Половые различия были обнаружены только по тестам «Бабочка-2, ответы» и «Да–нет». Девочки продемонстрировали более развитую способность тормозить речевое поведение, что может быть связано с тем, что они опережают мальчиков в речевом развитии [15]. Размер эффекта, показывающий стандартизованную разницу средних значений, был большим по «Бабочке-2» ($Cohen's d = 0,76$) и средним по «Да–нет» ($Cohen's d = 0,44$). Хотя после адаптации уровня α к множественным сравнениям ($\alpha = 0,005$) разница средних значений по тесту «Да–нет» перестала быть статистически значимой, размер эффекта говорит о ее практической значимости. Интересно, что мы не обнаружили половых различий по другим компонентам произвольной регуляции. Таким образом, наши данные только частично согласуются с данными других исследователей, в которых половые различия были обнаружены по широкому спектру заданий [15;16]. Так как в нашем исследовании приняли участие дети более старшего возраста, возможно, что с возрастом половые различия по произвольной регуляции сглаживаются.

Второй и третьей задачами нашего исследования было изучить наличие связи между различными компонентами произвольной регуляции. Для выявления связей нами использовался коэффициент линейной корреляции Пирсона. Полученные результаты представлены в табл. 2. Было обнаружено, что объем рабочей памяти положительно связан с количеством правильных ответов в тесте «День–ночь», и отрицательно – с количеством ошибок в тесте «Да–нет». Так как оба теста предполагают действие по правилу, то становится очевидным, что дети с большим объемом рабочей памяти лучше удерживают прави-

Таблица 1

Средние показатели компонентов произвольной регуляции у мальчиков и девочек

Тесты	Мальчики		Девочки		t - тест	p
	M	SD	M	SD		
Правила поведения	3,78	1,39	4,20	1,74	1,19	0,236
Цифры в прямом порядке	6,09	1,39	6,02	1,37	0,23	0,819
Цифры в обратном порядке	3,31	1,16	3,35	1,12	0,16	0,873
Память на слова	5,57	1,31	5,45	1,34	0,41	0,679
День–ночь/кошка–собака	23,05	1,83	23,69	1,46	1,74	0,084
Бабочка-1	15,26	4,27	16,10	2,63	1,06	0,291
Бабочка-2 (с интерференцией)	15,29	3,24	16,20	2,99	1,33	0,189
Бабочка-2, ответы	1,88	1,71	0,77	1,16	3,40	0,001
Да–нет*	7,04	6,63	4,40	5,29	1,98	0,05
Графический диктант	18,26	8,06	18,05	8,27	0,12	0,907

*По тесту «Да–нет» регистрировалось количество ошибок

ло и тормозят свои непосредственные реакции. Была обнаружена положительная корреляция между объемом рабочей памяти и умением копировать зрительный образец при наличии интерференции («Бабочка-2»). Следовательно, дети с более развитой рабочей памятью лучше тормозят влияние помех на выполнение задания. Интересно, что отсутствует статистически значимая корреляция между объемом рабочей памяти и умением копировать зрительный образец без наличия интерференции («Бабочка-1»), это можно объяснить тем, что роль рабочей памяти в процессе копирования была минимальной – ребенок имел возможность обращаться к образцу. Нами было обнаружено, что объем рабочей памяти также положительно коррелирует со способностью действовать по вербальной инструкции («Графический диктант»). Кратковременная память на слова оказалась не связанной ни с одним компонентом произвольной регуляции. Кратковременная память на цифры положительно коррелирует только с «Графическим диктантом», что является закономерным, так как при выполнении «Графического диктанта» дети должны были удерживать в памяти информацию о количестве клеточек, которые требовалось обвести.

Так как практически все тесты произвольной регуляции коррелируют с рабочей памятью, мы далее подсчитали, как простые, так и так называемые частные корреляции, в которых мы контролировали влияние третьей переменной (в нашем случае – рабочей памяти) на

другие корреляции. В табл. 2 частные корреляции представлены жирным шрифтом. Было обнаружено, что способность регулировать вербальное поведение («Да–нет») связана со способностью тормозить «неразрешенное» речевое поведение (ответы в «Бабочке-2») и способностью копировать зрительный образец при наличии интерференции в «Бабочке-2». Эти данные являются закономерными, так как оба эти задания требуют участия рабочей памяти, в которой ребенок должен удержать инструкцию. Эти связи сохранились и после контроля рабочей памяти: помимо рабочей памяти, эти задания требуют от ребенка способности тормозить речевую активность. Кроме того, дети с более развитой речевой регуляцией показали лучшую помехоустойчивость.

Обнаружена отрицательная корреляция между количеством правильных ответов в тесте «День–ночь» и количеством ошибок в тесте «Да–нет». Эта корреляция сохранилась после контроля рабочей памяти, что может указывать на наличие общего механизма торможения, независимого от выполняемого задания. Далее, количество ошибок по тесту «Да–нет» отрицательно связано с количеством выполненных элементов по «Графическому диктанту». Следовательно, чем лучше у ребенка развит уровень речевого самоконтроля, тем лучше он может действовать по инструкции взрослого. Эта связь обусловлена наличием общего процесса, а именно, рабочей памяти. Однако после контроля рабочей памяти кор-

Таблица 2

Связь между компонентами произвольной регуляции

	Правила	Память на цифры	Рабочая память	Память на слова	День-ночь	Бабочка-1	Бабочка-2	Бабочка, от-веты	Да-нет	Диктант
Правила	1	-0,022	0,064	-0,152	0,237*	0,067	0,164	-0,118	-0,139	-0,001
Память на цифры	-0,037	1	0,209	0,624**	0,041	0,102	0,130	-0,004	-0,174	0,224*
Рабочая память	-	-	1	0,299**	0,403**	0,055	0,237*	-0,002	-0,434**	0,267*
Память на слова	-0,180	0,602**	-	1	0,155	0,052	0,126	-0,050	-0,166	0,163
День-ночь	0,231*	-0,048	-	0,040	1	0,193	0,196	-0,082	-0,388**	0,188
Бабочка 1	0,064	0,093	-	0,038	0,187	1	0,411**	-0,145	-0,200	0,271*
Бабочка 2	0,154	0,085	-	0,060	0,113	0,411**	1	-0,190	-0,304**	0,231*
Бабочка от-веты	-0,119	-0,004	-	-0,052	-0,089	-0,145	-0,195	1	0,399**	-0,015
Да-нет	-0,124	-0,095	-	-0,042	-0,259*	-0,196	-0,230*	0,442**	1	-0,507**
Диктант	-0,019	0,179	-	0,091	0,091	0,267*	0,180	-0,015	-0,457**	1

Примечание: «*» – $p < 0,05$; «**» – $p < 0,01$.
 Жирным шрифтом даны частные корреляции при контроле рабочей памяти.

реляция между результатами теста «Да–нет» и «Графическим диктантом» осталась статистически значимой. Возможное объяснение заключается в том, что дети с более высоким речевым развитием обладают как более развитой способностью к регуляции речи, так и более развитой способностью к пониманию речи, что является важным для следования вербальной инструкции в «Графическом диктанте». Однако мы не можем утверждать это с уверенностью, так как в настоящем исследовании мы не измеряли уровень речевого развития детей.

Данные по «Графическому диктанту» оказались положительно связаны с количеством правильно воспроизведенных элементов по «Бабочке-1» (копирование без интерференции). Эта связь объясняется наличием общей способности, требуемой для выполнения обоих заданий, а именно, зрительно-пространственного восприятия. «Графический диктант» также положительно коррелирует с «Бабочкой-2», где от ребенка требовалось скопировать сложную фигуру при наличии интерференции. Однако эта корреляция перестала быть статистически значимой после контроля рабочей памяти. Другими словами, эти переменные были связаны только потому, что они обе коррелируют с рабочей памятью. Нами обнаружено, что количество названных ребенком правил поведения положительно связано с тестом на торможение «День–ночь» и эта связь осталась статистически значимой после контроля рабочей памяти. Таким образом, количество знаемых ребенком правил связано со способностью к интерференции.

Интересным представляется анализ самих правил, которые были названы первоклассниками. Так, у 52,44% детей большинство правил носило запрещающий характер, т. е. дети указывали на то, «чего нельзя делать» (например, не бегать, не выкрикивать, не обзывать девочек, не говорить без поднятой руки и т.д.) Из этих детей около 22% назвали правила только с запрещающим содержанием. Около 40% детей назвали хотя бы одно правило, относящееся к учебной деятельности (например, слушать учителя, быть внимательным и т.д.). Только у 10% детей все правила носили формулировку «что нужно делать» (слушать учителя, сидеть тихо, брать учебники и пр.).

Обсуждение полученных результатов

Настоящее исследование имело целью изучение компонентов произвольной регуляции у детей первого класса. Было установлено, что рабочая память играет важную роль в произвольной регуляции ребенка, так как она позволяет удерживать внутренние репрезентации, обеспечивающие регуляцию поведения. Выявлено, что способность ребенка действовать по образцу и способность к помехоустойчивости связаны с речевой регуляцией, что подтверждает центральное положение Л.С. Выготского и его последователей о роли речи в произвольной регуляции [2; 4; 6]. Все компоненты произвольной регуляции оказались связанными между собой, что обусловлено не только наличием общего процесса, а именно, рабочей памяти, а, по всей видимости, и общего механизма регуляции, связанного с речевым опосредованием. Обнаружено, что девочки обладают более развитой способностью регулировать свое речевое поведение по сравнению с мальчиками.

Полученные данные имеют непосредственный выход в образовательную практику. Известно, что неотъемлемым условием успешного обучения является способность ребенка следовать вербальной инструкции взрослого. Так как рабочая память играет важную роль в этом процессе, обучение ребенка приемам рабочей памяти (например, повторению инструкции про себя) может способствовать более эффективному следованию инструкции. С другой стороны, учитель может уменьшить ненужную нагрузку на рабочую память ребенка посредством сокращения элементов даваемой инструкции, повторения инструкции несколько раз, а также предоставления ребенку памятки, о том, что он должен делать. Кроме того, важно своевременно выявить детей, которые могут иметь слабую рабочую память. Нередко эти дети могут выглядеть как невнимательные, но, на самом деле, причиной их невнимательности могут быть проблемы с рабочей памятью [13]. Такие дети должны быть направлены учителем к школьному психологу для проведения диагностики, которая позволит дифференцировать проблемы внимания и рабочей памяти. Оказание этим детям своевременного коррекционного воздействия,

направленного на улучшение рабочей памяти, может существенно улучшить их шансы быть успешными в школе.

Нами было показано, что помехоустойчивость важна для успешности выполнения задания. Следовательно, создание условий в классе с минимумом помех, с одной стороны, а с другой стороны, обучение ребенка способам речевой регуляции является важным для усвоения ребенком учебного материала и избегания ошибок. Мальчики нуждаются в большем внимании со стороны учителя, направленном на

формирование у них речевого опосредования, чем девочки. Полученные нами данные относительно правил поведения в классе показали, что большинство детей имеют представление о том, чего нельзя делать, а не о том, что нужно делать. Кроме того, очень немногие дети назвали правила, относящиеся к собственно учебной деятельности. Эти результаты могут говорить об определенных недочетах в образовательной системе. Снабжение ребенка образцами положительного поведения может повысить эффективность правил в регуляции поведения.

Литература

1. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли. М.: Просвещение, 2013. 152 с.
2. Выготский Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка // Собр. соч.: в 6 т. Т. 6. М.: Педагогика, 1984. С. 6–86.
3. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. М.: МГУ, 2006. 203 с.
4. Лурия А.Р. Роль речи в регуляции нормального и аномального поведения // Проблемы высшей нервной деятельности нормального и аномального ребенка: в 2 т. Т.2. / Общ. ред. А.Р. Лурия. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. С. 5–46.
5. Семенова О.А., Кошельков Д.А., Мачинская Р.И. Возрастные изменения произвольной регуляции деятельности в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте // Культурно-историческая психология. 2007. № 4. С.39–49.
6. Смирнова Е.О. Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах. М.: Институт практической психологии. Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. 256 с.
7. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
8. Baddeley A.D. Working memory, thought and action. Oxford: Oxford University Press. 2007. 412 p.
9. Barkley R.A. The executive functions and self-regulation: An evolutionary neuropsychological perspective // Neuropsychology Review. 2001. № 11(1). P.1–29.
10. Berry D. Inhibitory control and teacher-child conflict: Reciprocal associations across the elementary-school years // Journal of Applied Developmental Psychology. 2012. № 33. P. 66–76.
11. Cowan N. The magical number 4 in short-term memory: A reconsideration of mental storage capacity // Behavioral and Brain Sciences. 2001. № 24. P. 87–185.
12. Denham S.A., Warren-Khot H., Bassett H.H., Wyatt T., Perna A. Factor structure of self-regulation in preschoolers: Testing models of a field-based assessment for predicting early school readiness // Journal of Experimental Child Psychology. 2012. № 111(3). P. 386–404.
13. Gathercole S.E., Lamont E., Alloway T.P. Working memory in the classroom // S. J. Pickering (Ed.). Working memory and education. San Diego: Academic, 2006. P. 219–240.
14. Gerstadt C.L., Hong Y.J., Diamond A. The relationship between cognition and action: Performance of children 3½-7 years old on a Stroop-like day-night test // Cognition. 1994. № 53. P. 129–153.
15. Kimura, D. Sex and cognition. Cambridge, MA: A Bradford Book/The MIT Press, 2000. 229 p.
16. Kochanska G., Murray K.T., Harlan E.T. Effortful control in early childhood: Continuity and change, antecedents, and implications for social development // Developmental Psychology. 2000. № 36. P. 220–232.
17. Matthews J.S., Ponitz C.C., Morrison F.J. Early gender differences in self-regulation and academic achievement // Journal of Educational Psychology. 2009. № 101(3). P. 689–704.
18. McClelland M.M., Cameron C.E., Connor C.M., Farris C.L., Jewkes A.M., Morrison F.J. Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills // Developmental Psychology. 2007. № 43. P. 947–959.
19. Nigg J.T. On inhibition/disinhibition in developmental psychopathology: Views from cognitive and personality psychology and a working inhibition taxonomy // Psychological Bulletin. 2000. № 126(2). P. 220–246.
20. Ponitz C.C., McClelland M.M., Matthews J.S., Morrison F.J. A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes // Developmental Psychology. 2009. № 45(3). P. 605–619.
21. Posner M., Rothbart M. Developing mechanisms of self-regulation // Development and Psychopathology. 2000. № 12. P. 427–441.
22. Raffaelli M., Crockett L.J., Shen Y.L. Developmental stability and change in self-regulation from childhood to adolescence // Journal of Genetic Psychology. 2005. № 166. P. 54–75.
23. Zelazo P.D., Miiller U., Frye D., Marcovitch S. The development of executive function in early childhood // Monographs of the Society for Research in Child Development. 2003. № 68 (3). P. 1–137.

A Study of Voluntary Regulation Components in Children of the First Grade

Savina E. A. *,

James Madison University, USA; Orel State University, Orel, Russia,
savinaea@jmu.edu

Logvinova A. E. **,

Orel State University, Orel, Russia,
albina.logvinova@mail.ru

The present study examines the components of voluntary regulation in children of the first grade. Children (N = 82) were asked to perform tasks, measuring the ability of inhibition of verbal behavior (tests “yes-no”, “day-night”), working and short-term memory, knowledge of the rules of behavior in the classroom, the ability to follow a visual pattern (“Butterfly”) and verbal instruction (“Graphic dictation”). It has been found that girls have a higher regulation of verbal behavior than boys. It is shown that the working memory is an essential component of any regulation: for example, children with higher working memory abilities also showed a higher level of inhibition and the ability to follow the pattern and instructions. The regulation of verbal behavior is important both to follow verbal and visual pattern instructions and to control interference. The number of rules of conduct, provided by these children, was positively associated with the test that measures the ability to inhibit verbal behavior: “day-night”. The findings indicate the need for the formation in children of speech mediation activities and methods of working memory.

Keywords: arbitrary regulation, working memory, following the instructions, rules of conduct, inhibition, first grade pupils.

References

1. Asmolov A.G. Kak proektirovat' universal'nye uchebnye deistviya v nachal'noi shkole. Ot deistviya k mysli [How to project universal learning actions in elementary school. From action to thought]. Moscow: Prosveshchenie, 2013. 152 p.
2. Vygotskii L.S. Orudie i znak v razvitii rebenka [Tool and sign in child development]. Sobr. soch. v 6-ti tomakh. T. 6. [Collected works in 6 volumes. Vol. 6]. Moscow: Pedagogika, 1984, pp. 6–86.
3. Ivannikov V.A. Psikhologicheskie mekhanizmy volevoi regulyatsii. [Psychological mechanisms of voluntary regulation]. Moscow: MGU, 2006. 203 p.
4. Luriya A.R. Rol' rechi v regulyatsii normal'nogo i anomal'nogo povedeniya [The role of speech in regulation of normal and abnormal behavior]. In Luriya A.R. (ed.) *Problemy vysshei nervnoi deyatel'nosti normal'nogo i anomal'nogo rebenka*. T. 2. [The problems of higher nervous activity of normal and abnormal child]. Moscow: Publ. APN RSFSR, 1958, pp. 5–46.
5. Semenova O.A., Koshel'kov D.A., Machinskaya R.I. Vozrastnye izmeneniya proizvol'noi regulyatsii deyatel'nosti v starshem doshkol'nom i mladshem shkol'nom vozraste [Age changes in voluntary regulation in preschool and elementary school children].

For citation:

Savina E.A., Logvinova A.E. A study of voluntary regulation components in children of the first grade. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015, vol. 20, no. 2, pp. 33–42 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2015200204.

* Savina Elena Aleksandrovna. PhD, Professor, Department of Graduate Psychology, James Madison University, USA, Chair of General and Developmental Psychology, Orel State University, Orel, Russia. E-mail: savinaea@jmu.edu

** Logvinova Al'bina Eduardovna. Master Student, Chair of General and Developmental Psychology, Orel State University, Orel, Russia. E-mail: albina.logvinova@mail.ru

6. Smirnova E.O. Razvitie voli i proizvol'nosti v ran-nem i doshkol'nom vozrastakh. [Development of will and voluntary regulation in early and preschool age]. Moscow: Institut prakticheskoi psikhologii.Voronezh NPO «MODEK», 1998. 256 p.
7. El'konin D.B. Izbrannye psikhologicheskie trudy. [Selected psychological works]. Moscow: Pedagogika, 1989. 560 p.
8. Baddeley A.D. Working memory, thought and action. Oxford: Oxford University Press. 2007. 412 p.
9. Barkley R.A. The executive functions and self-regulation: An evolutionary neuropsychological perspective. *Neuropsychology Review*, 2001. Vol. 11, no. 1, pp. 1–29.
10. Berry D. Inhibitory control and teacher–child conflict: Reciprocal associations across the elementary-school years. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2012. Vol. 33, pp. 66–76.
11. Cowan N. The magical number 4 in short-term memory: A reconsideration of mental storage capacity. *Behavioral and Brain Sciences*, 2001. Vol. 24, pp. 87–185.
12. Denham S.A., Warren-Khot H., Bassett H.H., Wyatt T., Perna A. Factor structure of self-regulation in preschoolers: Testing models of a field-based assessment for predicting early school readiness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 2012. Vol. 111, no. 3, pp. 386–404.
13. Gathercole S.E., Lamont E., Alloway T.P. Working memory in the classroom / In S. J. Pickering (Ed.). *Working memory and education*. San Diego: Academic. 2006, pp. 219–240.
14. Gerstadt C.L., Hong Y.J., Diamond A. The relationship between cognition and action: Performance of children 3½–7 years old on a Stroop-like day-night test. *Cognition*, 1994. Vol. 53, pp. 129–153.
15. Kimura D. Sex and cognition. Cambridge, MA: A Bradford Book/The MIT Press. 2000. 229 p.
16. Kochanska G., Murray K.T., Harlan E.T. Effortful control in early childhood: Continuity and change, antecedents, and implications for social development. *Developmental Psychology*, 2000. Vol. 36, pp. 220–232.
17. Matthews J.S., Ponitz C.C., Morrison F.J. Early gender differences in self-regulation and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 2009. Vol. 101, no. 3, pp. 689–704.
18. McClelland M.M., Cameron C.E., Connor C.M., Farris C.L., Jewkes A.M., Morrison F.J. Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology*, 2007. Vol. 43, pp. 947–959.
19. Nigg J.T. On inhibition/dis-inhibition in developmental psychopathology: Views from cognitive and personality psychology and a working inhibition taxonomy. *Psychological Bulletin*, 2000. Vol. 126, no. 2, pp. 220–246.
20. Ponitz C.C., McClelland M.M., Matthews J.S., Morrison F.J. A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes. *Developmental Psychology*, 2009. Vol. 45, no. 3, pp. 605–619.
21. Posner M., Rothbart M. Developing mechanisms of self-regulation. *Development and Psychopathology*, 2000. Vol. 12, pp. 427–441.
22. Raffaelli M., Crockett L.J., Shen Y.L. Developmental stability and change in self-regulation from childhood to adolescence. *Journal of Genetic Psychology*, 2005. № 166, pp. 54–75.
23. Zelazo P.D., Mieller U., Frye D., Marcovitch S. The development of executive function in early childhood. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 2003. Vol. 68, no.3, pp. 1–137.

Особенности решения социальных задач-дилемм старшими подростками с разным уровнем интеллектуальных способностей

Белова С.С.*,

ГБОУ ВПО МГППУ; Институт психологии
Российской академии наук (ФГБУН ИП РАН),
Москва, Россия,
sbelova@gmail.com

Смирнова О.М.**,

ГБОУ ВПО МГППУ; ГБОУ г. Москвы
Гимназия № 1505 «Московская городская пе-
дагогическая гимназия-лаборатория» (ГБОУ
Гимназия № 1505), Москва, Россия,
smirsoul@mail.ru

Рассматривается один из аспектов актуальной в свете требований ФГОС второго поколения темы формирования социальной компетентности старших подростков. Авторы предполагали, что особенности аргументирования и принятия решения старшими подростками в социальных задачах-дилеммах связаны с уровнем их интеллектуальных способностей и имеют половую специфику. Предметом исследования стала взаимосвязь интеллектуальных способностей учащихся 9–10 классов (N=115, 65% – девушки, 35% – юноши) и проявляемой ими активности и критичности аргументации, категоричности позиции в решении социальных задач-дилемм. Выявлено, что вербальный интеллект старших подростков положительно связан с критичностью аргументации. Обнаружена половая специфика взаимосвязи вербального интеллекта с активностью аргументации и категоричностью позиции в социальных задачах-дилеммах. Девушкам с высоким вербальным интеллектом свойственна высокая активность аргументации и низкая категоричность занимаемой позиции; юношам – высокая категоричность позиции. Сделан вывод, что вербальные интеллектуальные способности выступают когнитивной основой процессов социального познания старших подростков.

Ключевые слова: старший подростковый возраст, интеллект, социальное познание, социальные дилеммы, аргументация, принятие решения, активность аргументации, критичность аргументации, категоричность позиции.

Для цитаты:

Белова С.С., Смирнова О.М. Особенности решения социальных задач-дилемм старшими подростками с разным уровнем интеллектуальных способностей // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 2. С. 43–54. doi: 10.17759/pse.2015200205.

* Белова Софья Сергеевна. Кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Центра прикладных психолого-педагогических исследований, ГБОУ ВПО МГППУ; научный сотрудник, Институт психологии Российской академии наук (ФГБУН ИП РАН), Москва, Россия. E-mail: sbelova@gmail.com

** Смирнова Ольга Михайловна. Соискатель, кафедра возрастной психологии, факультет психологии образования, ГБОУ ВПО МГППУ; педагог-психолог, ГБОУ г. Москвы Гимназия №1505 «Московская городская педагогическая гимназия-лаборатория» (ГБОУ Гимназия № 1505), Москва, Россия. E-mail: smirsoul@mail.ru

Введение

В центр внимания настоящего исследования поставлен вопрос: какова специфика аргументирования и принятия решения в социальных задачах-дилеммах старшими подростками в зависимости от уровня развития их общего интеллекта? Иначе говоря, существуют ли особенности в социальных рассуждениях старших подростков разного интеллектуального уровня и в чем они заключаются?

Актуальность темы данного исследования в прикладном плане связана с тем, что Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) нового поколения ставит перед современной школой задачи по формированию личностных, метапредметных и предметных результатов образования. При всей специфичности каждого из результатов важное место в них занимает аспект, касающийся способности к эффективному социальному взаимодействию. Так, личностные результаты включают «формирование коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками, детьми старшего и младшего возраста, взрослыми в процессе образовательной, общественно полезной, учебно-исследовательской, творческой и других видов деятельности»; «развитие опыта практической деятельности в жизненных ситуациях» [10, раздел II, пп. 7, 9]. В сферу метапредметных образовательных результатов входит широкий круг умений: от соотносимых с традиционными интеллектуальными операциями до навыков социальной кооперации и самоконтроля [10, раздел II, п.10]. Сфера предметных результатов в силу разнообразия содержания учебных дисциплин апеллирует как к предметной, так и к социальной реальности [10, раздел II, п.11]. Таким образом, навыки социального взаимодействия являются важным и необходимым компонентом в формировании компетентности в ее системном понимании.

Возникает закономерный вопрос: какие индивидуально-психологические особенности связаны с формированием социальных результатов образования и каким образом связаны? Данный вопрос, носит общий ха-

рактер, и его корректная проработка может осуществляться только в отношении конкретных составляющих социальной компетентности с детализацией соответствующих психологических основ. В проведенном исследовании мы обратились к изучению особенностей аргументирования и принятия решения старшими подростками в социальных задачах-дилеммах. Умение аргументировать свою позицию, понимание аргументации оппонента, владение культурой обсуждения – важные социально-академические навыки, специфика которых активно обсуждается в связи с эффективностью современного российского высшего и основного образования, в том числе в кросс-культурной перспективе [4; 5]. Представляется, что описание специфики аргументирования у современных российских школьников может быть полезным для содействия их включению в международную академическую активность и образовательные программы.

В данном исследовании под социальными задачами-дилеммами понимались ситуации, затрагивающие интересы нескольких участников социального взаимодействия и требующие высказывания их позиций. Необходимость выразить свою позицию и аргументировать ее часто присутствует в сфере как академического и профессионального, так и межличностного общения. В этом процессе значительно проявление индивидуальности, которое важно учитывать при выстраивании групповой работы с учащимися. Так, например, имея представление о том, каким образом учащиеся определенного психологического склада склонны реагировать в групповых дискуссиях, можно грамотно планировать их сценарий, формировать дискуссионные группы, управлять ходом дискуссии.

В научном плане актуальность исследования связана с проработкой и уточнением вопроса о том, как интеллектуальные способности в старшем подростковом возрасте связаны с особенностями социального познания. Например, можно предположить, что определенные параметры принятия социальных решений – скорость, стабильность (или наоборот, гибкость) решения, способность к разностороннему анализу социальных явлений – бу-

дуг связаны положительно с интеллектуальными способностями. Эта гипотеза о положительной взаимосвязи основывается на эмпирических данных о том, что интеллект является мощным предиктором успеха в обучении и профессиональной деятельности, что косвенно свидетельствует в пользу эффективности лежащего в их основе социального взаимодействия [9]. С другой стороны, в литературе высказывается и альтернативное предположение (так называемая *clever sillies hypothesis* – гипотеза об «умных дурачках») [11; 12]. В некоторых случаях обладатели высокого общего интеллекта демонстрируют алогичное с точки зрения обыденного сознания отношение к социальным феноменам, которое выражается в их необоснованно усложненном анализе, убежденном выражении экстремальной с точки зрения здравого смысла позиции, неумении интуитивно и спонтанно выбрать очевидно адаптивную форму поведения. Подобные эмпирические факты, выявляемые, например, в области политических убеждений, звучат в унисон с гипотезой об оптимальном уровне интеллекта для успешности социального функционирования [1, с. 49–53]. Эти данные в совокупности свидетельствуют, что взаимосвязь между интеллектуальными способностями и интеллектом в социальном контексте требует детального рассмотрения.

В центре внимания в данной работе были две характеристики аргументации решения в социальных дилеммах (ее активность и критичность) и одна характеристика самого решения (его категоричность). Активность аргументации представляет собой количество аргументов, предлагаемое подростком для анализа ситуации. Критичность аргументации характеризуется отношением количества аргументов «против» к количеству аргументов «за». Категоричность позиции проявляется в ее близости к крайним значениям отношения к решению (положительному или отрицательному), своего рода тенденция не выражать нейтрального отношения.

Существуют основания предположить существование связей между уровнем общего интеллекта и проявлением данных характеристик. Так, активность аргументации в социальной ситуации может рассматриваться – в

положительном ключе – как индикатор интеллектуальной продуктивности, многостороннего анализа предмета дилеммы, развития рефлексии, вербальной беглости, общей социальной открытости. При этом необходимо учитывать, что активность аргументации не всегда свидетельствует о ее качестве.

Критичность аргументации, состоящая в преобладании контраргументов, может также являться коррелятом аналитичности и критичности мышления, ярко проявляющихся в старшем подростковом возрасте. Эмпирически показано, что в аналитических размышлениях подростков чаще представлены критические соображения, подвергающие сомнению ценность обсуждаемого (в том числе и своей позиции), в сравнении с одобряющими, поддерживающими аргументами [7, с. 277]. Явление преобладания критики Фольц с соавторами обсуждают в терминах доминирования «стратегии исключения» над «стратегией подтверждения» [7, с. 277]. Это относится и к сфере предметных (академических) рассуждений, и к сфере социального мышления подростка. При том, что данная особенность мышления является нормальной для старшего подросткового возраста, будучи выраженной слишком ярко, она воспринимается как критиканство, своеобразный негативизм, эгоцентризм, юношеский максимализм. Поэтому предположения о связи критичности социальной аргументации и общего интеллекта могут быть разнонаправленными и требуют уточнения.

В общем виде категоричность позиции в социальной дилемме можно интерпретировать как близость к определенному полюсу общей дихотомии «за/против» («экстремальность»). Категоричность может быть соотнесена с уверенностью в качестве социальных рассуждений, что логично для соотнесения с интеллектуальными способностями. Требуется прояснения вопрос, каким образом интеллект подростка связан со склонностью заострять или сглаживать категоричность позиции в процессе обсуждения.

Вместе с тем можно предположить, что характер зависимостей может опосредоваться факторами специфичности социальных задач, пола, возраста и ряда индивидуально-психологических личностных коррелятов.

Программа исследования

Наше исследование было направлено на выявление и описание взаимосвязи между интеллектом старших подростков и особенностями аргументирования и принятия ими решения в социальных задачах-дилеммах.

Предполагалось, что особенности аргументирования и принятия решения старшими подростками в социальных задачах-дилеммах связаны с уровнем их интеллектуальных способностей и имеют половую специфику. **Общая гипотеза** была конкретизирована в следующих **частных гипотезах**.

1. В старшем подростковом возрасте интеллектуальные способности положительно связаны с активностью и критичностью аргументации при решении социальных задач-дилемм.

2. Существуют половые различия в характере связи между интеллектуальными способностями и характеристиками аргументации и категоричностью решения в социальных задачах-дилеммах.

В исследовании были использованы следующие **инструментарий**.

1. Методики, направленные на изучение интеллектуальных способностей:

- Продвинутые прогрессивные матрицы Дж. Равена (II серия) [8]. Используемый показатель – общий балл.

- Вербальные шкалы теста структуры интеллекта Р. Амтхауэра, адаптированного в ИП РАН [2]. Используемые показатели – общий балл по тесту, сумма баллов по субтестам «общая осведомленность», «аналогии», «обобщение».

2. Оригинальная методика на оценку особенностей аргументации и принятия решения в социальной задаче-дилемме: методика состояла из 4-х заданий – социальных задач-дилемм, в отношении предложенного решения каждой из которых испытуемый выражал свою первую позицию (согласен/не согласен по 5-балльной шкале), в письменной форме формулировал аргументы «за» и «против» предлагаемого решения и затем во второй раз выражал свою позицию. Дилеммы, использованные в методике, имели отношение к реальному жизненному опыту старшеклас-

ников. Задачи предъявлялись с разрывом во времени, среднее общее время выполнения составило 50–60 минут.

В качестве показателей мы выделили:

1. **Активность аргументации** (количество приводимых в рассуждениях испытуемых вербальных аргументов-доводов в пользу позиций «за» и «против») в решении социальной дилеммы. Аргумент в данном случае понимался как утверждение, приводимое в подтверждение другого утверждения (позиции).

2. **Критичность аргументации** (преобладание аргументов «против» над аргументами «за»).

3. **Категоричность 1-ой и 2-ой позиции** (степень близости позиции к одному из полюсов шкалы согласия/не согласия; иначе говоря, степень нейтральности позиции с отрицательным знаком); **динамика категоричности в результате аргументирования**.

Выборку нашего исследования составили учащиеся 9–10 классов (N=115, из них 65% – девушки, 35% – юноши, средний возраст – 15,3 лет, стандартное отклонение – 0,7). Из них 58 учащихся 9 класса (18 юношей и 40 девушек), 57 учащихся 10 класса (22 юноши и 35 девушек).

База исследования: ГБОУ города Москвы Гимназия №1505 «Московская городская педагогическая гимназия-лаборатория».

Результаты исследования

1. Описательная статистика измерений и половые различия. Описательная статистика результатов тестирования интеллектуальных способностей с помощью ППМ и вербальных шкал теста структуры интеллекта Амтхауэра представлена в табл. 1. Выявлено, что в данной выборке юноши превосходят девушек по уровню и невербального, и вербального интеллекта (соответственно, критерий Манна-Уитни $U=1016$, $p=0,004$; $U=1087,5$, $p=0,02$). Коэффициент ранговой корреляции Спирмена между двумя показателями интеллекта составил $r=0,245$ ($p=0,008$). С помощью методики ППМ и теста Р. Амтхауэра были обнаружены высокие показатели внутренней согласованности (α Кронбаха 0,79 и 0,77 – соответственно).

Таблица 1

Описательная статистика по результатам тестирования интеллектуальных способностей (баллы)

	ППМ			Вербальные шкалы теста Амтхауэра		
	В целом по выборке (n=115)	Юноши (n=40)	Девушки (n=75)	В целом по выборке (n=115)	Юноши (n=40)	Девушки (n=75)
Среднее	25,12	26,78	24,24	45,89	47,45	45,05
Стандартное отклонение	4,87	4,93	4,62	5,93	6,08	5,72
Минимум	9	15	9	31	32	31
Максимум	35	35	34	57	57	57

Примечание: жирным шрифтом выделены статистически значимые различия по критерию Манна–Уитни.

Для анализа взаимосвязи интеллектуальных показателей с характеристиками аргументации и принятия социальных решений было осуществлено разбиение испытуе-

мых на группы по уровню интеллектуальных способностей в невербальной и вербальной сфере в соответствии со значениями 33-его и 67-го перцентилей (табл. 2).

Таблица 2

Характеристики групп с разным уровнем интеллекта по ППМ и тесту Амтхауэра (баллы)

	ППМ			Вербальные шкалы теста Амтхауэра		
	группа 1 (n=38)	группа 2 (n=35)	группа 3 (n=42)	группа 1 (n=36)	группа 2 (n=43)	группа 3 (n=36)
Среднее	19,47	25,54	29,88	38,75	46,14	51,65
Стандартное отклонение	2,95	1,20	2,00	3,59	1,42	2,32
Минимум	9	24	28	31	44	49
Максимум	23	27	35	43	48	57
Процентили	33,33	23,67		44,00		
	66,67	28,00		49,00		

В отношении показателей, характеризующих аргументацию и принимаемые социальные решения, было выдвинуто требование удовлетворительности внутренней согласованности, что позволило по каждому параметру суммировать баллы, полученные в четырех задачах. Коэффициенты α Кронбаха составили: 0,7 для активности аргументации, 0,4 – для критичности аргументации, 0,4 и 0,5 – для категоричности первой и второй позиции – соответственно.

Описательная статистика показателей аргументации и принятия решения представлена в табл. 3. Выявлено, что первая позиция юношей более категорична, чем первая позиция девушек (критерий Манна–Уитни, $U=1081$, $p=0,011$). При этом в активности и критичности аргументации, а также в категоричности второй позиции и динамике категоричности половых различий не выявлено (соответственно, $U=1365,5$, $p=0,428$; $U=1306,5$, $p=0,254$; $U=1251$, $p=0,136$; $U=834$, $p=0,58$).

Таблица 3

Описательная статистика показателей аргументации и принятия решения

	В целом по выборке (n=115)	Юноши (n=40)	Девушки (n=75)	В целом по выборке (n=115)	Юноши (n=40)	Девушки (n=75)
	Активность аргументации			Критичность аргументации		
Среднее	15,12	14,70	15,39	-0,97	-1,38	-0,76
Стандартное отклонение	4,87	4,85	4,90	4,2	4,12	4,24
Минимум	5	7	5	-17	-10	-17
Максимум	31	29	31	9	8	9
	Категоричность 1/2-ой позиции			Динамика категоричности		
Среднее	4,74/4,89	5,15/5,18	4,52/4,73	1,61	1,80	1,51
Ст. откл.	1,4/1,5	1,55/1,6	1,27/1,44	1,14	1,20	1,10
Минимум	1/2	1/2	2/2	0	0	0
Максимум	8/8	8/8	8/8	4	4	4

Примечание: отрицательный знак показателя критичности свидетельствует о преобладании аргументов «против» над аргументами «за».

2. Результаты изучения взаимосвязей между характеристиками аргументации и принятия решения в социальных задачах-дилеммах и интеллектуальными способностями. Взаимосвязи между характеристиками аргументации и категоричностью социальных решений выявлялись с помощью непараметрического корреляционного анализа (табл. 4). В последующих разделах будут последовательно представлены результаты, касающиеся выявленных зависимостей.

2.1. Активность аргументации: связь с интеллектуальными способностями, половые различия. На данных всей выборки была выявлена тенденция к положительной связи активности аргументации с общим уровнем вербального интеллекта ($r=0,16$, $p<0,09$). При этом для девушек была характерна значимая положительная связь между данными характеристиками ($r=0,27$, $p<0,02$), в то время как для юношей она отсутствовала. Таким образом, гипотеза о положительной связи активности аргументации с интеллектом нашла частичное подтверждение.

2.2. Критичность аргументации: связь с интеллектуальными способностями, половые различия. Параметр «критичность аргументации» в нашем исследовании определялся как преобладание аргументов «против» над аргументами «за». Корреляционный анализ с использованием коэффициента Спирмена на данных всей выборки выявил значимую отрицательную связь критичности аргументации с общим уровнем вербального интеллекта ($r=-0,24$, $p<0,009$). В связи с тем, что высоким показателям критичности соответствовали отрицательные значения, выявленную связь стоит интерпретировать так: чем выше вербальный интеллект старшего подростка, тем чаще в его аргументации присутствуют аргументы против предложенного решения.

2.3. Категоричность и ее динамика: связь с интеллектуальными способностями, половые различия. Напомним, что по инструкции первую позицию в отношении предложенного решения социальной задачи-дилеммы подросток занимал, ориентируясь на свою первоначальную реакцию. Она могла быть

Таблица 4

Коэффициенты ранговой корреляции показателей интеллекта с показателями аргументации и принятия решения

		Активность аргументации	Критичность аргументации	Категоричность 1-й позиции	Динамика категоричности
N=115					
ППМ	r	-0,020	-0,067	0,101	-0,123
	p	0,832	0,477	0,283	0,192
Амтх. Осведомленность	r	0,162	-0,150	0,129	0,186*
	p	0,083	0,108	0,168	0,046
Амтх. Аналогии	r	0,195*	-0,112	0,170	-0,071
	p	0,037	0,234	0,069	0,448
Амтх. Обобщение	r	0,040	-0,212*	0,093	-0,095
	p	0,672	0,023	0,323	0,312
Амтх.	r	0,158	-0,243**	0,181	-0,032
	p	0,092	0,009	0,053	0,734
Юноши, N=40					
ППМ	r	-0,115	-0,164	-0,140	-0,086
	p	0,482	0,313	0,388	0,597
Амтх. Осведомленность	r	0,000	-0,240	0,169	0,373*
	p	0,999	0,135	0,298	0,018
	r	0,294	-0,127	0,327*	0,328*
	p	0,066	0,436	0,040	0,039
Амтх. Обобщение	r	-0,187	-0,322*	0,043	0,154
	p	0,247	0,043	0,794	0,343
Амтх.	r	-0,043	-0,325*	0,201	0,321*
	p	0,794	0,041	0,213	0,044
Девушки, N=75					
ППМ	r	0,037	-0,009	0,121	-0,223
	p	0,753	0,936	0,302	0,054
Амтх. Осведомленность	r	0,258*	-0,051	0,099	0,056
	p	0,026	0,665	0,400	0,632
Амтх. Аналогии	r	0,184	-0,065	-0,030	-0,334**
	p	0,113	0,580	0,797	0,003
Амтх. Обобщение	r	0,168	-0,114	0,083	-0,253*
	p	0,149	0,332	0,478	0,028
Амтх.	r	0,269*	-0,146	0,088	-0,301**
	p	0,020	0,212	0,453	0,009

Примечание: «**» – $p < 0.01$ (2-сторонняя), «*» – $p < 0.05$ (двухсторонняя); отрицательный знак коэффициентов корреляции показателей вербального интеллекта с критичностью аргументации стоит интерпретировать как их положительную взаимосвязь в связи с тем, что высоким показателям критичности соответствуют отрицательные значения.

спонтанной, быстрой, эмоциональной, или же иметь некоторые аналитические основания. Ее отличительной особенностью являлось то, что в отношении этой позиции не требовалось эксплицитировать ее оснований. Вторая позиция выносилась после письменного анализа задачи, в котором учащийся формулировал возможные аргументы «за» и «против» предложенного решения, пытаясь дать его многостороннюю оценку, а также выбирал ведущий, наиболее важный и весомый для принятия решения аргумент. Таким образом, дизайн исследования позволил зафиксировать категоричность каждой позиции и проследить динамику категоричности в связи с аргументированием. В связи с тем, что распределение данных не удовлетворяло требованию нормальности, не применялся дисперсионный анализ с повторными измерениями.

Корреляционный анализ показал, что на всей выборке существует значимая положительная связь категоричности первой позиции с общим уровнем вербального интеллекта ($r=0,18$, $p<0,5$). Таким образом, чем выше вербальный интеллект старших подростков, тем более категорична, т.е. близка к одному из полюсов шкалы согласия, их первая, спонтанная, не сопровождающаяся вербализацией, позиция по поводу предложенного решения социальной дилеммы.



Значимой связи динамики категоричности позиции с показателями интеллектуальных способностей в целом по выборке не выявлено (ППМ $r= -0,12$, $p=0,2$; тест Р. Амтхауэра $r= -0,03$, $p=0,7$). Однако при рассмотрении данных по подгруппам обнаружена значимая положительная взаимосвязь динамики категоричности позиции с вербальным интеллектом у юношей ($r=0,32$, $p<0,044$) и отрицательная связь – у девушек ($r=-0,3$, $p<0,009$). Полученные результаты проиллюстрированы рисунком. У девушек также выявлена отрицательная связь динамики категоричности позиции с невербальным интеллектом ($r= -0,22$, $p<0,05$).

Девушки с высоким вербальным интеллектом (подгруппа 3) снижали категоричность своей позиции по социальной дилемме после аргументирования по сравнению с первоначальной позицией (критерий Вилкоксона, $W=-1,945$, $p<0,05$). И наоборот, девушки с низким вербальным интеллектом, были склонны повышать категоричность своей позиции после аргументации (критерий Вилкоксона, $W=2,647$, $p<0,01$).

Обсуждение результатов

Ключевой результат исследования заключается в том, что вербальные интеллектуальные способности, в сравнении с невербальным интеллектом, чаще обнаруживают взаимосвя-

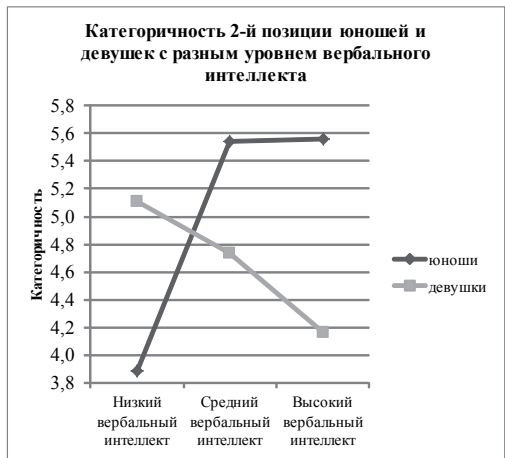


Рис. Категоричность позиции юношей и девушек с разным уровнем вербального интеллекта

зи с особенностями аргументирования и принятия решения в ходе решения социальных задач-дилемм. Выявлена универсальная закономерность: в старшем подростковом возрасте вербальный интеллект положительно связан с критичностью в процессе анализа социальной дилеммы, которая заключается в преобладании аргументов против ее предложенного решения (т.е. своего рода рассуждений «от противного»). Данный факт может быть проинтерпретирован с той точки зрения, что критичность мышления в социальном плане, по существу, представляет собой основу социальной рациональности – одного из центральных компонентов социального интеллекта, способности к социальным умозаключениям (флюидного социального интеллекта) [3]. Ее тесная связь с интеллектуальными способностями отражает единство их когнитивных механизмов, связанных с аналитическими и гипотетико-дедуктивными процессами. В этой связи универсальность данной взаимосвязи (она проявлена и у юношей, и у девушек) объясняется приоритетностью роли когнитивных ресурсов, вовлеченных в социальное познание, над остальными возможными индивидуально-психологическими и средовыми факторами.

В характере взаимосвязи вербального интеллекта с активностью аргументации и категоричностью позиции существенны половые различия, заключающиеся порой в противоположных знаках выявленных закономерностей. Так, в старшем подростковом возрасте вербальный интеллект девушек положительно связан с активностью аргументации в процессе анализа социальных дилемм, что в меньшей степени характерно для юношей. Иными словами, девушки с высоким вербальным интеллектом отличаются словесной, идейной беглостью при анализе социальной дилеммы.

При этом у девушек выявлена отрицательная связь вербального интеллекта с категоричностью их позиции в процессе анализа социальных дилемм: девушки с высоким вербальным интеллектом склонны снижать категоричность своей первоначальной позиции по окончании анализа. Повышение категоричности позиции свойственно девушкам с низким вербальным интеллектом.

Отсутствие подобных взаимосвязей у юношей свидетельствует о своеобразии проявления вербального интеллекта у юношей в социальном познании. У юношей с высоким вербальным интеллектом оно выражается, прежде всего, в большей определенности (категоричности) выражаемых позиций и общей тенденции к ее усилению в процессе анализа дилеммы, а также в отсутствии склонности к активной аргументации. Можно предположить, что рассуждения юношей более четки, конкретны, фокусированы на позиции.

Противоположность направления связи вербального интеллекта с активностью аргументации и категоричностью позиции означает, что вербальные когнитивные операции не находят прямого отражения в этих характеристиках социального познания (в противоположность критичности). Интерпретация выявленных различий между юношами и девушками может заключаться в рассмотрении дополнительных факторов – например, действия стратегий самопрезентации подростков, связанных с их представлениями об оптимальных гендерно-специфичных формах поведения. Конкретность и категоричность юношей и многословие и мягкость девушек, возможно, являются теми ориентирами, в соответствии с которыми – осознанно или неосознанно – подростки с высокими интеллектуальными способностями представляют свои рассуждения.

Результаты исследования могут быть востребованы при организации проблемного и проектного обучения в старшей школе [6]. Данные виды обучения предполагают способность обучающихся к аргументации и контраргументации, в связи с чем педагогам можно рекомендовать принимать во внимание описанные выше феномены, свойственные юношам и девушкам с высоким вербальным интеллектом.

Выводы по результатам исследования

Результаты исследования могут быть обобщены в следующих выводах.

1. Интеллектуальные способности выступают когнитивной основой процессов социального познания в старшем подростковом

возрасте, что обнаруживается в их взаимосвязях с характеристиками аргументации и принятия решения в ходе решения социальных задач-дилемм.

2. Вербальный интеллект, измеренный с помощью вербальных шкал теста структуры интеллекта Р. Амтхауэра, обнаруживает ряд статистически значимых положительных и отрицательных взаимосвязей с характеристиками социальной аргументации и принятия решения в старшем подростковом возрасте. Количество этих взаимосвязей, в сравнении с невербальным интеллектом, значительно. При этом существенны половые различия, заключающиеся порой в противоположных знаках выявленных закономерностей.

3. Вербальный интеллект девушек старшего подросткового возраста положительно связан с активностью аргументации в процессе анализа решения социальных дилемм и отрицательно – с категоричностью занимаемой позиции. Вербальный интеллект юношей старшего подросткового возраста положительно связан с категоричностью занимаемой позиции.

4. В старшем подростковом возрасте вербальный интеллект положительно связан с применением в процессе анализа социальной дилеммы стратегии исключения, которая заключается в преобладании аргументов против ее предложенного решения (т.е. своего рода повышенной критичности).

Литература

1. Белова С.С., Валуева Е.А., Ушаков Д.В. Интеллект и адаптация // Журнал прикладной психологии. 2006. № 6 (3). С. 49–53.
2. Белова С.С., Валуева Е.А. Проблемы культурной релевантности оценки интеллекта и креативности // Материалы итоговой научной сессии ИП РАН. М.: Издательство ИП РАН, 2008. С. 49–63.
3. Белова С.С. В психометрических поисках социального интеллекта // Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / Под ред. Д.В. Любина, Д.В. Ушакова. М.: Издательство ИП РАН, 2009. С. 187–215.
4. Левинзон А.И. Креативное письмо: опыт англоязычных стран в российской школе // Вопросы образования. 2014. № 1. С. 25–45.
5. Лытаева М.А., Талалакина Е.В. Academic skills: сущность, модель, практика // Вопросы образования. 2011. № 4. С. 178–201.
6. Поливанова К.Н. Проектная деятельность школьников: пособие для учителя. 2-е изд. М.: Просвещение, 2011. 192 с. (Серия: Работаем по новым стандартам).
7. Райс Ф., Долджин К. Психология подросткового и юношеского возраста. 12-е изд. / Пер. с
- англ. Ю. Мирончик, В. Квиткевич. СПб.: Питер, 2012. 816 с. (Серия: Мастера психологии).
8. Равен Дж.К., Курт Д., Равен Д. Руководство к прогрессивным матрицам Равена и словарным шкалам. Раздел 4. Продвинутое Прогрессивные Матрицы / Пер. О.В. Лови. М.: Когито-Центр, 1998. 87 с.
9. Ушаков Д.В. Тесты интеллекта, или Горечь самопознания // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2004. Т. 1. № 2. С. 76–93.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования // Приложение к Приказу Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 мая 2012 г. № 413 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования». Зарегистрирован в Минюсте РФ 7 июня 2012 г. Регистрационный № 24480.
11. Charlton B. G. Clever sillies: Why high IQ people tend to be deficient in common sense // Medical Hypotheses. 2009, Vol. 73 (6). P. 867–870.
12. Woodley M. A. Are high-IQ individuals deficient in common sense? A critical examination of the «clever sillies» hypothesis // Intelligence. 2010, Vol. 38(5). P. 471–480.

Features of Social Dilemmas Solving in Older Adolescents with Different Levels of Intellectual Abilities

Belova S.S.*,

Moscow State University of Psychology & Education; Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia,
sbelova@gmail.com

Smirnova O.M.**,

Moscow State University of Psychology & Education; Moscow Gymnasium № 1505 "Moscow City Pedagogical High School Laboratory", Moscow, Russia,
smirsoul@mail.ru

We discuss one of the aspects of social competence formation in older teens relevant in the light of the requirements of the second generation of Federal Educational Standards. The general hypothesis: Features of reasoning and decision-making in senior teenagers in social dilemmas are related to the level of their intellectual abilities and have sex specificity. The subject of the study was the relationship of intellectual abilities of students in grades 9-10 (N = 115, 65% were girls, 35% were boys) and their activity and critical reasoning, categorical position in solving social dilemmas. We revealed that verbal intelligence in older adolescents is positively related to criticality argument. Verbal intelligence relationship with the activity of reasoning and categorical position on social dilemmas was gender-specific. Girls with higher verbal intelligence have higher activity and low categorical reasoning; boys have higher categorical position. We conclude that verbal intellectual abilities are the cognitive basis of the processes of social cognition in older teens.

Keywords: late adolescence, intelligence, social cognition, social dilemmas, reasoning, decision making, active reasoning, critical reasoning, categorical position.

References

1. Belova S.S., Valueva E.A., Ushakov D.V. Intellect i adaptatsiya [Intelligence and adaptation]. *Zhurnal prikladnoi psikhologii [Journal of Applied Psychology]*, 2006, no. 6–3, pp. 49–53.
2. Belova S.S., Valueva E.A. Problemy kul'turnoi relevantnosti otsenki intellekta i kreativnosti [Problems of cultural relevance assessment of intelligence and creativity]. *Materialy itogovoi nauchnoi sessii IP RAN [Materials final scientific session IP RAS]*. Moscow: Publ. IP RAN, 2008, pp. 49–63.
3. Belova S.S. V psikhometricheskikh poiskakh sotsial'nogo intellekta [In psychometric search of social intelligence]. In Lyusin D.V.(eds.) *Sotsial'nyi i emotsional'nyi intellekt: ot protsessov k izmereniyam [Social and emotional intelligence: from process to measurements]*. Moscow: Publ. IP RAN, 2009, pp. 187–215.
4. Levinzon A.I. Kreativnoe pis'mo: opyt angloyazychnykh stran v rossiiskoi shkole [Creative writing: the experience of English-speaking countries in the Russian school]. *Voprosy obrazovaniya [Questions of education]*, 2014, no. 1, pp. 25–45.

For citation:

Belova S.S., Smirnova O.M. Features of social dilemmas solving in older adolescents with different levels of intellectual abilities. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015, vol. 20, no. 2, pp. 43–54 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2015200205.

* *Belova Sof'ya Sergeevna*. PhD (Psychology), Leading Research Associate, Center for Applied Psychological and Pedagogical Studies, Moscow State University of Psychology & Education, Research Associate, Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia. E-mail: sbelova@gmail.com

** *Smirnova Olga Mikhailovna*. Doctoral Candidate, Chair of Developmental Psychology, Department of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Educational Psychologist, Moscow Gymnasium № 1505 "Moscow City Pedagogical High School Laboratory", Moscow, Russia. E-mail: smirsoul@mail.ru

5. Lytaeva M.A., Talalakina E.V. Academic skills: sushchnost', model', praktika [Academic skills: the essence, the model, the practice]. *Voprosy obrazovaniya* [Questions of education], 2011, no. 4, pp. 178–201.
6. Polivanova K.N. Proektnaya deyatel'nost' shkol'nikov: posobie dlya uchitelya [Project activities students: a handbook for teachers]. 2-e izd. Seriya: Rabotaem po novym standartam [Series: Working on new standards]. Moscow: Prosveshchenie, 2011. 192 p.
7. Rais F., Doldzhin K. Psikhologiya podrostkovogo i yunosheskogo vozrasta [Psychology of adolescence and youth]. . Mironchik Yu. (eds.). Seriya: Mastera psikhologii [Series: Master of psychology]. 12-e izd. Saint Petersburg: Piter, 2012. 816 p.
8. Raven Dzh.K., Kurt D., Raven D. Rukovodstvo k progressivnym matritsam Ravena i slovarnym shkalam. Razdel 4. Prodvintuye Progressivnye Matritsy [Guide to the Raven's Progressive Matrices and vocabulary scales. Section 4. Advanced Progressive Matrices]. Lovi O.V. (ed.). Moscow: Kogito-Tsentr, 1998. 87 p. (In Russ.)
9. Ushakov D.V. Testy intellekta, ili gorech' samopoznaniya. Psikhologiya [Intelligence tests, or the bitterness of self-knowledge]. *Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki* [Journal of Higher], 2004. Vol. 1, no. 2, pp. 76–93.
10. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart srednego (polnogo) obshchego obrazovaniya [Federal State Educational Standard of secondary (complete) general education]. Prilozhenie k Prikazu Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii (Minobrnauki Rossii) ot 17 maya 2012 g. no. 413 g. Moskva «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta srednego (polnogo) obshchego obrazovaniya» [Annex to the Order of the Ministry of Education and Science (MES of Russia) on May 17, 2012 no. 413 «On approval of the federal state educational standards of secondary (complete) general education»]. Zaregistririvan v Minyuste RF 7 iyunya 2012 g. Registration no. 24480.
11. Charlton B.G. Clever sillies: Why high IQ people tend to be deficient in common sense. *Medical Hypotheses*, 2009. Vol. 73 (6), pp. 867–870.
12. Woodley M. A. Are high-IQ individuals deficient in common sense? A critical examination of the «clever sillies» hypothesis. *Intelligence*, 2010. Vol. 38(5), pp. 471–480.

Формирование когнитивного компонента отношения к профессиональной деятельности в процессе обучения

Корнилова Д. С. *

Тихоокеанский государственный медицинский университет (ГБОУ ВПО ТГМУ МЗ РФ),
Владивосток, Россия,
danyasergeevna@gmail.com

Представлены результаты эмпирического исследования, посвященного изучению формирования когнитивного компонента отношения к профессиональной деятельности в процессе обучения. Описаны компоненты отношения к профессиональной деятельности. Представлен когнитивный компонент через ПВК и оценку респондентами себя как профессионалов. В описываемом исследовании приняли участие 77 сотрудников таможенной службы ПК ДВФО в возрасте от 22 до 52 лет. Использованы метод семантического дифференциала, методика «Специализированные семантические дифференциалы для оценки работы, профессии и профессионала» В.П. Серкина. Для обработки результатов выбран метод семантических универсалий. Выявлены необходимые ПВК, субъективные представления о работе, профессии, профессионале через индивидуальные, морально-этические, организационные качества и качества социальной значимости и оценки. Выявлены в когнитивном компоненте отношения к профессиональной деятельности работников таможенной службы, доминирующие качества, направленные на социальную значимость и пользу обществу. Полученные данные могут способствовать индивидуальному и профессиональному развитию в процессе получения профессионального образования.

Ключевые слова: обучение, отношение к профессиональной деятельности, когнитивный компонент, работа, профессия, профессионал.

Введение

Основой исследования служит социально-психологический подход в понимании отношения к профессиональной деятельности.

Сторонниками данного подхода являются Т.А. Китвель, А.А. Прохвятилов, Н.Ф. Наумова, М.А. Слюсарянский и другие [1; 2; 4].

В данном подходе категория отношения к профессиональной деятельности понимается

Для цитаты:

Корнилова Д. С. Формирование когнитивного компонента отношения к профессиональной деятельности в процессе обучения // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 2. С. 55–62. doi: 10.17759/pse.2015200206.

* Корнилова Дарья Сергеевна. Старший преподаватель кафедры общепсихологических дисциплин, Тихоокеанский государственный медицинский университет (ГБОУ ВПО ТГМУ МЗ РФ), Владивосток, Россия. E-mail: danyasergeevna@gmail.com

как социально обусловленная совокупность компонентов: познавательного (когнитивного), эмоционального (аффективного), поведенческого (действенного), – готовность реагировать на всю совокупность элементов процесса труда.

В данной статье более подробно остановимся на формировании когнитивного компонента отношения к профессиональной деятельности в процессе обучения сотрудников таможенной службы. Когнитивный компонент категории отношения к труду состоит из психических процессов, связанных с познанием окружающего мира и самого себя, таких как: память, мышление, ощущение, восприятие, представление, воображение.

Когнитивный компонент отношения личности к профессии характеризуется: осознанием себя как члена профессиональной общности, ценностей труда для себя и для общности, личностного смысла, своих трудовых функций и правил их исполнения; отношением к избранной профессии, знанием о возможных осложнениях в деятельности и способах их преодоления; осмыслением своих профессиональных возможностей, целей деятельности, действий и правил их исполнения; индивидуальным стилем деятельности (стратегией и тактикой исполнения деятельности).

В состав когнитивного компонента отношения работников таможенной службы к профессиональному труду входят: получаемая информация из окружающей среды в системе, узаконенной таможенным кодексом; логические доказательства и оценочные суждения, используемые в работе; процессы категоризации, анализа и синтеза; процессы осмысления своих профессиональных возможностей, целей деятельности, действий и правил исполнения; отношение к избранной профессии.

Цель работы – изучение когнитивного компонента отношения к профессиональной деятельности работников таможенной службы для улучшения процесса профессионального обучения.

Гипотеза исследования: у работников таможенной службы как профессионалов в когнитивном компоненте отношения к профессиональной деятельности доминируют качества, направленные на социальную значимость и пользу обществу.

Программа работы включала в себя исследование когнитивного компонента отношения к профессиональной деятельности у 77 сотрудников таможенной службы Приморского края ДВФО в возрасте от 22 до 52 лет (25 мужчин и 52 женщин). Все участники имели высшее образование и стаж работы от 1 до 25 лет.

Используемая методика «Специализированные семантические дифференциалы для оценки работы, профессии и профессионала» В.П. Серкина направлена на изучение субъективного представления таможенника-профессионала о своей профессиональной деятельности. Для использования продуктивной идеи семантической дифференциации многочисленных и разнообразных стимулов с помощью многомерного шкалирования разрабатываются специальные предметные семантические дифференциалы, которые в отличие от стандартного (коннотативного) называются специальными (денотативными).

Метод СД был разработан Ч.Э. Осгудом как измерительная процедура для оценки значений. СД является стандартизированной процедурой извлечения тщательно продуманной выборки размещений субъектом понятия (слова) по множеству континуумов [8, с. 74–79].

«Семантический дифференциал является методом непрямого, опосредованного способа получения оценок (сходство с проективными методами). *Достоинством метода* можно считать компактность, возможность бланковой работы с большими группами испытуемых, возможность стандартизации результатов и процедур сравнения результатов работы разных испытуемых и групп испытуемых» [7, с. 178–188]; форма дачи оценок метафорична, более легка и раскованна, нежели ответ «напрямую» в объективных методах; совокупность шкал дает возможность получить дополнительные «замаскированные» сведения об интимных сторонах самооценки испытуемых и о болезненных состояниях; можно получить оценку других лиц (в социально-психологических исследованиях), оценку понятий большими группами в социологических исследованиях; и в отличие от проективных тестов в семантическом дифференциале снижена субъективность оценки при интерпретации данных. *Недостатки метода* – «огра-

ниченность возможного набора оценочных шкал, возможное наличие незначимых для испытуемого оценочных шкал, возможное отсутствие значимых для испытуемого оценочных шкал» [7, с. 178–188]; кроме того, одно и то же обозначение шкалы может иметь как прямой смысл, так и переносный [5].

Е. Ю. Артемьева в соответствии с разрабатываемой ею гипотезой о наличии «замещающей реальности» при семантическом оценивании стимулов считает, что разработка специализированных СД оправдана лишь в случае известной замещающей реальности. Для более точного определения направленности семантического инструментария она предлагает использовать вместо названия «коннотативных» СД название «предметно-неспецифические», а вместо денотативных «предметно-специфические».

При оценивании сложных понятий (стимулов) для интерпретации результатов исследователю необходимо ответить на вопрос: «Что на самом деле оценивают испытуемые?». Ответ на такой вопрос необходим при оценивании рекламы, кинофильма, телепередачи, другого человека, понятий «образ жизни», «я – идеальный», «лучший друг», картин, городов и т. д.

«Бланки Специализированных СД могут использоваться как для описания представлений о работе, профессии и профессионале, так и для оценки реальных работ, профессий и профессионалов. Соответствующие различия задаются инструкциями для испытуемых» [7, с. 178–188].

Для обработки результатов выбран метод семантических универсалий, разработанный автором первой русскоязычной монографии Е. Ю. Артемьевой. «Семантической универсалией» называется список выделенных для данного стимула координат, одинаково оцениваемых значимым большинством однородной группы испытуемых. Метод является одним из самых простых в психосемантике, не требующих компьютерной поддержки. Он основан на подсчете частоты выбора переменной участниками исследования. Модель (описание объекта исследования), построенная методом семантических универсалий, всегда шире, информативнее и валиднее любой факторной модели, так как более свободна от ограниче-

ний, накладываемых процедурами математического моделирования.

Преимущества метода семантических универсалий как модели репрезентации опыта доказаны успешными экспериментами по семантической реконструкции объекта на основе семантических универсалий. Метод семантической реконструкции предполагает воссоздание (угадывание, реконструкцию) объекта по его семантическим универсалиям группой испытуемых, не работавших с данным объектом. Достоверные (подтвержденные) реконструкции позволяют утверждать, что семантические универсалии объекта – это и есть его семантическая модель, репрезентирующая исследователю представленность объекта в сознании испытуемого» [8, с. 74–79].

Е. Б. Марин и В. В. Калита в своем исследовании говорят о разработке и экспертной оценке частного семантического дифференциала [6]. Психосемантический анализ отношения к профессии описывала М. В. Сокольская, приводя данные корреляционного и факторного анализов о связи ценностей, характеризующих отношение к профессиональной деятельности [9].

Результаты и их интерпретация

Проведенное исследование когнитивного компонента отношения к профессиональной деятельности сотрудников таможенной службы позволило получить следующие результаты и сделать соответствующие выводы.

Необходимыми профессионально важными качествами сотрудников таможенной службы являются: внимательность, принятие оперативных решений и быстрое их исполнение, наблюдательность, решительность, хорошая интуиция, проницательность, хорошая физическая и психическая выносливость, любознательность, эмоциональная устойчивость, самоконтроль, принципиальность, организованность, терпение, выдержка, такт, порядочность, профессиональное чутье, честность, добросовестность, четкость, дисциплинированность, умение быстро ориентироваться в окружающей обстановке, требовательность к себе и людям, четкая, грамотная речь [3].

Обработав результаты методики «Специализированные семантические дифференци-

алы для оценки работы, профессии и профессионала» В.П. Серкина с помощью программы Excel, мы получили семантическое пространство оценки работы, профессии и профессионала. Групповой семантической универсалией оценки представлений о работе при 25% интервале допуска является следующий список дескрипторов: Квалифицированная (-2,5); Сложная (-2,1); Многосторонняя (1,266667); Активная (-2,4); Высокоответственная (-2,566667); Востребованная (-2,53); Помогающая (-2); Тяжелая (-2,166667); Престижная (1,4); Эмоциональная (1,43); Значимая (2); Осмысленная (-2,166667); Нервная (1,666667); Связанная с людьми (2,23); Легальная (2,6); В помещении (2,266667); Коммуникабельная (2,5); Добровольная (-1,5); Социальная (2,266667); Постоянная (2,366667); Умственная (-2,13); Официальная (-2,566667); Долговременная (-2,666667); Интересная (-1,83); Скрупулезная (-2,466667); Подчиненная (-1,966667); Ответственная (-2,8); Обязательная (-2,83); Профессиональная (-2,4); Стабильная (2,466667); Удачная (-1,666667); Желаемая (1,43); Результативная (-2,266667); Преодолевающая (-1,63); Интенсивная (-2,3); Хорошая (-1,93); Напряженная (-2,33); Бюджетная (2,53); Настоящая (1,9); Выбираемая (-1,966667); Офисная (1,966667); Исполнительская (1,5).

Групповой семантической универсалией оценки представлений о профессии при 25% интервале допуска является следующий список дескрипторов: Квалифицированная (-2,4); Сложная (-2,4); Широкая (-1,6); Многосторонняя (1,33); Активная (-2,566667); Напряженная (-2,63); Высокоответственная (-2,8); Востребованная (-2,63); Удовлетворяющая (1,266667); Помогающая (-2,1); Тяжелая (-2,1); Высокооплачиваемая (-1,6); Престижная (1,566667); Интересная (-1,83); Одобряемая (1,63); Многообразная (1,166667); Эмоциональная (1,43); Перспективная (-1,666667); Значимая (1,766667); Осмысленная (-2,2); Нервная (1,266667); Исполняющая (-1,666667); Коммуникабельная (-2,3); Связанная с людьми (2,23); Современная (-2,066667); Нормальная (1,566667); Чистая (1,63); Хорошая (1,966667); Освоенная (-1,8).

Групповой семантической универсалией оценки представлений о профессионале при 25% интервале допуска является следующий список дескрипторов: Квалифицированный (-2,9); Способный (2,566667); Компе-

тентный (-2,63); Образованный (-2,73); Активный (2,6); Знающий (-2,666667); Ответственный (-2,966667); Умелый (2,466667); Востребованный (-2,366667); Выполняющий (2,7); Опытный (2,6); Эффективный (-2,63); Высокооплачиваемый (-2,2); Творческий (1,866667); Помогающий (-2,4); Целеустремленный (2,566667); Инноватор (1,93); Неравнодушный (-1,8); Рассудительный (1,43); Добросовестный (2,83); Внимательный (-2,566667); Заинтересованный (2,1); Развивающийся (2,5); Уверенный (-2,5); Уважаемый (2,6); Бескорыстный (-1,63); Работоспособный (-2,666667); Инициативный (2,4); Предприимчивый (-2,366667); Подготовленный (2,366667); Решающий проблемы (-2,6); Признанный (1,93); Полезный (-2,83); Гуманный (1,4); Развивающийся (-2,53); Лидер (1,5); Опытный (-2,33); Заслуженный (2,066667); Умный (-2,766667).

В таблице представлены ПВК для оценки работы, профессии и профессионала самими таможенными служащими.

Как показано в табл., *профессионально важными качествами* в работе для сотрудников таможенной службы являются: индивидуальные, морально-этические, организационные, качества социальной значимости и оценки.

К индивидуальным (личностным) качествам, которыми должен обладать сотрудник таможенной службы для достижения успехов и положительного отношения к профессиональной деятельности относятся: способность находить правильное решение в неожиданных и нестандартных ситуациях, не прописанных в таможенном кодексе. Способность к прогнозированию поведения людей и знание ситуаций в случае провоза запрещенных товаров и веществ. Способность к высокому уровню концентрации внимания и сосредоточения на самом главном и детальному видению предметов и явлений в момент пересечения гражданами таможенной границы. Способность своевременно принимать, последовательно и безошибочно выполнять профессиональные действия и брать на себя ответственность за принятие решений. Сотрудник таможенной службы всегда должен быть в хорошей физической и психической форме для предотвращения нарушений таможенной границы, а также деликатен, выдержан и терпелив при проведении досмотра по отношению к иностранным гражданам и их вещам.

Таблица

Результаты по методике «Специализированные семантические дифференциалы для оценки работы, профессии и профессионала» В. П. Серкина

Качества	Личностные качества, интересы, склонности таможенника	Профессионал	Работа	Профессия
1	2	3	4	5
Индивидуальные (физические, психические, психологические)	Наблюдательность	Предприимчивый	Активная	Активная
	Внимательность	Внимательный	Эмоциональная	Эмоциональная
	Хорошая интуиция	Заинтересованный	Интересная	Интересная
	Проницательность	Инноватор	Осмысленная	Осмысленная
	Решительность	Творческий	Многосторонняя	Многосторонняя
	Любознательность	Уверенный	Связанная с людьми	Связанная с людьми
	Хорошая физическая и психическая выносливость	Инициативный	Напряженная	Напряженная
	Эмоциональная устойчивость, самоконтроль	Рассудительный	Коммуникабельная	Коммуникабельная
	Терпение	Умный	Нервная	Нервная
	Выдержка	Развивающийся	Умственная	
	Такт	Подготовленный	Интенсивная	
		Неравнодушный	Скрупулезная	
			Социальная	
		Выбираемая		
		Желаемая		
Морально-этические	Порядочность	Ответственный	Высокоответственная	Высокоответственная
	Честность	Бескорыстный	Легальная	Одобряемая
	Добросовестность	Добросовестный	Ответственная	
	Принципиальность			
Организационные (морально-психологические)	Организованность, четкость	Квалифицированный	Квалифицированная	Квалифицированная
	Дисциплинированность	Выполняющий	Исполнительская	Исполняющая
	Профессиональное чутье	Образованный	Профессиональная	
	Умение быстро ориентироваться в окружающей обстановке	Активный	Обязательная	
	Принятие оперативных решений и быстрое их исполнение	Знающий	Подчиненная	
		Способный	В помещении	
		Умелый	Офисная	
		Компетентный		
		Эффективный		
		Целеустремленный		
		Работоспособный		
	Опытный			
	Лидер			
	Решающий проблемы			
Социальная значимость, польза обществу	Требовательность к себе и людям	Высокооплачиваемый	Долговременная	Освоенная
	Четкая, грамотная речь	Полезный	Востребованная	Востребованная
		Востребованный	Помогающая	Помогающая
		Помогающий	Престижная	Престижная
		Уважаемый	Значимая	Значимая
		Признанный	Преодолевающая	Перспективная
		Гуманный	Постоянная	Современная
		Заслуженный	Результативная	Многообразная
			Стабильная	
			Добровольная	
		Бюджетная		
		Официальная		
Оценка			Тяжелая	Тяжелая
			Хорошая	Хорошая
			Сложная	Сложная
			Настоящая	Чистая
			Удачная	Удовлетворяющая
				Широкая
			Нормальная	
			Высокооплачиваемая	

Как показано в табл., *профессионально важными качествами* в работе для сотрудников таможенной службы являются: индивидуальные, морально-этические, организационные, качества социальной значимости и оценки.

К индивидуальным (личностным) качествам, которыми должен обладать сотрудник таможенной службы для достижения успехов и положительного отношения к профессиональной деятельности относятся: способность находить правильное решение в неожиданных и нестандартных ситуациях, не прописанных в таможенном кодексе. Способность к прогнозированию поведения людей и знание ситуаций в случае провоза запрещенных товаров и веществ. Способность к высокому уровню концентрации внимания и сосредоточения на самом главном и детальному видению предметов и явлений в момент пересечения таможенной границы. Способность своевременно принимать, последовательно и безошибочно выполнять профессиональные действия и брать на себя ответственность за принятие решений. Сотрудник таможенной службы всегда должен быть в хорошей физической и психической форме для предотвращения нарушений таможенной границы, а также деликатен, выдержан и терпелив при проведении досмотра по отношению к иностранным гражданам и их вещам.

К организационным качествам относятся: профессионально необходимые навыки ориентирования в окружающей обстановке для выявления несогласованности в поведении, действиях и речи подозрительных граждан пересекающих границу; умение контролировать свое поведение, так чтобы не скомпрометировать себя или своих коллег при выполнении профессиональных обязанностей.

К морально-этическим качествам относятся: способность выполнять задачи своевременно, четко, организованно, на высоком качественном уровне. Быть в профессиональной деятельности честным, принципиальным и порядочным для достижения наибольшего эффекта в профессии.

Социальная значимость сотрудника таможенной службы проявляется в неподкупном, требовательном отношении, в первую очередь, к себе и гражданам, пересекающим та-

моженную границу, в способности излагать доступным и понятным языком требования таможенного кодекса.

Гипотеза исследования подтвердилась. Данные сотрудники таможенной службы как *профессионалы*, считают важными и необходимыми качества, направленные на социальную значимость и пользу обществу. Чувствовать себя востребованными, признанными, помогающими и полезными им, скорее всего, необходимо для самореализации и саморазвития, для понимания и видения того, что их работа нужна, важна и приносит пользу и выгоду обществу и им самим. Как профессионалы они реализуются в своей профессиональной деятельности.

Требования, предъявляемые к специалистам, работающим в таможенных органах, и личная оценка работников таможни, качеств, умений и навыков, необходимых для работы, во многом совпадают.

Но есть и различия: сами работники таможенных органов хотят в своей профессиональной деятельности развиваться творчески, быть более целеустремленными, чего в их деятельности, исходя из ее специфики, не требуется. Работа таможенного служащего – это работа, направленная на выполнение пунктов таможенного кодекса, и творческих способностей при выполнении данной деятельности не требуется. Вероятно, творческие способности могут быть только лишними и мешать четкому и правильному соблюдению законов, указов, правил таможенного кодекса.

При сравнении основных исследуемых понятий: *работа и профессия* нами было обнаружено, что они когнитивно схожи в сознании таможенных служащих. Понятия работа и профессия понимаются респондентами в индивидуальном, организационном, морально-этическом плане и в плане социальной значимости примерно одинаково. Понятие работа когнитивно шире и объемнее понятия профессия. В плане оценки профессия понимается глубже, чем работа: широкая, чистая, высокооплачиваемая. Вероятнее всего эти дополнительные характеристики отражают специфику профессии таможенного служащего, или они могут являться желаемыми.

Выводы

1. Когнитивный компонент отношения к профессиональной деятельности сотрудников таможенной службы выражается через ПВК и оценку респондентов самих себя как профессионалов. Данные понятия совпадают.

2. Исключение в оценке профессионала составляют творческие способности и целеустремленность, которые не являются ПВК для таможенных служащих.

3. У работников таможенной службы как профессионалов в когнитивном компоненте доминируют качества, направленные на социальную значимость и пользу обществу. Гипотеза исследования подтвердилась.

4. Понятия работа и профессия когнитивно схожи.

Значение данного исследования для теории и практики заключается в следующем.

1. Результаты исследования используются сотрудниками кафедры Психофизиологии и Психологии труда в особых условиях МГУ

имени Г.И. Невельского при чтении лекций на курсах повышения квалификации в вузах г. Владивостока.

2. Результаты исследования используются сотрудниками кафедры общепсихологических дисциплин факультета общественного здоровья ГБОУ ВПО ТГМУ МЗ РФ при чтении курса лекций и проведении практических занятий по дисциплине «Психология личности» для студентов специальности 030401 Клиническая психология г. Владивостока.

3. Результаты исследования желательно использовать при обучении студентов и слушателей на курсах повышения квалификации в таможенных академиях.

4. Полученные данные используются руководителями и начальниками подразделений для увеличения эффективности и производительности трудовой деятельности таможенных органов.

5. Результаты исследования используются в консультативной работе с сотрудниками таможенной службы.

Литература

1. *Абрамова Г.С.* Практикум по возрастной психологии. М.: Академия, 1998. 320 с.
2. *Азаров Ю.Ф., Баландина Г.В.* Комментарии к таможенному кодексу Российской Федерации / Под ред. Ю.Ф. Азарова, Г.В. Баландиной. М.: Норма, 2004. 896 с.
3. *Корнилова Д.С.* Мотивация работников таможенной службы в кризисных ситуациях профессиональной деятельности // Сб. научных статей научно-практической конференции с международным участием «Личность в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности» (г. Владивосток, 20–21 апреля 2012 г.). Владивосток: Владивостокский государственный медицинский университет, 2012. С. 170–177.
4. *Лалина Т.А.* Управление отношением к труду в организации: автореф. дис. ... канд. эконом. наук. Омск: ОмГУ, 2005. 25 с.

5. Личность и профессионал: Труды Международной научно-практической конференции, 7–9 ноября 2007 года / Под ред. К.И. Воробьевой. Хабаровск: ДВГУПС, 2007. Т. 7. 254 с.
6. *Марин Е.Б., Калита В.В.* Разработка и экспертная оценка частного семантического дифференциала (СД) «политическая партия» // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. 2013. № 3 (39). С. 53–60.
7. *Серкин В.П.* Методы психологии субъективной семантики и психосемантики. М.: Пчела, 2008. 378 с.
8. *Серкин В.П.* О возможностях метода семантических универсалий Е.Ю. Артемьевой // Вестник МГУ. Сер.14. Психология. М.: 2000. № 4. С. 74–79.
9. *Сокольская М.В.* Психосемантический анализ отношения к профессии операторов – поездных диспетчеров // Психологическая наука и образование. 2007. № 4.

Formation of the Cognitive Component of Attitude to the Professional Activity in the Learning Process

Kornilova D. S. *

Vladivostok State Medical University, Vladivostok, Russia,
danyasergeevna@gmail.com

The formation of the cognitive component of attitude to the professional activity in the learning process promotes the development of students' cognition, improves the organization of personnel recruitment. Hypothesis: in the employees of the customs service, the cognitive component of attitude to the profession is dominated by quality, aimed at social relevance and benefit to society. The study sample comprised 77 customs officers 22 to 52 years old. We used the "Specialized semantic differentials to estimate the work, profession and professional" by V.P. Serkin. For data processing we used the method of semantic universals. We revealed the necessary professional qualities, subjective representation of work, profession, professionals, through individual, moral, ethical, organizational qualities and evaluation of social significance. We conclude that the cognitive component of attitude to the professional activity is expressed in terms of important professional qualities and evaluation of the respondents themselves as professionals. These cognitions promote individual and professional development in education.

Keywords: training, relation to the professional activity, cognitive component, job, profession, professional.

References

1. Abramova G. S. Praktikum po vozrastnoj psihologii [Workshop on developmental psychology]. Moscow: Publ. Academy, 1998. 320 p.
2. Azarov Ju.F. Kommentarii k tamozhennomu kodeksu Rossijskoj Federacii [Comments on the Customs Code of the Russian Federation]. Azarov Ju.F. (eds.). Moscow: Publ. Norma, 2004. 896 p.
3. Kornilova D.S. Motivaciya rabotnikov tamozhennoi sluzhby v krizisnyh situacijah professional'noi deyatel'nosti [Motivation customs officers in crisis situations of professional activity]. Sbornik nauchnyh statej nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem «*Lichnost' v ekstremal'nyh uslovijah i krizisnyh situacijah zhiznedeyatel'nosti*» (g. Vladivostok, 20-21 aprelya 2012 g.) [Collection of scientific articles scientific and practical conference with international participation "Personality in extreme conditions and life crises"]. Vladivostok: Publ. Vladivostok State Medical University, 2012, pp. 170–177.
4. Lapina T.A. Upravlenie otnosheniem k trudu v organizacii: Avtoref. dis. kand. ekon. nauk [Management attitude to work in the organization. Cand. ehkon. sci. Thesis]. Omsk: Publ. Omsk State University, 2005. 25 p.
5. Vorob'eva K.I. (ed.) Trudy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii «*Lichnost' i professional'»* (g. Habarovsk, 7–9 nojabrja 2007 g.) [Proceedings of the International Scientific and Practical Conference «Personality and professional»]. Habarovsk: Publ. DVGUPS, 2007. Vol. 7. 254 p.
6. Marin E.B. [Kalita V.V.] Razrabotka i ekspertnaya ocenka chastnogo semanticheskogo differenciala (SD) "politicheskaya partiya". *Social'nye i gumanitarnye nauki na Dal'nem Vostoke* [Social and humanitarian sciences in the Far East], 2013, no. 3 (39), pp. 53–60.
1. Serkin V.P. Metody psihologii subektivnoy semantiki i psikhosemantiki [Methods of psychology and subjective semantics psychosemantics]. Moscow: Publ. Pchela, 2008. 378 p.
7. Serkin V.P. O vozmozhnostyah metoda semanticheskikh universalii E.Ju. Artem'evoi [On the possibilities of the method of semantic universals E.Y. Artemieva]. *Vestnik MGU Seriya 14. Psihologiya* [Vestnik Series 14. Psychology], 2000, no 4, pp. 74–79.
8. Sokolskaya M.V. Psychosemantic Analysis of Train Dispatchers' Attitude towards Their Profession. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2007, no. 4, pp. 52–60 (In Russ., abstr. in Engl.).

For citation:

Kornilova D. S. Formation of the cognitive component of attitude to the professional activity in the learning process. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015, vol. 20, no. 2, pp. 55–62 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2015200206.pse.2015200205.

*Kornilova Dar'ya Sergeevna. Senior Lecturer, Chair of General Psychological Disciplines, Vladivostok State Medical University, Vladivostok, Russia. E-mail: danyasergeevna@gmail.com

Особенности структуры психологического благополучия учащихся и студентов различных направлений профессиональной подготовки

Бучацкая М.В.*,

Финансово-технологическая академия, Королев, Россия,
miraclexx@mail.ru

Капанова М.В.**,

Финансово-технологическая академия, Королев, Россия,
kapanova_m@mail.ru

В статье поднимается проблема выработки дифференциального подхода к построению программ психологического содействия учащимся (студентам) в зависимости от направления их подготовки. Материалы статьи показывают, что значимым критерием компетентности будущего профессионала является его психологическое благополучие, особенности структуры которого позволяют оценить потенциал психолого-педагогического содействия. Результаты эмпирического исследования структуры психологического благополучия (методика «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф (C.D. Ryff)) основываются на диагностических данных выборки, составленной из 300 человек: учащихся колледжей и техникумов, студентов, обучающихся по направлениям подготовки «Государственное и муниципальное управление» и «Психология». Полученные результаты раскрывают структурные особенности психологического благополучия, как субъективного интегрального показателя, в каждой группе учащихся и позволяют расценивать их в качестве дифференциального критерия оптимизации образовательных ресурсов.

Ключевые слова: личность, психологическое благополучие личности, структура психологического благополучия, личностные ресурсы, психологическое содействие, компетентность, профессиональная подготовка.

Для цитаты:

Бучацкая М.В., Капанова М.В. Особенности структуры психологического благополучия учащихся и студентов различных направлений профессиональной подготовки // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 2. С. 63–69. doi: 10.17759/pse.2015200207.

* Бучацкая Марина Викторовна. Кандидат психологических наук, доцент кафедры прикладной психологии, Финансово-технологическая академия, Королев, Россия. E-mail: miraclexx@mail.ru

** Капанова Марина Валерьевна. Кандидат психологических наук, доцент кафедры прикладной психологии, Финансово-технологическая академия, Королев, Россия. E-mail: kapanova_m@mail.ru

Анализ современной социальной ситуации показывает, что реформирование экономических, политических, социокультурных сфер, протекающее в последние годы, значительно повышает запросы, предъявляемые к профессионалам на рынке труда. Сегодня работодатели заявляют о потребности в специалистах, обладающих высоким уровнем как профессиональной, так и психологической компетентности. Поэтому к современной системе образования предъявляются требования гуманизации образовательного процесса, обращения к личности. Находящая активную поддержку идея непрерывного образования нацелена, в том числе, на поддержку компетентностного развития личности, на реализацию концепции развивающего обучения. С этой точки зрения, современный учащийся должен получать возможность не только приобретать необходимые компетенции в рамках профессии, но и развивать личностные ресурсы психологического благополучия. При этом очевидно, что содержание образовательных программ и ведущих технологий обладает различным потенциалом психологического содействия личности, выраженным в показателях психологического благополучия личности. Его оценка для учащихся и студентов ряда направлений подготовки позволила определить цель данного исследования.

Стоит отметить, что проблема позитивного функционирования личности (психологического благополучия личности) привлекла внимание исследователей в середине XX в. и с тех пор получила рассмотрение в многообразных научных подходах, в которых зачастую выдвигаются принципиально разные интерпретации понятия психологического благополучия личности. Под этим понятием подразумевают целый ряд близких, но не тождественных по своему значению понятий, таких как: психическое здоровье, нормальная личность, позитивный стиль жизни, самоактуализованная личность, полноценно функционирующая личность и т. п. [5].

Н. Брэдбурн (N.M. Bradburn) создал модель психологического благополучия, которая, с его точки зрения, представляет баланс, достигаемый постоянным взаимодействием двух видов аффекта – позитивного и негативного [7]. Эд. Динер (E. Diener) говорит о субъек-

тивном благополучии личности, которое, по его мнению, состоит из трех основных компонентов: удовлетворение, приятные эмоции и неприятные эмоции, все эти три компонента вместе формируют единый показатель субъективного благополучия. При этом Эд. Динер (E. Diener) считает, что субъективное благополучие лишь компонент психологического благополучия, что для описания последнего необходимо вводить дополнительные характеристики; в частности, автор ссылается на работы К. Рифф (C.D. Ryff) как на удачный пример такого дополнения. Однако автор не определяет, какой уровень субъективного благополучия является для психического здоровья оптимальным [8; 9]. К. Рифф в своей теории психологического благополучия выделяет шесть основных компонентов: самопринятие, позитивные отношения с окружающими, автономия, управление окружающей средой, цель в жизни, личностный рост [9]. Р. Райн (R.M. Ryan) и Э. Дисси (E.L. Deci) в своей теории самодетерминации связывают личностное благополучие с базовыми психологическими потребностями: потребностью в автономии, компетентности и связи с другими [10].

Среди отечественных работ, посвященных разработке понятия психологического благополучия, следует выделить работы М.В. Бучацкой, А.В. Ворониной, А.А. Кроника, П.П. Фесенко, Т.Д. Шевеленковой. В частности, отметим, что А.В. Воронина [2] рассматривает психологическое благополучие как системное качество человека, обретаемое им в процессе жизнедеятельности на основе психофизиологической сохранности функций. Оно проявляется у субъекта в переживании содержательной наполненности и ценности жизни в целом как средства достижения внутренних, социально ориентированных целей и является условием реализации его потенциальных возможностей и способностей.

П.П. Фесенко и Т.Д. Шевеленкова [6] рассматривают психологическое благополучие как целостное переживание, выражающееся в субъективном ощущении счастья, удовлетворенности собой и собственной жизнью, а также связанное с базовыми человеческими ценностями и потребностями. Авторы ссылаются на шестикомпонентную теорию К. Рифф и выделя-

ют актуальное психологическое благополучие и идеальное психологическое благополучие.

М. В. Буцацкая [1], вслед за Т. Д. Шевеленковой и П. П. Фесенко, определяет психологическое благополучие как интегральный показатель степени направленности человека на реализацию основных компонентов позитивного функционирования (личностного роста, самопринятия, управления средой, автономии, цели в жизни, позитивных отношений с окружающими), а также степени реализованности этой направленности, субъективно выражающейся в ощущении счастья, удовлетворенности собой и собственной жизнью.

По признанию всех исследователей, психологическое благополучие обусловлено большим количеством факторов: социально-экономических, социокультурных, биологических и собственно психологических. Изучаемый нами социокультурный фактор – специфика обучения по одному из направлений подготовки – представляет особую практическую актуальность в связи с новыми требованиями в системе высшего образования, развитием среднего профессионального образования и становлением новой системы непрерывного образования в России [3].

При этом нам представлялось важным рассмотреть не только уровень, но и структуру психологического благополучия учащихся и студентов разных направлений подготовки в системе непрерывного образования. Именно исследование структуры психологического благополучия обнаруживает, какие из его компонентов оказываются наиболее значимыми для переживания удовлетворенности собой и своей жизнью. Это позволяет дать не

только количественную, но и качественную характеристику особенностей психологического благополучия различных групп. В частности, при исследовании структуры психологического благополучия работающих женщин было выявлено, что с возрастом структура психологического благополучия может перестраиваться, меняется положение различных его компонентов в иерархии, в то время как его уровень может сохраняться [1].

В представленной здесь работе исследовались особенности структуры психологического благополучия учащихся в системе непрерывного образования. При этом подразумевалось, что образование в данном случае может являться одним из ведущих социокультурных факторов. В таком контексте исследовательская гипотеза подразумевает допущение того, что учащиеся и студенты различных направлений подготовки будут иметь качественные различия в структуре психологического благополучия.

В исследовании приняли участие 300 человек: 187 учащихся колледжей и техникумов, 60 человек – студенты младших курсов, обучающиеся по направлению подготовки «Государственное и муниципальное управление», 53 человека – студенты младших курсов, обучающиеся по направлению подготовки «Психология». Исследование проводилось с помощью методики К. Рифф (C.D. Ryff) «Шкала психологического благополучия». В качестве статистических методов были использованы: U-критерий Манна–Уитни (Mann–Whitney U-test) и коэффициент корреляции Ч.Э. Спирмена (C.E. Spearman). Результаты исследования представлены на рис. 1 и 2.

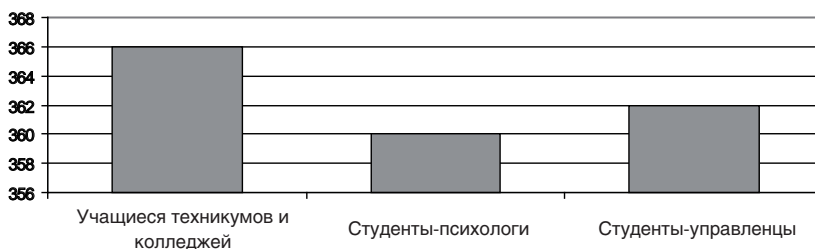


Рис. 1. Общий уровень психологического благополучия в изучаемых группах

Анализ общего уровня психологического благополучия показывает (рис. 1), что наиболее низкие показатели обнаружены в группе студентов-психологов, а наиболее высокие в группе учащихся среднего профессионального образования. Полученные результаты дают основание предполагать, что для студентов техникумов и колледжей характерно наиболее позитивное функционирование личности. Однако результаты исследования защитных механизмов, отраженные в работе М.В. Бучацкой, М.В. Капрановой [4], вносят коррективы в полученную картину. Высокий уровень психологического благополучия у учащихся техникумов и колледжей сочетается с преобладанием защитных механизмов «Интеллектуализация» и «Отрицание», в то время как студенты вузов со значимо меньшей частотой проявляют соответствующее поведение. Механизм интеллектуализации в изучаемой группе может быть детерминирован, в частности, стремлением быть более зрелым, сдерживать свои эмоции, однако его акцентуация может приводить к цинизму и самооправданию своего поведения. Кроме того, преобладание защитного механизма «Отрицание» может приводить к игнорированию требований реальности и созданию идеализированной Я-концепции.

В то же время, низкие показатели психологического благополучия студентов-психо-

логов могут объясняться существенной направленностью их обучения на развитие рефлексии, потенциально определяющей высокую личностную требовательность и критический самоанализ.

Результаты анализа отдельных шкал психологического благополучия (рис. 2) позволяют говорить о том, что для данного контингента испытуемых наиболее высокие показатели обнаружены по шкалам «Личностный рост» и «Цели в жизни». То есть для них характерно высоко развитое чувство реализации своего потенциала, а также достаточно высокая степень осмысленности собственной жизни, как в прошлом, так и в настоящем и будущем. При этом наиболее высокие показатели по указанным шкалам получены в группе студентов, обучающихся по программе «Государственное и муниципальное управление». Наиболее низкие показатели отмечены по шкале «Контроль над окружающей средой», т. е. студенты, по их собственному мнению, не могут справиться с различными повседневными задачами и требованиями окружающей среды, они не способны обустроить свою жизнь в соответствии с личными потребностями и ценностями.

Для определения особенностей структуры психологического благополучия учащихся и студентов проанализированы связи между различными шкалами психологического благополучия и его общим индексом на

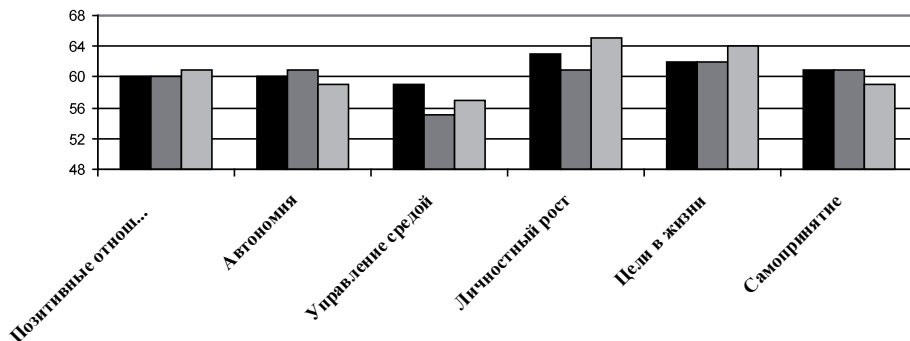


Рис. 2. Результаты по отдельным шкалам психологического благополучия в изучаемых группах: ■ – учащиеся техникумов и колледжей; ■ – студенты-психологи; ■ – студенты-управленцы

основе метода корреляционного анализа Ч. Э. Спирмена (С. Е. Spearman).

Результаты корреляционного анализа свидетельствуют о том, что в группе учащихся колледжа и техникума наибольший вклад в переживание психологического благополучия вносит показатель «Контроль над окружающей средой» (0,794), при этом средние значения оценок по данному компоненту психологического благополучия являются наиболее низкими в данной группе. Значимые корреляции существуют между всеми шкалами психологического благополучия и его общим индексом в данной группе, причем связи являются прямыми. Это говорит о том, что структура психологического благополучия учащихся колледжа и техникума имеет иерархическое строение и выглядит следующим образом: «Контроль над окружающей средой» (0,794), «Самопринятие» (0,774), «Цели в жизни» (0,772), «Позитивные отношения с окружающими» (0,718), «Личностный рост» (0,664), «Автономия» (0,571).

В группе студентов, обучающихся по направлению подготовки «Психология», наиболее важным фактором психологического благополучия оказалось «Самопринятие» (0,788). Структура психологического благополучия студентов-психологов также выстраивается в иерархию: «Самопринятие» (0,788), «Позитивные отношения с окружающими» (0,764), «Контроль над окружающей средой» (0,730), «Цели в жизни» (0,684), «Автономия» (0,641), «Личностный рост» (0,636). Заметим, что структура психологического благополучия данных групп имеет похожие показатели, в частности, «Личностный рост» и «Автономия» являются наименее важными показателями благополучия для данных групп респондентов.

Что касается группы студентов, обучающихся по направлению подготовки «Государственное и муниципальное управление», то здесь можно наблюдать как сходства с первой и второй группами, так и различия. Как и в первой группе, наибольший вклад в переживание психологического благополучия вносит такой показатель как «Контроль над окружающей средой» (0,824), на втором месте, аналогично результатам студентов-психологов,

оказывается компонент «Самопринятие» (0,767). При этом структура психологического благополучия студентов-управленцев не имеет иерархического строения, так как значимые корреляционные связи обнаружены не по всем шкалам психологического благополучия, хотя в целом показатели уровня психологического благополучия данной группы являются довольно высокими.

Таким образом, если говорить о путях содействия повышению уровня психологического благополучия у студентов, то важно отметить типовую специфику изучаемых групп. В частности, при работе с учащимися колледжей и техникумов, у которых в структуре психологического благополучия наиболее акцентирована шкала контроля над окружающей средой, необходимо учитывать, что им достаточно сложно адаптироваться к новой среде и новым требованиям. Часто у них происходит рассогласование между собственными потребностями и оценкой своих возможностей. В то же время недостаточная структурированность психологического благополучия у студентов может проявляться в поведенческой тревожности и эмоциональных переживаниях. Поэтому в работе с ними необходимо помочь найти им некий личностный баланс, который будет снижать тревожность и позволит им чувствовать себя увереннее.

В этом контексте перспективно проведение лонгитюдного исследования данных групп, а также расширение и дополнение контингента участников исследования другими направлениями подготовки и специальностями.

В целом, анализ результатов проведенного эмпирического исследования показывает, что учащиеся (студенты) различных направлений подготовки имеют значимые отличия в структуре психологического благополучия как субъективного интегрального показателя. Следовательно, для оптимизации образовательных ресурсов в целях их содействия личностному развитию обучаемых необходим поиск таких технологий, которые могли бы быть максимально релевантными специфической картине психологического благополучия в зависимости от конкретного направления профессиональной подготовки.

Литература

1. Бучацкая М.В. Психологическое благополучие работающих женщин: дис. ... канд. психол. наук. М., 2006. 250 с.
2. Воронина А.В. Оценка психологического благополучия школьников в системе профилактической и коррекционной работы психологической службы: дис. ... канд. психол. наук. Томск, 2002. 220 с.
3. Капранова М.В., Бучацкая М.В. Перспективы становления системы непрерывного образования в условиях реформирования социального пространства // Сб. научных трудов международной научно-практической конференции «Перспективы, организационные формы и эффективность развития сотрудничества вузов стран Таможенного союза и СНГ» (г. Королев, 23–24 мая 2013 г.). Королев МО: ФТА, 2013. С 224–228.
4. Капранова М.В., Бучацкая М.В. Социально-психологические особенности личности учащихся среднего профессионального образования // Научные материалы I Международной научно-практической конференции «Социальная психология в образовательном пространстве» (г. Москва, 16–17 октября 2013 г.). М: ГБОУ ВПО МГППУ, 2013. С. 58–59.
5. Фесенко П.П. Осмысленность жизни и психологическое благополучие личности: дис. ... канд. психол. наук. М., 2005. 206 с.
6. Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) // Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 95–129.
7. Bradburn N. The Structure of Psychological Well-Being. Chicago: Aldine Pub. Co., 1969. P. 320.
8. Diener E. Guidelines for national indicators of subjective well-being and ill-being // Journal of Happiness Studies. 2006. № 7. P. 397–404.
9. Ryff C.D. Psychological well-being // Encyclopedia of gerontology: age, aging, and the aged. San Diego, CA: Academic Press, 1996. P. 365–369.
10. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // American Psychologist. 2000. Vol. 55 (1). P. 68–78.

Features of Psychological Well-being Structure in Secondary School Students and Students from Different Areas of Vocational Training

Buchatskaya M. V. *,

Financial and Technological Academy, Korolev, Russia,
miraclexx@mail.ru

Kapranova M. V. **,

Financial and Technological Academy, Korolev, Russia,
kapranova_m@mail.ru

We raise the problem of generating a differential approach to the construction of psychological programs facilitating students depending on the direction of their training. We reveal that a significant criterion for professional competence of the future professional is his psychological well-being, which structure allows to estimate the potential psychological and pedagogical assistance. The results of

For citation:

Buchatskaya M. V., Kapranova M. V. Features of psychological well-being structure in secondary school students and students from different areas of vocational training. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015, vol. 20, no. 2, pp. 63–69 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2015200208.

**Buchatskaya Marina Viktorovna.* PhD (Psychology), Associate Professor, Chair of Applied Psychology, Financial and Technological Academy, Korolev, Russia. E-mail: miraclexx@mail.ru

***Kapranova Marina Valer'evna.* PhD (Psychology), Associate Professor, Chair of Applied Psychology, Financial and Technological Academy, Korolev, Russia. E-mail: kapranova_m@mail.ru

empirical studies of the structure of psychological well-being (with the use of C.D. Ryff Scales of Psychological Well-Being) based on the diagnostic sample of 300 people: students of universities and colleges, students enrolled in the areas of training "State and municipal management" and "Psychology". The results reveal the structural features of the psychological well-being as subjective integral index in each group of students and allow them to be regarded as a differential criterion of optimization of educational resources.

Keywords: personality, psychological well-being of the person, structure of psychological well-being, personal resources, psychological assistance, expertise, training.

References

1. Buchatskaya M.V. Psikhologicheskoe blagopoluchie rabotayushchikh zhenshchin. Diss. kand. psikhol. nauk. [Psychological well-being of working women. PhD (Psychology) diss.]. Moscow, 2006. 250 p.
2. Voronina A.V. Otsenka psikhologicheskogo blagopoluchiya shkol'nikov v sisteme profilakticheskoi i korrektsionnoi raboty psikhologicheskoi sluzhby. Diss. kand. psikhol. nauk [Assessment of psychological well-being of pupils in the system of preventive and corrective work of psychological services. PhD (Psychology) diss.]. Tomsk., 2002. 220 p.
3. Kapranova M.V., Buchatskaya M.V. Perspektivy stanovleniya sistemy nepreryvnogo obrazovaniya v usloviyakh reformirovaniya sotsial'nogo prostranstva [Prospects of development of the system of continuing education during the reform of the social space]. Sbornik nauchnykh trudov mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii "Perspektivy, organizatsionnye formy i effektivnost' razvitiya sotrudnichestva VUZov stran Tamozhennogo soyuza i SNG" (g. Korolev, 23–24 maya 2013 g.) [Proceedings of the international scientific-practical conference "Perspective, organizational forms and the development effectiveness of cooperation of universities of the Customs Union and the CIS"]. Korolev MO: Publ. FTA, 2013, pp. 224–228.
4. Kapranova M.V., Buchatskaya M.V. Sotsial'no-psikhologicheskie osobennosti lichnosti uchashchikhsya srednego professional'nogo obrazovaniya [Socio-psychological characteristics of students of secondary vocational education]. Nauchnye materialy I Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii "Sotsial'naya psikhologiya v obrazovatel'nom prostranstve" (g. Moskva, 16–17 oktyabrya 2013 g.) [Research materials I International Scientific-Practical Conference "Social psychology in the educational space"]. Moscow: Publ. GBOU VPO MGPPU, 2013, pp. 58–59.
5. Fesenko P.P. Osmyslennost' zhizni i psikhologicheskoe blagopoluchie lichnosti. Diss. kand. psikhol. nauk. [Meaningfulness of life and psychological well-being of the individual. PhD (Psychology) diss.]. Moscow, 2005. 206 p.
6. Shevelenkova T.D., Fesenko P.P. Psikhologicheskoe blagopoluchie lichnosti (obzor osnovnykh kontseptsii i metodika issledovaniya) [Psychological well-being of the person (overview of basic concepts and methods of the study)]. Zhurnal psikhologicheskaya diagnostika [Journal of psychological diagnostics], 2005, no. 3, pp. 95–129.
7. Bradburn N. The Structure of Psychological Well-Being. Chicago: Aldine Pub. Co, 1969. 320 p.
8. Diener E. Guidelines for national indicators of subjective well-being and ill-being. *Journal of Happiness Studies*, 2006, no. 7, pp. 397–404.
9. Ryff C. D. Psychological well-being. *Encyclopedia of gerontology: age, aging, and the aged*. San Diego, CA: Academic Press, 1996, pp. 365–369.
10. Ryan R. M., Deci E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 2000. Vol. 55, no. 1, pp. 68–78.

Прокрастинация и агрессия при психической патологии у лиц молодого возраста

Зверева М.В.*,

ФГБНУ «Научный центр психического здоровья», Москва, Россия,
maremerald@gmail.com

Ениколопов С.Н.**,

ФГБНУ «Научный центр психического здоровья», Москва, Россия,
enikolopov@mail.ru

Олейчик И.В.***,

ФГБНУ «Научный центр психического здоровья», Москва, Россия,
i.oleichik@mail.ru

Работа посвящена анализу связи феномена прокрастинации и косвенных проявлений агрессии у молодых людей в норме и при психической патологии. Применялся комплекс методик психологической диагностики, в который входили: опросник «Шкала оценки прокрастинации PASS», тест фрустрационных реакций Розенцвейга, тест руки Вагнера. Исследованы две выборки испытуемых 18–25 лет: контрольная группа здоровых молодых людей (юношей и девушек) – 61 человек, экспериментальная группа – молодые люди обоего пола, имеющие психические расстройства (шизофрения, шизоаффективное расстройство, аффективная патология – биполярное расстройство, личностное расстройство) – 57 человек. Получены данные, указывающие на наличие нозоспецифического характера связи отдельных компонентов прокрастинации и проявлений косвенной агрессии разного уровня в молодом возрасте при психической патологии.

Ключевые слова: прокрастинация, агрессия, юношеский возраст, причины прокрастинации, личностные характеристики.

Для цитаты:

Зверева М.В., Ениколопов С.Н., Олейчик И.В. Прокрастинация и агрессия при психической патологии у лиц молодого возраста // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 2. С. 70–77. doi: 10.17759/pse.2015200208.

*Зверева Мария Вячеславовна. Аспирант, отдел медицинской психологии, ФГБНУ «Научный центр психического здоровья», Москва, Россия. E-mail: maremerald@gmail.com

**Ениколопов Сергей Николаевич. Кандидат психологических наук, заведующий отделом медицинской психологии, ФГБНУ «Научный центр психического здоровья», Москва, Россия. E-mail: enikolopov@mail.ru

* Олейчик Игорь Валентинович. Доктор медицинских наук, ведущий научный сотрудник, ФГБНУ «Научный центр психического здоровья», Москва, Россия. E-mail: i.oleichik@mail.ru

Введение

Большинство психических заболеваний, манифестирующих в юношеском возрасте от 18 до 25 лет, не сопровождаются тяжелым интеллектуальным дефектом, однако могут иметь последствия в виде значительной дезадаптации больного в социуме [8]. В настоящее время одним из наименее изученных и наиболее распространенных вариантов дезадаптивного поведения в юношеском возрасте является феномен прокрастинации, понимаемый как акт бесполезного откладывания выполнения работы, принятия решений, до наступления чувства субъективного дискомфорта. [2; 5; 6]. Особенно часто это явление встречается среди учащегося населения – студентов вузов и средних специальных учебных заведений. Известно, что интеллектуальные способности многих молодых людей с психическими расстройствами затронуты в мере, позволяющей им учиться, соответственно, и феномен академической прокрастинации может у них встречаться также, как и у студентов без психических заболеваний.

Другой, еще более распространенный вариант дезадаптивного поведения в юношеском возрасте – агрессивное поведение. За последние годы значительно увеличилось количество случаев агрессивно направленного поведения среди нормативной молодежи. Можно говорить об увеличении количества совершаемых агрессивных поступков: как по отношению к другим, так и по отношению к себе (аутоагрессивное поведение). Увеличение подросткового и юношеского периода взросления только способствуют активному проявлению агрессии, при этом значительная часть молодого поколения оказывается неспособной найти себе должное применение. Помимо этого, активное влияние оказывают и средства массовой коммуникации (кинофильмы, сериалы, телепередачи), поскольку формируют представление о том, каков наилучший способ решения проблем, возникающих между людьми. В большинстве предьявляемых аудитории фильмов, вне зависимости от главного персонажа («хороший» или «плохой»), насилие, которое он совершает для достижения собственных целей, оказыва-

ется безнаказанным и в итоге приводит персонажа к положительному разрешению всех проблем. Следовательно, трансляция такого типа поведения легко воспринимается молодыми людьми и воспроизводится в реальной жизни [3].

Агрессия как сопутствующий фактор при психическом заболевании, известна довольно давно, но стала предметом пристального изучения недавно. Основной составляющей агрессии при психической патологии является враждебность. Наиболее яркое проявление враждебности можно встретить при паранойяльной шизофрении. Враждебное и агрессивное поведение больных направлено на окружающих, но при этом зачастую скрыто и проявляется не напрямую, а косвенно, например, в сновидениях. Из исследований, проведенных в ФГБНУ НЦПЗ, можно сделать вывод о том, что высокий уровень враждебности оказывает влияние на когнитивную, аффективную и личностную сферы больного. В случае с аффективной патологией и проявлением враждебности можно говорить о депрессивных больных, которые зачастую очень обидчивы и раздражительны, а также склонны к вербальной агрессии. Однако проявление враждебности и агрессии в случае с депрессивными больными двояко: наблюдается аутоагрессивное поведение (идеи самообвинения), но также и раздражительность по отношению к миру (ощущение несправедливости, недоброжелательности окружающих). Таким образом, проявление агрессии при различных типах психической патологии, является немаловажным фактором, на который необходимо обращать внимание [4].

Большинством исследователей прокрастинация рассматривается как средство временного уклонения от беспокойства, которое в итоге способствует только усугублению ощущения тревоги. Человек откладывает выполнение задачи на крайний срок, первоначально довольствуясь приятным улучшением настроения, связанным с получением удовольствия от менее важных, но более интересных задач, однако затем длительная прокрастинация приводит к существенному ухудшению настроения. [11; 12]. Фактически, человек использует прокрастинацию как спо-

соб снятия психоэмоционального напряжения и улучшения настроения. Однако этот способ схож с релаксационным типом аутодеструктивного поведения [9]. Можно предположить, что прокрастинация является одним из вариантов аутоагрессивного поведения, где в качестве способа аутодеструкции избираются психические нарушения, например, депрессия, тревожное расстройство. Закономерно возникает предположение о наличии связи поведенческих и личностных параметров прокрастинации с агрессией в норме и при психической патологии, которая обостряет и деформирует возрастные проявления, снижая возможности адаптации и качество жизни.

Цель работы: анализ связи прокрастинации и проявлений агрессии в норме и при психической патологии в юношеском возрасте.

Методики: в работе был использован опросник «Шкала оценки прокрастинации PASS» [11], хорошо известный в работе со студенческими выборками и также выявляющий ряд факторов, тесно связанных с причинами возникновения прокрастинации и личностными особенностями прокрастинатора [5; 6; 11]. Эти факторы оценивались в связи с проявлениями и параметрами агрессии, выявленными с помощью двух проективных методик. Агрессия измерялась с помощью фрустрационного теста Розенцвейга (использовались формулы подсчета «баланс агрессивности», «степень агрессивности, направленной вовне», «уровень переработки агрессии», «степень самостоятельности в разрешении конфликтов») [10] и теста руки Вагнера (использовались параметры «склонность к открытому агрессивному поведению», «степень личностной дезадаптации») [7].

Статистическая обработка данных проводилась с помощью непараметрического критерия Манна–Уитни и коэффициента корреляции Пирсона (программа SPSS, версия 20).

Выборки. Для исследования взаимосвязи прокрастинации и агрессии были набраны две группы испытуемых: экспериментальная (ЭГ) и контрольная (КГ), все испытуемые дали информированное согласие на участие в исследовании.

Контрольная группа включала в себя 61 человек (24 мужчины и 37 женщин) в возраст

те 18–25 лет, без психических заболеваний на момент исследования, студенты средних специальных или высших учебных заведений г. Москвы, г. Электросталь и г. Брянска. Экспериментальная группа включала в себя 54 человека (27 мужчин и 27 женщин), больные 3-го и 4-го отделений ФГБНУ НЦПЗ, того же возраста, имевшие или имеющие опыт обучения в средних специальных или высших учебных заведениях. Клиническая оценка группы больных была проведена научными сотрудниками центра: доктором медицинских наук И.В. Олейчик (3-е отделение ФГБНУ НЦПЗ) и кандидатом медицинских наук М.А. Омельченко совместно с А.О. Румянцевым (4-е отделение ФГБНУ НЦПЗ). Экспериментальная группа была поделена на 4 подгруппы в соответствии с диагнозом: ЭГ F20.01 – шизофрения приступообразная; ЭГ F25 – шизоаффективные расстройства; ЭГ F31 – биполярное аффективное расстройство; ЭГ F60 – специфические расстройства личности.

Результаты

Рассмотрим результаты сопоставления КГ и ЭГ **по показателям опросника «Шкала оценки прокрастинации PASS»** (частота, причины прокрастинации и личностные особенности прокрастинатора) с помощью непараметрического критерия Манна–Уитни.

По параметру «Частота прокрастинации» различаются группы ЭГ F31–КГ ($U_{\text{эмп.}} = 97$ при $p \leq 0,05$): больные с диагнозом биполярное аффективное расстройство значительно чаще прокрастинируют, чем нормативная контрольная выборка. Для групп ЭГ F25–КГ обнаружены различия по причине прокрастинации «Лень» ($U_{\text{эмп.}} = 114,5$ при $p \leq 0,05$): больные с диагнозом шизоаффективный психоз значительно меньше, чем нормативная контрольная выборка, прокрастинируют по причине лени. Наибольшее количество различий наблюдается между группами ЭГ F60–КГ. По причине прокрастинации «Вызов» ($U_{\text{эмп.}} = 555,5$ при $p \leq 0,05$) больные с расстройствами личности менее склонны к прокрастинации, связанной с получением удовольствия от активации в крайние сроки, чем нормативная выборка. По личностным характеристиками «организованность» ($U_{\text{эмп.}} = 490$ при $p \leq 0,01$) и «избегание неудач»

($U_{\text{эмп.}} = 548$ при $p \leq 0,05$) больные с расстройствами личности менее организованы и склонны чаще избегать неудач, чем нормативная контрольная группа. Для групп ЭГ F20–КГ есть различия для параметра «избегание неудач» ($U_{\text{эмп.}} = 289$ при $p \leq 0,01$): больные шизофренией значимо чаще имеют среди своих личностных характеристик параметр «избегание неудач», чем здоровые испытуемые.

Кроме сравнения экспериментальных групп с контрольной были выполнены сравнения клинических групп между собой. Для ЭГ с диагнозом F20 были найдены значимые различия только с группой ЭГ F60 по параметру «Вызов» ($U_{\text{эмп.}} = 120,5$, при $p \leq 0,05$). Больные с расстройствами личности значимо реже прокрастинируют по причине «вызов», чем больные шизофренией. Для ЭГ с диагнозом F25 были найдены значимые различия с группами F31 по показателю «Лень» ($U_{\text{эмп.}} = 5,0$ при $p \leq 0,05$) и F60 по показателю «организованность» ($U_{\text{эмп.}} = 30,5$ при $p \leq 0,05$). Полученные данные говорят о том, что группа больных с шизоаффективным психозом реже, чем больные с биполярным аффективным расстройством прокрастинируют по причине лени, но чаще, чем больные с расстройствами личности имеют в личностной характеристике такую черту как «организованность».

Рассмотрим характеристики агрессии **по параметрам агрессивности теста Розенцвейга и теста руки Вагнера** в КГ и ЭГ.

Значимые различия по параметрам агрессии между группами ЭГ F20 – КГ были найдены только для показателей теста Розенцвейга: «агрессивность вовне» ($U_{\text{эмп.}} = 3332,5$ при $p \leq 0,05$) и «уровень переработки агрессии» ($U_{\text{эмп.}} = 310$ при $p \leq 0,05$). Такие данные говорят о том, что нормативная группа чаще склонна проявлять открытую агрессию вовне, при хорошем уровне ее переработки, чем больные шизофренией. Для групп ЭГ F31 – КГ значимые различия были найдены для показателей только теста Розенцвейга по следующим параметрам: «баланс агрессивности» ($U_{\text{эмп.}} = 56,5$ при $p \leq 0,05$), «агрессивность вовне» ($U_{\text{эмп.}} = 25,5$ при $p \leq 0,05$), «уровень переработки агрессии» ($U_{\text{эмп.}} = 51,5$ при $p \leq 0,05$). Полученные данные позволяют говорить о том, что агрессивность больных с биполярным аффек-

тивным расстройством направлена больше на себя, чем на других людей, при общей плохой переработке агрессии, в отличие от нормативной контрольной группы. Для пар групп ЭГ F60 – КГ и ЭГ F25 – КГ не было выявлено значимых различий по параметрам агрессии.

Рассмотрим отдельные сопоставления клинических подгрупп между собой по параметрам агрессии. Значимые различия были обнаружены только для ЭГ F31 и ЭГ F60 по параметрам теста Розенцвейга «баланс агрессивности» ($U_{\text{эмп.}} = 21$ при $p \leq 0,05$), «агрессивность вовне» ($U_{\text{эмп.}} = 15,5$ при $p \leq 0,05$), «уровень переработки агрессии» ($U_{\text{эмп.}} = 26,5$ при $p \leq 0,05$). Полученные данные позволяют сделать вывод об этой связи, аналогичный КГ. При этом больные с биполярным аффективным расстройством имеют тенденцию к большей направленности агрессии на себя, чем на других, при плохой степени переработки агрессии, чем больные с расстройством личности.

Связь между параметрами прокрастинации и агрессии оценивалась с помощью корреляционного анализа (коэффициент корреляции Пирсона). В табл. 1 представлены результаты корреляционного анализа КГ и ЭГ.

Для КГ характерны отрицательная связь причины прокрастинации «социальная тревожность» с параметром теста Розенцвейга «агрессивность вовне». Наличие такой связи позволяет сделать вывод о том, что, действительно, фактор социальной тревожности, страха перед оценкой общества способствует снижению проявления агрессии вовне, но при этом может возрастать вероятность проявления аутоагрессии. Высокий самоконтроль способствует снижению самостоятельности при переработке агрессии, таким образом, человек способен к пониманию и принятию точки зрения другого при разрешении конфликта.

Самое большое количество значимых корреляций получено в ЭГ F20 и ЭГ F60, меньше всего найдено связей в ЭГ F31, ЭГ F25 занимает промежуточное положение.

Для ЭГ F20 (больные шизофренией) характерны другие корреляционные связи, чем в КГ. Выявлена отрицательная связь личностной черты прокрастинатора «организован-

Таблица 1

Представленность корреляционных связей в КГ и ЭГ по параметрам опросника «Шкала оценки прокрастинации PASS» и методикам «Фрустрационный тест Розенцвейга» и «тест руки» Вагнера

Контрольная группа	
	Коэффициент корреляции
Социальная тревожность (причина прокрастинации по PASS) – агрессивность вовне (тест Розенцвейга)	-0,336, $p \leq 0,01$
Самоконтроль (личность прокрастинатора по PASS) – степень самостоятельности в разрешении конфликтов (тест Розенцвейга)	-0,253, $p \leq 0,05$
F20	
	Коэффициент корреляции
Организованность (личность прокрастинатора по PASS) – агрессивность вовне (тест Розенцвейга)	-0,559, $p \leq 0,05$
Избегание неудач (личность прокрастинатора по PASS) – баланс агрессивности (тест Розенцвейга)	-0,512, $p \leq 0,05$
Избегание неудач (личность прокрастинатора по PASS) – агрессивность вовне (тест Розенцвейга)	-0,506, $p \leq 0,05$
F25	
	Коэффициент корреляции
Плохой перфекционизм (причины прокрастинации по PASS) – склонность к открытой агрессии (тест Вагнера)	0,766, $p \leq 0,05$
Самоконтроль (личность прокрастинатора по PASS) – степень личностной дезадаптации (тест Вагнера)	0,772, $p \leq 0,05$
F31	
	Коэффициент корреляции
Избегание неудач (личность прокрастинатора по PASS) – склонность к открытой агрессии (тест Вагнера)	-0,866, $p \leq 0,05$
F60	
	Коэффициент корреляции
Частота прокрастинации (PASS) – степень самостоятельности в разрешении конфликтов (тест Розенцвейга)	0,471, $p \leq 0,05$
Плохой перфекционизм (причины прокрастинации по PASS) – уровень переработки агрессии (тест Розенцвейга)	0,453, $p \leq 0,05$
Организованность (личность прокрастинатора по PASS) – степень самостоятельности в разрешении конфликтов (тест Розенцвейга)	0,401, $p \leq 0,05$

ность» с показателем «агрессивность вовне». Это может говорить о том, что агрессивность, свойственная больным шизофренией, в случае заданной им организованности, будет уменьшаться и, возможно, находить наилучший способ выхода. Отрицательно связан параметр «избегание неудач» и «агрессивность вовне» и «баланс агрессивности». Уменьшение «баланса агрессивности» и проявления «агрессивности вовне» при увеличении тенденции к избеганию неудач может приводить к аутоагрессивным действиям больного.

Для ЭГ F25 были выявлены связи причины прокрастинации «Плохой перфекционизм» и показателя агрессии из теста руки Вагнера «склонность к открытой агрессии». Такая связь может свидетельствовать о том, что у больных с шизоаффективным психозом открытая агрессия по отношению к миру увеличивается вследствие увеличения недовольства собой и невозможности сделать что-либо идеально. Чем больше такое недовольство, тем больше агрессии, поскольку мир требует слишком много, чего не может выполнить больной. Также

обнаружена положительная связь показателей опросника PASS и теста руки Вагнера между личностной характеристикой «самоконтроль» и «степенью личностной дезадаптации». Наличие такой связи говорит о том, что процесс контролирования у больных не ориентирован на результат и становится неуспешен, вследствие накопления объектов контроля [1].

Для группы F31 обнаружена всего одна значимая отрицательная корреляционная связь между личностными чертами «избегание неудач» и «склонность к открытой агрессии». По-видимому, больные с биполярным аффективным расстройством используют тенденцию избегания неудач как способ избежать необходимости проявлять агрессию.

Для группы F60 найдена связь между показателем частоты прокрастинации и степенью самостоятельности переработки агрессии. Такая связь говорит о тенденции у больных к удовлетворению сиюминутных потребностей и откладыванию важных заданий на потом вследствие неумения принять позицию другого (крайний вариант проявления самостоятельности). Положительная связь между причиной прокрастинации «плохой перфекционизм» и «уровнем переработки агрессии» может свидетельствовать о нарушенном понимании больным собственного несовершенства в глазах мира и обвинения окружающих в этом. Положительная корреляционная связь личностной характеристики «организованность» с параметром «степень самостоятельности в разрешении конфликтов» показывает, что «организованность» имеет большое влияние на восприятие собственной значимости больным: чем лучше он организован, тем больше имеет прав на разрешение ситуации самостоятельно, без учета потребностей других, участвующих в конфликте.

Резюме

Проведенное исследование представляет собой только одну из частей более общей программы изучения сложных, имеющих возможность стать дезадаптивными поведенческими паттернами и копингами, феноменов, к числу которых относятся прокрастинация и агрессия.

В результате проведенной работы установлено, что нормативная выборка имела

значимые различия хотя бы по одному фактору прокрастинации со всеми клиническими группами. Между клиническими подгруппами обнаружены различия по причине прокрастинации (ЭГ F20 и ЭГ F60, ЭГ F25 и ЭГ F31) и по особенностям личности прокрастинатора (ЭГ F25 и ЭГ F60).

По параметрам агрессии различия КГ и ЭГ обнаружены только для подгрупп ЭГ F20 и ЭГ F31, в остальных клинических подгруппах различий с нормативной группой не обнаружено.

В данной работе получен определенный набор корреляционных связей различных аспектов прокрастинации (частота встречаемости, основные причины и особенности личности прокрастинатора), различающий здоровых молодых людей и их сверстников, сходных по социодемографическим параметрам, страдающих различными видами психических расстройств:

- в норме имеются устойчивые отрицательные корреляционные связи показателей агрессии с причинами и личностными характеристиками прокрастинатора;
- для больных шизофренией обнаружены отрицательные корреляционные связи показателей агрессии только с личностными особенностями прокрастинатора;
- для больных с шизоаффективным расстройством обнаружены положительные корреляционные связи показателей агрессии с причинами и личностными характеристиками прокрастинатора, причем только с проективным тестом руки Вагнера;
- для больных с биполярным аффективным расстройством обнаружена отрицательная корреляционная связь показателей агрессии по тесту Вагнера с личностными особенностями прокрастинатора;
- для больных со специфическими расстройствами личности положительные корреляционные связи показателей агрессии обнаружены со всеми компонентами прокрастинации (частота, причины, личность прокрастинатора).

Полученные результаты позволяют говорить об определенном соотношении с нозологией выявленных компонентов прокрастинации и проявлений агрессии.

Литература

1. Бологов П.В., Критская В.П., Мелешко Т.К. Клинико-патопсихологические аспекты дифференциации шизоаффективного психоза // Психиатрия. 2009. № 3 (39). С. 7–15.
2. Варваричева Я.И. Феномен прокрастинации: проблемы и перспективы исследования // Вопросы психологии. 2010. № 3. С. 121–131.
3. Ениколопов С.Н. Методы исследования агрессии в клинической психологии // Диагностика в медицинской психологии: традиции и перспективы. Научное издание. Коллективная монография по проблемам диагностики в медицинской психологии, статьи подготовлены к открытию Всероссийской юбилейной научно-практической конференции (Москва, 23 сентября 2011 г.) / Под общ. ред. Н.В. Зверевой, И.Ф. Рощиной. М., 2011. С. 82–100.
4. Ениколопов С.Н. Психология враждебности в медицине и психиатрии // Терапия психических расстройств. 2007. № 1. С. 18–22.
5. Зверева М.В. Адаптация опросника PASS на российской выборке // Психологическая наука и образование. 2015. Т.20. № 1. С. 79–84.
6. Зверева М.В. Прокрастинация и психическое здоровье // Психиатрия. 2014. № 4 (64). С. 43–50.
7. Курбатова Т.Н., Муляр О.И. Проективная методика исследования личности «Hand-test». Методическое руководство. СПб.: ГМНПП «ИМА-ТОН», 2001. 64 с.
8. Олейчик И.В. Юношеские эндогенные депрессии (современное состояние проблемы) // Психиатрия. 2010. № 5 (47). С. 56–69.
9. Руженков В.А. К вопросу об уточнении содержания понятия «аутоагрессивное поведение» // Научно-медицинский вестник Центрального Черноземья. 2008. № 32. С. 20–24.
10. Яньшин П.В. Клиническая психодиагностика личности: учеб.-метод. пособие. 2-е изд., испр. СПб.: Речь, 2007. 320 с.
11. Solomon L.J.; Rothblum E.D. Academic Procrastination: Frequency and Cognitive-Behavioral Correlates // Journal of Counseling Psychology. 1984. Vol. 31(4). P. 503–509. doi: 10.1037/0022-0167.31.4.503
12. Tibbett T.P., Ferrari J.R. The portrait of the procrastinator: Risk factors and results of an indecisive personality // Personality and individual differences. 2014. Vol. 82. P. 175–184. doi: 10.1016/j.paid.2015.03.014.

Procrastination and Aggression for Mental Disorders in Young People

Zvereva M. V. *,

FGBNU Mental Health Research Center, Moscow, Russia,
maremerald@gmail.com

Yenikolopov S. N. **,

FGBNU Mental Health Research Center, Moscow, Russia,
enikolopov@mail.ru

Oleichik I. V. ***,

FGBNU Mental Health Research Center, Moscow, Russia,
i.oleichik@mail.ru

For citation:

Zvereva M.V., Yenikolopov S.N., Oleichik I.V. Procrastination and aggression for mental disorders in young people. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015, vol. 20, no. 2, pp. 70–77 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2015200208

*Zvereva Maria Vyacheslavovna. Postgraduate. Student, junior researcher, Mental health research center, RAMS, Moscow, Russia. E-mail: maremerald@gmail.com

**Yenikolopov Sergei Nikolayevich. Ph.D. (Psychology), Professor, Head of Department of Clinical Psychology, Research Center for Mental Health, RAMS, Moscow, Russia. E-mail: enikolopov@mail.ru

***Oleichik Igor Valentinovich. Doctor of Medical Sciences, Leading Researcher, FGBNU Mental Health Research Center, Moscow, Russia. E-mail: i.oleichik@mail.ru

The article presents analyze the phenomenon of procrastination and indirect manifestations of aggression in young people in normal health and mental disorders. Procrastination - a frequent phenomenon among young people, for this category the term "academic procrastination"; the high level of the various manifestations of aggression can also accompany adolescents in health and disease. The purpose of research is analysis of the relationship of procrastination and manifestations of aggression in health and mental disorders in adolescence. A complex of methods of psychological diagnosis, which included: questionnaire "Procrastination Assessment Scale for Students" (PASS, Solomon & Rothblum, 1984) Rosenzweig Frustration Test, Wagners Hand Test. We studied two samples of subjects 18-25 years: a control group of healthy young people (boys and girls) - 61 people, the experimental group - young people of both sexes who had mental disorders (schizophrenia, schizoaffective disorder, affective disorders – bipolar disorder, personality disorder) – 57. The results indicate the presence of the specific nature of components procrastination and indirect aggression manifestations of different levels at a young age for mental pathology.

Keywords: procrastination, aggression, adolescence, causes procrastination, personal characteristics.

References

1. Bologov P.V., Kritskaya V.P., Meleshko T.K. Kliniko-patopsikhologicheskie aspekty differentsiatsii shizoafektivnogo psikhioza [Clinical and pathopsychological aspects of differentiation of schizoaffective psychosis]. *Psikhiatriya [Psychiatry]*, 2009, no. 3 (39), pp. 7–15.
2. Varvaricheva Ya.I. Fenomen prokrastinatsii: problemy i perspektivy issledovaniya [Phenomenon of procrastination: problems and prospects of research]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2010, no. 3, pp. 121–131.
3. Enikolopov S.N. Metody issledovaniya agressii v klinicheskoi psikhologii [Methods of investigation aggression in clinical psychology]. Zvereva N.V. (eds.) *Diagnostika v meditsinskoj psikhologii: traditsii i perspektivy*. Nauchnoe izdanie. Kollektivnaya monografiya po problemam diagnostiki v meditsinskoj psikhologii, stat'i podgotovleny k otkrytiyu Vserossiiskoi yubileinoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (Moskva, 23 sentyabrya 2011 g.) [Diagnosis in Medical Psychology: traditions and perspectives. Scientific publication. The collective monograph on diagnostics in medical psychology, articles prepared for the opening of the All-Russian scientific-practical anniversary conference Moscow]. Moscow: MGP-PU, 2011, pp. 82–100.
4. Enikolopov S.N. Psikhologiya vrazhdebnosti v meditsine i psikhiiatrii [Psychology of hostility in medicine and psychiatry]. *Terapiya psikhicheskikh rasstroistv [Treatment of mental disorders]*, 2007, no.1, pp. 18–22.
5. Zvereva M.V. Adaptatsiya oprosnika PASS na rossiiskoi vyborke [Adaptation of the questionnaire PASS on the Russian population]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2015. Vol. 20, no.1, pp. 79–84.
6. Zvereva M.V. Prokrastinatsiya i psikhicheskoe zdorov'e [Procrastination and mental health]. *Psikhiatriya [Psychiatry]*, 2014, no. 4 (64), pp. 43–50.
7. Kurbatova T.N., Mulyar O.I. Proektivnaya metoda issledovaniya lichnosti «Hand-test» [Projective method of the study of personality «Hand-test»]. Metodicheskoe rukovodstvo, Saint-Petersburg: GIMPPP «IMATON», 2001. 64 p.
8. Oleichik I.V. Yunosheskie endogennye depressii (sovremennoe sostoyanie problemy) [Youthful endogenous depression (state of the problem)]. *Psikhiatriya [Psychiatry]*, 2010, no. 5 (47), pp. 56–69.
9. Ruzhenkov V.A. K voprosu ob utochnenii sodержaniya ponyatiya "autoagressivnoe povedenie" [On the issue of specification the content of the concept of "self-aggressive behavior"]. *Nauchno-meditsinskii vestnik Tsentral'nogo Chernozem'ya [Scientific Medical Bulletin of the Central Chernozem region]*, 2008, no.32, pp. 20–24.
10. Yan'shin P.V. Klinicheskaya psikhodiagnostika lichnosti [Clinical psychological testing of personality]. Uchebno-metodicheskoe posobie. 2-e izd., ispr. Saint-Petersburg: Rech', 2007. 320 p.
11. Solomon L.J., Rothblum E.D. Academic Procrastination: Frequency and Cognitive-Behavioral Correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 1984. Vol. 31, no.4, pp. 503–509. doi: 10.1037/0022-0167.31.4.503
12. Tibbett T.P., Ferrari J.R. The portrait of the procrastinator: Risk factors and results of an indecisive personality. *Personality and individual differences*, 2014. Vol. 82, pp. 175–184. doi: 10.1016/j.paid.2015.03.014

Исследования речевых нарушений при шизофрении. История и современное состояние проблемы

Шведовский Е. Ф. *,

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Научный центр психического здоровья» (ФГБНУ НЦПЗ), Москва, Россия,
shved47@gmail.com

Зверева Н. В. **,

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Научный центр психического здоровья» (ФГБНУ НЦПЗ), Москва, Россия,
nwzvereva@gmail.com

Статья представляет собой обзор исследований нарушений речевой деятельности при шизофрении. Авторы уделили внимание как историческому экскурсу, так и характеристике исследований по направлениям: собственно психопатологическому (нарушения речи как психопатологические симптомы, их описание и систематика) и психологическому (выделен нейро- и патопсихологический ракурс анализа). Отдельно проанализированы некоторые современные зарубежные работы, освещающие разнообразные подходы к изучению нарушения речи при эндогенной психической патологии. Нарушения и особенности речи являются одними из наиболее ярких проявлений шизофрении наряду с нарушениями мышления (А. В. Савицкая, Б. Е. Микиртумов). При всем многообразии проявлений нарушения речи при шизофрении поддаются классификации и систематизации. Немногочисленные клинико-психологические исследования речевой деятельности при шизофрении представлены работами по изучению порождения и стандартности речевого высказывания; особенностей вербального ассоциативного процесса, скоростных параметров речевых высказываний. Особое внимание уделено комплексным исследованиям в русле биологической психиатрии и генетического направления. Показано, что за более чем полувековую историю тема своеобразия речевой патологии при шизофрении получила определенное освещение в психиатрической и психологической литературе и продолжает вызывать интерес в рамках современного комплексного мультидисциплинарного подхода.

Ключевые слова: шизофрения, речь, нарушения речи, метод клинико-семантического исследования речи.

Для цитаты:

Шведовский Е. Ф., Зверева Н. В. Исследование речевых нарушений при шизофрении. История и современное состояние проблемы // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 2. С. 78–92. doi: 10.17759/pse.2015200209.

* *Шведовский Евгений Феликсович.* Аспирант, Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Научный центр психического здоровья» (ФГБНУ НЦПЗ), Москва, Россия. E-mail: shved47@gmail.com

** *Зверева Наталья Владимировна.* Кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Научный центр психического здоровья» (ФГБНУ НЦПЗ), Москва, Россия. E-mail: nwzvereva@gmail.com

Введение

В рамках психопатологического феноменологического подхода в изучении эндогенных психических заболеваний накоплен большой объем данных относительно особенностей речи при шизофрении. Выделяют такие ее нарушения, как: бессвязность, разорванность речи, эгоцентрическая речь, вербигерации, эхолалии, шизофазии и т. д. Данные симптомы отражают непосредственную вовлеченность как экспрессивной, так и импрессивной речи в протекание эндогенного психического заболевания (Вроно М.Ш., 1957; Савицкая А., 1975; Микиртумов Б. Е., 2004 и др.). Наряду с проявлениями отдельных речевых феноменов при шизофрении присутствуют нарушения функций речи (коммуникативной, обобщения, номинативной). В течение ряда лет исследования речевых нарушений при шизофрении, как в рамках психиатрии, так и в рамках медицинской психологии, фокусировались на изменениях мыслительных процессов в ходе заболевания, динамике проявлений речевых нарушений на фоне текущего психического заболевания (Чернуха А. А., 1938; Лебединский М. С., 1938; Савицкая А., 1975; Случевский Ф. И., 1975; Татаренко Н. П. и др., 1978). Отметим, что сама речь и ее функции как предмет изучения достаточно редко занимали ключевую позицию в исследованиях (Критская В. П., 1966, 1974; Зверева Н. В. и др., 2011; Крылова И. В., 2012; Исаева Е. Р. и др., 2013). Современные работы включают особенности речи при шизофрении в контекст генетических исследований, изучения нейрофизиологических маркеров; интерес по-прежнему представляет анализ связи между симптомами шизофрении и отдельными параметрами речевой деятельности (например, речевая беглость) и др. (Savina et al., 1997, 1998; Алфимова М. В. и др., 2001; Голенков А. В., 2008).

Клинические исследования особенностей речи при шизофрении

Проанализируем исследования речевых особенностей при шизофрении в работах отечественных психиатров. Необходимо сразу отметить, что в большинстве работ наруше-

ния речи не рассматриваются изолированно. В основном речевые нарушения описываются как симптом текущего заболевания. Авторы статьи постараются представить те исследования, в которых так или иначе нарушения речи при шизофрении рассматриваются как отдельный изучаемый феномен.

Традиционно в отечественной психиатрии речевые нарушения рассматриваются в логике продуктивных (галлюцинаторно-бредовая симптоматика) и дефицитарных (разорванность речи) расстройств и связываются с нарушениями мышления. Специфика речевых нарушений исторически представлялась, прежде всего, как особая разновидность «речемыслительной деменции» [31]. С этой точки зрения, нарушения речи являются одними из самых важных характеристик шизофренического дефекта [2]. В структуре данного заболевания отмечались: нарушения конкретизации понятий; тугоподвижность мыслительных процессов; бедность фантазии и воображения; «уплощение личности»; утрата чувства юмора [9]. Отдельно выделялись состояния шизофрении с речевой бессвязностью, в которых явления разорванности доминируют в клинической картине, выступая на первый план вместо галлюцинации и бреда [8].

Однако существует распространенная точка зрения о зависимости речевых расстройств от других психопатологических проявлений, таких как патологический аффект, галлюцинации, бред и т. д. [11].

В своих работах о расстройствах речи у больных шизофренией и при реактивных психозах Н. П. Татаренко указывала на связь этих расстройств с состоянием процессов торможения, трактовала механизм их возникновения, опираясь на учение И. П. Павлова о неврозах. Особенности клинической картины связывались с состоянием процессов торможения, фазовыми явлениями, возникновением «больших пунктов» в коре головного мозга и другими механизмами. Выделены:

а) нарушения употребления слов (фонетические, соматические, смешанные);

б) новообразования слов (уплотнения, неправильные образования, уродование); эти нарушения связаны с расстройствами мышления [28].

Высокий уровень отличает работу А. Б. Савицкой по исследованию речи у больных параноидной формой шизофрении, ею представлена классификация речевых нарушений [25]. Можно говорить о своего рода революционном характере данного исследования в отечественной психиатрии, поскольку был поставлен вопрос о патогенезе речевых нарушений, что расходилось с общепринятым в то время феноменологически-описательным подходом. Кроме того, в работе А. Б. Савицкой был проведен психолингвистический анализ симптома речевой разорванности. Показано, что нарушения сложной координированной речевой деятельности возникают вследствие диссоциации между составляющими ее компонентами – семантическим, грамматическим, физическими и др., все это определяет нарушение основных функций речи – смыслообразующей и коммуникативной. Автор подразделяет разорванность речи по степени выраженности:

- «элементы разорванности» (аналогия «соскальзываний» в мышлении), «неразвернутая разорванность» (чередование нормальной и разорванной речи);
- «сплошная разорванность» (речь с полностью нарушенными коммуникативной и семантической функциями).

Сравнительный анализ речи больных шизофренией и пациентов с афазией проводится в работах М. С. Лебединского. Он отмечает, что при афазии присутствуют как явления выпадения, так и наличие связи высказываний с ситуацией, определенная направленность речи и нарушения грамматического строя. В речи больных шизофренией, напротив, присутствуют так называемые «изменения, единые с расстройствами всей психической деятельности», «высвобождение из ситуации», патологический «полисемантизм», «десемантизация», речь больного шизофренией не направленная, грамматический строй при этом сохранен [21]. Также при исследовании речи детей, больных шизофренией, М. С. Лебединским был отмечен полный мутизм. Однако в ходе психологического исследования было выявлено, что пациенты демонстрировали способность называть предметы в практически неограниченном объеме. Лонги-

тюдное наблюдение этих детей показало, что при выходе на ремиссионную стадию заболевания речь постепенно обогащалась. Начинается использование коротких фраз, предложений. Однако речь как коммуникация восстанавливается позднее и сложнее всего. Такие пациенты, даже при выходе из острого состояния, практически не способны отвечать на вопросы, пользоваться речью для общения. Позднее, в ходе дальнейшего восстановления, коммуникация приобретает лаконичный и обедненный характер. Заключая свою работу о связях и различиях между афатическими нарушениями и нарушениями речи при шизофрении, М. С. Лебединский говорит о том, что если в нарушениях речи присутствуют моторный и семантический компоненты, они являются вторичными. Первичным нарушением речи при шизофрении Лебединский считает нарушение в сфере общения. В зависимости от преморбида эти нарушения могут иметь разное проявление.

Ф. И. Случевский рассматривает еще одно распространенное нарушение речи при так называемых конечных или запущенных формах шизофрении – шизофазию. Он проводит разделение между феноменом атаксического мышления и шизофазией. Шизофазию определяет «отщепление» речи от других сторон психической деятельности, при этом явление «схизиса» наблюдается только в самом речевом поведении. «Больной много и эмоционально говорит что-то, его речь бессвязна, его не понимают, он говорит еще больше – создается впечатление яркого несоответствия в деятельности психических функций, т. е. возникает то, что иногда имеет место у пациентов с сенсорной афазией, случайно оказавшихся в психиатрической больнице, которым при беглом осмотре может быть также поставлен диагноз шизофрении» [28, с. 44–45].

Психолингвистический подход в психиатрических исследованиях речи разрабатывался в течение ряда лет Б. Е. Микиртумовым и его учениками и коллегами. Им был предложен метод клинико-семантического (компонентного) исследования речевых особенностей при психической патологии [23]. Метод компонентного анализа предполагает вы-

деление из исследуемых лексических единиц (высказываний) так называемых «сем» – минимальных смысловых составляющих высказывания. Далее на основании группировки «сем» выделяются общие семантические признаки, характерные для различных высказываний. Такой анализ позволил автору метода разделить характерные для определенных симптомов психопатологии высказывания на тематические ряды. Например, для больных с синдромом деперсонализации были выделены следующие тематические ряды: неопределенность, неактивность, неодушевленность, иное существование.

В целом, заключая анализ некоторых психиатрических исследований речевых феноменов при эндогенных психических заболеваниях, можно сказать, что наиболее информативным представляется исследовательский подход, синтезирующий клинико-симптоматический подход и модели из других научных областей, например, психолингвистики.

Патопсихологические исследования речевых нарушений

Патопсихологический подход к изучению нарушений речи в отечественной психологии основывается на работах Ю.Ф. Полякова [20]. Под его руководством на базе отдела медицинской психологии Научного центра психического здоровья РАМН многие годы проводились исследования речевых нарушений при различного рода психопатологиях: эндогенных, аффективных, диссоциативных расстройствах и др.

Одним из таких уникальных исследований было изучение восприятия речи больных шизофренией, проведенное В.П. Критской [19]. Предпосылками к этой работе являлись данные об искажении использования прошлого опыта. Предшествующие исследования показали, что у больных шизофренией как в мыслительный процесс, так и в процесс восприятия включается иррелевантная, «не относящаяся к делу» информация, что приводит к неспособности воспринимать окружающее стабильно, вопреки его постоянному изменению. Таким образом, автор работы предполагает, что процесс слухового восприятия рече-

вых сигналов, основывающийся на использовании акустических эталонов прошлого речевого опыта, у больных шизофренией должен быть изменен в связи с особенностями актуализации сведений из прошлого опыта. Исследование группы больных шизофренией с непрерывным течением заболевания, начавшегося в юношеском возрасте, показывает, что характерное для шизофрении нарушение познавательной деятельности нарастает по мере развития болезненного процесса и проявляется в своеобразии шизофренического слабоумия. Наиболее рельефно оно выступает при дефекте, формирующемся в результате непрерывного течения юношеской шизофрении.

В исследовании В.П. Критской [20] использовались авторские методики, основывающиеся на предъявлении испытуемым задания с «глухой инструкцией», предполагающей отсутствие жестких критериев выбора ответа для испытуемого, который отвечает в соответствии с собственной избирательностью и опытом. Результаты исследования позволяют считать, что особенности процесса восприятия речи у больных шизофренией связаны с изменением использования прошлого речевого опыта. Это изменение заключается в тенденции к уравниванию вероятностей актуализации речевых связей. В настоящий момент автором данного комплекса методик исследуется патопсихологический синдром при различных видах психопатологии. Методики находят свое применение, однако применяются преимущественно для исследования патологии мыслительной деятельности.

Патопсихологическое изучение особенностей речевой деятельности получило свое дальнейшее продолжение в работах Н.В. Зверевой и Е.С. Михалевой, которые показали особенности речи мужчин, больных шизофренией. Работа примечательна тем, что в ней поставлена задача подбора методического комплекса для целевого исследования речи больных шизофренией [17]. В результате данной работы был выявлен ряд различий между выборками патологии и нормы: больные шизофренией показали меньшее количество высших речевых реакций, в их речи в целом преобладали примитивные речевые ре-

акции созвучного или рифмованного характера; в группе больных было выявлено значимо больше проявлений атактического мышления и атактической речи; динамические показатели выполнения заданий также значимо различались (увеличение времени реакции у выборки пациентов).

Далее рассмотрим группу исследований, использующих ассоциативный эксперимент как доступ к речевому своеобразию больных шизофренией.

В работе *М.В. Алфимовой* на основании ассоциативных проб удалось выявить речевые особенности, характерные для больных шизофренией: снижение вербальной беглости, нарушение семантической структуры ассоциаций, внезапные переходы от одного понятия к другому, а также включения неподходящих слов [1]. Данная работа выполнена с фокусом исследования на особенности мыслительной деятельности больных, однако является информативной и для исследований непосредственно речевых феноменов.

Отдельно ассоциативные процессы при шизофреническом дефекте исследовались в работе *Е.Ю. Скрипки* [27]. Исследовались больные из групп простой и параноидной формы шизофрении. Было показано, что характерными особенностями ассоциативного процесса при параноидной шизофрении являются: быстрые и внезапные переходы от одного содержания представлений к другому, разорванность, хаотичность ассоциаций, ассоциации по созвучию. У больных с простой формой шизофрении на первый план выступала непродуктивность мышления, аспонтанность (называние предметов, находящихся в поле зрения, что запрещено инструкцией). Описываемые образы чаще были связаны с непосредственной реальностью.

В отечественной клинико-психологической практике практически не представлены целевые исследования речевых особенностей детей и подростков, больных шизофренией. Специфика семантической переработки информации у больных шизофренией в подростковом возрасте показана в работе *Е.И. Жигэу*, выполненной в методологии концепции семантического кодирования [13]. Было показано, что смысловая обработка воспри-

нимаемых стимулов страдает преимущественно на образном уровне семантического кодирования. Также был выявлен ряд специфических особенностей вербального компонента мышления у больных шизофренией, среди которых стоит отметить: выраженное снижение предметной отнесенности образов, невозможность построения смыслового образа, дезинтеграцию образного и вербального кодов семантического кодирования.

Исследование речевых нарушений у больных шизофренией подросткового возраста проводилось рядом авторов [10; 20; 21; 32]. Особого внимания заслуживает работа *И.В. Крыловой*. Помимо характерных для шизофренического дефекта речевых нарушений, автором были выделены речевые нарушения, присущие детскому возрасту как таковому. Еще одним характерным для детской шизофренической речи феноменом было большое количество неологизмов, как полученных путем слияния слов («жуботинки»), так и абсолютно новых слов, происхождение которых выяснить не удалось. В отечественных работах [10; 21], посвященных особенностям связи «мышление–речь» при шизофрении, анализируется ряд речевых феноменов, общих для больных шизофренией. Мнения авторов сходятся в наличии двух базовых речевых проявлений при шизофрении: нарушения спонтанной речевой продукции (конкретность, лаконичность) и нарушения логических вербальных конструкций.

Свой ракурс изучения ассоциативной деятельности представлен в работе *Н.В. Зверевой* и *И.Н. Власенковой*. Оценивались вербальные направленные ассоциации на стимулы разных модальностей у младших школьников в норме и при шизофрении. Экспериментально-психологическое исследование пациентов младшего школьного возраста с шизофренией и шизотипическими расстройствами показало своеобразие качества ассоциаций (стандартность) в норме и при шизофрении, изменение продуктивности и динамических параметров вербальной ассоциативной деятельности в сопоставляемых группах. Следует указать на отсутствие гендерных различий исследованной выборки по параметрам продуктивности и динамическому показателю ассоциативной деятельности [6].

Нейропсихологический подход в исследовании речи

Междисциплинарность отечественных исследований нарушений речи у больных шизофренией, выполненных в нейрофизиологической и нейропсихологической парадигмах, где предметом изучения служит функционирование нервной системы пациента с шизофренией в контексте нарушений речи, продиктована в том числе использованием различных методов исследования: нейропсихологических, ЭЭГ, фМРТ, генетического анализа и т.д.

Так, в работах группы авторов [25; 60], было проведено комплексное нейропсихологическое обследование, а также структурное исследование мозга методом МРТ не только самих больных шизофренией, но также их родственников (сиссов и родителей). Была выявлена взаимосвязь нарушений функционирования височных и лобных подкорковых структур, а также ассоциативных корковых зон с соответствующей нейропсихологической симптоматикой. Например, взаимосвязь характеристик желудочковой системы левого полушария с выраженностью нарушений слухоречевой памяти в семьях больных шизофренией [25].

Стоит подчеркнуть, что исследования речи в данном направлении тесно связаны с проблемой функциональной межполушарной асимметрии, где исследования латерализации речи являются одними из ведущих [4].

В работе *Т. Черниговской с соавторами* исследовалось восприятие речи у больных шизофренией в условиях дихотического прослушивания интонированных слов и высказываний. Данная работа выполнена на стыке психолингвистики, психофизиологии и клинической психологии. Было показано, что идентификация эмоциональной стороны речи у клинической группы практически не отличается от нормы, значимое ухудшение наблюдается при восприятии фраз с логическими ударениями. Также был выявлен еще ряд феноменов, связанных авторами с речевой разорванностью и атаксией речи больных шизофренией. В целом был сделан вы-

вод о сглаженности полушарной специализации при одновременном снижении функционирования по мере прогрессирования заболевания [30].

В исследовании, направленном на выявление показателей нейрокогнитивного дефицита у больных шизофренией с ведущим апато-абулическим синдромом [3], было показано, что у данных больных присутствуют значительные трудности в поддержании диалога, уходы от ответа. Такие больные в пробах на составление рассказа по картинкам теряли сюжетную линию. Интересным представляется тот факт, что номинативная функция речи как таковая у больных данной группы не была нарушена, однако при попытках перейти к самостоятельным высказываниям о назначении этих предметов возникали трудности в подборе нужных слов. Автор делает вывод о соответствии симптоматики апато-абулического синдрома нейропсихологическому «лобно-му» синдрому (с поражением префронтальных корковых областей, подкорковых ганглиев, а также нарушением вертикальных связей в данной области мозга).

Продолжая линию исследований нейрокогнитивного дефицита при шизофрении, *Е.Р. Исаева с соавторами* сравнила показатели выполнения различных нейропсихологических методик у больных параноидной формой шизофрении и с шизотипическим расстройством [18]. Показано, что вербальная ассоциативная продуктивность и запас семантической памяти имеют более высокие показатели в группе шизотипических расстройств.

Зарубежные исследования речевой деятельности при шизофрении

Зарубежные исследования речевой деятельности и речевых нарушений при шизофрении ведутся в нескольких направлениях. Так, в исследованиях *Д. Ньюлин*, а позже *Т. Кроу* выдвинута гипотеза о том, что возникновение ядерных симптомов шизофрении обусловлено речевыми нарушениями [40; 58]. В основе данной гипотезы лежит представление об онтогенетическом нарушении функционального межполушарного баланса [39]. Однако трактовки данной гипотезы в исследо-

ваниях неоднозначны. В рамках одного направления исследователи предполагают, что межполушарный баланс нарушается в пользу недоразвития левого полушария. Другие исследователи считают, что изначально нарушенное правополушарное функционирование приводит к компенсаторным реакциям со стороны левого полушария, которое при этом теряет ресурс для выполнения собственных функций [45].

Достаточно широко представленные в зарубежной литературе исследования речевых расстройств при шизофрении и шизотипических расстройствах возможно сравнить на основании того, какой аспект речи изучался: понимание речи, восприятие речи и внимание, семантическая составляющая речи, беглость речи [42]. При исследовании понимания речи у больных шизофренией Р. Кондрей с соавт. [38] использовали отдельные шкалы нейропсихологической батареи Лурия–Небраска (Luria-Nebraska Neuropsychological Battery, (LNNB)) [46] для оценки понимания речи пациентов, проходящих медикаментозную терапию (галоперидол) и получающих плацебо. Результаты исследования показали отсутствие значимой связи между уровнем понимания речи и позитивными симптомами психоза, тревожно-депрессивной симптоматикой, временем начала заболевания, количеством рецидивов в период обследования. Фактор фармакотерапии также не оказал значимого влияния на выполнение заданий LNNB. Мы отметили данную работу прежде всего благодаря тому, что выбор методики исследования достаточно необычен с точки зрения отечественной практики, так как LNNB традиционно используется для нейропсихологической оценки статуса неврологических больных. В ряде зарубежных работ исследовались такие характерные для шизофрении нарушения, как алогия, нарушения формального мышления (formal thought disorder), а также нарушения семантической вербальной беглости. В основной своей массе данные работы не находят различий шизофрении со схожими по симптоматике нарушениями (шизотипические, шизоаффективные расстройства), а также с лобным синдромом по данным показателей [44; 65; 57].

В особую группу объединяются исследования, посвященные вниманию и восприятию речи при шизофрении. В этом исследовательском домене есть два направления: 1) инструментальное изучение порогов слуховой чувствительности и восприятия речевых стимулов; 2) исследование особенностей речи, связанных с искаженным использованием закономерностей речевого материала. Людвиг с соавт. определяли нарушения слуховой чувствительности и предприняли попытку установить корреляции этих нарушений со слуховыми галлюцинациями [54]. При измерении слуховых порогов на материале чистых тонов не было установлено различий у трех групп больных (галлюцинации до исследования, галлюцинации во время исследования, без галлюцинаций) и контрольных испытуемых. Однако при выполнении заданий, требовавших направленного внимания испытуемого в течение длительного времени, например выделение речевой единицы из общего маскирующего фона, был показан достоверный уровень различий ответов. В исследованиях Хоberman и Голдфарб сопоставлялись пороги восприятия чистых тонов и речи у здоровых детей и детей, больных шизофренией [48]. Были выявлены более высокие пороги восприятия речи у больных шизофренией по сравнению с нормой.

Следующее направление исследований – изучение влияния структуры материала на восприятие речи. Некоторые авторы [53] высказывают предположение о том, что трудности восприятия речи у больных шизофренией исходят из дефицита восприятия смыслового отношения слов друг к другу в структуре организованного целого (фразы). В ходе эксперимента требовалось воспроизвести 7 наборов слов, различных по уровню организации – от случайных слов до связанного текста (методика Миллера–Селфриджа), [56]. Различия контрольной и клинической групп ожидаемо увеличивались по мере возрастания уровня организации материала. Авторы объясняли это дефицитом внимания, не позволяющим снять избыточность текста и затрудняющим восприятие «ключевых слов», являвшихся маркерами смысла предложения.

Примером исследования семантического компонента речевой деятельности больных шизофренией является работа *Карекен* [49]. Используя Калифорнийский тест вербального научения (California Verbal Learning Test) [41], авторы измеряли процессы проактивного торможения (ПТ) и семантической обработки у пациентов с шизофренией и контрольной группы нормы. У пациентов были обнаружены значительно более сниженные показатели ПТ, но при этом у них практически отсутствовала какая-либо кластеризация материала в соответствии с семантическими категориями. В результате авторы предположили, что дефекты в семантической обработке материала, характерные для больных шизофренией, препятствуют процессам проактивного торможения. Анатомо-физиологическим субстратом, лежащим в основе этих нарушений, предположительно является префронтальная и теменно-височные корковые зоны головного мозга. Также примечательна работа *Marini et al.* – тем, что авторы разделили речевые феномены при шизофрении на микролингвистические (лексический, морфологический уровень) и макролингвистические (рассуждение, полное высказывание). Авторы делают вывод о более тяжелых нарушениях на макролингвистическом уровне при шизофрении [55].

В исследованиях беглости речи (speech fluency) выделяется работа *Эллен и Лиддл* [33], в которой авторы предложили пациентам и испытуемым из контрольной группы выполнить задание на вербальные ассоциации в течение трех минут в соответствии с заданной категорией (всего пять категорий). Отечественный аналог этого задания – методика «Направленные вербальные ассоциации» (Н. В. Зверева, И. Н. Власенкова) В каждой категории пациенты показали гораздо меньшее число ответов, чем контрольная группа. Также наблюдался феномен «соскальзывания» с заданной категории. Причем данное явление наблюдалось у пациентов с преимущественно бессвязной речью. Авторами было выдвинуто предположение о том, что и бедность речи, и бессвязность речи связаны с подбором слов из внутреннего лексикона. Для того чтобы справиться с возникшими затруднени-

ями в задании, пациенты с обедненной речью преждевременно заканчивают поиск во внутреннем лексиконе, тогда как пациенты с бессвязной речью продолжают делать ошибки в подборе слов.

Таким образом, зарубежные исследования речевых нарушений у больных шизофренией имеют широкий диапазон задач: от изучения механизмов генерации, продукции, восприятия речи в целом – до понимания и факторизации нарушений, лежащих в основе шизофрении и шизотипических расстройств, с помощью исследований речи как психической функции, неразрывно связанной с процессами мышления, непосредственно страдающими при шизофрении.

Заключение

Исследования речи как самостоятельного вида нарушений при эндогенных психических заболеваниях, в частности, при шизофрении, представлены в отечественной и зарубежной литературе. Исторически фокус психопатологических исследований сдвигался от феноменологической констатации и описания различных видов симптомов нарушения речи (работы классиков психиатрии Э. Крепелина, Е. Блейлера и др.) в сторону классификации и систематики нарушений при разных вариантах психической эндогенной патологии (работы М. Ш. Вроно, И. Случевского, А. В. Савицкой и др.). Кроме того, изучалось значение своеобразия речи в симптомообразовании (Б. Е. Микиртумов и др.). Психологические исследования нарушений речи при шизофрении представлены отечественными патопсихологическими исследованиями в русле школы Ю. Ф. Полякова (В. П. Критская, Е. И. Жигэу, Н. В. Зверева, И. Н. Власенкова). Они были и остаются направленными преимущественно на качественный анализ своеобразия речи при шизофрении. Работы зарубежных авторов направлены преимущественно на анализ связи нарушений речи и мышления (Т. J. Crow, De Lisi, Demb J. B., Docherty Anna R., Desmond J. E. и др.). Широко представлено нейропсихологическое направление, в котором сочетаются нейропсихологический анализ, применение средств визуализации деятельности мозга,

качественная и количественная оценка динамических и регуляторных параметров речевой деятельности (М. В. Алфимова, П. О. Бомов, В. А. Орлова, Т. Г. Черниговская, J. V. Demb, С. J. Golden и др.). Большинство работ сосредоточены на анализе речевой деятельности взрослых пациентов; исследований, направленных непосредственно на изу-

чение природы речевых феноменов при шизофрении в подростковом и детском возрасте, относительно немного. Данное направление, наряду с указанными выше направлениями нейро- и патопсихологических исследований, представляется перспективным в плане изучения становления речевого своеобразия при эндогенной психической патологии.

Литература

1. Алфимова М. В., Уварова Л. Г., Трубников В. И. Психологические и мозговые механизмы нарушений речевых ассоциативных процессов при шизофрении // Социальная и клиническая психиатрия. 2001. Т. 11. № 1. С. 67–74.
2. Амбрумова А. Г. Течение шизофрении по данным отдаленного катамнеза. М.: Государственный научно-исследовательский институт психиатрии Министерства Здравоохранения РСФСР, 1962. 218 с.
3. Бомов П. О. Нейрокогнитивные расстройства у больных шизофренией с поздним дебютом и апато-абулическим типом дефекта личности // Альманах молодой науки. Оренбургская государственная медицинская академия. 2013. № 1. С. 34–39.
4. Брагина Н. Н., Доброхотова Т. А. Функциональные асимметрии человека. М: Медицина, 1988. 468 с.
5. Власенкова И. Н. Полимодальные вербальные ассоциации у детей в норме и при шизофрении: дипломная работа (науч. рук. Н. В. Зверева). М: МГУ, 2004.
6. Власенкова И. Н., Зверева Н. В. Экспериментальное исследование особенностей ассоциативной деятельности в разных модальностях у детей младшего школьного возраста, больных шизофренией // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2010. Т. 10. № 2. С. 46–56.
7. Власенкова И. Н., Зверева Н. В. Вербальные ассоциации на обонятельной основе у детей 8–11 лет в норме и при шизофрении // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2014. Т. 14. № 1. С. 68–71.
8. Внуков В. А. О дефекте при шизофренческом процессе и об отдельных его видах // Труды II Всесоюзного съезда невропатологов и психиатров / Под ред. Р. Л. Вовина. М., 1936. С. 136–140.
9. Вроно М. С. Конечные состояния больных шизофренией с речевой бессвязностью: автореф. дис. ... канд. мед. наук. М., 1957. 16 с.
10. Голенков А. В. Нарушения мышления и речи у больных шизофренией с дефицитарными проявлениями // Вестник психиатрии и психологии Чувашии. 2008. № 4. С. 8–17.
11. Евлахова Э. А. Типы шизофренического мышления // Труды II Всесоюзного съезда невропатологов и психиатров / Под ред. Р. Л. Вовина. М., 1936. С. 178–182.
12. Давтян С. Э., Стрельников К. Н., Черниговская Т. В. Восприятие интонационных характеристик речи при шизофрении: межполушарный баланс // Физиология человека. 2004. Т. 30. № 4. С. 32–39.
13. Жигэу Е. И. Особенности смысловой переработки информации у подростков, больных шизофренией: автореф. дис. ... канд. мед. наук. М., 2004.
14. Зверева Н. В. Патопсихология в клинике эндогенных психозов детского возраста // Психиатрия. 2008. № 2. С. 28–37.
15. Зверева Н. В., Хромов А. И. Об использовании методики «Конструирование объектов» для оценки особенностей мышления детей и подростков, больных шизофренией // Материалы международной научно-практической конференции «Клиническая психология: теория, практика и обучение» (Санкт-Петербург, 30 сентября–1 октября 2010 г.) / Под ред. А. Н. АЛЕХИНОЙ, Е. А. ТРИФОНОВОЙ. СПб.: НП Стратегии будущего, 2010. 175 с.
16. Зверева Н. В., Коваль-Зайцев А. А., Хромов А. И. Патопсихологические методики оценки когнитивного развития детей и подростков при эндогенной психической патологии (зрительное восприятие и мышление): метод. рекомендации. М.: ООО «Издательство МБА», 2014.
17. Зверева Н. В., Михалева Е. С., Носов С. С., Никитина Ю. Ю. Экспериментальное исследование особенностей речевой деятельности у мужчин, больных шизофренией [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России. 2011. N 4. URL: <http://medpsy.ru> (дата обращения: 21.02.2014).
18. Исаева Е. Р., Лебедева Г. Г., Степанова А. В. Когнитивный дефицит при параноидной шизофрении и шизотипическом расстройстве: сравнительное исследование когнитивных нарушений // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2013. № 5. С. 155–160.

19. *Критская В.П.* Особенности восприятия речи больными шизофренией: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М. 1966.
20. *Критская В.П., Мелешко Т.К., Поляков Ю.Ф.* Патология психической деятельности при шизофрении: мотивация, общение, познание. М.: МГУ, 1991. 256 с.
21. *Крылова И.В.* Отражение патологического состояния мышления на речевой продукции у подростков с шизофренией // Материалы XIV Международной научно-практической конференции «Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения». Новосибирск, 2012. С. 68–74.
22. *Лебединский М.С.* К вопросу о речевых расстройствах у шизофреников // Советская психоневрология. 1938. №3. С. 56–64.
23. *Мелешко Т.К., Алейникова С.М., Захарова Н.В.* Особенности формирования познавательной деятельности у детей, больных шизофренией // Проблемы шизофрении детского и подросткового возраста / Под ред. М.Ш. Вроно. М., 1986.
24. *Микиртумов Б.Е.* Лексика психопатологии. СПб.: Речь, 2004. 200 с.
25. *Орлова В.А., Щербакова Н.П., Корсакова Н.К., Савина Т.Д., Ермаков И.Л., Судаков С.А.* Характеристики левых подкорково-лобных, левых подкорково-височных и других подкорковых зон головного мозга как многомерные нейропсихологические факторы генетического риска шизофрении // Функциональная межполушарная асимметрия. Хрестоматия / Под ред. Н.Н. Боголепова и В.Ф. Фокина. М.: Научный мир, 2004. С. 610–617.
26. *Савицкая А.Б.* Расстройства речи у больных параноидной формой шизофрении: автореф. дис. ... канд. мед. наук. М., 1975. 34 с.
27. *Скрипка Е.Ю.* Особенности ассоциативного процесса у больных простой и параноидной формами шизофрении // Молодой ученый. 2011. Т. 2. №11. С. 111–113.
28. *Случевский Ф.И.* Атактическое мышление и шизофазия. Л.: Медицина, 1975. 160 с.
29. *Татаренко Н.П., Гусов А.Л., Павловский С.И.* Исследование некоторых физиологических механизмов у больных шизофренией при острых состояниях, ремиссиях и рецидивах // Неврология и психиатрия. 1978. № 7. С. 70–72.
30. *Черниговская Т.В., Давтян С.Э., Петрова Н.Н., Стрельников К.Н.* Специфика полушарной асимметрии восприятия интонаций в норме и при шизофрении // Физиология человека. 2004. Т. 30. № 4. С. 32–39.
31. *Чернуха А.А.* О слабоумии при шизофрении // Невропатология и психиатрия. 1938. Т. 7. № 1. С. 125–144.
32. *Шведовский Е.Ф.* Апробация методического комплекса для исследования речевой деятельности у подростков при шизофрении [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2014. Т. 3. №4. URL: <http://psyjournals.ru/psyclin/2014/n4/Shvedovskiy.shtml> (дата обращения: 09.06.2015).
33. *Allen Heidi A., Peter F. Liddle, Christopher D. Frith.* Negative features, retrieval processes and verbal fluency in schizophrenia // The British Journal of Psychiatry. 1993. Vol. 163 (6). P. 769–775. doi.org/10.1192/bjp.163.6.769.
34. *Andreasen Nancy C.* Negative symptoms in schizophrenia: definition and reliability // Archives of General Psychiatry. 1982. 39(7). P. 784–788. doi:10.1001/archpsyc.1982.04290070020005.
35. *Asarnow J.R., Tompson, M.C., McGrath E.P.* Child-hood-onset schizophrenia: clinical issues // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 2004. №. 45. P. 180–194. doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00213.x
36. *Berrios G.E.* Positive and negative symptoms and Jackson: a conceptual history // Archives of General Psychiatry. 1985. Vol. 42(1). P. 95–97. doi.org/10.1001/archpsyc.1985.01790240097011.
37. *Bleuler E., Jung C.G.* Komplexe und Krankheitsursachen bei Dementia praecox // Zentralblatt fur Nervenheilkunde und Psychiatrie XIX. 1908. P. 220–227.
38. *Condray R. et al.* Language comprehension in schizophrenia: Trait or state indicator? // Biological psychiatry. 1995. Vol. 38 (5). P. 287–296. doi.org/10.1016/0006-3223(95)00378-T.
39. *Crow T.J.* Is schizophrenia the price that Homo sapiens pays for language? // Schizophrenia Research. 1997. № 28. P. 127–141. doi.org/10.1016/S0920-9964(97)00110-2.
40. *Crow T.J.* Nuclear schizophrenia symptoms as a window on the relationship between thought and speech // British Journal of Psychiatry. 1998. № 173. P. 303-309. doi.org/10.1192/bjp.173.4.303.
41. *Delis Dean C. et al.* Integrating clinical assessment with cognitive neuroscience: construct validation of the California Verbal Learning Test // Journal of consulting and clinical psychology. 1988. Vol. 56(1). P. 123–130.
42. *De Lisi, Lynn E.* Speech disorder in schizophrenia: Review of the literature and exploration of its relation to the uniquely human capacity for language // Schizophrenia Bulletin. 2001. Vol. 27 (3). P. 481–496.
43. *Demb J.B., Desmond J.E., Wagner A.D., Vaidya C.J., Glover G.H. & Gabrieli J.D.* Semantic encoding and retrieval in the left inferior prefrontal cortex: a functional MRI study of task difficulty and process specificity // Journal of Neuroscience. 1995. Vol. 15 (9). P. 5870–5878.

44. *Docherty Anna R., Howard Berenbaum, John G. Kerns.* Alogia and formal thought disorder: Differential patterns of verbal fluency task performance // *Journal of psychiatric research.* 2011. Vol. 45 (10). P. 1352–1357. doi.org/10.1016/j.jpsychires.2011.04.004.
45. *Fernandez-Zoila A.* Psychopathologic language. 1. The double-meaning dialogue // *Annales medico-psychologiques (Paris).* 1982. Vol. 140 (1). P. 27–44. PMID: 7114666 .
46. *Golden Charles J., Thomas A. Hammeke, Arnold D. Purisch.* The Luria–Nebraska neuropsychological battery: manual. Los Angeles: Western Psychological Services, 1980.
47. *Hafner H., Maurer K., Loffler W. et al.* The influence of age and sex on the onset and early course of schizophrenia // *British Journal of Psychiatry.* 1993. Vol. 162 (1). P. 80–86. doi.org/10.1192/bjp.162.1.80.
48. *Hoberman S.E., Goldfarb W.* Speech reception thresholds in schizophrenic children // *Journal of Speech, Language, and Hearing Research.* 1963. Vol. 6. P. 101–106. doi.org/10.1044/jshr.0601.101.
49. *Kareken D.A., Paul J. Moberg, Ruben C. Gur.* Proactive inhibition and semantic organization Relationship with verbal memory in patients with schizophrenia // *Journal of the International Neuropsychological Society.* 1996. Vol. 2 (06). P. 486–493. doi.org/10.1017/S135561770000165X.
50. *Kirkbride J.B., Fearon P., Morgan C. et al.* Heterogeneity of incidence rates of schizophrenia and other psychotic syndromes. Findings from the 3-center AESOP study // *Archives of General Psychiatry.* 2006. Vol. 63. P. 250–258. doi.org/10.1001/archpsyc.63.3.250.
51. *Kircher T. et al.* Genetic variation in the schizophrenia-risk gene neuregulin 1 correlates with brain activation and impaired speech production in a verbal fluency task in healthy individuals // *Human brain mapping.* 2009. Vol. 30 (10). P. 3406–3416. doi.org/10.1002/hbm.20761.
52. *Kraepelin E.* *Psychiatrie*, 5th ed. Barth: Leipzig: Verlag von Johann Ambrosius Barth., 1896. 561 c.
53. *Lawson J.S., McGhie A., Chapman J.* Perception of speech in schizophrenia // *The British Journal of Psychiatry.* 1964. Vol. 110 (466). P. 375–380. doi.org/10.1192/bjp.110.466.375.
54. *Ludwig A.M. et al.* Further studies in audition in schizophrenia // *American Journal of Psychiatry.* 1963. Vol. 125 (1). P. 70–71. doi.org/10.1176/ajp.120.1.70.
55. *Marini A. et al.* The language of schizophrenia: An analysis of micro and macrolinguistic abilities and their neuropsychological correlates // *Schizophrenia Research.* 2008. Vol. 105 (1–3). P. 144–155. doi.org/10.1016/j.schres.2008.07.011.
56. *Miller G.A., Selfridge J.A.* Verbal context and the recall of meaningful material // *The American journal of psychology.* 1950. Vol. 63 (2). P. 176–185. doi.org/10.2307/1418920.
57. *Minor K.S., Cohen A.S.* The role of atypical semantic activation and stress in odd speech: Implications for individuals with psychometrically defined schizotypy // *Journal of psychiatric research.* 2012. P. 1231–1236. doi.org/10.1016/j.jpsychires.2012.06.001.
58. *Newlin D.B., Carpenter B., Golden C.J.* Hemispheric asymmetries in schizophrenia // *Biological Psychiatry.* 1981. Vol. 16(6). P. 561–582.
59. *Nicodemus K.K. et al.* Category fluency, latent semantic analysis and schizophrenia: a candidate gene approach // *Cortex.* 2014. Vol. 55. P. 182–191. doi.org/10.1016/j.cortex.2013.12.004.
60. *Savina T., Orlova V., Trubnikov V. et al.* Correlations between multi-level characteristics of schizophrenia pathogenesis in families // *Europ. College Neuropsychopharmacol.* 1998. Vol. 8. Suppl. 2. P. 306. doi.org/10.1016/S0924-977X(98)80607-X.
61. *Savina T.D., Orlova V.A., Trubnikov V.I.* Genetic determination of some manifestations of mental activity in the families of schizophrenics // *Amer. J. Med. Genet.,* 1997. Vol. 74. № 6. P. 564.
62. *Shorter E.* *A historical dictionary of psychiatry.* Oxford: Oxford University Press, 2005. 352 c.
63. *Woodruff P. et al.* Auditory hallucinations and the temporal cortical response to speech in schizophrenia: a functional magnetic resonance imaging study // *American Journal of Psychiatry.* 1997. Vol. 154 (12). P. 1676–1682. doi.org/10.1176/ajp.154.12.1676.
64. *Yuhas D.* Throughout history, defining schizophrenia has remained a challenge (timeline). *Scientific American Mind,* 2013.
65. *Ziauddeen H. et al.* Negative schizophrenic symptoms and the frontal lobe syndrome: one and the same? // *European archives of psychiatry and clinical neuroscience.* 2011. P. 59–67. doi.org/10.1007/s00406-010-0133-y.

Studies of Speech Disorders in Schizophrenia. History and State-of-the-art

Shedovskiy E. F. *,

Federal state budget science department Mental health research center, Moscow, Russia,
Shved47@gmail.com

Zvereva N. V. **,

Federal state budget science department Mental health research center, Moscow, Russia,
nwzvereva@gmail.com

The article reviews studies of speech disorders in schizophrenia. The authors paid attention to a historical course and characterization of studies of areas: the actual psychopathological (speech disorders as a psychopathological symptoms, their description and taxonomy), psychological (isolated neurons and pathopsychological perspective analysis) separately analyzed some modern foreign works, covering a variety of approaches to the study of speech disorders in the endogenous mental disorders. Disorders and features of speech are among the most striking manifestations of schizophrenia along with impaired thinking (Savitskaya A. V., Mikirtumov B. E.). With all the variety of symptoms, speech disorders in schizophrenia could be classified and organized. The few clinical psychological studies of speech activity in schizophrenia presented work on the study of generation and standard speech utterance; features verbal associative process, speed parameters of speech utterances. Special attention is given to integrated research in the mainstream of biological psychiatry and genetic trends. It is shown that the topic for more than a half-century history of originality of speech pathology in schizophrenia has received some coverage in the psychiatric and psychological literature and continues to generate interest in the modern integrated multidisciplinary approach.

Keywords: schizophrenia, speech, speech disorders, clinico-semantic method.

References

1. Alfimova M. V., Uvarova L. G., Trubnikov V. I. Psikhologicheskie i mozgovye mekhanizmy narushenii rechevykh assotsiativnykh protsessov pri shizofrenii [Psychological disorders and brain mechanisms of speech associative processes in schizophrenia]. *Sotsial'naya i klinicheskaya psixhiatriya [Social and Clinical Psychiatry]*, 2001. Vol. 11, no. 1, pp. 67–74.
2. Ambrumova A. G. Techenie shizofrenii po dannym otdalennogo katamneza [Schizophrenia according distant catamnesis]. Ambrumova A.G. (ed.). Moscow: State Scientific Research Institute of Psychiatry

of the Ministry of Health of the RSFSR, 1962. 218 p.
3. Bomov P. O. Neirokognitivnye rasstroistva u bol'nykh shizofreniei s pozdnim debyutom i apato-abulicheskim tipom defekta lichnosti [Neurocognitive impairment in schizophrenic patients with late debut and apathy abulicheski-type personality defect]. *Nauchno-prakticheskii zhurnal Al'manakh molodoi nauki Orenburgskaya gosudarstvennaya meditsinskaya akademiya [Almanac young science. Orenburg State Medical Academy]*, 2013, no. 1.
4. Bragina N. N., Dobrokhotova T. A. Funktsional'nye asimmetrii cheloveka [The functional asymmetry of the human]. *Meditsina*, 1988.

For citation:

Shvedovskiy E. F., Zvereva N. V. Studies of speech disorders in schizophrenia. History and state-of-the-art. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015, vol. 20, no. 2, pp. 78–92 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2015200209.

* *Shedovskiy Evgenii Feliksovich*. Ph.D. student, Federal state budget science department Mental health research center, Moscow, Russia. E-mail: Shved47@gmail.com

** *Zvereva Natal'ya Vladimirovna*. Ph.D. in psychology, leading researcher, Federal state budget science department Mental health research center, Moscow, Russia. E-mail: nwzvereva@gmail.com

5. Vlasenkova I.N. Polimodal'nye verbal'nye assotsiatsii u detei v norme i pri shizofrenii [Polymodality verbal associations in children in normal and schizophrenia]. Diplomnaya rabota, nauch. ruk. Zvereva N.V. [Thesis, scientific adviser Zvereva N.V.]. Moscow: MGU, 2004.
6. Vlasenkova I.N., Zvereva N.V. Eksperimental'noe issledovanie osobennosti assotsiativnoi deyatel'nosti v raznykh modal'nostyakh u detei mladshego shkol'nogo vozrasta, bol'nykh shizofreniei [Experimental study of characteristics of associative activity in different modalities in children of primary school age with schizophrenia]. *Voprosy psikhicheskogo zdorov'ya detei i podrostkov [Mental health of children and adolescents]*, 2010. Vol. 10, no. 2, pp. 46–56.
7. Vlasenkova I.N., Zvereva N.V. Verbal'nye assotsiatsii na obonyatel'noi osnove u detei 8–11 let v norme i pri shizofrenii [Verbal association on the basis of olfactory children 8–11 years in normal and schizophrenia]. *Voprosy psikhicheskogo zdorov'ya detei i podrostkov [Mental health of children and adolescents]*, 2014, vol. 14, no. 1, pp. 68-71.
8. Vnukov V.A. O defekte pri shizofrenicheskom protsesse i ob otdel'nykh ego vidakh [About defect during schizophrenic process and about its separate species]. Vnukov V.A. *2-i Vsesoyuz. s'ezd nevropatologov i psikhiatrov [Proceedings of the Second International Scientific and Practical Conference of Neurologists and Psychiatrists]*. Moscow, 1936, pp. 136–140.
9. Vrono M.S. Konechnye sostoyaniya bol'nykh shizofreniei s rechevoi bessvyaznost'yu Diss. kand. med.. nauk. [End of the patients with schizophrenia incoherence of speech, Ph. D. (Medicine) Thesis]. Moscow, 1957. 16 p.
10. Golenkov A.V. Narusheniya myshleniya i rechi u bol'nykh shizofreniei s defitsitarnymi proyavleniyami [Violations of thought and speech in patients with schizophrenia with symptoms of deficit]. *Vestnik psikhiiatrii i psikhologii Chuvashii [Herald of psychiatry and psychology Chuvashia]*. 2008, no. 4, pp. 8–17.
11. Evlakhova E. A. Tipy shizofrenicheskogo myshleniya. 2-i Vsesoyuz. s'ezd nevropatologov i psikhiatrov [Proceedings of the Second International Scientific and Practical Conference of Neurologists and Psychiatrists]. Moscow, 1936, pp. 178–182.
12. Davtyan S. E., Strel'nikov K. N., Chernigovskaya T. V. Vospriyatie intonatsionnykh kharakteristik rechi pri shizofrenii: mezhpolutsharnyi balans [Perception of intonation characteristics of speech in schizophrenia: interhemispheric balance]. *Fiziologiya cheloveka [Human Physiology]*. 2004. Vol. 30, no. 4, pp. 32–39.
13. Zhigeu E. I. Osobennosti smyslovoi pererabotki informatsii u podrostkov, bol'nykh shizofreniei. Diss. kand. psikhol. nauk. [Features of semantic information processing in adolescents with schizophrenia. Ph.D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 2004.
14. Zvereva N.V. Patopsikhologiya v klinike endogennykh psikhozov detskogo vozrasta [Pathopsychology clinic endogenous psychoses childhood]. *Psikhiatriya [Psychiatry]*, 2008, no. 2, pp. 28–37.
15. Zvereva N.V., Khromov A. I. Ob ispol'zovanii metodiki «Konstruirovaniye ob»ektov» dlya otsenki osobennosti myshleniya detei i podrostkov, bol'nykh shizofreniei [On the use of techniques «Construction sites» to assess the features of the thinking of children and adolescents with schizophrenia]. *Materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Klinicheskaya psikhologiya: teoriya, praktika i obuchenie» [Proceedings of the Second International Scientific and Practical Conference “Clinical Psychology: Theory, Practice and Learning”]*. Saint-Peterburg: NP Strategii budushchego, 2010.
16. Zvereva N.V., Koval'-Zaitsev A. A., Khromov A. I. Patopsikhologicheskie metodiki otsenki kognitivnogo razvitiya detei i podrostkov pri endogennoi psikhicheskoi patologii (zritel'noe vospriyatie i myshlenie). Metodicheskie rekomendatsii. [Patopsichologicheskikh methodology for assessing the cognitive development of children and adolescents with endogenous mental disorders (visual perception and thinking). Guidelines]. Moscow: OOO «Publ. MBA», 2014.
17. Zvereva N. V., Mikhaleva E. S., Nosov S. S., Nikitina Yu. Yu. Eksperimental'noe issledovanie osobennosti rechevoi deyatel'nosti u muzhchin, bol'nykh shizofreniei. [Elektronnyi resurs] [Experimental research of features of speech activity in men with schizophrenia]. *Meditsinskaya psikhologiya v Rossii [Medical psychology in Russia]*, 2011, no. 4. Available at: www.medpsy.ru (Accessed: 21.02.2014). (In Russ., Abstr. in Engl.).
18. Isaeva E. R., Lebedeva G. G., Stepanova A. V. Kognitivnyi defitsit pri paranoidnoi shizofrenii i shizotipicheskom rasstroistve: sravnitel'noe issledovanie kognitivnykh narushenii [Cognitive deficits of paranoid schizophrenia and schizotypal disorder: a comparative study of cognitive impairment]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [Bulletin of Tomsk State Pedagogical University]*, 2013. Vol. 133, no. 5, pp. 155–160.
19. Kritskaya V.P. Osobennosti vospriyatiya rechi bol'nymi shizofreniei. Diss. kand. psikhol. nauk. [Features of speech perception schizophrenic patients. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 1966.
20. Kritskaya V.P., Meleshko T.K., Polyakov Yu.F. Patologiya psikhicheskoi deyatel'nosti pri shizofrenii: motivatsiya, obshchenie, poznanie [The pathology of psychic activity in schizophrenia: motivation, communication, cognition.]. Moscow: MGU, 1991. 256 p.
21. Krylova I. V. Otrazhenie patologicheskogo sostoyaniya myshleniya na rechevoi produktsii u podrostkov s shizofreniei [Reflection of the pathological state of thinking on speech production in adolescents with

- schizophrenia]. *Psikhologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya* [Proceedings of the XLV International Scientific and Practical Conference "Psychology and Pedagogy: methodology and problems of practical application"], 2012, pp. 68–74.
22. Lebedinskii M. S. K voprosu o rechevykh rasstroistvakh u shizofrenikov [On the question of speech disorders in schizophrenics]. *Sovetskaya psikhonevrologiya* [Soviet psychoneurology], 1938, no. 3, pp. 56–64.
23. Meleshko T. K., Aleinikova S. M., Zakharova N. V. Osobennosti formirovaniya poznatel'noi deyatelnosti u detei, bol'nykh shizofreniei [Features of formation of cognitive activity in children with schizophrenia schizophrenia]. *Problemy shizofrenii detskogo i podrostkovogo vozrasta* [Problems of childhood and adolescence]. Vrono M. Sh. ed. Moscow, 1986.
24. Mikirtumov B. E. Leksika psikhopatologii [Vocabulary psychopathology]. Saint-Peterburg: Rech', 2004.
25. Orlova V. A., Shcherbakova N. P., Korsakova N. K., Savina T. D., Ermakov I. L., Sudakov S. A. Kharakteristiki levnykh podkorkovo-lobnykh, levnykh podkorkovo-visochnykh i drugikh podkorkovykh zon golovnogo mozga kak mnogomernye neiropsikhologicheskie faktory geneticheskogo riska shizofrenii [Features left subcortical-frontal, left temporal and subcortical and other subcortical areas of the brain as multidimensional neuropsychological factors of genetic risk of schizophrenia]. *Funktsional'naya mezhpolusharnaya asimmetriya* [Functional hemispheric asymmetry]. Khrestomatiya. Moscow: Nauchnyi mir, 2004, pp. 610–617.
26. Savitskaya A. B. Rasstroistva rechi u bol'nykh paranoidnoi formoi shizofrenii Avtoref. dis. kand. med.nauk [Speech disorders in patients with paranoid schizophrenia. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 1975. 34 p.
27. Skripka E. Yu. Osobennosti assotsiativnogo protsessu u bol'nykh prostoi i paranoidnoi formami shizofrenii [Features associative process in patients with simple and paranoid schizophrenia]. *Molodoi uchenyi* [Young scientist], 2011. Vol. 2, no. 11, pp. 111–113.
28. Sluचेvskii F. I. Atakticheskoe myshlenie i shizofaziya [Atactic thinking and schizophasia]. Leningrad: Meditsina, 1975. 160 p.
29. Tatarenko N. P., Gusov A. L., Pavlovskii S. I. Issledovanie nekotorykh fiziologicheskikh mekhanizmov u bol'nykh shizofreniei pri ostrykh sostoyaniyakh, remissiyakh i retsidivakh [Study of some physiological mechanisms of schizophrenia patients in acute conditions, remissions and relapses]. *Nevrologiya i psikiatriya* [Neurology and Psychiatry], 1978, no. 7, pp. 70–72.
30. Chernigovskaya T. V., Davtyan S. E., Petrova N. N., Strel'nikov K. N. Spetsifika polusharnoi asimmetrii vospriyatiya intonatsii v norme i pri shizofrenii [Specificity of hemispheric asymmetry in the perception of intonation normal and schizophrenia]. *Fiziologiya cheloveka* [Human Physiology], 2004. Vol. 30, no. 4, pp. 32–39.
31. Chernukha A. A. O slaboumii pri shizofrenii [About dementia in schizophrenia]. *Nevropatologii i psikiatrii* [Neuropathology and psychiatry], 1938. Vol. 7, no. 1, pp. 125–144.
32. Shvedovskii E. F. Aprobatsiya metodicheskogo kompleksa dlya issledovaniya rechevoi deyatelnosti u podrostkov pri shizofrenii [Elektronnyi resurs] [Approbation of methodical complex for investigation of speech activity in adolescents with schizophrenia]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya* [Clinical Psychology and Special Education], 2014. Vol. 3, no. 4. Available at: www.psyjournals.ru/psyclin/2014/n4/Shvedovskiy.shtml (Accessed: 09.06.2015) (In Russ., Abstr. in Engl.).
33. Allen Heidi A., Peter F. Liddle, Christopher D. Frith. Negative features, retrieval processes and verbal fluency in schizophrenia. *The British Journal of Psychiatry*, 1993. Vol. 163 (6), pp. 769–775. doi.org/10.1192/bjp.163.6.769
34. Andreasen Nancy C. Negative symptoms in schizophrenia: definition and reliability. *Archives of General Psychiatry*, 1982. Vol. 39(7), pp. 784–788. doi:10.1001/archpsyc.1982.04290070020005.
35. Asarnow J. R., Tompson, M. C., McGrath E. P. Child–hood–onset schizophrenia: clinical issues. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2004, no. 45, pp. 180–194. doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00213.x
36. Berrios G. E. Positive and negative symptoms and Jackson: a conceptual history. *Archives of General Psychiatry*, 1985. Vol. 42(1), pp. 95–97. doi.org/10.1001/archpsyc.1985.01790240097011
37. Bleuler E., Jung C. G. Komplexe und Krankheitsursachen bei Dementia praecox. *Zentralblatt für Nervenheilkunde und Psychiatrie* XIX, 1908, pp. 220–227.
38. Condray, Ruth et al. Language comprehension in schizophrenia: Trait or state indicator? *Biological psychiatry*, 1995. Vol. 38 (5). pp. 287–296. doi.org/10.1016/0006-3223(95)00378-T
39. Crow T. J. Is schizophrenia the price that Homo sapiens pays for language? *Schizophrenia Research*, 1997, no. 28, pp. 127–141. doi.org/10.1016/S0920-9964(97)00110-2
40. Crow T. J. Nuclear schizophrenia symptoms as a window on the relationship between thought and speech. *British Journal of Psychiatry*. 1998, no. 173, pp. 303–309. doi.org/10.1192/bjp.173.4.303
41. Delis Dean C. et al. Integrating clinical assessment with cognitive neuroscience: construct validation of the California Verbal Learning Test. *Journal of*

- consulting and clinical psychology*, 1988. Vol. 56(1), pp. 123–130.
42. De Lisi, Lynn E. Speech disorder in schizophrenia: Review of the literature and exploration of its relation to the uniquely human capacity for language. *Schizophrenia Bulletin*, 2001. Vol. 27 (3), pp. 481–496.
43. Demb J.B., Desmond J.E., Wagner A.D., Vaidya C.J., Glover G.H. & Gabrieli J.D. Semantic encoding and retrieval in the left inferior prefrontal cortex: a functional MRI study of task difficulty and process specificity. *Journal of Neuroscience*, 1995. Vol. 15 (9), pp. 5870–5878.
44. Docherty Anna R., Howard Berenbaum, John G. Kerns. Alogia and formal thought disorder: Differential patterns of verbal fluency task performance. *Journal of psychiatric research*, 2011. Vol. 45 (10), pp. 1352–1357. doi.org/10.1016/j.jpsychires.2011.04.004
45. Fernandez-Zoila A. Psychopathologic language. 1. The double-meaning dialogue. *Annales medico-psychologiques (Paris)*, 1982. Vol. 140 (1), pp. 27–44. PMID: 7114666
46. Golden Charles J., Thomas A. Hammeke, Arnold D. Purisch. The Luria–Nebraska neuropsychological battery: manual. Los Angeles: Western Psychological Services, 1980.
47. Hafner H., Maurer K., Löffler W. et al. The influence of age and sex on the onset and early course of schizophrenia. *British Journal of Psychiatry*, 1993. Vol. 162 (1), pp. 80–86. doi.org/10.1192/bjp.162.1.80
48. Hoberman S.E., Goldfarb W. Speech reception thresholds in schizophrenic children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 1963. Vol. 6, pp. 101–106. doi.org/10.1044/jshr.0601.101
49. Kareken David A., Paul J. Moberg, Ruben C. Gur. Proactive inhibition and semantic organization Relationship with verbal memory in patients with schizophrenia. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 1996. Vol. 2 (06), pp. 486–493. doi.org/10.1017/S135561770000165X
50. Kirkbride J. B., Fearon P., Morgan C. et al. Heterogeneity of incidence rates of schizophrenia and other psychotic syndromes. Findings from the 3-center AESOP study. *Archives of General Psychiatry*, 2006. Vol. 63, pp. 250–258. doi.org/10.1001/archpsyc.63.3.250
51. Kircher Tilo et al. Genetic variation in the schizophrenia-risk gene neuregulin 1 correlates with brain activation and impaired speech production in a verbal fluency task in healthy individuals. *Human brain mapping*, 2009. Vol. 30 (10), pp. 3406–3416. doi.org/10.1002/hbm.20761
52. Kraepelin E. *Psychiatrie*, 5th ed. Barth: Leipzig. 1896.
53. Lawson J.S., A. Mc Ghie, J. Chapman. Perception of speech in schizophrenia. *The British Journal of Psychiatry*, 1964. Vol. 110 (466), pp. 375–380. doi.org/10.1192/bjp.110.466.375
54. Ludwig A.M. et al. Further studies in audition in schizophrenia. *American Journal of Psychiatry*, 1963. Vol. 125 (1), pp. 70–71. doi.org/10.1176/ajp.120.1.70
55. Marini Andrea et al. The language of schizophrenia: An analysis of micro and macrolinguistic abilities and their neuropsychological correlates. *Schizophrenia Research*, 2008. Vol. 105 (1–3), pp. 144–155. doi.org/10.1016/j.schres.2008.07.011
56. Miller George A., Jennifer A. Selfridge. Verbal context and the recall of meaningful material. *The American journal of psychology*, 1950. Vol. 63 (2), pp. 176–185. doi.org/10.2307/1418920
57. Minor Kyle S., Cohen Alex S. The role of atypical semantic activation and stress in odd speech: Implications for individuals with psychometrically defined schizotypy. *Journal of psychiatric research*, 2012, pp. 1231–1236. doi.org/10.1016/j.jpsychires.2012.06.001
58. Newlin D.B., Carpenter B., Golden C.J. Hemispheric asymmetries in schizophrenia. *Biological Psychiatry*, 1981. Vol. 16(6), pp. 561–582.
59. Nicodemus Kristin K. et al. Category fluency, latent semantic analysis and schizophrenia: a candidate gene approach. *Cortex*, 2014. Vol. 55, pp. 182–191. doi.org/10.1016/j.cortex.2013.12.004
60. Savina T., Orlova V., Trubnikov V. et al. Correlations between multi-level characteristics of schizophrenia pathogenesis in families. *Europ. College Neuropsychopharmacol*, 1998. Vol. 8. Suppl. 2, pp. 306. doi.org/10.1016/S0924-977X(98)80607-X
61. Savina T.D., Orlova V.A., Trubnikov V.I. Genetic determination of some manifestations of mental activity in the families of schizophrenics. *Amer. J. Med. Genet.*, 1997. Vol. 74, no. 6, pp. 564.
62. Shorter E. *A historical dictionary of psychiatry*. Oxford: Oxford University Press. 2005.
63. Woodruff Peter et al. Auditory hallucinations and the temporal cortical response to speech in schizophrenia: a functional magnetic resonance imaging study. *American Journal of Psychiatry*, 1997. Vol. 154 (12), pp. 1676–1682. doi.org/10.1176/ajp.154.12.1676
64. Yuhas D. Throughout history, defining schizophrenia has remained a challenge (timeline). *Sci Am Mind*. 2013.
65. Ziauddeen H. et al. Negative schizophrenic symptoms and the frontal lobe syndrome: one and the same? *European archives of psychiatry and clinical neuroscience*, 2011, pp. 59–67. doi.org/10.1007/s00406-010-0133-y.

Психолого-педагогические особенности обучения школьников со зрительной депривацией работе на персональном компьютере

Соколов В.В.*,

ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
vvsokolov168@gmail.com

Статья посвящена особенностям восприятия учащимися с глубоким нарушением зрения визуальной информации с экрана компьютера с помощью синтезированной речи и тактильного вывода по системе рельефно-точечных обозначений Брайля. Описано исследование особенностей освоения практических приемов работы на персональном компьютере детьми со зрительной депривацией. Проиллюстрированы основные отличия в восприятии информации с экрана компьютера пользователями, использующими визуальный интерфейс, и пользователями, вынужденными применять специальные программы не визуального доступа. Приведены наиболее значимые результаты исследования и предлагается ряд методических рекомендаций по обучению учащихся этой категории работе на ПК без визуального контроля. Статья может представлять интерес для преподавателей информатики, обучающих студентов и школьников с глубоким нарушением зрения, для родителей, имеющих детей этой категории, а также научных работников, чьи научные интересы лежат в области тифлопедагогики.

Ключевые слова: обучение слепых, информатика, не визуальный доступ, незрячий пользователь, тифлотехника.

Одной из основных задач системы образования в информационном обществе XXI в. является обучение работе с информацией. Но отсутствие зрения в первую очередь сказывается на процессе ее получения. Подавляющее большинство источников информации ориентировано на зрительное восприятие и, следовательно, недоступно незрячим.

Чтобы донести информацию до инвалида по зрению, в докомпьютерный период необходима была трудоемкая предварительная ее обработка (печать по рельефно-точечной системе Брайля или запись диктором на магнитную ленту), что существенно сужало круг доступных инвалидам по зрению источников информации.

Для цитаты:

Соколов В.В. Психолого-педагогические особенности обучения школьников со зрительной депривацией работе на персональном компьютере // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 2. С. 93–102. doi: 10.17759/pse.2015200210.

* Соколов Владимир Вячеславович. Заведующий учебно-производственной лабораторией технических и программных средств обучения слепых и слабовидящих студентов, факультет информационных технологий, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: vvsokolov168@gmail.com

В 70-е гг. XX в. на помощь незрячим пришел компьютер. Персональный компьютер, оснащенный программой не визуального доступа к информации, синтезатором речи и брайлевским дисплеем, сочетает в себе преимущества «говорящей» и брайлевской книги. Плотность хранения информации в электронном виде неизмеримо выше, чем в любом другом и, кроме того, не требуется никакой предварительной обработки текстовой информации перед тем, как ее будет использовать незрячий. Компьютер позволяет не только осуществлять доступ к информации, но и обрабатывать и передавать ее. Он входит в повседневную жизнь каждого человека, а для незрячего имеет особое значение, поскольку является мощным, практически безальтернативным средством коммуникации и доступа к информации в условиях зрительной депривации.

Однако лица со зрительной депривацией при работе с цифровой информацией вынуждены использовать специфические технические средства, которые объединяются термином «тифлоинформационные средства», т.е. средства, позволяющие людям с глубоким нарушением зрения получать, обрабатывать и передавать информацию. Самым распространенным видом тифлоинформационных средств в настоящее время являются программы не визуального доступа к информации (Screen Reader).

Это специальные программы, позволяющие слепым людям работать на персональном компьютере. По своему функционалу они похожи на «зрячего ассистента», который отыскивает на экране компьютера текстовую информацию и либо прочитывает ее вслух с помощью синтезатора речи, либо отображает на брайлевском (тактильном) дисплее.

Следует заметить, что особенности восприятия информации слабовидящими учащимися, хотя и с ограничениями, но способных воспринимать визуальную информацию, существенно отличаются от особенностей восприятия totally слепых детей, опирающихся исключительно на синтезированную речь и рельефно-точечный (брайлевский) вывод информации. В данной статье рассматриваются особенности восприятия информации при работе на компьютере без визуального контроля и вытекающие из этих особенностей прин-

ципы обучения практическим приемам работы totally слепых детей, не способных пользоваться визуальным интерфейсом.

Применение специального программного обеспечения и тифлотехнических устройств не визуального доступа к информации требует разработки соответствующих научно обоснованных специальных методик обучения детей с глубоким нарушением зрения информационным технологиям. Человеку со зрительной депривацией сделать первые шаги в освоении компьютера самостоятельно, без помощи зрячего очень трудно. Возможно, в будущем доступ незрячего пользователя к компьютеру будет поддерживаться встроенными средствами операционных систем и достаточно будет только включить питание компьютера, чтобы привести его в готовое для работы на нем незрячего пользователя состояние. Сейчас дело обстоит несколько иначе. Изначально компьютер и незрячий пользователь взаимодействовать не могут. В силу этого обстоятельства многие люди с глубоким нарушением зрения боятся не только работать, но и вообще подойти к компьютеру. Однако опыт многих инвалидов по зрению показывает, что компьютер, при определенных навыках работы с ним, становится для незрячего мощным реабилитирующим средством.

Обобщение 25-летнего опыта преподавания курса «Информатика и ИКТ» в Московской школе-интернате для слепых детей №1 и других школах для детей с нарушением зрения показало, что проблем с изучением теоретической части предмета не возникает. То есть при наличии обычного учебника для общеобразовательных школ, но отпечатанного рельефно-точечным шрифтом Брайля, слепые школьники справляются с материалом в теоретической части. Такие темы, как «Различные системы счисления», «Математическая логика», «Кодирование информации» и т.п. не вызывают при изучении дополнительных трудностей, связанных с отсутствием зрения.

Проблемы освоения предмета связаны с овладением практическими навыками пользования компьютером без визуального контроля. Приведем пример, иллюстрирующий работу с помощью программы не визуального доступа к информации на экране компью-

тера. Здесь и далее все команды, и приемы работы с программой не визуального доступа будут соответствовать программе JAWS for Windows, как наиболее популярной в системе специального образования России.

Одной из частых задач при работе на персональном компьютере является редактирование текстовой информации. Предположим, необходимо вырезать несколько строк текста в одной точке текстового файла и поместить их в другую. Эта задача распадается на пять элементарных операций (табл. 1).

В приведенном примере основная трудность не визуального способа работы состоит в поиске необходимого текста. Человек, использующий визуальный интерфейс, способен охватить взглядом сразу весь экран монитора и, прокручивая на нем информацию с помощью колесика «мыши», быстро найти нужное место. Благодаря комбинации сукцессивного и симультанного способов восприятия, свободный от зрительных ограничений человек легко справляется с задачей поиска определенного контекста.

Следует отметить, что при выполнении любых работ с текстом отсутствие возможности визуального восприятия текста приводит не только к уменьшению количества информации, но и к понижению ее качества. Например, при необходимости найти слово, выделенное полужирным шрифтом, пользователь со зрительной

депривацией должен либо, перемещаясь по словам, на каждом слове давать команду программе не визуального доступа Insert+f (информация о шрифтовых характеристиках), либо, изменив настройки программы не визуального доступа прослушивать информацию об изменении шрифтовых характеристик текста по всему документу. Вследствие этого значительно увеличивается время, необходимое слепому пользователю для выполнения большинства практических задач, по сравнению со свободным от визуальных ограничений пользователем.

Невозможность применения визуального интерфейса вызывает значительные трудности при решении практических задач обработки информации на персональном компьютере. Программа не визуального доступа к информации не заменяет зрение, а лишь позволяет выполнять основные операции на компьютере, используя речевой и тактильный интерфейсы.

Приведем еще один пример, показывающий отличия между стандартными и не визуальными приемами работы. Еще одной частой задачей является работа с диалоговым окном. Диалоговые окна встречаются при сохранении файла в текстовом редакторе, при изменении настроек какой-либо программы и во многих других ситуациях. Например, необходимо изменить значение одного элемента управления в каком-либо диалоге (табл. 2).

Таблица 1

№ п/п	Операция	Визуальный метод	Не визуальный метод
1	Поиск контекста	Визуальное чтение с экрана	Построчное чтение с помощью синтезатора речи или брайлевского дисплея осуществляется нажатием «стрелки вниз» на каждой строке текста
2	Выделение блока текста	Перемещение «мыши» при нажатой левой кнопке. Визуальное чтение с экрана, движение «мыши» контролируется визуально	Перемещение курсора «стрелкой вниз» при нажатой клавише «Shift», контролируется построчно с помощью синтезатора речи или брайлевского дисплея
3	Копирование блока текста в буфер обмена	С помощью команды контекстного меню (вызывается правой кнопкой «мыши»)	Используется клавиатурная команда «Ctrl + C»
4	Поиск точки вставки	Визуальное чтение с экрана	Построчное чтение с помощью синтезатора речи или брайлевского дисплея осуществляется нажатием «стрелки вниз» на каждой строке текста
5	Вставка блока текста	С помощью команды контекстного меню (вызывается правой кнопкой «мыши»)	Используется клавиатурная команда «Ctrl + V»

Таблица 2

Операция: Установка необходимого значения элемента управления в диалоге	
Визуальный метод	Невизуальный метод
Визуально очевидная операция, выполняемая манипулятором «мышь»	Поиск необходимого элемента управления последовательным перебором
	Определение типа элемента управления и выбор соответствующей стратегии работы с ним
	Изменение состояния элемента управления
	Поиск кнопки «Ok» и ее активизация

Из приведенного примера следует, что из-за отсутствия возможности использования визуально наглядного интерфейса незрячий пользователь вынужден решать ряд дополнительных задач: определение типа элемента управления, выбор правильной стратегии работы с ним, последовательный поиск самого элемента и кнопки Ok. Все это увеличивает временные затраты на выполнение и требует дополнительных знаний. Среднестатистический пользователь персонального компьютера даже не знаком с такими понятиями, как «радиокнопка», «комбинированный список», «счетчик» и т.д. Незрячий пользователь должен владеть всеми этими понятиями, помнить стратегии работы с различными элементами управления, помнить десятки и даже сотни клавиатурных команд, и многое другое.

Здесь основная трудность невизуального способа работы состоит в поиске необходимого элемента управления, его идентификации и выборе правильного приема работы. Человек, использующий визуальный интерфейс, способен охватить взглядом сразу все диалоговое окно и, опираясь на визуальную наглядность, выполнить необходимое действие с помощью «мыши». Таким образом, очевидно, что овладение практически навыками работы без визуального контроля вызывает у учащихся значительные трудности. Нелегко человеку, лишенному зрения с детства, представить, что такое «список выбора» или «полоса прокрутки». То, что, по уверениям разработчиков, выглядит «интуитивно понятно», в словесном изложении теряет практически всю свою «интуитивность». Главное,

чтобы учащийся преодолел страх перед неизвестной техникой, чтобы он понял, что сам может управлять ею и достигать определенных результатов. Осознание своих возможностей, обретение уверенности в своих силах является одной из важнейших целей пропедевтической части курса информатики.

Описанное в данной статье исследование проводилось на базе специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната III – IV видов №1 г. Москвы. Здесь практическое использование компьютеров на уроках информатики началось в 1989 г. с проекта компьютеризации специальных школ.

В настоящее время преподавание предмета «Информатика» начинается в этой школе со 2-го класса. Весь курс разбивается на четыре этапа.

1. Первый этап – пропедевтический (2-й, 3-й классы). На этом этапе школьники знакомятся с основными понятиями предмета и привыкают к работе с тифлотехникой, осознавая свою способность управлять ею.

2. Второй этап (4–7-й классы). Главная задача этого этапа – изучение клавиатуры компьютера в русской и латинской раскладках, а также предварительное знакомство с текстовым редактором и программой невизуального доступа к информации JAWS for Windows.

3. Третий этап (8–9-й классы). Задачами этого этапа являются изучение основ управления файловой системой, более подробное (чем на втором этапе) изучение текстового редактора, знакомство с сетью Интернет и табличным процессором.

4. Четвертый этап (10–12-й классы). На этом этапе учащимися приобретаются более глубокие знания по обработке информации, представленной в текстовой, табличной и звуковой форме, изучается «тонкая» настройка программы JAWS for Windows, дающая возможность незрячему пользователю комфортно работать в любом приложении операционной системы Windows. Также изучаются основы программирования на языке Pascal и основы объектно-ориентированного программирования в среде Delphi.

На четвертом этапе предмет «Информатика и информационные технологии» разбивается на два отдельных предмета: теоретическую часть «Информатика» и практическую часть «Информационные технологии». Часы, отводимые на предмет «Информатика», соответствуют базисному федеральному компоненту, а часы предмета «Информационные технологии» организуются за счет предмета «Технологии» и школьного компонента – 1 час информатики и 2 часа информационных технологий.

На протяжении всего курса дети имеют возможность заниматься дополнительно во второй половине дня. Для этого в двух компьютерных классах постоянно присутствуют учителя информатики.

Такое значительное увеличение времени на практические занятия на компьютере вызвано высокой сложностью работы без визуального контроля, необходимость этого увеличения часов подтверждается проведенными в рамках исследования экспериментами.

В целях повышения эффективности учебного процесса, в классах с числом учащихся более семи человек работают по два преподавателя. Это вызвано тем, что классы, как правило, неоднородны: часть учеников может работать быстрее, часть нуждается в постоянной помощи преподавателя и работают медленнее. В среднем на преподавателя приходится 4–5 школьников, что дает возможность преодолеть трудности, связанные с индивидуальными особенностями каждого учащегося.

На основании анализа учебного материала были отобраны несколько тем, вызывающих наибольшие трудности при изучении ком-

пьютерных технологий школьниками с глубоким нарушением зрения. По отобранным темам было проведено несколько серий констатирующих и обучающих экспериментов.

Приведем описание двух наиболее типичных экспериментов, подтверждающих тот эмпирически очевидный факт, что особенности восприятия информации слепыми школьниками требует специальных методик и учебных материалов, основанных на следующих принципах:

- основой работы слепого школьника на компьютере служат клавиатурные команды, речевые и тактильные сообщения программы не визуального доступа к информации, а также особый функционал этой программы, что влечет за собой радикальное изменение приемов работы на персональном компьютере;

- для эффективного использования персонального компьютера без визуального контроля учащемуся необходимо овладеть классификацией и структурированием основных объектов операционной системы, прикладного программного обеспечения и информационного наполнения;

- на овладение навыками выполнения практической работы без визуального контроля, а также на выполнение практических работ школьнику с глубоким нарушением зрения необходимо значительно больше времени, чем учащемуся, использующему визуальный интерфейс.

Экспериментальная работа проводилась с участием учащихся 10-го и 11-го классов, уже знакомых с программой не визуального доступа к информации JAWS for Windows, владеющих основными приемами редактирования текста и управления файловой системой.

Учащиеся были разделены на две группы:

1) слепые дети с остротой зрения от 0 до 0,04 (4%) – 31 человек;

2) слабовидящие дети с остротой от 0,05 (5%) до 0,4 (40%) – 39 человек.

Эксперимент проходил по следующей схеме:

1) учащимся излагался материал в стандартной форме, т. е. так, как предлагают учебники массовых школ и методические пособия, рассчитанные на нормально видящих детей;

2) учащимся предлагалось выполнить тестовое задание, время выполнения фиксировалось (подчеркнем, что испытуемым были уже знакомы общие приемы невизуальной работы на компьютере, и тестовое задание было доступно для выполнения);

3) учитель объяснял тот же материал, но с учетом специфики работы незрячего давал необходимые в данном конкретном случае приемы работы с программой JAWS for Windows, используя при этом рельефно-графические пособия;

4) учащимся вновь предлагалось выполнить аналогичное тестовое задание, время выполнения фиксировалось.

Описание экспериментов

Первый эксперимент: Работа с таблицами.

Учащимся было предложено заполнить таблицу размером 4x4 в программе MS Word.

Предварительно учащимся был разъяснен материал в стандартной (как для нормально видящих) форме. Учитель убедился, что школьники усвоили понятия «таблица», «столбец», «строка», «ячейка», «заголовок строки и столбца».

Приемами работы с текстом с использованием программы JAWS for Windows все учащиеся уже владели на достаточно хорошем уровне. Для слабовидящих учащихся (2-ая группа) текст задания был набран шрифтом Arial, размер которого подбирался индивидуально.

Тестовое задание предлагалось в документе Word, содержащем следующий текст:

«Поместите каждую фразу из списка в соответствующую ячейку. Например, фраза “красный квадрат” помещается в ячейку, находящуюся на пересечении столбца “квадрат” и строки “красный” (табл. 3). Фразы приведены в списке под таблицей».

Таблица 3

	Квадрат	Треугольник	Ромб	Круг
Красный				
Зелёный				
Жёлтый				
Синий				

Красный квадрат
Зелёный квадрат
Жёлтый ромб
Зелёный круг
Зелёный ромб
Синий круг
Жёлтый круг
Синий треугольник
Жёлтый треугольник
Зелёный треугольник
Красный треугольник
Жёлтый квадрат
Синий ромб
Красный круг
Синий квадрат

Слепые дети (1-ая группа) не могли пользоваться визуальной информацией, отображаемой на мониторе (хотя некоторые из них и имели остаточное зрение). Слабовидящие

дети (2-ая группа) достаточно свободно пользовались визуальным интерфейсом при условии, что был использован шрифт Arial индивидуально подобранного размера. Заметим, что

фактически, во второй группе острота зрения учащихся была не ниже 0,1 (10%).

Слабовидящие испытуемые (2-ая группа) выполняли задания практически безошибочно в среднем за 4 минуты. 5 слепых учеников вообще не справились с заданием, остальные выполнили работу, но затратили на нее более 15 минут.

На следующем уроке дети были ознакомлены с рельефным изображением таблицы, а также со специальными командами программы невидимого доступа к информации JAWS for Windows, обеспечивающими комфортную работу незрячего пользователя с таблицами в среде текстового процессора Word.

Далее, в соответствии с планом урока, испытуемым предлагалось под наблюдением преподавателя изучить нижеприведенную таблицу (табл. 4), используя соответствующие команды программы JAWS for Windows:

При изучении таблицы преподаватель подсказывал наиболее удобный алгоритм действия, помогал выбрать необходимую в настоящий момент команду. Эта работа проходила практически индивидуально, на каждого преподавателя приходилось не более четырех учащихся. Школьники должны были научиться быстро отвечать на такие вопросы, как «каким уроком будет химия в среду?», «что будет на втором уроке в четверг?» и т. д.

Освоив таким образом особый функционал программы невидимого доступа к информации при работе с таблицами, школьники вторично попытались выполнить аналогичное по сложности первоначальному тестовое задание. На этот раз с заданием справились все учащиеся!

Во второй группе существенных изменений времени выполнения не произошло. В первой группе среднее время выполнения составило около 10 минут при очень незначительном количестве ошибок.

Второй эксперимент: Навигация по WEB-страницам.

Перед выполнением этого задания детям был изложен материал по загрузке WEB-страниц, по их структуре и основным элементам в стандартной (для нормально видящих) форме. Затем школьникам предлагалось отыскать ту или иную информацию на специально разработанном сайте для незрячих пользователей: <http://tiflocomp.ru>

Слепым и слабовидящим учащимся предлагались идентичные по уровню сложности задания. Дети, использующие визуальный интерфейс, достаточно быстро находили требуемую информацию, а слепые дети вынуждены были прочитывать всю информацию на экране, пока не найдут необходимую. Фиксация затраченного на выполнение задания времени показала, что слепые учащиеся отстают в 4–5 раз и это отставание тем больше, чем дальше в структуре сайта спрятана требуемая информация.

Таблица 4

День недели	Первый урок	Второй урок	Третий урок	Четвертый урок
Понедельник	Алгебра	Физика	Химия	Геометрия
Вторник	Физика	Алгебра	Геометрия	Химия
Среда	Геометрия	Алгебра	Физика	Химия
Четверг	Геометрия	Химия	Алгебра	Физика
Пятница	Алгебра	Физика	Биология	Геометрия

На следующем уроке учащихся познакомили с рельефным изображением окна Internet Explorer и со схематическим изображением WEB-страницы. Также было показано, как с помощью команд JAWS можно перемещаться по структурным элементам WEB-страницы. Например, чтобы отыскать на странице заголовок, нет необходимости просматривать всю страницу строка за строкой, а можно, нажимая букву «Н», прочитывать синтезатором речи только заголовки на ней. Аналогичные команды существуют для изучения списков, таблиц, полей ввода и т.д.

После этого школьникам были предложены тестовые задания по поиску информации, отличавшиеся от тех, которые предлагались первоначально, но по сложности были такими же. На этот раз слепые школьники справились гораздо успешнее, отставание от слабовидящих учащихся было в 2–2,5 раза, а в некоторых случаях отставания практически не было.

Проведенные по некоторым другим темам курса «Информатика и ИКТ» серии экспериментов показали аналогичные результаты, что подтверждает правомерность приведенных ниже выводов.

Выводы

Человек, использующий визуальный интерфейс, способен охватить взглядом сразу весь экран монитора и быстро найти нужную информацию благодаря комбинации сукцессивного и симультанного способов восприятия. Наличие глубокого нарушения зрения требует иного способа контроля деятельности по обработке текстовой информации. Там, где в норме контроль осуществляется с помощью зрения, в данном случае – это контроль с помощью технических средств, способы осуществления деятельности происходят переводом на иную, сенсорную, систему восприятия.

Современные технологии незрительного доступа к информации не способны обеспечить незрячему человеку симультанность восприятия информации на экране компьютера. Синтезатор речи и брайлевский дисплей выдают информацию строго последовательно, линейно. Незрячий пользователь, нажимая «стрелку

вниз», воспринимает текст построчно от первого слова в строке к последнему, восприятие в этом случае сукцессивно. Это значительно увеличивает время, необходимое незрячему пользователю для выполнения большинства практических задач, по сравнению со свободным от визуальных ограничений пользователем.

Таким образом, основным условием успешного обучения слепых школьников работе на персональном компьютере является особая подготовка учителя. Помимо традиционных тифлопсихологических и тифлопедагогических знаний учитель информатики школ для слепых детей должен в совершенстве владеть незрительными приемами работы, особым функционалом программы незрительного доступа и специальными методиками обучения, учитывающими особенности восприятия информации слепыми детьми:

- в пропедевтической части курса информатики важно сформировать у слепого учащегося адекватную самооценку, сознание способности управлять тифлотехническими устройствами и персональным компьютером;
- основой работы слепого пользователя на компьютере служат клавиатурные команды, речевые и тактильные сообщения программы незрительного доступа к информации (т.е. восприятие информации сукцессивно), а также особый функционал этой программы;
- в процессе изучения курса необходимо формировать у учащегося данной категории адекватное представление о том, как расположена информация на экране монитора (используя рельефно-графические пособия и другие средства);
- для эффективного использования персонального компьютера без визуального контроля учащемуся необходимо овладеть классификацией и структурированием основных объектов операционной системы, прикладного программного обеспечения и информационного наполнения;
- на овладение навыками выполнения практической работы без визуального контроля, а также на выполнение практических работ школьнику с глубоким нарушением зрения необходимо значительно больше времени, чем учащемуся, использующему визуальный интерфейс.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Слепой ребенок / Собр. соч: в 6 т. Т. 5. М.: Педагогика, 1983. 369 с.
2. *Денискина В.З.* Особенности зрительного восприятия у слепых, имеющих остаточное зрение // Дефектология. 2011. № 5. С. 56–65.
3. *Лурия А.Р.* Высшие корковые функции и их нарушения при локальных поражениях мозга. 2-е изд. М.: МГУ, 1969. 504 с.
4. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.
5. *Соколов В.В.* Современные тифлотехнические средства, применяемые в обучении детей с глубоким нарушением зрения // Сб. материалов II Международной научно-практической конференции «Инклюзивное образование: практика, исследования, методология» (Москва, 26–28 июня 2013 г.). М.: МГППУ, 2013. С. 447–451.
6. *Соколов В.В.* Эволюция тифлоинформационных средств // Дефектология. 2009. № 5. С. 57–63.
7. *Тупоногов Б.К.* Организация коррекционно-педагогического процесса в школе для слепых и слабовидящих детей. М: Владос, 2013. 223 с.

Psychological and Pedagogical Features of Teaching Students with Visual Deprivation in Training to Work on a Personal Computer

Sokolov V.V. *,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
vvsokolov168@gmail.com

This article discusses how children with profound sight impairment perceive visual information from a computer screen using synthesized speech and the tactile display system Braille. Describes research of characteristics of user skills development in children with visual deprivation. Illustrated are the main differences in the perception of information from the screen of the user's computer using a visual interface, and users forced to use special software to non-visual access. Provide the most significant results of research and a number of methodical recommendations on educating children of this category in work on the personal computer without visual control. The article may be interest to teachers of informatics, teaching students with profound visual impairment, for parents with children in this category, as well as for scientists, whose professional interests are in the area of pedagogy of the blind.

Keywords: teaching of blind, informatics, non-visual access, blind user, equipment for blind

For citation:

Sokolov V.V. Psychological and pedagogical features of teaching students with visual deprivation in training to work on a personal computer. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015, vol. 20, no. 2, pp. 93–102 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2015200210.

* *Sokolov Vladimir Vyacheslavovich.* Chief of education-production laboratory of technical tools and software for teaching blind and visually impaired students, Faculty of information technologies, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: vvsokolov168@gmail.com

References

1. Deniskina V.Z. Osobennosti zritel'nogo vospriyatiya u slepykh, imeyuschikh ostatochnoye zreniye [Properties of visual perception of the blind with residual vision]. *Defektologiya [Defectology]*, 2011, no. 5, pp. 56–65.
2. Luriya A.R. Vysschiye korkoviye funktsii i ikh narusheniya pri lokal'nykh porazheniyakh mozga [Higher cortical functions and their disturbances due to local brain lesion], 2oe izdanie. Moscow: MGU, 1969. 504 p.
3. Rubinstein S.L. Osnovy obschey psikhologii [Fundamentals of general psychology]. Saint-Petersburg: Piter, 2002. 720 p.
4. Sokolov V.V. Sovremenniye tiflotekhnicheskiye sredstva, primenyayemiye v obuchenii detei s glubokim narusheniyem zreniya [Modern blind aids used for education of children with severe vision impairment]. Sbornik materialov Vtoroi Mejdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferencii «*Inklyuzivnoe obrazovanie: praktika, issledovaniya, metodologiya*» (Moscow, 26–28 iyunia 2013 g.) [Proceedings of the Second International conference *Inclusive education: practices, research, methodology*]. Moscow: MGPPU, 2013, pp. 447–451.
5. Sokolov V.V. Evolutsiya tifloinformatsionnykh sredstv [Evolution of digital blind aids]. *Defektologiya [Defectology]*, 2009, no. 5, pp. 57–63.
6. Tuponogov B.K. Organizatsiya korrektsionno-pedagogicheskogo protsessa v shkole dlya slepykh i slabovidyaschikh detei [Organization of correctional and educational process in a school for blind and visually impaired children]. Moskva: Vlados, 2013. 223 p.
7. Vygotskij L.S. Slepoj rebenok [A blind child] / *Sobr. soch: v 6 t. T. 5*. Moscow: Pedagogika, 1983. 369 s.