

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

1 • 2007

Московский городской психолого-педагогический университет
Психологический институт Российской академии образования



Содержание

ОТ РЕДАКЦИИ	4
-------------------	---

Специальная психология

М.В. Шулаева ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОДРОСТКОВ С ПОСЛЕДСТВИЯМИ ДЕТСКОГО ЦЕРЕБРАЛЬНОГО ПАРАЛИЧА	5
---	---

А. Б. Воскресенская ИССЛЕДОВАНИЕ ОБРАЗА СЕРДЦА В НОРМЕ И ПАТОЛОГИИ	18
--	----

Психология детей и подростков

О.А. Подольский ОБ ОДНОМ ПОДХОДЕ К ИЗУЧЕНИЮ МОРАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОДРОСТКА	31
--	----

В помощь психологу

Н.Н. Будрейка НЕПАРАМЕТРИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ В ПСИХОЛОГИИ	40
--	----

Психологическая диагностика

Т.Б. Беневольская ДИАГНОСТИКА АГРЕССИВНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	49
--	----

Теория и методология

Д. В. Деулин СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ФИЛОСОФСКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЕ	60
--	----

Инновационные модели

В.В. Рубцов, И.В. Дубровина, Ю.М. Забродин, Е.И. Метелькова, Е.С. Романова, В.В. Семикин КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ НА ПЕРИОД ДО 2010 ГОДА	69
---	----

Дискуссии

М.Ю. Тихонов «Скажите государю...»	74
--	----

Педагогическая психология

Р. Атаханов, М.Г. Бобкова ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ УСТАНОВКА ПЕДАГОГА НА ЭМПАТИЙНЫЙ СПОСОБ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ	93
--	----

С.В. Дорохова УГЛУБЛЕННОЕ ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ В ПРЕДСТАВЛЕНИИ УЧИТЕЛЕЙ И РОДИТЕЛЕЙ	103
--	-----

Конференции и конкурсы

Ф.В. Шведовский НАПАДАЮТ ЛИ ПСИХОЛОГИ НА ИНТЕРНЕТ?	108
--	-----

FROM THE EDITORS 4

Psychology of People with Special Needs

M.V. Shulayeva
PSYCHOLOGICAL CONDITIONS OF CREATIVE DEVELOPMENT IN ADOLESCENTS WITH INFANTILE CEREBRAL PARALYSIS 5

A.B. Voskresenskaya
RESEARCH ON HEART IMAGE IN NORM AND PATHOLOGY 18

Pedagogical Psychology of Children and Adolescents

O.A. Podolsky
STUDYING MORAL COMPETENCE IN ADOLESCENTS 31

Useful Material for Psychologist

N.N. Boudreyka
NONPARAMETRIC RESEARCH METHODS IN PSYCHOLOGY 40

Psychological Diagnostics

T.B. Benevolskaya
DIAGNOSTICS OF AGGRESSIVE BEHAVIOUR PATTERNS IN PRESCHOOL CHILDRENS 49

Theory and methodology

D.V. Deulin
SYSTEM APPROACH IN PHILOSOPHICAL AND PSYCHOLOGICAL PARADIGM 60

Innovational Models

V.V. Rubtsov, I.V. Dubrovina, Yu.M. Zabrodin, Ye.I. Metelkova, Ye.S. Romanova, V.V. Semikin
DEVELOPING THE SYSTEM OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF EDUCATION IN THE RUSSIAN FEDERATION UP TO THE YEAR 2010 69

Discussions

M.Yu. Tikhonov
«TELL HIS MAJESTY...» 83

Pedagogical Psychology

R. Atakhanov, M.G. Bobkova
PSYCHOLOGICAL INFLUENCE AND TEACHER'S PROFESSIONAL ATTITUDE TOWARDS THE EMPATHIC WAY OF INTERACTING 93

S.V. Dorokhova
TEACHERS' AND PARENTS' NOTIONS ABOUT EARLY SCHOOL-AGE CHILDREN THOROUGHLY LEARNING FOREIGN LANGUAGE 103

Conferences and Contests

F.V. Shvedovsky
ARE PSYCHOLOGISTS AGAINST THE INTERNET? 108

От редакции

Уважаемые читатели!

В очередном номере журнала «Психологическая наука и образование» вы найдете материалы, посвященные широкому спектру методологических, эмпирических и прикладных проблем психологической науки и практики.

Главной темой номера является обсуждение проблемы кризисного положения российского образования. В номере опубликованы концепция развития системы психологического обеспечения образования в Российской Федерации на период до 2010 года, подготовленная доктором психол. наук, проф., акад., действительным членом РАО В.В. Рубцовым, доктором психол. наук, проф. И.В. Дубровиной, доктором психол. наук, проф. Ю.М. Забродиным и др. и анализ процесса преобразований педагогической системы в России, представленный начальником Юго-Западного управления образования Департамента образования г. Москвы, доктором. филос. наук М.Ю. Тихоновым

В рубрике «Специальная психология» представлена авторская система программ по организации творческой деятельности подростков с последствиями детского церебрального паралича «Открытие мира», разработанных проф. Л.И. Айдаровой (М.В. Шулаева).

Возрастной аспект исследования содержания психического развития и обучения детей и подростков отражен в статьях, посвященных анализу применения новых методов оценки моральной компетентности подростков (О.А. Подольский); диагностике агрессивных проявлений детей в старшем дошкольном возрасте (Т.Б. Беневольская); мотивация изучения иностранных языков младшими школьниками (С.В. Дорохова).

Методологическим и дискуссионным представляется материал о системном подходе к изучению психологических механизмов, структуры и возрастной динамики учебно-познавательных действий в русле философско-психологической парадигмы (Д.В. Деулин).

В рубрике «Конференции и конкурсы» дан отчет нашего корреспондента о проведении круглого стола «Интернет и сознание», организованного по случаю 40-летия факультета психологии МГУ им. М. В. Ломоносова (Ф.В. Шведовский).

Благодарим вас за поддержку журнала и надеемся на продолжение творческого диалога с нашими авторами и читателями!

Психологические условия творческого развития подростков с последствиями детского церебрального паралича (ДЦП)

М.В. Шулаева *,
старший преподаватель кафедры социальной и профессиональной психологии
Набережночелнинского филиала Института экономики, управления и права

Система программ «Открытие мира», разработанная проф. Л.И. Айдаровой, в основу которой положены главные принципы теории культурно-исторического развития (Л.С. Выготский), позволяет организовать деятельность подростков с последствиями детского церебрального паралича как авторскую, творческую.

Работа внутри названных программ позволяет выйти на освоение нашими подростками таких позиций и сфер общения, как учиться быть «юными педагогами» для детей, страдающих тем же недугом; становиться активными диспутантами со специалистами в различных сферах жизнедеятельности; выступать заинтересованными собеседниками и реальными помощниками для более старшей аудитории.

Продуктивная деятельность подростков в названных сферах общения позволяет им сдвинуться с потребительской, иждивенческой позиции на иную – творческую, активную, когда то, что они делают, становится востребованным и ожидаемым другими.

Ключевые слова: подростки с последствиями церебрального паралича; иждивенческая позиция; принципы личностно-ориентированного образования; активная творческая деятельность.

На сегодняшний день большинство детей и подростков с последствиями ДЦП находятся в специализированных учреждениях медицинского и педагогического профиля.

Эти учреждения обеспечивают прежде всего медицинскую помощь и обучение данного контингента учащихся.

Небольшое число детей и подростков с данным заболеванием имеют возможность посещать студии при Домах творчества

Набережных Челнов и другие учреждения дополнительного образования, где учащиеся занимаются по имеющимся там программам доступными им видами творчества. Педагоги, волонтеры, студенты из педагогических вузов помогают детям и подросткам с ДЦП заниматься в различных студиях и организуют их досуг.

Эта работа, безусловно, необходима. Однако остается открытым вопрос о реа-

*marina shulaeva@mail.ru

лизации огромной потребности в общении этих подростков, а также возможностей их творческого развития.

Нами было проведено специальное исследование с подростками 14–16 лет, имеющими как следствие ДЦП множественные двигательные расстройства, но сохранными интеллектуально. Работа проходила в период с 1998 по 2006 год. В работе участвовали 116 учеников.

Специально отметим, что организация общения как в специализированных медицинских, так и в образовательных учреждениях часто носит односторонний и эпизодический характер. Инициаторами диалога между больными подростками и их здоровыми сверстниками выступают чаще всего педагоги, родители и те здоровые сверстники, которые приглашаются в названные учреждения для сотрудничества с больными подростками.

В этом случае дети с последствиями ДЦП выступают, как правило, в качестве относительно *пассивных потребителей* той помощи, которая идет *извне*. Их позиция чаще всего *иждивенческая*, а деятельность носит *репродуктивный характер*, когда они воспринимают предлагаемые для усвоения готовые знания, а также определенные формы и содержание общения.

Сегодня представляется крайне недостаточной проработка того, как сделать работу с данным контингентом детей и подростков максимально *активной* прежде всего в *личностном плане*.

В своем исследовании мы поставили задачу организовать деятельность наших подростков таким образом, чтобы она носила по возможности *творческий, активный*, а не репродуктивный характер. Учениками были, повторяем, интеллектуально сохранены подростки, но с нарушениями в двигательной сфере.

Для решения поставленной задачи мы обратились к системе программ «**Открытие мира**» (авторы программ проф. Л.И. Айдарова и ее коллеги) [1, 2, 4].

Отличительной особенностью этой системы является то, что она изначально строится как *лично-ориентированное обучение*.

Программы, к которым мы обратились, были апробированы в течение ряда лет в нескольких образовательных учреждениях Москвы, Краснодара, Челябинска, Душанбе, Новосибирска и Риги. Работа велась с разным контингентом детей: дошкольного и младшего школьного возраста, с учащимися из Лицея для одаренных детей и одновременно с учениками малокомплектных сельских школ Калининской и Ярославской областей. Подростки с особенностями развития в данную работу не включались.

Прежде чем обозначить основные темы и принципы программ, к которым мы обратились, укажем, что работа велась в русле основных идей теории культурно-исторического развития (научная школа Л.С. Выготского и его соратников и последователей – А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, А.В. Запорожца) [3, 5, 6, 8, 9].

Как известно, одним из главных принципов в работе названных психологов является организация *деятельности* самих учащихся при освоении ими того или иного материала.

Особо подчеркнем, что задача конкретизации требований III высшего типа учения (по П.Я. Гальперину) была для Л.И. Айдаровой и ее коллег первоочередной задачей как при конструировании самих программ, так и при организации реальной работы с детьми. Мы взяли на себя и эту далеко не простую задачу: попытаться в работе с нашими подростками строить обучение, насколько это было возможно, по требованиям названного высшего типа учения.

Кратко обозначим принципы, которые были положены в основу той системы программ, к которой мы обратились, для работы с нашими учениками.

Специально подчеркнем, что сами принципы были сформулированы как *не-*

что *целое* в работах Л.И. Айдаровой при конструировании программ, о которых пойдет речь [4]. Важно особо подчеркнуть, что за каждым из принципов, которые мы назовем, читатель может легко увидеть главные положения основных разделов нашей психологии – прежде всего общей и педагогической.

Итак, принципы таковы:

- не давать знания в готовом виде;
- в ходе обучения открывать вместе с учениками сами *способы работы* с новым для них материалом;

- обеспечить освоение учащимися *действия моделирования* как того психологически необходимого инструментария, с помощью которого ученики смогут не только фиксировать открываемые в новом для них материале свойства и отношения, но и становиться опорой для создания собственных, авторских работ;

- строить усвоение по законам *интериоризации*, учитывая две стороны этого процесса: движение *от материального к идеальному* и *от социального, коллективно-распределенного к индивидуальному*;

- при построении обучения учитывать *возрастные* и другие особенности учеников;

- выделять в материале, с которым разворачивается работа, там, где это реально, *смысловую сферу*, напрямую определяющую индивидуальное развитие тех, кто учится;

- проектировать содержание и формы обучения так, чтобы они могли становиться *зоной развития*, открывающей как ближайшие, так и достаточно отдаленные перспективы для развития;

- *диагностировать по ходу обучения*, а не только в конце его *качество усвоения* и одновременно *развитие* в интеллектуальном, языковом, художественном и также личностном плане тех, кто работает в данной системе;

- конструировать нового типа *учебники* и учебно-методические комплексы на *деятельностно-смысловой основе*, где в качестве *соавторов* при создании таких учебников должны выступать *сами ученики*;

- выстраивать в *едином психологическом и смысловом ключе* всю вертикаль образования – от детского сада до вуза.

Повторим, что за каждым из обозначенных принципов стоят проработанные в большей или меньшей степени основные положения общей психологии, психологии способностей, психологии смыслов, концептуальные и конкретные данные педагогической психологии.

Итак, наша задача состояла в том, чтобы включить подростков с последствиями ДЦП в ситуацию *лично-ориентированного* образования.

Здесь было необходимо проработать *два вида интеграции*:

интеграцию как соединение деятельности разных детей – здоровых и больных; детей и их родителей и т.д., чтобы наладить по возможности продуктивное общение между всеми участниками педагогического процесса, расширяя пространство для общения через включение в него не только общеобразовательной деятельности, но и других сфер жизни подростков;

интеграцию как внутреннее соединение содержания программ, по которым относительно автономно происходит сегодня работа в разных студиях Дома творчества, которые посещают наши подростки, в нечто единое, а не существующее как рядоположенное.

Формирование навыков в области отдельных видов искусства и знакомство с каждым из них само по себе немаловажно.

Однако для решения наших задач была необходима особая *интеграция* разных искусств для формирования *цельной картины мира*. Это – одно из существенных условий для возможности поставить перед учениками лично-значимый для них вопрос о том, *что может человек*, а значит, и они сами со своими особенностями, – *делать в этом мире*. То есть вопросы *смысла жизни* и возможной *самоактуализации* могли бы в этом случае стать предметом обсуждения. Иначе говоря, соединение занятий с разными видами искусств могло оказаться значимым для возможности

смены самой парадигмы образования – с *информационного на смысловое*.

Итак, перед нами стояли две большие задачи: внутренне соединить содержание работы наших подростков в разных студиях; организовать регулярную совместную деятельность наших учеников с их здоровыми сверстниками, а также с другими людьми, входящими в их круг общения. Естественно, что в этом случае требовалась особая «режиссура» в распределении «ролей» между всеми участниками работы.

Известен опыт организации совместной деятельности в ситуации обучения (исследования В.В. Рубцова и др. [10]). Однако это было проработано для занятий педагога со здоровыми детьми младшего школьного возраста или детей друг с другом.

Опыта организации совместной деятельности больных и здоровых детей, причем разных возрастов, а также общей работы людей разного жизненного опыта (например, работа наших подростков с пожилыми людьми из Дома престарелых) сегодня явно недостаточно.

Перейдем к обозначению конкретных тем программы, по которой была организована наша работа. Программа эта – «Мир, здравствуй!», она является первой, исходной и, что важно подчеркнуть, ключевой программой во всей системе программ «Открытие мира.»

Данная программа, как и система в целом, направлена на формирование *лично-стно-ориентированной* позиции учащихся. В нашей ситуации задача «сдвинуть» подростка с иждивенческой позиции на противоположную была очень важной.

Мы полагаем, что материал каждой темы, которая будет названа, позволит конкретно решать вопросы развития таких характеристик личности, как *способность быть автором; способность к рефлексии* (уметь оценить, могу или не могу нечто сделать и если не могу, то почему).

Материал для развития способности к *толерантному мышлению* также содержит темы программы, к которой мы обратились в первую очередь. К сожалению, объем

статьи не позволяет достаточно полно развернуть и прокомментировать каждую из тем названной исходной программы, хотя те же ее темы дают наиважнейший материал для формирования *свободы* в использовании того, с чем имеет дело ученик. Эта свобода может быть напрямую связана с формированием *ответственности автора* за то, что он делает, с возможностью для него ориентироваться на особенности того, кому он как автор адресует продукт своей деятельности. Такая способность учитывать особенности партнеров по общению тоже должна становиться одним из важных показателей *личностного развития*. Напомним, что уровень развития свободы и связанный с ним уровень ответственности, по П.Я. Гальперину, – одна из наиважнейших характеристик личности [6].

Еще раз специально подчеркнем трудность и одновременно перспективность начатого нами исследования: имея дело с инвалидами, мы поставили задачей сохранить в работе с ними основные положения построения обучения по III, высшему типу учения.

Обозначим общую задачу и конкретные темы программы «Мир, здравствуй!», в работу с которой мы включаем наших подростков.

Известно, что содержание собственно **гуманитарного знания** включает как минимум три момента: *отношение человека к миру; отношение человека к другим людям; отношение человека к самому себе*.

Для решения этих задач программа, к изложению которой мы переходим, дает достаточный материал. Проиллюстрируем это, обозначая и кратко раскрывая содержание каждой из тем программы «Мир, здравствуй!».

Первая и вторая темы программы предполагают обсуждение вместе с подростками того, **что стоит за словом «мир» и что стоит за словом «здравствуй»**. Беседы с учениками раскрывают для них глубинное значение слова «здравствуй». Прежде всего открывается, что это не просто обычное приветствие. Слово «здравствуй» означает – *живи, будь здоров*. Эту семантику наш

подросток начинает адресовать не только миру в целом, не только людям вообще, но в том числе и себе самому. Слово «мир» предстает как условие жизни и сохранности как отдельного человека, так и его семьи, а также народа и жизни на земле в целом. Таким образом, первые две темы показывают, что программа будет разворачиваться как *мировоззренческая*. Ниже мы покажем, что все открывающееся сознанию детей они начинают фиксировать на страницах создаваемой ими «**Книги открытий**».

Третья тема формируется так: «**Какие миры входят в тот огромный мир, в котором мы живем?**» На следующей странице своей «Книги открытий» подростки условно прорисовывают эти миры: мир звезд, мир растений, мир гор и океанов, мир животных, мир человека и т.д.

При фиксации подростками того, что они открывают, реализуется один из главных тезисов теории деятельности, а также требований высшего, III типа обучения: фиксировать в символической или любой другой знаково-графической форме – она может быть предельно простой – то, что открывается.

Четвертая тема, как и все предыдущие и последующие, формулируется снова как проблема: «**Связаны ли миры, входящие в наш большой мир, между собой? Как доказать эту связь?**» Здесь продолжается открытие вместе с учениками связи всего со всем: мира растений и мира животных, мира звезд и всего существующего на Земле.

Пятая тема: «**Ритмы во Вселенной**». Это продолжение открытия вместе с учениками связи всего со всем: мира растений и животных, мира звезд и океанов с их отливами и приливами, связь человеческого существования со всем окружающим. Начинается тема с доступного ученикам ролевого проигрывания того, что такое *цикл дня, цикл года, цикл человеческой жизни*. Роли здесь могут быть, например, такие: твоя жизнь, как и жизнь птицы, цветка, любой зверушки в течение дня; ты – зернышко, которое весной прорастает и в

течение года созревает, превращаясь в колос, а затем, созрев, возвращается в землю, и т.д. Цикл жизни – это «проигрывание» твоей жизни: рождение – детство – юность – зрелость – старость – уход из жизни.

Шестая тема: «**Мой дом – моя маленькая Вселенная**». Подчеркнем, что здесь, как практически и во всех темах, мы пытаемся организовать движение учеников от фактов и понятий, *уже находящихся в их опыте*, т.е. от того, что для них ценно и лично значимо уже теперь, *к общечеловеческим ценностям*.

Объем статьи, к сожалению, не позволяет назвать то, что у Л.И. Айдаровой обозначено как «*смысловые точки роста*». В каждой теме, от которой ребенок отталкивается, он начинает двигаться от того, что ему известно и близко сегодня, к тому, как те же вопросы ставятся в мировой культуре. В системе программ «Открытие мира» это имеет такие примеры:

- от рисунка мамы – к образу женщины в мировой художественной культуре;
- от моей истории – к истории всех людей на земле;
- от моего имени и имен моих родителей и предков – к пересечению разных культур и языков в родном этносе.

Седьмая тема также ставится как проблема: «**Кем может быть человек в этом мире?**» Несколько занятий направлено на открытие с учениками трех видов деятельности, а значит, трех позиций возможного отношения человека к миру: *познавательного (когнитивного), художественно-эстетического и нравственного*. Здесь открывается, что человек может быть *исследователем, художником и помощником* в нашем мире. И снова вся работа начинается с прочерчивания родословной профессий в семье самого подростка.

Восьмая тема: «**Рукотворные и нерукотворные миры**». Эта тема продолжает открытие связи миров между собой. В данном случае – связь между тем, что создано руками самого человека, и тем, что существует в природе независимо от него. Тема выводит наших подростков (часто благода-

ря найденной нами игровой форме) к постановке проблем и вопросов, которыми занимается сегодня наука бионика.

Ниже мы кратко изложим, что это за игры – настольные и ролевые, в создании которых в качестве авторов участвовали наши подростки.

Девятая тема звучит как открытие того, что может стоять за понятиями «**Хаос и гармония.**» Вместе со сверстниками и педагогами обсуждается, что человек, а прежде всего *помощник и художник*, в ряде случаев и *исследователь*, может сделать в нашем мире, превращая Хаос в Гармонию. Дети рисуют, например, что хаос может присутствовать в их собственной комнате, в классе, в отношениях между людьми, а также в действиях человека, разрушающего гармонию в природе (выстрелом с земли в стаю журавлей, летящих стройным клином). Самими учениками приводятся и другие подобные примеры.

Особо близко обсуждаются проблемы войны, разрушений мирных поселений, когда в хаос превращается то, что было устроенной, налаженной жизнью.

Десятая тема: «**Что такое Эхо – Отзвук – Отклик?**» Развитие способности к общению, способности откликаться на просьбу, зов другого – в нашей ситуации эта проблематика очень актуальна. Как и раньше, ответ на эти проблемы фиксируется не только в рисунках и любых символах, но и в сочинениях подростков на данную тему, крайне существенную для развития их общения с теми, с кем они находятся в контакте.

Одиннадцатая тема программы «**Мир, здравствуй!**» звучит так – «**Доброе и злое в нашем мире.**» Раскрытие и проработка этой темы столь же значимы и актуальны для развития общения, как и материал предыдущих тем.

Двенадцатая тема: «**Что может быть причиной человеческой радости?**» Как и прежде, подростки вместе с другими участниками обучения пытаются начать *практически* отвечать на этот вопрос. Это достигается благодаря многочисленным работам, выполненным *для других* и, что

важно, по возможности с учетом особенностей своих адресатов, коими могут быть младшие больные или здоровые дети, пожилые люди и любые другие, кто ждет от наших подростков помощи.

Эта работа конкретно спланирована Л.И. Айдаровой, М.В. Шулаевой и ее коллегами по работе с больными детьми [1, 3, 4, 11]. Тем самым снова и снова прорабатывается материал для перехода наших подростков с *иждивенческой, потребительской* позиции на иную, когда то, что ты делаешь, ожидаемо и является в определенном смысле подарком для другого.

Несмотря на кажущуюся простоту и очевидность названных тем программы «Мир, здравствуй!», за ними стоит огромная по своей сложности и ответственности проблема – *введения человека в культуру и обеспечение возможности расти и жить в ней*. Естественно, что в нашем случае необходимо было учитывать особенности тех подростков, с которыми мы работали.

Из всего, что было сказано до сих пор, ясно, что начатое нами исследование с самого начала является *многоплановым и многоаспектным*. Речь идет не об описании с помощью существующих методик общей картины состояния подростков с последствиями ДЦП и не о возможной медицинской и коррекционной работе с ними – речь идет о страдающих молодых людях, когда исследования лишь отдельных сторон и характеристик их деятельности нам, психологам, представляется совершенно недостаточным.

Говоря о многоаспектности начатого нами исследования, укажем прежде всего аспекты, связанные с освоением нашими учениками *разных позиций*, в первую очередь тех, которые позволяют им сдвинуться с *иждивенческой* позиции и начать активное общение с окружающими.

В нашем исследовании речь идет о начале освоения подростками следующих позиций.

Первая – освоение роли *юных учителей* по отношению к маленьким ученикам, которые страдают тем же недугом. В ряде случаев эта позиция может реализовываться и

по отношению к здоровым младшим детям, а также здоровым сверстникам.

Вторая позиция – непосредственное включение в организацию регулярных встреч со специалистами-профессионалами, которым наши юные учителя предлагают отвечать на вопросы, с неизбежностью встающие перед ними при работе в системе программ «Открытие мира», а также во время занятий со своими маленькими учениками. (Ниже мы назовем эти вопросы и общую проблематику регулярных, а не эпизодических встреч с профессионалами.)

Третья позиция – активное построение общения с особо ценной для наших подростков аудиторией: с одинокими людьми, находящимися в доме престарелых, часто глубоко несчастных, но имеющих огромный жизненный опыт, который оказался никому не нужным, а сами старики – тоже отрезанными от необходимого им общения.

Мы назвали три «аудитории», с которыми мы организовывали работу наших подростков. Кратко обозначим, чем конкретно в каждом случае наполнялась работа наших учащихся в названных «аудиториях».

Работа, о которой пойдет речь, напрямую в любой из названных аудиторий будет связана прежде всего с формированием такой способности, как *способность быть автором*. Напомним, что в психологической литературе эта способность выделяется в качестве одной из основных характеристик личности.

Итак, будущие юные учителя, а сначала – наши ученики, которые включаются в работу по программе «Мир, здравствуй!», начинают осваивать позицию: *мы – авторы и художники-оформители*.

Как фиксация того, что разворачивается на занятиях, подростки начинают создавать следующее:

• **«Моя первая «Книга открытий: Я и мир».**

• Альбом **«Наши вопросы обо всем на свете».**

• Альбом **«Мы и наши имена».**

• Альбомы **«От рисунка мамы – в мировую художественную культуру»**, **«Мужской образ во все времена»**, **«Об-**

раз ребенка у разных народов и в разных цивилизациях».

Альбом **«Улыбнитесь с нами».**

Названные альбомы могут создаваться как индивидуально, так и коллективно.

Позднее эти же вещи, естественно, на соответствующем уровне наши юные педагоги начнут создавать со своими маленькими подопечными. Кроме того, в работе с младшими начинают создаваться *«тома»*: **«Наши сказки, истории и фантазии»**, **«Загадки, потешки и пословицы».**

Особое место занимает работа по созданию вместе с малышами **«Серии словариков»**: *родственных слов, слов синонимов и антонимов*, а крайне интересным становится создание *«фразеологических словарей в картинках»*. Работа над такими словарями может давать большой материал для развития у всех чувства юмора. Коллективное обсуждение и прорисовывание, к примеру, таких фразеологизмов в их прямом и переносном значении, как *повесить нос, развесить уши, витать в облаках, сесть в лужу, иметь зуб (на кого-либо), глаза разбегаются, дырявая голова, поймать на удочку, золотая голова, сами с усами, весна на носу, водить за нос* и др., превращаются в интересную и всегда веселую для детей работу, в результате чего происходит не только развитие чувства языка, но и формирование способности понимать и толковать обычные жизненные ситуации как смешные, по-доброму комичные и забавные. То есть развитие чувства юмора, которое не так часто встречается среди больных детей, здесь активно разворачивается. Дети начинают учиться наблюдать и не пропускать смешное вокруг себя, находя его даже в ситуациях их обыденной жизни.

Такая возможность занять *надситуативную* позицию для маленьких и более старших, способность выходить за границы собственной несостоятельности, когда внимание человека в первую очередь было приковано к собственному недугу, а теперь он учится смотреть вокруг и искать в нем смешное, является жизненно важной.

Умение видеть и чувствовать юмор, шутку, вероятно, поможет им стать менее

агрессивными к окружающим, не воспринимать их внимание к своей персоне как повод обидеть, съязвить в их адрес. Позднее подростки вместе со своими маленькими учениками учатся обращаться к юмористическим рассказам и зарисовкам, которые часто встречаются в произведениях великих поэтов, писателей, художников и философов. Все это постепенно может включаться в создаваемый ими альбом «Улыбнитесь с нами».

Особенно важна эта работа для подростков, прикованных к постели. Для них, так же как и для тех, с кем мы непосредственно работали, важно переключить внимание со своего недуга и научиться видеть вокруг себя смешное и потешное, вызывающее добрую улыбку. Значит, главное в этой теме – по возможности сдвинуть человека с фиксации на своем недуге.

Для своих маленьких учеников старшие пишут также *диктанты* и *контрольные работы*, которые малышам интересно и весело писать. Постепенно в создание таких проверочных работ включаются и сами маленькие ученики наших подростков. Такие диктанты пишутся с большим удовольствием. С не меньшим интересом авторы – сочинители диктантов свои серьезные и часто одновременно шуточные «творения» диктуют не только сверстникам, но и учителям.

Наши подростки учатся *оценивать результаты своей работы*, не только проверяя диктанты и выполнение других контрольных заданий, но и разрабатывая вместе со своими учениками проспекты новых курсов. В предыдущие годы это имело место в эксперименте Л.И. Айдаровой, теперь освоение подростками такого способа диагностики стало и нашей задачей.

Мы отметили, что вместе со своими маленькими учениками наши подростки в качестве «проверки» того, что усвоено ими и как, создают план-проспект совершенно нового курса. Речь идет о создании проспекта для курса «**Философия для маленьких**». Эта работа становится своеобразным подведением итогов изучения темы «Какие миры входят в тот огромный мир, в котором мы живем?»

Юные учителя ставят перед детьми, например, такие вопросы, как: «Из чего мы состоим?», «Для кого расстояние от одной стенки класса до другой – огромно, а для кого это совсем близко?», «Кто сколько живет – мотылек, человек, змея, звезда и др.»?

По сути, перед детьми ставятся огромные философские вопросы: *материальное и идеальное; время – пространство – скорость и их относительность*.

Более того, последние темы программы «Мир, здравствуй», такие, как «Свобода и Ответственность», «Доброе и Злое», находят свои философские формулировки, доступные детям, активно включающимся в построение плана-проспекта курса «Философия для маленьких», о котором идет речь. То есть наши подростки-учителя учатся диагностировать по ходу обучения не только как усваивается тот или другой материал, но и оценивать возникновение и у себя, и у младших такой способности, как *креативность*, показывающая способность выходить за пределы того, что изучалось.

Не менее важным в работе в этом аспекте организации творческой деятельности становится создание вместе с подростками разнообразных *настольных и ролевых игр*.

Эта работа снова становится авторской, которая позволяет организовывать освоение материала программы в игровой форме, во что включаются не только маленькие дети, но и подростки.

Назовем несколько игр, которые были созданы Л.И. Айдаровой и ее коллегами, а теперь требовали своей специфической проработки в нашей ситуации.

• «**Отправляемся в путешествие в Космос**».

Кроме условно-ролевого освоения позиций исследователя, художника и помощника, наши «космонавты» во время своего путешествия создают две карты: расположения основных планет вокруг Земли, а также карту главных созвездий на небосводе.

• «**Летим вокруг земли**».

Кроме освоения названных позиций (исследователя, художника, помощника),

открываем физическую географию нашей планеты, а также основные государства и народы, ее населяющие.

• «У кого смешнее – у тебя или у меня?»

• «Наблюдаем, фантазируем, изобретаем» (или «Что на что похоже?»).

Эта игра может иметь два варианта: настольной игры и ролевой, в которой принимают участие и больные, и здоровые, например, родители, волонтеры или педагоги.

• «В странствие по белу свету» (настольная и ролевая игра с отработкой тех же позиций «я – исследователь», «я – художник», «я – помощник»).

Относительно сказанного укажем на две вещи: во-первых, все, что создают наши подростки, всегда имеет адресата, с которым затем на основе созданного развивается *содержательное общение*. Во-вторых, число игр, альбомов, «книжек-малышек» не случайно, их число определяется темами и вопросами программы. Это способ фиксации и проработки того, что открывается и младшим, и старшим в их работе. Таким образом, для освоения активной авторской позиции мы создаем совершенно конкретные условия.

Сегодня в мире лучшими учебниками считаются те, которые построены в ключе *Metod Orange* (так в Швейцарии назван этот метод, который, кстати, берет начало с выступления Л.И. Айдаровой на одной из международных конференций, где автором была проиллюстрирована возможная структура нового типа учебника, необходимо содержащего «розовое поле» как пространство для творчества самих учеников и «голубое» как перечень или набор справочников, учебников, энциклопедий и разных книг, в разное время созданных взрослыми авторами на те же самые темы, над которыми идет работа по программе «Открытие мира». Для нас включение подростком в создание такого типа учебника оказалось очень продуктивным.

Несколько слов о *вернисажах*, где наши подростки не только выставляют свои авторские работы, но и выступают в качестве организаторов этих выставок, обсу-

дая их возможную композицию, а также становясь экскурсоводами для посетителей таких выставок. Подростки вместе с издателями заранее готовят также проспекты и каталоги выставляемых работ для будущих зрителей.

Вместе с теми же подростками обсуждается, где их выставки могут быть интересными и востребованными. Название таких выставок и возможный их адресат также обсуждаются с юными организаторами. К примеру, наши подростки предложили такие названия: «**Поделись своим взглядом на мир**», «**Вместе ищем ответы на самые главные вопросы жизни**», «**Выставка автопортретов и портретов самых близких нам людей**», «**Улыбнитесь с нами**» и др.

Столь же интересным был регулярный выпуск подростками вместе со своими педагогами и профессионалами-журналистами газеты «**Мы-вместе**».

Второй круг общения (или второй аспект работы наших подростков; напомним, первый – это освоение авторской позиции одновременно с позицией юного педагога), который с необходимостью рождается снова из самой ситуации обучения подростков по программе «Открытие мира», – это общение со специалистами разных профилей. Встречи с ними не могут являться эпизодическими, они должны быть регулярными. Это диктуется теми вопросами, которые возникают на наших занятиях.

Если маленькие ученики задают своим юным педагогам в ходе уроков, например, такие вопросы: «Сколько звезд на небе?», «Как произошел человек?», «Сколько языков существует на свете?» и другие, то наши подростки с подобными вопросами (чтобы грамотно ответить не только своим малышам, но и себе и другим) часто обращаются к специалистам. Кроме этого, у них возникают вопросы по ходу занятий с нами, к примеру, такие: «Какие существуют гипотезы о происхождении Вселенной?», «Как устроено наше Мироздание?», «Что такое звездопады и откуда берутся «черные дыры», и в частности, Бермудский треугольник?», «Чем живое отличает-

ся от неживого?», «Чем человек отличен от остального живого?», «Математика и человеческая цивилизация: что она дала при возведении древнеегипетских пирамид и создании современной компьютерной техники?» и т.д.

На эти вопросы сами подростки ответить еще не могут, и потому им нужны регулярные встречи и консультации с педагогами и специалистами.

Как видим, названные вопросы не случайны и говорят о включении наших подростков в содержательное обдумывание тем, которые обсуждаются на занятиях. Мы убеждены, что характер вопросов и их объем могут служить своеобразной диагностикой развития познавательного интереса у наших испытуемых.

Не менее нужна помощь специалистов тем нашим подросткам, которые вынуждены в ряде случаев не просто встречаться, но заниматься со своими больными сверстниками, прикованными к постели.

Здесь вместе со специалистами, как и с искусствоведами из Дома творчества, обсуждается, какие видеокассеты должны быть созданы для работы, например, над темами «От рисунка мамы – в мировую культуру» и т.д.

Диски позволяют прикованным к постелям сверстникам обеспечить возможность через экран компьютера совершать экскурсии в такие музеи мира, как Эрмитаж, Музей изобразительных искусств им. А.С. Пушкина, Лувр, Дрезденскую галерею и др.

Профессионалы-искусствоведы, а также специалисты в области информационных технологий должны выстроить логику движения обездвиженных «экскурсантов» согласно той логике, в которой шла работа на занятиях наших подростков. То есть снова и снова наши ученики выступают соавторами в развертывании тех видеопутешествий, в которые они предлагают включиться тем, кто не выходит за пределы своей комнаты.

Столь же важным для развития способности к толерантному мышлению является совместное с подростками создание ви-

деоряда об архитектуре и культуре *дома* у разных народов, их обычаях, костюмах, о чувстве юмора у людей разных национальностей и т.д.

Очень важной является также помощь нашим подросткам со стороны специалистов при исследовании, например, такого вопроса, как: были ли инвалиды среди знаменитых политиков и художников (в США – Теодор Рузвельт, во Франции – Тулуз Лотрек, в России – Борисов-Мусатов и др.)?

Сегодня вместе с педагогами подростки работают над подобной брошюрой о великих инвалидах. Такая брошюра может быть включена в «голубой круг» и востребована людьми разных возрастов, как здоровых, так и больных, она интересна также для самих авторов и близких им людей.

Работа с *пожилыми людьми* (из дома престарелых) является третьим аспектом, или кругом общения, наших подростков. Этот аспект очень значим для переключения больных подростков с типичной для них иждивенческой позиции.

Как показывает наш опыт, потребность в обоюдном общении в данном случае может оказаться очень плодотворной. К нашим подросткам начинают тянуться пожилые люди, которые часто, по сути, социально изолированы, по-своему обделены нужным вниманием и заботой. В соавторстве пожилых людей и наших подростков может быть организована авторская работа, например, над книгой, посвященной великим художникам и другим знаменитым людям, которые были в своей жизни бесконечно одинокими.

Не менее интересной может быть обсуждение подростками вместе с пожилыми друзьями больших вопросов современной экзистенциальной философии, например, вопросов *о смысле жизни, о любви и одиночестве, о дружбе и предательстве, о жизни и смерти*. Такие беседы дают подросткам часто не меньше, чем знакомство с тем, как эти же проблемы ставятся в произведениях Л. Толстого, Ф. Достоевского, других писателей. Словом, потребность друг в друге молодых людей и стариков,

потребность разворачивания их совместной деятельности является незаменимой для определения самими подростками вопросов о главных *смысложизненных ориентациях*, которые возникают в этом возрасте, постепенно все больше и больше созревая позже.

На другом «полюсе» общения стариков со своими «приемными внуками и внучками», как их часто стали называть наши пожилые люди, – проведение общих *дней рождений и именин*. Молодые друзья приходят к ним со своими подарками, а старики готовят угощения.

Сегодня названные круги общения с младшими детьми и их педагогами, разворачивание общей работы с профессионалами, а также рождение настоящей человеческой дружбы между стариками и молодыми являются многогранным пространством для общения, которое не навязывается извне, а возникает в ходе включения наших подростков в личностно-ориентированное образование. Это пространство может расти и дальше. Сегодня у нас имеются заявки для подготовки интересных материалов (игр, книжек, альбомов, словариков, сборников шуточных сказок, историй) для детей онкологического стационара. Также имеется заявка, как это ни парадоксально звучит, от руководителей детских групп в фитнес-клубах, где здоровым детям часто недостает игр, книг и других материалов для их интеллектуального и творческого развития.

Таким образом, описанное содержание работы подростков с последствиями ДЦП и разворачивание их общения в разных сферах представляет собой включение испытуемых в ситуацию *личностно-ориентированного образования*.

Мы убеждены, что определенными показателями развития может быть принятие нашими подростками предлагаемых им проблем, а также то, как они включаются в их решение.

Многочисленные анкеты и диагностики состояния подростков названного контингента имеются в большом количестве как у нас, так и за рубежом. Эти методики были

нами использованы в констатирующем эксперименте. Полученные данные не отличались оригинальностью материалов, которые многократно были описаны в литературе.

Главной задачей мы, как *психологи*, считали нахождение условий для перехода наших подростков с *потребительской, иждивенческой* позиции на *активную, творческую*, когда то, что создается самими подростками, изначально востребовано и ожидается другими. То есть в нашем случае и формы, и сферы общения не навязываются извне. Подростки сами являются авторами таких ситуаций и тех контактов, в которые они вступают благодаря собственной творческой деятельности.

Естественно, вопрос о том, каковы могут быть сами способы порождения новых сфер общения, остается не до конца решенным.

На основании особых диагностик, которыми мы располагаем, можно увидеть, в каких конкретных показателях может оцениваться *интеллектуальное, художественное, языковое и нравственное* развитие подростков, включенных в личностно-ориентированное образование.

В частности, у нас имеется ряд показателей развития словаря, особенностей речи наших учащихся в зависимости от поставленной перед ними языковой задачи. Имеются также показатели формирования у подростков способности ставить относительно одного и того же факта разные задачи: исследовательские, художественные и нравственные.

Объем статьи не позволил привести конкретные цифровые данные, поскольку мы считали, что главное внимание в данной публикации необходимо было уделить *ключевым вопросам введения* подростков с ДЦП в *новый тип обучения*, а значит, и в *новые сферы общения*.

В этом случае акцентуация внимания на собственном заболевании может не становиться центральной, закрывающей путь к развитию общения с другими людьми и по большому счету, с культурой, в которой нашему подростку предстоит жить.

Таким образом, помочь больным подросткам занять надситуативную позицию является главной задачей тех психологов и педагогов, которые включены в эту работу. Вместе с тем проблема создания условий для развития общих и специальных способностей в нашей специфической ситуации ждет своей дальнейшей разработки.

Приведем кратчайшие цифровые данные по общим результатам обучения: 100% подростков, окончивших учебу в 2005/06 году, поступили в различные вузы, в то время как в предыдущие годы (за последние 10 лет) в среднем лишь 40% подростков поступили в вузы, однако окончили их далеко не все.

Итак, наше исследование показало, что психология должна все более и более становиться *конструктивной наукой*, помогающей (а не только описывающей некоторые состояния больных детей) тем, кому необходима *именно психологическая*, а не

только медицинская и отдельная коррекционная помощь.

Проведенное исследование показывает, что не меньше, а может быть, и больше, чем для специальной психологии, проведенная нами работа нужна общей и педагогической психологии с их проблемами формирования общих и специальных способностей, самой процедуры формирования знаний по известным законам интериоризации.

Описанное исследование должно рассматриваться только как начало развертывания того, что должна была бы дать сегодня психология в работе с детьми с особенностями развития.

Несомненно одно: лучшее – в данном случае то, что называется сегодня *элитарным образованием*, ориентированным прежде всего на развитие личности того, кто учится, – здесь должно быть передано для работы с тем контингентом учеников, о котором шла речь выше.

Литература

1. Айдарова Л.И. Система программ «Открытие мира» // Новое начальное образование в России. М., 1994.
2. Айдарова Л.И. На пути к личностно-ориентированному образованию // Материалы IV Международного конгресса по теории деятельности и культурно-историческим достижениям в социальной практике. Дания, 1998.
3. Айдарова Л.И. От идеи развивающего обучения к построению личностно-ориентированного образования // Психологическая наука и образование. 1998. № 4.
4. Айдарова Л.И. Какое образование способно обеспечить защиту творческих возможностей человека // Материалы Международной конференции «Образование как социально-психологический институт защиты детства». Уфа, 2006.
5. Выготский Л.С. Проблемы общей психологии // Собр. соч.: В 6 т. Т. 2 / Под ред. В.В. Давыдова. М., 1982.

6. Гальперин П.Я. Лекции по психологии: Учебное пособие для студентов вузов / 2-е изд. М. 2005.
7. Левченко И.Ю. Особенности психического развития больных ДЦП в детском и подростковом возрасте // Медико-социальная реабилитация больных и инвалидов вследствие детского церебрального паралича: Сборник научных трудов. М., 1991.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность // М., 1975.
9. Леонтьев Д.А. Психология смысла. Природа, структура, динамика смысловой реальности / М., 1999.
10. Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. М., 1986.
11. Шулаева М.В. Особенности творческого развития подростков с ДЦП // Материалы Международной конференции «Образование как социально-психологический институт защиты детства». Уфа, 2006.

Psychological Conditions of Creative Development in Adolescents with Infantile Cerebral Paralysis

M.V. Shulayeva,

*Senior lecturer at the Department of Social and Professional Psychology at the
branch of the Institute of Economics, Management and Law in Naberezhnye Chelny*

The system of programmes «Discovering the World» developed by professor L.I. Aidarova and based upon the main principles of L.S. Vygotsky's cultural-historical theory enables one to make activity of adolescents with infantile cerebral paralysis more creative. Working within these programmes enables adolescents: to learn how to be «young teachers» for children with the same disease; to become active participants in discussions with various specialists; to act as interested speakers and listeners and to be of much help to an older audience. Such productive activity of adolescents in the named spheres makes it possible for them to change a consumer's position to a creative and active one, when what they do is needed and significant for others.

Keywords: adolescents with infantile cerebral paralysis, consumer's position, principles of personality-oriented education, creative activity.

References

1. Aidarova L.I. Sistema programm «Otkrytie mira» // Sb. «Novoe nachal'noe obrazovanie v Rossii». M.: Shkola, 1994.
2. Aidarova L.I. Na puti k lichnostno-orientirovannomu obrazovaniyu. // Materialy IV Mezhdunarodnogo kongressa po teorii deyatel'nosti i kul'turno-istoricheskim dostizheniyam v social'noi praktike. Daniya, 1998.
3. Aidarova L.I. Ot idei razvivayushogo obucheniya k postroeniyu lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 1998. № 4.
4. Aidarova L.I. Kakoe obrazovanie sposobno obespechit' zashitu tvorcheskikh vozmozhnostei cheloveka // Materialy Mezhdunarodnoi konferencii «Obrazovanie kak social'no-psihologicheskii institut zashity detstva». Ufa, 2006.
5. Vygotskii L.S. Sobranie sochinenii: V 6 t. T. 2. Problemy obshei psihologii / Pod red. V.V. Davydova. M.: Pedagogika, 1982.
6. Gal'perin P.Ya. Lekcii po psihologii: uchebnoe posobie dlya stud. vuzov / P.Ya. Gal'perin. 2-e izd. M., 2005.
7. Levchenko I.Yu. Osobennosti psihicheskogo razvitiya bol'nyh DCP v detskom i podrostkovom vozraste // Mediko-social'naya reabilitaciya bol'nyh i invalidov vsledstvie detskogo cerebral'nogo paralicha: sbornik nauchnyh trudov. M., 1991.
8. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M., 1975.
9. Leont'ev D.A. Psihologiya smysla. Priroda, struktura, dinamika smyslovoi real'nosti. M., 1999.
10. Rubcov V.V. Organizaciya i razvitie sov-mestnyh deistvii u detei v processe obucheniya. M., 1986.
11. Shulaeva M.V. Osobennosti tvorcheskogo razvitiya podrostkov s DCP // Materialy Mezhdunarodnoi konferencii «Obrazovanie kak social'no-psihologicheskii institut zashity detstva». Ufa, 2006.

Исследование образа сердца в норме и патологии

Воскресенская А. Б.,
аспирант факультета Психологического
консультирования Московского город-
ского психолого-педагогического уни-
верситета

Предмет исследования – психологический образ сердца, его субъективная семантика. Обследовались три группы испытуемых: практически здоровые, больные ишемической болезнью сердца, больные с психической патологией (расстройства шизофренического спектра) и с обусловленными ею жалобами на сердце. Использовался метод семантического дифференциала. Местом проведения исследования были специализированные поликлиники и стационары. Показано, что разные заболевания меняют различные компоненты в структуре образа сердца. Выявлено, что для пациентов с различными типами патологии характерны разные типы «образа сердца».

Ключевые слова: тело, телесность, образ, сердце, кардиопатология, психическое расстройство.

Проблематика телесности, почти не попадавшая в поле зрения классической общей психологии, становится все более актуальной в современной психологии. Как отмечает В.П. Руднев [15], впервые научное обоснование связи тела и характера дал немецкий психиатр Э. Кречмер, а культурную значимость человеческого тела и его функций раскрыл З.Фрейд. Из особенно значимых отечественных исследований последнего времени можно указать на работы А.Ш. Тхостова [18], Г.А. Ариной, В.В. Николаевой. Развитие исследований телесности может идти в разных направлениях: психосоматика Ф. Александера, внутренняя картина болезни, разработанная

Р.А. Лурией, характероанализ В. Райха, биоэнергетика А. Лоуэлла, биосинтез Д. Боаделла.

Для мыслителей нашего времени «тело – термин традиционного эстетического и социогуманитарного знания, обретающий имманентный категориальный статус в понятийном комплексе философии постмодернизма» [3, с.769]. Тело стало рассматриваться не только (и даже не столько) как материальный объект и/или живой организм, но как *телесность* – «сфера разворачивания социальных и дискурсивных кодов: феноменологическое тело у Мерло-Понти, социальное тело у Делеза и Гваттари, текстуальное тело у Р. Барта, etc....».

vol117@inbox.ru

Важно подчеркнуть, что тело оказывается основой основ – «фундированность телесностью является гарантом подлинности («аутентичности») наличного сущего» [3, с.769]. Роль тела является чрезвычайно важной, даже ведущей благодаря, казалось бы, обесценивающему его процессу. Преобразование, даже размывание понятия тела (вплоть до «тела без органов», противостоящего организму и открытого для «самоконфигурирования»), снимает противопоставление тела и духа, совсем по-иному, внерелигиозно говорит о том, что психика являет себя через тело: переживается прежде всего и, может быть, единственно – тело.

Одна из возможных исследовательских программ состоит в последовательном изучении с общепсихологической точки зрения всех аспектов телесности как *динамических*, так и *анатомических*. В контексте такой потенциальной программы и проводилось наше исследование, предметом которого является психологический образ сердца, его субъективная семантика. Интерес к этой теме, выбор такого предмета для исследования был не случаен. Мы выбрали для изучения именно сердце по следующим причинам. Во-первых, по иерархии жизненной значимости понятие «сердце» уступает разве что понятию «рука». Например, в Библии слово «рука» встречается 1729 раз, слово «сердце» – 1071 раз, а названия других телесных органов менее 500 раз. Значимость сердца в медицине вообще и в кардиологии в частности, также не нуждается в доказательствах. В настоящее время во всем мире смертность от сердечно-сосудистых заболеваний стоит на первом месте.

Одна из фундаментальных задач общей психологии – изучение закономерностей построения образа. Данная область исследований является одной из самых развитых, в ней получено много выдающихся теоретических результатов. И в то же время в этой области есть важная проблема, которая остается за пределами исследовательских интересов. А.Ш. Тхостов сформулировал ее как проблему ин-

роцепции [18, с. 5]. На самом деле, в большинстве экспериментальных исследований, на которых строилась психология образа, в качестве отображаемых предметов были предметы внешние (восприятие пространства и движения, восприятие фильмов и рекламы и т.д.). Однако внешние предметы не являются единственной реальностью, отображаемой в образе. Предметы разного рода *провоцируют, требуют* построения разных типов образа, различаются в частности весом разных компонентов образа: значения, чувственной ткани, личностного смысла [7].

С этой точки зрения сердце представляет собой уникальный предмет, позволяющий исследовать соотношение в образе культурных телесных влияний, соответственно, соотношение значения и чувственной ткани, поскольку восприятие сердца связано с комплексом телесных переживаний, с одной стороны, и с мощным комплексом культурных ассоциаций, с другой. Для общепсихологических задач особо интересен разнообразный клинический материал, где вследствие болезни проявляются и усиливаются те или иные компоненты образа.

Тело является объектом, по отношению к которому каждая культурная практика выстраивает свой «предмет». Как отмечал Л.С. Выготский, есть вода химика и вода физика, то же можно сказать и о теле. Есть «тело» медицины, «тело» аскетики, «тело» педагогики, «тело» поэзии, «тело» философии, «тело» искусства и т.д. В этом ряду должно быть и «тело» психологии. Психология телесности, как было сказано, в последнее время представляется самостоятельной исследовательской областью.

Та же логика применима и к отдельным функциональным и структурным единицам этого целого (тела) – например, *зрение* и *глаза* являются предметом изучения как в психологии, так и в философии, эстетике, эзотерике, физиологии и т.д.

Что касается объекта данного исследования – **сердца**, то, разумеется, и он представлен множеством проекций на многих культурных «проекционных экранах». Су-

ществуют: анатомический (в медицинском атласе), физиологический (электрокардиограмма, механически-гидравлические характеристики), психиатрический (бредовой, истерический, витально-депрессивный), религиозный (например, сердце как центр личности в христианской антропологии и аскетике), литературно-поэтический и другие варианты образа сердца.

Понятие «сердце» занимает центральное место в мистике, в религии и в поэзии всех народов. Одиссей размышлял и принимал решения «в милом сердце». В «Илиаде» глупый человек называется человеком с «неумным сердцем». Индусские мистики помещали дух человека, его истинное Я в сердце, а не в голову. И в Библии, как отмечалось выше, понятие сердце встречается часто. Сердцу приписываются также самые разнообразные чувства: оно «смущается», «устрашается», «печалится», «радуется», «веселится», «томится», «сокрушается», «мучается», «скорбит», «питается наслаждением», «расслабляется», «содрогается». Однако сердцу свойственны не только чувства, но и самые разнообразные психические функции. Во-первых, сердце мыслит, во-вторых, сердце является органом воли, принимает решения, в-третьих, из него исходит любовь: сердцем или от сердца люди любят близких, друзей, Бога («иметь кого-либо в сердце своем» или «И дам им единое сердце» (Иез 11:19). Наконец, в сердце помещается такая функция сознания, как совесть. В Иер 31:33 говорится, что Господь напишет закон «на сердцах их», а в Рим 2:15 – «что дело закона у них написано в сердцах». В Библии понятие «сердце» и «душа» иногда заменяют друг друга, как и понятие «сердце» и понятие «дух». Библия видит в «сердце» центр всего. Так говорится о «сердце земли», «о сердцеvine дерева» (Мф. 12, 40). Сердце означает некоторый скрытый центр, скрытую глубину, недоступную для взора. Сердце человека – сокровенный центр личности. Вот почему сказано: «*Больше всего хранимого храни сердце твое, потому что из него источники жизни*» (Притч. 4, 23).

Целое психологическое исследование можно было бы посвятить изображению сердца в поэзии. «Ты развернешься в расширенном сердце страданья, дикий шиповник, о, ранящий сад мирозданья». [16, с. 12]. В этой стихотворной фразе О. Седаковой все для нас значимо: и само сердце, и расширение (но не размывание) до масштабов сада бытия (то есть духовного видения человека и мира), и раны-страдание.

Напоминание о многочисленных культурных контекстах, в которых фигурирует понятие «сердце», в контексте данного психологического исследования важно потому, что в сознании конкретного человека все эти культурные образы сердца вступают в сложные ассоциативные связи и отношения.

Образ и метафора сердца используются не только в высокой поэзии, религии, но и в обыденной культурной реальности. В качестве примера приведем рекламное объявление в одной из московских газет: «Сделайте покупку в магазине «Мир экологии», предъявите купон и получите «ПОРТРЕТ СЕРДЦА» В ПОДАРОК!» Читателям предлагается пройти обследование и получить консультацию специалиста. В этом рекламном дискурсе есть и индивидуализация, и персонализация сердца, которые в данном случае служат коммерческими целям. Развитие представлений о сердце в культуре, искусстве, философии необходимо учитывать в современных эмпирических исследованиях, поскольку современный человек несет в себе эти культурные идеи.

Экспериментальное исследование

Образ сердца, как и всякий психический образ, содержит ряд компонентов, которые А.Н. Леонтьев [7] назвал «образующими» сознания – значение, чувственная ткань, личностный смысл. Наше исследование было направлено в первую очередь на изучение «вклада», который вносят в целостный образ сердца чувственная ткань и значение. Вторая задача исследования состояла в изучении влияния на «интроцепцию» [18] сердца различных видов патологии.

В соответствии с этим были сформулированы две гипотезы – **общепсихологическая** и **клинико-психологическая**.

Общепсихологическая гипотеза исследования: целостный образ сердца существенно меняется при изменении хотя бы одного из его компонентов – чувственной ткани или значения.

Клинико-психологическая гипотеза исследования: образ сердца значимо отличается у здоровых испытуемых и больных, страдающих различными заболеваниями.

Испытуемые. Для того чтобы проверить выдвинутые гипотезы, мы подобрали три группы испытуемых:

1) здоровые;

2) больные с гипертонией и ишемической болезнью сердца (ИБС), у которых в силу болезни изменена по сравнению с нормой чувственная ткань образа сердца;

3) больные с эндогенными психическими заболеваниями (расстройства шизофренического спектра), у которых вследствие характерной психопатологии искажена система значений, участвующих в построении образов вообще и образа сердца в частности.

Подбор испытуемых с разными формами патологии служил в данном исследовании как для решения общепсихологических задач с использованием клинического материала, так и для изучения клинико-психологической проблематики. Опишем количественный и качественный состав испытуемых. Было обследовано 88 испытуемых.

1) Здоровые испытуемые. Группа состояла из работников различных специализированных учреждений и предприятий города Москвы, ежегодно проходящих диспансеризацию, признанных практически здоровыми и не высказывавших никаких жалоб на сердце в течение последнего года – 27 чел. (9 мужчин, 18 женщин);

2) больные с соматической кардиальной патологией (гипертония, ИБС) – заболеваниями с достаточно четко выявляемыми анатомо-физиологическими нарушениями – 30 чел. (6 мужчин, 24 женщины);

3) больные с эндогенными психическими заболеваниями (расстройства шизофренического спектра) – пациенты с жалобами, относящимися к сердцу, – 31 чел. (6 мужчин, 25 женщин). Из них: у 16 испытуемых кардиологическое обследование не обнаруживает никаких признаков патологии и, следовательно, их жалобы можно признать полностью обусловленными психопатологическими переживаниями.

Клинические диагнозы устанавливались врачами: терапевтами, кардиологами, психиатрами. Группы были сопоставимы по основным статистико-демографическим показателям.

Поскольку значительная часть наших испытуемых – больные, имеет смысл кратко осветить некоторые вопросы клиники, релевантные теме исследования.

В кардиологии подчеркивается, что болевые ощущения при ИБС существенно отличаются от кардиальных телесных ощущений другой природы. Психиатр А.Б. Смулевич и кардиолог А.Л. Сыркин [17] отмечают, что, хотя теоретически современная кардиологическая диагностика всеисильна, на практике, в реальных условиях лечебно-диагностического процесса искаженная оценка и соматических, и психических факторов в отдельных конкретных случаях не столь уж редка. Причина ошибок заключается в том, что даже при современных высокоточных методах исследования механизмы кардиальных нарушений не всегда поддаются четкой, однозначной интерпретации. И дело здесь не только в несовершенстве приборов или недостаточной квалификации специалистов.

Современные исследования показывают, что субъективно пациент воспринимает болезнь совсем иначе, чем развиваются структурные и функциональные нарушения в организме. Порой он чувствует, что наступает ухудшение, в то время как объективные данные свидетельствуют об улучшении состояния, и наоборот [18]. Следствием этого оказываются коллизии во взаимоотношениях врач-больной, расхождения в оценках тактики и эффективности лечения, оптимистичности прогноза

и адекватности реабилитационных мероприятий.

Такого рода факты убедительно свидетельствуют о том, что для совершенствования клинической диагностики и психотерапевтически-реабилитационной помощи необходимо изучение особенностей субъективных переживаний, связанных с болезнью.

Теоретической основой нашей работы являются три исследовательских направления, развитые на факультете психологии МГУ им. Ломоносова: 1) психология образа, которая разрабатывалась в отечественной психологии А.Н. Леонтьевым и его последователями – В.П. Зинченко, С.Д. Смирновым, А.Д. Логвиненко, Ф.Е. Василюком и др.; 2) психология психосемантики сознания – В.Ф. Петренко, психология субъективной семантики – Е.Ю. Артемьевой, 3) психология телесности, разработанная А.Ш. Тхостовым.

Современная психология понимает образ как «чувственную форму психического явления, имеющую в идеальном плане пространственную организацию и временную динамику» [3, с. 342]. Авторы этого определения уточняют, что хотя образ по форме всегда чувственный, по содержанию он может быть различным – рациональным, эмоциональным и т.д. Совсем не обязательно, чтобы прототипом чувственного образа являлся внешний объект. «В чувственном образе может быть воплощено любое абстрактное содержание; в этом случае материалом для образа служат не только пространственно-временные представления (зрительные, слуховые, тактильные, мышечные, вестибулярные, вкусовые и обонятельные), но и внутренняя речь (в виде названия абстрактного понятия или описания его с помощью ключевых слов)» [там же].

Ф.Е. Василюк выделяет следующие компоненты образа: 1) предмет, 2) значение, 3) знак (слово), 4) личностный смысл, 5) чувственная ткань. В конкретном образе ведущим может стать один из компонентов в зависимости от условий возникновения: личностный смысл – в экзистенциально на-

пряженной ситуации, знак-слово, например, при поэтическом творчестве [4]. Каждый из компонентов репрезентирует в образе свою реальность – предметный мир, мир культуры, мир языка, внутренний мир личности. «Чувственная ткань выступает как единица тела, представитель мира человеческого тела в образе сознания» [4, с.18].

Все компоненты образа взаимосвязаны, взаимопереплетены, взаимодополняемы. Пространственная структура образа может быть определенным образом организована. Действительно, для некоторых исследователей значимость образов как теоретического конструкта определяется лишь их прогностической или критериальной валидностью (т.е. их способностью прогнозировать результаты выполнения задания), но при этом абсолютно не важно, доступны или недоступны они для самонаблюдения [14, с. 43]. В нашей работе образ сердца выступает и как пространственное образование, и как определенным образом распределенные в многомерной системе координат взаимоотношения факторов.

«Воспринимать или переживать предмет в определенном качестве, значит категоризовать. Эти категории могут быть не идентичны вербальным значениям, могут использоваться классификации, не имеющие явных обозначений, которые с трудом или совсем не могут быть осознаны» [18, с.45]. Это «криптотип» по Б. Уорфу – «глубинное, тонкое, неуловимое значение, которое не находит выражения в реально используемых словах» [24, с. 70]. Такие категории «скорее чувствуются, чем понимаются, – их осознание носит интуитивный характер», но при этом они «вполне могут быть более рациональными, нежели явно выраженные классификации» [там же]. А.Ш. Тхостов указывает, что механизмы перцептивной квалификации могут основываться на обобщениях другого рода: «сенсорных эталонах» Л.А. Венгера, «*семантико-перцептивных универсалиях*» Е.Ю. Артемьевой, «*предметных значениях*», «*оперативных единицах восприятия*» В.П. Зинченко, «*конструктах*» Дж. Келли,

«решетках» Ф. Франселла и Д. Баннистера. Поэтому мы говорим о психологическом образе сердца как особом переживании, которое зависит от личностных особенностей пациента и его реакции на болезнь.

Представление А.Н. Леонтьева о «вычерпывании» субъективного образа из Мира [8] указывает на возможность и необходимость рассмотрения одновременного, происходящего внутри психического акта движения психического процесса и образа, синтеза в психическом акте процесса, образа и реальности. Применительно к нашим больным категоризирующей деятельностью оказывается жизнь с какой-либо сердечной патологией, порождающей определенные ощущения, понимание этих расстройств («мифология болезни»), врачебные ограничения и прогностические рекомендации.

Методы исследования

В исследовании использовались как известные методики в классических и модифицированных вариантах, так и авторские методики, специально разработанные для наиболее полного выявления всех составляющих образа сердца: клиническая беседа, метод семантического дифференциала, запоминание 10 слов, пиктограммы, тест «Субъективная значимость органов тела», рисуночная проба «Рисунок сердца». В тесте «Субъективная значимость органов тела» испытуемых просили расположить по степени значимости, важности 12 карточек, на которых написаны названия органов и частей тела, и обосновать причины выбора первых трех органов. В задании «Рисунок сердца» – нарисовать свое сердце до возникновения неприятных ощущений, при возникновении неприятных ощущений в области сердца, сердце в будущем, идеальный образ сердца.

Основным методом исследования стал метод семантического дифференциала (СД). Стимульный материал методики создавался путем изучения современных словарей русского языка и консультаций с экспертами, специалистами, компетентны-

ми в интересующих нас областях клинической медицины. Испытуемым предлагалось прошкалировать 16 понятий, выбранных на основании частоты их ассоциативных связей с понятиями «сердце» и «болезнь». Эти понятия условно разделены на три группы: «экзистенциальные» (любовь, жизнь, смерть, душа, тело, здоровье, зависть), «общемедицинские» (слабость, боли, внутренняя болезнь, психическое расстройство) и «сердечные» (тревога, перебои сердечные, страх, лед, пламя).

Описание результатов

Математическая обработка данных позволила построить семантическое пространство, при анализе которого становится возможным выносить суждения о сходстве и различии категорий-факторов, а в итоге – об особенностях образа сердца у испытуемых, относящихся к разным экспериментальным группам.

На основании сходства оценок по шкалам была построена матрица расстояний шкал, которая затем подвергалась процедуре факторного анализа. Факторный анализ проводился по программе центроидного метода и включал подпрограмму поворота факторных структур по принципу *varimax*.

По данным СД можно говорить о разном субъективном семантическом поле в экспериментальных группах. Мы получили информацию об устройстве семантического пространства испытуемых в заданной нами области путем факторизации объектов.

Наиболее сильными факторами являются первые, они имеют наибольшую значимость, поляризуя семантическое пространство.

В группе здоровых негативный полюс обобщен, не конкретен, не заострен на болезни. В этой группе были выделены следующие факторы (рис. 1).

1. «Комфортный – Некомфортный». На одном полюсе расположены понятия: «здоровье», «душа», «любовь», а на другом – «тревога», «страх», «боли». Желаемое положительное состояние противопоставле-

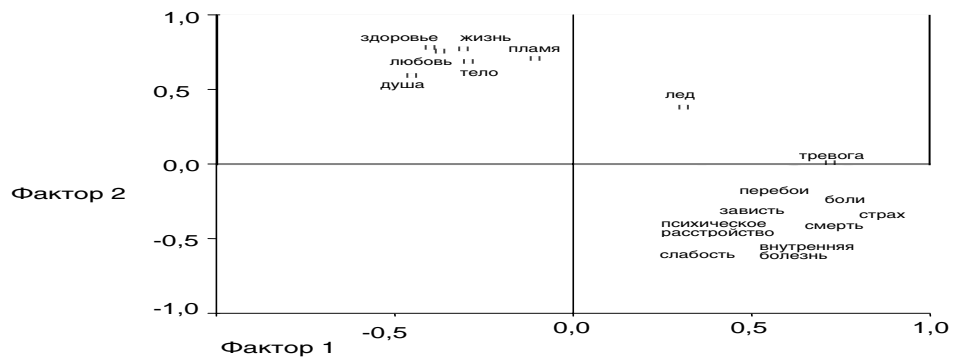


Рис.1. Размещение объектов шкалирования в семантическом пространстве в группе здоровых

но отрицательному эмоциональному и физиологическому состоянию.

2. «Сильный – Слабый». На одном полюсе расположены понятия «здоровье», «любовь», «пламя», «жизнь», а на противоположном полюсе – «слабость», «внутренняя болезнь», «психическое расстройство». Для здоровых испытуемых в Факторе 2 важен показатель наличия или отсутствия энергии. Слабость, пассивность связываются с «внутренней болезнью» и «психическим расстройством». Им противопоставлено наличие силы, прилив энер-

гии, активность, что связано для них со «здоровьем», «любовью», «пламенем» и «жизнью».

В группе с соматической патологией было выделено два фактора (рис. 2):

1. «Опасный – Неопасный».
2. «Боль – Нет боли».

В факторе «Опасный – Неопасный» на одном полюсе располагаются понятия: «внутренняя болезнь», «страх», «боли», «зависть», а на противоположном – «душа» и «любовь», этот полюс сфокусирован на болезни. Данный фактор можно проин-

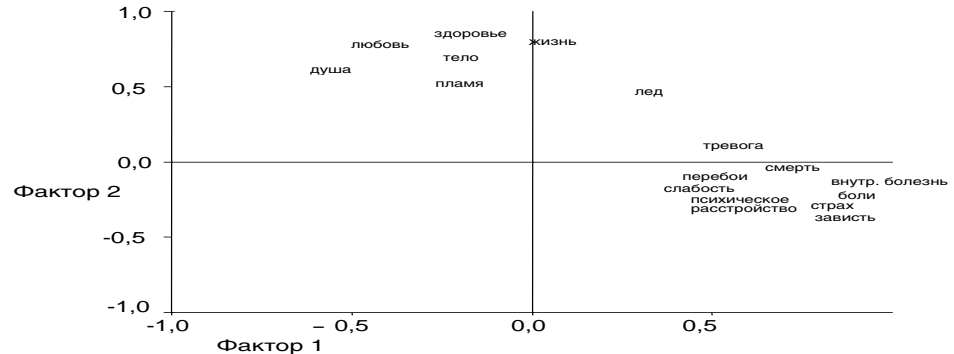


Рис.2. Размещение объектов шкалирования в семантическом пространстве (группа с соматической кардиопатологией)

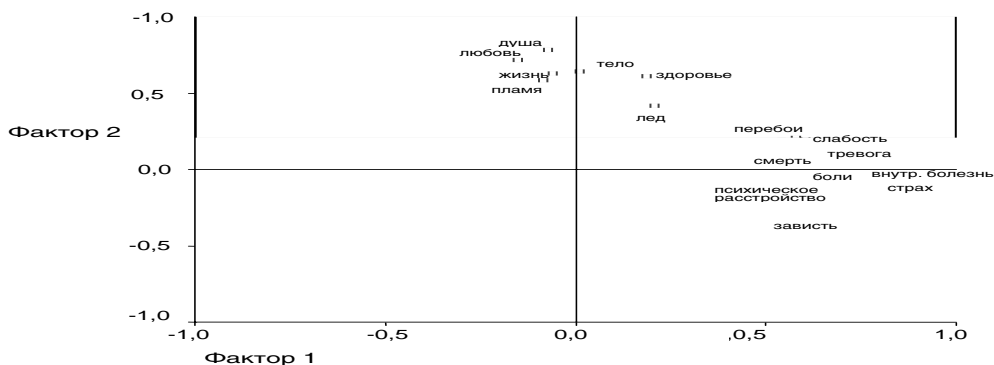


Рис. 3. Размещение объектов шкалирования в семантическом пространстве (группа с психической патологией)

терпретировать как неприятный, что, по-видимому, делает его похожим на аналогичный фактор в группе здоровых. Он связан с внутренней болезнью и болью, а также с завистью. В группе здоровых такой связи нет. Негатив сконцентрирован на ощущении себя отличным от других. Здесь можно говорить о реакции на болезнь, которая может проявляться в различных формах, например как привлечение внимания или вторичная выгода болезни.

В группе с соматической патологией обращает на себя особое внимание фактор, в котором понятие «боль» противоположно всему, формирует целый фактор – «боль – нет боли». На одном полюсе понятие «боль», на другом – «жизнь», «тело», «здоровье», «любовь», «душа», то есть положительно заряженные, несущие определенную эмоциональную нагрузку, четко противопоставленную такому фактору, как наличие боли. В этом факторе желаемое положительное состояние – любовь и здоровье – противопоставлено физиологической реакции – боли, имеющемуся отрицательному состоянию. В группе здоровых испытуемых такого явления не наблюдается. У здоровых испытуемых, не страдающих серьезным соматическим заболеванием, связанным с болью, понятие «боли» носит более обобщенный характер, никакого конкретного чувственного пережива-

ния в себе не несет, особой личностной значимости не имеет.

Надо отметить, что понятия «тело» и «жизнь» по шкале «хороший/плохой» у соматически больных близки к нулевой отметке, как бы нейтральны, имеют двоякое значение, не позволяющее четко отнести их к какому-либо полюсу. Они выступают в сознании пациентов и как источник боли, и как что-то активное в жизни. В группе здоровых эти понятия оценены как положительные, ассоциируются со здоровьем, душой и любовью.

В группе больных с расстройствами шизофренического спектра были выделены два фактора (рис. 3).

1. «Жизнь – Зависть»: на одном полюсе – «жизнь», «тело», «любовь», «душа», а на противоположном полюсе – «зависть»;

2. «Любовь – Страх»: на одном полюсе – «любовь», а на противоположном полюсе – «страх», «внутренняя болезнь», «боли», «психическое расстройство», «тревога».

Во избежание вопроса о том, способны ли больные с психической патологией справляться с заданиями семантического дифференциала, надо отметить, что операции семантического оценивания принципиально сохранены у больных шизофренией. В работах Ч. Осгуда и его сотрудников показана сохранность факторных структур

семантических пространств понятий у больных шизофренией. Аналогичного мнения придерживался и Ф. Баннистер. Здоровые испытуемые и больные шизофренией, встречая объект, семантически «оценивают» его в относительно независимых измерениях «оценки», «силы», «активности». Исследования с помощью техники репертурных решеток, основанной на теории конструкторов Дж. Келли [21], которые были проведены в клинике шизофрении Ф. Баннистером и его сотрудниками [20], показали, что построение конструкторов доступно больным. Конструкторы достаточно устойчивы, богаты, но отличаются «меньшей степенью согласованности внутреннего опыта», то есть более разорваны и противоречивы.

Полученные нами данные показывают, что у больных с психической патологией наблюдаются трудности с разграничением двух полюсов, объекты сконцентрированы на положительных полюсах и поэтому различаются скорее по степени выраженности одного положительного полюса. Второй полюс не функционален, не работает.

Мы можем говорить здесь об искаженном пространстве, в котором один полюс выделен слабо. «Зависть» и «любовь» представляют полюса соответственно факторов 1 и 2, формируют целый фактор лишь одним понятием. Это можно объяснить дезорганизацией, разрушением цельности восприятия мира, особенностями рассогласованного, дисгармоничного мышления больных шизофренией. Аналогичное искажение пространства мы наблюдали в факторе 2 у больных с соматической патологией, где понятие «боли» также формирует целый фактор. Однако в последней группе это искажение происходит по другим причинам. В группе с кардиопатологией значимым является наличие конкретного соматического страдания, чувства боли.

Особое внимание надо обратить на понятие «страх», который является факторообразующим во всех трех группах и имеет самые высокие показатели значений в группе испытуемых с психической патологией, а в двух других стоит на втором мес-

те. Однако в группе с соматической патологией «страх» близок по показателям к «внутренней болезни» (занимающей первое место), что можно объяснить наличием конкретной внутренней болезни (сердечной патологии) у каждого испытуемого в данной группе и связанного с ней страха. В группе здоровых «страх» близок к понятию «боли» (занимающему первое место), имеет минимальное расхождение в показателях, практически приравнен к «боли». Можно предположить, что это совпадение места «страха» и «боли» в психосемантическом пространстве у этой группы испытуемых, не имеющих конкретной внутренней болезни, означает, что они просто боятся боли, не связывая ее с какой-либо конкретной патологией как некоего пугающего болезненного и неприятного ощущения. На противоположном полюсе этих факторов оказались понятия, которые для испытуемых, по-видимому, связаны с идеей упразднения страха и боли. Это «любовь» во всех трех группах, у соматически больных дополнительно – «душа», а у здоровых еще и «здоровье».

У больных с психической патологией «смерть» по шкале «жизнь – зависть» располагается на нуле, нейтральна, то есть для них имеет двоякое значение, связанное с «жизнью», «телом», «душой» и «любовью», чем-то хорошим, добрым, а с другой – с «завистью», чем-то плохим, недобрым. В этом отражаются особенности психического состояния больных, наличие или отсутствие у них суицидальных мыслей, когда жизнь видится тяжелой, а смерть, напротив, – избавлением от страданий, то есть чем-то «хорошим и добрым».

Обсуждение результатов

Психологический образ сердца различается у больных с четким органическим поражением сердца (ишемическая болезнь сердца), у больных со здоровым сердцем, но с психопатологическими переживаниями, имеющими содержанием сердечные нарушения, и у здоровых испытуемых лиц.

В группе здоровых испытуемых преобладают одинаковые, стандартные, нормативные описания, штампы, не выявляется «отношение» к сердцу. Оно изображается как символ, а не орган (орган рисуют врачи или люди, близкие к медицине), представления о сердце в идеале и в будущем совпадают, оно должно работать как насос. Характерен оптимистический взгляд на настоящее и будущее. Образ сердца зависит от имеющихся представлений о его строении, функционировании и болезни. Образ часто ограничивается предметом, который становится «доминантой образа»[4] или выступает как знак, символ. Например, в рисуночных пробах испытуемые изображают культурный штамп – сердце со стрелой.

В группе больных с соматической патологией выявляется оценка, «отношение» к сердцу, наблюдается его одушевление, характерен пессимистический взгляд на будущее. На рисунке «сердце в будущем» оно сидит на стульчике и отдыхает. В будущем сердце «все в рубцах после микроинфарктов, которые мы не замечаем» (испытуемый П.), усыхает, видится дряблым, маленьким, сжатым: «сожмется, зажмется и остановится» (испытуемый В.). «Идеальное сердце» совпадает с «сердцем до боли», подчеркивается, что оно в норме, и не ощущается до боли и это так и должно быть. «До боли» сердце спокойное, гладкое, упругое, радуется, солнце светит, все улыбается, жизнь прекрасна. В описании есть эмоциональная оценка, передается настроение, причем позитивное. «При боли» настроение резко меняется, появляется ощущение, что произошло что-то не то, возникает чувство страха, боязнь умереть, «не знаешь, куда деваться», камень, кирпич, топор давит, «трясется как трясогузка». Сердце по значимости ставится на первое или второе место: «Сердце – это Бог. Мы воспринимаем это как в себе иметь частичку Создателя» (испытуемый И.). Идеальный образ сердца – это «когда метроном не останавливается» (испытуемый И.), «здоровое как часы, механизм» (испытуемый С.).

У больных с эндогенными заболеваниями наблюдается вычурность, нестандартность в описаниях и рисунках. Жалобы на болезненные ощущения имеют искаженную форму, включены в структуру психоза, реализуются наряду с другими аномальными телесными ощущениями в высказываниях пациентов о необычных ощущениях в области грудной клетки. Сердце «идеальное» может совпадать с «сердцем до боли» и «в будущем», причем в будущем оно видится самым большим по сравнению с другими. Интересно отметить, что некоторые больные этой группы, жалующиеся на сердце, но не имеющие соматической патологии, рисуют сердце как орган с аортой и сосудами, достаточно осведомлены о его строении и болезнях. Сердце может изображаться и как анатомический орган, и как символ, а также как слияние двух образов – анатомического и символического (к сердцу-символу подрисовываются сосуды). Чем неблагоприятнее течение заболевания у больных с шубообразной, прогрессирующей шизофренией, чем больше изменение личности, тем в целом противоречивее, непоследовательнее, нелогичнее оценки и объяснения выборов в семантическом дифференциале. Отклонения от наиболее ожидаемых ответов связаны с особенностями настоящего состояния. Например, наличие суицидальных мыслей отражается в специфике ответов на слова «жизнь» и «смерть», что выявляет ведущие переживания больного.

Итак, экспериментальные данные подтверждают нашу «клинико-психологическую» гипотезу. Можно считать доказанным, что «образ сердца» у больных, относящихся к исследованным нозологическим группам, существенно отличается в этих группах и от образа сердца у здоровых испытуемых.

Данный результат имеет важное практическое значение для облегчения дифференциальной диагностики и разработки психотерапевтических мероприятий, определения в значительной мере хода и прогноза лечения и дальнейшего течения заболевания.

Вместе с тем полученный научный, клинко-психологический результат является основой для обсуждения «общепсихологической» гипотезы исследования.

Результаты эксперимента показывают, что у больных с кардиопатологией в СД особую значимость приобретает фактор «*боль – нет боли*», где понятие «боли» оказалось главным основанием для выделения фактора. При описании своих ощущений в данной группе испытуемых наблюдалось явное доминирование чувственных переживаний, преобладание чувственной ткани. Следовательно, как показало экспериментальное исследование, у больных с кардиопатологией значительно изменена чувственная ткань образа сердца по сравнению с другими группами испытуемых. В связи с этим именно чувственная ткань становится структурообразующим фактором для построения образа сердца у больных с кардиопатологией. При изменении в значении вследствие нарушения мышления при психической патологии также происходит характерная деформация образа, но совсем другого типа. Краеугольным камнем для построения образа становится одна категория. Понятия «зависть» и «любовь» явились в данной группе факторообразующими, сформировали целый фактор лишь одним понятием. Эти категории в сознании испытуемых, больных шизофренией были пронизаны аффективным пафосом, однако сам этот пафос относился скорее к области идей и значений, чем к живому человеческому переживанию, был оторван как от чувственной ткани, так и от личностного смысла.

Это подтверждает нашу «общепсихологическую» гипотезу о том, что целостный образ сердца существенно меняется при изменении хотя бы одной из его компонент – чувственной ткани или значения.

Выводы

Клинко-психологическое исследование определенных групп больных с жалобами на сердце свидетельствует о том, что переживание ими коронарно-кардиальной патологии далеко не всегда соответствует закономерностям функционирования сердечно-сосудистой системы, живет своей собственной жизнью, представляет собой автономное образование.

Психологический образ сердца различается: а) у больных с четким органическим поражением сердца (ишемическая болезнь сердца); б) у больных со здоровым сердцем, но с психопатологическими переживаниями, имеющими содержанием сердечные нарушения; в) и у здоровых людей.

Общепсихологическое исследование показало, что разные заболевания меняют различные компоненты (значение или чувственную ткань) в структуре образа сердца. Это приводит к существенным различиям в самом способе построения образа и в целостной структуре образа.

Итак, изучая психологию образа на клинко-психологическом материале, мы исследуем разные общепсихологические зависимости, а именно то, как проявляются или изменяются вследствие болезни различные компоненты образа. Доминирование чувственной ткани у больных с кардиопатологией изменяет целостный образ в одну сторону, деформация значения у больных с психической патологией – в другую.

Полученные в исследовании результаты важны также для разработки индивидуальных программ реабилитации больных, своевременного выявления наличия или отсутствия соматической патологии, облегчения дифференциальной диагностики, разработки психотерапевтических мероприятий в зависимости от того, как строится образ сердца у данного пациента.

Литература

1. *Артемьева Е.Ю.* Основы психологии субъективной семантики. М., 1999.
2. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. СПб., 2003.
3. Всемирная энциклопедия: Философия XX век. Глав. научн. ред. и сост. А.А. Грицанов. М., 2002.
4. *Василюк Ф.Е.* Структура образа // Вопросы психологии. № 5. 1993.
5. *Зейгарник Б.В.* Опосредование и саморегуляция в норме и патологии // Вестн. МГУ. Серия 14. Психология. 1981. № 2.
6. *Зейгарник Б.В.* Патопсихология. М., 1986.
7. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
8. *Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения. М., 1983.
9. *Комар Ф.* Искусство и человек. М., 2002.
10. *Наследов А.Д.* Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. СПб., 2006.
11. *Осгуд Ч., Суси Дж., Танненбаум П.* Приложение методики семантического дифференциала к исследованиям по эстетике и смежным проблемам // Семиотика и искусствове-рия. М., 1972.
12. *Петренко В.Ф.* Основы психосемантики. СПб., 2005.
13. *Прохоров А.О.* Семантические пространства психических состояний. Дубна, 2002.
14. *Ричардсон Т.Э.Джон.* Мысленные образы: когнитивный подход. М., 2006.
15. *Руднев В.П.* Словарь культуры XX века. М., 1997.
16. *Седакова О.А.* Путешествие волхвов. Избранное. М., 2005.
17. *Смулевич А.Б., Сыркин А.Л.* Психокardiология. М. 2005.
18. *Тхостов А.Ш.* Психология телесности. М., 2002.
19. *Шмелев А.Г.* Об устройстве факторной структуры личностного семантического дифференциала // Вестник МГУ. Сер. Психология. 1982. № 2.
20. *Bannister D.* Conceptual structure in thought disordered schizophrenics // Journal Ment. Sci. 1960. Vol. 106.
21. *Kelly G.A.* The psychology of personal constructs. N.Y., 1955.
22. *Osgood Ch., Susi G.* Factor analysis of meaning // Semantic Differential Technique. A sourcebook. Chicago, 1969.
23. *Osgood Ch., Susi C.J., Tannenbaum P.H.* The measurement of Meaning. Urbana, 1957.
24. *Whorf B.L.* Language, Thought and Reality. Cambridge (Mass.), 1956.

Research on Heart Image in Norm and Pathology

A.B. Voskresenskaya,

Postgraduate student at the Faculty of Counselling Psychology at the Moscow State University of Psychology and Education

The aim of this research was to study the features of the psychological image of heart in patients with different forms of cardiac pathology. Three groups of research participants were examined: practically healthy people, patients with ischemic heart disease, and patients with psychopathology (schizophrenia) who suffered from heart problems due to their disease. The research was carried out in specialised clinics and hospitals using the method of semantic differential. It was revealed that patients with different types of pathology tend to have different types of the 'heart image'.

Keywords: body, corporeality, image, heart, ischemic heart disease, myocardial infarction, psychopathology, schizophrenia.

References

1. *Artem'eva E.Yu.* Osnovy psikhologii sub'ektivnoi semantiki. M., 1999.
2. Bol'shoi psikhologicheskii slovar' / Sost. i obsh. red. B.G. Mesheryakova, V.P. Zinchenko. SPb., 2003.
3. Vsemirnaya enciklopediya: Filosofiya XX vek. Glavn. nauchn red. i sost. A.A. Gricanov. M., 2002.
4. *Vasilyuk F.E.* Struktura obraza // Voprosy psikhologii. № 5. 1993.
5. *Zeigarnik B.V.* Oposredovanie i samoregulyaciya v norme i patologii // Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 14. Psikhologiya. 1981. № 2.
6. *Zeigarnik B.V.* Patopsikhologiya. M., 1986.
7. *Leont'ev A.N.* Psikhologiya obraza // Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser.14. Psikhologiya. 1979. № 2.
8. *Nasledov A.D.* Matematicheskie metody psikhologicheskogo issledovaniya. Analiz i interpretaciya dannyh. SPb., 2006.
9. *Osgood Ch., Susi Dzh., Tannenbaum P.* Prilozhenie metodiki semanticheskogo differenciala k issledovaniyam po estetike i smezhnym problemam // Semiotika i iskusstvometriya. M., 1972.
10. *Petrenko V.F.* Osnovy psihosemantiki. SPb., 2005.
11. *Prohorov A.O.* Semanticheskie prostranstva psihicheskikh sostoyanii. Dubna, 2002.
12. *Richardson T.E. Dzhon.* Myslennyye obrazy: kognitivnyi podhod. M., 2006.
13. *Rudnev V.P.* Slovar' kultury XX veka. M., 1997.
14. *Sedakova O.A.* Puteshestvie volhvov. Izbranoe. M., 2005.
15. *Thostov A.Sh.* Psikhologiya telesnosti. M., 2002.
16. *Shmelev A.G.* Ob ustroistve faktornoj struktury lichnostnogo semanticheskogo differenciala // Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. Psikhologiya. 1982. № 2.
17. *Bannister D.* Conceptual structure in thought disordered schizophrenics // Journal Ment. Sci. 1960. Vol. 106.
18. *Kelly G.A.* The psychology of personal constructs. N.Y., 1955.
19. *Osgood Ch., Susi G.* Factor analysis of meaning // Semantic Differential Technique. A sourcebook. Chicago, 1969.
20. *Osgood Ch., Susi C.J., Tannenbaum P.H.* The measurement of Meaning. Urbana, 1957.

Об одном подходе к изучению моральной компетентности подростка

О.А. Подольский,
аспирант Психологического института
Российской академии образования

Вопрос изучения и измерения моральной компетентности подростка остается актуальным как для научных исследований, так и для практической работы с этой возрастной категорией. Значимость исследования моральной компетентности определяется, с одной стороны, самим объектом исследования – социо-моральным развитием подростка, с другой стороны – необходимостью серьезной проработки на современном уровне методической основы инструментария для изучения уровня моральной компетентности. В данной работе основные возрастно-психологические особенности подросткового возраста, влияющие на динамику и результаты развития моральной сферы, сопоставлены с параметрами структуры моральной компетентности, отмеченными в знаковых работах авторов конца прошлого века. На основе этого сформулированы необходимые требования для разработки метода оценки моральной компетентности и проанализированы возможности современных видео-технологий для решения поставленных задач.

Ключевые слова: моральное развитие, подростковый возраст, измерения моральной компетентности.

Несмотря на значительное число теоретических и практических исследований, а также пристальное внимание к проблеме социо-морального развития, вопрос разработки адекватного инструментария измерения уровня моральной компетентности и морального развития на сегодняшний день остается **открытым**. Безусловно, проработка методологической основы соответствующего измерительного конструкта,

подразумевает знание проблемы и наличие четкого представления о субъекте изучения.

Предыдущие исследования (А. Podolskij, Karabanova; О. Podolskiy) показали, что проблема валидности в измерении уровня моральной компетентности имеет два аспекта:

а) объективизация морального конфликта проблемной ситуации, распознавание и

apodolskij@mail.ru

полноценный анализ ее морального содержания;

б) использование адекватного стимульного и измерительного материалов. (Здесь и далее: Podolskij A. – авторское написание фамилии. *Прим. ред.*)

Изучение проблемы моральной компетентности имеет особое значение в отношении подросткового возраста, когда формируется мировоззрение и возникает необходимость в определении собственных ценностей и четких моральных ориентиров. В этот период поиска эго-идентичности у подростка происходит осознание собственной ценности и компетентности, он задается вопросами, кем он является и что его ожидает в будущем, на что следует ориентироваться при оценке собственных поступков и поведения окружающих. Новообразованием данного этапа развития является формирующийся уровень самосознания, что характеризуется появлением у подростка способности и потребности познать собственную индивидуальность, осознать качества личности, отличающие его от других (Л.И. Божович). Этот новый уровень самосознания способствует развитию потребности в самореализации, самовоспитании, самоутверждении, самовыражении.

Качественно новые черты в период подросткового возраста приобретает личностная и интеллектуальная рефлексия, становясь рефлексией в подлинном смысле. Подростку свойственны те психологические характеристики, в основе которых лежит развитие рефлексии, а следовательно, и потребность понять себя, соответствовать собственным требованиям (Л.И.Божович).

Ко времени подросткового возраста, согласно А. Н. Леонтьеву, относится **второе рождение личности**. На этом этапе личностного развития у человека устанавливается не просто иерархия мотивов, существующая уже в дошкольном возрасте, но и появляется возможность осознанного управления собственными мотивами и поведением, в соответствии с чем меняется и степень личной ответственности человека за свои поступки. С этой точки зрения

оценку морального поведения человека целесообразно проводить лишь начиная с подросткового возраста.

В подростковом возрасте происходят качественные изменения в когнитивной сфере. Л.С. Выготский отмечает, что помимо развития понятийного и абстрактного мышления, мышление подростков «именовано», т.е. «Я мыслю», «Я делаю», «Я вижу сон», а не «Мне снится сон». Таким образом, изменения в когнитивной сфере подготавливают возникновение ответственности за собственное поведение (Л.С. Выготский).

Дюпон отмечает, что подростковый возраст совпадает с началом психологической стадии развития эмоций. Основные изменения, происходящие на этом этапе, связаны с поиском и попытками формирующейся личности понять себя; окружающие люди начинают оцениваться в терминах психологических качеств. В результате стихийных исследований себя и других людей устанавливаются представления подростка о ценностях, идеалах, собственном жизненном стиле, моральных ориентирах и т.п., которые еще будут корректироваться и проверяться в соответствии с условиями практики – реальной жизни.

Необходимым условием нравственного развития личности является постоянное **присутствие будущего** в смысловом поле сознания, поэтому для морального развития важное значение имеет расширение временной перспективы (Ю.Е. Плотнокова).

В старшем подростковом возрасте изменение когнитивных структур происходит таким образом, что в круг предметов мысленного рассмотрения включаются собственные мысли, чувства, поступки, т.е. формируется способность к самонаблюдению. Умение увидеть себя глазами другого, также возникающее на данном этапе, приводит подростка к осознанию достоинств и недостатков собственной личности. При этом идеальное и реальное Я, представления человека о самом себе и мнение о нем окружающих часто не совпадают. В результате самонаблюдения подросток учится различать противоречия между мыслями, словами и поступками.

Опираясь на опыт исследований в области морального развития подростка, определили критерии выбора инструментария, который бы максимально раскрывал перед субъектом моральное содержание предлагаемой проблемы. Задача следующая: он, подросток, представляет реалистичные, значимые для него (испытуемого) эмоциональные аспекты, мотивирующие его к принятию решения по ситуации, которая интегрирует моральную дилемму.

На этапе зарождения в когнитивной психологии понятия «*моральная компетентность*» считалось, что наличие моральной позиции является достаточным условием морального поведения. Представители когнитивного направления Ж. Пиаже и Л. Кольберг утверждали, что комплексный подход к оценке отношений моральных позиций и морального поведения может быть лучшим образом реализован с помощью понятий «*когнитивные структуры*» или «*компетентность*», которые, в свою очередь, формируются у человека в ходе его развития.

Наблюдение и измерение моральной компетентности не могут быть оценены путем решения изолированной, «вырванной» из жизненного контекста моральной дилеммы или серии подобных дилемм. Мы можем дать адекватное суждение о моральных намерениях человека, наблюдая модель поведения в целом, с учетом различных контекстов, в которые включается проблемная ситуация (G. Lind). Когнитивист Л. Кольберг и его коллеги иногда разделяли ту точку зрения, что данные моральные компоненты сами по себе не могут быть исследованы.

Так, революционный шаг в области исследования морального развития совершил Л. Кольберг, сформулировав в 1958 г. основные принципы методологии для оценки моральных суждений. Метод Л. Кольберга претендовал на представление валидного и надежного инструмента для измерения структуры морального мышления и морального поведения. В течение примерно тридцати лет автор метода с многочисленными коллегами совершенствовали и оце-

нивали предложенный метод оценки суждений в отношении моральных дилемм. Публикация работы «Измерение морального суждения» (The Measurement of Moral Judgment), появившаяся в 1987 г. под редакцией Э. Колби, Л. Кольберга и др., явилась достойным вознаграждением за годы кропотливой работы.

Л. Кольберг осознавал, что для полноты описания морального поведения необходимо учитывать два аспекта: а) аффективный – отношение или принципы, на которых человек основывает свое поведение; и б) когнитивный, или аспект компетентности, – формальные свойства взаимосвязи моральных принципов, с одной стороны, и поведения или принятия решений, с другой. Однако при этом аффективный и когнитивный аспекты морального поведения должны быть четко разведены (G. Lind).

Кольберг, с одной стороны, постулирует, что его метод оценки моральных суждений посредством «Интервьюирования моральных суждений» (Moral Judgment Interview) является чисто когнитивным инструментом измерения моральных суждений, а с другой, его исследовательская группа использует данный инструмент в качестве индикатора аффективного компонента морального суждения, при этом основываясь на гипотезе параллелизма – аффективного и когнитивного.

Кратко остановимся на методологии, ставшей основой при оценке Кольбергом структурных компонентов морального суждения. Во-первых, испытуемому предъявляется короткий рассказ, содержащий моральную дилемму (метод, предложенный Ж. Пиаже). Соответственно, субъект должен разрешить ситуацию путем выбора. Во-вторых, при проведении опроса интервьюер, задавая уточняющие и стимулирующие вопросы, должен учитывать контекст ситуации и рассматривать ее с разных сторон. В-третьих, при подсчете результатов интервью необходим учет множества значимых, в основном качественных, единиц измерения.

Столкновение с моральной дилеммой, считает Кольберг, стимулирует испытуемо-

го учитывать моральные нормы предъявляемой ситуации, нежели предлагает саму суть решения проблемы, в то время как многие авторы отдают предпочтение значимости «технического» решения проблемы и считают последнее определяющим для принятия каждодневных решений. Моральная дилемма способствует возникновению дискуссии между интервьюером и респондентом. Г. Линд предполагает, что ни логическим, ни эмпирическим путями невозможно определить, зависит ли выбор респондента от уровня морального суждения.

Кольберг осознавал, что стимульный материал (но не способ его представления) и качественные интервью являлись «...решающими для определения уровня морального суждения» (L. Kohlberg). С этим можно согласиться. Использование стимульного материала необходимо при выполнении задач и целей:

- высокой содержательности ответов;
- установления наивысшего для данного субъекта уровня моральных суждений;
- установления уровня, на котором возможно применение субъектом моральных принципов для принятия моральных решений (L. Kohlberg). Но автор, с нашей точки зрения, не уделял должного внимания **способу предоставления диагностического материала**, не учитывал значимости влияния последнего на конечный результат исследования.

Интервьюирование как метод оценки в работе «Измерение морального суждения», по мнению самих авторов, описывается поверхностно и построен целиком на интуиции исследователя (L. Kohlberg). Инструкции к интервьюированию во многом расплывчаты, лишены четкости. К примеру, исследователя инструктируют *проводить опрос интенсивно*, при этом противопоставлено часто задавать уточняющие вопросы, в частности, «Почему?». Если в своей диссертации Л. Кольберг (1958) использовал предъявление моральных дилемм для оценки устойчивости моральных суждений, то в «Измерении морального суждения» предъявление

стимульного материала направлено на получение значимого «вербального» материала для последующей оценки (Kohlberg, 1984). С нашей точки зрения, при подсчете результатов интервью для определения уровня морального суждения важен учет трех следующих основных моментов:

- 1) установление точных критериев оценки;
- 2) определение соответствующих уровней морального суждения для соответствующих единиц;
- 3) подсчет общих и средних оценок для каждого субъекта.

Таким образом, интервьюирование может рассматриваться как валидный метод оценки моральной компетентности только в том случае, **если во время опроса происходит обсуждение данной моральной задачи и исследование не носит субъективный характер**.

В свою очередь, Г. Линд подчеркивал, что подход к исследованию природы, значения и к измерению моральной компетентности должен быть критичным (G. Lind). Л. Кольберг, по мнению Г. Линда, иногда сомневался в направленности метода *Интервьюирования моральных суждений* на исследование именно моральной компетентности, не был уверен в его эффективности в отношении первоначального понимания моральной компетентности как объекта изучения.

В исследованиях Л. Кольберг пытался найти объективный, наглядный метод измерения моральной компетентности, однако метод интервьюирования не способен отразить скрытые когнитивные процессы при решении задач, содержащих моральную коллизию, и в целом не является достаточно эффективным показателем или отражением моральной компетентности субъекта. К примеру, если метод простого ответа Пиаже («Какое действие из этих двух хуже: “А” или “Б”») может значительно переоценить наличную моральную компетентность, то метод интервьюирования, предложенный Л. Кольбергом, подсчитывающий уровень осознаваемой моральной

аргументации, может ее значительно недооценивать (G. Lind.).

В основе метода изучения моральной компетентности, предложенного Г. Линдом, можно выделить два значимых положения.

1. Вслед за Пиаже и Кольбергом Линд определяет моральное суждение как своего рода поведение человека, которое включает аффективный и когнитивный аспекты, при этом отражая моральные принципы человека и степень участия этих принципов в процессе принятия решения.

2. На основе двухкомпонентной модели морального суждения Линд разработал новую методологию, позволяющую изучать и оценивать оба компонента (аффективный и когнитивный) одной и той же модели морального суждения поведения, не разделяя их на составляющие поведения (G. Lind).

Основываясь на данных положениях и критике методологии Кольберга, исследовательской группой под руководством Линда была разработана анкета «экспериментального опросника», представленного в виде «психологического эксперимента одного случая». Автор предполагал, что данный опросник станет тем инструментом, при помощи которого возможно будет изучать не только аффективные, но и когнитивные составляющие поведения. Впоследствии данный опросник стал основой для построения «Теста моральных суждений» (The Moral Judgment Test).

Тест моральных суждений (далее – ТМС) был разработан Линдом и коллегами в 1975–1977 гг. для «...преодоления пробела между значением и измерением в области морального развития и образования» (Lind, 2004) и для изучения компетентности в моральных суждениях. За последние примерно 25 лет этот тест был проведен на 30 тысячах испытуемых, включая кросс-культурные, лонгитюдные и другие исследования. Этот поведенческий тест направлен на измерение способности человека к оценке противоречивых доводов при решении моральной коллизии с учетом моральных принципов и установок.

В приведенной выше основной версии ТМС субъект сталкивается с двумя моральными дилеммами и с соответствующими аргументами «за» и «против» при решении каждой задачи, в отношении которых он должен выразить свое мнение. С одной стороны, ТМС оценивает моральное «качество» ответов по шести критериям моральных суждений, введенных Л. Кольбергом. С другой стороны, ТМС позволяет оценить когнитивные аспекты суждений в отношении морального поведения при согласии или несогласии с действиями главного героя. В основном идет подсчет индекса компетентности морального суждения («К-индекс»), учитывающего всю структуру ответа субъекта, нежели отдельных компонентов суждения. Указанный индекс определяет способность субъекта к оценке моральной стороны ситуации в большей степени, превосходя оценку простого высказывания своего отношения к ней. «К-индекс» не вычисляется простой суммой ответов, а определяется с помощью учета соотношения компонентов в ответе субъекта: общего процента ответов и качественного анализа аргументов, приведенных респондентом. Так, J. Cohen в своих исследованиях подразделял уровни «К-индекса», последовательно градуировал их: низкий (1–9), средний (10–29), высокий (30–49) и очень высокий (больше 50).

Основой ТМС считается двухкомпонентная теория морального поведения, выдвинутая Пиаже, Кольбергом и Линдом. Пиаже в своей работе отмечал (J. Piaget), что «...аффективные и когнитивные механизмы неразделимы, но должны разводиться». Аффективный компонент информирует нас о направлении поведения человека, когнитивный же компонент содержит информацию о структуре поведения (G. Lind).

Г. Линд подчеркивает, что его тест разрабатывался не для индивидуальной диагностики способностей в оценке моральных суждений, а как исследовательский метод и как метод оценки программ морального обучения и развития. Моральные суждения человека зависят также и от си-

туативных факторов, таких как мотивированность субъекта, включенность, предыдущий опыт. Таким образом, Линд подчеркивает, что инструмент для оценки уровня моральной компетентности должен содержать гарантии от ложного интерпретирования, которых у данного метода нет. Неопубликованные исследования показывают, что у респондентов во время исследования (выполнения ТМС и во время повторного заполнения теста) наблюдался очень низкий уровень мотивации (G. Lind).

Тест моральных суждений, так же как и тест, разработанный Рестом (13), сходный с тестом Линда, был назван *тестом на распознавание* на основе множественного выбора в отношении морального поведения. Респонденту предлагается оценить предложенные аргументы в отношении моральной коллизии, которые, в свою очередь, разные стадии моральных суждений (как и другие тесты) и отношение к главному герою моральной дилеммы интегрируют.

Подводя итог одной из своих работ, Г. Линд утверждает, что до сих пор между понимаемым содержанием и измерением моральной компетентности существует большой разрыв, и результаты, полученные посредством его метода, не дают уверенности подтверждать наличие определенной моральной компетентности, но и не опровергают этот факт. Подобное заключение подводит нас к выводу о необходимости продолжать поиски адекватного инструмента для измерения моральной компетентности.

По мнению автора данной публикации, при разработке инструментария, адекватного задаче диагностики моральной компетентности подростка, необходим учет ряда положений.

1. Для достижения валидности метода, ориентированного на исследование моральной компетентности, нужно четко определить природу изучаемого объекта. Необходимо соотнести «что будет изучаться?» с тем «как это будет изучаться?». В качестве исследуемого объекта была взята моральная компетентность в ее оп-

ределенном понимании. Мы предполагаем, что определить понятие «моральная компетентность» возможно через ее составляющие (А.В. Садокова) [4], а именно:

Я-компетентность – умение адекватно воспринимать себя как субъекта моральных взаимодействий, осознание своих интересов, намерений, целей, мотивов, чувств, ценностных ориентаций, вызванных моральным конфликтом, и возможных способов поведения в этой ситуации.

Компетентность в партнере – способность адекватно воспринимать всех других субъектов, прямо или косвенно задействованных в данном общении, понимание их целей, интересов, мотивов, чувств, системы ценностей.

Компетентность в ситуации морального общения – возможность воспринять целостный образ ситуации, проанализировать последствия различных вариантов развития событий, понимание ценностей, установок, норм, на которые ориентируются участники морального конфликта, учитывая особенности конфликта и задействованных в нем лиц.

2. Стимульный материал должен отобразить изучаемый объект при помощи моральной дилеммы с учетом значимости не только когнитивного, но и аффективного компонента в ситуации выбора.

На основе сравнительного анализа: предъявление коротких эссе, содержащих моральную дилемму (исследования Л. Кольберга, Г. Линда, их коллег и последователей) в качестве стимульного материала, с нашей точки зрения, не отображает современных научных критериев аффективного компонента моральной ситуации, соответственно, не позволяет проследить влияние этого компонента на выбор испытуемого. Использование подобного стимульного материала затрудняет целостное изучение структуры моральной компетентности и ее центрального компонента – понимания содержания морального конфликта.

Предложенный стимульный материал в качестве инструментария должен содержать не только значимую для испытуемого и реалистическую (практическую) мораль-

ную коллизию, но также отражать контекст ситуации в целом: представление об интересах и целях участников ситуации; о конфликтах интересов и целей; о возможных вариантах поведения героев на основе выделения и анализа их ведущих мотивов; переживаний и взаимоотношений. Интегрированная структура исследовательского материала даст возможность *сочувствовать* действующим лицам при различных вариантах развития событий и иных аспектах. Предъявление стимульного материала должно обеспечивать возникновение у испытуемых высокого уровня эмпатии по отношению к участникам предъявляемой ситуации; эмпатия, в свою очередь, способствует объективации содержания моральной коллизии.

3. Обеспечение высокой мотивированности субъекта в отношении предложенной задачи, его включенности в задачу является существенным фактором, влияющим на понимание самой ситуации, а также переживаний ее основных участников. С нашей точки зрения, оптимальным в достижении этих целей является сам факт предоставления значимого для испытуемого стимульного материала.

4. Визуализированный вариант предоставления моральной коллизии в форме специально разработанного видеофильма будет в большей степени способствовать решению обозначенных выше задач, и, соответственно, данная форма экспериментальной задачи создаст объективные условия для возникновения моральной компетентности более высокого уровня, с превосходством перед обычным текстом.

Такая постановка работы, помимо знакомства с состоянием проблематики моральной компетентности в подростковом возрасте, требовала анализа современной зарубежной литературы по особенностям

разработки и применения видеотехнологий в целях обучения.

На основе анализа современных материалов по моральному развитию – Eisenberg [5]; Haidt (2001); Lind [7]; Pizarro [10] и литературных источников по использованию аудиовизуальных технологий Elliott, Meisel [8] etc. – мы можем утверждать, что видеофильм (при условии технического его качества) и их использование – как способ «предоставления» моральных коллизий является интегральным и вместе с тем оптимальным, обеспечивающим при этом следующие возможности исследования:

1) создавать у зрителей необходимую мотивацию и, соответственно, включенность в представленную задачу;

2) реалистично (*in vivo*) отображать содержание ситуации, при этом показывая контекст ситуации в целом, что несет в себе возможность – представление интересов и целей участников исследования;

3) адекватно и наглядно представить эмоциональный компонент ситуации: переживания и настроения героев ситуации.

Данные теоретические положения нашли подтверждения в эмпирических исследованиях в 2002–2004 гг. (О. Podolskiy), результаты которых установили, что визуализированное представление ценностно-моральной коллизии посредством специального видеофильма способствует объективации основных компонентов моральной коллизии, содержащейся в задаче, и является более адекватным как психологическим особенностям подросткового возраста, так и содержательным характеристикам социо-морального развития.

На этой основе и предлагается валидный и адекватный инструмент для измерения моральной компетентности подростков.

Литература

1. Божович Л.И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М. 1995.
2. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т.Т. 4. Динамика и структура личности подростка / Под ред. Д.Б. Эльконина. М., 1984.
3. Плотникова Ю.Е. Формирование действия оказания помощи у младших школьников. Канд. дисс., М., 1998.
4. Садокова А.В. Влияние индивидуальных характеристик эмоционально-личностной сферы на особенности развития моральной компетентности в подростковом возрасте. Канд. дисс. М., 2001.
5. Eisenberg N. Empathy-related emotional responses, altruism, and their socialization // In: R.J. Davidson & A. Harrington (eds.). Visions of compassion: Western scientists and Tibetan Buddhists examine human nature. London: Oxford University Press. 2002.
6. Kohlberg L. The meaning and the measurement of moral judgment // In: L. Kohlberg (eds). Essays on moral development. Vol. II. The psychology of moral development. 1984.
7. Lind G. (2004). The Meaning and Measurement of Moral Competence Revisited // A Dual Aspect Model (Revised. Original work published 1995).
8. Meisel S. (1998). Videotypes: considerations for effective use of video in teaching and training // Journal of Management Development. Vol. 17. № 4.
9. Piaget J. (1976). The affective unconscious and the cognitive unconscious. In: B. Inhelder & H.H. Chipman (eds). Piaget and his school. New York: Springer.
10. Pizarro D. (2001). Nothing More than Feelings? The Role of Emotions in Moral Judgment // Journal for the Theory of Social Behaviour. Vol. 30. № 4.
11. Podolskij A., Karabanova O. (2003). The Galperinian approach to the formation of moral competence // In: Proceedings of the AME 10th Meeting, Krakow.
12. Podolskiy O. (2005). Investigating new ways to study adolescent moral competence // Europe's Journal of Psychology. Vol. 1. № 4.
13. Rest J.R. (1984). The major components of morality // In: W.M. Kurtines & J.L. Gewirtz, (eds.). Morality, moral behavior, and moral development. New York: Wiley.
14. Smith G. M. (2003). Film Structure and the Emotion System. Cambridge University Press.
15. Wetzel, Douglas C. (1994). Instructional effectiveness of video media.

Studying Moral Competence in Adolescents

O.A. Podolsky,

Postgraduate student at the Psychological Institute of the Russian Academy of Education

The problem of studying and measuring moral competence in adolescents is still relevant both for scientific researches and for practical work with children of that age. The significance of studying moral competence is determined, on the one hand, by the study object itself (that is the social and moral development of adolescents) and, on the other hand, by the necessity of working out the methodological ground of the instruments that can be used for studying the level of one's moral competence. This paper compares the main age-specific psychological features of adolescence that influence the dynamics and results of the moral sphere development with the parameters of moral competence structure that are indicated in several significant works written at the end of the last century. According to that the article describes the necessary requirements for developing a method for moral competence assessment and analyses the possibility of applying modern video technologies to solving the tasks.

Keywords: moral development, adolescence, measuring moral competence

References

1. *Bozhovich L.I.* Izbrannye psichologicheskie trudy. Problemy formirovaniya lichnosti / Pod red. D.I. Fel'dshteyna. M., 1995.
2. *Vygotskii L.S.* Sobr. soch.: V 6 t. T. 4. Dinamika i struktura lichnosti podrostka / Pod red. D.B. El'konina. M., 1984.
3. *Plotnikova Yu.E.* Formirovanie deistviya okazaniya pomoshi u mladshih shkol'nikov. Kand. diss., M., 1998.
4. *Sadokova A.V.* Vliyaniye individual'nykh harakteristik emocional'no-lichnostnoi sfery na osobennosti razvitiya moral'noi kompetentnosti v podrostkovom vozraste. Kand. diss. M., 2001.
5. *Eisenberg N.* (2002). Empathy-related emotional responses, altruism, and their socialization In R. J. Davidson & A. Harrington (Eds.). *Visions of compassion: Western scientists and Tibetan Buddhists examine human nature.* London: Oxford University Press.
6. *Kohlberg, L.* (1984). The meaning and the measurement of moral judgment. In: L. Kohlberg, ed., *Essays on moral development, Vol II, The psychology of moral development.*
7. *Lind G.* (2004). The Meaning and Measurement of Moral Competence Revisited A Dual-Aspect Model (Revised. Original work published 1995).
8. *Meisel S.* (1998). Videotypes: considerations for effective use of video in teaching and training, *Journal of Management Development*, Vol. 1. № 4.
9. *Piaget J.* (1976). The affective unconscious and the cognitive unconscious. In: B. Inhelder & H.H. Chipman, eds., *Piaget and his school.* New York: Springer.
10. *Pizarro D.* (2001). Nothing More than Feelings? The Role of Emotions in Moral Judgment, *Journal for the Theory of Social Behaviour*, Vol. 30. № 4.
11. *Podolskij A., Karabanova O.* (2003). The Galperinian approach to the formation of moral competence. In: *Proceedings of the AME 10th Meeting, Krakow.*
12. *Podolskiy O.* (2005). Investigating new ways to study adolescent moral competence. *Europe's Journal of Psychology*. Vol. 1. № 4.
13. *Rest J.R.* (1984). The major components of morality. In: W.M. Kurtines & J.L. Gewirtz, (Eds.), *Morality, moral behavior, and moral development.* New York: Wiley.
14. *Smith G. M.* (2003). *Film Structure and the Emotion System.* Cambridge University Press.
15. *Wetzel, Douglas C.* (1994). Instructional effectiveness of video media.

Непараметрические методы исследования в психологии

Н.Н. Будрейка,

кандидат психологических наук, методист научно-исследовательской лаборатории математических моделей в психологии и педагогике

В статье изложены основные показатели непараметрических методов исследования. Выведены основные условия их применения, обоснованы преимущества данного метода. Показан алгоритм, которым должен руководствоваться исследователь при выборе непараметрических критериев. Раскрыто применение сравнения независимых и зависимых выборок.

Ключевые слова: непараметрические методы, зависимые выборки, независимые выборки, U-критерий Манна-Уитни, критерий серий, T-критерий Вилкоксона, критерий знаков, критерий Макнимара, H-критерий Крускала-Уоллиса, критерий Джонкира-Терпстры, медианный критерий, χ^2 критерий Фридмана, критерий Кохрана.

В современной психологии актуальной научной задачей считается выявление различий между выборками. Например, сравнения результатов обследования какого-либо психологического признака в разных условиях измерения или обследование контрольной и экспериментальной групп. Для решения подобных задач применяют широкий спектр статистических способов, называемых критериями различия.

Все критерии различия можно разделить на две группы: **параметрические** и **непараметрические**. Остановимся на последней.

Непараметрические критерии обладают широкой областью применения, устойчи-

востью выводов, простотой математических средств. Они значительно менее трудоемки, а при распределениях, далеких от *нормального*, более эффективны и точны, чем параметрические.

В основе непараметрических статистических критериев лежит оперирование частотами или рангами эмпирических данных, при этом, в отличие от параметрических критериев, тип распределения данных не обязательно должен соответствовать нормальному. Для расчета непараметрических критериев результаты измерений должны быть представлены в шкале наименований рангов или в шкале интервалов (если распределение интервальных

n_budreika@mail.ru

данных значимо отличается от нормально-го, что бывает довольно часто при малом размере выборки). Тип распределения данных при использовании непараметрических критериев может быть любым, но при этом необходимо учитывать ограничения, специфичные для некоторых критериев.

Рассмотрим условия, когда применение непараметрических методов является объективно обоснованным:

- есть основания считать, что распределение значений признака в генеральной совокупности не соответствует нормальному закону;
- есть сомнения в нормальности распределения признака в генеральной совокупности, но выборка слишком мала, чтобы по выборочному распределению судить о распределении в генеральной совокупности;
- не выполняется требование гомогенности дисперсии при сравнении средних значений для независимых выборок.

На практике преимущество непараметрических методов наиболее заметно, когда в данных имеются выбросы (экстремально большие или малые значения).

Если размер выборки очень велик (больше 100), то непараметрические методы сравнения использовать нецелесообразно, даже если не выполняются некоторые исходные предположения применения параметрических методов. С другой стороны, если объемы сравниваемых выборок очень малы (10 и меньше), то результаты применения непараметрических методов можно рассматривать лишь как предварительные.

Структура исходных данных и интерпретация результатов применения для параметрических методов и их непараметрических аналогов являются идентичными.

В чем заключается суть проверки непараметрических гипотез? Прежде чем приступить к проведению эксперимента, исследователь обычно выдвигает две взаимоисключающие гипотезы. Одна из них является *статистической* гипотезой, которую исследователь обычно предполагает отклонить, и ее называем *нулевой гипотезой* (H_0). В ней выдвигаются различные

предположения относительно значений одного или нескольких параметров исходной совокупности. Например, проводится эксперимент по типу социально-психологического тренинга. Затем равные выборки испытуемых, прошедших и не прошедших тренинг, исследуются с помощью специальных диагностических методик. Нулевая гипотеза состоит в том, что доля лиц, отвечающих примерно одинаково на вопросы об эффективности межличностных отношений и удовлетворенности ими, будет одинакова для обеих выборок.

Альтернативная гипотеза H_1 фактически отрицает нулевую гипотезу. В нашем случае она предполагает, что значительно больший процент лиц, удовлетворенных межличностными отношениями, находится в выборке, члены которой предварительно обучались общению с помощью активных методов. Таким образом, если альтернативная гипотеза подтвердится (т. е. H_0 будет отвергнута), исследователь может делать выводы об эффективности метода социально-психологического тренинга. Несколько забежав вперед, укажем, что чем выше абсолютные значения разности критериев значимости, тем более существенны обнаруженные различия в выборках.

Любая задача проверки непараметрических гипотез выглядит следующим образом. Из двух конкурирующих гипотез альтернативная всегда непараметрична, а нулевая может быть либо простой, либо непараметрической. Поскольку, по крайней мере, одна гипотеза есть класс неизвестных распределений, различие между гипотезами задается в некотором общем виде, не связанном с конкретным видом функции распределения. Требуется предложить процедуру, результатом которой явилось бы решение об истинности одной из гипотез на основании предъявленной выборки (или нескольких выборок).

При сравнении выборок с использованием непараметрических критериев, как и в случае параметрических критериев, обычно проверяются ненаправленные статистические гипотезы. Основная (нулевая) статистическая гипотеза при этом содер-

жит утверждение об идентичности генеральных совокупностей (из которых извлечены выборки) по уровню выраженности изучаемого признака. Соответственно, при ее отклонении допустимо принятие двусторонней альтернативы о конкретном направлении различий в соответствии с выборочными данными. Для принятия статистического решения в таких случаях применяются двусторонние критерии и, соответственно, критические значения для проверки ненаправленных альтернатив.

При использовании непараметрических методов психолог-исследователь обычно не испытывает затруднений при выборе типа задачи и ее математическом формулировании.

Однако следующий этап – выбор критерия, т. е. конкретного инструмента решения полученной задачи, сопряжен с определенными трудностями. Решение о выборе того или иного критерия принимается на основании того, сколько выборок сопоставляется и каков их объем.

Часто применяемыми тестами являются тесты для сравнения двух и более независимых или зависимых выборок. Известными тестами, служащими для этих целей, являются U-тест Манна-Уитни, H-тест Крускала-Уоллиса, тест Вилкоксона и тест Фридмана. Важную роль также играет тест Колмогорова-Смирнова для одной выборки, который может применяться для проверки наличия нормального распределения. Непараметрические тесты могут, конечно, применяться и в случае нормального распределения значений. Но в этом случае они будут иметь лишь 95 % эффектив-

ности по сравнению с параметрическими тестами. Если Вы хотите, к примеру, произвести множественное сравнение средних значений двух независимых выборок, причем выборки частично подчиняются нормальному распределению, а частично – нет, то рекомендуется всегда применять U-тест Манна-Уитни.

Подробное описание математической процедуры для каждого критерия можно найти в [6, 10, 12, 13, 14, 17 и др.]. Мы же ограничимся возможностью применения критерия в зависимости от количества сравниваемых групп (градаций номинативных переменных) – два и более и соотношения сравниваемых групп (зависимые и независимые выборки).

Итак, каковы основные этапы выбора критерия?

Прежде всего следует определить, является ли выборка *зависимой* или *независимой*. Две выборки зависят друг от друга, если каждому значению одной выборки можно закономерным и однозначным способом поставить в соответствие ровно одно значение другой выборки. Аналогично определяется зависимость нескольких выборок. Зависимые выборки образуют значения параметров изучаемого процесса, соответствующие различным моментам времени (например, повторное измерение свойства на одной и той же выборке после воздействия). Если закономерное и однозначное соответствие между выборками невозможно, эти выборки являются независимыми.

Следует определить однородность – неоднородность выборки. Основанием для

Таблица

Выборки	Две выборки	Больше двух выборок
Независимые	U-критерий Манна-Уитни, критерий серий	H-критерий Крускала-Уоллиса, критерий Джонкира-Терпстры, медианный критерий
Зависимые	T-критерий Вилкоксона, критерий знаков, критерий Макнимара	χ^2 -критерий Фридмана, критерий Кендала, критерий Кохрана

формирования однородной выборки могут служить разные характеристики объекта исследования, такие, как уровень интеллекта, национальность, отсутствие определенных заболеваний и т. д., в зависимости от целей исследования.

Затем следует оценить объем выборки и, зная ограничения каждого критерия по объему, выбрать соответствующий критерий. При этом целесообразнее всего начинать работу с выбора наименее трудоемкого критерия. Если используемый критерий не выявил различия – следует применить более мощный, но одновременно и более трудоемкий критерий. Если в распоряжении психолога имеется несколько критериев, то следует выбирать те из них, которые наиболее полно раскроют информацию, содержащуюся в экспериментальных данных.

При малом объеме выборки следует увеличивать величину уровня значимости (не менее 1%), так как небольшая выборка и низкий уровень значимости приводят к увеличению вероятности принятия ошибочных решений.

Сравнение двух независимых выборок

Как видно из табл. 1, для сравнения двух независимых выборок можно использовать U-критерий Манна-Уитни и критерий серий.

Критерий Манна-Уитни находит широкое применение в психолого-педагогических исследованиях [1, 2, 5, 16, 18]. Он используется для оценки различий между двумя выборками по уровню какого-либо признака, количественно измеренного (между малыми выборками). Например, при сравнении результатов контрольной и экспериментальной групп по одному или нескольким показателям. При использовании критерия Манна-Уитни в гипотезе чаще всего формулируется утверждение относительно конкретного параметра. Например, *нулевая гипотеза*: не существует статистически значимых различий в показателях интеллекта у детей из городской и сельской школы. *Альтернативная гипотеза*: такое различие существует. Эмпирическое значение критерия отражает то, насколько велика зона со-

впадения между рядами. Чем меньше эмпирическое значение, тем более вероятно, что различия достоверны. Актуальная идея критерия основана на представлении всех значений двух выборок в виде одной общей последовательности упорядоченных (ранжированных) значений. Результаты обеих групп объединяются в общий ранжированный ряд, и если количество чередующихся значений («перекрещиваний») обеих групп достаточно велико, то можно сделать вывод о схожести данных. В этом случае принимается нулевая статистическая гипотеза. Если же количество «перекрещиваний» невелико, то речь пойдет о несовпадении в расположении результатов групп, то есть о достоверности различий между ними и принятии альтернативной гипотезы. Применение критерия ограничивается лишь количеством наблюдений. В каждой группе должно быть не менее 3 наблюдений (если в первой 2, то во второй – 5) и не более 60 наблюдений.

Критерий серий используется, если объекты упорядочены по времени или по уровню выраженности признака, а также если каждый объект отнесен к одной из двух категорий (X или Y). Проверяемые нулевые гипотезы могут быть следующими: события X распределены среди событий Y случайно или выборки X и Y не различаются по распределению значений количественного признака.

Сравнение двух зависимых выборок

Самым чувствительным (мощным) для зависимых выборок является T-критерий Вилкоксона (Wilcoxon signed-rank test). Критерий знаков еще проще в вычислительном отношении, но обладает меньшей чувствительностью, чем критерий Вилкоксона.

Критерий Вилкоксона основан на ранжировании абсолютных разностей пар значений зависимых выборок. Идея критерия заключается в подсчете вероятности получения минимальной из этих разностей при условии, что распределение положительных и отрицательных разностей равновероятно и равно 1/2. Применяется для сопоставления показателей, измеренных в двух различных условиях на одной и той же вы-

борке испытуемых [7, 5]. Позволяет установить не только направленность, но и их выраженность. Применим, если признаки измерены, по крайней мере, по шкале порядка, и сдвиги тоже могут быть упорядочены. Например, необходимо выяснить эффект психологического тренинга. В этом случае проверяется гипотеза о различии значений показателя, измеренного дважды на одной и той же выборке. Применение критерия ограничивается количеством испытуемых (минимальное – 5, а максимальное – 50). Нулевые сдвиги из рассмотрения исключаются, а количество наблюдений уменьшается на количество этих нулевых сдвигов.

Критерий знаков предназначен для установления общего направления сдвига исследуемого признака: изменяются ли показатели в сторону улучшения, повышения или усиления или, наоборот, в сторону ухудшения, понижения или ослабления? [11]. Критерий применим к сдвигам, которые можно определить лишь качественно (изменение отрицательного или положительного отношения к чему-либо) и к тем сдвигам, которые могут быть измерены количественно (сокращение времени). Условия применения знакового теста те же, что и для теста Вилкоксона, но в отличие от него здесь ведётся подсчет только положительных и отрицательных разностей, что может оказаться полезным тогда, когда различия между выборками будут не слишком заметны.

Критерий значимости изменений Макнимара применяется исключительно при наличии дихотомических переменных. При этом для двух зависимых переменных выясняется, происходят ли какие-либо изменения в структуре распределения их значений. В большинстве наблюдений сравнение проводится с учетом временного фактора по схеме «до – после». Например, психолога может интересовать сравнительная эффективность различных методов обучения, изменение уровня развития определенного личностного свойства после соответствующих воспитательных воздействий, улучшение результатов деятельности после тренировки навыков и т. д. При использовании критерия Макнимара типичная не-

направленная нулевая гипотеза состоит в том, что в генеральной совокупности доля тех, кто изменяет положительный ответ на отрицательный, равна доле изменяющих отрицательный ответ на положительный.

Сравнение более двух независимых выборок

Для нескольких независимых выборок также существует ряд критериев, позволяющих выявить достоверность различий между ними по одной или нескольким переменным. Это такие критерии, как Крускала-Уоллиса, Джонкира-Терпстры, медианный критерий. При расчете критериев Крускала-Уоллиса и медианного в качестве группирующей переменной можно использовать номинальные и ранговые данные, а для расчета Джонкира-Терпстры – только ранговые.

Критерий Крускала-Уоллиса (Kruskal-Wallis H) используется для оценки различий между тремя и более выборками по уровню какого-либо признака. Рассматривается как непараметрический аналог метода дисперсионного однофакторного анализа для несвязанных выборок (сумма рангов). По способу расчета он идентичен критерию Манна-Уитни. Гипотезы: H_0 : между выборками 1, 2, 3 и т.д. существуют лишь случайные различия по уровню исследуемого признака. H_1 : между выборками 1, 2, 3 и т.д. существуют не случайные различия по уровню исследуемого признака. Применение данного критерия также имеет ряд ограничений:

При сопоставлении 3 выборок, в которых соотношение наблюдений соответствует 3:2:2, различия будут на низшем уровне значимости (0,05). Для того чтобы диагностировать различия на более высоком уровне значимости (0,01), необходимо чтобы число наблюдений соответствовало 3:3:3 или 4:2:2. Критическое значение предусмотрено только для 3 выборок. Для 4 и более необходимо использовать таблицу критерия χ^2 .

При множественном сопоставлении выборок достоверные различия между какой-либо парой могут быть стерты.

Необходимо также учитывать, что критерий Крускала-Уоллиса только констатиру-

ет наличие достоверных различий (по одной или нескольким переменным) между тремя и более выборками, но не указывает направление этих различий.

Критерий Джонкира-Терпстры (Jonckheere-terpstra) используется не только для оценки различий между несколькими группами по уровню изменений переменной при переходе от одной группы к другой, но и выявляет тенденцию (направление) этих различий. Напомним, что в качестве группирующей переменной (Grouping Variable) вычисления критерия может быть использована только ранговая переменная, то есть предполагается выделение групп, упорядоченных по возрастанию какого-либо качества. Например, в качестве группирующей переменной может выступать переменная «Возрастные группы», имеющая диапазон от 2 до 5. Двойка соответствует возрастной группе 21–30 лет, тройка – 31–40 лет и т. д., то есть ранги строго упорядочены по возрастанию. Критерий Джонкира-Терпстры при сравнении более двух независимых выборок является наиболее сильным, так как не только определяет наличие достоверных различий между группами, но и указывает на то, что эти различия также упорядочены по возрастанию. По сути дела, критерий Джонкира-Терпстры близок к корреляционным показателям связи между двумя переменными и позволяет делать вывод, что выявленные различия между группами по проверяемым переменным связаны именно с тем качеством, которое легло в основу категоризации (то есть с группирующей переменной). **Ограничения:** в каждой выборке одинаковое число наблюдений. Нижний порог не менее 3 выборок и не менее 2 наблюдений; верхний порог не более 6 выборок и не более 10 наблюдений.

Медианный критерий (Median), который также можно использовать для сравнения более двух независимых выборок, идентичен процедуре вычисления критерия Хи-квадрат для таблиц сопряженности. При расчете критерия Хи-квадрат для каждой сравниваемой группы сопоставляются частоты значений, расположенных ниже и вы-

ше медианы. Медианный критерий, по сравнению с критериями Крускала-Уоллиса и Джонкира-Терпстры, является наиболее общим и слабым. Для эго критерия также справедливы все те ограничения, которые необходимо учитывать при расчете критерия Хи-квадрат (например, частота в ячейках таблицы сопряженности должна быть не менее 5).

Сравнение более двух зависимых выборок

Есть непараметрические критерии, которые позволяют оценивать различия между результатами нескольких повторных измерений, проведенных с помощью одной методики на одной и той же группе испытуемых. К таким критериям относятся: критерий Фридмана, критерий Кендала и критерий Кохрана.

Критерий Фридмана (Friedman test) является наиболее популярным для выявления достоверности различий трех и более измерений, произведенных на одной и той же выборке испытуемых. Критерий Фридмана – это непараметрический аналог однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA) для повторных измерений. Он позволяет проверять гипотезы о различии более двух зависимых выборок (повторных измерений) по уровню выраженности изучаемого признака. Например, H_0 : между показателями, полученными (измеренными) в разных условиях, существуют случайные различия. Критерий χ^2 -Фридмана может быть более эффективен, чем его метрический аналог ANOVA в случаях повторных измерений изучаемого признака на небольших выборках. Он основан на ранжировании ряда повторных измерений для каждого объекта выборки. Затем вычисляется сумма рангов для каждого из условий (повторных измерений). Если выполняется статистическая гипотеза об отсутствии различий между повторными измерениями, то можно ожидать примерное равенство сумм рангов для этих условий. Чем больше различаются зависимые выборки по изучаемому признаку, тем больше эмпирическое значение χ^2 критерия Фридмана.

В случае отклонения нулевой статистической гипотезы об отсутствии различий принимается альтернативная гипотеза о статистически достоверных различиях выборок по изучаемому признаку – без конкретизации направления различий. Для утверждений о том, что уровень выраженности признака в какой-то из сравниваемых выборок выше или ниже, необходимо парное соотношение выборок по Т-критерию Вилкоксона.

W-критерий Кендалла (Kendall's W) аналогичен критерию Фридмана, но, кроме расчета непосредственно критерия Фридмана, он включает в себя также расчет нормализованного W-критерия, который часто называют критерием конкордантности (согласованности оценок) Кендалла. Этот критерий интерпретируется как согласие (единообразие, систематичность, тенденциозность) испытуемых в оценивании ими всех сравниваемых объектов (переменных). Значение W-критерия может изменяться от нуля, в случае полного отсутствия согласия между испытуемыми, до единицы, при полном единообразии в оценках.

Q-критерий Кохрана (Cochran's Q) также аналогичен критерию Фридмана, но предназначен для дихотомических пере-

менных. Этот критерий также может быть использован, когда группы однородных субъектов подвергаются более чем двум экспериментальным воздействиям и их ответы носят двухвариантный характер («лучше – хуже», «использовать – не использовать»).

Тест Колмогорова–Смирнова

Тест Колмогорова–Смирнова для проверки формы распределения позволяет проверить, соответствует ли реальное распределение переменной нормальному, равномерному, экспоненциальному распределению или распределению Пуассона. Разумеется, самым распространенным видом проверки является проверка наличия нормального распределения [9]. Тест позволяет оценить вероятность того, что данная выборка принадлежит генеральной совокупности с нормальным распределением. Если эта вероятность $p < 0,05$, то данное эмпирическое распределение существенно отличается от нормального, а если $0,05$, то делают вывод о приблизительном соответствии данного эмпирического распределения нормальному. Например, выраженность некоторой способности определяется количеством выполненных заданий за отведенное время.

Литература

1. *Ахмедова Х.Б.* Посттравматические личностные изменения у гражданских лиц, переживших угрозу жизни // Вопросы психологии, 2004. № 3.
2. *Бушов Ю. В., Несмелова Н.Н.* Зависимость точности оценки и воспроизведения длительности звуковых сигналов от индивидуальных особенностей человека // Вопросы психологии, 1996. № 3.
3. *Бююль А., Цёфель П.* SPSS: Искусство обработки информации. М., 2002.
4. *Джужа Н.Ф.* Применение методов непараметрической статистики в психолого-педагогических исследованиях // Вопросы психологии, 1987. № 4.
5. *Еремеева В. Д.* Типы латеральности у детей и нейрофизиологические основы индивидуальной обучаемости // Вопросы психологии, 1989. № 6.
6. *Ермолаев О.Ю.* Математическая статистика для психологов. М., 2003.
7. *Заика Е.В., Кузнецов М.А.* Кратковременная память и усвоение практических умений // Вопросы психологии, 1989. № 2.
8. *Калинин С.И.* Компьютерная обработка данных для психологов. СПб., 2004.
9. *Корнилова Т. В., Григоренко Е. Л.* Сравнение личностных особенностей российских и американских студентов (по опроснику А. Эдвардса) // Вопросы психологии, 1995. № 5.
10. *Лонгвиненко А.Д.* Измерения в психологии. Математические основы. М., 1993.
11. *Миракян А.И., Панов В.И.* Восприятие скорости движения в процессе отражения формы объекта // Вопросы психологии, 1985. № 1.
12. *Наследов А.Д.* Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. СПб., 2004.

13. Романко В.К. Курс теории вероятностей и математической статистики для психологов. М., 2000.
4. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. СПб., 2001.
15. Сосновский Б.А. Лабораторный практикум по общей психологии. М., 1979.
16. Суворова В.В. Динамика формирования асимметрии слухоречевых функций у подростков // Вопросы психологии, 1989. № 1.
17. Холлендер М., Вульф Д.А. Непараметрические методы статистики. М., 1983.
18. Шургая Г.Г., Королева И.В. и др. Межполушарная асимметрия при восприятии речевых сигналов у заикающихся // Психологический журнал. 1987. № 4.

Nonparametric Research Methods in Psychology

N.N. Boudreyka,

Ph.D. in Psychology, Methodologist at the Research Laboratory of Mathematical Models in Psychology and Pedagogics

The article describes the main indexes of nonparametric research methods. It outlines the main conditions of their application and focuses on their advantages. The article also shows the algorithm a researcher should follow when choosing nonparametric criteria. The aspects of comparing independent and dependent samples are revealed as well.

Keywords: nonparametric methods, dependent samples, independent samples, Mann-Whitney U test, series criterion, Wilcoxon T test, Kruskal-Wallis H test, Jonckheere-Terpstra test, median test, Friedman test, Cochran Q test.

References

1. Ahmedova H.B. Posttraumatichekie lichnostnye izmeneniya u grazhdanskih lic, perezhivshih ugrozu zhizni // Voprosy psihologii, 2004. № 3.
2. Bushov Yu.V., Nesmelova N.N. Zavisimost' tochnosti ocenki i vosproizvedeniya dlitel'nosti zvukovyh signalov ot individual'nyh osobennosti cheloveka // Voprosy psihologii, 1996. № 3.
3. Byuyul' A., Cefel' P. SPSS: Iskusstvo obrabotki informacii. M., 2002.
4. Dzhuzha N.F. Primenenie metodov neparametricheskoi statistiki v psihologo-pedagogicheskikh issledovaniyah // Voprosy psihologii, 1987. № 4.
5. Eremeeva V.D. Tipy lateral'nosti u detei i neirofiziologicheskie osnovy individual'noi obuchаемosti // Voprosy psihologii, 1989, № 6.
6. Ermolaev O.Yu. Matematicheskaya statistika dlya psihologov. M., 2003.
7. Zaika E. V., Kuznecov M. A. Kratkovremennaya pamyat' i usvoenie prakticheskikh umenii // Voprosy psihologii, 1989. № 2.
8. Kalinin S.I. Komp'yuternaya obrabotka dannyh dlya psihologov. SPb., 2004.
9. Kornilova T.V., Grigorenko E.L. Sravnenie lichnostnyh osobennosti rossiiskih i amerikanskikh studentov (po oprosniku A. Edvardsa) // Voprosy psihologii, 1995. № 5.
10. Longvinenko A.D. Izmereniya v psihologii. Matematicheskie osnovy. M., 1993.
11. Mirakyan A.I. Panov V.I. Vospriyatie skorosti dvizheniya v processe otrazheniya formy ob'ekta // Voprosy psihologii, 1985. № 1.
12. Nasledov A.D. Matematicheskie metody psihologicheskogo issledovaniya. Analiz i interpretaciya dannyh. SPb., 2004.

13. *Romanko V.K.* Kurs teorii veroyatnosti i matematicheskoi statistiki dlya psihologov. M., 2000.
14. *Sidorenko E.V.* Metody matematicheskoi obrabotki v psihologii. SPb., 2001.
15. *Sosnovskii B.A.* Laboratornyi praktikum po obshei psihologii. M., 1979.
16. *Suvorova V.V.* Dinamika formirovaniya asimmetrii sluhorechevykh funktsii u podrostkov // Voprosy psihologii, 1989. № 1.
17. *Hollender M., Vulf D.A.* Neparаметрические методы статистики. M., 1983.
18. *Shurgaya G.G., Koroleva I.V.* Mezhpolutsharnaya asimmetriya pri vospriyatii rechevykh signalov u zaikayushihnya // Psihologicheskii zhurnal, 1987. № 4.

Диагностика агрессивных проявлений в старшем дошкольном возрасте

Т.Б. Беневольская,
педагог-психолог негосударственного
образовательного учреждения школы
«Ника»

В числе запросов воспитателей, поступивших к практическому психологу относительно различных поведенческих особенностей дошкольников, тема агрессивных проявлений в поведении детей 5–7 лет составляет в среднем около 40%. На этом основании была определена цель исследования: диагностика агрессивных проявлений в поведении детей старшего дошкольного возраста двух дошкольных учреждений Москвы. Для этого использовались следующие методы: опрос воспитателей, рисуночные проективные методики и специально разработанный опросник для воспитателей. По итогам диагностики была выделена группа детей старшего дошкольного возраста с агрессивными проявлениями в поведении для участия в дальнейших психокоррекционных мероприятиях, которые предполагают разработку эффективных психокоррекционных приемов и апробацию их вариантов.

Ключевые слова: агрессия, агрессивность, агрессивное поведение, агрессивные проявления в поведении, практическая психология, старший дошкольный возраст, диагностика, проективные рисуночные методики, опросник для воспитателей, психокоррекционные приемы.

Опыт работы автора практическим психологом в московских дошкольных учреждениях показывает, что в настоящее время в поведении детей в возрасте от 5 до 7 лет агрессивные проявления часто приводят к нарушению психологического комфорта в группе, создают дополнительные трудности в работе воспитателей, являются причинами многочисленных обращений воспитателей и родителей с запросами к психологу (табл. 1).

benevolskaya@yandex.ru

Необходимость и своевременность решения этой проблемы требует от практического психолога достоверной диагностики особенностей поведения детей в относительно короткие сроки, применения адекватных психокоррекционных приемов в работе с дошкольниками и разработки критериев оценки эффективности их использования.

Анализ зарубежной и отечественной психологической литературы позволяет

Анализ обращений воспитателей с запросами к дошкольному психологу

Анализируемые параметры		Учебный год				
		2001–2002	2002–2003	2003–2004	2004–2005	2005–2006
Детский сад	Количество детей в учреждении	61	59	67	65	68
	Общее число обращений воспитателей с запросами к психологу по теме различных поведенческих трудностей	22	19	23	21	26
	Из них по теме агрессивных проявлений в поведении детей старшего дошкольного возраста	8	10	9	8	11
	% от общего числа обращений воспитателей с запросами к психологу	36%	53%	39%	38%	42%
Дошкольное отделение начальной школы	Количество детей в учреждении	16	19	41	58	59
	Общее число обращений воспитателей с запросами к психологу по теме различных поведенческих трудностей	10	12	21	23	27
	Из них по теме агрессивных проявлений в поведении детей старшего дошкольного возраста	3	5	8	12	13
	% от общего числа обращений воспитателей с запросами к психологу	30%	2%	38%	52%	48%

заключить, что в последние годы научный интерес к проблемам детской агрессии существенно возрос и с каждым годом увеличивается количество исследований и публикаций, посвященных этой тематике. Однако следует отметить, что в настоящее время существует явно выраженная неоднозначность определения понятия «агрессия», которая проявляется:

в широком контексте употребления и неоднозначности трактовки терминов «агрессия», «агрессивное поведение», «агрессивность»;

в множественности определений понятия «агрессия» и в разнообразии теоретических подходов к определению сущности

агрессивного поведения и к пониманию его психологических механизмов;

в множестве классификаций, отражающих различные содержательные характеристики агрессии;

в многообразии выделяемых исследователями форм и видов проявления агрессии;

факторы дискуссионности вопросов толкования понятия «агрессия», ее разновидностей, а также причин возникновения агрессии и возможных путей контроля и коррекции этого явления.

К примеру, одни авторы часто используют понятия «агрессивность» и «агрессивное поведение» как синонимы, ясно не вы-

деляя содержательных оттенков и нюансов в их употреблении [1, 6, 7, 15]. Другие – четко разводят понятия «агрессия» как специфическая форма поведения и «агрессивность» как психическое свойство личности, выражающееся в готовности к агрессии. Тогда агрессия трактуется ими как процесс, агрессивность же рассматривается как некая структура психических свойств личности [3, 9, 13]. Такое различие в толковании понятий «агрессия» и «агрессивность» ведет к важным последствиям. С одной стороны, не за всякими агрессивными действиями субъекта действительно стоит агрессивность личности. С другой стороны, агрессивность человека не всегда проявляется в явно агрессивных действиях [19].

В проведенном исследовании автор придерживается точки зрения, которая четко разводит понятия *агрессии* как специфической формы поведения и *агрессивности* как психического свойства личности [3, 8, 11] и понимает агрессию как мотивированное деструктивное поведение, противоречащее нормам сосуществования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения, приносящее физический ущерб людям или вызывающее у них психологический дискомфорт [2]. В таком случае возможно употреблять словосочетание «агрессивное поведение» как синоним понятия «агрессия». При таком толковании терминов «агрессия», «агрессивное поведение» и «агрессивность» можно говорить о том, что у отдельной категории детей при определенных условиях и конкретных обстоятельствах агрессия может сохраняться как устойчивая форма поведения. В дальнейшем по мере взросления такое поведение, развиваясь, постепенно трансформируется в агрессивность как устойчивое личностное качество и сохраняется на протяжении всей жизни [11]. В связи с этим в пространстве дошкольного детства для характеристики особенностей поведения детей, на наш взгляд, правомерно использовать словосочетание «агрессивные проявления в поведении», так как спектр этих проявлений фактически часто неустойчив по интенсивности и частоте выра-

жения, а личностные качества ребенка входят еще в стадии формирования.

На первом этапе исследования в октябре – ноябре 2004 г. на базе дошкольного отделения одной из московских школ была проведена диагностика взаимодействия детей старшего дошкольного возраста 5–7 лет с окружающими людьми. Для этого использовались следующие методы: опрос воспитателей, проективные рисуночные методики и специально разработанный опросник для воспитателей. Выбор именно этих методов исследования обусловлен тем, что на практике дошкольный психолог вынужден одновременно сочетать многие виды работ: психологическую диагностику, коррекционно-развивающие занятия, консультативно-просветительскую практику с большим контингентом детей, педагогов и родителей и т. д. Это обстоятельство обязывает практического психолога по возможности использовать в работе методы, экономные по затратам времени.

В исследовании участвовало 62 ребенка в возрасте 5–7 лет и 10 воспитателей из 5 групп детского сада.

На предварительной стадии работы каждому из двух воспитателей группы предлагалось по своим наблюдениям сделать заключение о различных нарушениях в поведении детей. Анализ опроса показал, что среди выделенных «поведенческих трудностей» у детей старшего дошкольного возраста преобладали такие, которые воспитатели отнесли к агрессивным проявлениям. Общее число детей с такими поведенческими особенностями составило по их оценкам около 30% от числа детей, принимавших участие в эксперименте (21 ребенок, из них 4 девочки). Кроме этого, воспитатели отметили в целом по всем группам еще 31 случай других проблем в поведении детей. По каждой отдельной характеристике поведения, выделенной воспитателями, число детей не превысило 10% от общего числа детей, принимавших участие в эксперименте (табл. 2). Среди отмеченных воспитателями детей с поведенческими проблемами дети с агрессивными проявлениями почти

**Анализ особенностей поведения детей старшего дошкольного возраста в
группе детского сада по наблюдениям воспитателей
(октябрь – ноябрь 2004 г.)**

Результаты предварительного опроса без использования анкеты	Группа детского сада и возраст детей					Общее число детей по всем группам
	Средняя 5–5,5 лет	Старшая 5–6 лет		Подготовительная 6–7 лет		
		№ 1	№ 2	№ 1	№ 2	
Число детей в группе, принимавших участие в эксперименте	5	15	14	14	14	62
Из них девочки	–	7	7	8	4	26
Из них мальчики	5	8	7	6	10	36
Число детей с такими особенностями поведения, которые воспитатели отнесли к агрессивным проявлениям	3	5	5	3	5	21(34%)
Из них девочки	–	1	2	1	–	4
Из них мальчики	3	4	3	2	5	17
Число детей с другими проблемами в поведении, которые воспитатели отметили по своим наблюдениям						
Нежелание ходить в детский сад	–	1	1	–	–	2
Повышенная плаксивость	–	1	–	1	–	2
Нежелание участвовать в различных занятиях	1	–	1	–	–	2
Недостаточные навыки самообслуживания	2	1	1	–	1	5
Повышенная подвижность	–	1	1	–	1	3
Медлительность	–	–	–	1	–	1
Боязливость	–	–	–	1	–	1
Забывчивость, рассеянность, невнимательность	–	–	1	1	2	4
Неуверенность в своих действиях	1	–	1	1	–	3
Беспокойный сон	2	–	–	1	–	3
Чрезмерное фантазирование	–	–	–	–	1	1
Чрезмерная говорливость	–	–	–	–	1	1
Сниженная активность во всех видах деятельности	1	1	–	–	–	2
Частое плохое настроение и постоянные жалобы на других детей	–	–	–	–	1	1
Общее количество проблемных случаев по группам	7	5	6	6	7	31

в три раза превысили любую из групп детей с другими проблемами в поведении.

На следующей стадии работы использовались проективные рисуночные методики «Рисунок человека» и «Несуществующее животное» [4, 8]. Обследование детей от 5 до 6 лет проводилось индивидуально. Дети 6–7 лет выполняли рисунки по подгруппам, затем психологом проводилась индивидуальная беседа с каждым ребенком. Перед тем как приступить к анализу рисунков, по нескольким литературным источникам были выделены и сгруппированы различные признаки агрессивных тенденций [4, 5, 8, 12, 16 и др.]. Анализ результатов по проективным рисуночным методикам показал, что число детей с признаками этих проявлений составило около 40% (25 человек, из них 5 девочек) от общего числа детей, принимавших участие в эксперименте. Отметим некоторые особенности проведения этой работы.

Дети 5–5,5 лет с низким уровнем развития навыков рисования с трудом принимали инструкцию к заданию нарисовать человека, отказывались рисовать несуществующее животное. В таких случаях, чтобы лучше войти в контакт с ребенком, заинтересовать его и настроить на процесс рисования, экспериментатор сначала беседовал на интересную для ребенка тему, затем ребенку предлагалось выполнить рисунок по своему желанию, например, нарисовать любимую игрушку. После этого делалась еще одна попытка применения диагностической методики.

Несколько детей этого возраста отказались рисовать несуществующее животное, не сделав ни одной попытки.

При проведении рисуночной методики «Несуществующее животное» психологом подробно записывался текст рассказа об образе жизни этого животного. Если в рассказе не было достаточных сведений о животном, то по окончании работы психолог задавал вопросы:

- Чем оно питается?
- Где живет?
- Чем обычно занимается?
- Что любит делать больше всего?

- Чего больше всего не любит?
- Оно живет одно или с кем-нибудь?
- Есть у него друзья или нет?
- А враги у него есть или нет?
- Чего оно боится, или оно ничего не боится?
- Какого оно размера?

Затем ребенку предлагалось представить себе, что это животное встретило волшебника, который готов выполнить любые три его желания, и спрашивалось, какими могли бы быть эти желания. Все ответы подробно записывались в протоколе.

При проведении проективной рисуночной методики «Рисунок человека» ребенку предлагалось рассказать о нарисованном им «человеке». После установления эмоционального контакта с ребенком ему задавались косвенные вопросы в альтернативной форме, например: «как тебе кажется, он дерется или нет?»

В ходе анализа рисунков в группу с предполагаемыми агрессивными тенденциями в поведении были отобраны работы, в которых:

признаки агрессивных тенденций однозначно прослеживались по двум рисункам; различные признаки агрессивных тенденций по одному или по двум рисункам сопровождалась соответственно агрессивной темой рассказа ребенка или трех его желаний;

низкие навыки рисования не позволяли проследить собственно агрессивные аксессуары в рисунках, но темы рассказа, трех желаний и комментарии ребенка содержали различные проявления грубости и злости героев, сцены насилия, сражений, убийств людей и других врагов и т.п.

Сопоставление результатов исследования на этих двух стадиях показало, что между ними есть количественные и качественные расхождения. Выводы воспитателей по их наблюдениям о наличии агрессивных проявлений в поведении ребенка не во всех случаях совпадали с наличием признаков агрессивных тенденций по рисуночным методикам у этого же ребенка. В некоторых случаях наблюдалась обратная картина: по проективным методикам можно было предположить наличие агрессивных тенденций у ре-

бенка, но это не подтверждалось наблюдениями воспитателей. Кроме этого, в 11 случаях имелись расхождения во мнениях воспитателей одной группы относительно наличия агрессивных проявлений в поведении у конкретного ребенка. Из 25 детей с предполагаемыми признаками агрессивных тенденций в поведении по рисуночным методикам только у 8 детей эти предположения были подтверждены заключениями двух воспитателей одновременно, что составляет 32% от числа выделенной психологом группы.

На основании этих результатов был сделан вывод, что использование только этих двух методов нельзя считать достаточно представительным.

Для повышения достоверности диагностики особенностей поведения детей в группе детского сада был дополнительно разработан опросник для воспитателей (табл. 3). При составлении разделов опросника были систематизированы и конкретизированы все доступные для наблюдения агрессивные проявления в поведении ребенка-дошкольника по содержанию и учтена частота этих проявлений.

Сопоставление результатов этого опроса воспитателей с предварительным опросом исследования показало, что на этой стадии воспитатели не всегда правильно понимали поведение ребенка.

В некоторых случаях они относили к агрессивным действиям капризы ребенка, его непослушание, нарушение дисциплины, демонстративность поведения, отказ от какой-либо деятельности или нежелание соблюдать режимные моменты. В других случаях воспитатели не считали отдельные особенности поведения ребенка, указанные в опроснике, признаками агрессивных проявлений. Использование четких и конкретных описаний поведенческих особенностей позволило воспитателям осуществить объективный анализ своих наблюдений. Расхождение ответов воспитателей одной группы в случае использования опросника выразилось либо в частоте проявления конкретного признака (единичный случай, иногда, часто), либо в числе сочетаний различных признаков у одного ребенка.

Сопоставление результатов опроса воспитателей с использованием опросника и результатов диагностики по проективным рисуночным методикам дало значительные возможности:

- *исключить несколько случаев* ситуативных поведенческих реакций ребенка на проведение диагностических рисуночных методик, когда предположения психолога о возможных проявлениях агрессивных тенденций в поведении не подтвердились наблюдениями ни одного из воспитателей;
- *исключить случаи* нескольких единичных наблюдений воспитателями отдельных агрессивных проявлений в поведении детей, относительно которых не было предположений психолога по рисуночным методикам о возможных агрессивных проявлениях;
- *учесть несколько случаев* наблюдений воспитателями группы агрессивных проявлений в поведении детей, относительно которых отсутствовало предположение психолога о возможности проявления, и принять адекватные меры – включение их в группу для дальнейшей психокоррекционной работы.

Таким образом, из 25 детей с предполагаемыми признаками агрессивных тенденций по проективным рисуночным методикам у 21 ребенка были отмечены признаки агрессивных проявлений в поведении двумя воспитателями одновременно, что составляет 84% от числа выделенной психологом группы и 34% от общего числа детей, принимавших участие в эксперименте.

Полученные на первом этапе исследования результаты позволили сделать следующие выводы:

среди разнообразных проблемных особенностей в поведении детей старшего дошкольного возраста в данном учреждении агрессивные проявления составляют наибольший процент;

достоверность диагностики проявлений агрессивных тенденций у детей старшего дошкольного возраста повышается при использовании сочетания диагностических проективных рисуночных методик и опроса воспитателей по специально разработанному опроснику.

Опросник для воспитателей

Фамилия, имя ребенка			
Дата рождения			
Группа детского сада			
Ф.И.О. воспитателя			
Дата проведения опроса			
Отметьте любым знаком, какие из перечисленных особенностей поведения Вы наблюдаете у этого ребёнка	Единичный случай	Иногда	Часто
Принимает позу готовности к нападению: например, напрягает мышцы тела, руки сжимает в кулаки, ноги сгибает в коленях, взгляд «исподлобья» и т.п.			
Характерные жесты: например, сжимает и разжимает кулаки, замахивается руками, ногами, показывает кулаки и т.п.			
Взрывы ярости: например, громко кричит, топает ногами, бьёт кулаками по столу, разбрасывает игрушки, швыряет предметы и т.п.			
Нанесение ущерба предметам: например, ломает игрушки, карандаши, мебель, другие предметы, разбивает что-то, разрушает постройки из кубиков и конструктора, потрошит игрушки, портит различные поделки ручного труда и т.п.			
Физически обижает других детей: например, толкается, кусается, щипается, царапается, отнимает игрушки, дерётся, может ударить руками, ногами, игрушкой и т.п.			
Словесно обижает других детей: например, обзывает обидными словами, сквернословит, дразнит, высмеивает других детей, высказывает различные угрозы и т.п.			
Косвенно обижает других детей: например, портит одежду, игрушки, поделки другого ребёнка, разрушает его постройки и т.п.			
Сквернословит и ругается безадресно			
Случаи агрессивных проявлений в адрес воспитателя или другого взрослого (педагога, помощника воспитателя, медсестры, родителя другого ребенка и т.п.): например, может толкнуть, ударить руками, игрушкой, другим предметом, ногами и т.п.			
Обзывает обидными словами, угрожает воспитателю или другому взрослому, сквернословит в их адрес			
Портит различные вещи воспитателя или других взрослых			
Наносит вред себе , например, обзывает себя оскорбительными словами, портит свои вещи или игрушки, причиняет себе какой-либо ущерб физически			

На втором этапе исследования в октябре – ноябре 2005 года на базе детского сада №1489 и дошкольного отделения одной из московских школ была повторно проведена диагностика взаимодействия детей 5–7 лет с окружающими людьми. Были определены следующие цели исследования: диагностика агрессивных проявлений в поведении детей старшего дошкольного возраста; сопоставление результатов по двум методам; выделение группы детей старшего дошкольного возраста с признаками агрессивных проявлений для дальнейшего проведения психокоррекционных мероприятий.

На этом этапе работы для диагностики агрессивных проявлений в поведении у детей старшего дошкольного возраста использовалось сочетание двух методов: проективные и рисуночные методики – «**Рисунок человека**» и «**Несуществующее животное**», а также опрос воспитателей с использованием специального опросника.

В исследовании участвовали 81 ребенок в возрасте от 5 до 7 лет и 10 воспитателей из 5 групп детского сада. Результаты полностью подтвердили выводы первого этапа исследования.

Опрос воспитателей с использованием опросника показал, что агрессивные проявления в поведении детей по наблюдениям воспитателей в группе детского сада были отмечены ими у 26 детей (из них 5 девочек), что составило около 32% от общего числа детей, принимавших участие в эксперименте. Кроме этого, в результате дополнительного опроса воспитателей выяснилось, что по своим наблюдениям за поведением детей старшего дошкольного возраста в группе детского сада они отметили еще 32 случая с другими проблемами в поведении. По каждой отдельной характеристике поведения, выделенной воспитателями, число детей не превысило 10% от общего числа детей, принимавших участие в эксперименте (табл. 4). Среди этих выделенных воспитателями поведенческих проблем дети с агрессивными проявлениями по количеству в процентном отношении, так же как и на первом этапе исследования, не менее

чем в три раза превысили любую группу детей с другими проблемами в поведении.

Качественный анализ ответов по опроснику на втором этапе исследования показал, что расхождение мнений воспитателей одной группы, как и на первом этапе исследования, выразилось либо в степени проявления конкретного признака (единичный случай, иногда, часто), либо в числе сочетаний различных признаков у одного ребенка.

Анализ результатов по проективным рисуночным методикам имел целью выявить признаки агрессивных тенденций в поведении детей и показал, что число детей с предполагаемыми признаками этих проявлений составило около 28% (23 ребенка, из них 4 девочки) от общего числа обследованных детей.

Сопоставление результатов диагностики по двум методикам показало, что из группы детей с предполагаемыми признаками агрессивных тенденций по проективным рисуночным методикам двумя воспитателями одновременно были отмечены несколько (иногда один) признаков агрессивных проявлений в поведении у 21 ребенка. Это число составляет около 90% от числа намеченной психологом группы и около 26% от общего числа детей, принимавших участие в эксперименте. С учетом качественного анализа и результатов второго этапа исследования суммарное число детей старшего дошкольного возраста с признаками агрессивных проявлений в поведении составило 22 человека (27% от общего числа детей, принимавших участие в эксперименте). С этой группой детей планируется решение дальнейших задач исследования: разработка стратегии психокоррекционной работы, апробация коррекционных программ, оценка эффективности их использования.

Таким образом, результаты второго этапа исследования подтвердили выводы, полученные на первом этапе, и можно констатировать, что количественное и качественное сопоставление результатов диагностики по двум методикам повышает их достоверность.

Таблица 4

Особенности поведения детей старшего дошкольного возраста в группе детского сада по наблюдениям воспитателей (октябрь – ноябрь 2005 г.)

Результаты предварительного опроса без использования анкеты	Группа детского сада и возраст детей					Общее число детей по всем группам
	Д/с 1489		Дошкольное отделение школы			
	Старшая 5–6 лет	Подготовительная 6–7 лет	Старшая 5–6 лет	Старшая 5–6 лет	Подготовительная 6–7 лет	
Число детей в группе, принимавших участие в эксперименте	17	19	15	15	15	81
Из них девочки	8	11	8	7	7	40
Из них мальчики	9	8	7	8	8	41
Число детей с такими особенностями поведения, которые воспитатели отнесли к агрессивным проявлениям	5	7	4	5	5	26(32%)
Из них девочки	–	1	1	3	–	5
Из них мальчики	5	6	3	2	5	21
Число детей с другими проблемами в поведении, которые воспитатели отметили по своим наблюдениям						
Нежелание ходить в детский сад	–	1	1	–	–	2
Повышенная плаксивость	–	1	1	–	–	2
Нежелание участвовать в различных занятиях	1	–	1	–	–	2
Недостаточные навыки самообслуживания	1	1	1	1	–	4
Повышенная подвижность	1	–	1	1	–	3
Медлительность	–	–	–	1	–	1
Боязливость	–	1	–	–	–	1
Забывчивость, рассеянность, невнимательность	–	1	–	1	1	3
Неуверенность в своих действиях	2	1	1	1	2	7
Беспокойный сон	2	–	–	1	–	3
Чрезмерное фантазирование	1	–	–	–	1	2
Чрезмерная говорливость	–	–	–	–	1	1
Сниженная активность во всех видах деятельности	–	1	–	–	–	1
Частое плохое настроение и постоянные жалобы на других детей	–	–	1	–	–	1
Общее количество проблемных случаев по группам	6	7	6	8	5	32

Результаты диагностики агрессивных проявлений в поведении детей старшего дошкольного возраста. Этапы исследования

Число детей в эксперименте		Первый этап осень 2004 года	Второй этап осень 2005 года
		62	81
Предположения психолога	Число детей с признаками агрессивных тенденций по проективным рисуночным методикам	25 40%	23 28%
	Число детей, у которых предположения психолога подтвердились двумя воспитателями	21 34%	21 26%
	Число детей, у которых предположения психолога не подтвердились ни одним из воспитателей	4	2
ЗаклЮчения воспитателей по опроснику		84%	90%
Диагностика практического психолога подтвердилась заключениями двух воспитателей			

Литература

1. Агрессия у детей и подростков: Учебное пособие / Под ред. Н.М. Платоновой. Спб., 2004.
2. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. СПб., 2004.
3. *Бэрон Р., Ричардсон Д.* Агрессия. Спб., 2000 (Серия «Мастера психологии»).
4. *Венгер А.Л.* Психологические рисуночные тесты: Иллюстрированное руководство. М., 2003.
5. Детская практическая психология: Учебник / Под ред. проф. Т.Д. Марцинковской. М., 2001.
6. *Зимина И.С.* Детская агрессивность как предмет педагогического исследования // Педагогика, 2003. № 5.
7. *Паренс Г.* Агрессия наших детей. М., 1997.
8. Психолог в дошкольном учреждении: Методические рекомендации к практической деятельности / Под ред. Т.В. Лаврентьевой. М., 2002.
9. *Резан А.А.* Психология личности. Социализация, поведение, общение. Спб., 2004.

10. *Румянцева Т.Г.* Понятие агрессивности в современной зарубежной психологии // Вопросы психологии, 1991. №1.
11. *Смирнова Е.О., Хузеева Г.Р.* Психологические особенности и варианты детской агрессивности // Вопросы психологии, 2002. № 1.
12. *Степанов С.С.* Диагностика интеллекта методом рисуночного теста. 5-е изд. Екатеринбург, 1999.
13. *Терешкина И.Б.* Агрессивный ребенок: особенности личности и поведения // Психолого-педагогические проблемы развития личности в современных условиях: Психология и педагогика в общественной практике. СПб., 2000.
14. *Фромм Э.* Анатомия человеческой деструктивности. М., 2004.
15. *Фурманов И.А.* Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция. Минск, 1996.
16. *Хухлаева О.В.* Коррекция нарушений психологического здоровья дошкольников и младших школьников: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учебн. заведений. М., 2003.

Diagnosics of Aggressive Behaviour Patterns in Preschool Children

T.B. Benevolskaya,
Psychologist at the 'Nika' school

Among the requests concerning children's behaviour that kindergarten teachers address to psychologists the theme of aggressive behaviour in children aged 5-7 years constitutes up to 40%. In this connection the aim of this research was to identify aggressive behaviour in preschoolers of two Moscow kindergartens. The following methods were used: questioning of kindergarten teachers, pictorial projective techniques, and a specially developed questionnaire for teachers. Basing on the results obtained in the research children with aggressive behaviour were selected for participation in a specially developed programme aimed at reducing aggression.

Keywords: aggression, aggressive behaviour, practical psychology, preschool age, diagnostics, pictorial projective techniques, questionnaire for teachers, psychological treatment of aggression.

References

1. Agressiya u detei i podrostkov: Uchebnoe posobie / Pod red. N.M. Platonovoi. Spb., 2004.
2. Bol'shoi psihologicheskii slovar' / Sost. i obsh. red. B. Mesheryakov, V. Zinchenko. SPb., 2004.
3. *Beron R., Richardson D.* Agressiya. Spb., 2000 (Seriya «Mastera psihologii»).
4. *Venger A.L.* Psihologicheskie risunochnye testy: Illyustrirovannoe rukovodstvo. M., 2003. (Psihologiya dlya vseh).
5. Detskaya prakticheskaya psihologiya: Uchebnyk / Pod red. prof. T.D. Marcinkovskoi. M., 2001.
6. *Zimina I.S.* Detskaya agressivnost' kak predmet pedagogicheskogo issledovaniya // Pedagogika, 2003. № 5.
7. *Parens G.* Agressiya nashih detei. M., 1997.
8. Psiholog v doshkol'nom uchrezhdenii: Metodicheskie rekomendacii k prakticheskoi deyatel'nosti / Pod red. T.V. Lavrent'evoi. M., 2002.
9. *Rean A.A.* Psihologiya lichnosti. Socializaciya, povedenie, obshenie. Spb., 2004.
10. *Rumyancheva T.G.* Ponyatie agressivnosti v sovremennoi zarubezhnoi psihologii // Vopr. Psihologii, 1991. № 1.
11. *Smirnova E.O., Huzeeva G.R.* Psihologicheskie osobennosti i varianty detskoj agressivnosti // Vopr. Psihologii, 2002. № 1.
12. *Stepanov S.S.* Diagnostika intellekta metodom risunochnogo testa. 5-e izd. Ekaterinburg, 1999 (Rukovodstvo prakticheskogo psihologa).
13. *Tereshkina I.B.* Agressivnyi rebenok: osobennosti lichnosti i povedeniya // Psihologo-pedagogicheskie problemy razvitiya lichnosti v sovremennyh usloviyah: Psihologiya i pedagogika v obshestvennoi praktike. SPb., 2000.
14. *Fromm E.* Anatomiya chelovecheskoj destruktivnosti. M., 2004.
15. *Furmanov I.A.* Detskaya agressivnost': psihodiagnostika i korrekciya. Minsk, 1996.
16. *Huhlaeva O.V.* Korrekciya narushenii psihologicheskogo zdorov'ya doshkol'nikov i mladshih shkol'nikov: Ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. uchebn. zavedenii. M., 2003.

Системный подход в философско-психологической парадигме

Д.В. Деулин,

кандидат психологических наук, научный сотрудник отдела планирования и координации научно-исследовательской и учебно-методической работы Академии экономической безопасности МВД России

Данная работа целиком и полностью посвящена исследованиям феномена системности мышления в общепсихологической канве. Проведен анализ способности младших школьников в определении происхождения систем объектов и выделении генетически исходных отношений (связи), конкретные и частные проявления системы. Известно, что без умения выделять принципы, на которых построены учебные задачи, невозможно успешное овладение материалом школьной программы. Автором сравниваются различные мультипликационные подходы к понятию системности в различных системах координат. Таким образом, автор показывает, что системность учебно-познавательных действий не является нерасчлененным феноменом, а имеет свои психологические механизмы, свою структуру и свою возрастную динамику.

Ключевые слова. Система, системность, целостность, структура, системный подход, генетически исходные отношения.

Под системностью в философско-психологическом русле исследования (от греч. *systema* – составленное из частей, соединение) в психологии понимают методологический подход к анализу психических явлений, когда соответствующее явление рассматривается как система, не сводимая к сумме своих элементов, обладающая структурой, а свойства элемента определяются его местом в структуре [23]. Согласно

позиции Л. фон Бергаланфи: «Выделение систем как в повседневных объектах нашего мира, так и в концептуальных конструкциях определяется нашим «видением» или «восприятием»» [5]. Идеи принципа системности применительно к когнитивной и личностной сфере разработали представители гештальтпсихологии и психоанализа. В частности, гештальтпсихологи выделяли ту общую для структур восприятия и мышления особенность, что они обладают целостными за-

systema@starlink.ru

конами, выделенными из их системной формы, и что эти законы отличны от свойств элементов, входящих в целостность. Этой же позиции придерживаются методологи Ю.А. Шрейдер и А.А. Шаров, утверждающие, что основная черта системы – целостность: «целое представляется собранием компонентов (частей), причем такое представление не вполне детерминировано свойствами системы — оно может зависеть и от наблюдателя, выбирающего удобный способ представления. Первоначально открытое наблюдателю поле исследования принципиально аморфно, не расчленено... Сама возможность выделения в этом поле устойчивых объектов определяется некими целостными свойствами системы и способностью наблюдателя к восприятию образа»¹.

В общем плане под системным подходом понимают методологическое направление, разрабатывающее средства познания и конструирования сложноорганизованных объектов. Исторически этот подход противостоит механистической методологии, ориентированной на изучение отдельных, как правило, неизменных элементов действительности, движение которых подчинено законам классической механики.

В последнее время часто говорят о смене парадигм системного мышления. В его развитии выделяют два больших этапа. Первый (60–70-е гг. XX в.) связывается с изучением равновесных систем и обратимых состояний. Типичными для него являются различные варианты системно-структурного и структурно-уровневого подходов.

Второй этап (с 80-х гг.) характеризуется анализом неравновесных систем и необратимых состояний.

Интересным представляется подход к исследованию систем, предложенный в начале XX в. в концепциях А. Пуанкаре и А.М. Ляпунова, а затем разработанный А.А. Андроновым. Представители этого подхода вводят понятие бифуркации в свя-

зи с существованием различных систем. Они говорят о том, что спонтанное возникновение порядка из хаоса, принципиальная непредсказуемость поведения систем имеют место в точках бифуркации, под которой понимается приобретение нового качества в движениях динамической системы при малом изменении ее параметров. Знание основных бифуркаций позволяет существенно облегчить исследование реальных систем (физических, химических, биологических и др.), в частности, предсказать характер новых движений, возникающих в момент перехода системы в качественно другое состояние, оценить ее устойчивость и область существования.

Все вышеизложенное интегрально в том плане, что понятию «целостность» представители методолого-философского направления придавали особое значение в исследовании систем. Несмотря на исключительную важность этого понятия как в теоретико-методологическом, так и в прикладном, психологическом значении, эти формулировки не удавалось конкретизировать, перевести в разряд формальных определений. Так, после двух десятилетий интенсивной разработки в области теории систем (1970–80 гг.) В.Н. Садовский отметил, что найти оперативные способы задания целостности систем не удалось [21]. Представители психоанализа связывали принцип целостности с анализом аффективных, эмоциональных процессов, рассматривая в качестве основного фактора человеческой психики так называемый «комплекс».

В целом в неофрейдизме, а также в символическом интеракционизме процесс знаково-опосредствованного взаимодействия рассматривается как система (некая целостность) со своей структурой и трактуется в значении первичной и определяющей по отношению к психике индивида.

В связи с идеей стадийного развития психики принцип целостности является ключевым звеном в операциональной концепции Ж. Пиаже. Им анализируются структу-

¹ Шрейдер Ю.А., Шаров А.А. Системы и модели. М., 1982.

ры, специфичные для интеллекта, а именно «...структуры, включающие операции, т.е. интериоризованные и обратимые действия...», скоординированные в системе, подчиняющейся законам, которые относятся к системе как к целому².

В 70-х гг. XX в. системный подход к анализу психики и поведения человека является общей методологической платформой научных и научно-практических исследований Института психологии РАН. Поэтому создание в 1991 г. специальной лаборатории под руководством Б.Ф. Ломова [4, 9] по изучению системного подхода означало *полагание* системности в качестве самостоятельного предмета изучения и в какой-то степени координацию коллективных усилий в этой области. Разработка принципа системности является крупным вкладом Б.Ф. Ломова в развитие методологии и теории психологической науки. Существенной частью теоретико-методологического наследия Б.Ф. Ломова является дальнейшее развитие и наполнение конкретным содержанием принципа системности. Согласно этому принципу изучаемые явления рассматриваются с точки зрения целого и обладают свойствами, которые невозможно вывести из его фрагментов или частей. На передний план выдвигается логика целостности, синтеза, взаимопереходов и взаимовключений.

Б.Ф. Ломов не только аккумулировал системные наработки, существующие в различных областях психологии, но и предложил оригинальную версию системного подхода к исследованию психики и поведения. В ее основе лежат представления о *полисистемности* бытия человека и интегральности его качеств и свойств. Б.Ф. Ломов распространил данный подход на изучение познавательных процессов, он сформулировал основы системной концепции психического отражения [4].

Хотелось бы сразу отметить, что идея системности не была для Ломова чем-то внешним, заимствованным, тем более данной моде. Основные положения системного

подхода, сформулированные в его программной статье [11], прослеживаются на более ранних этапах его творчества: в исследованиях осязания и зрения, пространственных представлений и воображения, а также различных видов операторского труда.

В качестве ориентиров развития системного подхода в психологии выступают две задачи: 1) *построение на основе принципа системности предмета психологической науки* и 2) *разработка системного метода познания психических явлений, или «овеществление» подхода в методе*. Полнота и эффективность решения этих задач определяют уровень развития системных исследований в целом. Строго говоря, изучение интегральных образований психики (либо их производных), выявление состава, структуры, способов функционирования, иерархической организации и т.п. является, скорее, правилом, чем исключением. К такого рода понятиям, отражающим целостные объекты, относятся понятия: «поведенческий акт», «гештальт» (К. Коффка), «психологическая система» (Л.С. Выготский), «интеллект» (Ж. Пиаже), «познавательная сфера» (Д. Норман), «перцептивный цикл» (У. Найссер) и др. Особенность текущего этапа состоит в том, что наряду с организацией (структурой, уровнями) и функционированием целостных образований на передний план выдвигается изучение их становления и развития.

Как общенаучная методология, системный подход получил распространение в 1960-х гг. в контексте научно-технической революции. Мы уже упоминали о позициях Л. Бертаманфи [5]. Именно в таком виде системный подход проник в западную, прежде всего американскую психологию. По сегодняшний день представления и установки этого подхода используются при изучении поведения, личности, процессов познания, организации и динамики социальных групп и других явлений [13, 22]. В какой-то степени этот методологический шаг был подготовлен яркими достижениями

² См.: Пиаже Ж. Теория Пиаже // История зарубежной психологии. Тексты МГУ, 1986.

ми гештальтпсихологии, показавшей, что изучение психических явлений и поведения в качестве систем открывает исследователю широкие перспективы.

Необходимость разработки системного подхода диктовалась и особенностями познавательной ситуации, сложившейся в науке на рубеже 60–70-х гг. В психологии всё большее значение придавалось исследованию отдельных (а не системы в целом) психических процессов, каждый из которых наделялся самостоятельным статусом. Это затрудняло или делало невозможным сопоставление результатов, полученных разными методами и в разных понятийных контекстах, создавало почву для «оукливания» отдельных направлений, порождало все новые и новые формы редукции (информационной, физиологической, социологической и др.) либо эклектики. Встал вопрос о когерентности (связанности) изучаемых психических процессов и возможности реконструкции разнородного знания в целостную картину (систему) психических явлений.

Радикальная точка зрения, принадлежащая З. Коху, хорошо известна: психология, опираясь и на естественнонаучное и на гуманитарное знание, в принципе не может быть когерентной, становится эклектичной и дискретной наукой. Веским аргументом Коха стало его положение о невозможности в психологии универсальных изоморфных законов, которые пытались обнаружить сторонники других подходов [25].

Версия системного подхода, предложенная Ломовым, хотя и включает ряд положений, которые опираются на богатейший материал психологической науки, содержит ряд принципиальных инноваций. Ее наиболее важными источниками являются: 1) философско-методологические разработки принципа системности, выполненные В.П. Кузьминым; 2) принцип детерминизма и механизм «анализа через синтез», разработанные С.Л. Рубинштейном [18; 3) представления о системной организации психических процессов и функций человека, а также принципы комплексности ис-

следований, сформулированные Б.Г. Афанасьевым [1]; 4) теория функциональной системы П.К. Анохина [3]; 5) концепция свойств нервной системы, предложенная Б.М. Тепловым [22] и В.Д. Небылицыным. По существу, Ломов объединил системные идеи, разбросанные по различным областям психологии и смежных с ней дисциплинам, а сам принцип системности использовал в качестве стержневого инструмента психологического познания.

Ломов всегда акцентировал внимание на специфичности и многообразии проявлений целостных образований психики, их зависимость от сферы бытия, уровня собственной организации и развития. Моносистемный взгляд на природу целостного объекта с его вниманием к компонентам и структуре Ломов дополняет полисистемным, выделяя объективные основания интегральных качеств и свойств. Он показал, что, включаясь в разные системы отношений, человек (его психика, поведение) раскрывается в разных планах и обнаруживает качества, которые отсутствуют в других системах отношений.

Поиск путей целостного изучения психики отразился в многочисленных подходах, смысл которых закрепился в понятиях организации, структурности, комплексности, интеграции и т.п. В разное время принципам и методам этих подходов уделялось особое внимание. Однако признания необходимости системного подхода, широкого и постоянного употребления этого понятия в психологии оказалось недостаточным для реализации его в практике психологических исследований.

Знакомство с публикациями, посвященными системным исследованиям, показывает, что проблема системности в психологии достаточно проработана, но вместе с тем не хватает мнений и единства взглядов, касающихся, в частности, формулировок и терминологии и т.д. Системный подход обозначается как «**комплексный системный**», «**системно-структурный**», «**элементно-системный**», «**компонентно-системный**» и т.д. При этом одни авторы пытаются разобраться в возможности приме-

нения системного подхода к психологическому исследованию. Другие изыскивают пути объединения элементов психики в систему как возможный вариант избежать нарушения единства целостности психики. Третьи пытаются приблизиться к системности с помощью определения связей между различными явлениями психики, в первую очередь, между психическими процессами, либо ведут поиски пересечения и соотнесения различных подходов функционального и комплексного, структурного и системного.

В настоящее время не существует единого подхода к изучению как к системности психических процессов, так и к системному познанию психики. Поиски затрудняются спецификой изучаемого объекта (человека). Пока открытыми остаются вопросы практического претворения системного анализа психических явлений, критерии определения системообразующих и системо сохраняющих признаков, по образному определению Ломова, «в ткани самой психологической реальности», которые, собственно, предстоит анализировать или синтезировать. Известно лишь, что в качестве таких признаков выступают факторы, влияющие на объединение и распад целостной функционально-динамической системы. По мнению автора, в русле действия этих признаков необходимо определить процессы, свойства, состояния, поведение систем, функциональные, временные, пространственные соотношения, взаимоотношения между разными подсистемами [10].

Наряду с трудностями намечаются возможные направления решения проблемы системности. Весьма позитивным и перспективным можно считать тезис В.С. Мерлина, согласно которому имеющие место подходы и уровни психологии следует рассматривать как различные концепции системного подхода (12). Концепции различаются задачами, критериями выделения элементов, подсистем, их иерархией. Специфику системных описаний в психологии весьма успешно представляет В.А. Ганзен [6]. Автор полагает, что системный подход начинается с системного анализа психики –

с выявления ее функциональной структуры: определения состава функций, описания существенных признаков, отношений, связей между ними, что исключает их трактовку как автономных образований.

По мнению Гостева и Рубахина, акцент на частях позволяет анализировать их как элементы целого. Соответственно синтез целого можно рассматривать как диалектическое расчленение, состоящее из частей [7].

С этой точки зрения система психологии представляется как совокупность различных психических явлений. Достоинство указанных положений в том, что они позволяют в полной мере использовать весь накопленный психологией опыт на уровне различных подходов.

Доминирующим оказывается генетическое направление системного подхода. В качестве ключевых рассматриваются вопросы механизмов порождения целостностей, соотношения стадий и уровней развития, его видов, критериев, взаимоотношений актуального и потенциального в психическом развитии и т.п. Развитие выражает способ существования психического как системы [19]. Ее целостность и дифференцированность возникают, формируются и преобразуются в ходе развития индивида, которое, в свою очередь, выступает как полисистемный процесс. Психическое развитие характеризуется движением оснований, сменностью детерминант, возникновением новых свойств или качеств, преобразованием структуры целостности и т.п. Системно-генетический подход ориентирует исследователя на поиск источников и движущих сил психического развития человека, которые выражены в системе противоречий между разными свойствами, уровнями, основаниями, факторами и допускают множественность путей их разрешения. Любой результат развития (когнитивный, операциональный, личностный) включается в совокупную детерминацию психического, выступая в роли внутреннего фактора, предпосылки либо опосредствующего звена по отношению к результату последующей стадии. Складывается

ситуация, обеспечивающая возможность перехода психического образования на новую ступень развития. Соответственно регистрируемая в экспериментах динамика стадий (этапов, фаз, ступеней) психического развития любого уровня организации характеризует движение системы детерминант, которая непрерывно доопределяется в самом процессе и потому никогда не может быть предсказана полностью. Базируясь на вышеприведенных исследованиях, мы полагаем, что системный взгляд на детерминацию психики и поведения человека может быть выражен следующими положениями:

возможность возникновения и существования любого психического явления определяется различными обстоятельствами (детерминантами), которые могут выполнять функции причины, следствия, внешних и внутренних факторов, условий, предпосылок и опосредствующих звеньев;

указанные типы детерминант взаимосвязаны, образуют систему;

соотношение между детерминантами подвижно; то, что в одних случаях является предпосылкой, в других может оказаться причиной, фактором или опосредствующим звеном; конкретный состав и структура системной детерминации зависят от текущих обстоятельств жизни человека;

движение или смена детерминант носит закономерный характер и является необходимым условием развития субъекта (его психики, поведения);

включаясь в систему объективных связей и отношений действительности, то или иное психическое явление (форма активности субъекта) само выступает в роли важной детерминанты жизненных процессов, как природных, так и социальных.

Переход к системности как психическому процессу возможен на базе фундаментальных обобщений материала, полученного в досистемных изысканиях. Рассмотрение множества исследований в этом плане показывает, что в данном направлении существует множество разработок, однако сложно сопоставить результаты, полученные разными авторами. В ряде слу-

чаев отсутствует жесткая стандартизация методов, недостаточно много исследований проводится на одних и тех же испытуемых по различным методикам, что не позволяет проследить их развитие за более длительным периодом. Как считает Г.М. Понарядова, еще не выявлены виды и природа связей (функциональных, генетических) между компонентами психики, отсутствуют сравнительные показатели (доступные для количественной и качественной оценки) психических функций у учащихся с различной успеваемостью [15]. Существуют работы, отвечающие вышеуказанным требованиям [8, 20].

Недостаточно работ, направленных на изучение структурных, комплексных и тем более системных описаний психики в разные возрастные периоды.

В русле обозначенных проблем преждевременно пока отказываться и сворачивать исследования, отвечающие ранее выработанным концепциям. В частности, продолжает оставаться актуальным положение, согласно которому развитие интеллекта личности оценивается по уровню сформированности отдельных психических функций и их взаимовлияния [2]. Осваиваемый психологией переход к исследованию личности как системного социального качества более активно должен переноситься на возрастную психологию.

В последние годы в нашем обществе произошли кардинальные политические и экономические изменения, которые коснулись всех сфер жизни, в том числе и системы образования. В советской системе в основе образования лежал принцип разграничения специализаций, т.е. школы были ориентированы на углубленное изучение каких-либо предметов. В настоящее время сложились иные подходы к образовательному процессу. Произошли перемены и в сфере дошкольного образования. На сегодняшний день ситуация обусловлена возрастными сдвигами в развитии детей. Этот процесс способствует интенсивному созданию новых программ дошкольного воспитания. Стала особенно актуальной проблема преемственности дошколь-

ного образования и школьного обучения. Необходимо отметить, что это способствует формированию целостного образовательного пространства, которое интегрирует дошкольные и школьные учреждения. Образовательные программы с каждым годом совершенствуются и усложняются.

Хотелось бы указать на ту особенность, что подобное обстоятельство создает необходимость адаптировать детей к образовательному процессу в школе. Это возможно только при ускорении развития психических функций ребенка, таких, как мышление. Д. Б. Эльконин, описывая мышление младших школьников, отмечал, что дети «задают бесконечные вопросы, спрашивают они обо всем, иногда не удовлетворяясь ответами, которые получают от взрослых, сами создают собственные космогонические и прочие теории» [24]. «Все отвлеченные вопросы о назначении человека, о будущей жизни, о бессмертии души уже представлялись мне; и детский ум мой со всем жаром неопытности старался уяснить те вопросы, предложение которых составляет высшую ступень, до которой может дотянуться ум человека, но решение которых не дано ему», – так писал о себе, семилетнем, Л.Н.Толстой.

В исследованиях В.В. Давыдова и его сотрудников, направленных на изучение и развитие младших школьников, такие психологические *характеристики*, как *предметность*, обобщенность и системность являются критериями сформированности у детей научных знаний и теоретических понятий.

М.А. Семёнова в своей работе дает следующее определение системности как критерия сформированности понятия: «Возможность выведения из всеобщей основы частной формы ее проявления была названа системностью понятия. Это обеспечивает построение всей системы в целом, воссоздание конкретного. Системность понятия обнаруживается в умении преобразо-

вывать исходную абстракцию для построения ее частной формы»³. Многие авторы исследований системности полагают, что она проявляется в ориентации на построение системного представления об объекте, т.е. на выделение генетически исходного отношения [14].

Исходя из концепции В.В. Рубцова, особый акцент в исследованиях учебной деятельности делается на понятии системности учебных действий, под которой понимается способность ребенка рассматривать объект или задачу как систему связанных элементов, устанавливать принцип строения этой системы, а также перенести найденный принцип на решение других задач [16, 17, 19, 20].

В ряде работ этого направления подчеркивается, что этот показатель обеспечивает полноценность учебной деятельности и успешную учебу в школе. Исследуется структура системности учебных действий, её компоненты и их сформированность на разных возрастных этапах [16, 20].

Путь к системности психологии лежит через выделение и объединение рациональных элементов из сложившихся ранее подходов и концепций. Целостные описания отдельных возрастных периодов с дифференциацией по успеваемости в соответствии с практикой школы постепенно подготовят основу для целостного описания всего детства. Тем самым появятся новые возможности для решения многих диагностико-коррекционных задач, повышения качества обучения, действенной реализации реформы образования.

Необходимо выделить два основных показателя системности, таких как умение детьми аналитически рассматривать создаваемые явления (проводить анализ), выделять общие существенные признаки в объектах и умение ребенком конституировать новый объект на основе выделенных им исходных отношений (существенных черт объекта).

³ Семёнова М.А. Критерии сформированности понятия величины у младших школьников // Вопросы психологии, 1985. №1.

Литература

1. Ананьев Б.Г. Психология чувственного познания. М., 1960.
2. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. 1, 2. 1968.
3. Анохин П.К. Очерки по физиологии функциональных систем // Избранные труды. Кибернетика функциональных систем. М., 1975.
4. Барабанщиков В.А., Ломов Б.Ф. Системный подход к исследованию психики // Психологический журн. 2002. № 4.
5. Бертаданфи Л. Общая теория систем. 1968.
6. Ганзен В.А. Системные описания в психологии. 1984.
7. Гостев А.А., Рубахин В.Ф. Классификация образных явлений в свете системного подхода // Вопросы психологии. 1985. № 1.
8. Дубровина И.В., Круглова Б.С. Особенности обучения и психического развития школьников 13–17 лет. 1988.
9. Завалишина Д.Н., Барабанщиков В.А. Принцип системности в психологических исследованиях. М., 1990.
10. Ломов Б.Ф. Системность в психологии. М.; Воронеж, 1996.
11. Ломов Б.Ф. О системном подходе в психологии // Вопросы психологии. 1975. № 2.
12. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. 1986.
13. Найссер У., Хаймен А. Когнитивная психология памяти / Под ред.: У. Найссер, А. Хаймен. Изд. 2-е (международное). 2005.
14. Нежнов П.Г., Медведев А.М. Метод исследования содержательного анализа у школьников // Вестник Моск. ун-та. М., 1988.
15. Понарядова Г.М. О внимании младших школьников с различной успеваемостью // Вопросы психологии. 1982. № 2.
16. Поливанова Н.И., Ривина И.В. Особенности развития системности мышления младших школьников в разных технологиях обучения. 1998.
17. Поливанова Н.И., Ривина И.В. Диагностика системного мышления детей 6–9 лет // Психологическая наука и образование. 1996. № 1.
18. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. М., 1957.
19. Рубцов В.В. Основы социально-генетической психологии. М.; Воронеж, 1996.
20. Рубцов В.В., Ривина И.В. Уровни системности в формировании учебно-познавательной деятельности // Вопросы психологии. 1985. № 2.
21. Садовский В.Н. Эволюционная эпистемология и логика социальных наук: Карл Поппер и его критика. М., 2000.
22. Теплов Б.М. Избранные труды. Т. 1, 2. М., 1985.
23. Философский словарь. М., 1999.
24. Эльконин Д.Б. Психологические игры. М., 1978.
25. Koch S. The nature and limits of psychological knowledge: lessons of a century «Science» // A century of psychology as science. Washington, 1992.

System Approach in Philosophical and Psychological Paradigm

D.V. Deulin,

Research assistant at the Department of Planning and Coordination of Research and Scientific Work at the Academy of Economic Security at the Ministry of Internal Affairs

This paper is entirely focused on exploring the phenomenon of system organisation of thought within the general psychological framework. It analyses the ability of pupils to identify the origin of a system of objects and to single out genetically initial relations that determine concrete and particular manifestations of this system. It is known that one cannot learn school subjects successfully without being able to single out the principles underlying learning tasks. The author compares various approaches to the concept of system organization and shows that system organization of learning and cognitive actions is not an integral phenomenon, but has its own psychological mechanisms, its own structure and age-specific dynamics.

Keywords: system, system organization, integrity, structure, system approach, genetically initial relations.

References

1. *Anan'ev B.G.* Psihologiya chuvstvennogo poznaniiya. M., 1960.
2. *B.G. Anan'ev.* Izbrannye psihologicheskie trudy : V 2-h t. T. 1, 2, 1968.
3. *Anohin P.K.* Ocherki po fiziologii funkcional'nyh sistem // Izbrannye trudy. Kibernetika funktsional'nyh sistem. M., 1975.
4. *Barabanshikov V.A.* Lomov B.F.: Sistemnyi podhod k issledovaniyu psihiki // Psihol. zhurn. 2002. № 4.
5. *Bertalanfi L.* Obshaya teoriya sistem. 1968.
6. *Ganzen V.A.* Sistemnye opisaniya v psihologii. 1984.
7. *Gostev A.A., Rubahin V.F.* Klassifikatsiya obraznyh yavlenii v svete sistemnogo podhoda // Voprosy psihologii. 1985. № 1.
8. *Dubrovina I.V., Kruglova B.S.* Osobennosti obucheniya i psihicheskogo razvitiya shkol'nikov 13–17 let. 1988.
9. *Zavalishina D.N., Barabanshikov V.A.* Princip sistemnosti v psihologicheskikh issledovaniyah. M., 1990.
10. *Lomov B.F.* Sistemnost' v psihologii. M.; Voronezh, 1996.
11. *Lomov B.F.* O sistemnom podhode v psihologii // Voprosy psihologii. 1975. № 2.
12. *Merlin V.S.* Ocherk integral'nogo issledovaniya individual'nosti. 1986.
13. *Naisser U., Haimen A.* Kognitivnaya psihologiya pamyati // Pod red.: U. Naisser, A. Haimen. Izd. 2-e, mezhdunarodnoe. 2005.
14. *Nezhnov P.G., Medvedev A.M.* Metod issledovaniya soderzhatel'nogo analiza u shkol'nikov // Vestnik Mosk. un-ta. M., 1988.
15. *Ponaryadova G.M.* O vnimanii mladshih shkol'nikov s razlichnoi uspevaemost'yu // Voprosy psihologii. 1982. № 2.
16. *Polivanova N.I., Rivina I.V.* Osobennosti razvitiya sistemnosti myshleniya mladshih shkol'nikov v raznyh tehnologiyah obucheniya. 1998.
17. *Polivanova N.I., Rivina I.V.* Diagnostika sistemnogo myshleniya detei 6–9 let // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 1996. № 1.
18. *Rubinshtein S.L.* Bytie i soznanie. M., 1957.
19. *Rubcov V.V.* «Osnovy social'no-geneticheskoi psihologii». M.; Voronezh, 1996.
20. *Rubcov V.V., Rivina I.V.* Urovni sistemnosti v formirovanii uchebno-poznavatel'noi deyatel'nosti // Voprosy psihologii. 1985. № 2.
21. *Sadovskii V.N.* Evolyucionnaya epistemologiya i logika social'nyh nauk: Karl Popper i ego kritika. M., 2000.
22. *Teplov B.M.* Izbrannye trudy. T. 1, 2. M., 1985.
23. *Filosofskii slovar'.* M., 1999.
24. *El'konin D.B.* Psihologicheskie igry. M., 1978.
25. *Koch S.* The nature and limits of psychological knowledge: lessons of a century «Science» // A century of psychology as science. Washington, 1992.

Концепция развития системы психологического обеспечения (психологической службы) образования в Российской Федерации на период до 2010 года

В.В. Рубцов,

доктор психологических наук, ректор
Московского городского психолого-педа-
гогического университета, профессор,
академик, действительный член РАО,
засл. деятель науки РФ

И.В. Дубровина,

доктор психологических наук, профес-
сор, заведующая лабораторией научных
основ детской практической психологии
ПИ РАО

Ю.М. Забродин,

доктор психологических наук, профес-
сор, проректор по научной работе
МГППУ

Е.И. Метелькова,

исполнительный директор Федерации
психологов России

Е.С. Романова,

доктор психологических наук, профес-
сор, член-корр. Российской академии
образования, декан факультета психо-
логии Московского городского педагоги-
ческого университета

В.В. Семикин,

доктор психологических наук, профес-
сор, декан психолого-педагогического
факультета Российского государствен-
ного педагогического университета
им. А.И. Герцена

I. СИСТЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Система образования наряду с культу-
рой и искусством является основным инсти-
тутом, обеспечивающим преемственность,
сохранение и преумножение духовного,
культурного и научного наследия предше-
ствующих поколений, формирование позитивных мировоззренческих установок.

Согласно ст. 29 Конвенции ООН о пра-
вах ребенка, принятой Генеральной Ассам-
блей ООН 20 ноября 1989 г., ратифициро-
ванной третьей сессией Верховного Сове-
та СССР 13 июня 1990 г., образование ре-
бенка должно быть направлено

а) на развитие личности, талантов и ум-
ственных и физических способностей ре-
бенка в их самом полном объеме;

б) воспитание уважения к правам че-
ловека и основным свободам, а также
принципам, провозглашенным в Уставе
ООН;

с) воспитание уважения к родителям
ребенка, его культурной самобытности,
языку и ценностям, к национальным цен-
ностям страны, в которой ребенок прожи-
вает, страны его происхождения и к ци-
вилизациям, отличным от его собст-
венной;

д) подготовку ребенка к сознательной
жизни в свободном обществе в духе пони-
мания, мира, терпимости, равноправия
мужчин и женщин и дружбы между всеми
народами, этническими, национальными и
религиозными группами, а также лицами
из числа коренного населения;

е) воспитание уважения к окружающей
природе.

Эффективность выполнения этих задач повышается с ростом психологической компетентности родителей, педагогов и руководителей системы образования. Применение в образовательной практике знаний о законах и механизмах функционирования психики в различные возрастные периоды, использование в повседневной педагогической работе достижений психологической науки в сочетании с личностно-ориентированной позицией и гуманистической направленностью педагогических методик и технологий обеспечивают бережное отношение к личности ребенка, позволяют максимально раскрыть его потенциал, что в полной мере соответствует Концепции модернизации российского образования.

Концепция развивает основные принципы государственной политики в области образования в части обеспечения его гуманистического характера, приоритета общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности, воспитания гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье. Общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся, воспитанников, которые определены в законах Российской Федерации «Об образовании», «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» и раскрыты в Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года, Федеральной программе развития образования на 2006–2010 годы, также закреплены в Концепции.

Система психологического обеспечения является необходимым компонентом образования, реализующим социально-психологическое проектирование, экспертизу и мониторинг условий для интеллектуального, личностного и социального развития детей и молодежи, охраны психологического здоровья всех участников образовательного процесса и оказания психологической помощи (психологической поддержки) всем участникам образовательно-

го процесса в соответствии с целями и задачами системы образования.

Деятельность по психологическому обеспечению системы российского образования регламентируется международными актами в области защиты прав детей и молодежи, законом «Об образовании», федеральными законами, указами и распоряжениями Президента Российской Федерации, постановлениями и распоряжениями Правительства Российской Федерации, решениями соответствующих органов управления образованием, настоящей Концепцией.

1. Состояние системы психологического обеспечения образования и необходимость ее модернизации

Забота о реализации права ребенка, подростка, молодого человека на полноценное и свободное развитие является стратегической целью Системы психологического обеспечения образования.

В ее состав входят: психологические службы и службы психолого-медико-социально-правовой помощи детям, семьям и педагогам в образовательных учреждениях, педагоги-психологи образовательных учреждений всех типов и видов, психологи учреждений профессионального образования, образовательные учреждения для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи (ППМС-центры), психолого-педагогические и медико-социальные консилиумы (ПМПк) и психолого-педагогические и медико-социальные комиссии (ПМПК), научные учреждения, подразделения высших учебных заведений, учебно-методические кабинеты, центры органов управления образованием и другие учреждения, оказывающие психологическую помощь участникам образовательного процесса.

Психологическая служба образовательного учреждения является основой интеграции действий педагогов-психологов (в учреждениях профессионального образования – психологов), педагогов, социальных педагогов, медицинских работников и других специалистов в единую систе-

му индивидуального комплексного динамического сопровождения развития ребенка, подростка, молодого человека на всех этапах обучения в образовательном учреждении. Неотъемлемой частью в организации комплексного психолого-педагогического и медико-социального сопровождения выступают образовательные учреждения для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи, психолого-медико-педагогические комиссии, службы раннего и надомного сопровождения, специальные (коррекционные) образовательные учреждения. Созданы и успешно функционируют уникальные организационно-функциональные модели психологической службы как в условиях города, так и сельской местности с учетом этно-национальных и социально-экономических особенностей региона. Согласно данным мониторинга 2005 г., в должности педагога-психолога работают более 64 тысяч человек.

На основании «Типового положения об образовательном учреждении для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи», утвержденного постановлением Правительства Российской Федерации от 31.07.1998 № 867, в России действуют более 740 государственных и муниципальных образовательных учреждений для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи (далее – ППМС-центры), и учреждений образования, которые оказывают специализированную и методическую помощь участникам образовательного процесса. Активно развиваются психологические службы в учреждениях начального, среднего и высшего профессионального образования, а также в учреждениях дополнительного образования.

В их деятельности реализованы принципы коррекционно-развивающего и компенсирующего обучения, индивидуальная психолого-педагогическая и медико-социальная помощь обучающемуся, ранняя диагностика и коррекция отклонений в развитии, сотрудничество семьи и школы и др.

ППМС-центры в системе общего образования организуют и направляют совме-

стные действия педагогов-психологов, медицинских работников, педагогов, ряда других специалистов на реализацию психолого-педагогических программ и технологий по формированию активной мотивации здоровья, норм и ценностей здорового образа жизни, режима двигательной активности. Важнейшей задачей деятельности ППМС-центров является координация усилий различных служб и ведомств, технологий и программ взаимодействия педагогов-психологов, педагогов, социальных работников, врачей, юристов и т.д.

Множество факторов риска для подрастающего поколения в современной России ведет к целому ряду проблем, требующих решения на федеральном, региональном уровнях. Особую тревогу вызывают увеличение числа безнадзорных и беспризорных детей, детей со школьной и социальной дезадаптацией, высокий уровень детской преступности.

В связи с этим расширяется спектр деятельности ППМС-центров:

- диагностики и консультирования,
- психолого-медико-социального сопровождения,
- социально-трудовой адаптации и профориентации,
- психолого-педагогической реабилитации и коррекции,
- лечебной педагогики и дифференцированного обучения,
- и другие.

ППМС-центры осуществляют эффективную помощь детям, попавшим в сложную жизненную ситуацию, осуществляют диагностику, комплексные коррекционно-развивающие, реабилитационные мероприятия, направленные на создание оптимальной среды обитания и адаптацию детей к социуму.

В основу работы с безнадзорными детьми положены принципы гуманистической педагогики и психологии: уважение к личности, признание ее индивидуальности, вера в собственные силы и возможности ребенка, опора на его лучшие качества; формирование гуманного отношения к людям, терпимости к различным мнениям,

осознание ответственности перед обществом. Специалистами ППМС-центров осуществляется формирование (коррекция) индивидуально-психологических особенностей детей, способствующих школьной и социальной адаптации, повышению их обучаемости. Работают «телефоны доверия». Действуют диагностические классы, классы коррекционно-развивающего обучения.

ППМС-центры оказывают следующие виды помощи: психологическую (100 %), педагогическую (71%), правовую (17%), социальную (65%), медицинскую (46 %), другую (12,4%). Большинство центров работает с детьми от 3 до 18 лет.

На сегодняшний день в России существует нормативная база, создающая достаточно возможностей прогрессивного развития образования и Системы его психологического обеспечения. В статье 2 «Закона об образовании» один из принципов государственной политики в области образования сформулирован следующим образом: «общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся, воспитанников». Созданная Служба практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации стала важным средством обеспечения адаптивности отечественной системы образования.

В то же время можно констатировать, что как в документации, так и в реальной практике далеко не все отвечает возросшим представлениям об образовании XXI века.

В частности, недостаточно конкретно определены цели, задачи и требования к содержанию работы в целом в системе психологического обеспечения образования, как и в отношении содержания работы педагогов-психологов общеобразовательных учреждений, психологов учреждений профессионального образования и их компетенций.

Система ППМС-центров изначально формировалась на основе принципа вариативности с учетом региональных условий деятельности учреждений. Однако систе-

ма управления данными учреждениями на настоящий момент не сформировалась в полной мере. Одной из основных причин подобного положения вещей является отсутствие полноценной нормативной и правовой базы их деятельности.

В сложившейся ситуации актуальным становится вопрос об определении целей, задач, содержания деятельности Системы психологического обеспечения образования, нормативно-правовой базы, обеспечивающей ее деятельность в условиях реформирования образования.

2. Тенденции мирового развития и новые социальные требования к Системе психологического обеспечения образования

Деятельность по психологическому обеспечению исходит из необходимости достижения образовательных и социальных целей системы образования:

образовательные цели – приобретение обучающимися, воспитанниками необходимых знаний, умений и навыков для получения профессии, карьерного роста, достижения благополучия в жизни;

социальные цели – помощь обучающимся, воспитанникам в определении возможностей и способностей, склонностей, интересов, состояния здоровья, а также социального и экономического положения семьи. Второй аспект социальной цели – воспитание стремления к взаимопомощи, милосердия, толерантности, ответственности и уверенности в себе, способности к активному социальному взаимодействию без ущемления прав и свобод другой личности.

Учитывая общие тенденции мирового развития, обуславливающие необходимость существенных изменений в отечественной системе образования, система психологического обеспечения защищает интересы личности в сфере образования и обеспечивает оказание качественной, доступной и эффективной психологической помощи всем участникам образовательного процесса:

в преодолении проблем в межличностном общении, обучении и воспитании;

в формировании психологической готовности к осуществлению личностного, социального, политического выбора в условиях ускорения темпов развития общества;

в воспитании коммуникабельности в условиях перехода к постиндустриальному информационному обществу, предусматривающих значительное расширение масштабов межкультурного взаимодействия;

в формировании современного мышления у молодого поколения, в основе которого лежит психологическая готовность к противодействию негативным влияниям социума, а также сотрудничеству в рамках международного сообщества для решения глобальных проблем;

в формировании готовности к непрерывному образованию, воспитанию навыка профессиональной мобильности.

Государственная политика в образовании, законодательно закреплённая в основных нормативных документах и определяющая развитие российской системы образования на ближайшие годы, в качестве основных приоритетов выделяет доступность и высокое качество образования, экономическую и управленческую эффективность образовательной системы, её обеспеченность высокопрофессиональными кадрами.

Эти задачи невозможно решить без учета психологической составляющей, которая в отдельных случаях является доминирующей:

1) Доступность образования означает наряду с обеспечением его экономической доступности возможность получения образовательных услуг детьми и молодежью с ограниченными возможностями и особенностями развития, различной степенью готовности к обучению. На первый план выходит необходимость психолого-педагогической диагностики резервов развития обучающегося, подбор программ и форм обучения, наиболее отвечающих его особенностям и возможностям.

2) Само понятие качества образования в общественном сознании тесно связано с такими категориями, как развитие, само-

реализация, здоровье, благополучие, уважение. Высокое качество образования может быть достигнуто только с применением образовательных и воспитательных программ и технологий, при разработке, проектировании и экспертизе которых были учтены критерии их психологической адекватности.

3) Выбор образовательного маршрута и будущей профессии должен носить осознанный и аргументированный характер, учитывать интересы, склонности, возможности обучающегося и одновременно потребности рынка труда. Возрастает роль профессиональной ориентации, психологического сопровождения выбора и реализации профессиональной карьеры. Большое внимание уделяется мотивации обучающихся, за счет которой обеспечивается их максимальная включенность в образовательный процесс.

4) Неразрывная связь качественного обучения и полноценного воспитания обязывает учитывать весь спектр влияний на развивающуюся личность в современном мире. Это побуждает нас заботиться не только о физической, но и о психологической безопасности ребенка, подростка, молодого человека, формировании его готовности к противодействию негативным влияниям, воспитанию у него толерантности, ответственного отношения к своей судьбе и к судьбе страны.

5) В ситуации распределения ответственности между субъектами образовательной политики и повышения роли всех участников образовательного процесса – обучающегося, педагога, родителя, администрации образовательного учреждения – отношение к процессу обучения и воспитания должно быть подкреплено их высокой психологической компетентностью и готовностью к активным действиям, что повышает экономическую и управленческую эффективность образовательной системы.

В Концепции модернизации российского образования (см. 1 гл.) названы факторы, способные при отсутствии эффективной психологической помощи привести к серьезным негативным последствиям:

увеличению социальной напряженности в различных сферах за счет психологической неготовности граждан к осуществлению политического и социального выбора, отсутствия целенаправленного формирования психологических качеств, обеспечивающих адаптацию в социальной среде (коммуникабельность, толерантность, мобильность, стрессоустойчивость и т.п.);

ухудшению здоровья нации как следствие информационных перегрузок, устаревших и неэффективных педагогических технологий, низкой психологической культуры населения;

росту структурной безработицы (несоответствие трудовых ресурсов потребностям рынка труда);

росту девиантного поведения в молодежной среде, употребления ПАВ, социального сиротства как реакции на неумение справляться с психологическими проблемами.

3. Цели и задачи совершенствования системы психологического обеспечения образования

Под психологическим обеспечением образования понимается многоуровневая организационная система, интегрирующая основные структурные единицы, которые обеспечивают оказание эффективной психологической помощи всем участникам образовательного процесса в учреждениях образования всех типов и видов.

Основной целью совершенствования системы психологического обеспечения образования является повышение качества и обеспечение доступности психологических услуг в сфере образования с целью сохранения и укрепления здоровья, повышения адаптационных возможностей, гармоничного развития личности обучающихся в образовательном процессе, усиления воспитательной составляющей образования.

Система психологического обеспечения образования предполагает активное внедрение достижений современной психологической науки для решения обучающих и воспитательных задач образовательной практики в их тесной взаимосвязи

с опорой на гуманистические принципы отечественного образования.

В этих целях поставлены следующие задачи:

1. Развитие нормативной правовой базы системы психологического обеспечения образования.

2. Создание основы нормативного правового регулирования оказания психологических услуг участникам образовательного процесса в образовательных учреждениях всех типов и видов различных форм собственности на всех образовательных уровнях (дошкольное; школьное; дополнительное; начальное, среднее и высшее профессиональное).

3. Создание нормативной правовой основы для внедрения преподавания предмета «Психология» как средства воспитания психологической культуры обучающихся в общеобразовательные школы и учреждения профессионального образования.

4. Создание нормативной правовой основы для организации и проведения социально-психологического мониторинга с целью осуществления систематического анализа воздействия традиционных и инновационных психолого-педагогических, педагогических и воспитательных технологий на качество обучения и личностные изменения обучающихся.

5. Создание нормативной правовой основы для организации и проведения проектирования и экспертизы образовательной среды с целью оценки образовательных, воспитательных, социальных программ, учебных пособий, образовательных маршрутов и других составляющих образовательной среды на предмет соответствия поставленным развивающим задачам, а также возрастным и индивидуальным особенностям обучающихся.

6. Создание основы нормативного правового регулирования применения и внедрения в практику психодиагностического, психокоррекционного, развивающего инструментария, психологических, психолого-педагогических, воспитательных методик и технологий с целью обеспечения психологической безопасности, адекват-

ватности и соответствия целям образования.

Кроме этого, для обеспечения нового качества образования требуется решение организационно-управленческих, научно-методических, информационных и кадровых задач.

Процесс развития системы психологического обеспечения образования предстоит сделать планомерным, перевести в область обдуманной стратегической политики, в которой будут чётко определены цели и критерии развития всех ее составляющих, выявлены потенциальные точки роста, определены этапы становления.

Представительства системы психологического обеспечения образования предусматриваются в органах управления образованием всех уровней, образовательных учреждениях всех типов и видов в системе общего, специального, профессионального (начального, среднего и высшего) и дополнительного образования Российской Федерации.

Система психологического обеспечения образования функционирует в тесном контакте с учреждениями и организациями Российской академии образования, здравоохранения, органами опеки и попечительства, органами внутренних дел и прокуратуры, профессиональными общественными организациями.

4. Основные направления психологического обеспечения образования в современных условиях

Психологическое обеспечение системы образования должно охватывать следующие направления.

1.1. Повышение психологической компетентности всех участников образовательного процесса (специалистов и руководителей системы образования, учащихся, их родителей и опекунов) – система мер, предусматривающая включение в программы подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов системы образования, в программы родительского всеобуча образовательных блоков по наиболее актуальным пробле-

мам социально-психологической направленности на основании данных мониторинга; включение преподавания предмета «Психология» в федеральный стандарт общего образования; издание прикладной психологической литературы, пропаганда научных психологических знаний в средствах массовой информации и т.п.

Реализация данного направления в рамках программы позволит повысить адаптационные возможности учащихся, обеспечит психологически грамотный подход к воспитанию и обучению со стороны педагогов и родителей, явится профилактикой различного рода дидактогений, а также «профессионального выгорания» в педагогической среде, обеспечит экологичный подход к процессу обучения и воспитания.

Повышение психологической компетентности педагогических и руководящих кадров в системе образования за счет увеличения учебной нагрузки на возрастную, педагогическую, организационную психологию в программах подготовки, переподготовки и повышения квалификации.

Удовлетворение запросов современной образовательной практики за счет достижений современной психологической науки; возрождение практико-ориентированных научных школ и построение принципиально новых моделей прикладных исследований, способствующих развитию психологической науки в направлении образовательных инноваций.

Осуществление перспективных прикладных психологических исследований в области образования, социально-психологических образовательных проектов.

1.2. Информационно-аналитическое обеспечение системы управления образованием – система мер, направленных на профилактику и устранение факторов негативного воздействия образовательной среды на развитие личности обучающихся, воспитанников, в том числе психологического насилия; мониторинг и анализ развивающего характера и безопасности образовательной среды, эффективности образовательных (обучающих, развивающих,

воспитательных) программ, уровня развития и социально-психологической компетентности обучающихся.

Социально-психологический мониторинг – информационное сопровождение инновационных процессов в образовании, позволяющее администрации, педагогическому коллективу образовательного учреждения, органам управления образованием осуществить анализ воздействия традиционных и инновационных психолого-педагогических и педагогических технологий на качество обучения и личностные изменения обучающихся, воспитанников; принимать управленческие решения и распределять кадровые, финансовые и иные ресурсы, основываясь на объективных данных.

1.3. Психологическое проектирование – разработка системы социальных, педагогических, психологических мероприятий для создания психологически безопасной, развивающей образовательной среды, ориентированной на воспитание уважительного отношения к истории, культуре своей страны; для усвоения ее нравственных идеалов, общественно одобряемых моделей поведения, активной жизненной позиции, психологической готовности к противодействию негативным влияниям социума, направленной на формирование социально-психологической компетентности всех участников образовательного процесса, обеспечивающей возможность компетентного выбора личностью своего жизненного пути, самостоятельного решения проблем, умения анализировать ситуацию и выбирать соответствующее поведение, не ущемляющее свободы и достоинства другого.

Психологическая составляющая в образовательном проектировании призвана сохранить и укрепить психическое и социальное здоровье и благополучие всех участников проектных изменений, обеспечить обучение, воспитание и развитие обучающихся, воспитанников с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей, восприимчивости к различного рода педагогическим технологиям, возможности усваи-

вать предлагаемые объемы информации, эмоционального благополучия и т.д.

1.4. Психологическая экспертиза – оценка соответствия образовательной среды (образовательных программ, учебных пособий, образовательных маршрутов и т.п.) поставленным развивающим и воспитательным задачам, а также возрастным и индивидуальным особенностям обучающихся, а также оценка психологической компетентности при проведении комплексной психолого-педагогической экспертизы профессиональной деятельности специалистов образовательных учреждений. Целью психологической экспертизы является обеспечение безопасной, развивающей, психологически комфортной среды, в которой растет, обучается и воспитывается ребенок; гуманизация методик и способов воспитательного воздействия на развивающуюся личность; защита «пространства детства» от деструктивного воспитательного и психологического влияния.

1.5. Оказание психологической помощи участникам образовательного процесса на всех образовательных уровнях (дошкольное; школьное; дополнительное; начальное, среднее и высшее профессиональное) – система мероприятий, направленных на преодоление психолого-педагогических проблем, возникающих у участников образовательного процесса в различных социальных ситуациях; оказание помощи в выборе образовательного маршрута с учетом личностных и интеллектуальных особенностей, возможностей и склонностей; оказание психологической помощи в планировании и реализации профессиональной карьеры.

Психологическая помощь участникам образовательного процесса включает следующие виды деятельности:

психологическое просвещение – система мероприятий, направленных на формирование у обучающихся, воспитанников и их родителей (законных представителей), педагогических работников и руководителей образовательных учреждений психологической компетентности, а также потребности в психологических знаниях,

желания использовать их в интересах собственного развития и для решения профессиональных задач;

психологическая профилактика – мероприятия, направленные на выявление и предупреждение возникновения явлений дезадаптации обучающихся, воспитанников в образовательных учреждениях, разработка профилактических программ и конкретных рекомендаций обучающимся, воспитанникам, педагогическим работникам, родителям (законным представителям) по оказанию помощи в вопросах воспитания, обучения и развития;

психологическая диагностика – психолого-педагогическое наблюдение обучающихся, воспитанников на протяжении всего периода обучения, выявление индивидуальных особенностей и склонностей личности, ее потенциальных возможностей в процессе обучения и воспитания, в профессиональном самоопределении, а также выявление причин и механизмов нарушений в развитии, обучении, социальной адаптации. Психологическая диагностика проводится специалистами как индивидуально, так и с группами обучающихся, воспитанников образовательных учреждений;

психологическое консультирование – оказание помощи в самопознании, адекватной самооценке и адаптации в реальных жизненных условиях, формировании ценностно-мотивационной сферы, преодолении кризисных ситуаций и достижении эмоциональной устойчивости, способствующих непрерывному личностному росту и саморазвитию, включая индивидуальные и групповые консультации обучающихся, воспитанников, педагогов, родителей (законных представителей);

психологическая коррекция и развитие – активное психологическое воздействие, направленное на устранение или компенсацию выявленных отклонений в психическом и личностном развитии обучающихся со стойкими затруднениями в освоении образовательной программы. Целью психологической коррекции и развития является достижение адаптации в

образовательной среде, гармонизация личности и межличностных отношений;

профессиональная ориентация – психологическое обеспечение профессионального самоопределения и выбора оптимального вида занятости обучающихся с учетом их интеллектуально-личностных возможностей, мотивационной направленности и социально-экономической ситуации на рынке труда.

1.6. Обеспечение качества и доступности психологических услуг участникам образовательного процесса – система мер, направленных на контроль качества психологических услуг со стороны государства и профессиональных общественных организаций (разработка и внедрение системы общественно-государственной сертификации психологов системы образования), развитие кадрового потенциала – внесение изменений в образовательные стандарты с целью расширения специализаций психологов с учетом нужд и потребностей системы образования, внедрение личностно-ориентированных моделей повышения квалификации педагогов-психологов; повышение уровня профессионализма специалистов, участие в деятельности профессиональных объединений и организаций, формирование единого информационного пространства; развитие материально-технической базы Системы психологического обеспечения образования, в том числе обеспечение специалистов унифицированным и сертифицированным психодиагностическим и коррекционно-развивающим инструментарием, необходимым для осуществления профессиональной деятельности.

Только целенаправленный комплексный подход обеспечит превентивный характер психологического обеспечения образования и сместит акценты в образовательном процессе с коррекционных мероприятий на профилактические. Темпы развития экономики и повышение уровня жизни в России, прогнозируемое в ближайшие годы, необходимо скажутся на требованиях к психологическому обеспечению системы образования, призванному оптимизиро-

ровать процесс обучения и воспитания за счет грамотного применения в образовательной и управленческой практике знаний о человеческой психике, ее особенностях, возможностях и законах развития.

Необходимо объединить, структурировать и сориентировать на главную задачу российской образовательной политики – обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства, ныне разрозненные действия психологической науки и практики, органов управления образования на федеральном, региональном и муниципальном уровне, общественных организаций и объединений.

II. ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ОСНОВЫ СИСТЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

1. Федеральный уровень

1.1. Общее руководство Системой психологического обеспечения образования и ответственность за ее организацию на федеральном уровне возлагается на соответствующие структурные подразделения Минобрнауки России и Рособразования; научно-методическое руководство на уровне федеральных округов – на Координационный Совет по психологическому обеспечению образования при Министерстве образования и науки Российской Федерации и Федеральные Центры психологического обеспечения образования в 7 федеральных округах Российской Федерации.

В состав Системы психологического обеспечения образования на федеральном уровне входят:

Минобрнауки России, отдел (специалисты), курирующий направление психологического обеспечения образования, осуществляет функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере психологического обеспечения образования, подготавливает предложения по исследовательским, образовательным и научно-

практическим проектам в области практической психологии образования для включения в национальные проекты и программы развития образования, обеспечивает координацию взаимодействия с общероссийскими профессиональными общественными организациями в целях развития практической психологии образования, консолидации усилий психологов с целью гуманизации образовательного пространства России, поиска путей эффективного приложения знаний и опыта современной психологической науки к решению задач современного образования; развития службы практической психологии образования; формирования единого информационного пространства психологов образования России; укрепления профессионального статуса психолога образования в обществе, защиты его профессиональных и социальных прав и интересов; повышения психологической культуры населения;

Рособразование, отдел (специалисты), курирующий направление психологического обеспечения образования, проводит в установленном порядке конкурсы и заключает государственные контракты на проведение научно-исследовательских работ в сфере психологического обеспечения образования; организует конгрессы, конференции, олимпиады, семинары, выставки и другие мероприятия в сфере психологии образования;

Координационный совет по психологическому обеспечению образования при Министерстве образования и науки Российской Федерации определяет стратегию, разрабатывает рекомендации по содержательным и организационным аспектам психологического обеспечения образования, наиболее эффективному использованию потенциала Системы психологического обеспечения для решения задач, стоящих перед системой образования России; совместно с отделом Минобрнауки подготавливает предложения по исследовательским, образовательным и научно-практическим проектам в области практической психологии образования для включения в национальные проекты и програм-

мы развития образования, готовит предложения по осуществлению психологической экспертизы образовательной среды и сертификации профессионального инструментария и специалистов-психологов. Состав Координационного совета определяется приказом Министра образования Российской Федерации и включает, в том числе, представителей общероссийских профессиональных общественных организаций, реализуя государственно-общественный характер управления в системе образования Российской Федерации;

Федеральные Центры психологического обеспечения образования в 7 федеральных округах Российской Федерации осуществляют функции координации деятельности и научно-методического обеспечения специалистов-психологов на уровне федерального округа Российской Федерации; обеспечивают научно-методическое сопровождение проведения социально-психологического мониторинга и мониторинга Системы психологического обеспечения по заказу Минобрнауки России на территории федерального округа и подготовку аналитических материалов и рекомендаций по их результатам; организуют проведение социально-психологической экспертизы, организуют и участвуют в проведении социально-психологического мониторинга, разрабатывают систему мероприятий по созданию социально-педагогических и психологических условий для решения задач обучения и развития обучающихся, воспитанников в современных условиях.

2. Региональный уровень

Общее руководство Системой психологического обеспечения образования и ответственность за ее организацию на региональном уровне возлагается на заместителей руководителей управлений образования субъектов Российской Федерации; научно-методическое руководство – на Координационные советы по психологическому обеспечению образования при органах управления образованием субъектов Российской Федерации.

В состав Системы психологического обеспечения образования на региональном уровне входят:

отделы (специалисты) в управлениях образованием субъектов Российской Федерации, курирующие деятельность региональной системы психологического обеспечения образования, – организуют и контролируют деятельность по психологическому обеспечению образования в субъектах Российской Федерации, обеспечивают ее информационное и организационное единство в субъекте Российской Федерации; организуют выполнение федеральных и иных нормативных документов, регламентирующих эту деятельность; организуют разработку и реализацию региональных нормативных правовых актов в пределах своей компетенции, осуществляют контроль за их выполнением; подготавливает предложения по исследовательским, образовательным и научно-практическим проектам в области практической психологии образования для включения в региональные проекты и программы развития образования, организуют и совместно с учреждениями психологической службы проводят социопсихологический мониторинг региональной образовательной системы, совещания, семинары, научно-практические конференции и другие мероприятия по вопросам психологического обеспечения образования;

образовательные учреждения для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи (ППМС-центры), – осуществляют первичную и специализированную психологическую помощь всем субъектам образовательного процесса; анализируют состояние психологического здоровья детей в системе образования региона, предоставляют необходимую информацию в органы управления образованием субъекта Российской Федерации для принятия управленческих решений; реализуют специализированные образовательные, исследовательские и научно-практические проекты и программы, осуществляют психологическую оценку образовательной среды в образовательных учреждениях региона, участвуют в проведе-

нии социально-психологического мониторинга, осуществляют информационное и организационное обеспечение деятельности педагогов-психологов общеобразовательных учреждений и психологов учреждений профессионального образования;

региональные психолого-медико-педагогические консультации (ПМПК) обеспечивают выявление детей и подростков с отклонениями в развитии, проведение комплексного диагностического обследования несовершеннолетних и разработку рекомендаций, направленных на определение специальных условий для получения ими образования и сопутствующего медицинского обслуживания, в том числе по направлению муниципальных и временно создаваемых ПМПК и ПМПк в особо сложных и спорных случаях; координируют и контролируют деятельность муниципальных и временно создаваемых ПМПК.

3. Муниципальный уровень

Общее руководство Системой психологического обеспечения образования и ответственность за ее организацию на муниципальном уровне возлагается на заместителей руководителей муниципальных органов управления образования; научно-методическое руководство – на соответствующие учебно-методические центры, методические кабинеты и методические объединения.

В состав Системы психологического обеспечения образования на муниципальном уровне входят:

отделы (специалисты) в муниципальных органах управления образованием – организуют и контролируют деятельность по психологическому обеспечению образования на уровне муниципального образования, обеспечивают информационное и организационное единство психологических служб и отдельных специалистов-психологов в образовательных учреждениях на территории муниципального образования; организуют выполнение федеральных, региональных и иных нормативных документов, издают приказы, распоряжения и другие документы по вопросам психологического обеспечения образования

на муниципальном уровне; осуществляют контроль за их выполнением; совместно со специалистами проводят социально-психологический мониторинг образовательной системы, а также совещания, семинары, научно-практические конференции и другие мероприятия по вопросам психологического обеспечения образования;

образовательные учреждения для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи (ППМС-центры), – осуществляют первичную и специализированную психологическую помощь всем субъектам образовательного процесса; анализируют состояние психологического здоровья обучающихся, воспитанников в образовательном пространстве территориального (муниципального) управления и предоставляют необходимую информацию территориальному (муниципальному) управлению образования для принятия управленческих решений; реализуют специализированные образовательные, исследовательские и научно-практические проекты и программы, осуществляют психологическую оценку образовательной среды в образовательных учреждениях своего района, участвуют в проведении социально-психологического мониторинга, осуществляют информационное и организационное обеспечение деятельности педагогов-психологов общеобразовательных учреждений на территории своего района;

другие учреждения, оказывающие психологическую помощь участникам образовательного процесса (государственные и государственно-муниципальные образовательные учреждения всех типов и видов в составе территориальных управлений) – осуществляют первичную и специализированную психологическую помощь участникам образовательного процесса в соответствии со своими уставными документами и законодательством в области образования Российской Федерации;

учебно-методические центры, методические кабинеты и методические объединения – осуществляют функции координации учебно-методического обеспечения деятельности педагогов-психологов

общеобразовательных учреждений и психологов учреждений профессионального образования на территории своего муниципалитета, участвуют в проведении социально-психологического мониторинга, организуют проведение совещаний и конференций по вопросам психологического обеспечения образования на муниципальном уровне; готовят методические рекомендации по вопросам оказания психологической помощи всем субъектам образовательного процесса;

муниципальные ПМПК и консилиумы ПМПК – обеспечивают выявление детей и подростков с отклонениями в развитии, проведение комплексного диагностического обследования несовершеннолетних и разработку рекомендаций, направленных на определение специальных условий для получения ими образования и сопутствующего медицинского обслуживания.

4. Образовательное учреждение (за исключением ППМС-центров)

На уровне образовательного учреждения (первичное звено) общее руководство системой психологического обеспечения возлагается на руководителя образовательного учреждения.

В состав Системы психологического обеспечения образования на уровне образовательного учреждения входят:

психологическая служба образовательного учреждения – структурное подразделение образовательного учреждения общего, профессионального и дополнительного образования различных форм собственности, типов и видов, в состав которых входят два и более специалиста с высшим психологическим образованием (из расчета один педагог-психолог в учреждениях общего, среднего, дополнительного образования или один психолог в учреждениях профессионального образования на 250 обучающихся), обеспечивающие преемственность в оказании психологической помощи на всех ступенях образования. Специалисты психологических служб образовательных учреждений взаимодействуют с педагогами, логопедами, дефек-

тологами, медицинскими работниками, другими специалистами и региональными, муниципальными структурными единицами Системы психологического обеспечения образования и воспитания с целью оказания комплексной многопрофильной помощи обучающимся, воспитанникам. В современных условиях наметились тенденции к созданию в образовательных учреждениях Комплексных служб психолого-медико-социально-правовой помощи детям, семьям и педагогам, в составе которых специалисты разного профиля (в том числе психологи) взаимодействуют в рамках единого структурного подразделения на основе комплексного подхода к преодолению проблем в обучении и воспитании, а также обеспечению условий, необходимых для свободного и всестороннего развития ребенка, подростка, молодого человека на благо личности, общества и государства.

При отсутствии условий для создания психологической службы в образовательном учреждении вводится должность **педагога-психолога (психолога)** – специалиста, который оказывает первичную психологическую помощь обучающимся, воспитанникам в соответствии со своей профессиональной подготовкой исходя из сформулированного в должностных обязанностях запроса администрации образовательного учреждения. Объем рабочей нагрузки на одного специалиста в этом случае также берется из расчета один педагог-психолог в учреждениях общего, среднего, дополнительного образования или один психолог в учреждениях профессионального образования на 250 обучающихся. Педагог-психолог (психолог) взаимодействует с региональными, муниципальными структурными единицами Системы психологического обеспечения образования и воспитания с целью оказания специализированной помощи обучающимся, воспитанникам.

Педагог-психолог (психолог) образовательного учреждения (при отсутствии психологической службы в образовательном учреждении) по административной линии подчиняется заместителю руководителя образовательного учреждения по воспита-

тельной работе, а по профессиональной линии – руководителю методического объединения педагогов-психологов (психологов) соответствующего уровня.

Психолого-медико-педагогические консилиумы образовательных учреждений – ПМПк осуществляют выявление детей и подростков с отклонениями в развитии на основе комплексного изучения личности ребенка с использованием диагностических методик психологического, педагогического, клинического обследования и динамического наблюдения за развитием детей в общеобразовательном учреждении; разрабатывают рекомендации, направленные на определение психолого-педагогических условий для получения ими образования и сопутствующего медицинского обслуживания; консультируют родителей и учителей по вопросам профилактики, лечения, а также организации помощи и педагогической поддержки детям с трудностями в обучении.

5. Финансирование

1. Деятельность по психологическому обеспечению образования финансируется за счет соответствующей статьи бюджета и целевых средств учредителей – государ-

ственных органов управления образованием, местных (муниципальных) органов управления образованием и частных лиц.

2. Финансирование структурных единиц системы психологического обеспечения образования в составе территориальных и муниципальных управлений:

ППМС-центры финансируются по региональным нормативам, рассчитанным для данного типа образовательных учреждений в соответствии с пунктами **2, 4, 5. ст. 41 Закона Российской Федерации «Об образовании» за счет целевых средств, выделяемых юридическими и физическими лицами на его развитие; в государственных и государственно-муниципальных образовательных учреждениях всех типов и видов** (за исключением ППМС-центров) финансирование осуществляется в пределах средств, определяемых в соответствии с нормативом, рассчитанным для данного типа и вида образовательного учреждения (с учетом специализированных психологических услуг в нормативах подушевого финансирования), а также за счет целевых средств, выделяемых юридическими и физическими лицами на их развитие.

Developing the System of Psychological Support of Education in the Russian Federation Up to the Year 2010

Rubtsov Vitaly Vladimirovich,

Ph.D. in Psychology, Professor, Full Member of the Russian Academy of Education, Rector of the Moscow State University of Psychology and Education, Director of the Psychological Institute RAE

Dubrovina Irina Vladimirovna,

Ph.D. in Psychology, Professor, Head of the Laboratory of Scientific Fundamentals of Child Practical Psychology at the Psychological Institute RAE

Zabrodin Yury Mikhailovich,

Ph.D. in Psychology, Professor, Pro-rector for Scientific Research MGPPU

Metelkova Yelena Ivanovna,

Chief Executive of the Federation of Russian Psychologists

Romanova Yevgeniya Sergeyevna,

Ph.D. in Psychology, Professor, Full Member of the Russian Academy of Education, Dean of the Faculty of Psychology MGPPU

Semikin Viktor Vasilyevich,

Ph.D. in Psychology, Professor, Dean of the Faculty of Psychology and Pedagogy at the A.I. Gertsen Russian State Pedagogical University

«Скажите государю...» или загадка графа П.Н. Игнатьева для средней и высшей школы

М.Ю. Тихонов,
доктор философских наук, профессор,
начальник Юго-Западного окружного управ-
ления образования Департамента
образования Москвы

*«Скажите государю, что у англичан
ружья кирпичом не чистят: пусть что-
бы и у нас не чистили, а то, храни бог
войны, они стрелять не годятся»¹.*

Лесков Н.С. «Левша» (1881)

В последние пятнадцать лет только ленивый не говорил и не писал о кризисном положении российского образования. За все эти годы подобных оценок не смогли изменить ни смены министров, ни смены концепций. Более всего такие дискуссии огорчают самих учителей, профессоров и всех практических работников образовательных учреждений и структур. В качестве слабого утешения для последних предлагается обратиться к истории российского народного просвещения, которая убедительно показывает, что этот кризис не первый, а может, и не последний.

«Профессора высших учебных заведений – университетов и технических институтов – нигде в современном цивилизованном мире не поставлены в столь униженное положение, как у нас в России. За

последние десятилетия XIX века только положение преподавателей в университетском пережитке, в забытом схоластическом университете Филиппинских островов могло быть сравнимо с правовым положением профессоров великого русского народа»².

«...съезд в Петербурге в своих речах и постановлениях развернул перед всем миром картину поразительной свободы от наук. В XX веке мы услышали живых персонажей Фонвизина. ...министр народного просвещения публично произнес холодную, оскорбительную оценку, по существу несправедливую и неверную. Едва ли когда в какой-либо стране было бы мыслимо такое отношение к национальному достоянию со стороны представителей власти»³.

На что же так обиделся автор? На следующую оценку: «Наиболее печальным явлением я считаю научный упадок университета, понижение его научной производительности»⁴. Оценка принадлежит министру народного просвещения Российской империи в 1910–1914 гг. Льву Аристовичу Кассо, а первые две цитаты – перу Владимира Ивановича Вернадского в бытность его профессором Императорского московского университета; первая – в 1904, а вторая – в 1911 г.

Не правда ли, все это звучит сегодня весьма актуально и волей-неволей наво-

¹ Лесков Н.С. Сочинения.: В 3-х т. М. 1988. Т. 2.

² Вернадский В.И. О профессорском съезде. «Наши дни». 1904. 29 декабря // Московский университет в судьбе русских писателей и журналистов. Воспоминания. Дневники. Письма. Статьи. Речи. М., 2005.

³ Вернадский В.И. Разгром. Там же.

⁴ Кассо Л.А. «Новое время», 1911, 2 февраля. Там же.

дит на некоторые сопоставления и аналогии. В начале прошлого века, как и теперь, российская научная и педагогическая общественность была серьезно озабочена положением дел и в обществе, и в образовании. Предреволюционные 1915–1916 гг. были связаны с последней в царской России попыткой реформирования народного просвещения, суть которой была в стремлении успокоить набирающие силу народные волнения и связанные с ними деструктивные процессы в обществе.

Министерство народного просвещения в те годы возглавлял граф Павел Николаевич Игнатъев. Именно он сформулировал педагогическую задачу школы, взятую позже на вооружение советским народным просвещением: «возможно полное использование природных дарований ученика и достижение возможно полного, на данном уровне обучения, развития его умственных и физических способностей путем активной самодеятельности»⁵.

Идеи П.Н. Игнатъева не были приняты и не получили законодательного оформления⁶ в Российской империи, а их реализация в Советской России не радовала самого автора. Он считал, что большевики использовали его подходы для создания советской школы, взяв «всю внешнюю структуру намеченных изменений, многие основные реформы номинально приняли, придав им совершенно превратный, искаженный характер»⁷.

Современное российское образование ищет пути выхода из настоящего кри-

зисного состояния преимущественно в анализе и сравнении собственных результатов с достижениями советской педагогики и существующими в меньшей степени – с достижениями дореволюционной российской. В советское время этого не делалось по идеологическим соображениям, а в постсоветское, видимо, – по традиции.

Следует пояснить, что все-таки подтолкнуло автора обратиться к дискуссиям столетней давности. Ответ прост – учебники и учебные пособия рубежа XIX–XX вв., а точнее – осознание того, что российская школа в те годы учила детей не хуже, а подчас и лучше, чем она делает это сейчас. Несмотря на кажущуюся спорность утверждения, это легко доказывается. При сопоставлении учебников математического и естественно-научного цикла обращает на себя внимание практическая направленность и полезность (и в смысле повседневной жизни, и в смысле дальнейшего изучения теории) для ребенка излагаемых в старых учебниках сведений.

Так, в сборнике арифметических задач для начальных училищ (третий год обучения) мы находим задачи на вычисление времени, банковские проценты, пробы драгметаллов и крепости спирта, квадратные и кубические меры⁸. Краткий курс алгебры для женских гимназий учит делить многочлен на многочлен и исследовать бесконечно убывающие геометрические прогрессии⁹, что делается сегодня не в каждой московской

⁵ Игнатъев П.Н. Очерк о русской школе. М., 2000, №2.

⁶ На Всероссийском монархическом съезде (Нижний Новгород, 1915, ноябрь) резюме по материалам школьной секции об «антигосударственной работе Игнатъева» было жестоким: «С одной стороны – космополитизм школы, с другой – уменьшение программ по усмотрению самих учебных заведений, с третьей – заполнение средней школы еврейством, с четвертой – сокращение числа учебных лет, с пятой – беспрепятственный доступ улицы в школу и с шестой – назначение в число учительского персонала лиц политически неблагонадежных – вот мероприятия графа Игнатъева, которые он изо дня в день проводит в русскую школу, дабы такими своими действиями, идущими от еврейского начала и прогрессивного блока (в Государственной Думе – М.Т.), свести русскую государственность к нулю и убить нашу самобытность» // Там же.

⁷ См. Там же. С. 52. Граф Игнатъев скончался в 1945 году в Канаде.

⁸ См.: Юревич Г.Я. Сборник арифметических задач для начальных училищ. Часть вторая. Третий год обучения. С.-Петербург: Книжный магазин Н. Карбасникова, 1899.

⁹ См.: Гебель В.Я. Краткий курс алгебры и собрание алгебраических задач. Часть I. Теория. Изд-е четвертое, испр. и дополн. М.: Типо-литография В. Рихтер, 1902.

школе¹⁰. Учебник по прямолинейной тригонометрии для мужских гимназий открывается разделом, посвященным измерению расстояний и углов на местности с применением астролябии и теодолита, отсюда становится ясным практический смысл решения треугольников. В шестом классе гимназисты узнавали происхождение и смысл названий тригонометрических функций, что в настоящее время неведомо многим школьным учителям математики, и использовали их логарифмы¹².

Если говорить об учебных пособиях гуманитарного цикла, то прежде всего обращает на себя внимание их существенно меньшая, чем сегодня, политическая ангажированность¹³. Начиная с «Краткого курса истории ВКП (б)» И.В. Сталина, советские учебники по гуманитарным дисциплинам приобрели упрощенно-идеологические мотивы – «это хорошо, а это плохо», «так должно быть!» Отсутствие устоявшихся оценок, к примеру, собственной истории есть своего рода плата за ее конъюнктурные оценки в прошлом. Старые же учебники лейтмотивом имели – «так было» или «так есть», они в существенно большей степени обращались не столько к рассудку, сколько к становящейся духовности ребенка, предоставляя ему суверенное право самостоятельной оценки исторического факта в категориях **добра и зла**.

Из прочтения старых учебников возникает устойчивое представление о невосполненной на сегодня утрате значительной части содержательных педагогических традиций, о перерыве постепенности в развитии российского образования в период с 1917 по 30-е гг. Тем не менее в 60-х годах

прошлого века советская школа была признана лучшей в мире. Этого не могло произойти без осмысления и реализации идей народной школы К.Д. Ушинского (1824–1870), методики начального обучения В.П. Вахтерова (1853–1924), педагогической психологии и дидактики П.Ф. Каптерева (1849–1922), теории «свободного воспитания» К.Н. Вентцеля (1857–1947) и многих других подвижников российского народного просвещения. Заметим, что из дореволюционного порядка бралось, как обычно, лишь то, что соответствовало представлениям строителей новой жизни.

Что же произошло во второй половине XX в. в советском и российском образовании, что практически остановило его содержательное развитие и поставило к началу XXI в. саму систему на грань выживания? Было бы недостаточно убедительно считать главной причиной упадка государственной системы образования и воспитания детей лишь смену общественно-политического строя в начале 90-х гг. XX в., хотя именно в этом нужно искать причины современного плачевного состояния материальной базы образовательных учреждений и проблем с педагогическими кадрами. Общий показатель износа основных фондов в системе образования в текущем году составил 31,2%, более трети всех школ в стране нуждаются в капитальном ремонте. Кабинеты по естественнонаучным дисциплинам оснащены в среднем: по биологии на 30%, по физике на 42%, по химии – на 30%¹⁴.

Не менее плачевно выглядят результаты обучения и воспитания детей в современной массовой школе. По результатам мониторинга уровня обученности, проведенного

¹⁰ В современной школе «деление многочлена на многочлен» входит в число дополн. глав курса 8 кл., а исследование бесконечно убывающей геометрической прогрессии в программе 9–10 кл.

¹¹ См.: Слетов Н.П. Прямолинейная тригонометрия для средних учебных заведений. 2-е испр. изд. Петроград–Киев: Книгоизд-во «Сотрудник», 1915.

¹² См.: Там же: Логарифмы тригонометрических функций в современной школьной программе отсутствуют в связи с развитием вычислительной техники.

¹³ К примеру см.: Виппер Р. Учебник новой истории. Четвертое испр. изд. М.: Типо-литография Тов-ва И.Н. КУШНЕРОВ и К^о, 1910, где достоверно излагаются учение К. Маркса и особенности развития рабочего движения в Германии, Франции, Англии вплоть до 1903–1905 гг.

¹⁴ См.: Российская система образования. Состояние и перспективы. М. РАО, 2005. С. 31–32.

Академией образования в 2002 г., на начало 10 класса «базовый уровень по всем проверяемым требованиям»¹⁵ по русскому языку и обществу имеет не более трети учащихся. В ходе всероссийской проверки подготовки по алгебре «только половина учащихся с (годовой) отметкой “3” справились с обязательной частью работы»¹⁶. Аналогичная проверка подготовки выпускников начальной школы по математике, проведенная в 1999 г., показала, что 55% детей, имеющих оценку “3”, не справились с проверочной работой, а прочную базовую подготовку для обучения в пятом классе (в основной школе) показали лишь 70% учеников, имеющих оценку «5»¹⁷. Кстати говоря, эти дети в 2006 г. стали выпускниками школы.

У Российской академии образования хватило смелости опубликовать эти данные, но, видимо, ее не достало, чтобы поставить вопрос о причинах выставления детям оценок, не соответствующих их знаниям¹⁸. Сведение ответа на поставленный вопрос только лишь к разрушению материальной базы и утрате значительной части квалифицированных кадров было бы, по меньшей мере, несправедливо.

В поисках ответа постараемся еще раз обратиться к дореволюционному опыту и в качестве отправных пунктов возьмем две мысли уже цитируемых нами авторов. **«Общей системы народного воспитания для всех народов не существует не только на практике, но и в теории, и германская педагогика не более как теория немецкого воспитания. У каждого народа своя особенная национальная система воспитания; а поэтому заимствование одним**

народом у другого воспитательных систем является невозможным» – это слова Константина Дмитриевича Ушинского¹⁹.

В упоминавшейся статье графа П.Н. Игнатъева читаем: **«соотношение различных видов просвещения толщ населения, самая постановка прохождения в них курсов должна быть так поставлена согласованно, чтобы давала в результате наименьший процент неуспевающих или неудачников, наименьший процент незаканчивающих ту или другую ступень школы»**²⁰. И чуть далее – совершенно несправедливо забытая, а может быть, вовремя не понятая мысль: «Средняя школа ни в коем случае не должна брать на себя задачу быть подготовкой (подготавливать) своих учеников к высшей школе. Эту служебную задачу возлагать на среднюю школу не следует, и в этом, быть может, следует видеть один из главных дефектов гимназий толстовских²¹. Она (толстовская гимназия – М.Т.) была лишена всякого жизненного и педагогического самостоятельного значения и являлась исключительно подготовительной для высшей школы. Не могущие попасть в высшую школу оставались «неудачниками», без нормальной подготовки к жизни»²².

Последняя цитата и представляет собой загадку графа П.Н. Игнатъева, вынесенную в заглавие статьи. В чем тут загадка, спросите Вы, – во всем мире средняя школа готовит к *высшей*, – и это естественный порядок вещей. Да, но весь вопрос – в качестве подготовки и его оценке.

Мостик от мысли К.Д. Ушинского к современности прокладывается достаточно

¹⁵ См.: Российская система образования. Состояние и перспективы. М. РАО, 2005. С. 12.

¹⁶ Там же. С. 11.

¹⁷ Там же. С. 10.

¹⁸ Все дальнейшие рассуждения исходят из предположения, что приведенные выше оценки достоверны, то есть проверочные материалы соответствовали пройденным программам, на что позволяет надеяться статус Академии образования.

¹⁹ Ушинский К.Д. О народности в общественном воспитании // Цит.: Ушинский. М.: Изд. дом Ш. Амонашвили. Антология гуманной педагогики. 1998.

²⁰ Игнатъев П.Н. Очерк о русской школе // Педагогика. М. 2000. № 2.

²¹ Толстой Дмитрий Андреевич (1823–1889), граф, в 1866–1880 гг. министр народного просвещения. С его участием были подготовлены и приняты уставы гимназий.

²² Там же. С. 55.

легко. Ведь и сегодня школа остается микромоделью общества и государства, и все процессы, происходящие меж людьми вне школы, несомненно, проникают сквозь ее стены внутрь. Отсюда берет силы устойчивость русской школы перед лицом многочисленных и не всегда компетентных реформаторов. Отсюда же, к глубокому сожалению, берутся мздоимство и некомпетентность внутри самой школы. Именно поэтому сегодня требование непорочности внутришкольной жизни аналогично желанию найти святость на рыночной площади. Это, конечно, возможно, но в исключительных случаях. Русская школа сохраняет собственный уклад жизни благодаря открытости и укорененности в самой гуще жизни российского общества.

Гораздо сложнее обстоит дело с современным прочтением П.Н. Игнатъева. Можно ли сегодня помыслить неподчиненного высшей школе положения средней школы? Даже если отбросить далекие от педагогики мотивы (к примеру, служба в армии для юношей), то не поступившие в вузы юноши и девушки в общественном сознании населения городов (да и не только, но в селе к аналогичному понятию добавляется осознание безысходной бедности) воспринимаются именно как неудачники. Отсюда, с одной стороны, массовое движение из средней в высшую школу, включая тех ребят, чьи знания и подготовка выше были «по достоинству» оценены Российской академией образования. А с другой, – «наметившаяся негативная тенденция снижения интереса учащихся ко всем изучаемым предметам к концу 11 класса (в среднем на 10%)»²³. Последнее, видимо, связано с тем, что выпускников перестает интересовать все, кроме предстоящих вступительных экзаменов в вузы.

Не углубляясь в специальный анализ следующих за этим процессов внутри высшей школы, попытаемся найти тот поворотный пункт в российской и советской пе-

дагогической истории, «благодаря» которому с тормозов были спущены социальные механизмы, обесценившие как знание и воспитание, так и саму российскую школу перед лицом собственного государства и наоборот. Для упрощения анализа оставим без рассмотрения все мыслимые и немыслимые внешние причины и сосредоточимся только на государственной системе общего среднего образования.

Обращают на себя внимание следующие факты. Начав с борьбы с неграмотностью, советское правительство постоянно заботилось о повышении образовательного ценза населения. В 1935 г. в СССР было введено всеобщее семилетнее образование в городе и в 1937 г. – в деревне, с 1940 г. семилетнее образование стало обязательным. (Следует заметить, что при И.В. Сталине образование в старших классах было платным и таковым оно сохранялось до 1956 г.) В 1958 г. уровень неполного среднего образования был поднят до 8 лет (Н.С. Хрущев), а в 1966 г. (Л.И. Брежнев) вводится всеобщее среднее образование, которое к 1977 г. становится обязательным²⁴.

Следует напомнить читателю, что в 1961 г. была принята Программа КПСС, ставящая целью построение в СССР коммунистического общества к 1980 г. Несколько позже с подобной по утопизму доктриной – обеспечить всех нуждающихся граждан СССР жильем к 2000 г. – выступил первый президент СССР М.С. Горбачев. Обе неудачи, каждая в свое время, были вежливо забыты. Однако первая, а именно, реальные попытки директивного введения всеобщего и обязательного среднего образования, имела далеко идущие последствия.

Почему «попытки», – спросите Вы, уважаемый читатель. – Да потому, что без достаточных ресурсов (и материальных, и интеллектуальных) невозможно обеспечить действительно равновысокое всеобщее и обязательное среднее образование. Руко-

²³ Российская система образования: состояние и перспективы. М., РАО. 2005.

²⁴ См.: Субетто А.И.: Су на войне. Селезнева Н.А. и др. Долгосрочная образовательная политика как ядро внутренней политики российского государства // Российское образование: проблемы реформирования. Выпуск II. Аналитический вестник Совета Федерации ФС РФ. 1998. № 12 (79).

водство и педагоги Китайской Народной Республики (во многом теоретически выросшие из советской массовой школы 50-х гг.) не стесняются сегодня говорить своему народу, что у государства пока хватает денег лишь на основное, но не на полное обязательное среднее образование.

Оно и понятно, ведь чтобы дать равноценное образование, скажем так, особенным детям (по социальным, медицинским и иным основаниям), подчас требуется серьезная индивидуальная работа на хорошей материальной базе. А у нас специальное образование до сих пор не регламентировано на государственном уровне. Школа дает этим детям с ограниченными возможностями и «обязательное», и «полное» образование, даже не имея его государственных стандартов. Потому не реальность, а именно «попытка» (точнее – кажимость), что отчитываться о проделанной работе мы научились независимо от ее качества.

Отсутствие необходимых ресурсов, как водится в советско-российской традиции, компенсировалось организационными схемами. В результате «борьбы за обязательное и всеобщее» выяснилось, что главная проблема – в педагогических коллективах и учителях, которые не в состоянии научить любого ребенка в отведенное время на положительную оценку. С тем, чтобы коллектив школы не задерживал пути в «светлое будущее», была разработана целая система воздействий на учителя, побуждающая его перестать ставить неудовлетворительные оценки. И, как ни странно, эта система мер оказалась удивительно живучей, она жива и по сей день благодаря тому, что через нее прошли целые поколения детей, ставших позднее родителями и учителями. *Несогласные* просто ушли из школы, а *согласные* – поняли, что так удобнее. Не создавать многоступенчатую единую школу, о которой писал граф П.Н. Игнатьев, а просто ставить «тройки», на деле сводя пятибалльную систему оценивания знаний к трехбалльной.

Вышесказанные оценки, разумеется, не имеют целью кого-либо порочить. Дело в том, что родившиеся и устоявшиеся в последние десятилетия концепции и методи-

ки деятельности школ, работающих без отстающих; ликвидации неуспешности, «педагогического брака»; «борьбы со второгодничеством»; введение показателя «качества обученности», сводимого к статистике четверок и пятерок, – оказались вполне жизненными.

Нельзя отрицать возможности работы педагогического коллектива без двоек при аттестации учащихся, но можно предположить, что обязательно найдутся и те, кто вместо напряженной работы с детьми выберет более легкий путь – просто поставят «три». Убедительно звучит призыв Шалвы Александровича Амонашвили, автора концепции школы гуманной педагогики: **учитель, зачем ставишь «три» – научи на «четыре» и поставь хорошую оценку.** Однако и эта школа на практике предпочитает работать с детьми благополучными.

Как всегда, в народном просвещении граница между добром и злом, правдой и ложью проходит через сердце и совесть учителя. Политическое руководство страны, исходя из благих целей, не обеспеченных общим уровнем развития и ресурсами, допустило в 60–70-х гг. прошлого века смещение этой границы от реального в сторону желаемого, но недостижимого. И тем самым оправдало грехопадение школы, связанное с простым человеческим желанием «быть как все». И если признание, индивидуальный успех и благополучие учителя ставилось в зависимость от того, ставит он или нет неудовлетворительные оценки, – почему бы и нет, – «начальству виднее».

Вначале оно (грехопадение) было незаметным. В советское время показатель «поступаемости в вузы» был относительно объективным мерилем качества работы учителя. Но по мере того, как все чаще тройка стала заменять двойку в средней школе, вирус этой болезни проник и в высшую школу. Уровень объективности оценок стал снижаться. По мере увеличения финансовых возможностей родителей и роли наличных денег в сфере образования возможности «продать и купить оценку» существенно расширились, а после демонстрация советского строя приобрели характер

общественной практики. Показатель объективности приблизился к современному критическому уровню как в средней, так и в высшей школе.

Вернемся, однако, к вопросу П.Н. Игнатьева. Возможно ли сегодня вернуть самостоятельное общественное значение средней школе и вывести ее из подчиненного положения небезупречной высшей школе? С нашей точки зрения, не только возможно, но и крайне необходимо. Для этого следует вернуть необходимый уровень объективности оценки знаний, умений, навыков и уровня воспитанности детей, а через эти оценки – качества учительской работы и самого учителя. Задача сама по себе очень непростая, прежде всего в части соотношения субъективного и объективного в оценке. Необходимая мера здесь определяется уровнем соотношения субъективного и объективного в обществе в целом. Иными словами, насколько мы все в повседневной жизни сможем быть объективны и правдивы по отношению друг к другу, настолько мы вправе потребовать этого от школьного учителя.

Ответ на поставленный вопрос сводится к вопросу о необходимости выбора первого шага. Такой шаг был предложен Министерством образования РФ в виде единого государственного экзамена (ЕГЭ). Экспериментальная апробация его вызвала неоднозначность оценок и неприятие значительной частью педагогического сообщества. По мнению руководителя Государственного центра тестирования В.А. Хлебникова, где и обрабатывались результаты ЕГЭ до 2005 г. включительно, эта технология также не гарантирует объективности. (С этим положением перед началом учебного года согласился и министр образования и науки РФ А.А. Фурсенко)

Сопоставление оценок выявило любопытную картину. Примерно треть регионов «лукавят» (к примеру, успешность части «С» – творческое задание – превышает успешность в части «А» – простое тестирование), еще одна треть обеспечивает достоверность аттестации и имеет худшие показатели успешности, а остальные – «лукавят с умом». Битыми, как правило,

остаются те руководители и коллективы, где показатели хуже. «Битыми поделом» – за то, что плохо учат, и «битыми несправедливо» – за то, что обеспечивают объективность оценок, подчеркнем, одновременно. Это еще раз к вопросу о роли оценки и методики оценивания в образовании, о соотношении субъективного и объективного.

С нашей точки зрения, введение ЕГЭ в качестве первого шага возвращения объективности оценок являет собой сугубо технократический подход к решению серьезной гуманитарной проблемы. Каждое сравнение «хромает», но представьте себе, что вы решили померить жесткой линейкой размеры шара впотымах. Линейка – хороший инструмент, шар – понятный объект. Не хватает только особым образом организованного света, чтобы тень границы шара точно упала на деления линейки...

Для успеха дела требуется, чтобы измерительный инструмент (ЕГЭ) и измеряемый объект (знания и умение мыслить ученика) имели одну природу (целостный процесс обучения, воспитания и социализации личности), чтобы методика, дидактика и психология российского народного просвещения была продолжена и в форме, и в содержании итоговой аттестации, но не заменена привнесенной американской технологией деперсонифицированной оценки. Не в иноземных технологиях, а в собственной истории и школьной традиции нам нужно искать основания объективности оценок в отечественном образовании.

В поисках нужных педагогических методик оценивания знаний учащихся и умений учащихся, на наш взгляд, правильнее обратиться к собственному опыту, вернуться к истокам – российской школе начала XX в. и советской школе послевоенных лет, когда никто не пытался разделить по смыслу **единый процесс обучения и оценивания**. Это не простой путь, но без его прохождения заново теряют смысл многие только кажущиеся полезными инновации и инвестиции в современное российское образование.

Сфера народного просвещения вообще очень трудно управляется простыми рассу-

дочными решениями. Трудность состоит в том, что при всей логичности таких управленческих решений на деле выходит чаще всего не то, что ожидалось. Представьте, к примеру, вариант управленческого решения – дать тысяче лучших учителей по миллиону рублей! Хорошо, но ждать от этого добра можно лишь в том случае, если не только щедрый даритель, но и учительская корпорация, и дети, и родители сойдутся во мнении, что избранные действительно лучшие.

Чтобы у читателя не создалось превратного впечатления о принципиальной неуправляемости педагогического сообщества директивными методами, попытаемся предложить иной вариант первого шага к объективности. При этом мы приглашаем читателя в качестве эксперта оценить возможные отрицательные последствия предлагаемого действия. Смысл его в том, чтобы перестать ставить удовлетворительные оценки вместо неудовлетворительных и перестать поощрять такой порядок вещей в школе. Может быть, стоит вернуться и к понятию «аттестат зрелости», который вручается молодым людям не столько по возрасту, сколько по уровню развития. Предвижу как минимум две группы серьезных возражений. Первая – учителя станут «торговать» оценками и аттестатами, и вторая – куда же тогда пойдут не аттестованные дети.

...Первую группу вопросов могут ставить родители и эксперты, далекие от внутришкольной жизни. Тут уж уместно напомнить, что «на воре и шапка горит». Дело в том, что предлагаемого положения дел нельзя ввести по команде. Скажем учителю – не ставь троек вместо двоек – тут он сразу и перестал. Как бы не так! Речь идет о возвращении учителю (если уж он назван и признан учителем) его суверенного права оценивать ученика без оглядки на внешние обстоятельства и суждения. И жалование учителю, видимо, правильнее платить не за то, сколько детей он учил, а за то, сколько выучил. Кстати, если уж государство продолжает попытки установления тотального компьютерного контроля населения в налогообложении, почему бы не предложить ему обес-

печить направление хотя бы малой доли подоходного налога, который платят взрослые, в те школы, а стало быть, и тем учителям, которые их выучили. Кто лучше и больше учил, тот и получит больше.

Российская и советская школа никогда не была жестокой по отношению к ребенку и его родителям. В современную российскую школу жестокость и неправда в человеческих отношениях начинает проникать извне, из жестокости, рожденной имущественной дифференциацией, расслоением общества по доходам. Пока у учителей хватает сил защищать добрый мир школы, им нужно вернуть право окончательной оценки происходящего в ней, иначе может стать поздно. Безусловно, при этом найдутся часть педагогических работников, которые постараются извлечь из этого выгоду, но сегодня их явное меньшинство. Учительская корпорация еще сможет решить эту проблему внутри себя. Мы не знаем, сколько нам отведено времени. Наличные же в образовании тенденции в качестве альтернативы могут представить «переход ко всеобщему высшему образованию» известного качества.

То обстоятельство, что снижение объективности уровня оценки учащихся не претерпело существенных изменений даже при переходе от советской школы к современной российской, свидетельствует о прочной укорененности этого процесса в неформальных отношениях меж людьми. Это своего рода защитная реакция педагогической корпорации на внешнюю деструктивность, та самая плата за сохранение уклада жизни школы и традиций народного просвещения перед лицом всевозможных модернизаций.

Чтобы у читателя не возникло представления ничтожности обсуждаемых вопросов, мол, если это устойчивый социальный процесс, то пусть себе идет как идет; заметим, что историкам российской педагогики, политологам и философам еще предстоит оценить значение принижения статуса и уровня содержания образования накануне и при разрушении Российской Империи и Советского Союза (в 10-х и 80-х гг. XX в.). Не много ли в течение одного столетия!

Вторая группа вопросов и затруднений с большей вероятностью может возникнуть в учительской среде. На наш взгляд, декларировать всеобщность и обязательность образования в реальных условиях было бы правильнее как возможность для детей и как ответственность для их родителей, соответственно. Иначе легко скатиться на такой путь: «Бюджет» говорит: «Я тебе плачу деньги, а ты, «Образование», занимайся общественным признанием, и чтобы все у меня были в школах, и чтобы все было спокойнo! А кому надо, тот и так выучится». «Бюджет» с той же аргументацией может «порадеть родному человечку» и погрозить «Образованию» пальцем. А образование, как известно, может быть либо *хорошим*, либо *послушным*. (Если не то и не другое, то это уже не образование.)

Как тут вновь не вспомнить графа П.Н. Игнатъева с его идеей многоступенчатой, по-современному – вариативной, средней школы, в которой все ступени содержат возможность продолжения образования, вплоть до высшего профессионального.

Такая школа не появится в одночасье. Конечно же, неаттестованным учащимся современной средней школы придется идти в начальное профессиональное образование и может быть, в рамках профессиональных училищ получать чисто ремесленное образование, то есть обучаться навыкам ремесла с соответствующей их развитию образовательной программой (причем совсем не обязательно после девятого класса); либо – в специальные образовательные учреждения, или обучаться на дому. Это также не быстрый процесс – реформирование системы профессионального и тем более специального образования. Он требует и ресурсов, и времени.

Однако прекращение выпуска из школы полубразованных выпускников с государственными аттестатами лишит значительного числа искушений и высшую школу. И тем самым – разорвет порочный круг подчиненного ей положения школы сред-

ней. И начнет процесс постепенного избавления от вируса нехорошей болезни, полученного высшим профессиональным образованием из той самой средней школы в 70–80-х гг. прошлого века.

Больной организм можно лечить разными способами. Можно уколоть его транквилизаторами и наркотиками и он станет сильнее здорового – но ненадолго. А можно разумным внешним воздействием, в том числе и инвестициями, пробудить силы самого организма. Мы считаем, что естественное оздоровление высшей школы придет из общеобразовательной средней школы. Сильный абитуриент не пойдет в слабый вуз. Уверенный в себе студент не станет оплачивать услуги посредственного преподавателя. У Федеральной службы надзора отпадет необходимость закрытия «плохих» вузов – они опустеют сами.

Выбор первого шага к восстановлению необходимого уровня объективности в российском образовании и есть начало разгадывания загадки графа П.Н. Игнатъева. Суть его в восстановлении традиции – в исключении из управленческих критериев негативной оценки деятельности учителей и педагогических коллективов, справедливо поставленных неудовлетворительных оценок²⁵. Справедливость индивидуальной оценки учителя может быть оценена и, соответственно, обеспечена независимой комиссией экспертов внутри педагогического сообщества.

Для реализации этого предложения возможен директивный подход по всей «властной вертикали». Он будет способствовать возрастанию безупречности и правдивости в школьных межличностных отношениях, а через них и в общественных отношениях вне школы. Ведь кроме того, что в школу проникают социальные процессы извне, главным ее предназначением является просвещение молодых людей, уходящих во взрослую жизнь. Постепенное укрепление объективности оценок с необходимостью повлечет за собой поиск даль-

²⁵ Отдельный разговор о системе оплаты труда учителя выходит за рамки данной статьи. Выше сформулировано общее предложение – учитывать, сколько учащихся учитель выучил (по итогам соответствующей аттестации).

нейших разумных шагов к упрочению доброго имени Российской Школы.

Наша статья начиналась возмущением профессора В.И. Вернадского (1911 г.) по поводу увеличения числа фонвизинских недорослей среди образованных людей. А закончить ее мы хотим, вернувшись к эпиграфу из рассказа «Левша» Николая Семеновича Лескова (1831–1895), который, «рисую реально», всегда старался найти частицу добра в описываемых людях²⁶. Российское образование что тот народный мастер Левша, который мог «и блоху аглицкую подковать», сегодня вновь в глубоком кризисе.

А по сему – Скажите государю, что в просвещенных заграницах в школах троек вместо двоек не ставят: пусть чтобы и у нас не ставили, а то, храни бог ...

Подведем некоторые итоги. Куда ведет предлагаемый путь – к элитарному полному среднему и высшему профессиональному образованию? К необходимости выстраивания в государственной системе общего и профессионального образования таких ступеней, которые позволили бы по обязанности (для родителей) всем молодым людям получить образование, адекватное уровню наличных способностей? Тем самым открывается возможность изменения оснований дифференциации общества не только по доходам, но в большей степени и по интеллектуальному потенциалу.

Этот путь требует политической воли и дополнительных усилий на долгие годы.

Альтернатива тому вырастает из привычного понимания российского образования как сложной системы человеческих отношений (существенно большей, чем обучение и воспитание детей), в которой решаются вопросы социализации становящейся личности в самом широком смысле. На школы, училища и вузы сегодня возлагаются функции разрушенных социальных институтов и общественных структур, десятилетия соединявших государство, общество и личность.

Кажется, уберечь «троечную двойку», и в обществе возникнет дисбаланс, способный нарушить более важные связи. Цена вопроса высока. За дополнительные несвойственные функции система образования платит немалую плату. Ее делают ответственной за социальное сиротство и наркоманию, здоровье детей и антитеррористическую безопасность, финансовые нарушения и многое другое. За все это она расплачивается самым дорогим – своими кадрами и уровнем обучения и воспитания детей.

В обществе пока срабатывают защитные механизмы, позволяющие в целом сохранять соответствие статуса и уровня образования. Однако запас прочности не безграничен. Неблагодарное дело – прогнозы, тем не менее, реальный путь выхода из кризиса представляется как нечто среднее между двумя названными. А вот к какому берегу реки жизни он пойдет ближе, зависит и от нас с Вами ...

"Tell His Majesty..."

M. Yu. Tikhonov,

*Ph.D. in Philosophy, Head of the South-West Educational Administration
at the Moscow Department of Education*

²⁶ См.: Лесков Н.С. Соч.: В 3-х т. М., 1988. Т.1.

Психологическое воздействие и профессиональная установка педагога на эмпатийный способ взаимодействия

Атаханов Р.,

доктор психологических наук, профессор Тюменского государственного университета

Бобкова М. Г.,

старший преподаватель Тобольского государственного университета им. Д.И. Менделеева

Профессиональное решение задач педагогической деятельности связано с воздействиями, которые оказывает педагог, ориентируясь на достижение поставленных учебных и воспитательных целей и формирование желаемых качеств у учащихся. Очевидно, что педагогические воздействия бывают обучающими и воспитывающими, они могут иметь организующий, оценивающий и дисциплинирующий характер, быть императивными или гуманно-ориентированными. Воздействие также может быть осуществлено прямо или косвенно, непосредственно или опосредствованно. Личностные воздействия педагога в процессе решения профессиональных задач могут быть направлены на интеллектуальную, потребностно-мотивационную, эмоциональную и волевую сферу личности ученика, могут приобретать психологическое содержание и определять тактические возможности профессиональной деятельности педагога.

Реализация возможностей педагогического или психологического воздействия с применением соответствующих методов и средств формирует ответное поведение ученика, которое ориентировано как на

принятие содержания воздействий педагога, так и на оказание встречного воздействия на него, что обеспечивает установление контакта между педагогом и учащимся. Такой контакт, который связан с целесообразным изменением поведения и отношений педагога и учащегося, а также особенностей их деятельности, есть педагогическое взаимодействие.

Одной из важных характеристик педагогической деятельности является то, что она осуществляется в процессе взаимодействия с учащимися. В процессе обучения реализовываются возможности общения как взаимодействия (интерактивной стороны общения). Поэтому, вероятно, структурные компоненты такого взаимодействия аналогичны структурным компонентам общения, которые Б.Ф. Ломов называет информационно-коммуникативным, регуляционно-коммуникативным и аффективно-коммуникативным [11]. В структуре взаимодействия в процессе общения Н.Н. Обозов [14] и Я.Л. Коломинский [17] выделяют когнитивный (познавательный), аффективный (эмоциональный) и поведенческий компоненты.

Учитель в процессе профессиональной педагогической деятельности взаимодействует с учащимся, стимулируя его к раскрытию различных сторон своего внутреннего мира в поведении (поведенческий компонент). Аффективные реакции (эмоциональный компонент) при этом несут ориентирующие и регулирующие функции, корректируя моменты взаимодействия. Следовательно, учитель не учит и не воспитывает, а актуализи-

зирует и стимулирует стремление ученика к общему развитию и, опираясь на его активность, создаёт условия для самодвижения ученика. М.М. Бахтин также отмечал, что «только во взаимодействии человека с человеком раскрывается “человек в человеке” как для других, так и для себя» [1, с. 336].

В педагогической деятельности соединяются стремление педагога к самореализации и его целенаправленное взаимодействие с учащимися. Если содержанием педагогической деятельности является содействие психическому развитию ученика, то главным «инструментом» его реализации является взаимодействие с учащимися. Действительно, педагогическое взаимодействие выступает «... как взаимное воздействие педагога и детей друг на друга, в результате чего осуществляется процесс их личностного роста и изменения» [16, с. 10].

Профессиональное становление личности приводит к формированию особых качеств, присущих представителям данной профессии. Эти качества способствуют успешному выполнению профессиональной деятельности и выработке оптимальных способов и приёмов её осуществления (Е.А. Климов [5], А.К. Маркова [12], Э.Ф. Зеер [4], Л.М. Митина [13]). Развитие и интеграция свойств личности в процессе профессионального становления приводит к формированию системы профессионально важных качеств, определяющих продуктивность взаимодействия.

На основе анализа отечественных и зарубежных концепций педагогического взаимодействия можно отметить, что эмпатия является одним из наиболее значимых профессионально важных личностных качеств педагога (Э.Ф. Зеер [4], И.М. Юсупов [20], Т.П. Гаврилова [2], Л.М. Митина [13], В.А. Петровский [15], К. Роджерс [18], Д.А. Хюстон [21]). Изучая педагогическое взаимодействие, исследователи обращают внимание на эмпатию как на катализатор продуктивных способов взаимодействия в образовательном процессе. При этом эмпатия выступает как личностная установка учителя, которая реализуется в ходе его взаимодействия с учащимися. Личностную установку, кото-

рая направляет профессиональную деятельность учителя, А.К. Маркова [12], В.Е. Ключко [6], К.М. Левитан [9] и др. определяют как профессиональную установку педагога.

Об эмпатии

Изучение специфики эмпатии в педагогическом взаимодействии сталкивается с необходимостью исследования состояний готовности педагога к определенному способу действия. Это, в свою очередь, обуславливает возникновение новых типов взаимоотношений в рамках педагогического взаимодействия.

На основе анализа отечественных и зарубежных концепций установки можно выделить ее особый вид – *профессиональную установку* как форму проявления психологических установок в профессиональной деятельности, которые рассматриваются как *стремление овладеть профессией* (А.К. Маркова); *готовность субъекта к исполнению обязанностей, норм, предписаний к данной профессиональной роли* (К.М. Левитан); *интегральное психологическое образование разной степени осознанности, выполняющее системообразующую функцию* (В.Е. Ключко). Понимание профессиональной установки как личностного образования педагога позволяет говорить о педагогической установке как виде профессиональной установки, которая представляет собою личностное образование и проявляется в условиях реальной жизнедеятельности, связана с прошлым опытом субъекта деятельности. Она, закрепляясь и фиксируясь в педагогической деятельности, становится профессионально важным качеством личности, способствующим изменению способа взаимодействия педагога с учащимися. Заметим, что в качестве структурных компонентов в профессиональной установке выделяют эмоциональный, когнитивный и операциональный компоненты (Б.В. Джавахишвили [3]).

Педагогическая практика показывает, что, несмотря на признание важности эмпатии как личностной установки учителя, она недостаточно проявляется в профессиональной деятельности педагога в ходе

взаимодействия с учащимися на всех этапах урока. Профессиональная установка педагога на эмпатию во взаимодействии с учащимися (на сотрудничество, на восприятие настроений учащихся, а также реакции самого педагога на эти настроения) обуславливает готовность педагога к продуктивному взаимодействию.

Такая профессиональная установка способствует изменению характера взаимодействия педагога с учащимися. Это профессионально важное качество педагога известно и встречается на практике, но его развитие до уровня профессиональной установки привело бы к продуктивному педагогическому взаимодействию и повышению эффективности обучения. Обозначая в дальнейшем изложении такой способ взаимодействия **эмпатийным**, отметим, что проблема реализации профессиональной установки педагога на эмпатийный способ взаимодействия обуславливает необходимость более глубокого исследования его содержания и особенностей проявления на уроках.

Важность изучения данной проблемы обусловлена тем, что современное образование необходимо ориентировать на поисковые средств и путей профессиональной подготовки учителя, способного работать в условиях перехода школы на гуманистическую основу, что требует формирования у него соответствующих профессиональных установок, реализующихся в процессе педагогического взаимодействия.

Таким образом, назревшая необходимость системного и комплексного исследования проблемы формирования профессиональной установки педагога на эмпатийный способ взаимодействия требует поиска и нахождения научно обоснованных, эффективных путей изучения содержания и формирования профессиональной установки педагога на эмпатийный способ взаимодействия.

Профессиональная установка на эмпатийный способ взаимодействия представляет собой личностное образование, которое проявляется в условиях реальной жизнедеятельности и связано с прошлым опытом субъекта деятельности.

Целенаправленная установка на эмпатийный способ взаимодействия, закрепляясь и фиксируясь в ходе педагогической деятельности, становится профессионально важным качеством личности и способствует изменению характера взаимодействия учителя с учащимися. При этом еще не выявлены механизмы эмпатийного способа взаимодействия как профессиональной установки педагога. Остается также недостаточно исследованным вопрос о содержании эмпатийного способа взаимодействия как профессионально значимого качества педагога. Практически не исследованы и возможности формирования профессиональной установки учителя на эмпатийный способ взаимодействия.

Данное исследование изначально было направлено на выявление и описание психологических характеристик профессиональной установки педагога на эмпатийный способ взаимодействия. При экспериментальном исследовании профессиональной установки педагога на эмпатийный способ взаимодействия мы исходили из того, что в педагогической деятельности происходит актуализация профессиональных установок педагога в системе субъект-субъектных отношений. Установка как готовность к восприятию будущих событий и совершению действий в определенном направлении часто рассматривается как состояние, которое придает деятельности субъекта определенную направленность, вносит в эту деятельность специфическую настроенность действовать таким, а не каким-либо иным образом [10].

Мы начали с изучения профессиональной установки педагога на восприятие учащихся: определялись компоненты эмпатии, устанавливалась связь между профессиональными установками педагога на восприятие учащихся и компонентами эмпатии, определялись также уровни профессиональной установки педагога на эмпатийный способ взаимодействия, которые обуславливают типы педагогического взаимодействия. Затем выявлялась роль эмпатийного способа взаимодействия как основного условия продуктивного взаимо-

действия учителя с учащимися и определялись его механизмы.

Для выявления типов профессиональных установок педагога на восприятие учащихся было проведено исследование с помощью методики Ф. Фидлера для диагностики профессиональных установок педагогов на восприятие учеников (в модификации И.П. Волкова, Н.Ю. Хрящевой, А.Ю. Шальто) [19]. Были выявлены пять групп испытуемых, каждая из которых соответствует одному из типов профессиональных установок:

педагоги с активно-положительной установкой (12 чел.);

педагоги с функциональной установкой (30 чел.);

педагоги с нейтральной или безразличной установкой (15 чел.);

педагоги с ситуативной установкой (15 чел.);

педагоги со скрытно-отрицательной установкой (30 чел.).

Относительно каждого типа профессиональной установки педагога на восприятие учащихся производился дальнейший анализ её зависимости от компонентов эмпатии (эмоционального, когнитивного, поведенческого).

Распределение показателей выраженности компонентов эмпатии у педагогов с различными типами профессиональных установок на восприятие учащихся и анализ интенсивности выраженности компонентов эмпатии у педагогов в каждом из типов профессиональных установок различны. Например, у педагогов с активно-положительной профессиональной установкой эмоциональный компонент эмпатии характеризуется высоким (50%) и средним (50%) уровнями развития способности к эмоциональному отклику на переживания другого. Когнитивный компонент эмпатии у педагогов данной группы складывается, во-первых, из высокого (75%) или среднего (25%) уровня развития способности предвосхищать поступки людей, и, во-вторых, из высокого (75%) или среднего (25%) уровня развития способности к распознаванию структуры межличностных

ситуаций. Поведенческий компонент эмпатии у педагогов с активно-положительной установкой характеризуется, во-первых, высоким (100%) уровнем развития способности к адекватному выражению эмоционального ответа и, во-вторых, из высокого (75%) и среднего (25%) уровня развития способности к распознаванию эмоциональных состояний.

Полученные данные позволяют выдвинуть предположение о том, что между типами профессиональной установки на восприятие учащихся существуют различия в уровне выраженности эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов эмпатии. Анализ значимых различий в показателях интенсивности выраженности параметров с использованием метода многофакторного дисперсионного анализа [11] показал, что различия в типах профессиональных установок являются выраженными и обусловлены влиянием уровней развития эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов эмпатии. Влияние уровней развития эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов эмпатии на профессиональную установку на восприятие учащихся различно при разных ее типах.

Таким образом, педагогам каждого типа профессиональных установок на восприятие учащихся характерна различная выраженность компонентов эмпатии.

Эмпатия отражает внутреннее состояние педагога, которое проявляется в отношении к самому себе, к объектам своей деятельности и определяет способность педагога воспринимать другого человека. Эмпатия проявляется во внешних действиях педагога в ходе взаимодействия с учащимися, а профессиональная установка на восприятие учеников обуславливает использование эмпатийного способа взаимодействия. Мы выделили пять типов профессиональных установок педагога на восприятие учащихся, реализуемых эмпатийным способом взаимодействия. Каждый тип состоит из эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов. Наименование типов профессиональных установок педагога на восприятие ученика, реализуемых

эмпатийным способом взаимодействия, в дальнейшем мы обозначаем как «тип профессиональной установки педагога на эмпатийный способ взаимодействия»:

- 1) активно-положительная профессиональная установка;
- 2) функциональная профессиональная установка;
- 3) нейтрально-безразличная профессиональная установка;
- 4) профессиональная установка;
- 5) скрытно-отрицательная профессиональная установка.

Рассмотрим характеристики этих типов.

1. Педагоги с *активно-положительной профессиональной установкой* имеют следующие характеристики *эмпатийного способа взаимодействия*. Они дают эмоциональный отклик на переживания партнера по общению. Умеют предвидеть последствия поведения, способны превосходить поступки людей на основе анализа реальных ситуаций общения, предсказывать события, основываясь на понимании чувств, мыслей, намерений участников взаимодействия по общению. Педагоги с данным типом профессиональной установки способны правильно оценивать состояния, чувства, намерения людей по невербальным проявлениям – по мимике, по позе, по жестам. Они обладают высокой чувствительностью к характеру и оттенкам человеческих взаимоотношений, что помогает им быстро и правильно понимать речевую экспрессию. Эти педагоги способны также находить соответствующий тон общения с разными учениками в разных ситуациях и проявлять ролевую пластичность. Они умеют анализировать сложные ситуации взаимодействия, понимают логику их развития, чувствуют изменения смысла ситуации; путем логического умозаключения они могут достраивать неизвестные, недостающие звенья в цепи этих взаимодействий, предсказывать, как ученик поведет себя в дальнейшем.

2. Педагоги с *функциональной профессиональной установкой* имеют следующие характеристики *эмпатийного способа взаимодействия*. Они дают недостаточный эмо-

циональный отклик на переживания партнера по общению. Это связано с тем, что они не всегда правильно оценивают состояния, чувства, намерения людей по невербальным признакам. Недостаточная чувствительность к невербальной экспрессии существенно снижает у педагогов способность понимать учащихся, что сказывается на снижении чувствительности к человеческим отношениям. Педагоги с данным типом профессиональной установки не всегда могут находить соответствующий тон общения с разными учащимися в разных ситуациях взаимодействия. Из-за недостаточно чёткого восприятия и понимания вербального и невербального составляющих общения не всегда могут анализировать сложные ситуации взаимодействия с учащимися.

3. Педагоги с *нейтрально-безразличной профессиональной установкой* имеют следующие характеристики *эмпатийного способа взаимодействия*. Они дают эмоциональный отклик на состояния партнера, испытывая при этом противоположные переживания, так как они плохо понимают связь между поведением и его последствиями. Педагоги с данным типом профессиональной установки недостаточно владеют языком телодвижений, взглядов и жестов, поэтому в общении больше ориентируются на содержание вербального общения. Во взаимодействии с другими людьми педагоги с нейтрально-безразличной профессиональной установкой на эмпатийный способ взаимодействия не всегда могут находить соответствующий тон общения, так как не владеют достаточным репертуаром выработанного ролевого поведения.

4. Педагоги с *ситуативной профессиональной установкой* имеют следующие характеристики *эмпатийного способа взаимодействия*. Они дают эмоциональный отклик на состояния партнера, испытывая при этом болезненно развитое сопереживание. Такие педагоги не всегда могут предсказывать события, основанные на понимании чувств, мыслей, намерений другого человека, так как высокий уровень эмоциональности не дает возможности правильно распо-

знать сложные ситуации взаимодействия и понять логику их развития. Поэтому во взаимодействии с учащимися им не удаётся достаточно адекватно анализировать учебные ситуации, они испытывают также трудности в анализе взаимодействия.

5. Педагоги со *скрытно-отрицательной профессиональной установкой* имеют следующие характеристики *эмпатийного способа взаимодействия*. Они не дают эмоциональный отклик на состояния партнера. Плохо понимают связь между поведением и его последствием, так как недостаточно владеют языком телодвижений, взглядов и жестов. Педагоги с данным типом профессиональной установки могут часто ошибаться в понимании смысла слов учащихся, так как не учитывают (или понимают неверно) сопровождающие их невербальные реакции. Они могут ошибаться в интерпретации слов собеседника и, как следствие, плохо адаптируются к различным системам взаимоотношений между учащимися и коллегами.

Далее, для изучения роли профессиональных установок педагога на эмпатийный способ взаимодействия и выявления

механизмов эмпатийного способа взаимодействия мы проследили динамику проявления категорий взаимодействия педагога на уроке в зависимости от типа профессиональной установки на эмпатийный способ взаимодействия. С этой целью была использована методика анализа вербального взаимодействия на занятиях в школе, предложенная Н. Фландерсом (в варианте А.А. Реана) [17].

Анализ вербального взаимодействия проводился на уроках по двенадцати категориям. Фиксация категорий проводилась через каждые 5 секунд. У одного и того же педагога мы наблюдали по шесть уроков с разными темами занятий. В анализе категорий вербального взаимодействия измерялась средняя продолжительность использования каждой категории в минутах, а данные представлены в процентах относительно продолжительности урока (табл.).

Как видно из таблицы, значимые различия в показателях проявления категорий вербального взаимодействия в разных типах профессиональных установок на эмпатийный способ взаимодействия имеют ме-

Таблица
Категории вербального взаимодействия в зависимости от типа профессиональной установки на эмпатийный способ взаимодействия (%)

Типы профессиональных установок педагога на эмпатийный способ взаимодействия	Категории анализа (%)											
	Эмпатия	Похвала, подбадривание	Принятие идей учащихся	Постановка вопросов педагогом	Сообщение информации	Дача указаний	Критика и защита педагога	Ответ учащегося педагогу	Спонтанная речь учащегося	Непродуктивная пауза	Потенциально продуктивная пауза	Ответ учащегося товарищу
Активно-положительный	2	5	6,5	3,7	6	6	–	19,1	9,3	0	43	2,5
Функциональный	–	0,3	–	10	20,1	22	0,5	18	–	–	30	–
Нейтральный или безразличный	–	0,12	–	7	23	16	–	10	6,5	8,5	29	–
Ситуативный	–	0,46	–	6,5	19	18	0,4	18	6,9	9	26	–
Скрытно-отрицательный	–	–	–	7	22	23	2,1	17,5	–	2,9	28	–

сто. Так педагоги, обладающие активно-положительной профессиональной установкой на эмпатийный способ взаимодействия, на уроке проявляют доброжелательность, используя похвалу и подбадривание (5% учебного времени урока). Это, в свою очередь, стимулирует активность учащихся на уроке: дети подают реплики с мест, высказывают замечания к рассуждениям одноклассников, выдвигают предложения по решению проблем или задач, иначе говоря, проявляется «спонтанная речь учащихся» (9,3% учебного времени урока), что свидетельствует о возможности свободного высказывания учениками собственного мнения без специального указания учителя. Принятие учителем идей, исходящих от учащихся (6,5%), создает условия для их сотрудничества и взаимодействия не только с учителем, но и с другими учащимися. Элементы сотрудничества просматриваются и в категории «ответ учащегося товарищу» (2,5%). Использование этих категорий вербального взаимодействия оказалось возможным при условии проявления эмпатии (2%) со стороны учителя с активно-положительной профессиональной установкой на эмпатийный способ взаимодействия. Таким образом, педагоги с активно-положительной профессиональной установкой на эмпатийный способ взаимодействия характеризуются своей направленностью на установление доверительных отношений.

Педагоги с функциональной профессиональной установкой на эмпатийный способ взаимодействия используют похвалу и подбадривание (0,3%) в зависимости от степени успешности выполнения учебных заданий и от индивидуальных предпочтений учителя, хотя на категорию «ответ учащегося педагогу» затрачивается 18% времени от продолжительности всего урока. Создание на уроке благоприятных условий для «хороших» учеников исключает всякое сотрудничество между учащимися, а спонтанная речь воспринимается как нарушение дисциплины. Отсутствие на уроке возможности свободно высказывать свое мнение компенсируется указаниями и распоря-

жениями, что составляет 22 % учебного времени урока. Таким образом, педагоги с функциональной профессиональной установкой на эмпатийный способ взаимодействия характеризуются избирательностью взаимоотношений.

Испытуемые с нейтрально-безразличной профессиональной установкой на эмпатийный способ взаимодействия используют похвалу и подбадривание всего 0,12% времени урока. Направленность учителя только на деловые контакты провоцирует спонтанную речь учащихся (6,5%). Эта категория вербального взаимодействия выступает формой протеста против официальных отношений, исходящих от учителя, или выступает формой привлечения внимания учителя к своей персоне. Таким образом, педагоги с нейтрально-безразличной профессиональной установкой на эмпатийный способ взаимодействия характеризуются направленностью на установление официальных взаимоотношений с учащимися.

Педагоги с ситуативной профессиональной установкой на эмпатийный способ взаимодействия используют похвалу или подбадривание 0,46 % всего времени урока. Причина низкого показателя по данной категории заключается в ситуативности эмоционального настроения учителя и, как следствие такого его поведения на уроке, проявляется «спонтанная речь учащихся» (6,9%), которая так же выражается в ситуативной активности учащихся. Колебания настроения и отсутствие эмпатии во взаимодействии мешает учителю использовать спонтанную активность учащихся на уроке и направлять её на продуктивную совместную работу, и, как следствие этого, на уроке появляется пауза-замешательство (9%). Таким образом, педагоги с ситуативной профессиональной установкой на эмпатийный способ взаимодействия характеризуются изменчивостью отношений с учащимися.

Педагоги со скрытно-отрицательной профессиональной установкой на эмпатийный способ взаимодействия (с характерным для них предвзятым отношением)

используют категории вербального взаимодействия, не требующие от них эмоциональной активности при сохранении формальных отношений с учащимися. Такие категории, как похвала и подбадривание, принятие идей учащихся, спонтанная речь, ответ учащегося товарищу вообще не применяются учителем на уроке. Значит, педагоги со скрытно-отрицательной профессиональной установкой на эмпатийный способ взаимодействия характеризуются формальностью своих отношений с учащимися.

Определение механизмов ...

С целью определения механизмов эмпатийного способа взаимодействия мы провели корреляционный анализ связи эмпатии с категориями вербального взаимодействия, приняв условие о том, что в качестве механизмов эмпатийного способа взаимодействия мы будем признавать те категории, которые покажут высокую зависимость от эмпатии. Анализ ранговой корреляции между эмпатией и категориями вербального взаимодействия показал, что существует статистически значимая и достоверная связь между эмпатией, с одной стороны, и похвалой и подбадриванием, принятием идей учащихся, ответом учащегося товарищу, с другой стороны. Это дает нам основание считать, что проявление похвалы и подбадривания со стороны учителя, даже выраженные одним или двумя словами, приводит к возникновению благоприятных условий во время урока, что создает возможность для установления доверительных отношений, и, наоборот, отсутствие похвалы, подбадривания или поддержки приводит к формализованным отношениям. Принятие учителем идей, исходящих от учащихся, указывает на возникновение ситуации продуктивной работы на уроке. Ответ учащегося товарищу свидетельствует о появлении элементов сотрудничества между учениками.

Использование в учебном процессе эмпатийного способа взаимодействия приводит к изменению взаимоотношений между учителем и учащимися, формирует дове-

рительные отношения с элементами сотрудничества, создает условия для свободного высказывания собственных мыслей, меняет качество потенциально продуктивной паузы на уроке. Наоборот, игнорирование эмпатийного способа взаимодействия на уроке приводит к формализованным отношениям. В этом случае организация деятельности учащихся обеспечивается через указания и распоряжения, идущие от учителя; учащиеся относятся формально к замыслу продуктивной паузы, так как похвала и подбадривание на уроке появляется редко. Это обусловлено тем, что учителю приходится на уроке тратить больше времени на сообщение информации, постановку проблемы и на обеспечение контроля.

Проекция эмпатии

Таким образом, есть основание утверждать, что:

1) эмпатия отражает внутреннее состояние педагога, которое проявляется в отношении к самому себе, к объектам своей деятельности и определяет способность педагога воспринимать другого человека. Профессиональная установка на восприятие учеников определяет использование эмпатийного способа взаимодействия;

2) развитие эмпатийного способа взаимодействия до уровня профессиональной установки приводит к продуктивному педагогическому взаимодействию. Такую профессиональную установку, изменяющую способ взаимодействия, мы обозначаем как «профессиональная установка педагога на эмпатийный способ взаимодействия» и выделяем данный способ взаимодействия как один из видов педагогического взаимодействия;

3) уровень проявления профессиональной установки педагога на эмпатийный способ взаимодействия обуславливает существование пяти типов установок на эмпатийный способ педагогического взаимодействия. Это – активно-положительная профессиональная установка на эмпатийный способ взаимодействия (направленная на установление доверительных отношений); функциональная профессиональная уста-

новка на эмпатийный способ взаимодействия (ориентированная на избирательность взаимоотношений); нейтрально-безразличная профессиональная установка на эмпатийный способ взаимодействия (направленная на установление официальных отношений); ситуативная профессиональная установка на эмпатийный способ взаимодействия (ориентированная на изменчивость отношений); скрытно-отрицательная профессиональная установка на эмпатийный способ взаимодействия (ориентированная на установление формальных отношений);

4) механизмами эмпатийного способа взаимодействия учителя на уроке являются похвала, подбадривание, принятие идей со стороны учащихся и создания условий для сотрудничества учащихся между собой. Эти механизмы способствуют формированию доверительных отношений, появлению элементов сотрудничества, создают условия для свободного высказывания собственных мыслей и идей учащимся, а также приводит к изменению качества потенциально продуктивной паузы на уроке.

Литература

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. 2-е изд. М., 1986.
2. Гаврилова Т.П. Эмпатия и её связь с доминирующими потребностями личности // Проблема формирования социогенных потребностей: Тез. докл. Первая всесоюзная конференция. Тбилиси, 1974.
3. Джавахишвили Б.В. Возрастные особенности личности студента и формирование педагогической установки: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Тбилиси, 1988.
4. Зеер Э.Ф. Психология личностно ориентированного профессионального образования. Екатеринбург, 2000.
5. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях: Учеб. пособие. М., 1995.
6. Клочко В.Е. Системная детерминация мыслительной деятельности на стадии ее инициации // Сибирский психологический журнал. Вып. 5.
7. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах. Минск, 1976.
8. Лакин Г.Ф. Биометрия. Учебное пособие для университетов и педагогических институтов. М., 1973.
9. Левитан К.М. Личность педагога: становление и развитие. Саратов, 1990.
10. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
11. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
12. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996.
13. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М., 2004.
14. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений. Киев, 1990.
15. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности. М., 1992.
16. Психологические особенности ориентации педагогов на личностную модель взаимодействия с детьми / Под ред. В.Г. Маралова. М., 2005.
17. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. СПб., 2000.
18. Роджерс К. Становление личности. Взгляд на психотерапию. М., 2001.
19. Шептенко О.Б. Системная детерминация профессиональных установок в реальной жизнедеятельности (на материале педагогического труда). Дисс. ... канд. психол. наук. Барнаул, 1998.
20. Юсупов И.М. Вчувствование. Проникновение. Понимание. Казань, 1993.
21. Houston D.A. Empathy and the Self: Cognitive and Emotional Influences on the Evaluation of Negative Affect in Others // Journal of Personality and Social Psychology. 1990. Vol. 59. № 5.

Psychological Influence and Teacher's Professional Attitude Towards the Empathic Way of Interacting

Atakhanov R.,

Ph.D. in Psychology, Professor at the Tyumen State University

Bobkova M.G.,

Senior lecturer at the Tobolsk State University named after D.I. Mendeleev

References

1. *Bahtin M.M.* Estetika slovesnogo tvorchestva. 2-e izd. M., 1986.
2. *Gavrilova T.P.* Empatiya i ee svyaz' s dominiruyushimi potrebnyami lichnosti // Problema formirovaniya sociogennykh potrebnoy: Tez. dokl. Pervaya vsesoyuznaya konferenciya. Tbilisi, 1974.
3. *Dzhavahishvili B.V.* Vozrastnye osobennosti lichnosti studenta i formirovanie pedagogicheskoi ustanovki: Avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. Tbilisi, 1988.
4. *Zeer E.F.* Psihologiya lichnostno orientirovannogo professional'nogo obrazovaniya. Ekaterinburg, 2000.
5. *Klimov E.A.* Obraz mira v raznotipnykh profesiya: Ucheb. posobie. M., 1995.
6. *Klochko V.E.* Sistemnaya determinatsiya myslitel'noi deyatel'nosti na stadii ee iniciatsii // Sibirskii psihologicheskii zhurnal. 1997. Vyp. 5.
7. *Kolominskii Ya.L.* Psihologiya vzaimootnoshenii v mal'nykh gruppakh. Minsk, 1976.
8. *Lakin G.F.* Biometriya. Uchebnoe posobie dlya universitetov i pedagogicheskikh institutov. M., 1973.
9. *Levitin K.M.* Lichnost' pedagoga: stanovlenie i razvitiye. Saratov, 1990.
10. *Leont'ev A.N.* Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M., 1975.
11. *Lomov B.F.* Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psihologii. M., 1984.
12. *Markova A.K.* Psihologiya professionalizma. M., 1996.
13. *Mitina L.M.* Psihologiya truda i professional'nogo razvitiya uchitelya: Ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenii. M., 2004.
14. *Obozov N.N.* Psihologiya mezhluchnostnykh otnoshenii. Kiev, 1990.
15. *Petrovskii V.A.* Psihologiya neadaptivnoi aktivnosti. M., 1992.
16. Psihologicheskie osobennosti orientatsii pedagogov na lichnostnuyu model' vzaimodeistviya s det'mi / Pod red. V.G. Maralova. M., 2005.
17. *Rean A.A., Kolominskii Ya.L.* Social'naya pedagogicheskaya psihologiya. SPb., 2000.
18. *Rodzhevs K.* Stanovlenie lichnosti. Vzgl'yad na psihoterapiyu. M., 2001.
19. *Sheptenko O.B.* Sistemnaya determinatsiya professional'nykh ustanovok v real'noi zhiznedeyatel'nosti (na materiale pedagogicheskogo truda). Diss. ... kand. psihol. nauk. Barnaul, 1998.
20. *Yusupov I.M.* Vchuvstvovanie. Proniknovenie. Ponimanie. Kazan', 1993.
21. *Houston D.A.* Empathy and the Self: Cognitive and Emotional Influences on the Evaluation of Negative Affect in Others // Journal of Personality and Social Psychology. 1990. Vol. 59. № 5.

Углубленное изучение иностранного языка младшими школьниками в представлении учителей и родителей

Дорохова С.В.,
аспирантка кафедры психологии Кыр-
гызско-Российского славянского уни-
верситета

О значимости языковой среды

Изучение иностранных языков было введено в школах достаточно давно и стало обычным явлением. Естественно, с течением времени совершенствуются методики преподавания иностранных языков, появляются новые техники и приемы. Но это прежде всего педагогические новшества. Психологическая составляющая процесса изучения иностранных языков выражена специфическими особенностями мотивации и содержания учебной деятельности.

Особое значение приобретает мотивация изучения иностранных языков младшими школьниками, у которых учебная деятельность только формируется. Иностраный язык как учебный предмет введен с первого класса в школах с углубленным изучением иностранного языка. Это связано с тем, что формирование коммуникативной компетентности во втором языке продуктивнее и эффективнее осуществляется в младшем школьном возрасте. Однако в отсутствие языковой среды слабо выражена заинтересованность детей в изучении иностранного языка, что отражается на их низкой успеваемости.

Своим первым языком ребенок овладевает бессознательно. Он мотивирован по-

требностью в общении. В связи с этим логично предположить, что проблема изучения иностранного языка младшими школьниками – это прежде всего проблема создания среды общения, мотивирующей самого ребенка. Сформированная мотивация будет способствовать поддержанию устойчивого интереса к учению.

Проблемы изучения иностранного языка нашли свое отражение в работах психологической, педагогической, лингвистической направленности как отечественных, так и зарубежных исследователей. Мотивация изучения иностранного языка рассматривалась в педагогической литературе с позиции выявления средств поддержания интереса к изучению языка со стороны учащихся, т.е. в сугубо практическом аспекте (Т.В. Семахина, О.Ю. Савченко, И. Мохначева и др.). В психологических работах изучение данной проблемы шло в направлениях исследования устойчивости учебной мотивации в процессе обучения иностранному языку (Н.В. Имададзе, З.М. Хизроева), взаимодействия навыков родной и иноязычной речи в процессе овладения иностранным языком (В.А. Артемов), специфики обучения иностранным языкам в школе (И.А. Зимняя, Е.И. Пассов), вопросов психолингвистического сопровождения процесса обучения иностранным языкам (А.А. Залевская, А.А. Леонтьев).

Иностраный язык. Содержание мотиваций изучения

В Кыргызстане изучалась в основном проблема изучения русского как второго

языка. В исследованиях анализировались проблемы билингвизма с педагогической точки зрения (Л.А. Шейман, С.И. Гершун и др.), в социолингвистическом аспекте (А.О. Орузбаев, Б.О. Орузбаева), с позиций формирования интернационального общения и воспитания школьников (Н.А. Асипова, Г.Т. Карабалаева).

Специальных исследований специфики учебной деятельности младших школьников при углубленном изучении иностранного (английского) языка недостаточно, однако проблема требует особого внимания, поскольку изучение английского языка специфично в связи с тем, что ребенок не слышит в быту англоязычной речи.

Целью нашего исследования явилось изучение особенностей учебной деятельности младших школьников при углубленном изучении иностранного (английского) языка. В частности, мы попытались рассмотреть имеющуюся практику мотивации учебной деятельности в школах с углубленным изучением иностранного (английского) языка.

В отсутствие англоязычной среды общения мотивация изучения этого языка осуществляется учителями и родителями. Мы попытались исследовать содержание мотивации путем анкетирования учителей английского языка, преподающих в начальных классах школ города Бишкек (79 человек), и родителей, отдавших своих детей в школы с углубленным изучением английского языка (100 человек).

Анкета для учителей включала вопросы о причинах интереса к изучению иностранного языка, о мотивах выбора школы с углубленным изучением иностранного языка, о степени заинтересованности детей и родителей в изучении иностранного (английского) языка и динамике этого интереса.

Из ответов учителей следует, что внимание к английскому языку прежде всего связано с возможностью последующего трудоустройства (58,2%), с расширением международных связей (32%), с увлечением западной культурой (7,2%), с возможностью развития личности ребенка (2,6%). Причем, по мнению учителей, большинство родителей хотели бы, чтобы их дети

знали иностранный язык, потому что в будущем это поможет им найти хорошую работу (64,6%). И лишь некоторые родители, по мнению учителей (35,4%), считают, что изучение иностранного (английского) языка способствует умственному и личностному развитию ребенка.

На вопрос о том, насколько дети заинтересованы в изучении английского языка, мнения учителей разделились: 45,5% учителей считают, что в этом, скорее, заинтересованы родители, а не дети. Именно они отдадут ребенка в школу с тем или иным языком обучения, именно они знают, для чего нужно изучать тот или иной язык, именно они побуждают детей учиться. 33% учителей считают, что детям интересно изучать английский язык независимо от позиции родителей, 21,5% учителей полагают, что дети понимают важность его изучения для своего будущего.

Подавляющее большинство учителей не согласилось с мнением о том, что ученики могут постепенно терять интерес к изучению иностранного языка. По их мнению, это зависит от индивидуальных особенностей учащихся (81%). И лишь небольшой процент учителей согласился с тем, что существуют некоторые закономерности снижения интереса детей к изучению английского языка, однако и тут мнения разделились: 6,3% учителей считают, что это происходит примерно к концу второго – началу третьего года обучения, а 12,7% учителей полагают, что это происходит примерно в период перехода в среднюю школу.

Устойчивая мотивация ребенка к изучению английского языка, по мнению педагогов, зависит прежде всего от мастерства учителя (67,1%), а также от общего интереса к учению у школьников (32,9%). Кроме того, учителя предложили большое количество методических приемов, с помощью которых можно поддерживать мотивацию учеников к изучению английского языка на высоком уровне:

строгий контроль, оценочное подкрепление со стороны учителя (83% опрошенных);

использование наглядных пособий – раздаточного материала, картинок, схем (55% опрошенных);

психологические особенности учителя – эмоциональность, увлеченность, любовь к языку, умение заинтересовать (45% опрошенных);

игровые техники – разыгрывание спектаклей, сценок, дидактические и ролевые игры (35% опрошенных);

соревновательные техники – КВН, соревнования по рядам (25% опрошенных);

работа в минигруппах – составление диалогов, интервью (24% опрошенных);

творческие задания – техники критического мышления, составление кроссвордов, ребусов (18% опрошенных);

объяснение важности и нужности знания иностранных языков (15% опрошенных);

использование аудио- и видеотехники (5,8% опрошенных);

общение с носителями языка, приобщение детей к английской культуре (3,3% опрошенных).

Таким образом, среди основных условий повышения мотивации учителя называют строгий контроль за процессом обучения и учениками, а также наличие наглядных пособий. Использование творческих заданий, а также формирование интереса к языку через культуру как метод повышения мотивации встречается достаточно редко.

Анкетирование проводилось также среди родителей, чьи дети учились в школах с углубленным изучением иностранного (английского) языка. В исследовании приняли участие 100 человек. Из них 15 мужчин и 75 женщин разного возраста, социального положения, профессий и образования. Выборка была разделена по этническому признаку (европейцы – 47 человек; азиаты – 53 человека).

При этом родителей первоклассников было 47 человек (27 человек азиаты и 20 человек европейцы); родителей второклассников – 28 человек (12 человек азиаты и 16 человек европейцы); родителей третьеклассников – 25 человек (14 человек азиаты и 11 человек европейцы).

Школу с углубленным изучением иностранного (английского) языка в основном выбирали родители, оба супруга совмест-

но (51% респондентов) и только 7% респондентов включили в процесс обсуждения будущей школы своего ребенка.

Из ответов родителей следует, что основной причиной, по которой родители отдают своих детей в школу с углубленным изучением иностранного языка, является желание, чтобы ребенок хорошо знал английский язык (48% респондентов), второй причиной выбора школы с углубленным изучением иностранного языка является то, что эти школы являются одними из лучших в городе, и в них дети получают хорошие знания и по другим предметам (41% респондентов). При этом можно отметить достоверные различия в выборе причин между азиатской и европейской выборками ($\varphi^*=1,9$ при $P \leq 0,05$): респонденты-азиаты достоверно чаще выбирали в качестве основной причины желание, чтобы их дети хорошо говорили по-английски, а для респондентов-европейцев более значимой причиной явилось то, что в этих школах хорошо обучают всем основным предметам.

100% респондентов ответили утвердительно на вопрос, так ли обязательно детям в настоящее время знать иностранный язык. При этом 57% родителей указали на перспективность владения иностранным языком для последующего трудоустройства, и лишь 7% опрошенных заявили, что это развивает личность ребенка.

Среди опрошенных 57% родителей владеют каким-либо иностранным языком, 43% не владеют. При этом только 35,1% владеющих иностранным языком время от времени разговаривают со своими детьми на иностранном языке. 64,9% владеющих иностранным языком никогда не разговаривали со своими детьми по-английски.

В связи с этими данными важным кажется выяснение, насколько детям интересны уроки английского языка. Было выявлено, что в выборе ответов на этот вопрос имеются достоверные различия между родителями первоклассников, второклассников и третьеклассников.

При этом отмечают достоверные различия при выборе ответов «очень интерес-

Отношение младших школьников к урокам английского языка в представлении родителей

Выбор ответа	Очень интересно		Чаще всего интересно		Редко интересно		Не интересно	
	азиаты	европейцы	азиаты	европейцы	азиаты	европейцы	азиаты	европейцы
Перво-классники	48,2%	40%	51,8%	60%				
Второ-классники		6,25%	58,3%	31,25%	25%	50%	16,7%	12,5%
Третье-классники			21,4%	27,3%	28,6%	63,6%	50%	9,1%

но» между первым и вторым классами ($\varphi^*=4,54$ при $P \leq 0,01$), а также между первым и третьим классами ($\varphi^*=2,92$ при $P \leq 0,01$); при выборе ответов «чаще всего интересно» между первым и третьим классами ($\varphi^*=2,64$ при $P \leq 0,01$); при выборе ответов «редко» между первым и вторым классами ($\varphi^*=2,7$ при $P \leq 0,01$), а также между первым и третьим классами ($\varphi^*=2,86$ при $P \leq 0,01$); при выборе ответов «не интересно» между первым и вторым классами ($\varphi^*=2,55$ при $P \leq 0,01$), а также между первым и третьим классами ($\varphi^*=2,86$ при $P \leq 0,01$). Таким образом, можно отметить достоверную тенденцию к снижению интереса к изучению английского языка от первого к третьему классу. Кроме того, отмечаются достоверные различия между азиатами и европейцами при выборе ответов «редко» ($\varphi^*=1,78$ при $P \leq 0,05$) и «не интересно» ($\varphi^*=2,4$ при $P \leq 0,01$) в третьем классе. В связи с этим можно отметить, что учащимся-азиатам в большей степени становятся неинтересны занятия английским языком, чем учащимся-европейцам.

При изучении ответов на вопрос о том, как менялось отношение ребенка к урокам иностранного языка, можно отметить следующее: получены достоверные различия между респондентами: при выборе ответов «интерес был всегда» между первым и вторым классами ($\varphi^*=2,86$ при $P \leq 0,01$), между первым и третьим классами ($\varphi^*=2,91$ при $P \leq 0,01$), а также между вторым и третьим

классами ($\varphi^*=2,38$ при $P \leq 0,01$); при выборе ответов «интерес снизился» между первым и вторым классами ($\varphi^*=2,36$ при $P \leq 0,01$), между первым и третьим классами ($\varphi^*=2,69$ при $P \leq 0,01$). Таким образом, можно отметить, что, по мнению родителей, наблюдается отчетливое снижение интереса к изучению иностранного языка у детей от первого к третьему классу.

Интегральный анализ

Большая часть родителей (56%) не удовлетворена условиями изучения детьми иностранного языка. Отмечается тенденция к достоверному снижению удовлетворенности родителей этими условиями при переходе от первого ко второму классу. Основные претензии родителей сводятся к следующему: мало наглядных пособий, с детьми мало играют, их делят на большие подгруппы, что препятствует реализации индивидуального подхода к каждому ребенку и учету уровня его развития.

На вопрос о том, знакомит ли ребенок родителей с тем, что происходит на уроках английского языка, были получены следующие ответы: 43% респондентов ответили «всегда», 54% респондентов выбрали ответ «иногда» и 3% ответили «никогда». При этом обнаружилось достоверные различия при выборе ответов «всегда» и «иногда» между первыми и третьими классами ($\varphi^*=1,73$ при $P \leq 0,05$ и $\varphi^*=1,92$ при $P \leq 0,05$ соответственно). В связи с этим

можно предположить, что в третьем классе большинство детей все реже и реже знакомят своих родителей с тем, что происходит на уроках английского языка. Это может быть связано как с уменьшением интереса детей к тому, что происходит на уроках, так и со снижением внимания взрослых к самому процессу обучения.

Проведя анкетирование учителей и родителей и проанализировав его результаты, мы пришли к следующим выводам.

Все опрошенные нами учителя и родители считают важным изучение иностранного языка детьми.

Высказывания учителей подтверждают наше предположение о том, что в изучении иностранного (английского) языка больше заинтересованы родители, нежели их дети.

Большинство учителей (83% опрошенных) считают, что лучшим способом поддержания интереса школьников к изучению иностранного (английского) языка и сохранения хорошей успеваемости по предмету является строгий контроль за успеваемостью и оценочное поощрение или наказание.

Мотивация обучения направлена на преимущества дальнейшего трудоустройства детей. В этом сказывается особенность нашей нестабильной ситуации и кризисной экономики, когда достойную зарплату можно получить в иностранных фирмах или за рубежом.

Мотив интеллектуального развития и личностного совершенствования детей посредством изучения иностранного языка выразили лишь 7% родителей.

Прагматичная нацеленность мотивации со стороны взрослых заставляет предположить, что использование игровых приемов в обучении иностранному языку целесообразно строить вокруг таких сюжетов, как условия трудоустройства или получения образования в англоязычных странах. В содержание таких сюжетов легко включить знакомую детям лексику о климате, характере, обычаях и культуре англоязычных стран и придать жизненный смысл иноязычным диалогам.

В дополнение к прагматической мотивации необходимо вызвать интерес к своеобразию языковых форм и оборотов, к теории языка, иначе углубленное изучение английского языка не будет привлекательным.

Teachers' and Parents' Notions About Early School-Age Children Thoroughly Learning Foreign Language

S.V. Dorokhova,

Postgraduate student at the Psychology Department at the Kyrgyz-Russian Slavonic University

Нападают ли психологи на Интернет?

Шведовский Ф.В.,
кандидат исторических наук,
корреспондент

Социокультурным мероприятием было отмечено 40-летие факультета психологии МГУ им. М. В. Ломоносова: ИТАР-ТАСС посвятил этому событию круглый стол «**Интернет и сознание**».

На встречу пригласили и тех, кто *плетет компьютерные сети*. Отечественная психология первой в мире стала профессионально изучать влияние глобальной паутины на ее пользователей. Этот фактор подчеркивался в докладе канд. психол. наук А.Е. Войскунского «Психологические исследования деятельности человека в Интернете». На предварительной пресс-конференции доклад был представлен наряду со сборником «Интернет и наука: 15 лет спустя».

Закономерно, что одному из первых слово для выступления дали А. А. Солдатову, декану факультета нанотехнологий и информатики МФТИ, руководителю Института информационных систем НЦ «Курчатовский институт», в стенах которого в 1990 г. и произошел первый (тогда еще в СССР) выход в WWW. «Хочу напомнить, – сказал он, – что весь Интернет вышел из нужд науки, движется наукой и развивается наукой». Поэтому образ хулигана-хакера никогда не должен заслонять лик ученого, интеллигента, который разбирается не только в законах природы, но и в нравственных нормах, и способен не только за-

пустить ядерную реакцию, но и выступить против применения атомной бомбы.

Круглый стол вели декан психологического факультета Ю.П. Зинченко и членкорр РАО, зав. кафедрой психологии личности МГУ А. Г. Асмолов, директор Фонда развития Интернета Г. В. Солдатов.

Вместе с психологами выступили специалисты в области сетевых технологий, социологи, знатоки информационной безопасности, управленцы и те, кто изучает применение перспективных технологий в образовании, а также воздействие информационно-коммуникативных технологий на массовое сознание. Они были едины в мнении, что Всемирная паутина – одно из воплощений идеи Вернадского об окутывающей Землю оболочке сознания – **ноосфере**. В дискуссиях об Интернете принял участие и декан факультета журналистики МГУ им. Ломоносова Я. Н. Засурский. По его утверждению, ноосфера, как и биосфера, требует бережного отношения – «экологии Интернета», который служит кладовой знаний и является помойкой одновременно. «Электронное сознание проникает во все поры жизни», – сказал профессор и привел примеры: мобильные телефоны стали восприниматься как «доступность немедленного знания», через них уже можно не только выходить в веб, но и смотреть ТВ, и читать мобильный вариант газет. Вместе с образом жизни изменилось также восприятие пространства и времени.

Ведущий А.Г. Асмолов не замедлил откликнуться: «Это вопрос для психологов.

felix-shved@list.ru

Мы часто говорим о том, что новые моменты в жизни приводят к изменению мотиваций. К каким изменениям придет человек *мобильный*? Не станет ли он действовать настолько быстро, что не будет успевать думать? Никто не анализировал «*скородумание*», оно может быть как проигрышным, так и выигрышным». Участники мозгового штурма рассматривали актуальные темы: способно ли сознание каждого совместить мир физический и «параллельный» мир Интернета? Возможно ли перенести в сферу человеческих отношений опыт соглашений и компромиссов, накопленный при развитии глобальных сетей? Складывается ли в киберпространстве нечто вроде «коллективного разума»? Можно ли культурно-технологическую историю развития человечества лаконично выразить всего тремя символами: Колесо – Печатный станок – Интернет? Чем отличается сознание «Интернет-поколения»? И, наконец, кто и как использует Интернет-технологии для создания образа врага и эскалации «индустрии ненависти» на планете?

Декан факультета государственного управления ГУ «Высшая школа экономики» профессор А. Г. Барабашев «воспел» Интернет. С его точки зрения, Всемирная паутина радикально меняет схему коммуникаций между людьми: «Я подсчитывал, сколько встреч в течение дня мог бы отменить. Почти все! Можно посылать друг другу текстовые сообщения, когда необходимо четко контролировать высказывания, а если нет – то общаться посредством голосового чата. Можно было бы не приезжать на работу, что является мечтой, особенно по теперешним пробкам!» Тему экологии, поднятую Я.Н. Засурским, А.Г. Барабашев «повернул» по-своему: «Если не ездить на работу, это было бы решением огромного количества проблем, в том числе затрат энергетических ресурсов и чистоты окружающей среды». За рубежом виртуальное общение далеко зашло. А.Г. Барабашев видел, как в Госдепартаменте США люди, сидящие в одном здании и даже в одной комнате, очень редко подходят друг к другу – они обмениваются посланиями по

сети. Он считает, что у нас такой способ общения пока не особенно распространен по той причине, что не разработаны системы безопасности электронного документооборота, например, цифровые подписи. «Информация, еще не согласованная между высокими управляющими сторонами, часто является «информационной бомбой», которая может рефлексивно изменить поведение большого количества людей, вплоть до социальных взрывов», – сказал оратор и обратился с просьбой к психологам помочь людям справиться с будущим «пережитком прошлого»: «Теперь мы вышли на такие скорости передачи сигнала, когда вся коммуникация в рамках планеты осуществляется практически мгновенно. Но мы не готовы к этому чисто психологически. Мы будем хотеть по старинке встречаться лично до тех пор, пока новые образцы поведения не займут место прежних». Поэтому психологам хорошо бы подготовить людей к пониманию того, что «коммуникация необязательно должна сопровождаться перемещением тела в пространстве».

Член-корр АН Кыргызстана, профессор А. А. Брудный, которого ведущий назвал гроссмейстером понимания, иронично поддержал позицию и мнения А.Г. Барабашева: «Передача информации – это только форма существования, а сущность заключается в снятии дистанции между теми, кто общается. В этом направлении и будет эволюционировать Интернет, благодаря которому наше представление о виртуальном пространстве станет более ярким, чем **то** – ну я не хочу сказать, – скучное и обыденное, но, в общем, то пространство, что нас окружает. Произойдет замещение реального мира тем миром, который того заслуживает. Вы это увидите, а я, наверное, нет». И было не совсем ясно, огорчен или рад профессор, что не увидит «эту пору прекрасную».

Дискурс продолжил директор госпрограмм IBM, профессор М. А. Гуриев, представлявший технологическое крыло участников круглого стола. Он, однако, будущее вовсе не воспевал, а сразу начал с «проблемы сингулярности»: «Эта формула «гу-

ляет» по сообществу с 1993-го года. Тогда было высказано предположение, что лет через 20 информационные системы окажутся сложнее человека и тот станет для них подопытной материей, как для нас – кролики. И чтобы преодолеть эту опасность, в первую очередь предложено наращивать память человека». Уже сейчас у себя в IBM профессор Гуриев постоянно сталкивается с требованием компьютера назвать очередной пароль или шифр. При этом компьютер не понимает, как можно чего-нибудь не помнить. Естественно, люди создают подсказки, развивают механизмы агентов, которые следуют за ними во время работы с корпоративной сетью. Но эта проблема существует, и это хорошая проблема для психологического анализа. Итак, будут созданы системы, увеличивающие нам память, делающие ее «до-скональной». Но наша реальная память о прошлом многое сглаживает, чем спасает нас от ошибок в настоящем. И это тоже вопрос для психологов: **как, помня всё, не «держат зла».**

Член-корр РАН, профессор факультета психологии МГУ В.Ф. Петренко выразил обеспокоенность по поводу смерти автора и его прав, которую несет киберпространство, подобно тому как когда-то письменность убила импровизацию, присущую устному общению. В то же время мультимедийные средства развивают образную, эйдетику память. Данная разновидность памяти крайне необходима при освоении огромных массивов информации, она пригодится и в любом обучении, когда содержание учебника можно узнать, просто перелистав его. Конечно, для этого нужно войти в особое гипнотическое состояние, в каком зачастую и оказываешься, если часами «зависаешь» в Интернете.

Выступавшему возразил другой профессор психологического фак-та, академик РАО, директор Центра социологии образования РАО В. С. Собкин: «Не из-за техники ли быстрого чтения современные подростки, как показали тесты, перестали чувствовать стиль автора и художественные особенности книги?» В книге «**Подро-**

сток, виртуальность и социальная реальность», написанной в соавторстве с Ю.М. Евстигнеевой, он вопиет о межпоколенческом разрыве. Из-за технологического скачка образ жизни отцов и детей стал настолько разным, что младшие уже просто не могут понять, что же им хотят передать старшие. Преемственность утрачивается, и в известных словах поэта «жаль только, жить в эту пору прекрасную уж не придется ни мне, ни тебе» теперь начинаешь видеть не светлую печаль по прогрессу, который, увы, не укладывается в жизнь одного поколения, а скорее реквием по самой мечте о духовном развитии. Как поколениям найти общий язык и общие ценности? Выход ли – предложение главы «Майкрософта» Билла Гейтса создать такие обучающие программы, при которых походы в школу станут необязательными? Ведь школа – это не только передача информации, но и воспитание чувств. Тем не менее, если такого воспитательного процесса там все равно не происходит, зачем туда ходить?

Профессор факультета госуправления МГУ Д. Н. Кавтарадзе продолжил опасения предыдущего оратора, связанные с массовым распространением Интернета, сравнив его с рентгеном. Когда изобрели рентгеновские аппараты, их хотели установить чуть ли не в каждом доме. Хорошо, что быстро осознали катастрофичность возможных последствий. Правда, «Интернет-аппараты» уже проникли в наши дома и, хотя пока ими охвачено лишь 7–10 процентов россиян, их распространение вряд ли остановишь. Остается создать «капсулу потомкам», где бы в сжатом виде содержалось послание от поколения, когда-то не знавшего Интернета, который разрушил личностную идентичность – ибо в киберпространстве можно выступать под сотнями ником, выдавая себя за кого угодно, а это уже угрожает психическому здоровью. Квинтэссенцией послания, заключенного в такой капсуле, могли бы стать слова: «**душа обязана трудиться**». Не только чатиться, обмениваться информацией, но прежде всего понять мир и свою уникальную роль в нем.

Зав лабораторией психологии труда факультета психологии МГУ, профессор А.Б. Леонова главную ценность Интернета видит лишь в упрощении документооборота. Креативные решения все равно требуют личных встреч с глазу на глаз. Поле деятельности А.Б. Леоновой – массовая профилактика потребителей Интернета, и озабоченность у нее вызывает психическое состояние не столько пользователей-подростков, сколько 30–35-летних программистов, чья зависимость от «железа» и «виртуала» приводит их в этом возрасте к такой депрессии, что впору отнести их к группе риска. Как вернуть их к реальности? Положение же с авторскими правами в Интернете А.Б. Леонову даже порадовало: «Пускай через сеть любой может приобрести наши диссертации за 600 рублей, пускай наше имя при этом не будет нигде упомянуто, зато теперь наши труды гораздо более доступны, чем раньше». В конце концов, истинный ученый бескорыстен, ему важнее популяризировать свои идеи, а не свое имя!

Профессор А.Ш. Тхостов, заведующий кафедрой нейро- и патопсихологии психфака МГУ, отнес к группе Интернет-риска все-таки не только программеров и админов, но и хакеров, и геймеров, и даже порнографов, отметив, что на факультете психологии Московского университета пока только подбираются к определению их мотивации, тогда как киберкультура уже давно расцвела и привлекла множество ода-

ренных молодых людей. Их бы таланты да поддержать и направить в нужное русло! Но, к сожалению, пока в России нет необходимой для их выявления веб-науки.

Свою лепту в атаку на Интернет со стороны преподавателей психологического факультета внесла и доцент Е. П. Белинская, она предупредила, что веб-общение отрывает нас от контекста, происходя *только здесь и сейчас*, позволяя не думать о том, «*чем наше слово отзовется*». В виртуальном мире ответственность, увы, тоже виртуальная.

– Действительно, сказал ведущий А.Г. Асмолов, – легко получить «Интернет-травму».

Доцент факультета С.Н. Ениколопов продолжил: «В чатах, на форумах сидит огромное количество чем-то ущемленных людей. Их гнев поначалу никак не определен, но потом они находят сайты, где все структурировано, враг четко определен. Мало исследовано, как это все организовано и кто за этим стоит». Вместе с тем он призвал не драматизировать ситуацию, ведь Интернет играет и терапевтическую роль. Например, после 11 сентября в Америке резко возросло посещение религиозных сайтов. При этом сайты ненависти и порнографические сайты потеряли большинство посетителей.

На этой примиряющей ноте ведущие объявили мозговой штурм временно приостановленным – до следующего круглого стола.

Are Psychologists Against the Internet?

Shvedovsky F.V.,
Ph.D. in History, Correspondent



Уважаемые коллеги!

Жанр журнальной статьи, как правило, предполагает в основном изложение позиции автора и результатов конкретных исследований. Обзор литературы по проблеме должен быть минимальным и связан только с пояснением заявленной точки зрения. Практические рекомендации желательно выделить особо, чтобы не искать их в недрах общих рассуждений.

Напоминаем также, что желательный объем статьи должен быть 0,5 авторского листа (10–12 страниц). Материалы принимаются на электронном носителе (Word) с обязательной распечаткой в 2 экземплярах при соблюдении следующих условий:

- наличие аннотации и списка ключевых слов к статье;*
- наличие рецензии на статью;*
- указание сведений об авторе – ученая степень, должность, место работы, адрес (с индексом), контактный телефон.*

Редакция

Тексты статей, получаемых редакцией, рассматриваются двумя рецензентами.

Редакция не располагает возможностями вести переписку, не связанную с вопросами подписки и публикаций. Перепечатка любых материалов, опубликованных в журнале, допускается только с разрешения редакции.

Мнение редакционной коллегии может не совпадать с мнением авторов статей.