

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

2015 • Том 20 • № 1

PSYCHOLOGICAL SCIENCE AND EDUCATION

Московский городской психолого-педагогический университет
Психологический институт Российской академии образования
Moscow State University of Psychology and Education
Psychological Institute of the Russian Academy of Education



Содержание

ОТ РЕДАКЦИИ	4
-------------------	---

Психология образования

Горьковая И. А., Баканова А. А.

РОЛЬ МОТИВАЦИОННО-СМЫСЛОВОГО КОМПОНЕНТА ПОЛУЧЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ КОМПЕТЕНТНОСТИ МАГИСТРОВ-ПСИХОЛОГОВ	5
---	---

Хухлаев О. Е., Чибисова М. Ю., Шеманов А. Ю.

ИНКЛЮЗИВНЫЙ ПОДХОД В ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ В ОБРАЗОВАНИИ	15
---	----

Королева Д. О.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ ДЛЯ ЦЕЛЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКА: АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ЭМПИРИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ (МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ)	28
---	----

Социальная психология

Хачатурова М. Р., Федотова Ж. Э.

ВЛИЯНИЕ АФФЕКТИВНОГО, КОГНИТИВНОГО И СИТУАТИВНОГО ФАКТОРОВ НА ПРИНЯТИЕ РЕШЕНИЯ В ПЕРЕГОВОРАХ (НА ПРИМЕРЕ «ДИЛЕММЫ ЗАКЛЮЧЕННЫХ»)	38
--	----

Шелина С. Л., Митина О. В.

НОРМАТИВНО-ЦЕННОСТНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ РОДИТЕЛЕЙ, УЧИТЕЛЕЙ, ВОСПИТАТЕЛЕЙ (АНАЛИЗ СОДЕРЖАНИЯ МОРАЛЬНЫХ СУЖДЕНИЙ)	49
---	----

Психология развития

Тарасова С. Ю., Осницкий А. К.

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ И ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ ПОКАЗАТЕЛИ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ	59
---	----

Волкова Е. Н., Гришина А. В.

ИССЛЕДОВАНИЕ СТРУКТУРЫ СУБЪЕКТНОСТИ В МЛАДШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ИГРОВОЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ	69
--	----

Зверева М. В.

АДАПТАЦИЯ ОПРОСНИКА PASS НА РОССИЙСКОЙ ВЫБОРКЕ	79
--	----

Нейропсихология

Кузева О. А., Романова А. А., Корнеев А. А., Ахутина Т. В.

ДИНАМИКА ПРОГРАММИРОВАНИЯ И КОНТРОЛЯ И СЕРИЙНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ДВИЖЕНИЙ КАК БАЗОВЫХ КОМПОНЕНТОВ ПИСЬМА (ПО ДАННЫМ ГРАФОМОТОРНЫХ ПРОБ)	85
---	----

Психология одаренности

Фримен Д. .

ПРОБЛЕМА ВЛИЯНИЯ ЭЛЕКТРОННОЙ СРЕДЫ НА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ И МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ ОДАРЕННЫХ И ТАЛАНТЛИВЫХ ДЕТЕЙ	102
--	-----

СТАТЬИ, ОПУБЛИКОВАННЫЕ В ЖУРНАЛЕ «ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ» В 2014 ГОДУ	110
---	-----

FROM THE EDITORS 4

Educational psychology

Gorkovaya I. A., Bakanova A. A.
THE ROLE OF MOTIVATIONAL AND MEANING COMPONENT OF EDUCATION IN THE FORMATION OF COMPETENCE OF MASTERS PSYCHOLOGISTS 5

Huhlaev O. E., Chibisova M. Yu., Shemanov A. Yu.
INCLUSIVE APPROACH TO THE INTEGRATION OF MIGRANT CHILDREN IN EDUCATION 15

Koroleva D. O.
THE USE OF SOCIAL NETWORKS IN EDUCATION AND SOCIALIZATION OF ADOLESCENTS: AN ANALYTICAL REVIEW OF EMPIRICAL STUDIES (INTERNATIONAL EXPERIENCE) 28

Social psychology

Khachaturova M. R., Fedotova Zh. E.
INFLUENCE OF AFFECTIVE, COGNITIVE AND SITUATIONAL FACTORS ON DECISION-MAKING IN THE NEGOTIATIONS (ON THE EXAMPLE OF "PRISONERS' DILEMMA") 38

Shelina S. L., Mitina O. V.
NORMATIVE AND VALUES REPRESENTATION OF MODERN PARENTS, TEACHERS, EDUCATORS (ANALYSIS OF THE CONTENT OF MORAL JUDGMENTS) 49

Developmental psychology

Tarasova S. Yu., Osnitsky A. K.
PHYSIOLOGICAL AND BEHAVIORAL INDICATORS OF SCHOOL ANXIETY 59

Volkova E. N., Grishina A. V.
A STUDY OF THE STRUCTURE OF SUBJECTIVITY IN EARLY ADOLESCENCE WITH DIFFERENT LEVELS OF COMPUTER GAME ADDICTION 69

Zvereva M. V.
ADAPTATION OF THE PASS QUESTIONNAIRE ON RUSSIAN SAMPLE 79

Neuropsychology

Kuzeva O. V., Romanova A. A., Korneev A. A., Akhutina T. V.
DYNAMICS OF PROGRAMMING AND CONTROL, AND SERIAL ORGANIZATION OF MOVEMENTS AS THE BASIC COMPONENTS OF HANDWRITING (BASED ON GRAFOMOTOR TEST) 85

Psychology of giftedness

Freeman J.
POSSIBLE EFFECTS OF THE ELECTRONIC SOCIAL MEDIA ON GIFTED AND TALENTED CHILDREN'S INTELLIGENCE AND RELATIONSHIPS 102

СТАТЬИ, ОПУБЛИКОВАННЫЕ В ЖУРНАЛЕ «ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ» В 2014 ГОДУ 110

От редакции

Дорогие читатели!

2 марта 2015 года, следуя вашим пожеланиям, мы открыли свободный доступ к электронным архивам журнала «Психологическая наука и образование». Теперь все архивы журнала «Психологическая наука и образование», начиная с 1996 года, можно свободно прочесть на страницах портала психологических изданий Psyjournals.ru. Просим Вас высказать свои мнения или пожелания, дать комментарии относительно данной инициативы и направить их по адресу редакции (стр. 3 обложки).

Итак, мы представляем 1 выпуск 2015 года. На этот раз в выпуске пять рубрик – от нейропсихологии до психологии образования. В трех из них так или иначе затрагивается проблема возраста – рассматривается роль и значение социальных сетей в социализации подростка, развитие субъектности в младшем подростковом возрасте, проблемы интеграции детей-мигрантов, влияние электронной среды на интеллектуальное развитие и межличностные отношения одаренных и талантливых детей.

Проблемам обучения посвящены исследования роли мотивационно-смыслового компонента в формировании компетентности магистров-психологов, психофизиологических и поведенческих показателей школьной тревожности, динамики программирования, контроля и серийной организации движений как базовых компонентов письма.

Современное состояние институтов социализации и воспитания ребенка раскрыты в исследовании нормативно-ценностных представлений современных родителей, учителей, воспитателей на примере анализа содержания их моральных суждений.

Методический инструментарий читателя пополняется результатами адаптации опросника PASS на российской выборке.

Отдельного внимания требует материал о влиянии аффективного, когнитивного и ситуативного факторов на принятие решения в переговорах на примере «дилеммы заключенных», в котором автор утверждает, что положительные эмоции увеличивают вероятность принятия решения в пользу стратегии сотрудничества, а при отрицательных эмоциях оппоненты склонны выбирать стратегию конфронтации.

Мы надеемся, что каждый читатель сможет найти в новом номере нашего журнала интересный и полезный материал для своей работы.

Искренне Ваша,
редакция журнала «Психологическая наука и образование»

Роль мотивационно-смыслового компонента получения образования в формировании компетентности магистров-психологов

Горьковская И.А.*,

ФГБОУ ВПО РГПУ имени А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия,
ba2006@mail.ru

Баканова А.А.**,

ФГБОУ ВПО РГПУ имени А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия,
ba2006@mail.ru

Приводятся результаты исследования мотивационно-смыслового компонента получения высшего образования у магистров-психологов, проведенного в рамках системного и компетентностного подходов. В нем участвовали 40 выпускников магистратуры кафедры психологической помощи РГПУ имени А.И. Герцена (Санкт-Петербург), получивших подготовку в рамках магистерских программ в период с 2006 по 2011 г. Показано, что содержание мотивационно-смыслового компонента обучения магистров-психологов представлено пятью основными смыслами, оказывающими влияние не только на формирование, но и на особенности реализации компетентности, которая может быть представлена как в эксплицитной, так и в имплицитной форме. Это позволило авторам построить эмпирическую модель формирования и реализации профессиональной компетентности, основанной на смыслах, а также описать роль мотивационно-смысловой составляющей образования с точки зрения системного подхода.

Ключевые слова: мотивационно-смысловой компонент обучения в магистратуре, формирование и реализация профессиональной компетентности, качество образования.

Для цитаты:

Горьковская И.А., Баканова А.А. Роль мотивационно-смыслового компонента получения образования в формировании компетентности магистров-психологов // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 1. С. 5–14.

*Горьковская Ирина Алексеевна, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии человека, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена (ФГБОУ ВПО РГПУ имени А.И. Герцена), Санкт-Петербург, Россия. E-mail: ba2006@mail.ru

**Баканова Анастасия Александровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической психологии и психологической помощи, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена (ФГБОУ ВПО РГПУ имени А.И. Герцена), Санкт-Петербург, Россия. E-mail: ba2006@mail.ru

Введение

Модернизация высшего профессионального образования предполагает изменение методологии образовательной деятельности, основными характеристиками которой являются развивающееся образовательное пространство, компетентностный подход и принципы проектирования образовательной деятельности [2]. Новая методология имеет ориентацию на личностно-центрированный характер образования, в соответствии с которым в качестве ключевого фактора рассматривается субъект образования. В этой связи при построении образовательного пространства на первый план начинает выходить учет индивидуальных особенностей и личностно-профессионального потенциала студентов, их стремление к самоопределению и самореализации, а также такие формы образовательного процесса, которые направлены на поддержание их автономности и реализацию личностно-развивающей функции. Таким образом, высшее образование перестает выполнять сугубо утилитарную функцию освоения профессии и повышения статуса, становясь инструментом личностного и профессионального развития, а также реализации жизненного замысла.

Признавая за высшим образованием не только профессионально-образовательную, но и личностно-развивающую функцию, актуальными становятся вопросы определения такого содержания и форм образования, которые способствовали бы достижению профессиональной и личностной компетентности специалиста при условии сохранении баланса между требованиями внешней среды и потребностью в самореализации. В связи с этим изучение мотивов учебно-профессиональной деятельности в вузе и смысла профессионального обучения представляется важным не только потому, что студенческий возраст является сензитивным для становления «самосознания, самопознания, развития рефлексии, осознания смысла жизни, поиска и овладения профессией и развития на этой основе самообразования» [3, с. 3], но и потому, что в процессе обучения в вузе студенты постоянно переосмысливают собственный профессиональный выбор с учетом новых знаний о про-

фессии и о себе [5] и, как показывают исследования В.Р. Манукян, «обдуманый выбор профессии является фактором, обуславливающим меньшую выраженность кризисных переживаний студентов, связанных с проблемами адаптации» [4, с. 115]. Поэтому изучение смысловой наполненности профессионального обучения в вузе представляется актуальным с точки зрения сразу нескольких отраслей психолого-педагогического знания: возрастной психологии и акмеологии (динамика ценностно-смысловой сферы и стремление к самореализации), психологии личности и психологии профессионального образования (психологическая помощь личности в процессе овладения профессией и профессионального становления), а также психологии образования и педагогики высшей школы (выстраивание содержания образования и разработка образовательных технологий, направленных на формирование профессиональной компетентности). В прикладном аспекте знание о ценностно-мотивационных установках в отношении выбранной профессии может быть использовано для определения направлений повышения качества образования в высшей школе, что является стратегической задачей современной образовательной политики.

Изучение роли мотивационно-смыслового компонента получения высшего образования в процессе формирования профессиональной компетентности ставит перед исследователями два основных вопроса: 1) какие смыслы реализуют студенты, получая высшее образование? и 2) каким образом эти смыслы влияют на формирование и реализацию профессиональной компетентности?

Организационные и методические аспекты исследования

Для того, чтобы получить ответы на эти вопросы, нами была проведена оценка качества подготовки выпускников магистратуры кафедры психологической помощи психолого-педагогического факультета РГПУ им. А.И. Герцена с помощью специально разработанной анкеты. Она, а также используемые при ее разработке принципы, критерии и показатели качества подготовки детально описаны нами в другой статье [1].

Анкета предполагала сбор мнений выпускников относительно полученного образования в рамках магистерских программ, по которым осуществляется подготовка кафедры. Следует отметить, что в нее вошли открытые вопросы и оценочные шкалы по различным показателям качества подготовки в магистратуре. Также здесь учитывались следующие показатели: мотивационно-смысловая ориентированность выпускников (в нашем случае – смысл получения образования по данному направлению магистерской подготовки), субъективная удовлетворенность обучением в магистратуре и сведения о трудоустройстве выпускников. Отдельным блоком анкеты стали вопросы о развитии и реализации компетенций. Для этого выпускникам предлагалось: в свободной форме перечислить те компетенции, которые, как они считают, были сформированы у них в процессе обучения в магистратуре; оценить, насколько они овладели профессиональными компетенциями, заложенными в магистерские программы и составляющими ядро профессиональной компетентности психолога-консультанта; а также перечислить те компетенции, которые необходимы, с их точки зрения, работодателю (в случае работы по профессии или в смежной области). Кроме того, в анкете предлагалось оценить значимость используемых в обучении технологий образования (от традиционных до инновационных) для формирования компетенций.

Всего в исследовании приняли участие 40 выпускников магистратуры, получивших подготовку в рамках магистерских программ «Психологическое консультирование» и «Психологическая помощь в кризисных и чрезвычайных ситуациях» в период с 2006 по 2011 г. Всего было опрошено 7 выпусков (каждый выпуск составлял от 7 до 13 человек); средний охват принявших участие в анкетировании (по соотношению с количеством выпускников, окончивших магистратуру) составил 62%.

Исследование проходило в период с сентября по октябрь 2012 г. и носило индивидуальный характер. Результаты, полученные в ходе анкетирования, были обработаны с помощью описательной статистики, а также с

применением методов математической статистики – кластерного и факторного анализов.

Результаты и анализ данных исследования

Анализ мотивационно-смысловой ориентированности выпускников-магистров позволил нам выделить 6 основных смыслов получения образования по выбранному направлению магистерской подготовки. Так как при ответе на вопрос обычно назывались 2–3 ведущих мотива, то по частоте их встречаемости в ответах выпускников косвенно можно судить об их выраженности.

1. Овладение профессиональными знаниями и навыками («приобретение навыков психологического консультирования и психологической помощи», «понимание кризисных состояний личности») – 17 ответов;

2. Личностное развитие («познание себя», «получение опыта», «самоопределение», «становление в жизни (взросление)», «саморазвитие») – 15 ответов;

3. Совершенствование в профессиональной деятельности («более глубокое овладение профессиональной компетентностью»; «формирование готовности к профессиональной деятельности») – 12 ответов;

4. Помочь себе («изменить себя», «разобраться в себе», «лучше понимать окружающих») – 10 ответов;

5. Получить диплом (младшую научную степень, вторую специальность) – 6 ответов;

6. Научиться помогать другим (как социально-значимая миссия профессии) – 5 ответов.

Так как трое выпускников затруднились ответить на этот вопрос, то можно выделить категорию «отсутствие осознаваемого смысла».

Из результатов видно, что мотивы профессионального и личностного развития являются одними из наиболее значимых для обучения в магистратуре. Кластерный анализ показал, что семантически эти мотивы расположены достаточно близко по отношению друг к другу, поэтому мы объединили их в один – «Личностное и профессиональное развитие». Таким образом, говоря о смыслах получения магистерского образования, эмпирическим путем можно выделить следующие:

смыслы референтности («получить образование»), аффилиации («помогать другим»), гомеостаза («помочь себе»), личностного и профессионального развития, а также совершенствования в профессии.

Кластерный анализ показал также, что личностный смысл обучения в магистратуре является стержневым компонентом для осознания выпускником приобретенной в процессе обучения компетентности, а также – через понимание требуемых работодателем компетенций – для выбора условий ее возможной реализации. То есть смысл получения образования по выбранному направлению магистерской подготовки может выступать у магистров в качестве определяющего фактора не только для формирования, но и для реализации компетенций (см. табл.).

Как видно из таблицы, видение смысла обучения в том, чтобы **научиться помогать другим**, ориентирует магистров-психологов на выбор такой работы, которая задействовала бы, в первую очередь, их личностные качества (доброта, активность, исполнительность), а также ставила бы задачи по освоению и применению новых технологий и форм работы. В основном, такие места работы имеют отношение к образовательной сфере (например, детские сады, детские дома) или сфере оказания психологической помощи семье, детям и инвалидам (центры по работе с подростками и молодежью, центры социальной реабилитации инвалидов и детей-инвалидов, социальные гостицы для подростков). Другим аспектом ориентации на помощь людям является выбор места работы в сфере управления персоналом, которая задействует также аналитические способности, управленческие и организационные навыки.

Здесь стоит отметить, что анализ сведений о трудоустройстве показывает: большинство выпускников после окончания магистратуры работают по специальности (17 человек) или в смежных областях – в сфере педагогики, социальной и кадровой работы (12 человек).

Смыслы, ориентированные на то, чтобы **помочь себе**, реализуются в развитии

ряда личностных качеств в процессе обучения (например, ответственность, инициативность, наблюдательность, уверенность, решительность, способность планировать и организовывать собственную деятельность). Однако после окончания магистратуры эти выпускники не идут в профессию, предпочитая либо оставаться в той сфере, в которой они работали ранее, либо находить место работы, не связанное с психологической деятельностью. Из таких результатов видно, что часть студентов получают образование в магистратуре не столько для того, чтобы реализовать свои профессиональные планы, сколько для того, чтобы таким образом справиться с трудными жизненными ситуациями или удовлетворить потребность в личностном развитии.

По нашим данным, в областях, напрямую не связанных с полученным магистерским образованием (коммерческая, административная, экономическая и даже техническая сфера) работают 12 выпускников (из принявших участие в исследовании). Можно предположить, что для них магистерское образование является формой психологической поддержки («получение удовлетворения от общения с близкими по духу людьми») или аналогом информирующего консультирования (по этой же причине предпочтительной формой обучения здесь является традиционная лекция – способ получения информации, минимизирующий личный контакт). Однако с точки зрения идей личностно-ориентированной педагогики, осуществление психолого-педагогической поддержки магистрантов также является значимой задачей образования.

Смыслы обучения, связанные **с личностным и профессиональным развитием** позволяют студентам за время обучения проникать в сущность профессии, расширяя свои профессиональные взгляды и кругозор, а также развивать коммуникативные и научно-исследовательские компетенции. Это находит отражение в выборе таких мест работы, где ценятся преимущественно коммуникативные аспекты психологической профессии – не только психолог, но и воспитатель, логопед, учитель, менеджер по персоналу.

Таблица
Роль мотивационно-смыслового компонента получения образования в процессе формирования профессиональной компетентности магистров-психологов (обобщенные данные по результатам кластерного анализа)

Смыслы получения образования	Формирование и реализация профессиональной компетентности магистров			Место или должность работы выпускника
	Сформированные профессиональные компетенции	Предпочтительные способы формирования (технологии)	Профессиональные компетенции, необходимые работодателю	
Референтности («получить диплом»)	<ul style="list-style-type: none"> • Рефлексия. • Волевые качества и навыки самоорганизации 	3 Занятия (лекции) с использованием мультимедийных средств	4 <ul style="list-style-type: none"> • Методы диагностики. • Конкретные знания в узких областях (например, социальные и правовые аспекты оказания психологической помощи). • Стрессоустойчивость и навыки самопомощи 	5 Психолог, педагог-психолог, HR-менеджер
Аффиляции («научиться помогать другим»)	<ul style="list-style-type: none"> • Эмпатия. • Мотивация на результат. • Адаптивность, готовность меняться. • Самопомощь и саморегуляция 	—	<ul style="list-style-type: none"> • Личностные качества (доброта, активность, исполнительность). • Аналитические навыки. • Готовность к освоению и применению новых технологий и форм работы, гибкость. • Организационные и управленческие навыки. • Методы психологической помощи и детям, семейного консультирования 	Детские сады, детские дома, центры по работе с подростками и молодежью, центры социальной реабилитации инвалидов и детей-инвалидов; управление персоналом
Гомеостаза («помочь себе»)	<ul style="list-style-type: none"> • Развитие своей личности и личностных качеств. • Потребность работать над своим личностным ростом и повышением профессионального уровня 	Традиционные лекции	<ul style="list-style-type: none"> • (нет ответа, так как выпускник работает не по специальности) 	Преимущественно деятельность в административной или технической сферах
Личностного и профессионального развития	<ul style="list-style-type: none"> • Уважение к личности. • Коммуникативные навыки. • Научно-исследовательские навыки. • Понимание работы психолога, расширение взглядов и кругозора 	Самостоятельная работа	<ul style="list-style-type: none"> • Коммуникативные навыки (установление контакта, навыки ведения диалога и проведения интервью, навыки убеждения и др.) 	Психолог, воспитатель, учитель, логопед, HR-менеджер

1	2	3	4	5
<p>Совершенство в профессиональной деятельности</p>	<p>Нет ответа</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Самостоятельная разработка и защита экзаменационного проекта. • Интерактивные занятия (дискуссии, деловые и ролевые игры, Case-study). • Моделирование работы психолога с кризисными состояниями (на примере посещения спектаклей, просмотра фильмов, посещения музеев и др.). • Практические занятия с элементами тренинга (работа в малых группах, групповые и индивидуальные упражнения, личностно-ориентированные задания). • Семинарские занятия 	<ul style="list-style-type: none"> • Навыки психологической помощи и коррекции (навыки психологического консультирования, кризисной интервенции, экстренной психологической помощи и др.). • Навыки разработки тренинговых программ и работы с группами 	<p>Работа по профессии или в смежных областях</p>
<p>Отсутствие смысла (нет ответа)</p>	<p>Нет ответа</p>	<p>—</p>	<p>Нет ответа</p>	<p>Работа по профессии или в смежных областях</p>

И только при наличии смысла **совершенствования в профессиональной деятельности и более глубокого овладения профессиональной компетентностью** у выпускника магистратуры совпадают те профессиональные компетенции, которыми он овладел в процессе обучения и те, которые, с его точки зрения, необходимы работодателю. При этом, по мнению выпускников, значимыми для становления их профессиональной компетентности являлись, в первую очередь, инновационные технологии обучения. Такие студенты остаются после получения магистерского образования работать по специальности или – реже – выбирают смежные сферы деятельности, где востребованы навыки психологической помощи и ведения групп.

Описывая полученные результаты, можно отметить и тот факт, что **отсутствие личного смысла обучения** (или затруднения в его вербализации) взаимосвязано с затруднениями назвать не только приобретенные в процессе обучения компетенции, но и требуемые работодателем, что еще раз подчеркивает значимость осознания смысла обучения для становления профессиональной компетентности.

Из приведенной выше таблицы видно, что с «усложнением» смыслового уровня – от приобретения диплома до формирования готовности к профессиональной деятельности – меняется осмысление выпускниками тех компетенций, которые они приобрели, а также тех, которые требуются на их рабочих местах. Этот процесс показывает, как смысловой компонент может влиять не только на процесс обучения (в том числе – и на предпочтительные технологии образования), но и на профессиональную самореализацию (выбор места работы). Можно сказать, что личностный смысл «выбирает» из всего возможного многообразия компетенций, предоставляемых образованием, именно те, которые дают «инструменты» для достижения цели и осуществления смысла.

Следует отметить, что смысл получения магистерского образования, связанный с профессиональным совершенствованием, может отражать наиболее «зрелый» уровень мотивационно-смысловой сферы магистранта, обеспечивая тождественность приобре-

тенных в процессе обучения и реализуемых в профессиональной деятельности компетенций. Более того, именно этот смысловой уровень, создавая необходимую мотивацию, позволяет студентам максимально использовать предлагаемые в ходе освоения магистерской программы технологии образования (в том числе – инновационные) для формирования профессиональной компетентности.

В связи с этим следует отметить, что, как показал факторный анализ, удовлетворенность выпускников полученным в рамках магистерских программ образованием тесно связана, в первую очередь, с их оценкой используемых технологий образования и учебно-методического оснащения и лишь во вторую – с оценкой квалификации профессорско-преподавательского состава кафедры и научной деятельности. К тому же, самооценка сформированности компетенций, заложенных в магистерские программы, напрямую связана с самооценкой готовности к различным видам профессиональной деятельности. То есть можно говорить о том, что используемые в образовании технологии, в том числе инновационные, являются одним из значимых показателей в оценке выпускниками качества подготовки, так как, в конечном итоге, отвечают на их запрос о формировании таких компетенций, которые позволяют им не только сформировать готовность к профессиональной деятельности, но и реализовать жизненные смыслы. Это определяет необходимость выстраивания субъект-субъектных отношений в образовательном процессе.

Подводя итоги анализа результатов, можно сказать, что получение образования выступает одним из возможных путей осуществления личностью своих смыслов, предоставляя «инструменты» для их реализации; в роли этих инструментов выступает компетентность, представленная не только в эксплицитной форме – в виде профессиональной компетентности, реализуемой на рабочем месте, но и в имплицитной форме – в виде специальных знаний и умений, процесс приобретения которых важнее для личности, чем возможность их реализации в профессиональной деятельности (например, возможность справиться с потерей значимого человека).

Можно предположить, что имплицитный вид компетентности характерен в большей степени для психолого-педагогического образования, однако это предположение требует дальнейшей проверки.

Имплицитная форма компетентности, приобретенная в процессе обучения в виде личностно-значимого опыта, реализует потребность студента (а в более широком смысле – субъекта образования) в самопознании и саморазвитии, что обосновывает необходимость построения субъект-субъектных отношений между преподавателем и студентом.

Выводы

Подводя итоги описания и осмысления полученных в исследовании результатов, можно сделать следующие выводы.

1. Содержание мотивационно-смыслового компонента обучения магистров-психологов может быть представлено пятью основными смыслами: референтности, аффилиации, гомеостаза, личностного и профессионального развития, а также совершенствования в профессии.

2. Мотивационно-смысловой компонент получения образования выступает в качестве определяющего фактора не только для формирования, но и для реализации компетентности магистров-психологов.

3. В процессе формирования компетентности ведущую роль играет оценка магистрантами технологического и учебно-методического оснащения образовательного процесса, что сопряжено с их жизненными смыслами, а значит, определяет необходимость выстраивания субъект-субъектных отношений между преподавателем и студентом.

4. Реализация компетентности может проходить как в эксплицитной форме – в профессиональной деятельности по специальности, так и в имплицитной – в виде удовлетворенности саморазвитием.

Опираясь на описанные выше результаты исследования, сформулируем **рекомендации**, определяющие основные направления повышения качества магистерского образования.

1. **Смысл получения образования** по выбранному направлению магистерской под-

готовки является ключевым фактором не только для формирования, но и для реализации компетенций у магистров, что отражает значимость влияния смысловой составляющей не только на процесс обучения, но и на профессиональную самореализацию. Можно предположить существование иерархии «образовательных смыслов»: от смыслов референтности, аффилиации и гомеостаза, до смыслов развития и совершенствования. Это определяет значимость дальнейшего изучения ценностно-смысловой составляющей образования магистров, а также создает предпосылки для формирования критериев отбора в магистратуру.

2. Необходимость расширения возможностей приобретения студентом в рамках магистерской программы **компетенций из смежных областей** деятельности повышает значение междисциплинарного подхода к разработке магистерских программ, а значит, обуславливает необходимость межкафедральной интеграции на факультете. Магистерское образование по выбранной программе (направлению подготовки) должно включать в себя возможность выбора студентом междисциплинарных модулей, а также авторских курсов (по конкретной тематике). Стратегически (в перспективе) данная задача может быть решена изменением принципа формирования магистерских программ, основанного не на специализации кафедры, а на универсализации факультета.

3. Используемые технологии, в том числе инновационные, являются одним из основных критериев в оценке качества подготовки, так как, в конечном итоге, отвечают на запрос студентов о формировании таких компетенций, которые позволяют им реализовать жизненные смыслы. В этой связи значимой становится задача поиска **технологий образования, максимально удовлетворяющих смысловым ориентациям** студентов и позволяющим индивидуализировать образовательный процесс.

4. Системное повышение качества подготовки возможно лишь с учетом **обратной связи от работодателя и выпускника**, которая позволит вносить соответствующие коррективы как в содержание программ подго-

товки, так и в технологии образования. В этой связи нуждаются в отладке механизмы взаимодействия с работодателями, позволяющие уточнить востребованность выпускников определенного профиля и уровня их профессиональной компетентности. Так, например, может быть рассмотрена возможность «целевой» подготовки магистров с учетом потребностей конкретного рабочего места, например, для государственных образовательных учреждений, центров социальной реабилитации инвалидов и детей-инвалидов и т. д.

Литература

1. Горьковская И.А., Баканова А.А. Оценка качества профессиональной подготовки магистров-психологов: опыт разработки методического инструментария и его апробации // Вестник практической психологии образования. 2013. №2 (35). С. 71–80.
2. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионально-педагогического образования: инновационный аспект // Образование и наука. №6 (42). 2006. С. 44–54.
3. Лях М.В. Особенности развития мотивов учебно-профессиональной деятельности в сту-

Для поддержания связи с выпускниками целесообразно, например, создание на базе кафедр/факультета **клуба выпускников**, цель которого – дальнейшее профессиональное сопровождение и поддержка магистров (супервизия, обмен опытом, повышение квалификации), а также получение обратной связи об эффективности образовательных программ. Работа такого клуба может осуществляться с приглашением работодателей, например, в форме выездного районного методического совета.

денческом возрасте [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2011. №4. URL: <http://www.psyedu.ru/journal/2011/4/2552.shtml> (дата обращения: 05.09.2013).

4. Манукян В.Р. Психологическое содержание и факторы возникновения кризиса профессионального развития у студентов вуза // Психологическая наука и образование. 2011. №4. С. 109–117.

5. Манукян В.Р. Специфика кризисов профессионального развития на разных этапах обучения в вузе // Вестник СПбГУ. Сер. 12. 2012. Вып. 3. С. 62–69.

The Role of Motivational and Meaning Component of Education in the Formation of Competence of Masters Psychologists

Gorkovaya I. A.*,

A. I. Gertsen Russian State Pedagogical University, St. Petersburg, Russia,
ba2006@mail.ru

Bakanova A. A.**,

A. I. Gertsen Russian State Pedagogical University, St. Petersburg, Russia,
ba2006@mail.ru

For citation:

Gorkovaya I.A., Bakanova A.A. The role of motivational and meaning component of education in the formation of competence of Masters psychologists. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015, vol. 20, no. 1, pp. 5–14 (In Russ., abstr. in Engl.).

*Gorkovaya Irina Alekseevna. Dr. Sci. (Psychology), Professor, Chair of human psychology, A. I. Gertsen Russian State Pedagogical University, St. Petersburg, Russia. E-mail: ba2006@mail.ru

**Bakanova Anastasia Aleksandrovna. PhD (Psychology), assistant professor, Chair of clinical psychology and psychological assistance, A. I. Gertsen Russian State Pedagogical University, St. Petersburg, Russia. E-mail: ba2006@mail.ru

We present the results of the study of motivational and meaning component of higher education in Masters in psychology, conducted as part of the system and competence approaches. It was attended by 40 graduates of the Department of psychological assistance of A.I. Gertsen Russian State Pedagogical University (St. Petersburg) who have received training under the master's programs in the period from 2006 to 2011. It is shown that the content of motivational-meaning component of the Master psychologists is presented by five basic meanings, affecting not only the formation, but also the particular implementation of competence, which can be represented in an explicit or implicit form. This allowed the authors to construct an empirical model of the formation and implementation of professional competence, based on the meaning, as well as describe the role of motivational and meaningful component of education based on system approach.

Keywords: motivational-meaning component of master degree, the formation and implementation of professional competence, quality of education.

References

1. Gor'kovaya I.A., Bakanova A.A. Otsenka kachestva professional'noi podgotovki magistrrov-psikhologov: opyt razrabotki metodicheskogo instrumentariya i ego aprobatsii [Assessment of the quality of vocational training masters of psychology: experience developing methodical toolkit and approbation]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya* [Bulletin of Applied Psychology Education], 2013, no. 2 (35), pp. 71–80.
2. Zeer E.F. Modernizatsiya professional'no-peda-gogicheskogo obrazovaniya: innovatsionnyi aspekt [Modernisation of professional pedagogical of education: innovative aspect]. *Obrazovanie i nauka* [Education and Science], 2006, no. 6 (42), pp. 44–54.
3. Liakh M.V. Osobennosti razvitiya motivov uchebno-professional'noi deiatel'nosti v studentcheskom vozraste [Elektronnyi resurs] [Features of development of motives educational activity in the student's age]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2011, no. 4. Available at: <http://www.psyedu.ru/journal/2011/4/2552.shtml> (Accessed 05.09.2013). (In Russ., abstr. in Engl.).
4. Manukian V. R. Psikhologicheskoe sodержanie i faktory vozniknoveniia krizisa professional'nogo razvitiia u studentov vuza [The psychological content and factors of emerging crisis in the professional development students of high school]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2011, no. 4, pp. 109–117. (In Russ., abstr. in Engl.).
5. Manukian V.R. Spetsifika krizisov professional'nogo razvitiya na raznykh etapakh obucheniya v vuze [Specifics of crises of professional development at various stages of study at the university]. *Vestnik SPbGU Ser. 12.* [Bulletin of St. Petersburg State University], 2012. Vyp. 3, pp. 62–69.

Инклюзивный подход в интеграции детей-мигрантов в образовании

Хухлаев О.Е.*,

ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
huhlaevoe@mgppu.ru

Чибисова М.Ю.**,

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

Шеманов А.Ю.***,

ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
ShemanovAYu@mgppu.ru

Представленные в работе материалы показывают, что адаптация и интеграция мигрантов является одним из важнейших гуманистических приоритетов образовательной деятельности в ближайшие годы, реализация которого требует активного участия всей системы образования детей Российской Федерации. Интеграция рассматривается авторами как взаимный процесс объединения мигрантов и принимающего населения в новую социально-культурную среду, без потери для обеих сторон ключевых параметров исходных социально-культурных идентичностей, чаще всего при доминировании культурной составляющей принимающего сообщества. Обосновывается утверждение о том, что использование инклюзивного подхода позволяет разрешить возникающее противоречие между необходимостью освоения учеником-мигрантом норм принимающей культуры и объединения его со сверстниками. Представлена модель психолого-педагогической диагностики особых образовательных потребностей ребенка-мигранта, связанных с пятью разными группами характеристик: язык, базовые знания, эмоциональное состояние, социальные навыки, культурные нормы и правила.

Ключевые слова: интеграция мигрантов, адаптация мигрантов, психология миграции, этнопсихология, дети-мигранты, инклюзивное образование, инклюзия.

Для цитаты:

Хухлаев О.Е., Чибисова М.Ю., Шеманов А.Ю. Инклюзивный подход в интеграции детей-мигрантов в образовании // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 1. С. 15–27.

*Хухлаев Олег Евгеньевич. Кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования факультета социальной психологии, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: huhlaevoe@mgppu.ru

**Чибисова Марина Юрьевна. Кандидат психологических наук, доцент кафедры этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования факультета социальной психологии, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: marina_jurievna@mail.ru.

***Шеманов Алексей Юрьевич. Доктор философских наук, заведующий лабораторией Института проблем интегративного (инклюзивного) образования, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: ShemanovAYu@mgppu.ru

Актуальность проблемы

Одна из тенденций ближайших лет, которая, согласно Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 г., окажет определяющее влияние на развитие образования, – увеличение доли детей трудовых мигрантов в российских школах. В силу этого одним из приоритетов подпрограммы «Развитие дошкольного, общего образования и дополнительного образования детей» выступает создание системы поддержки школ и педагогов, обучающихся сложные категории учащихся, в том числе и детей мигрантов. Отмечено, что будет уделяться внимание формированию инструментов поддержки таких групп детей.

По мнению А.Я. Макарова «проблема взаимодействия этнодоминирующего населения и мигрантов стоит гораздо острее, чем в национальных школах» [9, с. 94]. Причем, по данным его исследования, «мигранты первого поколения, проживающие в Москве до пяти лет, составляют заметную долю среди учащихся» [9, с. 94]. Как отмечает С. Астафьева, «В настоящее время в образовательных учреждениях г. Москвы регулярно обучаются, по некоторым оценкам, около 25 тыс. детей мигрантов из ближнего и дальнего зарубежья. У таких детей и подростков зачастую отсутствуют достаточные для социализации знания об основах российского законодательства, культуры и истории, о традициях и нормах поведения в быту, т.е. им еще только предстоит интегрироваться в российское и московское общество» [1, с. 31].

Согласно Стратегии Государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 г., приоритетными являются такие задачи, как содействие мигрантам в процессе их социальной и культурной адаптации и интеграции, в развитии речевого взаимодействия и совершенствование системы мер, обеспечивающих уважительное отношение мигрантов к культуре и традициям принимающего сообщества. Применительно к детям эти вопросы могут эффективно решаться посредством целенаправленной деятельности учреждений общего образования.

Необходимо также обратить внимание на Концепцию Государственной миграционной

политики Российской Федерации на период до 2025 г. (утв. президентом РФ 13.06.2012 г.), согласно которой одним из основных направлений государственной миграционной политики Российской Федерации является содействие адаптации и интеграции мигрантов, формирование конструктивного взаимодействия между мигрантами и принимающим сообществом. В рамках этого направления предполагается создание условий для адаптации и интеграции мигрантов, включая их обучение русскому языку; создание инфраструктуры, обеспечивающей содействие их адаптации и интеграции.

Таким образом, адаптация и интеграция мигрантов являются одним из важнейших гуманитарных приоритетов образовательной деятельности в ближайшие годы, реализация которого требует активного участия всей системы образования детей Российской Федерации.

Интеграция детей-мигрантов: необходимость инклюзии

В международной практике используется следующий подход к определению интеграции. «Интеграция должна пониматься как двухсторонний процесс, основанный на одинаковых правах и соответствующих обязательствах как для резидентов из третьих стран, так и для принимающих обществ, что обеспечивает полное участие иммигрантов в общественной жизни. Это предполагает, с одной стороны, ответственность принимающего общества по соблюдению формальных прав иммигрантов так, чтобы индивид имел возможность участвовать в экономической, социальной, культурной и гражданской жизни общества. С другой стороны, это предполагает уважение иммигрантами фундаментальных норм и ценностей принимающего общества и активное участие в интеграционных процессах без ущерба для их собственной идентичности» [19].

Таким образом, сохранение этнической культуры страны (региона) исхода не противоречит логике интеграции детей-мигрантов в городское сообщество. В свою очередь, идентификация с новой культурой не приводит к отрицанию культуры этни-

ческого меньшинства. Более подробно психологические аспекты интеграции изложены в литературе по кросс-культурной психологии, в частности, в рамках описания модели стратегий аккультурации Дж. Берри [2; 3].

Интеграция в самом широком плане состоит из двух аспектов¹.

Первый аспект – это «**структурная**» (**институциональная**) интеграция, мера включенности ребенка-мигранта в основные институты принимающего общества. В первую очередь, в систему образования. Здесь может идти речь об обеспечении детям-мигрантам равного доступа к образованию, а также полноценного включения в учебный процесс. Результатом такой интеграции является обеспечение детям из семей мигрантов доступа к качественному образованию, вне зависимости от степени их изначального владения русским языком. Ключевая проблема структурной интеграции – изменчивость и непредсказуемость законодательства и правоприменительной практики в области организации доступа к образованию, а также отсутствие учета интересов особых групп детей (в том числе детей-мигрантов).

Второй аспект – **культурная интеграция** (**аккультурация**), мера включенности ребенка-мигранта в ценностно-нормативную и поведенческую систему городского сообщества, его вовлеченность в новую ценностно-нормативную систему и формирование новой социально-культурной идентичности [22]. Результат культурной интеграции (или аккультурации) – психологическая и социокультурная адаптация детей-мигрантов. *Психологическая адаптация* включает совокупность внутренних психологических последствий переживания при вхождении в новую культурную среду [7]. *Социокультурная адаптация* относится к совокупности внешних поведенческих следствий связи индивидов с их новой средой, включая их способность решать ежедневные социально-культурные проблемы (в семье, в быту, на работе и в школе).

Соответственно, интеграция – это не просто формальное обустройство детей-мигрантов в образовательной среде, обеспечение их экономических и социальных прав

в соответствии с существующими законами [22]. Это взаимный процесс объединения мигрантов и принимающего населения в новую социально-культурную среду, без потери для обеих сторон ключевых параметров исходных социально-культурных идентичностей, чаще всего при доминировании культурной составляющей принимающего сообщества [6].

Следует отметить, что даже в рамках активно критикуемой в настоящее время мультикультурной модели интеграции мигрантов не идет речь о «мозаичности» общества, формируемого в результате интеграции. Так, в основе модели работы с мигрантами в Канаде лежит идея о «нейтрализации», или «деполитизации», этнических различий, уменьшающей их потенциал как угрозы стабильности и внутреннего «порядка» общества. Мультикультурализм высвечивает принцип универсализма, т.е. более важно то, что нас объединяет, а не наши различия» [17, с.70].

Такое теоретическое понимание интеграции ставит перед нами важное противоречие, разрешение которого определяет методические основы организации работы по поддержке детей-мигрантов в образовании: это противоречие между необходимостью освоения таким учеником норм принимающей культуры и объединения его с ровесниками, с одной стороны, и важностью оказания ему индивидуальной поддержки – с другой.

С одной стороны, однозначная маркировка этнокультурной принадлежности ребенка зачастую воспринимается педагогами крайне негативно. Как показывают исследования, проводимые под нашим руководством [см., например: 4], некоторые учителя стремятся избегать противопоставления детей-мигрантов остальным учащимся, относятся к ним как к обычным детям, и максимально нивелируют возникающие различия. Оправданность такого поведения отчасти подтверждает социальная психология, показывающая опасность использования маркеров типа «дети-мигранты»: существует вероятность стигматизации таких учащихся.

Проблема стигматизации мигрантов в общественном общественном дискурсе в це-

¹ Подробнее эта тема рассмотрена в нашей предыдущей публикации [13].

лом изучена достаточно глубоко [11]. Если говорить про образование – то обозначение ребенка как мигранта или просто как «инокультурного» может привести и к стереотипизации его восприятия педагогами и к его социальной изоляции от ровесников. В аналитических материалах «Обзор проблем психического здоровья детей и подростков-беженцев» отмечается высокий риск стигматизации детей-беженцев. Ряд исследований [например: 24] позволяют утверждать, что меньший риск стигматизации сопровождается более низким уровнем ПТСТ у детей-мигрантов.

С другой стороны, игнорирование педагогами специфического социального опыта, которым обладает ребенок-мигрант, особых трудностей, с которыми он сталкивается в процессе адаптации, также сильно затрудняет успешность его интеграции. Фактически речь идет о том, что ребенок-мигрант обладает особыми образовательными потребностями, в силу чего нуждается в адресной психологической и педагогической поддержке. В тех же аналитических материалах отмечается, что школа сама по себе может стать источником стресса для учеников-мигрантов в силу непонимания культурной специфики их поведения. К тому же дети-мигранты представляют собой группу, неоднородную по ряду характеристик: по языку, религии, культурной дистанции с принимающей культурой, социальному статусу. Специфика их образовательных потребностей также определяется целым рядом факторов: родным языком, жизненной историей, наличием опыта обучения в стране исхода т.п. Поэтому нельзя утверждать, что им всем присущи одинаковые образовательные потребности и всех учеников-мигрантов можно обучать одинаково.

Разрешить данное противоречие невозможно без обращения к области образовательной практики и теории инклюзивного образования, где обосновывается необходимость как дифференциации, так и дестигматизации.

Инклюзивное образование в контексте культурного разнообразия

Давая определение инклюзии, один из авторов пишет, что «инклюзия/эксклюзия – это

бесконечный проект, направленный на всех учащихся, кто является уязвимым в отношении их исключения из местных школ, и на создание такой системы образования, которая признает и является ответственной за разнообразие учащихся в общей группе» [цит. по: 25, с.179].

Из этого определения следует, что вопрос о социальной инклюзии (а также инклюзии в образовании как его части) ставится гораздо шире, чем вопрос о включении в образовательный процесс лиц с ОВЗ или даже лиц с особыми образовательными потребностями. Хотя к последней категории могут быть отнесены также дети мигрантов в силу культурных, языковых и иных различий с принимающим обществом, что обуславливает возможность наличия у них подобных особых потребностей, вопрос их включения в общество и в процесс образования не исчерпывается учетом их особых образовательных потребностей. О необходимости более широкого понимания инклюзии говорит также Тайлер Денмид [20, с. 59], который обсуждает перспективы креативного образования и образования средствами культуры в развитии навыков, необходимых для участника современного потребительского общества, где постоянно требуется умение производить новые значения, порождающие изменение представлений потребителей и формирующие спрос на новую продукцию, в том числе – медиа-продукцию. Как отмечает автор, социальная инклюзия – очень гибкий термин, который включает в себя и реинтеграцию хронически безработных в рынок труда, и увеличение занятости людей с трудностями обучения, и уменьшение неравенства доходов у членов меньшинств, и уменьшение антисоциального поведения недовольной молодежи, и др. Причем образование находится в центре всего спектра политики, направленной на социальную инклюзию, поскольку оно создает для тех, кто принадлежал или мог бы принадлежать к маргинальным группам, перспективы улучшения их занятости, повышения социальной мобильности и т.п. При этом, с его точки зрения, большим инклюзивным потенциалом обладает образование средствами культуры при участии креативных практиков, которые могут развивать у учеников навыки и

способности, помогающие им интегрироваться в общество. Кроме того, что не менее важно, школы и классные комнаты при этом превращаются в пространства участия *всех* учеников, в реально инклюзивные.

Эти дискуссии говорят о том, что вопрос об инклюзии, в том числе в образовании, никак не может быть сведен к проблеме включения лиц с ограниченными возможностями здоровья, что эта тема исходно была предложена как более широкая парадигма обсуждения направлений реформирования образования в современных условиях. Однако прежде чем говорить о практических шагах в направлении реализации идей инклюзии, в каком бы ракурсе, более узком или более широком, мы о них ни говорили, важно отдать себе отчет в том, что речь идет именно о *направлениях* реформирования образования (если ограничить тему политикой в области реформы образования). А это значит, что мы должны учесть *концептуальные основы*, подходы к этому реформированию. В этом контексте необходимо принять во внимание, что инклюзия как направление реформы преемственна с политической интеграции, и по времени и, отчасти, по содержанию. Однако вместе с тем инклюзия как принцип была выдвинута в оппозиции к предшествовавшей ей в западноевропейских реформах образования политике интеграции. Поэтому важно понять и эту преемственность, и отличие данных концепций.

Удачное соотношение данных концепций (как подходов к практике образования) представлено в статье Э.И. Леонгард с соавторами: «Концепция интеграции предполагала, что ребенок должен быть подготовлен к принятию его дошкольным учреждением, школой и обществом. Однако в настоящее время за рубежом реализуется модель, в соответствии с которой человек не обязан быть «готовым» для того, чтобы обучаться в детском саду или в школе. Большое внимание уделяется адаптации среды к его возможностям, развитию способностей, которые могут быть востребованы там, где он живет, учится и работает. Новый взгляд не только на образование, но и на место человека в обществе в большей степени отражает термин «включение» – инклюзия» [8, стр.140].

Аналогичным образом рассматривает проблему инклюзии норвежский специалист Г. Иттерстад [5]. Она полагает, что принцип инклюзии продолжает школьную реформу 1970-х гг., которая была направлена на обеспечение интеграции детей с инвалидностью в «нормальные» классы школ по месту жительства. Проблему, возникавшую при проведении данной реформы, она видит в том, что интеграция рассматривалась как задача индивида или группы лиц с особыми образовательными потребностями, которые и должны были приспособиться к условиям массовой школы. Тогда как инклюзия направлена на изменение условий обучения в школах так, чтобы сами эти условия были приспособлены к нуждам всех категорий учащихся.

Рассматривая понятие интеграции в контексте истории педагогики – возникновения и развития практики совместного обучения, зародившейся еще в XIX в., Н.М. Назарова [10] отмечает, что возможность создать, «наряду с имеющейся системой специального образования, параллельную специальную образовательную среду в системе массового образования» появилась первоначально в рамках концепции «нормализации», сложившейся в 1960-е гг. в скандинавских странах. Последняя опиралась на получившие к тому времени международное признание правовые акты, утверждавшие равенство основных прав людей независимо от цвета кожи, пола, культурной и конфессиональной принадлежности, наличия инвалидности и т.п. Ее смысл и заключался в создании условий для реализации этих прав, что и означало требование нормализации этих условий – речь шла о снятии барьеров к участию во всех сторонах социальной жизни, обеспечении их доступности, в том числе, и в особенности, в образовании.

Однако то, что данное требование реализации прав получило имя нормализации, говорит и о другом. Здесь снова уместно процитировать Э.И. Леонгарда: «Интеграция рассматривалась как процесс ассимиляции, требующий от человека принимать нормы, характерные для доминирующей культуры, и следовать им в своем поведении» [8, с. 141]. Именно в этом пункте концепция инклюзии

предлагает иное понимание, которое уже упоминалось выше, когда образовательная инклюзия определялась как не только принятие разнообразия учащихся в общих группах, но и ответственность за него [25, с.179].

Показательно, что пересмотр концепции нормализации произошел одновременно с признанием множественности культур в качестве нормальной ситуации. Неслучайно, введение понятия инклюзивного образования Саламанкской декларацией лиц с особыми потребностями (1994 г.) и принятие Декларации ЮНЕСКО о культурном разнообразии (2001 г.) близки по времени своего появления. Оба эти документа выражают не просто признание неоднородности общества и его культуры, но и изменение отношения в обществе к этому разнообразию – осознание его ценности, осознание ценности различий между людьми. Одновременно практика производства в культуре образа Другого и стигматизации на основании отличий стала предметом тщательного исследования [11; 15]. Причем концептуальной парадигмой в этом случае становится так называемый социально-конструктивистский подход к пониманию природы образов культуры и, прежде всего, – производства образа Другого, которое, по мысли сторонников данного подхода, и лежит в основе всех практик исключения, сегрегации, дискриминации и стигматизации людей на основании их отличий, в чем бы они ни заключались [23].

Инклюзивный подход в работе с детьми-мигрантами

Как идеи инклюзивного образования могут найти свое отражение в реальной образовательной практике обучения детей-мигрантов в российской школе? Прежде всего, необходимо понимать, что интегративное и инклюзивное образование имеют различные ценностно-философские основания и по-разному решают задачу включения ребенка с особыми образовательными потребностями в учебное пространство [16].

Интегративная модель предполагает, что задача ребенка – адаптироваться к образовательной системе, и система должна ему в

этом помочь. Основная цель при этом, как указывает А.Ю. Шеманов, – обеспечить *право на включение в общий поток* с помощью специальных педагогических приемов, учитывающих особые образовательные потребности [16].

Инклюзивное образование предполагает, что особый ребенок попадает в некоторую относительно однородную среду, и для того, чтобы эта среда его приняла, и он, и среда должны меняться навстречу друг другу. А.Ю. Шеманов подчеркивает, что задача инклюзивного образования – обеспечить *право на отличия*, что предполагает их выражение и принятие, тогда как изменение навстречу другим опирается на выбор и активное участие [16]. Инклюзивная школа способна принять любого ребенка с учетом его особых образовательных потребностей.

При этом использование идей инклюзивного образования в работе с детьми-мигрантами в последнее время все более распространяется в международной педагогической практике. Так, в Великобритании в 80-е гг. прошлого века модель образования мигрантов строилась на идеях мультикультурализма и антирасизма, которые в настоящее время заменили принципы инклюзивного образования [27]. В бюллетене Организации экономического сотрудничества и развития за январь 2008 г. опубликована статья «Десять шагов к равенству в образовании», где подчеркивается, что включающее (инклюзивное) образование для мигрантов и этнических меньшинств – ключевой фактор в ответ на те вызовы, которые встают перед школой в поликультурном социуме [28]. При поддержке Британского совета реализуется проект «Инклюзия и разнообразие в образовании», где используются такие термины, как «культурно инклюзивная школа» и «культурно инклюзивный учебный план» [26].

Если в инклюзивной модели среда становится несколько менее однородной, само понятие «нормы» размывается, то интегративное образование основывается на идее нормативизации и в некотором смысле в большей степени соответствует установкам учителей по поводу миграции. Безусловно, обе

эти модели представляют собой своего рода полюса некоего континуума и скорее дополняют друг друга, чем вступают в противоречие. У каждой из них имеются свои ресурсы и ограничения. Поэтому мы полагаем, что эффективная психолого-педагогическая работа с детьми-мигрантами должна сочетать в себе две стратегии: интегративную (объединяющую, нормативизирующую) и инклюзивную (дифференцирующую). Интегративная стратегия предполагает трансляцию образовательным учреждением культуры принимающего общества и включение детей-мигрантов в общую жизнедеятельность [подробнее см: 14]. Инклюзивная стратегия означает дифференциацию особых ситуаций, где к детям-мигрантам требуется особый подход. Следует отметить, что в работе с учащимися-мигрантами многие противоречия между инклюзивным и интегративным подходами снимаются. Так, по мнению Г. Рейнолдс [27] философской основой инклюзии является «гипотеза контакта» предложенная Г. Олпортом, в центре внимания в которой лежит не столько признание различий, сколько коммуникация между представителями разных культурных групп, что не противоречит и интегративной стратегии. В этом случае в фокусе внимания оказываются как позитивные отношения между всеми участниками образовательного процесса, так и возможность каждого ученика сохранять и развивать свою идентичность.

Остановимся подробнее на анализе особых образовательных потребностей ребенка-мигранта. Мы полагаем, что они связаны с пятью разными группами характеристик: язык, базовые знания, эмоциональное состояние, социальные навыки, культурные нормы и правила.

Проанализируем каждую группу особых образовательных потребностей и обозначим возможные пути реагирования на них образовательного учреждения.

1. Язык.

Необходимо разводить две важные функции русского языка в процессе интеграции ребенка-мигранта. С одной стороны, язык является средством коммуникации, обеспечивая взаимодействие с одноклассниками и

учителями. С другой – язык представляет собой важнейший инструмент учебной деятельности, оказывая влияние на ее ход и темп. Со специфическими сложностями ребенок-мигрант сталкивается в том случае, когда каждый из языков связан со специфическими социальными ситуациями и возникает необходимость изменить область использования какого-то из языков. В этой ситуации еще сложно диагностировать языковые трудности: может показаться, что ребенок достаточно владеет языком, чтобы успешно на нем обучаться. Например, ребенок учился на молдавском языке, а дома говорил по-русски. Когда он переезжает в Россию и вынужден учиться на русском языке, это представляет для него новую задачу: ему придется перенести этот язык на новую ситуацию, освоить новую лексику и пр. Еще одной языковой проблемой может явиться использование коммуникативных схем и паттернов родного языка в ходе общения (обращение на «ты» в русском языке к взрослому и т.п.).

В качестве стратегий помощи здесь могут выступать дополнительные занятия по русскому языку как иностранному или неродному, занятия с логопедом и психологом, особые приемы работы на уроке (например, если ребенок на русском языке ранее не учился, эффективным приемом может стать увеличение времени на выполнение задания).

2. Знания и общая осведомленность.

Если ребенок-мигрант ранее обучался в иной стране, он мог изучать те же самые предметы по другим, зачастую сильно различающимся программам, а какие-то предметы не изучать вовсе. Например, программы по математике значительно различаются между собой [18], а программы по истории крайне специфичны для каждой страны: ребенок, закончивший восемь классов в украинской школе, изучал историю Украины, а не России. Для дошкольников уровень знаний или различия в программах не так значимы, как для детей школьного возраста, однако общая осведомленность, знание фольклора, сказок, игр, а также элементов современной детской субкультуры исключительно важны для успешной адаптации. В качестве стра-

тегий поддержки можно использовать индивидуальную учебную программу, дополнительные занятия, особые приемы обучения на уроке и контроля знаний. При оказании помощи детям дошкольного и младшего школьного возраста большое значение имеет работа с родителями: подбор книг для домашнего чтения, мультфильмов и кинофильмов для совместного просмотра и последующего обсуждения

3. Эмоциональное состояние.

Исследования эмоционального состояния детей-мигрантов указывают на то, что им зачастую свойственно переживание недоверия и изоляции [21]. Если ребенок пережил ситуацию миграции, особенно вынужденную, ее последствием может являться психологическая травма той или иной степени выраженности. В ряде случаев у таких детей наблюдаются сильные эмоциональные реакции, связанные с неудовлетворенностью потребности в признании (скажем, в прежней школе он прекрасно учился, а на новом месте с трудом справляется). Ситуация неуспеха или трудности адаптации могут приводить к неадекватным защитным реакциям: оппозиции, обесцениванию, агрессии.

В данном случае ребенку показана индивидуальная работа с психологом. Значительным ресурсом для поддержки ученика-мигранта в ситуации эмоциональных трудностей обладает система дополнительного образования. В работе с дошкольниками можно использовать создание ситуации успеха и возрастные перемещения.

4. Социальные навыки.

В данной области мы можем выделить две типичные группы трудностей. Во-первых, отсутствие (несформированность) социальных навыков, необходимых для успешного обучения и социализации (например, ребенок никогда ранее не дежурил по классу, не работал в группе и т.п.). Во-вторых, наличие социальных навыков, отличающихся от общепринятых (скажем, ребенок может разрешать конфликты со сверстниками посредством привлечения членов семьи, но не умеет делать это путем переговоров). Сложность данной ситуации в том, что объяснения здесь недостаточно: ребенка нужно научить новым формам поведения.

Для формирования необходимых ребенку социальных навыков большое значение имеют внеурочная работа и дополнительное образование, для дошкольников также продуктивны ролевые игры и элементы драматерапии.

5. Культурные правила и нормы.

Специфические образовательные потребности данной группы связаны с особенностями образовательных ожиданий семьи (например, родители хотят, чтобы ребенок был послушным, а педагоги в школе стремятся развивать самостоятельность), со своеобразием культурных норм и правил семьи ребенка (скажем, во многих кавказских культурах уборка – женское занятие, и мальчики отказываются дежурить по классу).

Когда инокультурный ребенок попадает в новую образовательную среду, для него это прежде всего означает необходимость освоения новой системы правил. Сложность этой ситуации еще и в том, что в большинстве случаев педагогу эти правила кажутся само собой разумеющимися. Когда учитель говорит: «Нужно уважать старших», для него очевиден смысл, который он вкладывает в это требование, однако ребенок иной этнокультурной принадлежности может понимать и выражать это уважение иначе.

Инокультурный ребенок точно так же, как другие дети, знакомится с ценностями и правилами новой культуры через участие в жизни школы, через взаимодействие с взрослыми. Только для ребенка, который является носителем этой культуры, это его собственные ценности, они могут в большей или меньшей степени совпадать с тем, что транслируется в семье; для ребенка-мигранта задача осложняется тем, что новые правила могут быть непонятны, неочевидны, а также могут разительно отличаться от того, чему учат дома.

Образовательные потребности этой группы требуют особой кропотливой работы, прежде всего консультативной, с родителями и самим ребенком.

Приведем схему комплексной оценки особых образовательных потребностей ребенка-мигранта:

Группа особых образовательных потребностей	Методы и приемы сбора информации	Специалист, проводящий диагностику
Язык	Лингвистическое обследование, логопедическая диагностика	Специалист по РКИ/РКН. Логопед
Общая осведомленность	Педагогическая диагностика. Лингвистическое обследование	Специалист по РКИ/РКН. Логопед. Педагоги-предметники. Классные руководители
Эмоциональное состояние	Психологическая диагностика	Психолог
Социальные навыки	Наблюдение, анкетирование педагогов	Психолог, воспитатель
Культурные правила и нормы	Наблюдение, беседы с родителем	Психолог, воспитатель

Подчеркнем, что образовательные потребности первых трех групп легко идентифицируются по итогам психологической и педагогической диагностики на этапе приема ребенка в образовательное учреждение и могут быть учтены практически сразу после начала регулярного посещения ребенком ОУ. Образовательные потребности четвертой и пятой группы диагностируются путем анализа ситуаций взаимодействия с ровесниками и взрослыми и, как правило, обнаруживаются на более или менее позднем сроке пребывания ребенка-мигранта в ОУ. Поэтому необходимо понимать, что стратегия поддержки, разработанная на этапе приема такого ученика в ОУ, не может иметь окончательный характер и будет нуждаться в доработке и уточнении с ходом интеграции ребенка.

С учетом выделенных нами групп образовательных потребностей и специфики их выявления поддержка инокультурного ребенка в русле инклюзивного образования предполагает три этапа работы.

✓ Определение специфических образовательных потребностей ребенка (посредством беседы с семьей и психолого-педагогической диагностики).

✓ Выбор способа оказания индивидуальной поддержки (в соответствии с выявленными потребностями).

✓ Текущий мониторинг интеграции ребенка, уточнение специфики образовательных потребностей и соответствующая доработка образовательного маршрута

Выводы

1. Адаптация и интеграция мигрантов являются одним из важнейших гуманистических приоритетов образовательной деятельности в ближайшие годы, реализация которого требует активного участия всей системы образования детей Российской Федерации.

2. Интеграция – это не просто формальное обустройство детей-мигрантов в образовательной среде, обеспечение их экономических и социальных прав в соответствии с существующими законами. Это взаимный процесс объединения мигрантов и принимающего населения в новую социально-культурную среду, без потери для обеих сторон ключевых параметров исходных социально-культурных идентичностей, чаще всего при доминировании культурной составляющей принимающего сообщества. При этом существует противоречие между необходимостью освоения таким учеником-мигрантом норм принимающей культуры и объединения его со сверстниками, с одной стороны, и важностью оказания ему индивидуальной поддержки – с другой.

3. Использование инклюзивного подхода позволяет разрешить данное противоречие.

Применение идей инклюзивного образования в работе с детьми-мигрантами в последнее время все более распространяется в международной педагогической практике. При этом эффективная психолого-педагогическая работа с детьми-мигрантами должна сочетать в себе две стратегии: интегративную (объединяющую, нормативизирующую) и инклюзивную (дифференцирующую).

4. Инклюзивная стратегия означает дифференциацию особых ситуаций, где к детям-мигрантам требуется особый подход. Таким

образом, можно выделить особые образовательные потребности ребенка-мигранта, связанные с пятью разными группами характеристик: язык, базовые знания, эмоциональное состояние, социальные навыки, культурные нормы и правила. Каждая из них требует отдельного направления реагирования на них образовательного учреждения, выражающегося в специфических приемах и методах сбора информации и наличии особых компетенций у специалиста, проводящего диагностику.

Литература

1. Астафьева С. О работе учреждений сферы столичного образования по социокультурной адаптации детей-мигрантов: опыт, уроки, перспективы // Социальная политика и социальное партнерство. 2010. №1. С.29–31.
2. Берри Дж. Аккультурация и психологическая адаптация: обзор проблемы [Электронный ресурс] / Пер. с англ. И. Шолохова // Развитие личности, 2001. №3. URL: http://rl-online.ru/articles/3_4-01/198.html (дата обращения 10.12.2014).
3. Берри Дж.В., Пуртинга А.Х., Сигал М.Х. Кросс-культурная психология: исследование и применение. Харьков: изд-во Гуманитарный центр, 2007. 560 с.
4. Зверева М.А., Корнилова М.В. Типичные трудности педагогов, работающих в поликультурной среде // Этнопсихология: вопросы теории и практики / Под ред. О.Е.Хухлаева, М.Чибисовой. М.: МГППУ, 2009. Вып. 2. С. 48–65.
5. Иттерстад Г. Инклюзия – что означает это понятие и с какими проблемами сталкивается норвежская школа, претворяя его в жизнь? // Психологическая наука и образование, 2011. № 3. С. 41–49.
6. Кузнецов И.М. Мигранты в мегаполисе и провинции: вариативность реализации интеграционного потенциала // Россия реформирующаяся. Ежегодник / Отв. ред. М.К. Горшков. Вып. 7. М.: ИС РАН, 2008. С. 270–275.
7. Лебедева Н.М. Теоретические подходы к исследованию взаимных установок и стратегий межкультурного взаимодействия мигрантов и населения России // Стратегии межкультурного взаимодействия мигрантов и населения России: сб. статей / Под ред. Н.М. Лебедевой, А.Н. Таттарко. М.: Изд-во РУДН, 2009. С.10–64.
8. Леонгард Э.И., Краснова Н.А., Пирожник Н.Т., Прудникова М.С. Инклюзивное образование в различных условиях интеграции // Инклюзивное образование. М., 2010. Вып. 1. С. 139–148.

9. Макаров А.Я. Особенности этнокультурной адаптации детей мигрантов в московских школах // Социологические исследования, 2010. № 8. С. 94–101.
10. Назарова Н.М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения [Электронный ресурс] // Материалы Интернет-конференции «Современные дети: какие они?» (ГБОУ ВПО МГПУ, 15 декабря 2009 года – 25 января 2010 года). URL: <http://www.mgpu.ru/article.php?article=129> (дата обращения: 20.12.2014).
11. Регаме А. Образ мигрантов и миграционная политика в России // Антропологический форум, 2010. № 13. С. 389–406.
12. Соловьева А.Н. Этничность и культура: Проблемы дискурс-анализа. Архангельск: ПГУ, 2009. 231 с.
13. Хухлаев О.Е., Кузнецов И.М., Чибисова М.Ю. Интеграция мигрантов в образовательной среде: социально-психологические аспекты // Психологическая наука и образование. 2013. № 3. С. 5–17.
14. Хухлаев О.Е., Чибисова М.Ю., Кузнецов И.М. Школа как транслятор культуры принимающего общества: интеграция детей-мигрантов в образовательной среде // Культурно-историческая психология. 2014. № 1. С. 95–103.
15. Шапинская Е.Н. Образ Другого в текстах культуры. М: УРСС, 2012. 216 с.
16. Шеманов А.Ю. Философские и культурологические проблемы инклюзии [Электронный ресурс] // Философские и культурологические основы инклюзивного образования. Семинар из серии «Инклюзия в образовании», Москва, ИПОИ МГППУ, 27.02.2012. URL: http://edu-open.ru/Portals/0/doklad_shemanovayu.doc (дата обращения – 20.12.2014).
17. Щедрина О.В. Возможна ли мультикультурная модель интеграции мигрантов в России? // Социологические исследования, 2004. № 11. С. 67–74.

18. *Andrews P.* The importance of acknowledging the cultural dimension in mathematics and learning research // *Acta Didactica Napocensia*, 2010. Vol. 3. № 2. P. 3–15.
19. Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on Immigration, Integration and Employment [Электронный ресурс]. Brussels: Commission of the European, 2003. URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52003DC0336:EN:NOT> (дата обращения 10.12.2014).
20. *Denmead T.* Being and becoming: Elements of pedagogies described by three East Anglian creative practitioners // *Thinking skills and Creativity*. 2011. Vol. 6. P. 57–66.
21. *Duarte G., Rafanello D.* The migrant child: A special place in the field // *Young Children*. 2010. Vol.56. № 2. P. 26–34.
22. *Entzinger H., Biezeveld R.* Benchmarking in Immigrant Integration. Report for the European Commission. Rotterdam: European Research Centre on Migration and Ethnic Relations (ERCOMER), 2003. 53 p.
23. *Hickey-Moody A.* «Turning away» from Intellectual Disability: Methods of Practice, Methods of Thought // *Critical Studies in Education*. 2003. Vol. 44. № 1. P. 1–22.
24. *Mghir R., Raskin A.* The psychological effect of the war in Afghanistan on young Afghan refugees from different ethnic backgrounds // *International Journal of Social Psychiatry*. 1999. Vol.45. № 1. P. 29–40.
25. *Paliocosta P., Blandford S.* Inclusion in school: a policy, ideology or lived experience? Similar findings in diverse school cultures // *Support for Learning*. 2010. Vol. 25. № 4. P.179–186.
26. *Rashid N., Tikly L.* Inclusion and Diversity in Education. Guidelines for Inclusion and Diversity in Schools. Madrid: LERKO PRINT, S.A. 2010. 44 p.
27. *Reynolds G.* The Impacts and Experiences of Migrant Children in UK Secondary Schools. University of Sussex. Sussex Centre for Migration Research. Working Paper. 2008. No. 47. February. 34 p.
28. Ten steps to equity in education [Электронный ресурс] // Policy brief OECD, January 2008. URL: <http://www.oecd.org/edu/school/39989494.pdf> (дата обращения 10.12.2014).

Inclusive Approach to the Integration of Migrant Children in Education

Huhlaev O.E.*,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
huhlaevoe@mgppu.ru

Chibisova M. Yu.**,

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

Shemanov A. Yu.***,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia.
ShemanovAYu@mgppu.ru

For citation:

Huhlaev O.E., Chibisova M. Yu., Shemanov A. Yu. Inclusive approach to the integration of migrant children in education. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015, vol. 20, no. 1, pp. 15–27 (In Russ., abstr. in Engl.).

* *Huhlaev Oleg Evgen'evich.* PhD (Psychology), Associate Professor, Head of Chair of ethnic psychology and psychological problems of multicultural education, Department of Social Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: huhlaevoe@mgppu.ru

** *Chibisova Marina Yur'evna.* PhD (Psychology), Associate Professor, Chair of ethnic psychology and psychological problems of multicultural education, Department of Social Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: marina_jurievna@mail.ru.

*** *Shemanov Aleksei Yur'evich.* Dr. Sci. (Philosophy), Head of Laboratory of the Institute of Problems of integrative (inclusive) education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: ShemanovAYu@mgppu.ru

The presented materials show that the adaptation and integration of migrants is one of the most important priorities of humanistic educational activities in the coming years, the implementation of which requires the active participation of the entire education system for children of the Russian Federation. Integration is considered by the authors as a mutual process of unification of migrants and the host population in a new socio-cultural environment, without loss for both sides of the key parameters of initial socio-cultural identities, often with the dominance of the cultural component of the host community. We substantiate the claim that the use of an inclusive approach allows to solve the contradiction between the need for adaptation of migrant pupils to the norms of the host culture and with their peers. We present a model of psycho-pedagogical diagnostics of special educational needs of a migrant child related to the five different characteristics: language, basic knowledge, emotional state, social skills, cultural norms and rules.

Keywords: integration of migrants, adaptation of migrants, migration psychology, ethnic psychology, migrant children, inclusive education, inclusion.

References

1. Astaf'eva S. O rabote uchrezhdenii sfery stolichnogo obrazovaniya po sotsiokul'turnoi adaptatsii detei migrantov: opyt, uroki, perspektivy [About the work of institutions of the Moscow sphere of education for social and cultural adaptation of migrant children: Experience, Lessons and Prospects]. *Sotsial'naya politika i sotsial'noe partnerstvo [Social Policy and Social Partnership]*, 2010, no.11, pp. 29–31.
2. Berri Dzh V., Purtinga A.Kh., Sigal M.Kh. Krosskul'turnaya psikhologiya. Issledovanie i primeneniye [Cross-cultural psychology. Research and application]. Khar'kov: Publ. Gumanitarnyi tsentr, 2007. 560 p. (In Russ.).
3. Berry J. Akkul'turatsiya i psikhologicheskaya adaptatsiya: obzor problemy [Elektronnyi resurs] [Acculturation and psychological adaptation: A review of issues]. In Sholokhov I. (ed.). *Razvitie lichnosti [Development of personality]*, 2001, no. 4. Available at: http://rl-online.ru/articles/3_4-01/198.html (Accessed 18.12.2014). (In Russ.).
4. Khukhlaev O.E., Chibisova M.Yu., Kuznetsov I.M. School as Transmitter of Culture of Receiving Society: Integration of Migrant Children in Educational Environment. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2014. Vol. 10, no. 1, pp. 95–103. (In Russ., abstr. in Engl.).
5. Khukhlaev O.E., Kuznetsov I.M., Chibisova M.Yu. The integration of migrants in the educational environment: social and psychological aspects. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2013, no. 3, pp. 5–18. (In Russ., abstr. in Engl.).
6. Kuznetsov I. M. Migranty v megapolise i provintsii: variativnost' realizatsii integratsionnogo potentsiala. [Migrants in the city and the province: the variability of the implementation of the integration potential]. In Gorshkov M.K. (ed.) *Rossiya reformiruyushchaya. Ezhegodnik [Russia reformed]*. Moscow: Publ. IS RAN, 2008, no. 7, pp. 270–275.
7. Lebedeva N.M. Teoreticheskie podkhody k issledovaniyu vzaimnykh ustanovok i strategii mezhkul'turnogo vzaimodeistviya migrantov i naseleniya Rossii [Theoretical approaches to the study of the mutual attitudes and strategies of intercultural interaction of migrants and the population of Russia]. In Lebedeva N.M. (eds.) *Strategii mezhkul'turnogo vzaimodeistviya migrantov i naseleniya Rossii [Strategy of intercultural interaction of migrants and Russian population]*. Moscow: Publ. RUDN, 2009, pp. 10–64.
8. Leongard E.I., Krasnova N.A., Pirozhnik N.T., Prudnikova M.S. Inklyuzivnoe obrazovanie v razlichnykh usloviyakh integratsii [Inclusive education in different conditions of integration]. *Inklyuzivnoe obrazovanie [Inclusive education]*, 2010, no.1, pp. 139–148.
9. Makarov A.Ya. Osobennosti etnokul'turnoi adaptatsii detei migrantov v moskovskikh shkolakh [Features of ethno-cultural adaptation of migrants' children in Moscow schools]. *Sotsiologicheskie issledovaniya [Sociological research]*, 2010, no.8, pp. 94–101.
10. Nazarova N.M. Integririvanoe (inklyuzivnoe) obrazovanie: genezis i problemy vnedreniya [Elektronnyi resurs] [Integrated (inclusive) education: the genesis and implementation issues]. Materialy Internet-konferentsii «Sovremennye deti: kakie oni?» (15 dekabrya 2009 goda – 25 yanvarya 2010 goda, Moscow) [Proceedings of the Internet conference "Modern children: what are they?"]. URL: <http://www.mgpu.ru/article.php?article=129> (Accessed 18.12.2014).

11. Regame A. Obraz migrantov i migratsionnaya politika v Rossii [Image of migrants and migration policy in Russia]. *Antropologicheskii forum* [Anthropological forum], 2010, no. 13, pp. 389–406. (In Russ.).
12. Shapinskaya E.N. Obraz Drugogo v tekstakh kul'tury [The image of Another in the texts of culture]. Moscow: Publ. URSS, 2012. 216 p.
13. Shchedrina O.V. Vozmozhna li mul'tikul'turnaya model' integratsii migrantov v Rossii? [Is it possible a multicultural model of integration of migrants in Russia?]. *Sotsiologicheskie issledovaniya* [Sociological research], 2004, no. 11, pp. 67–74.
14. Shemanov A. Yu. Filosofskie i kul'turologicheskie problemy inklyuzii [Philosophical and cultural issues of inclusion]. Doklad na seminare «Filosofskie i kul'turologicheskie osnovy inklyuzivnogo obrazovaniya» iz serii «Inklyuziya v obrazovanii» (Moskva, IPOI MGPPU, 27.02.2012) [Paper presented at the seminar on “Philosophical and cultural foundations of inclusive education” from the series “Inclusion in Education”, Moscow, IPOI MSUPE, 27.02.2012. URL: http://edu-open.ru/Portals/0/doklad_shemanovayu.doc (Accessed 18.12.2014).
15. Solov'eva A.N. Etnichnost' i kul'tura: Problemy diskurs-analiza [Ethnicity and Culture: Problems of discourse analysis]. Arkhangel'sk: Publ. “PGU”, 2009. 231 p.
16. Ytterstad G. What is Really Meant by Unclusion: a Teacher's Point of View. *Psikhologi-cheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2011, no. 3, pp. 41–49. (In Russ., abstr. in Engl.).
17. Zvereva M.A., Kornilova M.V. Tipichnye trudnosti pedagogov, rabotayushchikh v polikul'turnoi srede [Typical problems of teachers who work in a multicultural environment]. In Khukhlaev O.E. (eds.) *Etnopsikhologiya: voprosy teorii i praktiki* [Ethnopsychology: Theory and Practice]. Moscow: Publ. MGPPU, 2009, no. 2, pp. 48–65.
18. Andrews P. The importance of acknowledging the cultural dimension in mathematics and learning research. *Acta Didactica Napocensia*, 2010. Vol. 3, no. 2, pp. 3–15.
19. Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on Immigration, Integration and Employment. Brussels: Publ. Commission of the European, 2003. Available at: URL:<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52003DC0336:EN:NOT> (Accessed 18.12.2014).
20. Denmead T. Being and becoming: Elements of pedagogies described by three East Anglian creative practitioners. *Thinking skills and Creativity*, 2011. Vol. 6, pp. 57–66.
21. Duarte G., Rafanello D. The migrant child: A special place in the field. *Young Children*, 2010. Vol. 56, no. 2, pp. 26–34.
22. Entzinger H., Biezeveld R. Benchmarking in Immigrant Integration. Report for the European Commission. Rotterdam: European Research Centre on Migration and Ethnic Relations (ERCOMER), 2003. 53 p.
23. Hickey-Moody A. “Turning away” from Intellectual Disability: Methods of Practice, Methods of Thought. *Critical Studies in Education*, 2003. Vol. 44, no. 1, pp. 1–22.
24. Mghir R., Raskin A. The psychological effects of the war in Afghanistan on young Afghan refugees from different ethnic backgrounds. *International Journal of Social Psychiatry*, 1999. Vol. 45, no. 1, pp. 29–40.
25. Paliocosta P., Blandford S. Inclusion in school: a policy, ideology or lived experience? Similar findings in diverse school cultures. *Support for Learning*, 2010. Vol. 25, no. 4, pp. 179–186.
26. Rashid N., Tikly L. Inclusion and Diversity in Education. Guidelines for Inclusion and Diversity in Schools. Madrid: Publ. LERKO PRINT, S.A., 2010. 44 p.
27. Reynolds G. The Impacts and Experiences of Migrant Children in UK Secondary Schools. University of Sussex. Sussex Centre for Migration Research. Working Paper, 2008, no. 47. 34 p.
28. Ten steps to equity in education. Policy brief OECD, January 2008. Available at: <http://www.oecd.org/edu/school/39989494.pdf> (Accessed 18.12.2014).

Использование социальных сетей в образовании и социализации подростка: аналитический обзор эмпирических исследований (международный опыт)

Королева Д. О.*,

НИУ «Высшая Школа Экономики», Москва,
Россия,
koroleva_dia@mail.ru

Представлен аналитический обзор зарубежных исследований использования социальных сетей в педагогической практике. Приводится описание социальных медиа как потенциального нового ресурса, обеспечивающего организацию системы взаимодействия учителя и ученика, группового общения школьников и студентов, повышения вовлеченности учащихся в процесс обучения. Показано, что сервисы социальных сетей соответствуют возрастному запросу подростков – стремлению к интимно-личностному общению. Для обзора были отобраны публикации о соцсетях в образовании за последние три года, удовлетворяющие критерию подробности описания эмпирических исследований. Сопоставительный анализ показал, что социальные медиа используются двумя основными способами: 1) для поддержки и операционализации имеющихся форм учебной работы и 2) для преобразования учебного процесса. Подтверждается наличие «цифрового разрыва» между учащимися и учителями не в пользу последних: описанные положительные результаты связаны с большим разнообразием деятельности учащихся, а отрицательные – с низкой технологической грамотностью и более высокой загруженностью педагогов.

Ключевые слова: социальные сети, образование, социализация, подросток, школьник, студент.

Процесс взросления подростков сегодня существенно отличается от процесса десяти- и двадцатилетней давности. От прошлого века современную юность отделяет цифровая пропасть «digital divide» [19]. Поколение,

родившееся после 1980 г., называют «net generation» (поколение сети) [26]. Это люди, которые росли вместе с цифровыми технологиями как неотъемлемой частью их жизни. Вероятно, эта граница должна быть несколь-

Для цитаты:

Королева Д. О. Использование социальных сетей для целей образования и социализации подростка: аналитический обзор эмпирических исследований (международный опыт) // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 1. С. 28–37.

* Королева Диана Олеговна. Аналитик, Центр «Исследования современного детства», аспирант, Институт образования Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ), Москва, Россия. E-mail: koroleva_dia@mail.ru

ко смещена для поколения российских подростков и молодежи, так как к нам компьютерные технологии пришли позже – только в начале 90-х гг.

Сегодняшние российские и международные исследования подтверждают возрастающий интерес молодых людей к ресурсам глобальной сети Интернет [2; 3; 15; 27]. В частности, установлено, что 93% респондентов в возрасте 12–16 лет пользуются этим каналом коммуникации независимо от места проживания. В 1998 г. их число не превышало 20%, в 2005 г. оно составило 51,8 % [5].

При этом один из наиболее востребованных сервисов среди пользователей подросткового и юношеского возраста – это социальные сети: феномен, возникший в 90-е гг. – и получивший массовое распространение за последние 8 лет. Исследователи Д. Бойд и Н. Эллисон дали ему классическое определение: социальные сети – веб-сервисы¹, которые позволяют людям построить общественный или полуобщедоступный профиль² в ограниченной системе, сформировать список других пользователей, с которыми они разделяют публикуемую информацию, в том числе указанную другими пользователями в рамках данной системы [9]. Российские исследователи О. А. Гуркина и Е. М. Новикова отмечают, что среди российских подростков, зарегистрированных в социальных сетях, наиболее популярна сеть «ВКонтакте» – 96%, на втором месте «Facebook» – 52%, затем «Instagram» – 45%. По времени, проводимому школьниками в социальных сетях, существует следующая статистика: 44% школьников проводят в социальной сети от 1 до 3 часов в день, т.е. от 7 до 21 часа в неделю, 21% школьников используют социальные ресурсы от 3 до 5 часов в день, т.е. от 21 до 35 часов в неделю, 16% сидят в социальных сетях менее 1 часа, т.е. колло 7 часов в неделю [1].

Использование виртуальных сообществ для приобретения и обмена знаниями активно изучается с 90-х гг. прошлого века [7;

32; 35]. В частности, в это время стали появляться публикации, описывающие их влияние на учебную успеваемость школьников и студентов. Негативное влияние социальных сетей на успеваемость обнаружили исследователи Р. Джанко, П. Киршер и А. Карпински [21; 22]. Снижение стандартов грамотности вследствие использования социальных медиа описывают зарубежные ученые М. Бауерлейн, М. Кардоне-Дивале и Р. Ших [8; 13; 28]. Социальные сети как угрозу общественным ценностям рассматривает С. Херринг [18]. В то же время другие исследователи отмечают положительный эффект от использования соцсетей (П. Калафиоре и Д. Дамианов, А. А. Красильников и М. Семенова [12; 23]). В ряде публикаций говорится о смешанных результатах или об отсутствии значимых эффектов, как, например, в публикации К. Мадг [25].

Исследователи Г. ВанДорн и А. Экланд [31] в своей статье делают акцент на коммуникации между учителем и учеником, что позволяет вести консультацию, давать дополнительные задания, осуществлять проверку в режиме он-лайн, в то время как Э. Венгер, Н. Вайт и Дж. Смит уделяют особое внимание горизонтальным связям (ученик–ученик) в социальной сети, подчеркивая, что именно работа в группе, выполнение совместных проектов, дают наибольшие результаты по сравнению с привычными методами обучения [34].

Вовлеченность студентов в образовательный процесс посредством переноса части заданий в социальные сети представлен в немногих работах. В частности, – в работах Р. Ших и Э. Вебб [28, 33], но в них показано, что грамотное использование социальных сетей и построение в этой среде взаимодействия «учитель–ученик», положительно влияют на уровень вовлеченности студентов.

К. Джонс и Б. Чхао [20] обнаружили, что если коммуникация выстроена правильно, учебные материалы подаются в ненавязчивой

¹ От англ. Web «паутина»— service «сервис, услуга»). Т.е. сервис или услуга, которая предоставляется в интернете с помощью специальных программ.

² *Общественный* – видимый всем пользователям интернета или конкретного веб-сервиса. *Полуобщественный* – видимый определенной части пользователей.

форме, а преподаватель является грамотным IT-пользователем, сами школьники и преподаватели находят, что подобное взаимодействие является крайне эффективным, а академические результаты подтверждают положительный эффект.

Тем не менее, школы с неохотой принимают подобный вид ресурсов и не используют их потенциал как возможность для обучения. С. Бамбгардне и К. Кнестис [10] в своей статье пишут, что, несмотря на тот факт, что половина школьников активно используют социальные медиа вне школы, в том числе и для образовательных целей (подготовки домашних заданий и поиска информации, обсуждения школьных проблем), во многих образовательных учреждениях доступ к ним заблокирован как для учеников, так и для преподавателей.

Сервисы социальных сетей, созданные для учебного сотрудничества внутри университетов, впоследствии вышли за пределы закрытой системы и стали общедоступными. Тем не менее, сегодня растет число публикаций описывающих использование данных ресурсов именно для образовательных целей. Примеры практик использования довольно разнородны, как и оценки таких практик в исследованиях. Поэтому мы провели сопоставительный анализ представленных в англоязычных источниках эмпирических исследований и сравнили их по единым критериям. Предполагалось выяснить:

- какие из открытых социальных сетей чаще используются для образования и социализации подростков;
- какие формы использования социальных сетей существуют;
- какие сервисы социальных медиа задействованы в наибольшей степени;
- какие положительные и отрицательные стороны использования социальных сетей для образования и социализации были выявлены.

Материалы для анализа отбирались на основании нескольких критериев:

1) участниками исследования являлись школьники старших классов или студенты уровня бакалавр;

2) исследование организовано на базе существующих открытых социальных сетей;

3) исследование содержит эмпирические данные (например, результаты наблюдения, эксперимента, опроса);

4) исследование проводилось в течение последних трех лет (2011–2014);

5) язык публикаций – английский.

Для выявления потенциально пригодных для анализа исследований был проведен поиск литературы в базах данных ProQuest Dissertations & Theses Global, ProQuest Education, Dissertation Abstracts Online, Google Scholar. В результате, по запросу, в общей совокупности из всех баз данных было получено 205 публикаций на английском языке. По итогам анализа исследований на соответствие заданным критериям было отобрано 8 исследований на английском языке [11; 12; 16; 17; 24; 30; 36; 37].

В четырех анализируемых статьях в качестве основного метода исследования использован эксперимент [11; 24; 30; 37]. В работе Н. Базетто-Море [11] для нескольких учебных дисциплин, размещенных в том числе в системе электронного обучения LMS, были созданы группы в социальной сети Facebook, где в течение учебного года работали студенты и преподаватели одного из университетов США. По окончании эксперимента были проведены анкетирование среди его участников (общее число респондентов – 186) и контент-анализ материалов групп, что позволило выявить определенные закономерности. Р. Луттрелл [24] в своем исследовании тоже обращается к эксперименту, сбор данных организован с помощью опросов (до и после проведения эксперимента) и фокус группы. В исследовании были задействованы студенты университета Мидвест (США), данные собирались в течении двух семестров (общее число респондентов – 34). В публикации группы австралийских ученых С. Товер, С. Латимер, Дж. Хевит [30] описывается создание и наблюдение за группой на базе социальной сети, представлены данные анкетирования, содержащего количественные и качественные вопросы, проведенного по итогам эксперимента (общее число респондентов – 89). Исследователями М. Юнус, Г. Салехи, К. Чензи [37] описывается опыт работы студентов государственного университета Малайзии, ко-

торые проходили обучение в том числе с использованием сервиса социальной сети; в течение курса были собраны мнения и комментарии о процессе среди студентов и педагогов, проведен контент-анализ материала размещенного на интернет ресурсе (общее число респондентов – 30).

Ряд авторов в качестве инструмента исследования используют опрос или анкетирование студентов, преподавателей и администраторов учебных учреждений об уже имеющихся практиках использования социальных сетей в процессе обучения, а затем анализируют ответы респондентов [13; 16; 17; 36]. В исследовании М. Кардоне-Дивале [13] в выборку вошли представители нескольких крупных университетов и колледжей США (количество преподавателей – 110; количество студентов – 979). Опрос проведенный Фалахаха и Д. Росмалаб [16] был организован в трех университетах Индонезии (количество преподавателей – 90; количество студентов – 150, количество администраторов – 60). Исследование Г. Гроссеца, Р. Бранб, Л. Тирук [17] было проведено в Румынии на базе одного учебного учреждения (общее число респондентов – 300). Публикация авторов К. Водзиски, Э. Шхаммлейн, Дж. Москалюк [36] содержит данные трех исследований, посвященных использованию социальных сетей студентами для обмена знаниями. В качестве методов исследования использованы: анкетирование, контент-анализ групп социальных сетей (общее число респондентов трех исследований – 887).

Аналитический обзор указанных публикаций организован следующим образом.

На I этапе по каждой работе составлялся список вариантов использования сервисов социальных сетей в формулировке автора. Регистрировались следующие данные: 1) социальная сеть, на базе которой проводилось исследование; 2) используемый сервис социальной сети; 3) формы использования социальной сети; 4) положительные стороны использования социальных медиа, по мнению автора; 5) отрицательные стороны использования социальных медиа, по мнению автора.

На II этапе данные обобщались/категоризировались с целью организации наглядных структур. В результате было выявлено 4 кате-

гории – разновидности форм использования социальных сетей: технические, педагогические, психологические и организационные.

В семи из восьми анализируемых статьях, наиболее часто используемая социальная сеть, на базе которой проводилось исследование, – крупнейшая международная социальная сеть Facebook. Twitter – соцсеть для публичного обмена короткими сообщениями упоминается в трех исследованиях [13; 16; 24]. В работе группы немецких исследователей фигурирует локальная (национальная) социальная сеть StudiVZ – социальная сеть для студентов колледжей и университетов в Европе [36].

Самые популярные сервисы социальных сетей, на базе которых была организована работа учащихся, – группа и страница. Эти два сервиса имеют похожий функционал – объединение пользователей, размещение информации, возможность создания дискуссии, обсуждения, оставление комментариев. При этом страница является публичной – открытой для всех пользователей ресурса, а доступ к материалам группы можно настраивать дополнительно: «ограниченный доступ», когда вступить можно только по приглашению; «свободный доступ», когда может присоединиться любой желающий и т. д.

Анализ вышеупомянутых исследований позволил выделить 4 формы использования социальной сети.

1. Социальные сети как площадка для взаимодействия (наиболее популярная форма использования социальной сети): общение и коммуникация пользователей; здесь можно выделить 4 вида связей: учитель–ученик (возможность задать вопрос); ученик–ученик (общение–обсуждение); ученик–ученик (проектная деятельность); ученик–сообщество (выполнение действия без конкретного адресата).

2. Социальные сети как пространство управления обучением: размещение учебных заданий в сети, размещение работ школьников/студентов, проверка работ. В отличие от площадки для взаимодействия, где предполагается свобода и *инициатива* ученика в обращении к педагогу, например, свобода (но не обязанность) задать вопрос, пространство управления обучением в большей мере ори-

ентировано на *управление* деятельностью ученика: размещение учебных заданий; размещение и проверка работ школьников; мониторинг (опросы, тесты и т.д.);

3. Социальные сети как место хранения информации: размещение материалов прошедших уроков; размещение дополнительных учебных материалов (преподавателем); размещение дополнительных учебных материалов (учащимися);

4. Социальные сети как «доска объявлений»: размещение организационной информации о мероприятиях в рамках урочной или внеурочной деятельности.

Положительные и отрицательные стороны использования социальных медиа, обнаруженные в анализируемых исследованиях, были упорядочены в форме таблицы. В результате было выявлено 4 типа особенностей использования социальных сетей в образовании и социализации подростка – технические, педагогические, психологические и организационные.

С технической точки зрения, в статьях авторов Н. Базетто-Море и М. Кардоне-Дивале [11; 12] к плюсам относится «постоянный и бесплатный доступ к ресурсам», в то же время в других анализируемых публикациях к минусам относится «отсутствие доступа к ресурсам соцсетей из аудиторий» [16; 37]. Вероятно, это может быть связано: 1) с политической сетевой безопасностью и блокировкой ресурсов на уровне учебного учреждения; 2) политической сетевой безопасностью на уровне департамента или министерства образования; 3) отсутствием доступа в Интернет на уровне учебного учреждения (техническое отсутствие).

Положительно исследователи характеризуют техническую простоту использования сервисов социальных сетей [11; 17; 36]: удобство хранения информации [13; 17; 30], широкий диапазон сервисов данных ресурсов, возможных для использования в педагогических целях [37].

В анализируемых нами работах отмечают положительные *педагогические и психологические факторы* использования соцсетей в образовании и социализации подростков. Так, румынские исследователи в своей статье от-

мечают, что использование социальных сервисов способствует модернизации системы образования, так как побуждает учителя развивать личный опыт он-лайн работы, искать пути для инициирования и управления работой учеников [17]; у педагога появляется возможность привлечь к работе родителей, например, для выполнения задания совместно с ребенком или наблюдения за прогрессом. Этот кейс описывается в работе М. Юнус, Г. Салехи, К. Чензи [37]. Со стороны школьников и студентов, использование социальных сетей в обучении – это: возможность групповой работы и дискуссии и в результате – повышение интереса к обучению (это зафиксировано в большинстве анализируемых работ); возможность использования большого количества медиаматериалов [16; 24; 37]. Социальные сети предоставляют возможность для самообразования. В статьях Н. Базетто-Мореи и Фалахаха, Д. Росмалаб описывается возможность использования учащимися дополнительных материалов, поиска новой информации, доступа к материалам прошедших уроков [11; 16]. О развитии креативного мышления посредством использования социальных сетей говорится в работах [13; 30; 37]. Отдельно исследователи описывают такую возможность социальных сетей, как получение учащимися обратной связи от педагога (взаимодействие ученик–учитель: возможность задать вопрос, получить консультацию во внеурочное время и в более свободной форме) [24; 37].

С точки зрения социализации, социальные сети содействуют сплочению группы/класса (это отмечается в статьях М. Кардоне-Дивале и К. Водзиски, Э. Шхаммлейн, Дж. Москалюк [13; 36]), помогают «новичкам» быстрее выстроить отношения в новом коллективе [36; 37]. В качестве отрицательного момента использования социальных сетей говорится о рассеивании внимания ученика при работе с данным ресурсом вследствие большого количества «всплывающего» развлекательного контента [13; 16; 37]. В организации учебного процесса с помощью социальных сетей отмечается высокая степень трудозатрат преподавателя в качестве сдерживающего фактора. К положительным сторонам этого процесса относят стабильное посещение учащимися социальных сетей.

Таким образом, в приведенных работах показано, что социальные сети могут быть удобной формой организации групповой работы, способствовать организации коммуникации обучающихся между собой и с педагогом по поводу здесь же размещенной информации. Явным (но, вероятно, далеко не единственным) сдерживающим фактором использования социальных сетей для образования и социализации подростков является неготовность и неумение учителя работать в виртуальном пространстве, т.е. отсутствие требуемой квалификации, необходимость изменения форм и методов учебной работы, а также административные барьеры, например, отсутствие доступа к ресурсам соцсетей из учебных аудиторий. Это объясняет то, что на сегодняш-

ний день практики использования социальных сетей в образовании весьма скудны, данных о плюсах и минусах их использования пока не достаточно для широкомасштабных выводов и рекомендаций. Тем не менее, можно предположить, что цифровой разрыв между поколениями будет преодолеваться, в том числе и за счет того, что в школу будут приходить педагоги из числа нынешних старшеклассников. То, какие образовательные практики будут возникать в сети, когда разрыв будет сокращаться, и, главное, будут ли они способствовать появлению новых образовательных технологий, – это самостоятельные исследовательские вопросы. Вероятно, первый шаг в этом направлении – работа с будущими педагогами по проектированию использования социальных сервисов в образовании.

Финансирование

Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта №14-06-00735, а также в рамках софинансирования при поддержке Научного фонда НИУ ВШЭ.

Литература

1. Гуркина О.А., Новикова Е.М. Чем так привлекательны социальные сети для подростков? [Электронный ресурс] // Лаборатория мониторинговых исследований МГППУ. 2014. URL:<http://xn--c1arkau.xn--p1ai/projectpages/index/202> (дата обращения: 10.10.2014).
2. Кондрашкин А.В. Интернет в развитии современных подростков [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2013. № 2. URL:http://www.psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2013_2_3309.pdf (дата обращения: 10.10.2014).
3. Солдатова Г.У., Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования. М.: Фонд Развития Интернет, 2013. 144 с.
4. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования [Электронный ресурс] // Министерство образования РФ. 2012. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/543> (дата обращения: 10.10.2014).
5. Цымбаленко С.Б. Влияние Интернета на российских подростков и юношество в контексте развития российского информационного пространства. Результаты социологического исследования [Электронный ресурс] // Медиа. Информация. Коммуникация mic.org.ru. 2012. URL:http://www.lfrnic.rg.ru/index.phpf_new (дата обращения: 10.10.2014).
6. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте: Избранные психологические труды. М., 1989. 560 с.
7. Baker–Eveleth L., Sarker S., Eveleth D.M. Formation of an online community of practice: An inductive study unearthing key elements // Proceedings of the Proceedings of the 38th Annual Hawaii International Conference on System Sciences (Waikoloa, January 3–6, 2005). 2005. 254 p.
8. Bauerlein M. The Dumbest Generation: How the Digital Age Stupefies Young Americans and Jeopardizes Our Future (Or, Don't Trust Anyone Under 30) // Book. N.Y.: Tarcher. 2009. 253 p.
9. Boyd D.M., Ellison N.B. Social network sites: Definition, history, and scholarship // Journal of Computer-Mediated Communication. 2007. Vol. 13. № 1. P. 210–230.
10. Bumgardner S., Knestis K. Social networking as a tool for student and teacher learning // District Administration. 2011. Vol. 47. № 5. P. 85–86.
11. Buzzetto-More N.A. Social Networking in Undergraduate Education // Interdisciplinary Journal of Information, Knowledge, and Management. 2012. Special Section on Social Networking, Teaching, and Learning. Vol. 7. № 1. P. 63–90.
12. Calafiore P., Damianov D.S. The Effect of Time Spent Online on Student Achievement in Online Economics and Finance Courses // Journal of Economic Education. 2011. Vol. 42. № 3. P. 209–223.

13. Cardona-Divale M. Student interaction and community building: an evaluation of social networking in online learning environments // ProQuest LLC. 2012. № 3505771. P. 222.
14. Carr N. Is Google Making us Stupid? What the Internet is Doing to our Brains [Электронный ресурс] // The Atlantic Monthly. URL: <http://www.theatlantic.com/magazine/archive/2008/07/is-google-making-us-stupid/6868> (дата обращения 10.10.2014).
15. EU Kids Online: Final report. LSE, London: EU Kids Online. (EC Safer Internet Plus Programme Deliverable D 6.5).2009.
16. Falahaha, Rosmalab D. Study of Social Networking Usage in Higher Education Environment // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2012. Vol. 67. № 1. P. 156–166.
17. Grossecka G., Branb R., Tiruc L. Dear teacher, what should I write on my wall? A case study on academic uses of Facebook // Procedia Social and Behavioral Sciences. 2013. Vol. 15. P. 23.
18. Herring S.C. Questioning the Generational Divide: Technological Exoticism in Adult Construction of online youth identity // Youth, Identity, and Digital Media. Cambridge: MIT Press. 2007. P 70–92.
19. Hoffman D.L., Novak T.P. The evolution of the digital divide: examining the relationship of race to internet access and usage over time // Book. The digital divide. 2001. MIT Press Cambridge, MA, USA. P. 47–97.
20. Jones C., Shao B. The net generation and digital natives: Implications for higher education // Higher Education Academy. 2011. P. 250–264.
21. Junco R. Too much face and not enough books: The relationship between multiple indices of Facebook use and academic performance // Computers in Human Behavior. 2012. Vol. 28. № 1. P. 64.
22. Kirschner P.A. Karpinski A.C. Facebook and academic performance // Computers in Human Behavior. 2010. Vol. 26. № 6. P. 1237–1245.
23. Krasilnikov A.A., Semenova M. Do Social Networks Help to Improve Student Academic Performance? The Case of Vk.com and Russian Students // Economics Bulletin. 2014. Vol. 34. № 2. P. 718–733.
24. Luttrell R. Social networking sites in the public relations classroom: a mixed methods analysis of undergraduate learning outcomes using wordpress, facebook, and twitter // A Dissertation Submitted to the Faculty of the California Institute of Integral Studies. 2012. 78 p.
25. Madge C., Meek J., Wellens J. Hooley T. Facebook, social integration and informal learning at university: It is more for socializing and talking to friends about work than for actually doing work // Learning, Media and Technology. 2009. Vol. 34. №. 2. P. 141–155.
26. Prensky M. Digital natives, digital immigrants // On the Horizon. 2011. Vol. 9. №. 1. P. 56.
27. Pew Internet & American Life Project's // [Электронный ресурс]. URL: <http://www.pewinternet.org> (дата обращения 10.10.2014).
28. Shih R.C. Can Web 2.0 technology assist college students in learning English writing? Integrating Facebook and peer assessment with blended learning // Australasian Journal of Educational Technology. 2011. Vol. 27. №. 5. P. 829–845.
29. Thurlow C. From Statistical Panic to Moral Panic: The Metadiscursive Construction in Popular Exaggeration of New Media Language in the Print Media // Journal of Computer-Mediated Communication. 2006. Vol. 11. №. 3. P. 667–701.
30. Tower S., Latimer S., Hewitt J. Social networking as a learning tool: Nursing students' perception of efficacy // Nurse Education Today. 2014. Vol. 34. №. 1. P. 1012–1017.
31. VanDoom G., Eklund A. Face to Facebook: Social media and the learning and teaching potential of symmetrical, synchronous communication // Journal of University Teaching & Learning Practice. 2013. Vol. 10. №. 1. Article 6. P. 120.
32. Wasko M., Faraj S., Teigland R. Collective action and knowledge contribution in electronic networks of practice // Journal of the Association for Information Systems. 2004. Vol. 11. P.76.
33. Webb E. Engaging students with engaging tools // Educause Quarterly. 2009. Vol. 32. №. 4. P. 7.
34. Wenger E., White N., Smith J. Digital Habitats: stewarding technology for communities // Book. Portland, OR: CPsquare. 2009. 512 p.
35. Wenger E. Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity // Book. Cambridge: Cambridge University Press. 1998. 312 p.
36. Wodzicki K., Schwämmlein E., Moskaliuk J., Actually, I Wanted to Learn: Study-related knowledge exchange on social networking sites // Internet and Higher Education. 2012. Vol. 15. №. 1. P. 9–14.
37. Yunus M., Salehi H., Chenzi C., Integrating Social Networking Tools into ESL Writing Classroom: Strengths and Weaknesses // Canadian Center of Science and Education. 2012. Vol. 5. №. 8. P. 63.

The Use of Social Networks in Education and Socialization of Adolescents: an Analytical Review of Empirical Studies (International Experience)

Koroleva D. O.*,
National Research University «Higher School of Economics», Moscow, Russia,
koroleva_dia@mail.ru

We present a review of foreign studies on the use of social networks in teaching practice. We provide the description of social media as a potential new resource, providing the organization of teacher-student interaction, group communication of students, increasing the involvement of students in the learning process. It is shown that social networking services are relevant to the teenagers request: the pursuit of intimate-personal communication. For the review were selected publications about social networking in education over the past 3 years, satisfying the criteria of describing the details of empirical research. Comparative analysis showed that social media are used in two main ways: 1) as support and operationalization of existing forms of educational work, and 2) to development of the learning process. We confirmed the presence of the «digital gap» between students and teachers that is not in favor of the latter: the described positive results are associated with a wide variety of activities of students, and negative - with low technological literacy and higher workload of teachers.

Keywords: social networking, education, socialization, teenagers, students.

Funding

The study is supported by RFH, grant №14-06-00735, and by Higher School of Economics.

References

1. Gurkina O.A., Novikova E.M. Chem tak privlekatel'ny sotsial'nye seti dlya podrostkov? [Elektronnyi resurs] [What is so attractive in the social network for teenagers?]. *Laboratoriya monitoringovykh issledovaniy MGPPU mgppu.rf* [Laboratory of monitoring studies MGPPU], 2014. Available at: <http://xn--c1arkau.xn--p1ai/projectpages/index/202> (Accessed 10.10.2014).
2. Kondrashkin A.V. Internet v razvitiy sovremennykh podrostkov [Elektronnyi resurs] [Internet in the development of modern teenagers]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2013, no. 2. Available at: www.psyedu.ru / ISSN: 2074-5885 (Accessed 10.10.2014) (In Russ., abstr. in Engl.).
3. Soldatova G.U. Tsifrovaya kompetentnost' podrostkov i roditelei. Rezul'taty vserossiiskogo issledovaniya [Digital competence of adolescents and their parents. The results of nationwide research] Moscow: Fond Razvitiya Internet [Internet Development Fund], 2013. 144 p.
4. Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty obshchego obrazovaniya [Elektronnyi resurs] [Federal state educational standards of general education]. *Ministerstvo obrazovaniya RF eng.mon.gov.ru* [Ministry of Education Russian Federation eng.mon.gov.ru], 2014. Available at: <http://eng.mon.gov.ru/dokumenty/543> (Accessed: 10.10.2014)..

For citation:

Koroleva D. O. The use of social networks in education and socialization of adolescents: an analytical review of empirical studies (international experience). *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015, vol. 20, no. 1, pp. 28–37 (In Russ., abstr. in Engl.).

*Koroleva Diana Olegovna. Analyst, Center “Research of modern childhood”, Postgraduate Student, Institute of Education, National Research University “Higher School of Economics”, Moscow, Russia. E-mail: koroleva_dia@mail.ru

References

5. Tsybalyenko S.B. Vliyaniye Interneta na rossiiskikh podrostkov i yunoshestvo v kontekste razvitiya rossiiskogo informatsionnogo prostranstva. Reaul'taty sotsiologicheskogo issledovaniya [Elektronnyy resurs] [Effect of the Internet on Russian adolescents and young adults in the context of the development of the Russian information space. The results of sociological research]. *Media. Informatsiya. Kommunikatsiya* [Media. Information. Communication], 2012. Available at: <http://frnic.rg.ru/index.php/new> (Accessed 10.10.2014).
6. El'konin D.B. K probleme periodizatsii psikhicheskogo razvitiya v detskom vozraste: Izbrannye psikhologicheskie Trudy [On the problem of periodization of mental development in childhood: Selected psychological works]. Moscow, 1989. 560 p.
7. Baker–Eveleth L., Sarker S., Eveleth D.M. Formation of an online community of practice: An inductive study unearthing key elements. *Proceedings of the 38th Annual Hawaii International Conference on System Sciences* (Waikoloa, January 3-6, 2005), 2005. 254 p.
8. Bauerlein M. The Dumbest Generation: How the Digital Age Stupefies Young Americans and Jeopardizes Our Future (Or, Don't Trust Anyone Under 30). *Tarcher*, 2009. 253 p.
9. Boyd D.M., Ellison N.B. Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 2007. Vol. 13, no. 1, pp. 210–230.
10. Bumgardner S., Knestis K. Social networking as a tool for student and teacher learning. *District Administration*, 2011. Vol. 47, no. 5, pp. 85–86.
11. Buzzetto-More N.A. Social Networking in Undergraduate Education. *Interdisciplinary Journal of Information, Knowledge, and Management, Special Section on Social Networking, Teaching, and Learning*, 2012. Vol. 7, no.1, pp. 63–90.
12. Calafiore P., Damianov D.S. The Effect of Time Spent Online on Student Achievement in Online Economics and Finance Courses. *Journal of Economic Education*, 2011. Vol. 42, no. 3, pp. 209–223.
13. Cardona-Divale M. The dissertation: Student interaction and community building: an evaluation of social networking in online learning environments. *ProQuest LLC*, 2012, Publication number 3505771. 100 p.
14. Carr N. Is Google Making us Stupid? What the Internet is Doing to our Brains. *The Atlantic Monthly*. Available at: www.theatlantic.com/magazine/archive/2008/07/is-google-making-us-stupid/6868. (Accessed 10.10.2014).
15. EU Kids Online: Final report. *LSE, London: EU Kids Online (EC Safer Internet Plus Programme Deliverable D 6.5)*, 2009. 50 p.
16. Falahaha, Rosmalab D. Study of Social Networking Usage in Higher Education Environment. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2012. Vol. 67, pp. 156–166.
17. Grossecka G., Branb R., Tiruc L. Dear teacher, what should I write on my wall? A case study on academic uses of Facebook. *University of the West*
18. Timisoara, Faculty of Sociology and Psychology, 2013. 23 p.
19. Herring S.C. Questioning the Generational Divide: Technological Exoticism in Adult Construction of online youth identity. *Youth, Identity, and Digital Media*. Cambridge: MIT Press, 2007, pp. 70–92.
20. Hoffman D.L., Novak T.P. The evolution of the digital divide: examining the relationship of race to internet access and usage over time. *Book. The digital divide MIT Press Cambridge*, 2001, pp. 47–97.
21. Jones C. Shao B. The net generation and digital natives: Implications for higher education. *Higher Education Academy, York*, 2011, pp. 250–264.
22. Junco R. Too much face and not enough books: The relationship between multiple indices of Facebook use and academic performance. *Computers in Human Behavior*, 2012. Vol. 28. 64 p.
23. Kirschner P.A. Karpinski A.C. Facebook and academic performance. *Computers in Human Behavior*, 2010. Vol. 26, no. 6, pp. 237–245
24. Krasilnikov A.A., Semenova M. Do Social Networks Help to Improve Student Academic Performance? The Case of Vk.com and Russian Students. *Economics Bulletin*, 2014. Vol. 34, no. 2, pp. 718–733.
25. Luttrell R. Social networking sites in the public relations classroom: a mixed methods analysis of undergraduate learning outcomes using wordpress, facebook, and twitter. *A Dissertation Submitted to the Faculty of the California Institute of Integral Studies*, 2012. 78 p.
26. Madge C., Meek J., Wellens J. Hooley T. Facebook, social integration and informal learning at university: It is more for socialising and talking to friends about work than for actually doing work. *Learning, Media and Technology*, 2009. Vol. 34, no. 2, pp. 141–155.
27. Prensky M. Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 2011. Vol. 9, no. 5. 56 p.
28. Pew Internet & American Life Project's. URL: <http://www.pewinternet.org> (Accessed 10.10.2014)
29. Shih R.C. Can Web 2.0 technology assist college students in learning English writing? Integrating Facebook and peer assessment with blended learning. In J. Waycott (eds.) *Assessing students' Web 2.0 activities in higher education. Australasian Journal of Educational Technology*, 2011. Vol. 27, no. 5, pp. 829–845.

29. Thurlow C. From Statistical Panic to Moral Panic: The Metadiscursive Construction in Popular Exaggeration of New Media Language in the Print Media. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 2006. Vol. 11, no. 3, pp. 667–701.
30. Tower S., Latimer S., Hewit J. Social networking as a learning tool: Nursing students' perception of efficacy. *Nurse Education Today*, 2014. Vol. 34, no.1, pp. 1012–1017.
31. VanDoorn G., Eklund A. Face to Facebook: Social media and the learning and teaching potential of symmetrical, synchronous communication. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 2013. Vol. 10. Issue 1. Article 6. 120 p.
32. Wasko M., Faraj S., Teigland R. Collective action and knowledge contribution in electronic networks of practice. *Journal of the Association for Information Systems*, 2004. Vol. 11, no. 1. 76 p.
33. Webb E. Engaging students with engaging tools. *Educause Quarterly*, 2009. Vol. 32, no. 4, pp. 1–7.
34. Wenger E., White N., Smith J. Digital Habitats: stewarding technology for communities *Portland, OR: CPsquare*, 2009. 512 p.
35. Wenger E. Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity. *Cambridge: Cambridge University Press*, 1998. 312 p.
36. Wodzicki K., Schwämmlein E., Moskaliuk J. «Actually, I Wanted to Learn»: Study-related knowledge exchange on social networking sites. *Internet and Higher Education*, 2012. Vol. 15, pp. 9–14.
37. Yunus M., Salehi H., Chenzi C. Integrating Social Networking Tools into ESL Writing Classroom: Strengths and Weaknesses. *Canadian Center of Science and Education*, 2012. Vol. 5, no. 8. 63 p.

Влияние аффективного, когнитивного и ситуативного факторов на принятие решения в переговорах (на примере «дилеммы заключенных»)

Хачатурова М.Р.*,

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

Федотова Ж.Э.**,

Москва, Россия,
ganka007@yandex.ru

Представлены результаты проверки гипотезы о влиянии аффективных, когнитивных и ситуативных факторов на принятие решений. Описан эксперимент, в котором был смоделирован процесс ведения переговоров с помощью «дилеммы заключенных» из теории игр. В исследовании приняло участие 150 испытуемых – 86 женщин и 64 мужчины, средний возраст – 20,6 лет. Результаты исследования показали, что положительные эмоции увеличивают вероятность принятия решения в пользу стратегии сотрудничества. При отрицательных эмоциях оппоненты склонны выбирать стратегию конфронтации. При формировании эффекта установки, направленной на выбор стратегии сотрудничества, увеличивается вероятность принятия решения в соответствии с этой установкой. При дефиците времени оппоненты выбирают стратегию конфронтации. На основе полученных результатов может быть сформулирован ряд практических рекомендаций и программа психологического тренинга.

Ключевые слова: принятие решений, когнитивный, аффективный, ситуативный факторы, переговоры, стратегия сотрудничества, конфронтации.

Одной из наиболее востребованных форм, воплощающих процесс принятия решений, являются межличностные переговоры. Под переговорами многие исследователи подразумевают принятие решения обоими участниками, результат которого будет наиболее эф-

Для цитаты:

Хачатурова М.Р., Федотова Ж.Э. Влияние аффективного, когнитивного и ситуативного факторов на принятие решения в переговорах (на примере «дилеммы заключенных») // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 1. С. 38–44.

*Хачатурова Милана Радионовна. Кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры общей и экспериментальной психологии, департамент психологии, НИУ «Высшая школа экономики», Москва, Россия. E-mail: mhachaturova@hse.ru

**Федотова Жанна Эдуардовна. Бакалавр психологических наук, стажер-исследователь научной лаборатории психологии способностей, департамент психологии, НИУ «Высшая школа экономики», Москва, Россия. E-mail: ganka007@yandex.ru

фективным и рациональным [4]. Ряд исследователей, например, Р. Фишер и У. Юри выделяют несколько стратегий ведения переговоров, уделяя особое внимание таким стратегиям, как сотрудничающая и жесткая, конкурирующая [5].

В современных психологических исследованиях можно встретить диаметрально противоположные теории выбора рациональной и эффективной стратегии ведения переговоров. Некоторые ученые полагают, что выбор стратегии сотрудничества приводит к наиболее рациональным результатам. Как отмечает Л. Росс, сотрудничество является актуальным для эффективного достижения совместных целей и результатов [18]. Этой позиции также придерживаются и другие специалисты [3; 7; 10; 11]. Однако есть и иные результаты, показывающие наибольшую эффективность при выборе стратегии конкуренции, рассматриваемой в качестве наиболее оптимальной. С этой точки зрения, лучшее сотрудничество – это конкуренция [19].

Факторы выбора стратегии взаимодействия в переговорах

Последние десятилетия исследователи акцентируют внимание на влиянии возможных факторов при выборе стратегии взаимодействия в переговорах.

Л. Томпсон, Д. Ванг и Б. Джуни создали концепцию, которая включает различные уровни переговоров с влиянием определенных факторов на процесс принятия решений о выборе стратегий взаимодействия. Они рассмотрели пять уровней: внутриличностный, межличностный, групповой, организационный и виртуальный. На каждом из этих уровней исследователи выделили основные аспекты влияния на процесс переговоров: аффективный, когнитивный, культурный и ситуативный. Также ими была рассмотрена групповая динамика и гендерная принадлежность оппонентов [19].

На наш взгляд, влияние аффективного, когнитивного и ситуативного факторов является наиболее значимым в процессе принятия решений.

Д. Форгас рассматривает *аффективный фактор* как один из главных, способных ока-

зать влияние на принятие решения в ситуации переговоров. Он отмечает, что при эмоциональных состояниях различных валентностей может быть получен противоположный результат. При воздействии позитивного настроения достигаются превосходные результаты в переговорах, где участники стремятся к совместным стратегиям взаимодействия [15].

Когнитивный фактор имеет тесную связь с аффективным фактором, поэтому занимает центральное место в исследованиях многих психологов. Одной из форм проявления этого фактора является установка. Рассматривая когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты установки, мы в нашем исследовании особое внимание уделяем когнитивному аспекту. В исследованиях Ф. Зимбардо было показано, что созданная установка может оказывать влияние на дальнейшее поведение человека в соответствии с этой установкой. Он предполагал, что установки оказывают влияние на изменение когнитивного восприятия [1]. При этом когнитивные модели играют важную роль в процессе принятия решения и в понимании специфики проблемной ситуации [8].

Ситуативный фактор в нашем исследовании рассматривается как дефицит времени при принятии решения. Д. Янг и Д. Халл отмечают, что в условиях ограниченного времени не следует ожидать успешного результата [20]. Отрицательное влияние дефицита времени на процесс принятия решения также подтверждают результаты исследований Д. Пэйна, Д. Бэтмена и Е. Джонсона, в которых было показано, что при индивидуальном принятии решения ограничение времени оказывает разрушающее и негативное воздействие на качество решения [17].

Целью проведенного нами исследования стало определение характера влияния когнитивного, аффективного и ситуативного факторов на принятие решения о выборе наиболее оптимальной стратегии переговоров в условиях «дилеммы заключенных».

При этом мы выдвигаем следующие *гипотезы*.

1. Существуют аффективные факторы, влияющие на принятие решений о выборе стратегии взаимодействия в переговорах:

- положительные эмоции увеличивают вероятность принятия решения в пользу стратегии сотрудничества;

- отрицательные эмоции увеличивают вероятность принятия решения в пользу стратегии конкуренции или приспособления.

2. При формировании эффекта установки, направленной на выбор стратегии сотрудничества, увеличивается вероятность принятия решения в соответствии с этой установкой.

3. При дефиците времени увеличивает вероятность принятия решения в пользу стратегии конфронтации или приспособления.

Программа исследования

Нами было проведено экспериментальное исследование с использованием методики «ЭмоС-18» для диагностики эмоциональных состояний личности.

Испытуемые. В исследовании приняли участие 150 испытуемых – 86 женщин и 64 мужчины, студенты различных факультетов НИУ ВШЭ, средний возраст – 20,6 лет. Все испытуемые путем рандомизации были поделены на пять групп по 30 человек. Кроме того, они были разделены на пары внутри каждой группы. При этом все испытуемые не были знакомы между собой, а были представлены друг другу только перед началом самого эксперимента – в связи с избеганием формирования дополнительных установок. Одна из этих групп была контрольной (30 испытуемых, n=15 пар), остальные – экспериментальные (120 испытуемых, n=60 пар), с воздействием когнитивного, аффективного и ситуативного факторов соответственно. Кроме того, был проведен пилотажный эксперимент с воздействием аффективного фактора.

Материалы, процедура исследования и способы обработки результатов. В нашем исследовании переговоры понимались как взаимодействие двух участников, результатом которого было принятие решения о выборе стратегии взаимодействия со своим оппонентом. Необходимо отметить, что создание и контроль реальной ситуации переговоров являются затруднительными с эксперименталь-

ной точки зрения [2]. Поэтому нами был выбран метод моделирования. Мы смоделировали ситуацию переговоров с помощью задачи из теории игр «дилемма заключенных», структура которой помогает четко проследить выбранные стратегии при принятии решения. Всем испытуемым было предложено одинаковое условие игры «дилеммы заключенных». Схематически условие представлено в табл. 1.

УСЛОВИЕ ИГРЫ

«Вы с партнером играли в игровые автоматы, и оба выиграли сумму 1000\$. Однако хозяин игрового клуба посчитал, что вы оба смошенничали, поэтому и набрали такую крупную сумму. Вместо того, чтобы вызвать полицию и разобраться в случившемся, он предложил вам следующее условие. Вы и Ваш партнер снова будете играть, но на этот раз в паре, и своей игрой докажете хозяину, что играли честно. При этом Вы в любой момент сможете либо продолжить игру, либо прекратить ее.

Перед Вами встает следующий выбор: если Вы выберете стратегию продолжения игры, а Ваш партнер – прекращения, то Вы забираете свои 1000\$, а Ваш партнер только 100\$ от 1000\$ выигранных. Но если Ваш партнер выберет вариант продолжить игру, а Вы – прекратить, то он получит 1000\$, а Вы только 100\$. Если вы оба выберете продолжение игры, то вы оба сможете получить по 200\$ от 1000\$ выигранных. Наконец, вы оба можете прекратить игру, но тогда получите по 600\$.

Учтите, что во время игры Вы не можете переговариваться. Как Вы поступите?».

В первой и второй экспериментальных группах с воздействием **аффективного фактора** использовалась методика Д.В. Люсина «ЭмоС-18» для определения эмоционального состояния участников до и после воздействия фактора. Она определяет эмоциональное состояние личности по трем шкалам: положительный аффект с высокой активацией, отрицательный аффект с низкой активацией и напряжение. В нашем исследовании необходимым является анализ только первых двух шкал.

Таблица 1

Условие «дилеммы заключенных», используемой в эксперименте

		Второй оппонент	
		Продолжить игру	Прекратить игру
Первый оппонент	Продолжить игру	200\$/200\$	1000\$/100\$
	Прекратить игру	100\$/1000\$	600\$/600\$

После выполнения этой методики каждый участник в данных экспериментальных группах просматривал видеоматериал с соответствующей валентностью. Предварительно видеоматериал был оценен двадцатью экспертами. В первой группе видео было с позитивным содержанием, во второй – с негативным содержанием.

В третьей экспериментальной группе с воздействием **когнитивного фактора** для формирования эффекта установки каждому испытуемому в паре было предъявлено личностное описание противоположного участника.

«Ваш партнер достаточно спокойный человек. Он ведет размеренный образ жизни. В свободное время любит отдохнуть на природе или почитать книги. Редко ходит в шумные места, в основном, только в театр или кино. Очень редко вступает в споры, а если даже вступает, то пытается разрешить их мирным путем. Не любит быть в центре внимания и выступать перед аудиторией. Редко высказывает свое мнение и в основном соглашается с мнением окружающих людей».

Таким образом, в ходе эксперимента мы пытались создать у испытуемых эффект установки по отношению друг к другу на выбор определенной стратегии. Подчеркиваем, что изначально участники не были знакомы между собой, поэтому, они предполагали, что это повествование истинно. Для контроля влияния этого фактора проводилось постэкспериментальное интервью, в котором фиксировалось возможное влияние когнитивного компонента установки на выбор стратегии взаимодействия.

В четвертой экспериментальной группе с воздействием **ситуативного фактора** было ограничено время для принятия решения в «дилемме заключенных». Перед тем, как испыты-

ваемые приступали к решению задачи, их предупреждали, что на принятие решения им дается ограниченное время. Ограниченное время рассчитывалось как среднее всех предыдущих сессий и пилотажного эксперимента.

Независимыми переменными в проведенном эксперименте стали: позитивное и негативное аффективное воздействие, формирование эффекта установки и дефицит времени. *Зависимой переменной* стала выбранная стратегия при принятии решения, имеющая три уровня: сотрудничество (600\$/600\$), приспособление (200\$/200\$) и конфронтация (100\$/1000\$ или 1000\$/100\$). Данные стратегии соотносятся с моделью стратегий поведения в конфликте К.Томаса.

Для статистической обработки данных применялась программа SPSS 17.0. Полученные результаты были проанализированы с помощью критериев Манна-Уитни, Уилкоксона и χ^2 , а также коэффициента α Кронбаха.

Результаты исследования

Рассмотрим выбор стратегий взаимодействия в условиях «дилеммы заключенных» испытуемыми контрольной и экспериментальных групп.

В контрольной группе стратегию сотрудничества выбрали 33% испытуемых (n=10), конфронтации – 47% (n=14), приспособления – 20% (n=6).

В первой и второй экспериментальной группах, как было отмечено, для контроля влияния аффективного фактора мы использовали методику «Эмос-18». Была проведена проверка методики на внутреннюю согласованность с помощью коэффициента α Кронбаха. Значение коэффициента по шкале

«радость» составило 0,844, по шкале «грусть» – 0,62. Таким образом, можно говорить о высокой внутренней согласованности методики.

Методика была применена до позитивного и негативного аффективного воздействия и после него. Данные табл. 2 свидетельствуют о том, что эмоциональное состояние испытуемых при воздействии позитивного и негативного факторов изменилось. Поэтому полученные результаты о выборе стратегий взаимодействия при воздействии аффективного фактора можно считать достоверными.

Перейдем к результатам выбора стратегии при воздействии **аффективного фактора**. Перед проведением основных серий эксперимента был проведен пилотажный эксперимент. В нем принимали участие 15 испытуемых, которым демонстрировалось видео с позитивным видеоматериалом и 15 испытуемых – с демонстрацией негативного видеоматериала. В первой группе стратегию сотрудни-

чества выбрали 11 испытуемых, конфронтации – 2 и приспособления – 2. Во второй группе сотрудничество выбрали 6 испытуемыми, конфронтацию – 8, приспособления – 1.

Полученные результаты позволяют утверждать, что план эксперимента построен в соответствии с целями исследования. Поэтому после пилотажного эксперимента были проведены основные серии. В основных сериях участвовали 30 испытуемых в группе с позитивным воздействием и 30 испытуемых – с негативным.

При **позитивном аффективном воздействии** стратегию сотрудничества выбрал 21 испытуемый, конфронтации – 6, приспособления – 1. Данные рис. 1 показывают, что позитивное воздействие привело к увеличению выбора стратегии сотрудничества по сравнению с контрольной группой. Различия были подтверждены статистически при помощи критерия χ^2 ($p=0,0001 \leq 0,05$).

Таблица 2

Данные статистической обработки результатов методики «Эмос-18» при воздействии положительного и отрицательного аффективного факторов (критерий Манна-Уитни)

Характер воздействия	До		После	
	Шкала радости	Шкала грусти	Шкала радости	Шкала грусти
Положительное воздействие	13,4	14,6	15,1	12,56
Отрицательное воздействие	15,06	14,5	10,23	18,5
p	0,09	0,929	0,001	0,001

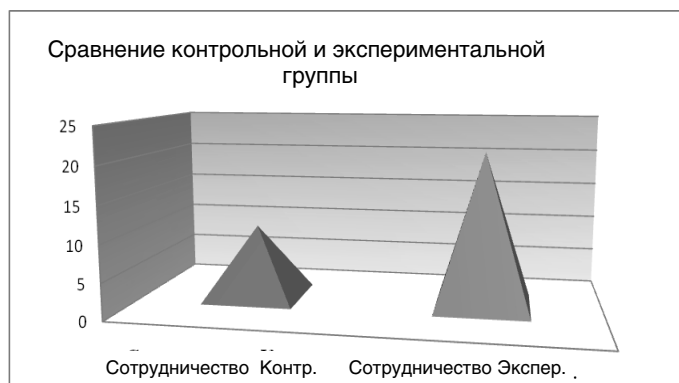


Рис. 1. Сравнение выбора стратегии сотрудничества в контрольной и экспериментальной группах с воздействием положительного аффективного фактора

При *негативном* *аффективном* *воздействии* стратегию сотрудничества выбрало 11 испытуемых, конфронтации – 16, приспособления – 3. Данные рис. 2 показывают, что негативное воздействие привело к увеличению выбора стратегии конфронтации по сравнению с контрольной группой. Различия были подтверждены статистически при помощи критерия χ^2 ($p=0,014 \leq 0,05$).

Кроме того, если провести сравнение между выбором стратегий в экспериментальных группах с положительным и отрицательным воздействием, можно отметить, что выбор стратегии сотрудничества и конфронтации в них отличается. При положительном воздействии выбор стратегии сотрудничества выше, чем при отрицательном, и, наоборот, при воздействии негативного видеоматериала выбор стратегии конфронтации выше, чем при воздействии позитивного видеоматериала (табл. 3).

Различия были подтверждены статистически при помощи критерия χ^2 ($p=0,025 \leq 0,05$).

Таким образом, первая гипотеза исследования находит свое частичное подтверждение: положительные эмоции увеличивают вероятность принятия решения в пользу стратегии сотрудничества, отрицательные эмоции – в пользу стратегии конкуренции. Влияния аффективного фактора на выбор стратегии приспособления найдено не было.

Рассмотрим результаты выбора стратегий при воздействии *когнитивного фактора*. Стратегию сотрудничества выбрал 21 испытуемый, конфронтации – 6, приспособления – 3. Таким образом, в сравнении с контрольной группой испытуемые предпочитали стратегию сотрудничества в два раза чаще (рис. 3).

Различия были подтверждены статистически при помощи критерия χ^2 ($p=0,0001 \leq 0,05$). Таким образом, вторая гипотеза исследования о том, что при формировании эффекта установки, направленной на выбор стратегии сотрудничества, увеличивается вероятность выбора этой стратегии, подтверждается.

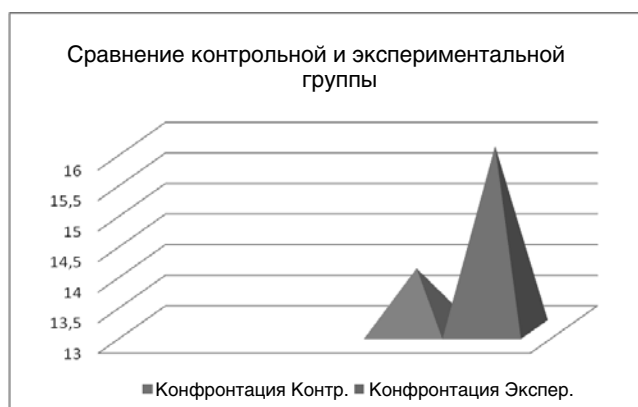


Рис. 2. Сравнение выбора стратегии конфронтации в контрольной и экспериментальной группах с воздействием негативного аффективного фактора

Таблица 3
Выбор стратегий взаимодействия при воздействии позитивного и негативного аффективного факторов в экспериментальных группах

Стратегии	Позитивный фактор	Негативный фактор
Сотрудничество	21	11
Конфронтация	6	16
Приспособление	3	3

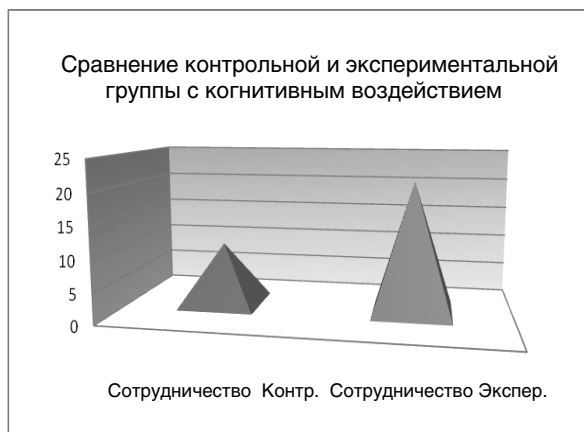


Рис. 3. Сравнение выбора стратегии сотрудничества в контрольной и экспериментальной группах с воздействием когнитивного фактора

В экспериментальной группе при воздействии **ситуативного фактора** стратегию сотрудничества выбрали 12 испытуемых, конфронтации – 16, приспособления – 2. Таким образом, в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой увеличился выбор стратегии конфронтации (рис. 4). Различия были подтверждены статистически при помощи критерия χ^2 ($p=0,006 \leq 0,05$). Таким образом, третья выдвинутая гипотеза о том, что при дефиците времени увеличивается вероятность принятия решения в пользу стратегии конфронтации или приспособления подтверждается частично. Ограничение времени увеличивает выбор стратегии конфронтации, влияния на выбор стратегии приспособления найдено не было.

Обсуждение

В ходе проведенного исследования было установлено, что на принятие решений в ходе переговоров в данных экспериментальных условиях оказывает влияние **эмоциональное состояние** оппонентов.

Сделанные нами выводы соотносятся с результатами исследований К. Олреда, в которых было показано, что оппоненты в переговорах не заинтересованы в потребностях другой стороны, если находятся в отрицательном эмоциональном состоянии [6]. Человек в негативном расположении духа имеет тенденцию к эгоцентричному и эгоистичному восприятию условий ситуации [15].

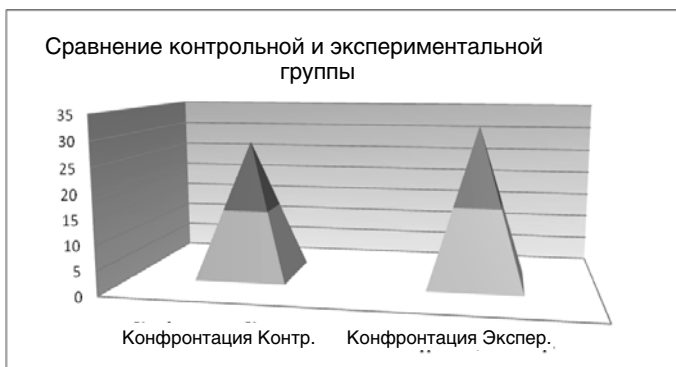


Рис. 4. Сравнение выбора стратегии конфронтации в контрольной и экспериментальной группах с воздействием ситуативного фактора

Интересным представляется факт, установленный в экспериментах С. Чуанг и Х. Ли. Ими было показано, что при отрицательном эмоциональном состоянии испытуемые склонны рисковать в переговорах [9]. Полученные в нашем исследовании результаты подтверждают этот вывод. В экспериментальной группе с негативным аффективным воздействием стратегию конфронтации, более рискованную, выбрали 16 испытуемых, тогда как в экспериментальной группе с позитивным аффективным воздействием – только 6.

По результатам нашего исследования *когнитивный компонент установки*, направленной на выбор стратегии сотрудничества, в данных экспериментальных условиях оказал влияние на поведение оппонентов. Как уже было отмечено, установка формировалась благодаря прочтению личностного описания своего оппонента как человека покладистого и неконфликтного. Как утверждает Ф. Зимбардо, внутренние изменения установки зачастую создают предпосылки для дальнейших изменений в поведении [1].

Важно отметить, что в проведенном эксперименте было важно разграничить когнитивный и аффективный факторы. Предъявленное испытуемому описание его оппонента так или иначе несло в себе эмоциональный оттенок. Однако для создания когнитивного компонента установки нами использовался напечатанный материал с личностным описанием каждого оппонента. По мнению Ф. Зимбардо, «сложные для понимания, апеллирующие к разуму убеждающие сообщения более эффективны, когда представляются в письменном виде – в отличие от устного сообщения, письменный текст позволяет читателю самостоятельно регулировать темп и порядок усвоения информации» [1, с.185]. Таким образом, если необходимо манипулировать эмоционально-чувственной сферой личности, то следует использовать аудиовизуальный путь передачи информации. Именно поэтому в нашем исследовании был использован напечатанный материал.

Кроме того, важно отметить, что очное ознакомление с объектом установки позволяет с большей уверенностью прогнозировать поведение, чем косвенное ознакомление [14].

В нашем исследовании также рассматривались *ситуативные аспекты* принятия решений о выборе стратегии взаимодействия в переговорах. В качестве аспектов в проведенном эксперименте выступал дефицит времени для принятия решения в «дилемме заключенных». Д. Друкман и его коллеги рассматривали фактор дефицита времени как один из главных факторов, который создает атмосферу и фон для принятия решения о взаимодействии [11; 20].

На наш взгляд, принятие решения в пользу стратегии конфронтации при дефиците времени в данных экспериментальных условиях можно объяснить следующим образом. «Дилемма заключенных» имеет провокационные условия, когда нет ни одного истинного решения, но в силу некоторых аспектов каждый из исходов имеет свои преимущества. Однако исследователи выделяют наиболее рациональный исход, который состоит в выборе стратегии сотрудничества. Следует отметить, что в условиях задачи нет явного указания на то, что именно эта стратегия является наиболее оптимальной. Каждый из участников должен осознать это индивидуально в ходе решения задачи. Для этого им необходимо определенное количество времени. Однако в силу того, что в ходе эксперимента оно было ограничено, вероятность того, что участник выберет рациональную стратегию, уменьшалась.

Данное предположение находит свое подтверждение в результатах других исследований. Как утверждают У. Юри и Р. Левиски, дефицит времени оказывает влияние на восприятие условий задачи [5; 16]. По мнению, Т. Фрейнда и А. Круглански, ограниченное время вызывает «закрытие ума»: участники не рассматривают и не сравнивают возможные альтернативы, не занимаются тщательной и систематической обработкой информации и воздерживаются от критической оценки возможных исходов [13]. Поэтому можно предположить, что в нашем исследовании испытуемые не успели подробно ознакомиться с условиями задачи, проанализировать возможные исходы, их достоинства и недостатки. Поэтому большинство из них выбрали стратегию конкуренции, которая не является оптимальной в «дилемме заключенных».

Кроме того, согласно исследованиям С. Усинера, каждый из участников переговоров воспринимает нехватку времени как угрожающий фактор, который может оказать влияние на приуменьшение доходов и увеличение потерь [20]. Поэтому каждый из участников стремится максимально увеличить свои сбережения, тем самым выбирает стратегию конфронтации, где получает доход значительно выше, чем при других исходах.

Таким образом, полученные нами результаты подтверждают предположение многих отечественных и зарубежных исследователей о том, что дефицит времени при переговорах имеет больше отрицательных последствий.

Выводы

Полученные в ходе проведенного экспериментального исследования результаты позволяют нам сделать следующие выводы:

1. Положительные эмоции увеличивают вероятность принятия решения в пользу стратегии сотрудничества.
2. Отрицательные эмоции увеличивают вероятность принятия решения в пользу стратегии конфронтации.
3. При формировании эффекта установки, направленной на выбор стратегии сотрудниче-

ства, увеличивается вероятность принятия решения в соответствии с этой установкой.

4. При дефиците времени увеличивается вероятность выбора стратегии конфронтации.

Ограничения и перспективы будущих исследований

Среди ограничений проведенного нами исследования важно отметить, что формирование положительных и отрицательных эмоций требует дополнительного контроля. Возможным решением усиления влияния именно положительного материала на эмоциональный фон испытуемых является подбор видеоматериала в соответствии с их предпочтениями. До начала эксперимента целесообразно провести опрос на тему любимых комедийных шоу, фильмов и телепередач. Полученные результаты позволят смонтировать соответствующий видеоматериал, при просмотре которого увеличится вероятность формирования у испытуемого положительных эмоций.

Кроме того, еще одним возможным направлением исследований в созданных нами экспериментальных условиях может быть изучение влияния личностных особенностей на выбор той или иной стратегии взаимодействия.

Литература

1. Зимбардо Ф., Ляйппе М. Социальное влияние. СПб: Питер, 2006. 684 с.
2. Карпов А.В. Эксперимент в исследованиях процессов принятия решения: проблемы и перспективы // Экспериментальная психология, 2013. Т. 6. № 2. С. 1–5.
3. Кеннеди Г. Договориться можно обо всем. М.: Альпина Бизнес Букс, 2007. 396 с.
4. Мاستенбрук У. Управление конфликтными ситуациями и развитие организации, М.: ИНФРА-М, 1996. 253 с.
5. Фишер Р., Юри У. Путь к согласию или переговоры без поражения. М.: Наука, 1990. 155 с.
6. Allred K., Mallozzi J., Matsui F, Raia C. The Influence of Anger and Compassion on Negotiation Performance // Organization Behaviour and Human Decision Process. 1997. Vol. 70. P. 175–187.
7. Blair I. V., Banaji M. R. Automatic and Controlled Processes in Stereotype Priming // Journal of Personality and Social Psychology. 1996. Vol. 6. P. 1142–63.

8. Chen J. Q., Lee S. M. An Exploratory Cognitive DSS for Strategic Decision Making. Herberger College of Business, St. Cloud, 2003. P. 147–160.
9. Chuang S. C., Lin H. M. The Effect of Induced Positive and Negative Emotion and Openness-to-Feeling in Student's Consumer Decision Making // Journal of Business and Psychology. 2007. Vol. 22. P. 65–78.
10. Curhan J. R., Elfenbein H. A., Xu H. What Do People Value when They Negotiate? Mapping the Domain of Subjective Value in Negotiation // Journal of Personality and Social Psychology. 2006. Vol. 91. P. 493–512.
11. Druckman D. Determinants of Compromising Behavior in Negotiation: A Meta-Analysis // Journal of Conflict Resolution. 1994. Vol. 38. P. 507–556.
12. Ghauri P. N., Usunier J. C. International Business Negotiations. Pergamon, Oxford, 2003. P. 153–172.
13. Freund T., Kruglanski A. W., Shpitzajzen A. The Freezing and Unfreezing of Impressionable Primacy: Effects of Need for Structure and the Fear of Invalidity // Personality and Social Psychology Bulletin. 1985. Vol. 11. P. 479–487.

14. Fazio R.H., Zanna, M.P. Direct Experience and Attitude-Behavior Consistency // *Advances in Experimental Social Psychology*, 1981. Vol. 14. P. 162–202.
15. Forgas J.P., Cromer M. On being Sad and Evasive: Affective Influences on Verbal Communication Strategies in Conflict Situations // *Journal of Experimental Social Psychology*. 2004. Vol. 4. P. 511–518.
16. Lewicki R.J., Saunders D.M., Minton J.W. *Negotiation*. Boston: MacGraw Hill Companies, 1999. 260 p.
17. Payne J.W., Bettman J.R., Johnson E.J. Adaptive Strategy Selection in Decision Making // *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*. 1988. Vol. 14. P. 534–552.
18. Ross L. Situationist Perspectives on the Obedience Experiments. Review of A.G. Miller's the Obedience Experiments // *Contemporary Psychology*. 1988. Vol. 33. P. 101–104.
19. Thompson L.L., Wang J., Gunia B.C. Negotiation // *Annual Review of Psychology*. 2010. Vol. 61. P. 491–515.
20. Usunier C. The Role of Time in International Business Negotiations // *International Business Negotiations*. Pergamon, Oxford, 2003. P. 153–172.
21. Young D.L., Goodieb A.S., Hallb D.B. Decision Making under Time Pressure, Modeled in a Prospect Theory Framework // *Journal of Organizational Behavior and Human Decision Process*. 2012. Vol. 118. P. 180–188.

Influence of Affective, Cognitive and Situational Factors on Decision-Making in the Negotiations (on the Example of “Prisoners’ Dilemma”)

Khachaturova M. R.*,

*NRU “Higher School of Economics”, Moscow, Russia,
mhachaturova@hse.ru*

Fedotova Zh. E.**,

*Moscow, Russia,
ganka007@yandex.ru*

We present the results of testing the hypothesis about the influence of affective, cognitive and situational factors on decision-making. We describe an experiment in which the process of negotiating was modeled with the help of “Prisoners’ Dilemma” game theory. The study involved 150 subjects, 86 women and 64 men, mean age was 20.6 years. The results showed that positive emotions increase the likelihood of a decision in favor of a strategy of cooperation. With negative emotions, the opponents tend to choose a strategy of confrontation. In forming the effect of the disposition, aimed at the choice of cooperation strategy, the likelihood of a decision-making in accordance with this disposition increases. If time is short, the opponent chooses a strategy of confrontation. On the basis of these results a number of practical recommendations and a program of psychological training can be formulated.

Keywords: decision making, cognitive, affective, situational factors, negotiation, cooperation strategy of confrontation.

For citation:

*Khachaturova M.R., Fedotova Zh.E. Influence of affective, cognitive and situational factors on decision-making in the negotiations (on the example of "Prisoners' Dilemma").
Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education, 2015, vol. 20, no. 1, pp. 38–48 (In Russ., abstr. in Engl.).*

* *Khachaturova Milana Rodionovna*. PhD (Psychology), Senior Lecturer, Chair of General and Experimental Psychology, Department of Psychology, NRU “Higher School of Economics”, Moscow, Russia. E-mail: mhachaturova@hse.ru

** *Fedotova Zhanna Eduardovna*. Bachelor (Psychology), Moscow, Russia. E-mail: ganka007@yandex.ru

References

1. Zimbardo F., Lyaippe M. Sotsial'noe vliyanie [The social influence]. Saint Petersburg: Piter, 2001. p. 448 (In Russ.).
2. Karpov A.V. Eksperiment v issledovaniyakh protsessov prinyatiya resheniya: problemy i perspektivy [The experiment in the study of decision making process: problems and prospects]. *Eksperimental'naya psikhologiya [Experimental Psychology]*, 2013, no. 2, pp. 1–5 (In Russ., abstr. in Engl.).
3. Kennedi G. Dogovorit'sya mozjno obo vsem [It is possible to agree about everything]. Moscow: Al'pina Biznes Buks, 2007, p. 396.
4. Mastenbruk U. Upravlenie konfliktnymi situatsiyami i razvitie organizatsii [Management of conflict situations and organization development]. Moscow: INFRA, 1996. 244 p.
5. Fisher R., Yuri U. Put' k soglasiyu ili peregovory bez porazheniya [Way to a consent or negotiations without defeat]. Moscow: Nauka, 1990. 158 p.
6. Allred K., Mallozzi J., Matsui F., Raia C. The Influence of anger and compassion on negotiation performance. *Organization Behaviour and Human Decision Process*, 1997. Vol. 70, pp. 175–187.
7. Blair I.V., Banaji M.R. Automatic and controlled processes in stereotype priming. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1996. Vol. 6, pp. 1142–1163.
8. Chen J.Q., Lee S.M. An exploratory cognitive DSS for strategic decision making. Herberger College of Business, 2003. Vol. 3, pp. 147–160.
9. Chuang S.C., Lin H.M. The effect of induced positive and negative emotion and openness to feeling in Student's consumer Decision Making. *Journal of Business and Psychology*, 2007. Vol. 22, pp. 65–78.
10. Curhan J.R., Elfenbein H.A., Xu H. What do people value when they negotiate? Mapping the domain of subjective value in negotiation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2006. Vol. 91, pp. 493–512.
11. Druckman D. Determinants of Compromising Behavior in Negotiation: a meta-analysis. *Journal of Conflict Resolution*, 1994. Vol. 38, pp. 507–556.
12. Ghauri P.N., Usunier J.C. International Business negotiations. Oxford, 2003, pp. 153–172.
13. Freund T., Kruglanski A., Shpitzajzen A. The freezing and unfreezing of impressional primacy: Effects of need for structure and the fear of invalidity. *Personality and Social Psychology*, 1985. Vol. 11, pp. 479–487.
14. Fazio R.H., Zanna M.P. Direct Experience and Attitude-Behavior Consistency. *Advances in Experimental Social Psychology*. New York: Academic Press, 1981, pp. 70–76.
15. Forgas J., Cromer M. On being sad and evasive: Affective influences on verbal communication strategies in conflict situations. *Journal of Experimental Social Psychology*, 2004. Vol. 4, pp. 511–518.
16. Lewicki R., Saunders D., Minton J. Negotiation. Boston: MacGraw Hill Companies, 1999. 413 p.
17. Payne J., Bettman J., Johnson E. Adaptive strategy selection in decision making. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 1988. Vol. 14, pp. 534–552.
18. Ross L. Situationist perspectives on the obedience experiments. Review of A.G.Miller's the Obedience Experiments. *Contemporary Psychology*, 1988. Vol. 33, pp. 413–420.
19. Thompson L., Wang J., Gunia B. Negotiation. *Annual review of psychology*, 2010. Vol. 61, pp. 491–51.
20. Usunier C. The Role of time in international business negotiations. *Marketing across cultures*, 2003, pp. 153–172.
21. Young D., Goodieb A., Hallb D. Decision making under time pressure, modeled in a prospect theory framework. *Journal of Organizational Behavior and Human Decision Process*, 2012. Vol. 118, pp. 180–188.

Нормативно-ценностные представления современных родителей, учителей, воспитателей (анализ содержания моральных суждений)

Шелина С.Л.*,

ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова,
Москва, Россия,
sve-shelina@yandex.ru

Митина О.В.**,

ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова,
Москва, Россия,
omitina@inbox.ru

Представлены результаты анализа моральных суждений взрослых, непосредственно связанных с процессом социализации молодого поколения в условиях современного мегаполиса (родителей, учителей, воспитателей). В качестве прототипного использовалось исследование Ж. Пиаже моральных суждений детей. Проведенный сравнительный анализ содержания суждений респондентов позволяет обсудить вопрос о степени схожести представлений о норме. Выявленные статистически значимые отличия данных в группах «родителей» и «воспитателей» дают основание поставить практический вопрос о возможности функциональной взаимозаменяемости представителей этих групп в педагогической практике. На основании проведенного анализа ставится вопрос о необходимости проведения комплексных исследований нормативно-ценностной системы, являющейся составной частью регуляции активности детей и взрослых. Также обсуждаются более широкие вопросы, касающиеся исходной объяснительной модели, отмечается неоднозначность, изменчивость и сложная структурная организация нормативно-ценностного блока регуляции деятельности.

Ключевые слова: Моральные суждения взрослых, нормативно-ценностная регуляция активности.

Многочисленные исследования ценностных ориентаций имеют в основе предположение, что освоенные нормы и ценности осуществляют функцию регуляции активности

человека. Для этого есть множество оснований. Но факты также упрямо свидетельствуют, что взрослые и дети не всегда используют морально-этические нормы как руководство к

Для цитаты:

Шелина С.Л., Митина О.В. Нормативно-ценностные представления современных родителей, учителей, воспитателей (анализ содержания моральных суждений) // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 1. С. 49–58.

* *Шелина Светлана Леонидовна.* Кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории педагогической психологии факультета психологии, ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия. E-mail: sve-shelina@yandex.ru

** *Митина Ольга Валентиновна.* Кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии общения факультета психологии, ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия. E-mail: omitina@inbox.ru

действию [6]. Проведенные нами исследования содержания нормативного корпуса детей и подростков также показали пластичность нормативной регуляторной системы во всех возрастных группах. Блок нормативно-ценностной регуляции доминирует только в определенных ситуациях, его «статусное» место постоянно меняется [7; 8]. Нормативно-ценностная регуляция, являясь составной частью более широкой системы регуляции деятельности, имеет границы своего функционирования. Но нам представляется важным рассмотреть эти факты и с иных, более широких позиций.

Нормы и ценности – проявления культуры. Динамика культуры, по мнению В.С. Степина [5], связана с появлением одних и отмиранием других надбиологических программ регуляции активности. Все эти программы образуют сложную, развивающуюся систему, в которой можно выделить три уровня. Первый из них – реликтовые программы, потерявшие ценность для общества новой исторической эпохи. Второй уровень – программы, обеспечивающие производство форм и видов деятельности, жизненно важных для данного типа общества и определяющих его специфику. Третий – уровень, в котором вырабатываются программы будущих форм и видов поведения и деятельности. Для нас важен факт соприсутствия содержательно трех различных типов регуляции.

Функционально нормативно-ценностный ряд создается ради упорядочивания отношений, что обеспечивает сохранение сообщества как целого. Поэтому, при отмеченной изменчивости, одной из характеристик нормативной регуляции должна быть относительная устойчивость, сопровождающаяся оправданным консерватизмом.

Ситуация осложняется в периоды перемен, когда события могут развиваться по нескольким сценариям, в том числе, возможно «будущее» как возврат к известному прошлому. В связи с этим представляются интересными данные исследований российской культуры Н.Л. Лебедевой [2; 3], которая, выделяя ценности, выражающие интересы индивида (власть, личные достижения) и группы, отмечает, что в нестабильных социальных условиях именно личностная идентичность становится

ведущей и определяющей в адаптации человека к изменяющейся реальности.

Вопрос содержательного состава норм – это вопрос соотношения запретительных и рекомендательных норм в общей системе регуляции деятельности [1]. Запретительные нормы сужают диапазон активности, условно задают эшелон функционирования. Нормативно заданная реакция сообщества на нарушение запретительных норм – один из механизмов регулирования отношений в целом и процесса воспитания – в частности. Нарушение «запретительных» норм предполагает либо «искупительное», эквивалентное принесенному ущербу, либо «предупредительное» (как мера предосторожности) наказание [4]. Это одни из индикаторов определенных типов регуляции отношений.

Можно также выделить «рекомендательные» нормы, заданные в общей, абстрактной модели и/или идеализированной форме. К этой категории можно отнести и «подвиги героев», и модельные образцы, передаваемые в нравоучительных текстах и т.д. Эти образцы не могут всегда и везде использоваться как руководство к действию, так как часто сопряжены с поступками, не совместимыми с жизнью, или с конструкцией отношений, ориентированных на определенный период развития сообщества (модельные ряды построения взаимоотношений в народных сказках). Другой класс «рекомендательных» норм связан, наоборот, с избыточной привязкой к конкретным людям (референтным лицам) и конкретным ситуациям.

Таким образом, априори предлагаемый взрослыми к усвоению ребенку нормативно-ценностный корпус содержательно не является устойчивым, однозначным образованием и не охватывает все возможные случаи реальной и потенциальной деятельности человека. При этом следование определенным нормам и правилам не является гарантом эффективности деятельности в нестандартных, изменяющихся ситуациях.

Рассматривая структуру нормативно-ценностных образцов, мы сталкиваемся с вопросами взаимовлияния различных нормативных корпусов в системе нормативно-ценностной регуляции как у детей, так и у взрослых. Так, Ж. Пиаже [4] при анализе со-

держания моральных суждений детей свидетельствовал, что к подростковому возрасту корпус норм и правил, возвращенный в детскую совместной игре, активно конкурирует с «вертикалью авторитета взрослых»: подростки оппонируют взрослым, нарушающим конвенции, значимые для сохранения доверия. Учитывая этот факт, мы при обсуждении содержания того или иного нормативного комплекса будем говорить об устойчивой, количественно выраженной доминанте, а не об абсолютных характеристиках.

Таким образом, процесс социализации подрастающего поколения в современной России протекает априори в ситуации отсутствия четких однозначных образцов, в ситуации соприсутствия нескольких нормативно-ценностных конструктов. Эта ситуация задает смысловое отношение как к вопросам содержания социализации современного ребенка в целом, так и конкретизации целей и задач деятельности каждой из групп взрослых, включенных в процесс воспитания.

Предмет проведенного нами исследования – нормативно-ценностные конструкты воспитывающих взрослых (родителей, воспитателей, учителей). В нем решалась задача – определить степень схожести/отличия «нормативных» профилей данных подгрупп и поставить вопрос о характере связей нормативно-ценностных корпусов определенных групп взрослых, являющихся референтными лицами для ребенка в различные периоды взросления.

Ниже обсуждаются результаты анализа данных, полученных на московской выборке взрослых. В некотором смысле это особый, усложненный случай, так как современный мегаполис демонстрирует неоднозначные формы сосуществования различных культур.

В качестве прототипного мы использовали исследование моральных суждений детей, проведенное Ж. Пиаже и его коллегами [4]. Подробно методика нашего исследования моральных суждений детей и подростков представлена в опубликованной ранее статье [8]. Отличие от предыдущего исследования здесь состоит в форме представления ответов респондентами. Работа с детьми и подростками велась с использованием аудиозаписи,

взрослым предстояло свой ответ на поставленный «открытый» вопрос записать.

При обработке данных учитывались: 1) факт соответствия/несоответствия прямого ответа определенному нормативному корпусу, 2) факт соответствия аргументации прямому ответу. На основании полученных данных была построена определенная категориальная сетка для анализа содержания суждений.

У Ж. Пиаже для категоризации суждений респондентов были использованы определенные описательные оппозиции, на основании которых он выделял две стадии развития: гетерономную и автономную мораль. Первая предполагает уважение к взрослому и правилу как к таковому. «Готовые» правила даны взрослыми как неизменные, что сопровождается социальным принуждением, навязыванием мнения без учета потребностей и возможностей индивида. Данный тип справедливости базируется на ретрибутивной ответственности (в ситуации «проступка» при неизвестном виновнике наказать всех). Искупительная санкция задана как форма поддержания «справедливости». Имеет место передающаяся и объективная (в соответствии с размером ущерба) ответственность. Отношение к авторитету – как к абсолюту.

Автономная же фаза развития морали предполагает изменчивость правил с учетом изменяющихся обстоятельств и возможностей участников совместной деятельности (игры, в том числе); высшей моралью здесь является не декларация равенства прав, а предоставление возможностей для реализации этих прав. Этот корпус норм предполагает добровольно принятую ответственность. Санкции носят предупредительный («Так больше не делай..., иначе не будешь с нами играть»), а не искупительный характер. При принятии решения о возможном наказании учитываются обстоятельства и сознательные намерения человека, а не количественно выраженный ущерб. Имеет место понимание, что авторитет разрушает взаимообуюдность, доверие.

Данная классификация возникла в системе определенной культуры, поэтому ее использование имеет некоторые ограничения. В России, принадлежащей к коммунитарному типу культур, имеют место системообра-

зующие связи, ориентированные на объединение через подчинение, в связи с чем терминологически категория «автономная мораль» вызывает определенные ассоциации. Поэтому мы вводим иное обозначение предложенных Ж. Пиаже нормативных образований: блок гетерономной морали обозначаем как «первый» нормативный блок, а корпус правил «автономной» стадии обозначаем как «второй» тип норм.

В нашем исследовании свои суждения на предложенные семнадцать ситуаций (см. Приложение) высказывал каждый взрослый, что позволило нам поставить вопрос не только о наличии/отсутствии того или иного типа норм в определенной группе, но и вопрос об «устойчивости» каждого типа норм в пределах одной группы. Предложенные для обсуждения ситуации тематически сгруппированы в восемь блоков: 1) «Коллективная и передающаяся ответственность – ситуации 1–3; 2) «Имманентная справедливость» – ситуации 4–6; 3) «Равенство и авторитет» – ситуации 7–10; 4) «Вопросы равенства между ровесниками» – ситуации 11–12; 5) «Ложь с правдоподобным содержанием» – ситуация 13; 6) «Нравственный реализм. Объективная ответственность» – ситуация 14; 7) «Характер коллективной санкции: мера предосторожности или искупительная мера?» – ситуация 15; 8) «Конфликт ретрибутивной и дистрибутивной точек зрения» – ситуации 16–17.

Предлагаемые для обсуждения респондентам ситуации содержат в сюжете конструкции, когда взрослые и/или дети соответствуют и/или нарушают определенный тип норм.

Характер постановки вопроса в предложенной для осмысления ситуации задавал определенную позицию респондента: Он должен был высказать: а) оценку (ситуации 1, 14, 15); б) мнение, отношение – ответ на вопрос «Что думаешь...?» (ситуации 9, 10, 11, 16); в) дать рекомендацию взрослому (ситуации 2, 3); г) дать прогноз относительно последующего развития событий (ситуации 4, 5, 6); д) определить и прокомментировать нужный или должный поступок (ситуации 7, 12, 17); е) продемонстрировать реакцию, дать ответ «от первого лица» в ситуации, где респондент может отождествиться с героем истории (си-

туация 8); ж) дать анализ происходящего, указать причины поступков героев (ситуация 13).

В нашем исследовании принимали участие 55 взрослых (родители дошкольников из Детского клуба «Орленок» (г. Москва) – 20 человек; учителя школы-интерната № 42 (г. Москва) – 19 человек; гувернеры дошкольников Детского клуба и воспитатели школы-интерната – 16 человек. Социально-демографическое распределение по совокупной группе взрослых: 74,5% – женщины, 25,5% – мужчины. Полагаем, что вводить специальное возрастное членение не целесообразно, так как в практике по данному параметру совокупная группа воспитывающих взрослых всегда смешанная.

В результате проведенного анализа содержания суждений взрослых получены данные, позволяющие поставить вопрос не только о гомогенности/гетерогенности группы взрослых, являющихся образцами для подражания и кураторами процессов социализации молодого поколения. В данном исследовании получены определенные факты, подтверждающие ранее выявленную на детской выборке особенность [10;12]. Все взрослые (родители, учителя, воспитатели) при обсуждении сюжета ситуации 13А пишут о том, что обман ребенком своих сверстников (нарушение социальной нормы) вызван наличием у него низкой самооценки и желанием, чтобы его похвалили и/или просто обратили на него внимание, а также, возможно, «проигрыванием» своей мечты, фантазии. То есть, отмечен факт, что имеет место ряд потребностей человека, которые сложно удовлетворить, следуя социальным нормам. Из этого следует, что рассматриваемый нами нормативный комплекс – лишь составная часть регулятивной системы активности человека. Это важно учитывать при обсуждении степени выраженности тех или иных показателей.

Результаты категориального анализа содержания суждений взрослых с учетом апелляции к нормам первого или второго типа представлены в табл. «Частота встречаемости ответов первого и второго типа по всем ситуациям в группах взрослых респондентов». Данные представлены по трем категориям групп респондентов.

Частота встречаемости ответов первого и второго типа по всем ситуациям в группах взрослых респондентов

Ситуация	Ответы 1-го типа				Ответы 2-го типа			
	Близкие родственники	Учителя	Воспитатели	<i>p</i> -значения	Близкие родственники	Учителя	Воспитатели	<i>p</i> -значения
1	0,250	0,316	0,625	0,054	0,500	0,421	0,250	0,306
2	0,300	0,211	0,250	0,813	0,050	0,053	0,063	0,986
3	0,100	0,053	0,125	0,748	0,500	0,421	0,188	0,145
4	0,600	0,211	0,375	0,045	0,000	0,000	0,000	1*
5	0,000	0,000	0,000	1*	0,000	0,000	0,000	1*
6	0,150	0,158	0,063	0,651	0,000	0,000	0,000	1*
7	0,450	0,316	0,438	0,649	0,250	0,421	0,313	0,518
8	0,050	0,105	0,188	0,420	0,100	0,368	0,438	0,056
9	0,100	0,316	0,313	0,198	0,400	0,526	0,438	0,721
10	0,100	0,053	0,000	0,422	0,550	0,158	0,125	0,006
11	0,000	0,053	0,063	0,546	0,000	0,000	0,000	1*
12	0,000	0,000	0,000	1*	0,650	0,579	0,688	0,792
13	0,650	0,684	0,750	0,810	0,000	0,000	0,000	1*
14	0,050	0,053	0,125	0,633	0,750	0,684	0,375	0,054
15	0,150	0,053	0,125	0,604	0,300	0,158	0,063	0,175
16	0,000	0,000	0,000	0,653	0,250	0,684	0,563	0,020
17	0,050	0,053	0,188	0,280	0,350	0,053	0,000	0,005

* *Примечание.* В тех случаях, когда ни в одной из групп взрослых не было ответа соответствующего типа, т.е. когда все частоты равны нулю, формально *p*-значение определено быть не может, но мы вправе интерпретировать эту ситуацию как предельный случай совпадения частот во всех трех группах и положить *p*-значение равным 1.

В таблице приведены лишь те из полученных ответов, которые однозначно можно отнести к первому или второму нормативному типу. Указаны частоты встречаемости ответов соответствующих каждому типу в каждой категории взрослых, а также – *p*-значение нулевой гипотезы (постулирующей отсутствие различий), вычисленной с помощью *фи*-критерия. Отметим, что также были выявлены ответы, не удовлетворяющие строгому

критерию (соответствие однозначного ответа и аргументации определенному типу норм). Было достаточно много вариантов ответов, которые являются высказываниями «смешанного» типа.

По «первому» типу статистически значимое различие (0,054) получено при обсуждении ситуации 1, где по сюжету мать за нарушение запрета наказывает всех своих детей, включая невинного (коллективно распреде-

ленная ответственность). При сравнении данных в группе родителей отмечено минимальное значение, а в группе воспитателей – максимальное значение. При этом интересен тот факт, что статистически значимыми являются также различия результатов суждений по ситуации 4 (0,045), где дети воруют яблоки. Здесь родители гораздо чаще апеллируют к нормам первого типа, чем воспитатели и учителя. Сопоставительный анализ данных по этим ситуациям дает нам основание предположить, что «необходимость наказания за провинность» остается как социальная норма, но есть тенденция делегировать эту функцию кому-то другому.

Анализ суждений на предмет использования нормативного комплекса «второго» типа показал, что статистически значимые различия (0,006) получены в ситуации 10, где по сюжету отец нарушает принцип равенства. Максимально высокий результат ориентации на «второй» тип норм продемонстрирован в группе «родителей», а минимальный – в группе воспитателей.

В ситуации 14 также получены статистически значимые различия (0,054). Максимально высокий результат (указание на необходимость при оценке поступка учитывать намерения) продемонстрировали «родители», а минимальный – воспитатели.

В ситуации 17 родители также демонстрируют самый высокий результат обращения к нормам второго типа, при нулевом результате в группе воспитателей и статистически значимом различии с данными по группе учителей (0,005).

А в ситуации 8, где по сюжету мать нарушает принцип равенства, мы получаем «перевертыш»: в группе родителей – минимальная доля, а в группе воспитателей – максимальная доля использования в суждениях норм «второго» типа. Это расхождение также статистически значимо (0,056). Мы можем предположить, что такая диспозиция данных может быть сопряжена с желанием (или необходимостью) в группе родителей оправдать действие матери или защитить особый статус матери (в группе воспитателей). Этот вопрос требует особого анализа и специальных исследований. Необходимость этого подтверж-

дается и результатами анализа суждений в ситуации 16, где мать по сюжету поощряет только любимую, послушную дочь. Только в группе родителей прозвучали декларации о равенстве всех детей, но указание на отрицательный прогноз, на факт несправедливости в основном звучит в суждениях учителей и воспитателей (значение различия с группой родителей 0,080 и 0,020 соответственно).

В процессе анализа выявлено еще несколько случаев статистически значимых различий при сравнении содержания суждений в разных группах, но так как эти ответы относились к специальной категории (прямой ответ без аргументов), то интерпретировать эти случаи не представляется возможным.

Таким образом, исследование нормативно-ценностных конструктов на основании анализа моральных суждений взрослых (родителей, учителей, воспитателей) показало следующее:

1) содержательно не выявлено однозначной нормативной доминанты;

2) в состав ориентиров взрослых входят конструкции нормативного комплекса «первого» и «второго» типа. Выразителями норм «второго типа» в большей степени являются родители, затем количественно идет группа «учителей», в меньшей степени это выражено у «воспитателей». Нормативный комплекс «первого» типа чаще проявляется при обсуждении ситуаций в группе «воспитателей».

Полученные данные ставят перед нами вопросы и практико-ориентированные, и теоретические. Результаты проведенного исследования привели нас не столько к конкретизации, сколько к проблематизации заявленных вопросов.

Еще раз обратим внимание на то, что обсуждаемые здесь данные получены на специфической выборке, в опросе принимали участие жители мегаполиса. В связи с этим возникает вопрос: *в какой мере мы можем экстраполировать полученные результаты?* Москва – поликультурное, специфическое образование. Этот факт задает необходимость проведения ряда уточняющих исследований в малых городах и селах России. Для построения объяснительной модели требуются характеристики различных точек на континууме вариантов.

Открытым также остается общий вопрос, является ли транслируемый совокупной группой взрослых нормативно-ценностный комплекс достаточным по составу для регуляции отношений в современных условиях? Требуется конвенция педагогов по поводу того, каков объем «необходимого и достаточного». Что берется за основу: многослойная избыточность культуры или жестко регламентированная ориентация на запросы настоящего? Также требуется специальная работа по выявлению имеющихся трендов развития нормативной регуляции на более дифференцированной и количественно представленной выборке взрослых респондентов.

Уточнение зоны действия нормативного блока в системе общей регуляции деятельности, определение уровня содержательного соответствия «необходимому» наличного состояния нормативно-ценностного блока – это условия для рассмотрения характера взаимосвязей между группами взрослых, особенностей функционального распределения труда. Теоретически возможны «кооперация» по принципу как взаимодополнения, так и взаимозаменяемости. Исторически группы воспитателей и учителей возникли и в дополнение, и в замещение родительских функций, поэтому профессиональные цели и задачи всех типов воспитателей – изначально пересекающиеся множества. Но, видимо, каждый раз нужно решать вопрос о допустимой зоне пересечения.

Полагаем, что в период перемен априори заданная неоднозначность нормативных ориентиров имеет не только «минусы», но и «плюсы». Эта ситуация порождает необходимость формирования личного (и личностного) отношения к происходящему, что сопряжено с формированием определенной (смысловой, рациональной и т.д.) позиции молодого человека, с необходимостью формирования иного состава действий (в том числе, действий анализа социальной ситуации и ответственного личного выбора), не предусмотренных традиционной формой освоения норм и ценностей. Этот процесс, в свою очередь, предполагает определенную позицию взрослого (родителя, воспитателя, учителя). Но, представленные нами здесь данные свидетельствуют,

что профессиональные воспитатели являются в большей степени носителями конструкции «первого типа», где заданное отношение к авторитету (в пределе – некротичное подчинение) практически не оставляет места для формирования «личной позиции» ребенка. В этом контексте вопрос о взаимозаменяемости родителей, воспитателей, учителей обретает особый смысловой оттенок: какой ценой дается замена одной позиции на другую?

Приложение

Ситуация 1. Мама запретила своим трем сыновьям играть на ее компьютере (на котором она работала дома). Но, как только она ушла, первый сказал: «А если поиграть?». Второй согласился. Третий сказал: «Нет. Мама это запретила делать. Я не буду трогать ее компьютер». Когда мама вернулась, она увидела, что дети пользовались ее компьютером, она наказала всех троих. Справедливо ли это? Обоснуйте свой ответ.

Ситуация 2. Выйдя из школы, мальчики (несколько человек) стали играть в снежки. Один из них, бросив свой снежок, разбил стекло в соседнем доме. Ребята это видели. Из дома вышел хозяин и спросил, кто это сделал. Поскольку никто не ответил, он пошел жаловаться к учителю. На следующий день учитель спросил у класса, кто разбил стекло. Но снова никто не признался. Тот, кто это сделал, сказал, что это не он, а другие не хотели его выдавать. Что должен сделать учитель? Почему?

Ситуация 3. Папа одного из мальчиков на зимних каникулах пригласил друзей своего сына к себе на дачу. Ребята бросали снежки в стену гаража. Им было разрешено это делать, но при условии – не разбить окно надстройки гаража. Один из мальчиков был, что называется, «нескладным», ему не удавалось бросать свои снежки так же ловко, как и друзьям. В определенный момент он поднял незаметно камушек, облепил его снегом (получился «пирожок с начинкой») и бросил его. Снежок этот полетел очень красиво, высоко... в окно. Ребята так были увлечены игрой, что не заметили, чей это был снежок. Когда вернулся отец, он очень рассердился и спросил, кто это сделал. Но тот, кто это сделал, сказал, что это не он. То же самое сказали и остальные, они не знали, кто разбил окно. Что должен сделать отец: наказать всех или не наказывать никого? Почему?

Ситуация 4. Как-то раз два мальчика воровали в саду яблоки. Вдруг приходит сторож, и оба парня спасаются бегством. Одного сторож поймал. Другой же, возвращаясь домой окольным путем, переходил речку по старому, плохому мостику и упал в воду. Что Вы думаете об этом? Если бы он не воровал яблоки, но все равно переходил речку по этому мостику, он тоже упал бы в воду или нет? Почему?

Ситуация 5. В кабинете физики, где занимались ребята, учитель запрещал трогать приборы. Однажды на уроке, когда учитель писал на доске, один «герой» начал крутить что-то в приборе и сильно прищемил себе палец. Если бы учитель разрешил трогать приборы, наш герой прищемил бы палец? Почему?

Ситуация 6. Один молодой человек (мальчик) не слушался родителей. Однажды он взял ноутбук, что ему было запрещено. Но до возвращения родителей он все положил на место. Никто ничего не узнал. На следующий день, когда он пошел гулять, он зацепился за гвоздь и порвал свою любимую куртку. Почему это произошло? Если бы он был послушным, это произошло бы?

Ситуация 7. В лагере каждый должен дежурить (в столовой, по комнате, на воротах...) Однажды случилось так, что кто-то ушел со своего поста у ворот. Начальник лагеря, совершая обход, увидел это. Мимо пробежал молодой человек. Он добросовестно отдежурил все свои дежурства. Парень спешил на танцы к своей любимой девушке (девочке). Начальник попросил его подежурить еще раз. Как должен поступить этот молодой человек? Почему?

Ситуация 8. Мама очень устала и попросила детей помочь ей с уборкой и приготовлением ужина. Девочка должна была почистить картошку, а мальчик – пропылесосить ковры. Но один из них убежал играть на улицу. Тогда мама велела всю работу выполнить ребенку, который остался дома. Что он на это ответил маме? Почему? Как поступил?

Ситуация 9. В семье три брата: старший и двое младших – близнецов. Каждое утро все дети чистили свои ботинки (такое в семье было правило). Однажды старший заболел, тогда мама велела одному из близнецов кроме своих почистить также ботинки старшего брата. Что ты думаешь об этом? Обоснуй свой ответ.

Ситуация 10. У папы два сына. Один всегда ворчал, когда его просили сходить за покупками. Другому сыну это тоже не нравилось, но он ходил, ничего не говоря отцу. Папа чаще посылал того, кто не ворчал. Что ты думаешь об этом? Обоснуй свой ответ.

Ситуация 11. Ребята играли в мяч во дворе (на школьной площадке...). Когда мяч вылетел «из игры» и оказался на улице, один из ребят (он проходил мимо) подкинул мяч ребятам (по собственной инициативе). Он остановился посмотреть. Играющие ребята стали его просить бегать за мячом, который вылетал с поля. Что ты об этом думаешь? Часто ли это бывает? Бывает ли, что ребята «используют» кого-то? Кто попадает на эту роль?

Ситуация 12. Дети сидят на траве. У них пикник. Каждый положил рядом с собой свой бутерброд. Но вот к последнему (крайнему) ребенку незаметно подкралась собака и утащила его бутерброд. Что делать? Часто ли дети делятся сейчас?

Ситуации 13. К этим ситуациям задаем общий вопрос: одинаково ли виноваты эти дети или кто-то (по вашему мнению) виноват больше и почему?

А. Молодой человек (мальчик) не умел хорошо рисовать, но он очень хотел научиться. Однажды, увидев хороший рисунок, который сделал кто-то другой, он сказал: «Это я нарисовал».

Б. Один молодой человек играл дома с часами своей мамы (когда ее не было дома). Потом куда-то их положил. Когда мама вернулась и стала искать свои часы, он сказал ей, что часы он не видел.

Ситуации 14. Читаем две истории и задаем общий вопрос: одинаково ли виноваты эти дети или кто-то (по вашему мнению) виноват больше и почему?

А. Молодой человек находится в своей комнате. Его уже в который раз зовут обедать. Он занят своими делами и «не слышит». Мама (бабушка), устав ждать его, затеяла уборку на кухне (поставила поднос с чашками на табурет). Наш герой наконец решил пообедать. Входит на кухню, резко открывает дверь. Поднос чашками летит на пол. 15 чашек разбито.

Б. Однажды, когда мамы не было дома, мальчик (молодой человек) полез в буфет за вареньем. Это варенье мама брать не разрешала, так как оно было редкое (кизилковое с орехами), и его очень любила больная бабушка. Банка с вареньем стояла высоко. Пытаясь достать его, парень зацепил чашку. Чашка разбилась.

Ситуация 15. В одной школе случилось следующее. Как-то младшие ребята попросили старшеклассников показать им что-то в школьном музее (кабинете физики). Старшие согласились при условии, что малыши будут очень аккуратно обращаться с этим предметом. Но младшие заспорили. Стали толкаться. В результате сломали (разбили, уронили, испортили) экспонат. Когда старшеклассники это увидели, то сказали, что никогда больше ничего не будут давать младшим. Правильно ли они поступили, так сказав? Почему?

Ситуация 16. У мамы две дочери. Одна послушная, а другая – нет. Эта мама больше любила послушную дочь, она давала ей самое вкусненькое. Что ты думаешь об этом?

Ситуация 17. Мама катается со своими тремя сыновьями в лодочке по озеру. Погода замечательная. Все хорошо. Она всем дает по шоколадке. Один из мальчиков начинает крутиться, и в результате его шоколадка летит в воду. Что нужно делать? У мамы больше ничего нет?... Не давать этому герою ничего или каждый должен дать ему кусочек своей шоколадки? Обоснуйте свой ответ.

Литература

1. *Апресян Р. Г.* Идея морали и базовые нормативно-этические программы. М.: Институт философии РАН, 1995. 353 с.
2. *Лебедева Н. М.* Базовые ценности русской культуры на рубеже XXI века // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 3. С. 73–87.
3. *Лебедева Н. М.* Ценностно-мотивационная структура в русской культуре // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 3. С. 26–37.
4. *Пиаже Ж.* Моральное суждение у ребенка: пер. с фр. М.: Академический Проект, 2006. 480 с.
5. *Степин В. С.* От философии и методологии науки к философской антропологии // Познающее мышление и социальное действие (наследие Г. П. Щедровицкого в контексте отечественной и мировой философской мысли. Антология / Сост. Н. Кузнецова. М.: Ф.А.С.-Медиа, 2004. 544 с.
6. *Субботский Е. В., Чеснокова О. Б.* Совместимы ли социальный интеллект и мораль? // Национальный психологический журнал. 2010. № 2 (4). С. 22–29.
7. *Шелина С. Л.* Структура регуляторной надстройки личности. Система ценностей. Условия и возможности ресоциализации // Социализация и ресоциализация личности в условиях современного общества: материалы VI Международной научно-практической конференции (Киев, 8–9 ноября, 2012). Киев: Киевский национальный университет им. Тараса Шевченко. 2012. С. 147–155.
8. *Shelina S. L., Mitina O. V.* Moral Judgments of Modern and Teenagers in Russia // Psychology in Russia: State of the Art. Scientific Yearbook / Ed. by Yu. P. Zinchenko, V. F. Petrenko. Moscow: Lomonosov Moscow State University; Russian Psychological Society, 2012. Vol. 5. P. 405–421.

Normative and Values Representation of Modern Parents, Teachers, Educators (Analysis of the Content of Moral Judgments)

Shelina S. L. *

*Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,
sve-shelina@yandex.ru*

Mitina O. V. **

*Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,
omitina@inbox.ru*

We present the results of the analysis of adults' moral judgments, directly related to the process of socialization of the young generation in the modern metropolis (parents, teachers, educators). As a prototype, we used Piaget study of moral judgments of children. The comparative analysis of the content of the respondents judgment allows to discuss the question of the degree of similarity of ideas about norm. The revealed statistically significant differences between "parents" and "teachers" give reason to raise a practical question about the possibility of functional interchangeability of these groups in teaching practice. Based on the analysis, we raise the question of the need for comprehensive research of normative value system, which is part of the regulation of the activity of children and adults. We also discuss broader issues relating to the original explanatory model, revealing its ambiguity, variability and complex structural organization of the normative value block of activity regulation.

Keywords: adults' moral judgments, normative value activity regulation.

For citation:

Shelina S. L., Mitina O. V. Normative and values representation of modern parents, teachers, educators (analysis of the content of moral judgments). *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015, vol. 20, no. 1, pp. 49–58 (In Russ., abstr. in Engl.).

* *Shelina Svetlana Leonidovna.* PhD (Psychology), Senior Researcher, Laboratory of Educational Psychology, Department of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: sve-shelina@yandex.ru

** *Mitina Olga Valentinovna.* PhD (Psychology), Leading Researcher, Laboratory of Psychology of Communication, Department of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: omitina@inbox.ru

References

1. Apresyan R. G. Ideya morali i bazovye normativno-eticheskie programmy. [The Idea of Morality and the Basic Normative-Ethical Programs]. Moscow: Institut filosofii RAN, 1995. 353 p.
2. Lebedeva N.M. Bazovye tsennosti russkoy kul'tury na rubezhe XXI veka [The Basic Values of the Russian Culture at the Turn of the Twenty-First Century]. *Psikhologicheskii zhurnal [Journal of Psychology]*, 2000. Vol. 21, no. 3, pp. 73–87.
3. Lebedeva N.M. Tsennostno-motivatsionnaya struktura v russkoy kul'ture [The Axiological and Motivational Structure in the Russian Culture]. *Psikhologicheskii zhurnal [Journal of Psychology]*, 2001. Vol. 22, no. 3, pp. 26–37.
4. Piazhе Zh. [Piaget, J.] Moral'noe suzhdenie u rebenka [The Moral Judgment of the Child]. Moscow: Akademicheskii Proekt, 2006. [London: Kegan Paul, Trench, Trubner and Co., 1932]. 480 p. (In Russ.).
5. Stepin V. S. Ot filosofii i metodologii nauki k filosofskoi antropologii [From Philosophy and Methodology of Science to Philosophical Anthropology]. *Poznayushchee myshlenie i sotsial'noe deistvie (nasledie G.P. Shchedrovitskogo v kontekste otechestvennoi i mirovoi filosofskoy mysli [Cognition, Thinking and Social Action (Shchedrovitsky's Heritage in the Context of Russian and World Philosophical Thought)]*. Moscow: F.A.S.- Media, 2004. 544 p.
6. Subbotskii E. V., Chesnokova O. B. Sovmestimy li sotsial'nyi intellekt i moral'? [Are the Social Intellect and Morality Compatible?]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal [The National Psychological Journal]*, 2010, no. 2 (4), pp. 22–29.
7. Shelina S.L. Struktura regul'yatornoi nadstroiki lichnosti. Sistema tsennosti. Usloviya i vozmozhnosti resotsializatsii. [The Structure of the Regulatory Superstructure of the Personality. The System of Values. The Conditions and Opportunities for Re-Socialization]. *Sotsializatsiya i resotsializatsiya lichnosti v usloviyakh sovremennogo obshchestva: materialy Shestoy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (Kiev, 8–9 noiyabria, 2012) [Proceedings of the Sixth International Research and Practical Conference: Socialization and Re-Socialization of the Personality in Contemporary Society]*. Kiev: Kievskii natsional'nyi universitet imeni Tarasa Shevchenko, 2012, pp. 147–155.
8. Shelina S.L., Mitina O.V. Moral Judgments of Modern Teenagers in Russia. In Zinchenko Yu.P. (eds.) *Psychology in Russia: State of the Art. Scientific Yearbook: Vol. 5*. Moscow: Lomonosov Moscow State University; Russian Psychological Society, 2012, pp. 405–421.

Психофизиологические и поведенческие показатели школьной тревожности

Тарасова С.Ю.*,

Психологический институт Российской академии образования (ПИ РАО), Москва, Россия, syutarasov@yandex.ru

Осницкий А.К.**,

Психологический институт Российской академии образования (ПИ РАО), Москва, Россия, osnizak@mail.ru

Представлены результаты лонгитюдного исследования (2007–2012; 2013 – по настоящее время), в котором установлены закономерные взаимосвязи между психологическими и физиологическими показателями адаптации детей к условиям школьного обучения. В частности, обнаружено, что риск формирования школьной тревожности связан со статусным положением ребенка в классе. Физиологическим маркером переживания тревожности у детей этой группы риска является содержание кортизола в пробах слюны. Выявлена чувствительность индекса симпато-адреналового тонуса к состоянию тревожности у «неадекватно спокойных» детей. В ученическом коллективе эти школьники стабильно изолированы и демонстрируют нарушения поведения. Описаны предварительные результаты трех последовательных измерений показателей школьной тревожности и агрессивности. Выясняется, в какой мере риск агрессивного поведения связан с враждебностью как негативной смысловой установкой личности. Установлено, что враждебность положительно коррелирует со школьной, самооценочной и межличностной тревожностью детей.

Ключевые слова: тревожность, индекс вариационной пульсометрии, концентрация кортизола, необычность поведения, агрессивность, враждебность.

Для цитаты:

Тарасова С.Ю., Осницкий А.К. Психофизиологические и поведенческие показатели школьной тревожности // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 1. С. 59–65.

* Тарасова С.Ю. Кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии, Психологический институт Российской академии образования (ПИ РАО), Москва, Россия. E-mail: syutarasov@yandex.ru

** Осницкий А.К. Доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии, Психологический институт Российской академии образования (ПИ РАО), Москва, Россия. E-mail: osnizak@mail.ru

Последнее десятилетие проблеме адаптации детей к обучению уделяют внимание представители разных научных дисциплин: врачи, физиологи, психологи, социологи и педагоги [5; 6]. Они обсуждают проблемы формирования школьных трудностей, факторы риска развития устойчивых или ярко выраженных поведенческих трудностей ребенка. У обычных школьников проявляются те или иные конкретные социально ориентированные страхи: смерти родителей, физическое насилие со стороны незнакомца, неудачи, неуспеха, собственной смерти и даже страха перед тестами и контрольными работами [9]. Наряду с этим наблюдается рост совершенных несовершеннолетними агрессивных действий, вызывающих сильный общественный резонанс. Все это приводит к повышению «физиологической цены» в процессе адаптации ребенка и подростка к условиям школы и учебной деятельности [7; 11].

Целью нашего исследования было выявление закономерных социально и природно обусловленных связей, психологических и физиологических показателей адаптации детей к условиям обучения в школе. Поскольку нас интересовало выявление устойчивых закономерностей, мы намеренно отказались от обследования детей как I, так и IV классов, в которых происходит так называемое встраивание, адаптация ученика к началу обучения или к продолжению обучения, но уже в условиях средней школы. Поэтому в первой части работы лонгитюдное исследование начинается со второго года обучения, а во второй части работы — с шестого года обучения в общеобразовательной школе.

В первой части исследования, которое проводилось с 2007 по 2012 г., до достижения детьми пубертатного возраста, использовались следующие диагностические средства фиксации ряда психологических и физиологических показателей: опросник школьной тревожности Б.Н. Филлипса (B.N. Phillips), шкала явной тревожности для детей CMAS в адаптации А.М. Прихожан [9], социометрический тест в модификации А.Я. Каплана [2006]. Подсчитаны индивидуальные социометрические индексы: «Востребованность» — число позитивных выборов в классе данно-

го ребенка; «Изолированность» (число негативных выборов); «Статус» (разница между числом позитивных и негативных выборов); «Удовлетворенность» (количество взаимных позитивных выборов); «Напряженность» (количество взаимных негативных выборов); «Фрустрированность» (число отвергнутых положительных выборов); «Эгоцентричность» (число востребованных отрицательных выборов).

Кроме того, использовались физиологические методики. Для оценки вариабельности сердечного ритма применялся индекс напряжения (ИН) или индекс Баевского (по имени российского ученого, который впервые применил его). На сегодняшний день индекс вариационной пульсометрии, или ИН, имеет ряд модификаций. В проводимом нами исследовании измерялся индекс симпато-адреналового тонуса (САТ) — авторская модификация индекса Баевского (А.Я. Каплан). Мы использовали портативный прибор «Варипульс» для оперативной регистрации и вычисления индексов вариационной пульсометрии, поскольку помимо исследовательских целей прибор «Варипульс» предназначен — согласно рекомендации Минздрава РФ — для донологического контроля кризисных состояний здоровья, вызываемых стрессорным перенапряжением сердечно-сосудистой системы» [4, с. 346].

Также исследовались показатели гормональной функции путем определения уровня концентрации кортизола в пробах слюны учащихся, включенных в лонгитюдное исследование. В изучении гормональной функции участвовала И.В. Ермакова (кандидат биологических наук, лаборатория возрастной эндокринологии Института возрастной физиологии РАО).

Классные руководители предоставили оценки успеваемости младших школьников по основным предметам: математике и русскому языку. Педагог оценивал успехи ребенка по трехбалльной шкале от низкой успеваемости до отличных достижений в учебе. Классные руководители ранжировали по трехбалльной шкале необычность поведения школьников: 1) в своем поведении ребенок ничем не отличается от других детей в

классе; 2) учитель вынужден уделять ребенку больше внимания, чем другим ученикам (причина в поведении учащегося, а не в его познавательных способностях); 3) школьник почти всегда во время занятий и на переменах ведет себя не так, как большинство его ровесников (тише, агрессивнее и т. п.). Примеры необычного поведения: во время урока свободно ходит по классу, не реагируя на замечания педагога, громко поет во время занятий, гримасничает и фотографирует это при помощи телефона.

Схема исследования выглядела следующим образом: проведены пять последовательных измерений исследуемых показателей у 140 учеников в процессе их перехода из класса в класс на начальной ступени обучения. В исследовании принимали участие две общеобразовательные организации с углубленным изучением иностранного языка, обозначенные как «школа 1» и «школа 2». В школе 1 композицию методик при всех пяти обследованиях составили опросник школьной тревожности Филлипса, социометрия, экспертная оценка успеваемости и необычности поведения, измерение индекса САТ (лонгитюдное исследование). Кроме того, на третьем году обучения у этих детей исследовался уровень концентрации кортизола в пробах слюны. В это же время по рекомендации И.В. Ермаковой было проведено измерение при помощи шкалы явной тревожности СМАС. В школе 2 композицию методик при всех пяти обследованиях составили социометрия, экспертная оценка успеваемости и необычности поведения, измерение индекса САТ. На третьем и четвертом году обучения этих детей в комплекс методик был добавлен опросник Филлипса. Задания всех методик, исключая социометрию, дети выполняли индивидуально.

Во второй части исследования, которое проводится с 2013 г. по настоящее время, использовались следующие методики: шкала личностной тревожности для учащихся 10–12 лет в адаптации А. М. Прихожан [9], методика Басса-Перри (A. H. Buss, M. Perry) – русскоязычная версия опросника ВРАQ в адаптации С. Н. Ениколопова [3], социометрический тест в модификации А. Я. Каплана (про-

водился аналогично первой части исследования). Учителя иностранного языка предоставили оценки успеваемости школьников по своему предмету. Педагог оценивал успехи ребенка по трехбалльной шкале: 1 – низкая успеваемость, 2 – средняя, 3 – хорошие и отличные достижения в учебе. Классные руководители ранжировали по трехбалльной шкале необычность поведения школьников (аналогично первой части исследования) и агрессию к окружающим. Примеры агрессивного поведения: толкает и бьет соучеников, грубит учителям или другим взрослым, ломает столы и стулья, сильно бьет ногами сумку, много ябедничает или сплетничает и пр.

Во второй части исследования принимали участие ученики средней ступени школы 1. Мы измеряли показатели по следующим субшкалам методики определения личностной тревожности: школьная, самооценочная, межличностная и магическая тревожность. Проведены три последовательных измерения исследуемых показателей у 60 учеников (три класса) в процессе их перехода из VI в VII класс средней ступени обучения. Обследование при помощи опросника Басса-Перри проведено один раз весной у учащихся двух шестых классов (42 ребенка).

По результатам первой части исследования выявлены учащиеся стабильной во времени группы риска по школьной тревожности и дезадаптации: востребованные в коллективе, «прилежные», хорошо успевающие по основным предметам дети [8]. Хотя их благополучное положение в коллективе, внешность, материальное обеспечение родителей и успеваемость вполне хорошие, школьники демонстрируют устойчивое наличие разлитой тревожности. Педагоги отмечают у них высокий страх ошибки, чаще всего в публичных ситуациях, при ответе у доски. Физиологическим маркером состояния тревожности у этих детей является содержание кортизола в пробах слюны ($r = 0,46$, $p < 0,05$). Обнаружены также значимые корреляции для уровня концентрации кортизола в слюне и показателей социометрических индексов «Востребованность» ($r = 0,68$, $p < 0,05$) и «Статус» ($r = 0,62$, $p < 0,05$). Эту группу ри-

ска стабильно на протяжении трех лет обучения в начальной школе образует около 35% учащихся. Такой итог согласуется с результатами исследований других авторов: школьники группы риска (сверхтревожные, невротизированные) устойчиво составляют около 30% [9]. Причем такой результат относится к учащимся разных возрастов.

Кроме того, обнаружена и менее многочисленная группа риска по тревожности и дезадаптации. Однако в силу устойчивости некоторых своих характеристик эта группа заслуживает пристального внимания. Рассмотрим особенности детей второй группы риска. Нас интересует степень выраженности необычного поведения ребенка в школе и ее связь с популярностью в классе. Выраженность необычного поведения стабильно связана с индексом «Изолированность» во время третьего и четвертого годов обучения на начальной ступени (табл. 1).

Изолированность в ученическом коллективе характеризуется пренебрежением со стороны одноклассников. Иначе, согласно социометрической терминологии, эту категорию именуют «отверженные». У сильно изолированного ребенка не удовлетворяется одна из базовых человеческих потребностей – потребность быть нужным. Неудовлетворенность в общении порой толкает его на необычные, подчас антиобщественные поступки. Л. В. Хрулёва в своем исследовании проблемы тревожности увязывает отверженность в социальной группе и проявления поведенческого компонента школь-

ных трудностей (ШТ) у невротизированных детей [10]. Причем автор определяет поведенческий компонент ШТ как систематическую демонстрацию необычного поведения у ребенка в школьной среде.

По результатам первой части исследования, в каждом из пяти классов можно наблюдать изолированных в коллективе учащихся, у которых педагог стабильно отмечает выраженное необычное поведение. На протяжении всего времени обучения в начальной школе эти дети образуют около 4% от числа всех обследуемых учеников. Именно у этих учащихся стабильно наблюдаются экстремальные – до 700 у.е. – значения индекса САТ. Обратим внимание, что нормативным значением индекса вариационной пульсометрии можно считать показатель 200 у.е. [4].

Собранные нами психологический анамнез, материалы тестирования и данные включенного наблюдения позволяют так описать данных учеников: «изгой» в своем классе (по результатам социометрического теста и со слов классных руководителей), часто ведут себя неадекватно ситуации (например, громко поют во время урока), не включены в игры сверстников. Здесь видны не только систематические, но и яркие проявления поведенческого компонента ШТ, которые можно трактовать как нарушения поведения.

Однако по результатам психологической диагностики при помощи опросника Филлипса «отверженные» нетревожны. Можно провести параллель с данными лонгитюдного исследования А. М. Прихожан: у 3–4% «неадекватно

Таблица 1

Показатели связи социометрического индекса «Изолированность» и необычности поведения в процессе обучения

Обследование в процессе обучения	Коэффициент корреляции г-Спирмена				
	Школа 1		Школа 2		
	Класс А	Класс Б	Класс А	Класс Б	Класс В
Третий год обучения	0,39*	0,59**	0,53**	0,53**	0,45**
Четвертый год обучения	0,59**	0,54**	0,54**	0,58**	n.s.

Условные обозначения: n.s. — незначимая величина; символами отмечены уровни значимости: «*» $p < 0,05$; «**» $p < 0,01$.

спокойных» младших школьников психологические опросники открытую, осознанную тревожность не выявляют [9]. Но она косвенным путем трансформируется в специфические формы поведения. Скрывая тревогу от окружающих и от самого себя, ребенок вырабатывает мощные, но примитивные, грубые способы защиты. В качестве экстравагантного, необычного поведения могут выступать агрессия, безразличие к текущим событиям, излишняя мечтательность и др. Такой феномен можно интерпретировать именно как вид тревожности, а по психологическому содержанию – защиты. В литературе это комплексное явление описывают в терминологии: «скрытая», «подавленная», «отрицающая» или «бессознательная тревожность». Интересен тот факт, что у «неадекватно спокойных» детей в процессе дальнейшего обучения скрытая форма тревожности может переходить в явную, и наоборот [9].

Таким образом, выявлена группа риска по тревожности. В нее на протяжении всего времени обучения в начальной школе входит около 4% от числа всех обследуемых учеников. Именно у этих учащихся устойчиво наблюдаются экстремальные значения ИН САТ. Кроме того, эти ученики сильно изолированы в коллективе. Также у них педагог стабильно отмечает выраженное необычное поведение, которое можно обозначить как нарушение поведения. Можно сделать вывод, что индекс вариационной пульсометрии САТ чувствителен в отношении состояния тревожности изолированных в социальной группе (классе) детей с нарушениями поведения.

Мы наблюдаем этих детей в динамике вплоть до наступившего пубертатного периода. По результатам классического патопсихологического обследования умственное развитие школьников соответствует возрасту. Однако все «неадекватно спокойные» ученики демонстрируют нарушения поведения. Их поведение становится все эксцентричнее (например, едят на уроке). Также «неадекватно спокойные» подростки часто ведут себя агрессивно.

В связи с этим мы запланировали новое лонгитюдное исследование, цель которого – выявление закономерных взаимосвязей меж-

ду содержанием детских страхов и тревог и агрессивностью. В настоящей статье представлены предварительные результаты этого исследования.

Уже достаточно давно принято разделять агрессию и агрессивность. Вслед за Л. Берковицем мы склонны понимать под агрессией вид поведения, физического или символического, которое связано с намерением причинить кому-нибудь вред [1]. Тогда как агрессивность – относительно стабильная готовность человека к агрессивным действиям в самых разнообразных ситуациях. Согласно мнению С.Н. Ениколопова, агрессия особенно явно проявляется в реформирующихся странах, где активно идет процесс перераспределения ресурсов и социальных статусов [2].

Крупные или длительные социальные перемены связаны с нарушением традиционного уклада жизни и, как следствие, невозможностью удовлетворения потребности человека в идентичности. Состояние общества находит отражение в попытках людей, в том числе детей и подростков, практически любыми доступными способами повысить или сохранить свой статус. Чувствующие себя «проигравшими» люди используют агрессию для своего «освобождения» [2].

Возникает, соответственно, и ответная агрессия для сохранения существующего положения вещей. Таким образом, одним из основных мотивов совершения агрессивных действий могут быть проблемы самооценки и уровня притязаний. Однако известно, что особенности самооценки и образа Я в целом сложно оценить количественно. Следует учесть, что образ Я подростка и ребенка предпубертатного возраста находится в стадии формирования. В свою очередь, нарушениям самооценки и образа Я человека обычно сопутствует повышенный уровень самооценочной и межличностной тревожности. Эти виды тревожности доступны количественной оценке, например, при помощи шкалы личностной тревожности, и потому могут быть показателем проблем формирования образа Я.

По результатам второй части исследования обнаружены связи между переменными двух психологических методик (табл. 2).

Таблица 2

Результаты корреляционного анализа показателей по шкалам опросника диагностики агрессии и субшкалам определения личностной тревожности

Шкалы методик	Коэффициенты корреляции r-Спирмена			
	Школьная тревожность	Самооценочная тревожность	Межличностная тревожность	Магическая тревожность
«Гнев»	,45**	,33*	n.s.	n.s.
«Враждебность»	,54***	,33*	,48**	n.s.

Условные обозначения: n.s. — незначимая величина. Символами отмечены уровни значимости: «*» $p < 0,05$; «**» $p < 0,01$; «***» $p < 0,001$,

Как видно, враждебность и отчасти гнев подростков возрастают при актуальном состоянии повышенной школьной, межличностной и самооценочной тревожности. В свою очередь, показатели по шкале «Физическая агрессия» опосредованно связаны с показателями по шкале «Враждебность». Обнаружены корреляции показателей по шкале «Физическая агрессия» и значений по шкале «Гнев» ($r = 0,59$, $p < 0,001$), а также значений по шкале «Гнев» и показателей по шкале «Враждебность» ($r = 0,72$, $p < 0,001$). Враждебность — это негативная установка личности к другому человеку. Она находит выражение в крайне неблагоприятной оценке своей жертвы и подразумевает обычно готовность продемонстрировать негативную оценку словесно или иным способом [1].

Далее мы изучали различия между группами агрессивных и неагрессивных подростков. Для выделения группы агрессивных под-

ростков мы поделили учащихся VI Б класса по шкале «Физическая агрессия» на две контрастные группы: с показателями более 20 и менее 20 баллов. Затем проанализировали различия между полученными группами агрессивных (более 20 баллов) и неагрессивных (менее 20 баллов) школьников при помощи критерия U-Манна-Уитни. Полученные в VI Б классе различия по видам тревожности показаны при помощи диаграммы (рис.). В VI А классе результаты сходны.

Важные результаты получены при помощи социометрического теста. Нас интересует степень выраженности необычного поведения ребенка в школе и ее связь с популярностью в классе. Как и в первой части работы, когда речь шла об учащихся младших классов, выраженность необычного поведения у учащихся шестых классов связана с индексом «Изолированность» ($r = 0,39$, $p < 0,01$). В свою очередь, обнаружена обратная связь необыч-

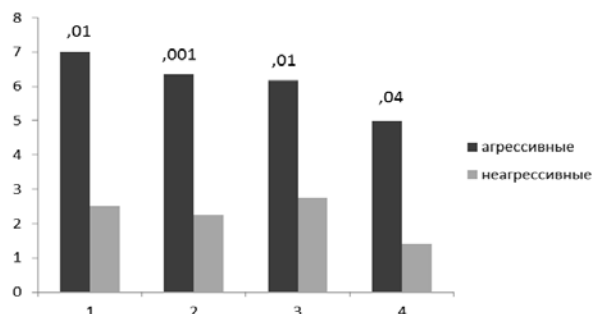


Рис. Величина уровней тревожности для учащихся VI Б класса, разделенного на две группы по выраженности физической агрессии: выше или ниже значения 20 баллов. Обозначения: по оси X – порядковые номера субшкал тревожности: 1 – школьная тревожность, 2 – самооценочная тревожность, 3 – межличностная тревожность, 4 – магическая тревожность; по оси Y – показатели выраженности тревожности. Цифрами над столбцами отмечены уровни значимости

ности поведения с социометрическим индексом «Статус» ($r = -0,39$, $p < 0,01$). Кроме того, выявлена невысокая, но значимая корреляция уровня межличностной тревожности ребенка и значений социометрического индекса «Фрустрированность» ($r = 0,32$, $p < 0,05$).

В каждом из трех обследованных классов можно наблюдать сильно изолированных учеников. Их можно описать следующим образом: устойчиво свертревожные (10 стеновых показателей), отличаются высоким уровнем враждебности и склонны к агрессии в поведении. Также у них самые высокие значения индекса «Фрустрированность» в своем классе. Одноклассники позволяют себе следующие высказывания в адрес «отверженных»: «У тебя сегодня та же рубашка, что и вчера», «Мы живем на Кутузе, а ты не на Кутузе (Кутузовский проспект)», «Ты debil, у тебя нет сумки за 60 тысяч». Как видно, высказывания носят грубый по форме оценочный и выраженный меркантильный характер.

Мы обследовали сильно изолированных в коллективе подростков дополнительно при помощи методики «Неоконченные предложения» (каждого подростка обследовали индивидуально). Примеры оконченных предложений: «Мне больше всего хотелось бы, чтобы меня никто не обзывал», «Мои три заветных желания: поступить в Оксфорд, стать президентом Газпрома, стать влиятельным человеком».

Итак, обозначена связь между личностной тревожностью, враждебностью и агрессивным поведением школьников. А какова устойчивость проявления показателей тревожности в процессе обучения?

Мы обследовали учащихся в процессе их перехода из VI в VII класс средней ступени обучения при помощи шкалы личностной тревожности. По каждой субшкале нас интересовали уровни тревожности: 1–2 стенов – низкотревожные (подобное «чрезмерное спокойствие» может носить защитный характер); от 2 до 9 стенов – нормативный уровень тревожности; 9–10 стенов – свертревожные, которых обозначили как группу риска [9].

Самая многочисленная группа риска обнаружена по субшкале межличностной тревожности: в нее при первом измерении (ноябрь) входит около 30% подростков. К концу

учебного года (апрель) число свертревожных учеников снижается, но остается достаточно большим – 20%. В начале следующего учебного года (ноябрь) в группу риска по субшкале «Межличностная» тревожность вновь входят около 30% подростков. При этом межличностная тревожность сильно связана с самооценочной ($r = 0,73$, $p < 0,001$) и со школьной ($r = 0,69$, $p < 0,001$).

Мы обследовали учащихся группы риска, у которых учителя стабильно отмечают выраженную агрессию к окружающим, дополнительно при помощи методики «Неоконченные предложения» (каждого подростка обследовали индивидуально). Агрессоры демонстрируют наличие конкретных страхов. Эти страхи связаны с ситуациями подтверждения своего относительно высокого (не «звезды», но и не «отверженные») статуса. Примеры завершенных предложений: «Мне больше всего хотелось бы быть умной, чтобы не обижали»; «Мне больше всего хотелось бы красивое, все в камнях, золотое платье. Боюсь, у меня не будет друзей»; «Мне больше всего хотелось бы часы за 110 тысяч рублей, как у Ани. С ней все общаются». Добавим, такие подростки обращаются к психологу за помощью в случае возникновения ситуации, угрожающей их достаточно высокому статусу в классе.

Предварительные результаты второй части исследования показали: в каждом из классов выделяются сильно изолированные в коллективе дети. Они же являются жертвами как агрессоров, так и «наблюдателей». «Отверженные» свертревожны, обладают высоким уровнем враждебности и демонстрируют агрессивное поведение, которое выражается по-разному: физически, вербально, косвенно. Можно обоснованно предположить дальнейшее их превращение в агрессоров.

Вторым итогом второй части исследования стал тот факт, что враждебность положительно коррелирует со школьной, самооценочной и межличностной тревожностью детей. Но причины, лежащие в основе агрессивности школьника, требуют более глубокого изучения и связаны с диагностикой проблем формирования образа Я ребенка и подростка в процессе обучения.

Выводы

1. В младших классах выявлены дети с повышенной школьной тревожностью, составляющие группу риска по дезадаптации. В эту группу риска стабильно входят около 35% учеников. Это востребованные в своей социальной группе (классе) школьники. Физиологическим маркером состояния тревожности у этих детей является содержание кортизола в пробах слюны. При обследовании учащихся средней степени обучения при помощи методики определения личностной тревожности также обнаружены сверхтревожные ученики: по субшкале межличностной тревожности на протяжении двух лет обучения в группу риска стабильно входят около 25% подростков.

2. Среди младших школьников по результатам диагностики при помощи психологических опросников выделяется небольшое число «неадекватно спокойных» учащихся, отличающихся изолированностью в классе и нарушениями поведения. При диагностике сердечной

активности (частоты сердечных сокращений и их вариативности) именно эти дети стабильно отличались высоким индексом вариационной пульсометрии, свидетельствующим о состоянии нервно-психического перенапряжения, т.е. о дезадаптации. На момент подросткового возраста их поведение становится все более и более эксцентричным, агрессивным. Кроме того, именно подростки со сходными психологическими характеристиками становятся жертвами агрессии со стороны одноклассников.

3. Индекс изолированности был зафиксирован и у других детей, хотя и не в столь сильной форме. Изолированное положение (неприятие) ребенка в классе связано с его выраженным необычным поведением как на начальной, так и на средней ступени обучения. О признаках дезадаптации свидетельствуют высокие значения прямой связи необычности поведения с социометрическим индексом «Изолированность» и обратной связи с индексом «Статус».

Финансирование

Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РГНФ № 12-06-00930а.

Благодарность

За постоянно оказываемую консультационную помощь авторы выражают большую благодарность ведущему научному сотруднику кафедры физиологии человека и животных Биологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова доктору биологических наук профессору А.Я. Каплану и заведующему отделом медицинской психологии Научного центра Психического здоровья РАМН кандидату психологических наук доценту С.Н. Ениколопову.

Литература

1. Берковиц Л. Агрессия. СПб.: НЕВА, 2001. 512 с.
2. Ениколопов С.Н. Современный терроризм и агрессивное поведение // Психология и психопатология терроризма. Гуманитарные стратегии / Под ред. М.М. Решетникова. СПб.: Восточно-Европейский Институт Психоанализа, 2004. С. 181–193.
3. Ениколопов С.Н., Цибульский Н.П. Психометрический анализ русскоязычной версии опросника диагностики агрессии А.Басса и М.Перри // Психологический журнал. 2007. № 1. С. 115–124.
4. Каплан А.Я. Вариабельность ритма сердца и характер обратной связи по результату операторской деятельности у человека // Журнал высшей нервной деятельности. 1999. Т. 48. С. 345–350.
5. Кайгородова Н.З. Эколого-физиологические аспекты исследования особенностей адаптации первоклассников к школе: дисс... докт. биол. наук. Барнаул, 2010. 25 с.
6. Колесникова И.А. Особенности формиро-

7. Малых Т.В. Вариабельность сердечного ритма как индикатор функциональных систем организма детей младшего школьного возраста: дисс... канд. биол. наук. Ижевск, 2005. 24 с.
8. Осницкий А.К., Тарасова С.Ю. Психофизиологические показатели школьной тревожности [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2011. № 2(16). URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2011n2-16/455-osnitsky-tarasova16.html> (дата обращения: 14.02.2014).
9. Прихожан А.М. Психология тревожности. М.: Питер, 2009. 192 с.
10. Хрулёва Л.В. Психофизиологические детерминанты школьных трудностей: дисс... канд. биол. наук. Ярославль, 2004. 24 с.
11. Nordahl H.M., Wells A., Olsson C.A., Bjerkeset O. Association between abnormal psychosocial situations in childhood, generalized anxiety disorder and oppositional defiant disorder // Aust. NZ J. Psychiatry. 2010. Vol. 44(9). P. 852–858.

Physiological and Behavioral Indicators of School Anxiety

Tarasova S. Yu.*,

*Psychological Institute of the Russian Academy of Education (PI RAO), Moscow,
Russia, syutarasov@yandex.ru*

Osnitsky A. K.**,

*Psychological Institute of the Russian Academy of Education (PI RAO), Moscow,
Russia, osnizak@mail.ru*

We describe the results of a longitudinal study (2007-2012; 2013 to present), in which the regularities of the relationship between psychological and physiological indicators of children's adaptation to the conditions of schooling are revealed. In particular, it was found that the risk of formation of school anxiety is associated with status of the child in the class position. Physiological marker of experienced anxiety in children in this risk group is cortisol in saliva samples. We revealed sensitivity of sympathoadrenal tone index to the state of anxiety in "inadequately calm" children. These students are consistently isolated in pupils group and exhibit behavioral disorders. We describe the preliminary results of three consecutive measurements of indicators of school anxiety and aggressiveness. The extent is revealed to which the risk of aggressive behavior is associated with hostility as the negative personality attitude. It was found that hostility is positively correlated with the school, self-evaluation and interpersonal anxiety of the children.

Keywords: anxiety, variation pulsometry index, concentration of cortisol, unusual behavior, aggression, hostility.

Funding

The study is supported by RFH, grant № 12-06-00930a

Acknowledgement

The authors express their deep gratitude to A.Ya. Kaplan (Professor, Dr. Sci. (Biology), Leading Researcher, Chair of Human and Animal Physiology, Department of Biology, Lomonosov Moscow State University), and to S.N. Yenikolopov (Associate Professor, PhD (Psychology), Head of the Department of Medical Psychology, Mental Health Research Center, Russian Academy of Medical Sciences) for their continued advice.

References

1. Berkowitz L. *Agressiya [Aggression]*. St. Petersburg: Neva, 2001. 512 p.
2. Enikolopov S.N. *Sovremenniy terrorizm i agresivnoe povedenie [Terrorism and aggressive behavior]*. In Reshetnikov M.M. (ed.) *Psikhologiya i psikhopatologiya terrorizma. Gumanitarnye strategii [Psychology and psychopathology of terrorism]*. Saint- Petersburg: Vostochno-Evropeiskii-Institut-Psikhoanalisa, 2004, pp. 181–193.
3. Enikolopov S.N., Tsybul'sky N.P. *Psikhometricheskii analiz versii oprosnika Bassa-Perri [Psychometric analysis of Russian version of Buss-Perry Aggression Questionnaire]*. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological Journal]*, 2007, no. 1, pp. 115–124.

For citation:

Tarasova S. Yu., Osnitsky A.K. Physiological and behavioral indicators of school anxiety. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015, vol. 20, no. 1, pp. 59–68 (In Russ., abstr. in Engl.).

* *Tarasova Sofia Yurievna*. PhD (Psychology), senior researcher, Laboratory of Differential Psychology and Psychophysiology, Psychological Institute of the Russian Academy of Education (PI RAO), Moscow, Russia. E-mail: syutarasov@yandex.ru

* *Osnitsky Alexey Konstantinovich*. Dr. Sci. (Psychology), Professor, Senior Researcher, Laboratory of Differential Psychology and Psychophysiology, Psychological Institute of the Russian Academy of Education (PI RAO), Moscow, Russia. E-mail: osnizak@mail.ru

4. Kaplan A.Ya. Variabel'nost' ritma serdtsa i kharakter obratnoi svyazi po rezul'tatu operator-skoj deyatel'nosti u cheloveka [Short-term variability of Heart Rate and Type of the Feedback for Results of Operator Like Activity in Humans]. *Zhurnal vysshei nervnoi deyatel'nosti [Journal of Higher Nervous Activity]*, 1999, no. 48(6), pp. 345–350.
5. Kaigorodova N.Z. Ekologo-fiziologicheskie aspekty issledovaniya osobennosti adaptatsii pervoklassnikov k shkole. Diss. dokt. biol. nauk. [Ecological and physiological aspects of the study of adaptation of first-graders to school. Dr. Sci. (Biology) Thesis]. Barnaul, 2010. 25 p.
6. Khruleva L.V. Psikhofiziologicheskie determinanty shkol'nykh trudnostei. Diss. kand. biol. nauk. [Psychophysiological determinants of school difficulties. Ph. D. (Biology) Thesis]. Yaroslavl', 2004. 24 p.
7. Kolesnikova I.A. Osobennosti formirovaniya zdorov'ya i fizicheskoi podgotovlennosti detei i podrostkov v period shkol'nogo obucheniya. Diss. kand. med. nauk. [Formation of health and physical hardiness children and adolescents in school. Ph.D. (Medicine) Thesis]. Arkhangel'sk, 2008. 24 p.
8. Malykh T.V. Variabel'nost' serdechnogo ritma kak indikator funktsional'nykh sistem organizma detei mladshego shkol'nogo vozrasta. Diss. kand. biol. nauk. [Heart rate variability as an indicator of functional systems of the primary school children. Ph. D. (Biology) Thesis]. Izhevsk, 2005. 24 p.
9. Osnitsky A.K., Tarasova S.Yu. Psikho-fiziologicheskie pokazateli shkol'noi trevozhnosti [Psychophysiological indicators of school anxiety]. *Psikhologicheskie Issledovaniya, [Psychological Studies]*, 2011, no. 2(16). Available at: <http://psystudy.ru/index.php/eng/2011n2-16/466-osnitsky-tarasova16e.html> (Accessed 14.02.2014).
10. Prikhozhan A.M. Psikhologiya trevozhnosti [Psychology of anxiety]. Moscow: Piter, 2009. 192 p.
11. Nordahl H.M., Wells A., Olsson C.A., Bjerkeset O. Association between abnormal psychosocial situations in childhood, generalized anxiety disorder and oppositional defiant disorder. *Aust. NZ J. Psychiatry*, 2010. Vol. 44(9), pp. 852–858.

Исследование структуры субъектности в младшем подростковом возрасте с разным уровнем игровой компьютерной зависимости

Волкова Е. Н.*,

ФГБОУ ВПО НГПУ имени Козьмы Минина,
г. Нижний Новгород, Россия,
envolkova@yandex.ru

Гришина А. В.**,

ФГБОУ ВПО НГПУ имени Козьмы Минина,
г. Нижний Новгород, Россия,
angrishina@mail.ru

Приводится описание авторского опросника, определяющего уровень (естественный, компенсаторный, зависимый) игровой компьютерной зависимости у детей младшего подросткового возраста. Методика включает пять основных шкал: эмоциональное отношение к компьютерным играм; самоконтроль в компьютерной игре; целевая направленность на компьютерную игру; родительское отношение к компьютерной игре; предпочтение виртуального общения реальному. Представлен анализ особенностей развития субъектности в младшем подростковом возрасте с разным уровнем игровой компьютерной зависимости. Структура субъектности определяется как уровень выраженности ее компонентов: активности; осознания способности к рефлексии, свободы выбора и ответственности за него; осознания собственной уникальности; понимания и принятия другого; саморазвития. Установлено, что дети с высоким уровнем игровой компьютерной зависимости имеют более низкие показатели по таким компонентам субъектности, как: осознание способности к рефлексии, осознание свободы выбора и ответственности за него, понимание и принятие другого, осознание саморазвития. По степени выраженности компонентов субъектности выделены три группы младших подростков: с низкими, сбалансированными и несбалансированными показателями.

Ключевые слова: игровая компьютерная зависимость, субъектность, младший подросток.

Для цитаты:

Волкова Е. Н., Гришина А. В. Исследование структуры субъектности в младшем подростковом возрасте с разным уровнем игровой компьютерной зависимости // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 1. С. 69–89.

* Волкова Елена Николаевна. Доктор психологических наук, профессор, проректор по научной деятельности, ФГБОУ ВПО НГПУ имени Козьмы Минина, г. Нижний Новгород, Россия. E-mail: envolkova@yandex.ru

** Гришина Анна Викторовна. Кандидат психологических наук, начальник управления научных исследований, ФГБОУ ВПО НГПУ имени Козьмы Минина, г. Нижний Новгород, Россия. E-mail: angrishina@mail.ru

В эпоху интенсивной информатизации общества компьютер становится неотъемлемой частью современной жизни младшего подростка. В России число детей, которые проводят время перед мониторами, играя в компьютерные игры дома или в компьютерном клубе, с каждым днем увеличивается. По данным ООО Entermedia процент продаж компьютерных игр ежегодно увеличивается на 50%. В настоящее время в компьютерные игры играет 23% всего населения России (рис. 1), при этом минимальный возраст компьютерного игрока составляет 2 года.

Одной из важнейших проблем является усиливающаяся поляризация отношения детей к компьютерным играм. На одном полюсе концентрируются подростки, интерес которых к компьютерным играм носит устойчивый характер, на другом – школьники, испытывающие к компьютерной игре умеренный интерес или не испытывающие никакого интереса вовсе.

Современные компьютерные технологии с их безграничными коммуникативными, информационными, развлекательными возможностями являются мощным средством интеллектуального развития ребенка. Однако они же могут выступать и средствами разрушения личности, подменяя мир реальных отношений и действий человека виртуальными моделями.

Компьютерные игры составляют неотъемлемую часть жизни современного подростка. Высокая степень реалистичности, великолепная графика и звуковое сопровождение, практически полностью погружая подростка в пространство игры, могут также играть двоякую

роль: с одной стороны, способствовать развитию познавательной сферы ребенка, с другой – блокировать самостоятельность и свободу выбора ребенка, формировать зависимость.

Актуальность проблемы противодействия игровой компьютерной зависимости признана на государственном уровне. Исходные данные общероссийского мониторинга показали, что численность детей и подростков в возрасте 7–14 лет с различной степенью выраженности игровой компьютерной зависимости колеблется от 2 до 10% человек (рис. 2).

Сложившаяся ситуация требует поиска эффективных методов и средств по предупреждению такого рода зависимости. Важно отметить, что данная проблема возникает, в отличие от других видов зависимости, не в социально неблагоприятной среде, а в обыденной жизни. Вследствие этого вовлеченность подростков в компьютерные игры воспринимается не как нарушение его социальной жизни и развития, а как нормальный и даже желательный досуг. Сегодня практически каждый подросток имеет доступ к компьютеру, часто последний заслоняет собой все остальные стороны жизни подростка, формируя зависимость у внешне благополучных детей.

Актуальность нашего исследования определяется социальной опасностью феномена игровой компьютерной зависимости, которая деформирует, а порой и блокирует развитие важнейших личностных образований. Особую важность в этой связи приобретает изучение особенностей субъектности младшего подростка, ответственной за саморегуляцию поведения и деятельности субъекта.

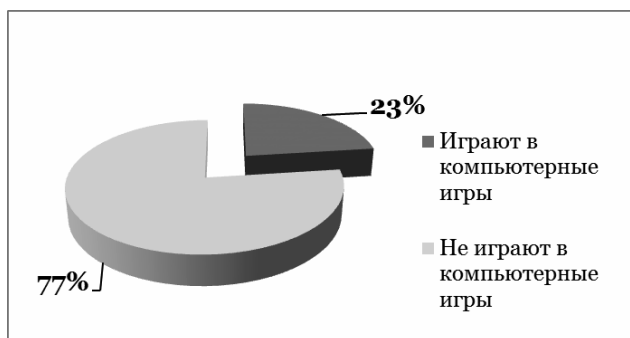


Рис 1. Численность населения, играющего в компьютерные игры

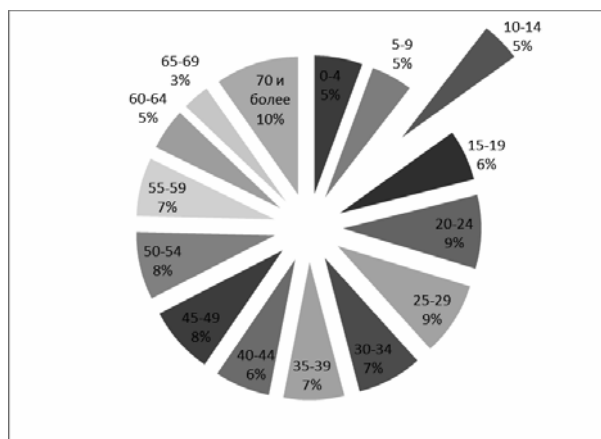


Рис 2. Выраженность игровой компьютерной зависимости у детей и подростков в возрасте 7–14 лет (%) (данные за 2012 г.)

На основе анализа психолого-педагогической литературы можно заключить, что существуют, по меньшей мере, два принципиально различных подхода к решению вопроса о влиянии компьютера и компьютерных игр, в частности, на личностное развитие ребенка.

По мнению исследователей первого направления (С. Бодкер, И.Г. Белавина, Н.А. Садовская, В.Д. Горский, С.А. Шапкин, Е.Е. Лысенко и др.), компьютерные игры оказывают положительное влияние на развитие ребенка. Ребенок, хорошо владеющий навыками работы с компьютером, быстро выбирает стратегию поведения или самообучения, у него вырабатывается алгоритмический стиль мышления.

Авторы второго направления (К. Янг, Д. Гринфилд, К. Сурратт, О.В. Доронина, О.К. Тихомирова, А.О. Прохоров, А.Е. Сережкина, А.Н. Оховиков, Л.П. Гурьева, А.Е. Войскунский и др.) считают, что частые сеансы компьютерной игры способствуют выработке привычки к виртуальному миру, вследствие чего ребенок может неадекватно воспринимать мир реальный. Компьютерные игры формируют у ребенка привычку к бездумным развлечениям и легкости в достижении цели, отучая от терпения и ослабляя силу воли [1].

В современном мире происходят изменения всех сфер жизнедеятельности человека. Особенно динамичны эти преобразования в

области информационно-коммуникационных технологий человеческой практики, которые непосредственно связаны с взаимодействием людей не в обыденной жизни, а в виртуальном пространстве социальных сетей, форумов, чатов, компьютерных игр и пр. В этой связи приоритетным становится развитие личностных особенностей человека, позволяющих ему жить в условиях меняющегося мира и преобразовывать себя в нем. Субъектность является основанием всех характеристик человека как субъекта жизнедеятельности. Развитие субъектности и преодоление объектности, т.е. зависимости человека от внешних условий, может служить фундаментом успешного преобразования себя и окружающей действительности, включающей как объекты материального мира, так и систему социальных отношений.

В связи с этим, актуальность экспериментального исследования особенностей развития субъектности младшего подростка как фактора препятствующего возникновению и формированию игровой компьютерной зависимости является особо значимой.

Зависимость от компьютерных игр широко распространена в мире и, в последние десятилетия, в России. Данная проблема приобрела особое значение в связи с интенсивным развитием коммуникаций и соответствующих ей средств в нынешнее время. Компьютерные

игры стали доступными в каждом доме. Широчайшее разнообразие их видов и форм, рассчитанных на те или иные категории населения с различными интересами, привлекают к себе внимание все большего количества людей. В большей степени влиянию компьютерных игр подвергаются дети и подростки.

Изучению особенностей взаимодействия детей и подростков с компьютерами посвящено множество научных исследований (О.Н. Арестова, Л.Н. Бабанин, Ю.Д. Бабаева, А.Е. Войскунский, С.А. Шапкин, М. Коул, и др.). Однако, по нашему мнению, без должного внимания остался вопрос о психологических факторах формирования игровой компьютерной зависимости на разных этапах онтогенеза, в частности, в подростковом возрасте.

Несмотря на общность базовых психологических характеристик общего подросткового периода, каждый этап подростничества имеет свои психологические особенности. На наш взгляд, все более очевидной становится актуальность исследования проблемы игровой компьютерной зависимости на этапе младшего подросткового возраста (10, 11 лет) как начального этапа общего подросткового периода развития.

Развитие субъектности ребенка в компьютерной игре специально не изучалось. Однако мы можем предположить, что в компьютерной игре субъектность ребенка не развивается. Компьютерная игра с определенными правилами и заложенными в нее разработчиками алгоритмами не развивает в ребенке способности к самостоятельной активности, снимает необходимость в рефлексии, не требует принятия ответственности за выбор субъекта, исключает ответственный самоконтроль, так как среда в представлении ребенка уже организована таким образом, что гарантирует результативность взаимодействия.

Субъектность не является врожденным свойством, а формируется у ребенка под воздействием соответствующей окружающей среды. Под средой в данном случае понимается социальная ситуация развития человека, причем не только с точки зрения «абсолютных показателей среды», а, прежде всего, как характеристика отношения ребенка к среде и среды к ребенку, данная как «переживание и

деятельность самого ребенка»; силы среды приобретают направляющее значение благодаря переживаниям ребенка [3].

Опытно-экспериментальной базой исследования являлись 9 городских общеобразовательных средних школ семи административных районов г. Нижнего Новгорода. В исследовании приняли участие 304 учащихся пятых, sixthых классов в возрасте 10, 11 лет.

Результаты исследования обрабатывались с помощью методов описательной и индуктивной статистики компьютерной системы STATISTICA, компьютерной программы для статистической обработки данных SPSS Statistics 17.0 и пакета анализа данных офисной программы MSExcel.

На первом этапе исследования мы выявляли особенности развития субъектности в младшем подростковом возрасте, которые диагностировались с применением опросника для младших подростков «Структура субъектности младших подростков».

На втором этапе исследования по результатам разработанного для младших подростков опросника «Уровень игровой компьютерной зависимости (ИКЗ)» нами был проведен сравнительный анализ структуры субъектности учащихся с разным субъективным отношением к компьютерным играм. Опросник был разработан нами на базе методики, предложенной психологом К. Янг, и позволяет с известной степенью вероятности оценить количественную выраженность увлеченности компьютерными играми у детей на данном возрастном этапе развития. Созданная методика прошла проверку по ряду формальных критериев, доказывающих ее качество и эффективность.

При составлении опросника на выявление уровня игровой компьютерной зависимости у младших подростков мы использовали следующие показатели игрового поведения как модели ведущего вида деятельности: эмоциональное отношение к компьютерной игре; самоконтроль в компьютерной игре; целевая направленность на компьютерную игру; родительское отношение к компьютерной игре; предпочтение виртуального общения реальному.

В ходе разработки инструментария методом беседы с младшими подростками и с по-

мощью наблюдения их реального поведения был выявлен репрезентативный перечень вопросов, отражающих содержание компонентов игрового поведения. Результатом стало выделение более тридцати утверждений, которые были предъявлены экспертам для определения содержательной валидности. Экспертиза показала необходимость исключения ряда вопросов из дальнейшей работы. Оставшиеся 22 вопроса вошли в окончательный вариант текста методики.

Опросник состоит из пяти шкал, каждая из которых содержит вопросы, предполагающие шесть градаций ответов: «никогда», «редко», «иногда», «часто», «очень часто», «постоянно». Введение 6 градаций ответов позволяет более точно установить степень отношения младших подростков к компьютерным играм. При обработке результатов каждому ответу испытуемого присваивается балл от 1 до 6 в соответствии с этими шестью градациями. В результате оценивания ответов тестируемого психолог получает баллы по пяти основным шкалам. Набранные по каждой шкале опросника баллы суммируются. Полученные результаты определяют количественные показатели, значения которых подставляются в формулу для подсчета степени увлеченности компьютерными играми. Исследование может проводиться как в индивидуальной, так и в коллективной формах.

Показатели опросника организованы в соответствии с принципами системы регуляции деятельности.

1. Шкала эмоционального отношения к компьютерным играм. Высокий показатель по этой шкале свидетельствует о высоком уровне эмоциональных самовыражений ребенка. Игра является средством разрядки психо-эмоционального напряжения, средством компенсации неудовлетворенных потребностей личности (потребности в общении, родительской заботе и т.д.), дает ощущение эмоционального подъема во время работы с компьютером.

2. Шкала самоконтроля в компьютерной игре. Высокий показатель свидетельствует о нежелании отвлечься от игры за компьютером, раздражении при вынужденном отвлечении; неспособности спланировать окончание сеанса игры за компьютером, о работе

за компьютером в течение длительного времени и ущерб собственному здоровью.

3. Шкала целевой направленности на компьютерную игру. Высокие показатели свидетельствуют о постоянном стремлении к достижению все более высоких результатов в компьютерной игре, игра выступает в качестве средства чувственного наслаждения, являющегося самоцелью.

4. Шкала родительского отношения к компьютерной игре. Высокие показатели свидетельствуют о негативном отношении родителей к чрезмерно частым сеансам детей за компьютерными играми.

5. Шкала предпочтения виртуального общения в компьютерной игре реальному общению. Высокие показатели свидетельствуют о том, что компьютерная игра выступает в качестве средства общения, средством самоутверждения, когда представление о престижности компьютерных игр связано с соответствующим положением в коллективе, обсуждением результатов компьютерных игр.

По результатам, полученным с помощью опросника, подсчитывается коэффициент ИКЗ, отражающий уровень данного рода зависимости (естественный, компенсаторный, зависимый).

Показатели индексов степени интереса к компьютерным играм отражают следующие стадии вовлеченности в компьютерные игры:

I – естественный уровень игровой компьютерной зависимости (от 6 до 11 баллов);

II – компенсаторный уровень игровой компьютерной зависимости (от 12 до 21 баллов);

III – зависимые от компьютерных игр (от 22 до 37 баллов).

Характеристики уровней

Естественный уровень. Компьютерная игра носит характер развлечения, не имеющего негативных последствий. Дети контролируют свою игровую активность, редко играют и думают об игре.

Компенсаторный уровень. Игра является важной частью в жизни подростка. Его внимание сфокусировано на определенных видах компьютерных игр, но при этом они не теряют контроль над частотой игровых сеансов и временными затратами на игру. Компьютерная игра играет роль компенсаторных функций.

Зависимые. Компьютерная игра занимает все свободное время. Подросток думает о компьютерной игре, о достигнутых результатах, стремится повысить уровень этих результатов.

Данная методика прошла стандартную психометрическую проверку. Проведенные исследования показали, что все шкалы опросника имеют распределения близкие к нормальному. Средние, стандартные отклонения и интеркорреляции шкал были получены на выборке из 304 школьников, из них 150 мальчиков и 154 девочки в возрасте 10, 11 лет (пятые, шестые классы).

По результатам исследования были получены следующие данные:

I естественный уровень – 189 человек (62%);

II средний уровень – 109 человек (36%);

III зависимые – 6 человек (2%);

Для оценки разработанной методики, доказывающей ее качество и эффективность, была организована проверка на надежность и валидность.

Результаты измерений с помощью модифицированного нами варианта опросника на выявление уровня игровой компьютерной зависимости К.Янг показали наличие трех разных групп детей с разным отношением к игровой компьютерной зависимости.

В первую группу вошли дети, которые не имеют игровой компьютерной зависимости, а обнаруживают увлеченность компьютерными играми. Увлеченность детей компьютерными играми обусловлена особенностями возраста и естественна для младших подростков и не является угрожающей. Поэтому мы обозначили этот уровень как *уровень естественной увлеченности* или *низкий уровень игровой компьютерной зависимости*. Это самая простая форма игровой компьютерной зависимости для младшего подростка, которая заключается в удовлетворении потребности в игре, когда игра является средством получения эмоциональной разрядки. Однако игровая потребность, будучи по своей природе психологической характеристикой, может представать в более сложном виде и являться для младшего подростка: средством снятия психологического напряжения, средством поощрения, средством самоутверждения, когда представление о престижности

компьютерных игр связано с соответствующим положением среди сверстников.

Вторая группа детей, характеризуется тем, что для них компьютерная игра выполняет роль компенсаторных функций, позволяя сгладить различные жизненные затруднения и неприятности, компьютерная игра выступает как средство компенсации неудач, которые происходят у него в процессе межличностного общения. В этом случае можно говорить о *компенсаторном уровне* игровой компьютерной зависимости.

В третью группу вошли дети, у которых обнаружена выраженная игровая компьютерная зависимость. Игра занимает все свободное время подростка. Стремление ребенка пройти на более высокий уровень в игре или достичь более высоких результатов иногда настолько высоко, что он не может абстрагировать свое внимание ни на какие другие формы деятельности.

В связи с вышеизложенным можно говорить о низком и высоком уровнях игровой компьютерной зависимости. Для сравнения мы взяли в исследовании две группы детей:

- в первую группу вошли младшие подростки с естественной увлеченностью или низким уровнем игровой компьютерной зависимости;

- во вторую группу – младшие подростки с компенсаторным и зависимым уровнем или высоким уровнем игровой компьютерной зависимости.

У детей с высоким уровнем игровой компьютерной зависимости – более низкие показатели по таким компонентам субъектности, как:

- осознание способности к рефлексии;
- осознание свободы выбора и ответственности за него;
- понимание и принятие другого;
- осознание саморазвития.

По степени выраженности компонентов субъектности были выделены три группы младших подростков с низкими, сбалансированными и несбалансированными показателями.

Сравнительный анализ показал, что в группе с несбалансированной выраженностью компонентов субъектности большую часть составляют младшие подростки с высоким уровнем игровой компьютерной зависимости (ИКЗ) (рис. 3).

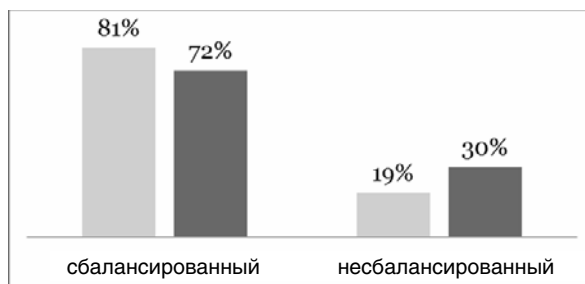






Рис. 3. Параметры субъектности со сбалансированными и несбалансированными показателями:

-  группа с низким уровнем ИКЗ;
-  группа с высоким уровнем ИКЗ;
-  группа с низким уровнем ИКЗ;
-  группа с высоким уровнем ИКЗ

У компьютерных игроков недостаточно развито самообладание и самоконтроль; в жизненных ситуациях младшие подростки, принадлежащие к группе компьютерных игроков, затрудняются вариативно выбирать виды деятельности, круг общения и способы самовыражения.

Регулярное общение компьютерных игроков с персонажами компьютерной игры трансформирует сознание игрока. Живые люди в сознании компьютерного игрока становятся объектами, которыми можно, также как и компьютерными персонажами, манипулировать по своему усмотрению, не считаться с их интересами, мнением, желаниями. Отношение младшего подростка к персонажам компьютерной игры переносится на внешний мир.

Низкие показатели такого параметра субъектности, как саморазвитие, может объясняться тем, что компьютерный игрок оказывается «открытым» для внешнего воздействия компьютерных игр и остается «закрытым» для внешнего воздействия реального мира. Умение компьютерных игроков адекватно воспринимать импульсы от окружающих о своих изменениях, так же, как и желание изменяться по отношению к имеющемуся потенциалу, проявляется слабее, чем у обычных сверстников. Компьютерный игрок не осознает возможность саморазвития и не принимает эту возможность.

Младший подросток, посвящающий себя компьютерной игре, не получает новых зна-

чимых сведений об объектах (партнерах взаимодействия) и как следствие не может изменить свои представления о них и оптимальных вариантах поведения по отношению к ним. Неадекватные представления у компьютерных игроков о других, о ситуациях взаимодействия и о деятельности способствуют некомпетентности во взаимодействии и требуют психолого-педагогического регулирования [6].

Компьютерные игры с однотипными, повторяющимися сюжетами не дают возможности для повышения потенциалов личности. Компьютерная игра ограничивается местом, пространством и временем. Возможности игры делают ее пространство продуктом умственной деятельности не игрока, а разработчика, который придумывает правила игры.

Потенциалы компьютерной игры как средства регулирования социальных ожиданий подростков не представляют собой возможности развития у субъекта стремления регулировать собственные представления о ситуации взаимодействия, ее субъектах и вариантах развития. Компьютерная игра не дает уверенности в собственных возможностях управлять ситуацией в соответствии с собственными интересами. Она не развивает умения анализировать, прогнозировать, планировать, рефлексировать собственное участие в предстоящем взаимодействии. В большинстве случаев для компьютерной игры характерна изолированность, поэтому в ней не

происходит ориентации на сотрудничество во взаимодействии с другими людьми.

Компьютерная игра требует устойчивого состояния включенности в игровое взаимодействие, так как события в ней не повторяются и носят динамический характер, а сам процесс игры непрерывен. Состояние включенности характеризуется интериоризацией субъектом цели участия в игровом взаимодействии для достижения результата. При этом не происходит овладения умениями и навыками для достижения выбранной цели, так как играющий выполняет опосредованную компьютером виртуальную деятельность, осуществляя однотипные действия (нажатие клавиш клавиатуры и мыши).

В этом возрасте дети стремятся развивать отношения со своими ровесниками. Характер этих отношений может быть самым различным – от крепкой дружбы до принадлежности к группе или команде, члены которых обычно бывают одного пола и возраста. Такое поведение возникает из потребности действовать независимо от родителей и быть принятым среди сверстников. Компьютерные игроки, проводящие большую часть своего времени в виртуальном пространстве лишены полноценного развития в данной сфере человеческих взаимоотношений.

Результаты исследования показали, что у младших подростков существует взаимосвязь между уровнем игровой компьютерной зависимости и уровнем развития субъектности. Младшие подростки с высоким уровнем игровой компьютерной зависимости имеют более низкие показатели развития компонентов субъектности. При этом наиболее разрушительной игровой компьютерная зависимость оказывается для развития осознанной активности, способности к рефлексии, уме-

ния понимать и принимать другого человека.

Младший подростковый возраст считается важнейшим возрастным этапом в формировании личности ребенка. Этот период характеризуется важными изменениями в социальных связях и социализации, так как преобладающее влияние семьи постепенно заменяется влиянием группы сверстников, выступающей источником референтных норм поведения и получения определенного статуса.

Поэтому особенно важно развивать компоненты субъектности младших подростков, позволяющие защитить ребенка от негативных влияний компьютерной игры и нивелировать негативные эффекты игровой компьютерной зависимости.

Сложившаяся ситуация требует поиска эффективных методов и средств по предупреждению игровой компьютерной зависимости. В настоящее время это особенно важно еще и потому, что игровая компьютерная зависимость возникает, в отличие от других видов зависимости, не в социально неблагоприятной среде, а в обыденной жизни. Вследствие этого вовлеченность подростков в компьютерные игры воспринимается не как нарушение его социальной жизни и развития, а как нормальный и даже желательный досуг. Сегодня практически каждый подросток имеет доступ к компьютеру, часто компьютер заслоняет собой все остальные стороны жизни подростка, формируя игровую компьютерную зависимость у внешне благополучных детей.

С наших позиций, противодействие личности ребенка игровой компьютерной зависимости определяется формированием ее социальной компетентности как особого компонента личностного потенциала, позволяющего человеку активно и конструктивно вести себя в любой жизненной ситуации.

Финансирование

Исследование выполнено при поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации в рамках выполнения государственных работ в сфере научной деятельности (базовая часть государственного задания № 2014/362 от 27 января 2014 г.). Тема проекта: «Научные основы и эмпирическая проверка формирования междисциплинарных команд специалистов для оказания помощи детям, пострадавшим от насилия», руководитель проекта – доктор психологических наук, профессор Е.Н. Волкова.

Литература

1. Волкова Е.Н. Субъектность педагога (Теория и практика): дисс. ... докт. психол. наук. М., 1998. 308 с.
2. Волочков А.А. Активность субъекта бытия: интегративный подход. Пермь: Перм. гос. пед. ун-т, 2007. 376 с.
3. Войскунский А.Е. От психологии компьютеризации к психологии Интернета // Вестник Московского университета. Сер.14. Психология. 2008. № 2. С. 140–153.

4. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. СПб.: Речь. 2004. 392 с.
5. Рыженко С.К. Психологическое воздействие на игровую компьютерную зависимость младших подростков: дисс. ... канд. психол. наук. Краснодар. 2009. 196 с.
6. Юрьева Л.Н., Ботьбот Т.Ю. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика: монография. Днепропетровск: Пороги. 2006. 196 с.

A Study of the Structure of Subjectivity in Early Adolescence with Different Levels of Computer Game Addiction

Volkova E. N.*,

Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russia, envolkova@yandex.ru

Grishina A. V.**,

Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russia, angrishina@mail.ru

We provide the description of the author's questionnaire, which determines the level (natural, compensatory, dependent) of computer gaming addiction in young teens. The questionnaire involves five basic scales: emotional attitude to computer games; self-control in a computer game; goal orientation on the computer game; parental relation to a computer game; preference for virtual communication to real. We analyze the features of subjectivity in early adolescence with different levels of computer game addiction. The structure of subjectivity is defined as the level of expression of its components: activity; awareness of the capacity for reflection, freedom of choice and responsibility for it; awareness of self-uniqueness; understanding and acceptance of the other; self-development. We found that children with high levels of computer gaming addiction have lower rates on such components of subjectivity as awareness of the capacity for reflection, awareness of freedom of choice and responsibility for it, understanding and acceptance of the other, the awareness of self. On the intensity of the components of subjectivity, three groups of young adolescents with low, balanced and unbalanced performance are revealed.

Keywords: computer game addiction, subjectivity, younger adolescents.

Funding

The study was supported by the Ministry of Education and Science of Russian Federation within the execution of public works in the field of scientific research (basic part of the state task № 2014/362 of 27 January 2014). Project Title: "Scientific basis and empirical verification of forming the interdisciplinary teams of specialists to assist children affected by violence," project leader Doctor of Psychology, Professor E. N. Volkova.

For citation:

Volkova E. N., Grishina A. V. A study of the structure of subjectivity in early adolescence with different levels of computer game addiction. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015, vol. 20, no. 1, pp. 69–78 (In Russ., abstr. in Engl.).

*Volkova Elena Nikolaevna. Dr. Sci. (Psychology), Professor, Vice-rector for scientific activity, Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russia. E-mail: envolkova@yandex.ru

**Grishina Anna Viktorovna. PhD (Psychology), Head of Research Department, Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russia. E-mail: angrishina@mail.ru

References

1. Volkova E. N. Sub"ektnost' pedagoga (Teoriya i praktika). Dis. d-r. psikhol. nauk [Subjectivity of the teacher (Theory and Practice). Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Moscow, 1998. 308 p.
2. Volochkov A. A. Aktivnost' sub»ekta bytiya: integrativnyi podkhod [Activity of the subject being: an integrative approach]. Perm': Perm. gos. ped. un-t, 2007. 376 p.
3. Voiskunskii A. E. Ot psikhologii komp'yuterizatsii k psikhologii Interneta. [Computerization of psychology to the psychology of the Internet]. *Vestnik Moskovskogo universiteta Ser. 14. Psikhologiya* [Bulletin of Moscow University], 2008, no. 2, pp. 140–153.
4. Nasledov A. D. Matematicheskie metody psikhologicheskogo issledovaniya. Analiz i interpretatsiya dannykh. [Mathematical methods of psychological research. Analysis and interpretation of data]. Sankt-Peterburg: Rech', 2004. 392 p.
5. Ryzhenko S. K. Psikhologicheskoe vozdeistvie na igrovuyu komp'yuternuyu zavisimost' mladshikh podrostkov. Diss. kand. psikhol. nauk [Psychological impact on the gaming computer dependency younger teenagers. Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Krasnodar, 2009. 196 p.
6. Yur'eva L. N., Bol'bot T. Yu. Komp'yuternaya zavisimost': formirovanie, diagnostika, korrektsiya i profilaktika [Computer addiction: the formation, maintenance, correction and prevention]. Monografiya. Dnepropetrovsk: Porogi, 2006. 196 p.

Адаптация опросника PASS на российской выборке

Зверева М. В.*,

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

Представлены результаты адаптации опросника PASS на российской популяции. Приведено описание методики PASS и показаны отличия от оригинала русской версии. Исследование проводилось в два этапа. Первый этап связан с выделением фиксированного количества факторов причин прокрастинации и личностных черт прокрастинатора, а также с выделением нормального распределения частоты прокрастинации в русскоязычной выборке. Второй этап связан с проверкой устойчивости выделенных факторов с помощью тест-ретестового исследования с разницей замера в 30 дней. В исследовании приняли участие на первом этапе 148 человек, на втором этапе – 31 человек. Испытуемые обеих групп – мужчины и женщины в возрасте от 18 до 25 лет с образованием не ниже полного среднего. Фиксированные факторы причин прокрастинации и личностные черты прокрастинаторов были выявлены в первой группе испытуемых. Во второй группе испытуемых эти данные были проверены методом тест-ретест.

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

За последние годы появилось большое количество работ, посвященных теме бездеятельности, лени и прокрастинации; за рубежом первые работы, посвященные этой теме, были опубликованы еще в конце прошлого века. В это же время начались активные исследования феномена прокрастинации, были предприняты попытки создания методик для его изучения.

Прокрастинация как проблема личности особенно значима для обществ, ориентированных на достижения. В этих условиях

люди постоянно сталкиваются с обязательствами, требующими выполнения в жестких временных рамках, современное западноевропейское общество, к которому принадлежит и Россия, является именно таким. Вышесказанное обуславливает возросший интерес научного сообщества к изучению феномена прокрастинации.

Термин «прокрастинация» происходит от латинского «procrastinatus» (*pro* – «вперед, дальше», *crastinus* – «завтра») [1; 2; 3]. Основополагающие элементы этого феноме-

Для цитаты:

Зверева М. В. Адаптация опросника PASS на российской выборке // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 1. С. 79–84.

* Зверева Мария Вячеславовна. Аспирантка отдела медицинской психологии, ФГБУ «Научный центр психического здоровья» РАМН, Москва, Россия. E-mail: maremerald@gmail.com

на – сознательное откладывание выполнения дел (принятий решений), субъективное ощущение внутреннего дискомфорта при откладывании.

Некоторые авторы, такие как Й. Бурка (J. Burka), Л. Юен, (L. Yuen), Й. Сабини (J. Sabini), М. Силвер (M. Silver) полагают, что прокрастинация является иррациональной задержкой поведения [2; 7]. Иррациональность поведения заключается в самостоятельном выборе плана действия, несмотря на высокую вероятность того, что он не будет выгодным для личности, как с материальной, так и психологической стороны. В исследованиях Р. Стеад (R. Stead) с соавторами и Г. Бесвик (G. Beswick), Е. Д. Ротблум (E. D. Rothblum), Л. Манн (L. Mann), Г. Л. Флеет (G. L. Fleet) с соавторами показана связь прокрастинации с некоторыми личностными переменными, такими, как низкая самооценка, высокий перфекционизм, депрессия и тревожность [4; 9].

Существует несколько видов прокрастинации. Одни из первых исследователей этого феномена – Н. Милграм с соавторами выделили следующие пять видов прокрастинации:

- бытовая – откладывание домашних дел, которые должны выполняться регулярно;
- прокрастинация в принятии решений (в том числе незначительных);
- невротическая – откладывание жизненно важных решений, таких как выбор профессии или создание семьи;
- компульсивная, где сочетаются два вида прокрастинации – поведенческая и в принятии решений;
- академическая – откладывание выполнения учебных заданий, подготовки к экзаменам и т. д. [6]

Наиболее изученной считается академическая прокрастинация, поскольку изучить выборку студентов проще, чем выборку взрослого работающего населения. Откладывание выполнения учебных заданий до наступления чувства тревоги – обычное для студентов явление. Академическая прокрастинация содержит в себе два основных процесса: тенденцию всегда или почти всегда откладывать выполнение учебных заданий и всегда или почти всегда испытывать тревогу, связанную с этим откладыванием [8]. По данным опро-

сов, академическая прокрастинация, связанная с учебной деятельностью, – это обычный феномен более чем для 70 % студентов. Приблизительно одна четверть студентов сообщают о прокрастинации при написании курсовых работ и подготовке к экзаменам. Было показано, что почти 25 % опрошенных считали прокрастинацию умеренной или тяжелой проблемой, а тенденцию откладывать выполнение заданий – негативно влияющей не только на учебный процесс, но и на качество жизни вне учебы.

Из зарубежных методик оценки прокрастинации для адаптации на российской популяции нами был выбран опросник PASS (Procrastination Assessment Scale – Students) авторов Л. Й. Соломон (L. J. Solomon) и Е. Д. Ротблум (E. D. Rothblum) [8], хорошо зарекомендовавший себя в работе со студенческими выборками и выявляющий ряд факторов, тесно связанных с развитием и степенью выраженности прокрастинации [5]. Данный опросник был разработан для изучения академической прокрастинации в США и перевод на русский язык потребовал его модификации в связи с культуральными отличиями и различиями в системе образования двух стран. Все это было учтено при переводе.

Структура опросника включает три самостоятельные части, каждая из которых отвечает за отдельную составляющую прокрастинации: ее частоту, ее причины и личностные характеристики прокрастинатора. Первая часть посвящена частоте встречаемости прокрастинации (в русской адаптации содержит 6 вопросов, в оригинальной версии – 18 вопросов), вторая – причинам прокрастинации (в русской версии – 27 вопросов, в оригинальной – 26 вопросов), третья часть – личностным характеристикам прокрастинатора (в русской версии – 20 вопросов, в оригинальной – также 20 вопросов).

Мы поставили перед собой следующие задачи:

- 1) оценить выборку на нормальное распределение по первой части опросника (встречаемость прокрастинации);
- 2) выделить факторы по второй (причины прокрастинации) и третьей (личностные характеристики) частям опросника;

3) определить тест-ретестовую надежность опросника.

Для адаптации опросника были последовательно проведены два отдельных исследования. Первое исследование включало в себя факторный анализ полученных данных по выборке, второе – проверку полученных данных путем применения метода «тест-ретест» для полученных в первом исследовании факторов.

В первом исследовании приняли участие 148 мужчин и женщин в возрасте от 18 до 25 лет с образованием не ниже полного среднего (далее – В1), во втором исследовании – 31 человек (мужчины и женщины) в возрасте от 18 до 25 лет с образованием не ниже полного среднего (далее – В2).

Результаты

Для первых двух задач исследования анализировались данные выборки В1. Рассмотрим отдельно результаты по каждой части опросника.

Данные, полученные в первой части опросника (частота встречаемости прокрастинации), были проверены на нормальное распределение: среднее значение равно 22,56; стандартное отклонение равно 4,533; N=148. Эти результаты представлены на рис. 1.

Полученные данные позволяют рассматривать распределение выборки В1 как нормальное.

Результаты по второй и третьей частям опросника обрабатывались с помощью факторного анализа методом анализа главных компонент (вращение Варимакс) с выделением фиксированного количества факторов.

В обеих частях опросника было получено по четыре фактора. Причины прокрастинации (вторая часть опросника) сгруппировались в следующие факторы прокрастинации: Ф1 – «плохой перфекционизм», страх начала работы; Ф2 – боязнь начальства и страх перед другими; Ф3 – лень; Ф4 – вызов. Личностные характеристики (третья часть опросника) представлены следующими личностными факторами прокрастинатора: Ф*1 – самоконтроль; Ф*2 – импульсивность; Ф*3 – организованность; Ф*4 – избегание неудач. Названия факторов отражают основное содержание вопросов, входящих в них.

Таким образом, проведенное первичное испытание опросника PASS на русскоговорящей выборке позволило выделить параметры частоты встречаемости феномена прокрастинации и ряд факторов, определяющих причины прокрастинации и личностные характеристики прокрастинирующих лиц.

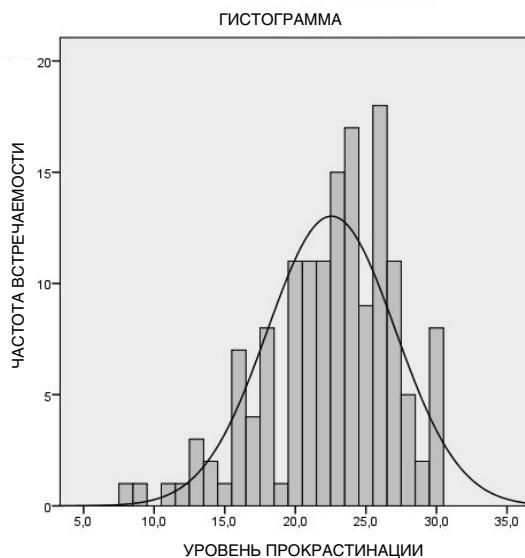


Рис. 1. Частота встречаемости прокрастинации в выборке В1

Для ответа на вопрос об устойчивости выделенных параметров (частоты встречаемости и факторов возникновения прокрастинации, а также личностных характеристик прокрастинирующих лиц) в соответствии с третьей задачей исследования в рамках апробации методики было проведено отдельное тест-ретестовое исследование выборки В2 с интервалом в 30 суток.

Были сформулированы гипотезы:

1) различия показателей для всех трех частей опросника PASS при тест-ретестовом (через 30 дней) испытании, проводимых на одной и той же выборке испытуемых, незначимы;

2) имеется значимая корреляционная связь выделенных параметров опросника для

всех его трех частей при тестовом и ретестовом (через 30 дней) испытаниях, проводимых на одной и той же выборке испытуемых.

Результаты исследования выборки В2 представлены в табл. 1 и табл. 2.

Применение критерия χ^2 Пирсона не выявило различий между тестовым и ретестовым обследованием выборки В2. Средние показатели близки по значениям, а в некоторых случаях практически совпадают, достоверные различия значений показателей отсутствуют. Это позволяет говорить о том, что как в первом, тестовом, так и во втором, ретестовом, обследовании выборки В2 параметры не изменились, следовательно, изучаются относительно устойчивые факторы (см. табл. 1).

Таблица 1

Средние показатели по параметрам опросника PASS в тест-ретестовом исследовании выборки В2

Опросник Параметры	Часть 1 (частота прокрастинации)	Часть 2 (причины прокрастинации)				Часть 3 (личностные характеристики)			
	Частота	Ф1	Ф2	Ф3	Ф4	Ф*1	Ф*2	Ф*3	Ф*4
Тест	18,5	18,8	18,5	16,4	7,5	17,8	12,5	15,4	8,9
Ретест	18,8	18,6	20,1	16,1	8,3	18,5	12,3	15,5	8,5
Значимость различий по χ^2	нет	нет	нет	нет	нет	нет	нет	Нет	нет

Таблица 2

Корреляция тест-ретестового исследования выборки В2

Факторы. Условные обозначения	Параметры и факторы	Коэффициент корреляции Спирмена «тест-ретест»; $p \leq 0,01$
Часть 1 (частота прокрастинации)		
	Частота прокрастинации	0,37
Часть 2 (причины прокрастинации)		
Ф1	«Плохой перфекционизм», страх начала работы	0,54
Ф2	Боязнь начальства и страх перед другими	0,41
Ф3	Лень	0,49
Ф4	Вызов	0,49
Часть 3 (личностные характеристики)		
Ф*1	Самоконтроль	0,41
Ф*2	Импульсивность	0,61
Ф*3	Организованность	0,68
Ф*4	Избегание неудач	0,36

Применение коэффициента корреляции Спирмена показало наличие достоверной устойчивой корреляционной связи между тест-ретестовыми испытаниями (см. табл.2).

Значимая корреляционная связь тест-ретестового испытания на уровне высоких значений корреляции обнаружена для причин прокрастинации (вторая часть опросника) и личностных характеристик (третья часть опросника). Для первой части опросника – частоты встречаемости – коэффициент корреляции значим на среднем уровне.

Полученные результаты подтверждают выдвинутые гипотезы и позволяют высоко оценить тест-ретестовую надежность опросника PASS.

Резюме и перспективы исследования

Результаты апробации методики PASS позволяют сделать следующее заключение. Апробация опросника потребовала корректного перевода на русский язык. В связи со спецификой русского перевода и особенностями русскоговорящих испытуемых оказалось, что выделенные факторы не полностью идентичны факторам, выделенным в ориги-

нальной версии опросника. Тем не менее, выделенные в ходе апробации факторы оказались более точными для русскоговорящей выборки, что было показано тест-ретестовым исследованием, где не наблюдается значимых различий между двумя замерами данных опросника во времени и продемонстрирована высокая тест-ретестовая надежность.

Прокрастинацию, с нашей точки зрения, можно рассматривать как один из феноменов психологической аутоагрессии. Для изучения этого аспекта прокрастинации нами разработан специальный методический комплекс, который включает в себя: опросник PASS, шкалу Самоуважение М. Розенберга, опросник психического благополучия Варвик-Эдинбург, фрустрационный тест Розенцвейга, методику исследования самооценки по Дембо–Рубинштейн, тест цветовых отношений. Предполагается, что нарушение психического здоровья будет сказываться на феномене прокрастинации в контексте психологической аутоагрессии. Клиническая группа сравнения – больные эндогенной психической патологией (эндогенные депрессии, расстройства шизофренического спектра, личностные расстройства).

Литература

1. Варваричева Я.И. Феномен прокрастинации: проблемы и перспективы исследования // Вопросы психологии. 2010. № 3. С. 121–131.
2. Burka J., Yuen L. Procrastination: Why You Do It, What to Do about It. Cambridge: Da Capo, 1983. 336 p.
3. Ferrari J., Johnson J., McCown W. Procrastination and Task Avoidance: Theory, Research, and Treatment. N.Y.: Plenum Press, 1995. 268 p.
4. Fleet G.L. et al. Components of perfectionism and procrastination in college students // Social Behavior and Personality. 1992. № 20(2). P. 85–94.
5. Harrington N. It's too difficult! Frustration intolerance

6. Milgram N., Tenne R. Personality correlates of decisional and task avoidant procrastination // European Journal of Personality. 2000. № 14. P. 141–156.
7. Sabini J., Silver M. Moralities of Everyday Life. Oxford: Oxford University Press, 1982. 43 p.
8. Solomon L.J., Rothblum E.D. Academic procrastination: frequency and cognitive-behavioral correlates // Journal of Counseling Psychology. 1984. № 31(4). P. 503–509.
9. Stead R. et al. «I'll go to therapy, eventual»: Procrastination, stress and mental health // Personality and Individual Differences. 2010. № 49. P. 175–180.

Adaptation of the PASS Questionnaire on Russian sample

Zvereva M. V. *,

Mental health research center of RAMS, Moscow, Russia,
maremerald@gmail.com

We present the results of the PASS questionnaire adaptation on the Russian sample. The description of the PASS and differences from the original version are provided. The study was conducted in two stages. The first stage involves the allocation of a fixed number of factors – causes of procrastination and personality traits of a procrastinator, and the allocation of the normal frequency distribution of procrastination in the Russian-speaking population. The second stage involves checking the stability of selected factors with the test-retest studies with 30 days delay. The first stage of the study involved 148 subjects, the second stage - 31 subjects. Subjects in both groups were men and women aged 18 to 25 years with at least completed secondary education. Fixed factors of procrastination causes and personality traits of procrastinators were found in the first group of subjects. In the second group of subjects, these data have been verified by test-retest.

Keywords: procrastination, factor analysis, adolescence, causes of procrastination, personal characteristics.

References

1. Varvaricheva Ja.I. Fenomen prokrastinacii: problemy i perspektivy issledovaniya [Phenomenon of procrastination: problems and prospects of research] *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2010, no. 3, pp. 121–131.
2. Burka J.; Yuen L. Procrastination: Why you do it, what to do about it. Cambridge: Da Capo, 1983. 336 p.
3. Ferrari J., Johnson J., McCown W. Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment. New York: Plenum Press, 1995. 268 p.
4. Fleet G.L., et.al. Components Of Perfectionism And Procrastination In College Students. *Social Behavior And Personality*, 1992. Vol. 20, no. 2, pp. 85–94.
5. Harrington N. It's too difficult! Frustration intolerance beliefs and procrastination. *Personality and Individual Differences*, 2005. Vol. 39, pp. 873–883.
6. Milgram N., Tenne R. Personality correlates of decisional and task avoidant procrastination. *European Journal of Personality*, 2000, no.14, pp.141–156.
7. Sabin J.; Silver M. Moralities of everyday life. Oxford: Oxford University Press. 1982. 43 p.
8. Solomon L.J.; Rothblum E.D. Academic Procrastination: Frequency and Cognitive-Behavioral Correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 1984. Vol. 31, no.4, pp. 503–509.
9. Stead R., et.al. "I'll go to therapy, eventually": Procrastination, stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 2010, no. 49, pp. 175–180

For citation:

Zvereva M.V. Adaptation of the PASS Questionnaire on Russian sample. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015, vol. 20, no. 1, pp. 79–84 (In Russ., abstr. in Engl.).

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

Динамика программирования и контроля и серийной организации движений как базовых компонентов письма (по данным графомоторных проб)

Кузева О. А.**,

ГБОУ Центр психолого-педагогической помощи «Юго-Запад»; ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
xelgakyz@gmail.com

Романова А. А.*,

ГБОУ Центр психолого-педагогической помощи «Юго-Запад», Москва, Россия,
tonechka_rom@mail.ru

Корнеев А. А.***,

ФГБОУ ВО МГУ имени М. В. Ломоносова, Москва, Россия,
korneeff@gmail.com

Ахутина Т. В.****,

ФГБОУ ВО МГУ имени М. В. Ломоносова, Москва, Россия,
akhutina@mail.ru

Для цитаты:

Романова А. А., Кузева О. А., Корнеев А. А., Ахутина Т. В. Динамика программирования и контроля и серийной организации движений как базовых компонентов письма (по данным графомоторных проб) // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 1. С. 79–95.

** *Кузева Ольга Владимировна.* Педагог-психолог, ГБОУ Центр психолого-педагогической помощи «Юго-Запад»; аспирант факультета психологии образования кафедры возрастной психологии ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия. xelgakyz@gmail.com

* *Романова Антонина Александровна.* Кандидат психологических наук, руководитель консультативно-диагностического отдела, ГБОУ Центр психолого-педагогической помощи «Юго-Запад», Москва, Россия. tonechka_rom@mail.ru

*** *Корнеев Алексей Андреевич.* Кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории нейропсихологии, ФГБОУ ВО МГУ имени М. В. Ломоносова, Москва, Россия. korneeff@gmail.com

**** *Ахутина Татьяна Васильевна.* Доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией нейропсихологии, ФГБОУ ВО МГУ имени М. В. Ломоносова, Москва, Россия. akhutina@mail.ru

Представлены результаты лонгитюдного исследования формирования графомоторных навыков у младших школьников 7–9 лет (учащихся I–II классов). С помощью компьютеризированного обследования функций серийной организации движений и письма в сочетании с общим нейропсихологическим обследованием у детей выявлены закономерности развития исследуемых навыков в норме и при трудностях обучения. Показано, что развитие графомоторных навыков от I ко II классу у детей успешных и неуспешных в обучении носит неравномерный характер: второклассники выполняют задания быстрее и с меньшим количеством регуляторных ошибок, однако пространственные характеристики письма ухудшаются. При этом установлено, что у детей с трудностями обучения отстает формирование и автоматизация графомоторных и письменных навыков, что может быть связано с выявленным в этой группе дефицитом функций программирования и контроля, а также серийной организации движений. Кроме того, проведен сравнительный анализ связей между возрастом, социальными факторами (класса) и формированием исследуемых функций, позволивший обнаружить большее влияние на этот процесс класса.

Ключевые слова: серийная организация движений, детская нейропсихология, навык письма, автоматизация навыка, графомоторный навык.

Среди учащихся начальной школы значительная часть детей недостаточно готова к учебным нагрузкам. Это отражается в данных аналитического отчета, подготовленного Институтом содержания и методов обучения РАО «Готовность первоклассников к обучению в школе в 2010/2011 учебном году» [1]. В частности, исследование 47,6 тыс. первоклассников в начале учебного года с помощью методики «Графический диктант» позволило обнаружить, что хорошая сформированность предпосылок учебной деятельности есть только у 68% детей, всего половину заданий диктанта выполнили 20% детей, а остальные выполнили лишь одно (6,7%) или ни одного задания (5%). Аналогичные данные получены и по другим методикам [1; 19]. И в этом отчете, и в других публикациях отечественных и зарубежных исследователей подчеркивается важность функций программирования и контроля (управляющих функций, функций произвольной регуляции) для школьного обучения [17; 23; 29]. Множество публикаций содержит данные о связи слабости управляющих функций с трудностями обучения и синдромом дефицита внимания и гиперактивности [28; 30; 34; 35]. Меньшее внимание уделяется другому компоненту III блока, по А.Р. Лурия, а именно, серийной организации движений и действий – умению программировать и автоматизировать серии движений, хотя роль этого умения в учебном процессе, прежде всего, в

овладении письмом, очень велика [12; 27; 32]. Как сообщает Г.С. Ковалева, опираясь на данные вышеупомянутого аналитического отчета, учителя считают, что «по чтению хорошо готовы около 60% первоклассников, по письму – почти половина, по счету – более 70%» [19]. Таким образом, по мнению учителей, дети минимально готовы к письму. Отсюда возникает необходимость проанализировать предпосылки письма и их развитие: оценить состояние функций программирования и контроля и серийной организации движений у первоклассников и с помощью лонгитюдного исследования выяснить динамику развития этих функций от I ко II классу.

Целью проведенной нами работы было установить характер динамики развития программирования, контроля и серийной организации движений как важнейших компонентов письма успешных и неуспешных в обучении младших школьников.

Коротко остановимся на строении письма.

Письмо – это сложная многокомпонентная функциональная система, в реализации которой задействованы такие составляющие, как программирование и контроль деятельности, серийная организация движений, переработка кинестетической, слуховой, зрительной и зрительно-пространственной информации, функции поддержания уровня активности мозга. Отставание в развитии любого из них ведет к нарушению формирования всей

функции в целом, к замедлению автоматизации письма [3; 14; 15].

Сформированный (автоматизированный) навык письма, согласно многочисленным исследованиям, характеризуется *целостностью* (слово представляет собой единый моторный акт без поэлементной сознательной регуляции), *оптимизированностью движений* с точки зрения их двигательной эффективности. Это позволяет освободить когнитивные ресурсы для управления более высокоуровневыми процессами, такими как обдумывание идеи текста, подбор необходимого словаря, учет орфографического правила [2; 3; 7; 8; 14; 22; 31; 36]. Важным показателем сформированного письменного навыка является *увеличение скорости и плавности выполнения* [6; 32] и *уменьшение количества остановок* – временных перерывов в процессе письма [33]. Большое значение также имеет *изменение скорости в процессе письма* (профиль скорости): движения, которые уже автоматизированы, выполняются с меньшими моторными усилиями, и у них отмечается мало изменений скорости. Многократные изменения в профиле скорости, напротив, свидетельствует об отсутствии автоматизма [37].

Развитие навыка письма в онтогенезе – длительный сложный процесс, который начинается задолго до прихода ребенка в школу. Согласно культурно-историческому подходу [10], компоненты графомоторных движений начинают развиваться еще в дошкольном возрасте: в игре, когда ребенок использует жесты для обозначения конкретных предметов, в рисовании, лепке, рукоделии и пр. Заметный скачок в развитии графомоторных навыков отмечается в первом и последующих начальных классах. Исследования графомоторной деятельности у детей с I по III класс показывают, что в норме с возрастом и развитием навыка письмо становится более ритмичным, плавным, графомоторные движения укрупняются, и ребенок способен написать безотрывно несколько букв. Значительное увеличение скорости письма происходит от II к III классу [6; 32].

Известно, что успешное овладение графомоторными навыками обеспечивается, в частности, функциями III блока мозга: функцией программирования и контроля и функци-

ей серийной организации движений [14; 16]. У детей с дефицитом развития данных функций автоматизация письма затруднена. Темп их письма замедленный, почерк формируется длительное время [25; 32], что ведет к высокой энергоемкости графомоторных процессов [12]. На письме такие дети допускают специфические ошибки, главным образом, по типу упрощения или искажения программы (пропуски букв и слогов, антиципации, контаминации) и по типу инертности (персеверации элементов букв, слогов, слов) [3].

Понимание закономерностей и динамики развития графомоторных навыков в школьном возрасте, выявление специфики нарушений автоматизации письма при слабости структурно-функциональных компонентов ВПФ может способствовать разработке специальных коррекционно-развивающих методов преодоления данных затруднений. Перейдем к изложению данных экспериментального исследования.


Испытуемые. В исследовании участвовало 76 детей, которые в I классе проходили общее нейропсихологическое обследование и выполняли компьютеризированные тесты; во II классе испытуемые повторно выполняли компьютеризированные методики. Возраст испытуемых в I классе – $7,79 \pm 0,4$ лет. На основании результатов опроса учителей испытуемые были разделены на две группы: в группу детей с трудностями в освоении основных школьных предметов – математики, письма, чтения (далее – группа ТО) вошло 26 детей; группу нормы (далее – группа Н) составили 50 детей. В группе ТО было 18 мальчиков, 8 девочек, средний возраст – 7,68 лет, а в группе нормы – 18 мальчиков и 32 девочки, средний возраст – 7,86 лет.


Методы. В исследовании использовались:

1. Нейропсихологическое обследование [5], состоявшее из 20 проб. По его результатам были рассчитаны следующие нейропсихологические индексы: 1) программирования и контроля (управляющих функций) 2) серийной организации движений; 3) переработки кинестетической; 4) слуховой; 5) зрительной; 6) зрительно-пространственной информации; 7) интегральный индекс I блока.

Это позволило описать состояние всех участвующих в овладении письмом структурно-функциональных компонентов ВПФ, но особый акцент в исследовании был сделан на функциях III блока, по А. Р. Лурия [15].

2. Компьютеризированные методы диагностики, которые позволяют получить объективные данные об особенностях автоматизации графомоторных навыков у детей. В данной статье будут рассмотрены, во-первых, результаты компьютеризированного варианта графомоторной пробы («забор») и, во-вторых, пробы с записью на планшете фразы, сенсibilизированной с точки зрения трудностей переключения.

Классическая графомоторная проба направлена на анализ возможности усвоения двигательной программы при графическом предъявлении образца, плавного переключения внутри серии и автоматизации серии [14, с. 218 и 377; 5, с. 13]. В новом варианте проба решает те же задачи и предполагает последовательное изображение элементов , которые необходимо выполнять без отрывов пера от бумаги. Проводилось два субтеста: первый выполнялся пером, которое оставляет след на бумаге (далее – «со следом»); второй выполнялся сразу после первого пером, которое не оставляет след (далее – «без следа»).

Компьютерная запись проб позволяла фиксировать процесс выполнения в реальном времени, что дало возможность рассчитать: 1) среднее время выполнения одной серии узора (одна серия – ); 2) количество отрывов руки в процессе выполнения проб; 3) количество субдвижений в процессе выполнения; 4) количество остановок; 5) суммарную тяжесть регуляторных ошибок. Последний параметр вычислялся так: разным видам регуляторных ошибок, в зависимости от «выраженности» нарушения, присваивались штрафные баллы:

- «площадка» (горизонтальная линия внизу) с самокоррекцией – 2 балла;
- «площадка» без самокоррекции – 3 балла;
- расширение программы – 4 балла;
- персеверация с самокоррекцией – 5 баллов;
- персеверация без самокоррекции – 6 баллов [5, с. 37].

Далее подсчитывалась сумма баллов, которая нормировалась относительно количества выполненных каждым испытуемым серий узора. Она и считалась показателем «суммарной тяжести ошибок».

Вторая проба – *написание фразы* «Машины шинами шуршат», которая сенсibilизирована с точки зрения серийной организации. Проба позволяет также анализировать функции программирования и контроля. Проба выполнялась на линованном (тетрадном) листе бумаги, который располагался поверх графического планшета. Экспериментатор диктовал фразу в удобном для ребенка темпе.

По результатам выполнения пробы рассчитывались следующие показатели:

- 1) время написания одной буквы;
- 2) количество отрывов руки;
- 3) суммарная тяжесть регуляторных ошибок, в число которых входили: пропуски, вставки, антиципации, написание строчной буквы вместо прописной, орфографические ошибки. Включение орфографических ошибок в регуляторные обусловлено тем, что эти ошибки свидетельствуют о трудностях распределения внимания, поскольку правила написания «и» после шипящих и заглавной буквы в начале предложения дети уже знают ко второму полугодю I класса. Сумма этих ошибок нормировалась относительно количества букв, написанных испытуемым, она составляла показатель «суммарной тяжести регуляторных ошибок».

Обе пробы выполнялись с помощью графического планшета «Wacom Intous 3», присоединенного к компьютеру, и специально разработанных программ регистрации движений пера на базе пакета Matlab. Первичная обработка результатов проводилась с помощью специально созданных А. А. Корнеевым программ на базе пакета Matlab. Дальнейший статистический анализ проводился с помощью пакета IBM SPSS Statistics (ver. 20). В качестве основных методов статистической обработки использовались t-критерий Стьюдента, дисперсионный анализ с факторами повторных измерений, коэффициент линейной корреляции Пирсона.

Результаты анализа нейропсихологического обследования представлены в табл. 1

Таблица 1

Результаты нейропсихологического обследования в двух группах

Параметр	Группа испытуемых	Среднее (std. отклонение)	Результаты сравнения групп с помощью t-критерия Стьюдента
Программирование и контроль	ТО	2,28 (4,5)	t(65)=3,147, p=0,002
	Норма	-1,45 (4,86)	
Серийная организация	ТО	1,33 (3,63)	t(65)=2,769, p=0,007
	Норма	-0,85 (2,79)	
Переработка кинестетической информации	ТО	1,69 (4,11)	t(65)=2,767, p=0,007
	Норма	-1,07 (3,91)	
Переработка слуховой информации	ТО	0,78 (3,54)	t(65)=1,451, p=0,152
	Норма	-0,44 (2,94)	
Переработка зрительной информации	ТО	3,58 (7,07)	t(65)=3,975, p<0,001
	Норма	-2,47 (5,11)	
Переработка зрительно-пространственной информации	ТО	1,57 (4,03)	t(65)=2,581, p=0,012
	Норма	-1,11 (4,09)	
Интегральный индекс I блока	ТО	0,76 (2,29)	t(65)=4,441, p<0,001

Данные, приведенные в табл. 1, показывают, что в I классе дети с трудностями обучения получали худшие баллы и статистически значимо отличались от успешных в учебе детей по всем индексам, кроме индекса переработки слуховой информации. Что касается функций III блока, то различия по программированию и контролю достигали большей статистической значимости, чем функции серийной организации движений. Рассмотрим, как эти особенности работы III блока, отражались в компьютерных пробах.

Результаты анализа выполнения графомоторной пробы

Дисперсионный анализ с факторами повторных измерений позволил выявить значимое влияние фактора «Проба»: и первоклассники, и второклассники выполняют первый субтест «со следом» значимо медленнее, чем субтест «без следа» (для I класса: $F(1,64)=53,185, p<0,001$; для II класса: $F(1,61)=30,622, p<0,001$). Кроме того, у второклассников во втором субтесте «без следа» суммарная тяжесть ошибок значимо уменьшается ($F(1,63)=20,332, p<0,001$). Таким обра-

зом, в целом ко второй пробе дети улучшают свои результаты, что свидетельствует о том, что графомоторный навык автоматизируется и может реализовываться успешнее даже при отсутствии зрительного контроля.

Рассмотрим результаты выполнения пробы по группам.

Анализ групповых различий отдельно по I и по II классам показывает следующее. Первоклассники группы ТО оказываются наименее успешными: темп выполнения у них значительно ниже ($F(1,64) = 6,222, p=0,015$), а показатели суммарной тяжести ошибок значимо выше, чем в норме ($F(1,64)=6,669, p=0,012$). Во II классе результаты по группам сближаются: время выполнения и суммарная тяжесть ошибок в целом в группах нормы и ТО статистически не различаются, хотя группа ТО продолжает чаще делать ошибки (в пробе «со следом» в группе ТО суммарная тяжесть ошибок – 2,18, в группе нормы – 1,30; в пробе «без следа» в группе ТО – 1,25, в группе нормы – 0,51). При этом качественный анализ ошибок показывает, что наиболее грубые ошибки (расширение программы, персеверации) чаще встречаются у детей из группы ТО.

Результаты анализа возрастной динамики развития графомоторного навыка представлены в табл. 2.

Как показывает табл. 2 и подсчет значимости различий, от I ко II классу отмечается положительная *возрастная динамика*:

- уменьшается время выполнения проб (в субтесте «без следа» различия статистически значимы: $p < 0,001$, в субтесте «со следом» различия – на уровне тенденции: $p = 0,09$);

- уменьшается количество остановок ($p < 0,001$ в обоих субтестах) и отрывов руки ($p < 0,01$ в обоих субтестах);

- снижается значение суммарной тяжести ошибок (в субтесте «со следом» различия значимы: $p = 0,033$);

- во втором субтесте «без следа» снижается количество субдвижений ($p = 0,001$).

Рассмотрим *возрастную динамику по группам*.

У детей группы нормы от I ко II классу в первой пробе «со следом» не обнаружено изменений во времени выполнения, а в пробе «без следа» отмечается значимое ускорение темпа выполнения ($p < 0,001$). Обнаружено уменьшение количества остановок от I ко II классу в пробе «со следом» ($p = 0,004$) и в пробе «без следа» ($p < 0,001$); уменьшение количества отрывов и субдвижений в пробе «без следа»

($p = 0,03$ и $p = 0,048$ соответственно). Количество ошибок от I ко II классу у детей данной группы статистически не меняется незначимо, при этом качественный анализ показывает, что дети группы нормы выполняют графомоторную пробу без грубых регуляторных ошибок (расширение программы, персеверации).

В целом у детей группы нормы от I ко II классу выполнение становится более быстрым, плавным, особенно при выполнении пробы без зрительного контроля, что является показателем успешной автоматизации навыка, при этом сохраняется хорошее качество выполнения проб. Более медленный темп выполнения первой пробы может быть объяснен двумя причинами. Во-первых, это может быть связано с влиянием процесса вработываемости: для успешного выполнения графомоторных заданий (в том числе письменных) второклассникам, успешным в обучении, вначале необходимо больше времени. Во-вторых, обсуждаемый эффект может свидетельствовать об особой стратегии выполнения пробы без зрительного контроля: дети ускоряют свой темп, чтобы не потерять паттерн движения.

Дети группы ТО от I ко II классу начинают выполнять пробу «со следом» несколько быстрее ($p = 0,041$), время выполнения пробы «без следа» значимо уменьшается ($p = 0,001$).

Таблица 2

Возрастная динамика развития графомоторного навыка

Группы	Время выполнения пачки		Суммарная тяжесть регуляторных ошибок		Количество отрывов руки		Количество субдвижений		Количество остановок	
	со следом	без следа	со следом	без следа	со следом	без следа	со следом	без следа	со следом	без следа
I класс	5680	4645	0,92	0,42	0,39	0,17	11,39	9,13	2,17	3,20
II класс	5256	3741	0,55	0,25	0,24	0,08	11,48	7,72	1,29	1,68
I класс норма	5364	4553	0,63	0,33	0,33	0,15	10,7	9,1	2,06	3,09
II класс норма	5214	3706	0,45	0,17	0,21	0,06	11,7	7,9	1,15	1,54
I класс ТО	6319	4984	1,53	0,47	0,49	0,18	11,9	10	2,55	3,39
II класс ТО	5388	3916	0,73	0,42	0,3	0,12	11,3	7,6	1,45	2,05

Примечания. Полу жирным выделены значимые различия по результатам дисперсионного анализа (значимость влияния фактора «Класс» на уровне $p < 0,05$), курсивом – различия на уровне тенденции ($p < 0,1$).

Помимо этого, уменьшается количество отрывов в пробе «со следом» ($p=0,004$), а также значимо уменьшается количество остановок в обеих пробах ($p=0,032$ «со следом», $p=0,02$ «без следа»), уменьшается количество субдвижений в пробе «без следа» ($p=0,048$). Количество ошибок от I ко II классу меняется незначимо, но качественный анализ показывает, что, в отличие от детей группы нормы, у детей группы ТО часто встречаются грубые регуляторные ошибки (расширение программы, персеверации). Данные, представленные в табл. 2, позволяют предположить, что временные показатели и количество допущенных ошибок у детей группы ТО во II классе сходны с аналогичными показателями у детей группы нормы I класса.

Детальное сравнение результатов выполнения пробы детьми из группы нормы в I классе с аналогичными показателями детей из группы ТО во II классе показало следующее. Время выполнения «пачки» в пробе «со следом» в двух сравниваемых группах практически одинаково ($t(65)=-0,062$, $p=0,951$; здесь и далее использовался *t*-критерий Стьюдента), а в пробе «без следа» второклассники из группы ТО опережали первоклассников из группы нормы ($t(65)=2,352$, $p=0,022$). Количество допускаемых ошибок в обоих вариантах пробы у детей из группы ТО во II классе незначимо

больше, чем у нормы в первом ($t(65)=-0,376$, $p=0,708$ и $t(65)=-0,377$, $p=0,707$ «со следом» и «без следа» соответственно). Количество остановок в пробе «со следом» в группе ТО во II классе и в группе нормы в I классе различаются незначительно ($t(65)=1,593$, $p=0,116$), в то время как в пробе «без следа» дети из группы ТО во II классе делают значимо меньше остановок, чем первоклассники из группы нормы ($t(66)=2,447$, $p=0,017$). Что касается количества субдвижений, то ко II классу группа ТО начинает делать их несколько меньше по сравнению с нормой в I классе в пробе «со следом» ($t(65)=-0,526$, $p=0,601$) и продолжает делать значимо меньше в пробе «без следа» ($t(66)=2,039$, $p=0,045$). То есть более легкую пробу «со следом» второклассники из группы ТО делают без значимых различий по времени выполнения, количеству ошибок, остановок и субдвижений по сравнению с первоклассниками группы нормы. В то же время пробу без зрительного контроля они выполняют быстрее первоклассников, с меньшим числом остановок и субдвижений, но с несколько большим количеством ошибок, чем первоклассники.

Результаты анализа написания фразы

В табл. 3 представлены данные по выполнению этой пробы.

Таблица 3

Возрастная динамика написания фразы

Параметры	Группа	I класс	II класс
Время написания буквы	Норма	3854,53 (1134,62)	2070,15 (541,78)
	ТО	4940,98 (2586,87)	1985,35 (1000,01)
Количество отрывов руки (в пересчете на букву)	Норма	0,79 (0,57)	0,4 (0,22)
	ТО	1,16 (0,53)	0,77 (0,53)
Количество остановок	Норма	0,17 (0,31)	0,02 (0,04)
	ТО	0,43 (0,66)	0,02 (0,03)
Регуляторные ошибки	Норма	1,7 (1,8)	0,37 (0,77)
	ТО	2,02 (1,51)	1 (1,06)
Пространственные ошибки	Норма	0,96 (0,86)	2,05 (2,3)
	ТО	1,41 (1,19)	3,67 (2,4)

Примечания. Полу жирным выделены значимые межгрупповые различия ($p<0,05$), курсивом – различия на уровне тенденций ($p=0,1$).

Дисперсионный анализ с факторами по- вторных измерений позволил выявить:

1) значимое влияние фактора «Класс» ($p < 0,001$) во всех сравниваемых параметрах написания фразы;

2) влияние фактора «Группа» было субзна- чимым по данным о времени написания букв- ы и регуляторным ошибкам ($F(1,59)=3,958$, $p=0,051$ и $F(1,59)=3,341$, $p=0,072$ соответ- ственно), значимым – по количеству остано- вок ($F(1,59)=4,090$, $p=0,048$) и высокозначи- мым – по отрывам и пространственным ошиб- кам ($F(1,59)=14,569$, $p < 0,001$ и $F(1,59)=9,253$, $p=0,003$ соответственно);

3) взаимодействие *Группа–Класс* оказа- ло значимое влияние на время написания букв- ы, количество остановок и пространственных ошибок ($F(1,59)=4,809$, $p=0,032$; $F(1,59)=4,388$, $p=0,040$ и $F(1,59)=3,284$, $p=0,075$ соответствен- но), в остальных случаях оно было незначимо.

Анализ возрастной динамики показыва- ет, что от I ко II классу значимо (на уровне $p < 0,05$) улучшаются все показатели письма, кроме пространственных ошибок, число ко- торых значимо возрастает. Увеличение ско- рости письма и ухудшение его качества – хо- рошо известный всем педагогам и родителям факт, который нашел отражение и в написа- нии экспериментальной фразы.

Сравнение детей успешных в обуче- нии и группы ТО обнаруживает, что станов- ление автоматизированного навыка письма у детей с ТО отстает, что отражается в значи- мых различиях по количеству отрывов, остано- вок и пространственных ошибок. Что каса- ется скорости письма, то обнаруженное зна- чимое взаимодействие класса и группы отра- жает тот факт, что в I классе дети с ТО пишут медленнее, а во II классе (по меньшей мере, в условиях эксперимента) обгоняют успеш- ных ровесников. При этом во II классе дети с ТО делают почти втрое больше регуляторных ошибок, чем дети без ТО.

Таким образом, и в этой пробе, как и в предыдущей, мы видим стремление детей с ТО к скорости в ущерб правильности письма.

Сходство результатов двух компьютери- зированных методик находит свое отраже- ние в корреляциях полученных данных. Во- первых, обнаружены корреляции скоростных

параметров выполнения проб: время написа- ния буквы в I классе коррелировало со ско- ростью написания одной «пачки» узора в суб- тестах «со следом» и «без следа» $r=0,467$ и $r=0,335$ при $p < 0,001$ и $p=0,006$ соответствен- но. Во II классе корреляции скорости в суб- тестах «со следом» и «без следа» составили $r=0,408$ и $r=0,502$ при $p < 0,001$ в обоих случа- ях. Во-вторых, и в I, и во II классе обнаружены корреляции регуляторных ошибок в субтесте «со следом» ($r=0,244$, $p=0,044$ и $r=0,249$ при $p < 0,049$ соответственно).

При анализе корреляций результатов комп- ьютеризированных методик и данных ней- ропсихологического обследования обнару- жено следующее. В графомоторной пробе в I классе среднее время выполнения «пачки» при выполнении пробы «со следом» положи- тельно коррелирует с показателями функ- ций программирования и контроля ($r=0,318$, $p=0,012$) и серийной организации движений ($r=0,259$, $p=0,044$), а в пробе «без следа» – с показателем серийной организации движе- ний ($r=0,292$, $p=0,022$). Количество регуля- торных ошибок положительно коррелирует с показателем программирования и контро- ля ($r=0,280$, $p=0,029$, проба «без следа»). Во II классе получены значимые корреляции меж- ду количеством регуляторных ошибок в обеих пробах и показателями состояния I блока ($r=0,412$, $p=0,003$, $r=0,421$, $p=0,002$).

В пробе на письмо в I классе время напи- сания одной буквы, количество отрывов руки и количество остановок при письме положи- тельно коррелируют с функциями программи- рования и контроля ($r > 0,333$, $p < 0,008$), серий- ной организации ($r > 0,287$, $p < 0,021$ во всех случа- ях) и I блока мозга ($r > 0,295$, $p < 0,019$ во всех случаях). Число регуляторных ошибок значи- мо коррелирует с показателями программи- рования и контроля ($r=0,344$, $p=0,005$) и серий- ной организации действий ($r=0,254$, $p=0,042$). Во II классе достигает значимости только кор- реляция программирования и контроля и ко- личество отрывов ($r=0,287$, $p=0,032$), субзна- чимая корреляция отмечена между количе- ством остановок и функциями I блока.

Таким образом, в обеих пробах в I классе получены многочисленные ожидаемые корреляции с нейропсихологическими данными, во

II классе число корреляций снижается, отмечаются отдельные корреляции с функциями программирования и контроля и I блока.

Для того чтобы выяснить, что оказывает большее влияние на успешность выполнения проб, т.е. на возможности автоматизации навыка – *возраст детей или класс обучения*, было проведено сравнение особенностей выполнения графомоторной пробы детьми одного возраста, обучающихся в разных классах. Учитывая цель нашего исследования – выявление возрастной динамики состояния функций, уточнение, о каком возрасте идет речь: биологическом (паспортном) или социальном (степень социального взросления), – представляется существенным.

С этой целью выборка была поделена на две части по возрасту. В «младшую» группу вошли дети, которым в I классе на момент обследования было от 6,9 до 7,7 лет (24 человека, средний возраст – 7,3 лет), в «старшую» группу вошли дети в возрасте от 8 до 8,5 лет (24 человека, средний возраст – 8,2 лет). Сравнительный анализ результатов выполнения проб детьми старшей группы в I классе с результатами выполнения проб во II классе младшей группой позволяет оценить влияние класса обучения у детей одинакового возраста, так как возраст старшей группы в I классе оказывается практически равным возрасту детей младшей группы во II классе. Результаты сравнения основных параметров

выполнения графомоторной пробы приведены в табл. 4.

Таблица показывает, что у детей одного возраста, обучающиеся в разных классах, обнаружены значимые различия. В субтесте «со следом» первоклассники делают значимо больше отрывов ($p=0,007$) и остановок ($p=0,03$); в субтесте «без следа» – значимо медленнее выполняют пробу ($p<0,001$), с большим количеством остановок, субдвижений и отрывов руки ($p=0,002$, $p=0,006$, на уровне тенденции - $p=0,052$ соответственно).

Чтобы оценить влияние возраста в каждом из классов, был проведен сравнительный анализ выполнения тех же параметров в двух возрастных группах первоклассников («младший возраст» и «старший возраст» в I классе). Значимых отличий при таком сравнении не выявлено ни по одному параметру. Таким образом, именно год обучения (I или II класс) является определяющим успешность автоматизации графомоторного навыка.

Обсуждение результатов

Выделенные нами группы успешных и неуспешных школьников значимо различаются состоянием структурно-функциональных компонентов ВПФ, которое было обнаружено с помощью нейропсихологического обследования. У детей группы ТО в целом выявлено снижение в развитии функций всех трех блоков мозга [15]: блока программирования и

Таблица 4

Результаты выполнения графомоторной пробы детьми одного возраста учащихся в разных классах

Группа	Время выполнения пачки (мс)	Количество отрывов	Количество остановок	Количество субдвижений
Со следом				
«Старшая группа», I класс	5732	0,43	1,97	12,29
«Младшая группа», II класс	5205	0,21	1,27	11,44
Без следа				
«Старшая группа», I класс	4808	0,17	3,15	10,17
«Младшая группа», II класс	3820	0,08	1,79	7,74

Примечания. Полужирным выделены значимые межгрупповые различия ($p<0,05$), курсивом – различия на уровне тенденций ($p=0,1$).

контроля (III блока), блока приема, хранения и переработки информации (II блока), блока регуляции тонуса и бодрствования (I блока). Полученные результаты подтверждаются исследованиями [3; 20; 21].

Перейдем к обсуждению результатов, полученных при выполнении экспериментальных проб детьми, успешными и неуспешными в обучении. Как и ожидалось, результаты обеих методик (графомоторной пробы и написания фразы) и отдельные параметры статистически согласуются между собой. Это позволяет в целом описывать процесс автоматизации графомоторного навыка и его особенности в норме и при наличии трудностей в обучении.

Исследование показало, что в I классе при нормативном развитии познавательных процессов формирование графомоторного навыка происходит успешнее и легче: первоклассники этой группы значительно лучше справляются с обоими субтестами: графомоторной пробой и с написанием фразы. Они выполняют задания быстрее и с меньшим количеством ошибок, их результаты стабильны и улучшаются с развитием графомоторного навыка (помимо результатов, представленных в данной статье [см. 11]). У первоклассников группы ТО выявляется отставание в формировании графомоторных навыков, в том числе и навыка письма: темп у них замедленный в обеих пробах, качество выполнения крайне низкое, страдает моторный компонент (обе пробы выполняются с большим количеством остановок). Это согласуется с многочисленными нейропсихологическими исследованиями [12; 13; 32; 33], а также с практическими наблюдениями воспитателей, педагогов и родителей. Действительно, чаще всего старшие дошкольники и младшие школьники с комплексным снижением в развитии когнитивных процессов плохо рисуют (особенно по инструкции), овладевают навыками письма и в школе, сталкиваясь с такого рода деятельностью, уже на первых стадиях обучения формируют негативное отношение к этим занятиям.

Во II классе темп деятельности у детей с трудностями обучения уменьшается: дети начинают спешить выполнить пробы в ущерб качеству. Так, в графомоторной пробе дети группы ТО делают больше ошибок, при этом

ошибки у них более грубые (расширение программы, персеверации) в графомоторной пробе, специфические регуляторные и орфографические ошибки в написании фразы (персеверации элементов букв, персеверации букв, написание начала предложения с маленькой буквы, ошибки на знание правила написания «и» после шипящих). Дети с нормативным развитием ВПФ, хоть и пишут во II классе чуть медленнее группы ТО, но при этом допускают минимальное количество ошибок.

Перейдем к анализу **возрастной динамики** выполнения графомоторной пробы. Исследование показало, что у детей с более развитыми структурно-функциональными компонентами III блока (группа нормы) от I ко II классу отмечается выраженная положительная динамика. Улучшения наиболее явные – в регуляторном (уменьшение количества ошибок во фразе) и моторном (количество остановок и отрывов в обеих пробах) компонентах, вследствие чего графомоторные движения становятся более точными и плавными, скорость письма увеличивается, а его качество повышается. Вместе с этим необходимо отметить важность периода вработываемости у успешных в обучении второклассников. Так, в настоящем исследовании было показано, что первую графомоторную пробу «со следом» эти дети выполняют значимо медленнее, уделяя внимание качеству (количество ошибок во II классе в субтесте «со следом» значимо меньше, чем в I классе), а вторую пробу, «без следа», – уже в высоком темпе с меньшим количеством ошибок. Другими словами, трудности вхождения в задание свойственны даже тем второклассникам, у которых нет трудностей в обучении. Это важное с практической точки зрения предположение было статистически подтверждено в настоящем исследовании.

У детей ТО от I ко II классу отмечается положительная динамика в увеличении скорости, остановок, отрывов. При этом качество письма остается невысоким, количество орфографических и регуляторных ошибок все еще высоко по сравнению с детьми группы нормы, что может свидетельствовать о наличии процесса автоматизации навыка письма вместе с ошибками. У детей со снижением функций ВПФ, прежде всего функций программирования

ния, регуляции и контроля, серийной организации движений и действий, автоматизация графомоторного навыка затруднена по сравнению с детьми группы нормы. Прежде всего, у них страдает качество выполнения (в обеих пробах у второклассников группы ТО сравнительно велико количество ошибок, в том числе наиболее грубых), тогда как время выполнения от I ко II классу уменьшается и в некоторых случаях (например, при написании фразы) даже превосходит результаты нормы. Другими словами, дети II класса группы ТО спешат и предпочитают сделать задания быстрее в ущерб качеству. Точное и плавное выполнение без ошибок остается для них все еще недоступным. Это создает риск неправильной автоматизации графомоторного навыка и, как следствие, формирования специфических нарушений письма (дисграфии). Неуспешность в формировании базовых школьных навыков, к которым относится и письмо, высокая его энергоемкость, сложность реализации, безусловно, снижают мотивацию к обучению в целом. Ко II классу дети, сталкиваясь с многочисленными учебными сложностями и негативной оценкой окружающих, теряют интерес к правильному выполнению заданий, стремясь закончить выполнение быстрее [4; 9].

В описании результатов графомоторной пробы мы уделили особое внимание тому, что результаты неуспешных в учебе второклассников сходны с аналогичными показателями успешных первоклассников: первую графомоторную пробу «со следом» они выполняют в сходном темпе, с примерно одинаковым количеством остановок, субдвижений и регуляторных ошибок. Ко второй пробе «без следа» хоть и отмечается уменьшение затрачиваемого времени, остановок и субдвижений, количество регуляторных ошибок не меняется. Таким образом, дети группы ТО не просто запаздывают в развитии, а обнаруживают специфическую динамику: и в нашем исследовании, и в исследовании Т.В. Ахутиной с соавторами [4] дети со слабостью программирования и контроля (особенно гиперактивные дети) ускоряют ответ, мало заботясь о качестве выполнения. Этим они отличаются от детей группы нормы, которые ускоряются и сохраняют быстрые ответы, если это идет не в ущерб качеству.

Анализ корреляций результатов двух компьютеризированных методик показал их согласованность. Анализ же корреляций этих результатов с данными нейропсихологического обследования обнаружил более сложную картину. Если в I классе были получены многочисленные ожидаемые корреляции результатов обеих проб с нейропсихологическими данными, то во II классе отмечены лишь отдельные корреляции с функциями программирования и контроля и I блока. Эти результаты требуют дополнительной проверки, на данном же этапе их можно объяснить более развернутой функциональной системой письма и графомоторных навыков в I классе, что согласуется с представлениями о построении движений Н.А. Бернштейна (1947). Во II классе движения ускоряются, что говорит о том, что необходимость в полном отслеживании движений у успешных детей уменьшается. Что касается детей с ТО, то замедление автоматизации, неполная автоматизация при высокой скорости выполнения ведет к сохранению высокой энергоемкости методики. Выполнение заданий более «энергоемким» способом с привлечением ресурсов функций программирования и контроля, которые у детей с ТО и так слабее по сравнению с нормой, ведет к двойной нагрузке на эти функции и на I блок, что и дает себя знать в выявленных корреляциях.

Поскольку целью нашего исследования было выявление возрастной динамики состояния функций, то уточнение, о каком возрасте идет речь: биологическом (паспортном) или социальном (степень социального взросления), – стало важным дополнением нашего исследования. Было выявлено что, дети одного возраста, но обучающиеся в разных классах показывают значимые различия при выполнении графомоторной пробы. В I классе дети выполняют пробу «со следом» с большим количеством отрывов, пробу «без следа» медленнее, с большим количеством остановок, отрывов и субдвижений, по сравнению с их ровесниками из II класса. В то же время у детей одного класса, но разных возрастов значимых различий между параметрами выполнения проб не обнаружено. Таким образом, при равных прочих условиях социальный возраст важнее биологического. Этот

вывод вполне соответствует известной формуле Л.С. Выготского, что «обучение ведет за собой развитие». Аналогичные факты были получены при сопоставлении выполнения нейropsихологических проб первоклассниками и второклассниками, проделанном Л.В. Яблоковой [26].

Выводы

1. Проведенное исследование формирования графических навыков, в том числе навыка письма, у учеников I и II классов, проведенное с помощью компьютеризированных графомоторных проб, обнаружило отчетливую возрастную динамику: второклассники выполняют задания быстрее и с меньшим количеством регуляторных ошибок; о формировании графического навыка, навыка письма говорит сокращение отрывов руки и остановок. Однако пространственные характеристики письма (почерка) ухудшаются, о чем свидетельствует увеличение числа пространственных ошибок.

2. Выделенные учителями группы успешных в учебе детей и детей с трудностями обу-

чения различаются по состоянию структурно-функциональных компонентов ВПФ всех трех блоков мозга, по А.Р. Лурии, зафиксированному с помощью нейropsихологического обследования, и по выполнению графомоторных проб. Было обнаружено соответствие между выполнением проб и нейropsихологическими индексами и выявлены значимые корреляции. Дети с трудностями обучения, отличающиеся худшим состоянием функций программирования и контроля и серийной организации движений, хуже выполняют и графомоторную пробу и пробу написания фразы.

3. У детей с трудностями обучения отстает формирование и автоматизация графомоторных и письменных навыков, свои трудности второклассники стремятся компенсировать увеличением темпа письма в ущерб качеству письма, что отражается в резком увеличении и пространственных, и регуляторных ошибок.

4. На формирование графомоторных навыков у исследованных детей сильное влияние оказывает социальная ситуация развития, фактор класса оказался значительно сильнее фактора возраста.

Финансирование

Работа выполнена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (проект № 13-36-01050 «Анализ развития регуляторных функций у младших школьников, успешных и неуспешных в обучении»)

Литература

1. Аналитический отчет «Готовность первоклассников к обучению в школе в 2010/2011 учебном году» [Электронный ресурс] // Институт содержания и методов обучения РАО. URL: <http://ismo.iiso.ru/> (дата обращения 27.11.14).
2. Ахутина Т.В. Нарушения письма: диагностика и коррекция // Актуальные проблемы логопедической практики / Под ред. М.Г. Храковской. СПб.: Акционер и К°, 2004. С. 225–247.
3. Ахутина Т.В. Трудности письма и их нейropsихологическая диагностика // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция / Под ред. О.Б. Иншаковой. М.: МПСИ, 2001. С. 7–20.
4. Ахутина Т.В., Корнеев А.А., Матвеева Е.Ю., Агрис А.Р. Возрастная динамика двух вариантов дефицита регуляции активности у младших школьников // Психология. Журнал Высшей Школы Экономики (в печати).
5. Ахутина Т.В., Полонская Н.Н., Пылаева Н.М., Максименко М.Ю. Нейropsихологи-

ческое обследование // Нейropsихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / Под ред. Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой. 1-е изд.: М.: Сфера; В. Секачев, 2008; 2-е изд.: М.: Сфера; В. Секачев, 2012. С. 4–64.

6. Безруких М.М., Любомирский Л.Е. Возрастные особенности организации и регуляции произвольных движений у детей и подростков // Физиология развития ребенка: теоретические и прикладные аспекты / Под ред. М.М. Безруких, Д.А. Фарбер. М.: Образование от А до Я, 2000. 319 с.

7. Бернштейн Н.А. О построении движений. М.: Медгиз, 1947. 450 с.

8. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. М.: Медицина, 1966. 435 с.

9. Воронова М.Н., Корнеев А.А., Ахутина Т.В. Лонгитюдное исследование развития высших психических функций у младших школьников // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2013. № 4 С. 48–64.

8. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. М.: Медицина, 1966. 435 с..
9. Воронова М.Н., Корнеев А.А., Ахутина Т.В. Лонгитюдное исследование развития высших психических функций у младших школьников // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2013. № 4 С. 48–64.
10. Выготский Л.С. Предыстория письменной речи // Выготский Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения. М.; Л.: Учпедгиз, 1935. С. 73–95.
11. Кузева О.В., Романова А.А., Корнеев А.А., Ахутина Т.В. Особенности серийной организации движений у младших школьников в норме и с трудностями в обучении // Дефектология. 2014. № 1. С. 17–28.
12. Курганский А.В., Ахутина Т.В. Трудности в обучении и серийная организация движений у детей 6–7 лет / Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 1996. № 2. С.58–66.
13. Курганский А.В., Григал П.П. Выполнение серий движений, задаваемой последовательностью сенсорных сигналов. Индивидуальные различия в характере начальной стадии серийного научения // Журнал ВНД. 2009. Т. 59. № 5. С. 540–552.
14. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. М.: Питер, 2008. 621 с.
15. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. М.: Изд-во МГУ, 1973. 374 с.
16. Лурия А.Р. Очерки по психофизиологии письма. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. 84 с.
17. Мачинская Р.И., Сугрובה Г.А., Семёнова О.А. Междисциплинарный подход к анализу мозговых механизмов трудностей обучения у детей. Опыт исследования детей с признаками СДВГ // Журнал ВНД. 2013. Т. 63. № 5. С. 542–564.
18. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / Под ред. Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой. М.: Сфера; В. Секачев, 2008. 125 с.
19. О первоклассниках (по результатам исследований готовности первоклассников к обучению в школе) / Г. С. Ковалева [и др.] [Электронный ресурс] // Институт содержания и методов обучения РАО. URL: <http://ismo.ioso.ru/> (дата обращения 27.11.14).
20. Полонская Н.Н. Нейропсихологические особенности детей с разной успешностью обучения // Доклады Второй международной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения А.Р. Лурия «А.Р. Лурия и психология XXI века» (г. Москва, 24–22 сентября 2002 г.) / Под ред. Т.В. Ахутиной, Ж.М. Глозман. М.: Смысл, 2003. С. 206–214.
21. Полонская Н.Н., Яблокова Л.В. Функции программирования и контроля и успешность обучения у первоклассников // Сборник докладов «I Международной конференции памяти А.Р. Лурия» (г. Москва, 24–26 сентября 1997г.) / Под ред. Е.Д. Хомской, Т.В. Ахутиной. М.: РПО, 1998. С. 231–237.
22. Сальникова Т.П. Педагогические технологии. М.: ТЦ Сфера, 2007. 128 с.
23. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети. Основы диагностической и коррекционной работы психолога. М.: АРКТИ, 2003. 208 с.
24. Семаго Н.Я., Чиркова О.Ю. Типология отклоняющегося развития: Недостаточное развитие / Под общ. ред. М.М. Семаго. М.: Генезис, 2011. 288 с.
25. Храковская М.Г. Методика восстановления и формирования двигательного навыка письма при нарушениях динамического праксиса // Логопед. 2004. № 3. С. 4–10.
26. Яблокова Л.В. Нейропсихологическая диагностика развития высших психических функций у младших школьников: разработка критериев оценки: дис. ... канд. психол. наук. М., 1998. 126 с.
27. Berninger V. Understanding the graphia in developmental dysgraphia: A developmental neuropsychological perspective for disorders in producing written language // Developmental motor disorders: A neuropsychological perspective / Ed. by D. Dewey, D.E. Tupper. N. Y.: The Guilford Press, 2004. P. 189–233.
28. Bull R., Scerif G. Executive functioning as a predictor of children's mathematics ability: Inhibition, switching, and working memory // Developmental neuropsychology. 2001. Vol. 19. № 3. P. 273–293. doi: 10.1207/S15326942DN1903_3.
29. Diamond, A., Barnett, W. S., Thomas, J., & Munro, S. Preschool program improves cognitive control // Science. 2007. Vol. 318. № 30. P. 1387–1388. doi: 10.1126/science.1151148.
30. Hendriksen J., Keulers E., Feron F., Wassenberg R., Jolles J., Vles J. Subtypes of learning disabilities // European child adolescent psychiatry. 2007. Vol. 16. № 8. P. 517–524. doi: 10.1007/s00787-007-0630-3.
31. Medwell J., Strand S., Wray D. The role of handwriting in composing for Y2 children // Journal of Reading, Writing and Literacy. 2007. Vol. 2. № 1. P. 18–36. doi: 10.1080/03057640903103728.

32. Overvelde A., Hulstijn W. Handwriting development in grade 2 and grade 3 primary school children with normal, at risk, or dysgraphic characteristics // *Research in developmental disabilities*. 2011. Vol. 32. № 2. P. 540–548. doi: 10.1016/j.ridd.2010.12.027.

33. Rosenblum S., Parush S., Weiss P. Temporal measures of poor and proficient handwriters // *Proceedings of the Tenth biennial conference of the International Graphonomics Society / R.G.J. Meulenbroek, B. Steenbergen (Eds.)*. Nijmegen: University of Nijmegen, 2001. P. 119–125.

34. Rourke B.P. Neuropsychology of learning disabilities: Past and future // *Learning Disability Quarterly*. 2005. Vol. 28. № 2. P. 111–114.

doi: 10.2307/1593606.

35. St Clair-Thompson H.L., Gathercole S.E. Executive functions and achievements in school: Shifting, updating, inhibition, and working memory // *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*. 2006. Vol. 59. № 4. P. 745–759. doi: 10.1080/17470210500162854.

36. Swanson H.L., Berninger V.W. Individual differences in children's working memory and writing skill // *Journal of experimental child psychology*. 1996. Vol. 63. № 2. P. 358–385. doi: 10.1006/jecp.1996.0054.

37. Tucha O., Tucha L., Lange K.W. Graphonomics, automaticity and handwriting assessment // *Literacy*. 2008. Vol. 42. № 3. P. 145–155. Doi: 10.1111/j.1741-4369.2008.00494.x.

Dynamics of Programming and Control, and Serial Organization of Movements as the Basic Components of Handwriting (Based on Grafomotor Test)

Kuzeva O. V.**,

*Center for psychological and educational assistance "Southwest"; Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
xelgakyz@gmail.com*

Romanova A. A.*,

*Center for psychological and educational assistance "Southwest", Moscow, Russia.
tonechka_rom@mail.ru*

Korneev A. A.***,

*Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,
korneeff@gmail.com*

Akhutina T. V.****,

*Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,
akhutina@mail.ru*

For citation:

*Romanova A. A., Kuzeva O. V., Korneev A. A., Akhutina T. V. Dynamics of programming and control, and serial organization of movements as the basic components of handwriting (based on grafomotor test). *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015, vol. 20, no. 1, pp. 79–95 (In Russ., abstr. in Engl.).*

* *Romanova Antonina Alexandrovna*. PhD (Psychology), head of advisory and diagnostic department, Center for psychological and educational assistance "Southwest", Moscow, Russia. E-mail: tonechka_rom@mail.ru

** *Kuzeva Olga Vladimirovna*. Educational Psychologist, Center for psychological and educational assistance "Southwest"; graduate student, Chair of Developmental Psychology, Department of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: xelgakyz@gmail.com

*** *Korneev Alexey Andreevich*. PhD (Psychology), Senior Researcher, Laboratory of Neuropsychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: korneeff@gmail.com

**** *Akhutina Tatyana Vasilyevna*. Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Laboratory of Neuropsychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: akhutina@mail.ru

We present the results of a longitudinal study of the formation of grafomotor skills in primary school children of 7–9 years old (students of I-II grades). With the help of a computerized test of serial organization of movements and writing in conjunction with the general neuropsychological testing in children, we revealed patterns of study skills development in health and learning disabilities. The development of grafomotor skills from I to II class in successful and unsuccessful learners is uneven: second-graders perform tasks faster and with fewer regulatory errors, but the spatial characteristics of letters deteriorate. Children with learning disabilities have deficit in the formation and automation of grafomotor and writing skills that can be associated with the identified deficiency of programming and monitoring functions in this group, as well as the serial organization of movements. In addition, a comparative analysis of the relationships between age, social factors (class) and the formation of the tested function, allowed to detect a greater social influence on this process.

Keywords: serial organization of movements, child neuropsychology, writing skills, skill automation, grafomotor skills.

Funding

This work was supported by the Russian Foundation for Humanities (project №13-36-01050, «Analysis of development of executive functions in early schoolchildren with and without learning disabilities»)

References

1. Analiticheskii otchet «Gotovnost' pervoklassnikov k obucheniyu v shkole v 2010/2011 uchebnom godu» [Elektronnyi resurs] [Analytical report "School readiness of first-grade pupils in 2010/2011 academic year"]. *Institut sodержaniya i metodov obucheniya RAO ismo.ioso.ru* [RAO Institute of content and learning methods ismo.ioso.ru]. Available at: <http://ismo.ioso.ru/> (Accessed 27.11.2014) (In Russ.).
2. Akhutina T.V. Narusheniya pis'ma: diagnostika i korrektsiya. [Writing disorders: diagnosis and correction]. Aktual'nye problemy logopedicheskoi praktiki [Actual problems of speech therapy practice]. Khrakovskaya M.G. (ed.). Saint Petersburg: Aktsioner i K, 2004, pp. 225–247.
3. Akhutina T.V. Trudnosti pis'ma i ikh neiropsikhologicheskaya diagnostika. [Writing difficulties and their neuropsychological diagnostics]. In Inshakova O.B. (ed.) *Pis'mo i chtenie: trudnosti obucheniya i korrektsiya* [Reading and writing: learning disabilities and correction]. Moscow: MPSI, 2001, pp. 7–20.
4. Akhutina T.V., Korneev A.A., Matveeva E.Yu., Agris A.R. Vozrastnaya dinamika dvukh variantov defitsita regulyatsii aktivnosti u mladshikh shkol'nikov [Age-related dynamics of cognitive functions in children with two variants of deficits in state regulation]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei Shkoly Ekonomiki (v pechati)* [Psychology. Journal of the Higher School of Economics (in press)].
5. Akhutina T.V., Polonskaya N.N., Pylaeva N.M., Maksimenko M.Yu. Neiropsikhologicheskoe obsledovanie [Neuropsychological evaluation]. In Akhutina T.V. (eds.) *Neiropsikhologicheskaya diagnostika, obsledovanie pis'ma i chteniya mladshikh shkol'nikov* [Neuropsychological diagnostics, evaluation of writing and reading in primary school children]. Moscow: Sfera; V. Sekachev, 2008, pp. 4–64.
6. Bezrukikh M.M., Lyubomirskii L.E. Vozrastnye osobennosti organizatsii i regulyatsii proizvol'nykh dvizhenii u detei i podrostkov. [Age features of organization and regulation of voluntary movements in children and adolescents]. In Bezrukikh M.M. (eds.) *Fiziologiya razvitiya rebenka* [Child Development Physiology]. Moscow: Obrazovanie ot A do Ya, 2000. 319 p.
7. Bernshtein N.A. O postroenii dvizhenii [On the construction of movements]. Moscow: Medgiz, 1947. 450 p.
8. Bernshtein N.A. Ocherki po fiziologii dvizhenii i fiziologii aktivnosti [Essays on the physiology of movements and activity]. Moscow: Meditsina, 1966, pp. 160–170.
9. Voronova M.N., Korneev A.A., Akhutina T.V. Longitudinalnoe issledovanie razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsii u mladshikh shkol'nikov [Longitudinal study of the development of higher mental functions in primary school children]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya* [Moscow University Bulletin. Series 14. Psychology], 2013, no. 4, pp.48–64.

10. Vygotskii L.S. Predystoriya pis'mennoi rechi. [Background of written speech]. In Vygotskii L.S. *Umstvennoe razvitiye detei v protsesse obucheniya* [Mental development of children in the process of learning]. Moscow: Uchpedgiz, 1935, pp. 73–95.
11. Kuzeva O.V., Romanova A.A., Korneev A.A., Akhutina T.V. Osobennosti seriinoy organizatsii dvizhenii u mladshikh shkol'nikov v norme i s trudnostyami v obuchenii [Serial organization of movements in primary school children in norm and with learning disabilities]. *Defektologiya* [Defectology], 2014, no. 1, pp.17–28.
12. Kurganskii A.V., Akhutina T.V. Trudnosti v obuchenii i seriinaya organizatsiya dvizhenii u detei 6-7 let [Learning disabilities and the serial organization of movements in 6–7 year old children]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya* [Moscow University Bulletin. Series 14. Psychology], 1996, no. 2, pp.58–66.
13. Kurganskii A.V., Grigal P.P. Vypolnenie serii dvizhenii, zadavaemoi posledovatel'nost'yu sensornykh signalov. Individual'nye razlichiya v kharaktere nachal'noi stadii seriinogo naucheniya [Performing of series of movements defined by a sequence of sensor signals. Individual variations in the character of initial stage of serial learning]. *Zhurnal Vysshei Nervnoi Deyatel'nosti* [Journal of Higher Nervous Activity], 2009, no. 5, pp.540–552.
14. Luria A.R. Vysshie korkovye funktsii cheloveka i ikh narusheniya pri lokal'nykh porazheniyakh mozga [Higher cortical functions in man and their impairment caused by local brain damage]. Moscow: Piter, 2008. 621p.
15. Luria A.R. Osnovy neiropsikhologii [Foundations of neuropsychology]. Moscow: MGU, 1973. 374p.
16. Luria A.R. Ocherki psikhofiziologii pis'ma [Essays on the psychophysiology of writing]. Moscow: APN RSFSR, 1950. 84p.
17. Machinskaya R.I., Sugrobova G.A., Semenova O.A. Mezhdistsiplinarnyi podkhod k analizu mozgovykh mekhanizmov trudnosti obucheniya u detei. Opyt issledovaniya detei s priznakami SDVG [Interdisciplinary approach in the analysis of cerebral mechanisms of learning disabilities in children. The experience studies of children with ADHD symptoms]. *Zhurnal Vysshei Nervnoi Deyatel'nosti* [Journal of Higher Nervous Activity], 2013, no. 5, pp. 542–564.
18. Akhutina T.V. (eds.) Neiropsikhologicheskaya diagnostika, obsledovanie pis'ma i chteniya mladshikh shkol'nikov [Neuropsychological diagnosis, examination of writing and reading in primary school children]. Moscow: Sfera; V. Sekachev, 2008. 125p.
19. O pervoklassnikakh (po rezul'tatam issledovaniy gotovnosti pervoklassnikov k obucheniyu v shkole) [Elektronnyi resurs] [About first-graders (based on the research of school readiness in first-graders)]. In Kovalyova G.S. (eds.) *Institut soderzhaniya i metodov obucheniya RAO ismo.ioso.ru* [RAO Institute of content and learning methods ismo.ioso.ru]. Available at: <http://ismo.ioso.ru/> (Accessed 27.11.2014).
20. Polonskaya N.N. Neiropsikhologicheskie osobennosti detei s raznoi uspeshnost'yu obucheniya [Neuropsychological features of children with different learning success]. In Akhutina T.V. (eds.) *Doklady Vtoroi mezhdunarodnoi konferentsii, posvyashchennoi 100-letiyu so dnya rozhdeniya A.R. Luriya «A.R. Luriya i psikhologiya XXI veka»* (g. Moskva, 24-22 sentyabrya 2002 g.) [Reports of the Second international conference devoted to the 100th anniversary of the birth of A.R. Luria “A.R. Luria and psychology of XXI Century “]. Moscow: Smysl, 2003, pp. 206–214.
21. Polonskaya N.N., Yablokova L.V. Funktsii programirovaniya i kontrolya i uspeshnost' obucheniya u pervoklassnikov [Executive function and success of learning in the first grade]. In Khomsкая E.D. (eds.) *Sbornik dokladov “Pervaya Mezhdunarodnaya konferentsiya pamyati A.R. Luriya”* [Reports of the “First International Conference to the memory of Luria”]. Moscow: RPO, 1998, pp. 231–237.
22. Sal'nikova T.P. Pedagogicheskie tekhnologii [Educational technologies]. Moscow: TS Sfera, 2007. 128 p. Moscow: ARKTI, 2003. 208 p.
23. Semago N.Ya. Problemnye deti. Osnovy diagnosticheskoi i korrektsionnoi raboty psikhologa [Children with problems. Basics of psychological diagnostic and correction]. Semago N.Ya.(eds.). Moscow: ARKTI, 2003. 208p.
24. Semago N.Ya., Chirkova O.Yu. Tipologiya otklonyayushchegosya razvitiya: Nedostatochnoe razvitie [Typology of deviant development: Underdevelopment]. Semago M.M. (ed.) Moscow: Genezis, 2011. 288p.
25. Khrakovskaya M.G. Metodika vosstanovleniya i formirovaniya dvigatel'nogo navyka pis'ma pri narusheniyakh dinamicheskogo praksisa [The technique of rehabilitation and forming of writing motor skill in the disorders of dynamic praxis]. *Zhurnal Logoped* [J. Speech therapist], 2004, no. 3, pp.4–10.
26. Yablokova L.V. Neiropsikhologicheskaya diagnostika razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsii u mladshikh shkol'nikov: razrabotka kriteriev otsenki. Diss. dokt. psikhol. nauk. [Neuropsychological diagnostics of development of higher mental functions in primary school children: the development of evaluation criteria. Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Moscow, 1998. 126 p.

27. Berninger V. Understanding the graphia in developmental dysgraphia: A developmental neuropsychological perspective for disorders in producing written language. In Dewey D. (eds.) *Developmental motor disorders: A neuropsychological perspective*. New York: The Guilford Press, 2004, pp. 189–233.
28. Bull R., Scerif G. Executive functioning as a predictor of children's mathematics ability: Inhibition, switching, and working memory. *Developmental neuropsychology*, 2001. Vol. 19, no. 3, pp. 273–293. doi: 10.1207/S15326942DN1903_3.
29. Diamond A., Barnett W. S., Thomas, J. & Munro S. Preschool program improves cognitive control. *Science*, 2007. Vol. 318, no. 30, pp. 1387–1388. doi: 10.1126/science.1151148.
30. Hendriksen J., Keulers E., Feron F., Wassenberg R., Jolles J., Vles J. Subtypes of learning disabilities. *European child adolescent psychiatry*, 2007. Vol. 16, no.8, pp. 517–524. doi: 10.1007/s00787-007-0630-3.
31. Medwell J., Strand S., Wray D. The role of handwriting in composing for Y2 children. *Journal of Reading, Writing and Literacy*, 2007. Vol. 2, no.1 pp. 18–36. doi: 10.1080/03057640903103728.
32. Overvelde A., Hulstijn W. Handwriting development in grade 2 and grade 3 primary school children with normal, at risk, or dysgraphic characteristics. *Research in developmental disabilities*, 2011. Vol. 32, no. 2, pp. 540–548. doi: 10.1016/j.ridd.2010.12.027.
33. Rosenblum S., Parush S., Weiss P. Temporal measures of poor and proficient handwriters. In Meulenbroek R.G.J., Steenberg B. (Eds.). *Proceedings of the Tenth biennial conference of the International Graphonomics Society*. Nijmegen: University of Nijmegen, 2001, pp. 119–125.
34. Rourke B.P. Neuropsychology of learning disabilities: Past and future. *Learning Disability Quarterly*, 2005. Vol. 28, no. 2, pp. 111–114. doi: 10.2307/1593606.
35. St. Clair-Thompson H.L., Gathercole S.E. Executive functions and achievements in school: Shifting, updating, inhibition, and working memory. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 2006. Vol. 59, no. 4, pp. 745–759. doi: 10.1080/17470210500162854.
36. Swanson H.L., Berninger V.W. Individual differences in children's working memory and writing skill. *Journal of experimental child psychology*, 1996. Vol. 63, no. 2, pp. 358–385. doi: 10.1006/jecp.1996.0054.
37. Tucha O., Tucha L., Lange K.W. Graphonomics, automaticity and handwriting assessment. *Literacy*, 2008. Vol. 42, no. 3, pp. 145–155. doi: 10.1111/j.1741-4369.2008.00494.x.

Проблема влияния электронной среды на интеллектуальное развитие и межличностные отношения одаренных и талантливых детей

Фримен Д.*,
Лондон, Великобритания,
joan@joanfreeman.com

Автор обращает внимание на проблему места и роли распространения электронных сетей, позиции специалистов в оценке данных исследований по этому вопросу, выводы по отношению к влиянию новой ситуации на жизнь и развитие детей. Отмечается, что с одной стороны, электронные социальные сети могут стать источником положительных революционных изменений в обучении, профессиональном развитии, исследованиях, общественной жизни, а с другой – могут поощрять поверхностное мышление, а не стремление вдуматься в смысл получаемой информации, оказывая отрицательное воздействие на умственное развитие и межличностные взаимоотношения детей. Дается обзор некоторых подходов и исследований, в фокусе которых находится анализ положительных и отрицательных последствий новой ситуации для одаренных и талантливых детей.

Ключевые слова: одаренные дети, электронная среда, культура, интеллект, взаимоотношения, нравственность

Энтузиасты электронных сетей пре-возносят особую легкость и скорость осуществления коммуникаций, присущую им. Соответственно, довольно распространенным убеждением является то, что все эти мощные новые средства работают на благо цивилизации. Часть педагогов стремятся к внедрению

и распространению электронных сетей, так как видят в них новые пути развития одаренности и таланта. В связи с этим встает вопрос, действительно ли это стремление полностью оправдано? Вполне возможно, что скорость электронной коммуникации не даст детям глубины понимания информации, времени для ее

Для цитаты:

Фримен Д. Проблема влияния электронной среды на интеллектуальное развитие и межличностные отношения одаренных и талантливых детей // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 1. С. 102–109.

**Джоан Фримен.* Профессор, президент-основатель Европейского Совета по высоким способностям (ЕСНА – European Council for High Ability), обладательница награды Британского психологического общества за выдающийся вклад в развитие психологии, лицензированное консультирование одаренных детей, Лондон, Великобритания. E-mail: joan@joanfreeman.com

творческого осмысления. Поэтому я настороженно отношусь к такой позиции.

Имеющиеся сегодня научные данные по воздействию электронных сетей на людей и общество нельзя рассматривать как надежные и точные. Проведенные и опубликованные исследования часто представляют диаметрально противоположные результаты и несовместимые друг с другом выводы. Другими словами, невозможно описать с высокой степенью определенности, какое воздействие могут оказать электронные сети на людей, тем более – оценить то, какие воздействия могут быть положительными и какие отрицательными.

Приведу здесь лишь некоторые факты.

Непроизвольное вовлечение ребенка в электронные сети может начаться еще до его/ее рождения, когда родители выкладывают в интернете ультразвуковое изображение эмбриона. В настоящий момент в Северной Америке и Евросоюзе 81% детей в той или иной степени присутствуют в сети еще до того, как начали ходить, «благодаря» своим родителям. Четверть детей на Западе имеют профиль в социальных сетях в возрасте от 8 до 12 лет [1]. Весьма неожиданно то, что в исследованиях не зафиксировано почти никаких гендерных различий. В компьютерных играх и использовании приложений мальчики активнее девочек лишь на 1%. Что поражает еще больше – к школьному возрасту только 52% детей умеют ездить на велосипеде, тогда как 70% умеют играть в компьютерные игры. Соответственно, количество детей с ожирением растет очень быстро. Это можно рассматривать как статистический артефакт, но это может также частично объясняться признанным уменьшением физической активности детей из-за доминирования в их жизни использования электронных сетей.

В фокусе моего внимания находятся, в первую очередь, исследования о влиянии электронной социальной среды на развитие одаренных и талантливых детей. Безусловно, это весьма сложная область, но я сфокусируюсь здесь на данных, касающихся только двух важных аспектов. Первый аспект – интеллектуальное развитие, второй – изменения во взаимоотношениях детей, включая моральные аспекты этой области.

Высокий уровень интеллектуального развития

Появляются данные о том, что использование электронной почты, социальных сетей могут не только изменять когнитивные функции, но также и физическую структуру мозга детей. Электронная социальная сеть, возможно, влияет как на стиль научения детей, так и на то, как они используют свой разум. Но если это так, мы не уверены в том, что знаем, как происходит такое влияние. Любые изменения могут быть одинаковы по всем диапазонам интеллекта или влиять по-разному на каждом из уровней развития интеллекта.

Однако мы знаем, что познавательный процесс и даже сама структура мозга могут меняться в зависимости от того, как используется мозг. Вот пример из исследования лондонских таксистов.

Чтобы получить лицензию, водители проходят обучение в течение трех–четырех лет. В это время они колесят по городу, запоминая лабиринт из 25 тысяч улиц в пределах 10-ти-километрового радиуса от главного вокзала, а также маршруты к тысячам мест, которые привлекают туристов. В дополнение к задаче запоминания они должны показать способность моментально вычислить наиболее быстрый маршрут между двумя точками. Эти «Знания», как обозначаются приобретаемые умения, уникальны для получения лицензии для работы таксистом в Лондоне. Обучение завершается серией очень трудных экзаменов, которые проходят только примерно половина кандидатов в таксисты.

В ходе пятилетнего изучения с применением МРТ сканирования было обнаружено, что у лицензированных таксистов правый задний гиппокамп – подковообразная часть в мозге, главным образом, отвечающая за работу долговременной памяти и пространственную ориентацию, на 7% больше, чем у обычных людей. Это – значимое различие [14], которое может свидетельствовать о том, что интенсивная подготовка лондонских таксистов приводит к изменению мозговой структуры, «центров памяти». Более того, доказано, что чем дольше таксист работает, тем больше его/ее гиппокамп, так словно мозг расширяется с

тем, чтобы приспособиться к когнитивным потребностям пространственной ориентации в лондонских улицах. Достижение высочайших показателей в этом виде памяти, возможно, тормозит другой ее вид: таксисты показывают гораздо худшие результаты при тестировании зрительной памяти, чем обычные водители.

Если такие изменения происходят в зрелом мозге, то более чем вероятно, что аналогичные эффекты специализированного обучения и специальных обучающих средств будут отмечены в структурах и функционировании развивающегося мозга детей. И это будет на всю оставшуюся жизнь. Так как до сих пор это мало исследованная область психологии развития, то следует проявлять мудрость и осторожно следовать по пути интенсивных изменений в стимулах и требованиях к детскому мозгу.

Некоторые исследователи верят, что слишком большое внимание, уделяемое компьютерным экранам и мимолетным искусственным взаимодействиям (fleeting superficial interactions) в электронной среде, снижают силу детского мозга и что Интернет весьма слабо направлен на развитие серьезных идей/мыслей. Так, лауреат премии Пулитцера за 2011 г. в области научной литературы Н. Карр [3] провел обширное тщательное исследование научных данных по этой проблеме. Он написал, что, хотя мы с удовольствием используем «плоды» сетей, ради этого мы жертвуем вдумчивым чтением и возможностью глубоких размышлений о прочитанном. Тем не менее, можно также сказать, что «Твиттер» заставляет нас фокусироваться на самом существенном в исследовании или рассказе, обсуждаемых в сети. Интернет также является еще одним стимулом появления наших собственных идей и возможностью выразить их.

Человеческая мысль, отмечает Карр, формируется через «умственные орудия» («tools of mind») так, что изменения в работе мозга обусловлены не только реакцией на получаемый нами опыт, но и средствами, которые для этого используются. В исследовании, отмеченном премией, Карр пишет о том, что технологии, используемые нами для поиска, хранения и распространения информации, могут физически изменить нейронные пути нашего мозга (как это случилось с таксиста-

ми). Нам уже столетия известно, что на творчество оказывают влияние как материальные, так и умственные орудия. Например, использование более тонкой кисточки для краски меняет стиль рисования. Соответственно, возникает вопрос: насколько может изменить развитие творческого мышления столь радикальное изменение в восприятии?

Знаменитая фраза 60-х гг. прошлого века, принадлежащая Маршаллу МакЛухану, «Среда – это послание» (The medium is the message), подчеркивает, что средства коммуникации сами по себе являются частью послания/смысла/содержания. Понимание меняется в зависимости от способа передачи и восприятия информации. В выдвинутом Карром тезисе содержится доля истины. Если это действительно так, то изменения глубины умственной деятельности могут быть со временем вполне измеримы. С другой стороны, есть и контраргумент. Некоторые стороны интеллекта, измеряемые тестами на IQ, растут в последнее время.

Новое явление было описано Джеймсом Флинном, профессором новозеландского университета Отаго [5]. Он продемонстрировал, что от года к году повышается средний уровень умственного развития жителей Земли, измеряемый через коэффициент интеллекта. Примерно с 1950-х гг. идет повышение IQ примерно на 3 балла в каждое десятилетие. Это явление получило название «Эффекта Флинна». Наибольшее повышение в 20 баллов на протяжении жизни одного поколения (около 30 лет) было отмечено в Бельгии, Голландии и Израиле, а самое низкое, в 10 баллов, – в Дании и Швеции. Хотя полученные данные ограничены, кажется, что увеличение IQ носит ускоряющийся характер. Например, в Голландии средний балл увеличился в наибольшей степени (более 8 баллов) за недавно проанализированный период с 1972 по 1982 годы.

Если развитые страны к настоящему моменту возможно приближаются к плато в этом повышении, то развивающимся странам, возможно, только предстоит увидеть его пик. Флинн полагает, что это явление обусловлено изменениями в современном мире. Среди называемых им причин – более высокие требования к интеллекту в профессиональной деятельности, большее использование информа-

ционных технологий и меньше по числу детей семьи. Благодаря последнему факту каждый ребенок получает больше внимания со стороны взрослых. Уже почти столетие, как подрастающее поколение развитых стран все лучше пользуется абстрактными понятиями, выдвигает гипотезы. Что-то глобальное происходит в их головах. Это связано не столько с ростом «природного» интеллекта, сколько с большими изменениями в способах получения и использования информации.

Таким образом, теоретически, мы можем предположить, что с годами произойдет пропорциональное увеличение одаренных индивидов и лонгитюдные исследования зафиксируют эти изменения. Но возможно и другое: старое надежное измерение интеллекта придется приспособлять к новым стилям усвоения информации и мышления.

Некоторые тесты интеллекта, использующие абстрактные, невербальные паттерны (типа «Прогрессивных матриц Равена»), возможно, лучше всего сконструированы для определения этого нового стиля мышления. Тем не менее, традиционные тесты, предъявляющие больше требований к запоминанию информации, все еще широко распространены, так как связаны со школьным обучением, которое ориентировано на сдачу экзаменов и воспроизведение информации. Флинн говорит, что наши предки не были глупее нас, просто они думали по-другому. Он приводит пример для пояснения: «Что общего у собаки и кролика?» При ответе на этот вопрос современный умный ребенок, скорее всего, скажет, что они – млекопитающие, т.е. даст абстрактный ответ. Тогда как пятьдесят лет назад наиболее вероятным был бы ответ конкретный: «Собака может поймать кролика».

Появляющийся стиль познания становится гораздо лучшим условием для того, чтобы использовать мышление для решения как теоретических, так и практических задач. Компьютеры в образовании и даже компьютерные игры могут способствовать поддержанию познавательного интереса и умственной активности. Даже использование повседневных устройств, таких как ай-пэды, планшеты, и мобильной связи, требует более абстрактного типа восприятия и рефлексии, что может

представлять серьезные трудности для людей старшего поколения. Результатом, возможно, станет увеличение числа детей с уровнем развития, который сейчас мы обозначаем как «продвинутой». Возможно даже изменение самой кривой распределения, которую сейчас ученые используют для определения того, что лежит в области нормального и области необычного, выходящего за пределы нормального, развития. Одаренных индивидов приписывают к правой части падающей вниз кривой, указывающей на то, что их сравнительно не много. Возможно, что эта часть кривой будет несколько другой формы.

Сейчас в моей частной практике психологического консультирования я встречаюсь с увеличивающимся числом безусловно одаренных детей, которые принадлежат к 1% населения в возрасте от двух до 5 лет. Эти малыши получают настоящее удовольствие от решения интеллектуальных заданий, и мое впечатление, что чем выше уровень их развития, тем больше им нравятся вызовы их умственным возможностям. Задания включают рисование, нахождение сходства и различия в картинках, игры в слова, опознание геометрических форм и нахождение пропущенных частей в рисунке.

Так как только я в Великобритании специализируюсь в психологической диагностике потенциально одаренных маленьких детей, мне не с чем сравнить результаты. Трудно понять, возрастание их числа идет за счет эффекта Флинна или же из-за увеличения осознания того, что одаренность и талант нуждаются в особом отношении общества к ним. (Это точно так же, как я не могу объяснить возрастающее число учащихся начальной школы, которые диагностируются учителями как носителями симптома Аспергера). Типично, что существенной для одаренных детей является проблема образования. Родители, например, настойчиво пытаются узнать, как поддержать тех детей, кто бегло читает и считает в три года, т.е. задолго до поступления в школу (в 5 лет). Многие родители обращаются к всевозможным рекомендациям в интернете, которые могут быть и абсолютно неверные.

Распространение недостоверной информации касается не только детей. Любой блог-

гер может исказить правдивую информацию. У того, кто нуждается в помощи, сейчас гораздо более широкое поле для выбора, чем просто беседы с друзьями, которые, чаще всего, принадлежат к тому же кругу. Влияние электронной социальной среды выходит далеко за пределы развития отдельного индивида. Согласованные усилия тысяч увлеченных коммуникаторов действительно способны изменить убеждения и поведение во всех сообществах.

Ученые весьма привержены к рассмотрению проблем с разных, зачастую противоположных, точек зрения, что, как правило, не присуще социальной среде. Карлу Густаву Юнгу (1964) принадлежит выражение «Шок новизны» («The shock of the new»). В прошлом инновации часто воспринимались обществом весьма болезненно, но тогда главным возражением обычно называлась угроза нравственности [9].

В качестве примера приведу следующие факты: перевод Библии на разговорный местный язык трактовался как возможность читать ее самим и выйти из-под руководства священника; танцзалы подталкивали людей к близкому физическому контакту друг с другом, а кинотеатры позволяли людям сидеть рядом в темноте. Но действительность и страхи относительно новой электронной среды гораздо более шокирующие, чем просто новизна. Есть научные свидетельства того, что развивающийся мозг ребенка изменяется как в своей структуре, так и в функционировании. Соответственно, есть серьезнейшая потребность в том, чтобы взять паузу и внимательно разобраться в том, что происходит.

Межличностные отношения

Социальные сети не новы. Отдельные индивиды всегда объединяются в группы, которые вливаются в более широкие социальные сети. Взаимоотношения являются существенным компонентом для получения эмоциональной поддержки и поддержания качества жизни для большинства живых существ. Когда эти связи, в какой-то степени, ограничены, как, например, у людей с разной степенью выраженности проблем аутизма, функционирование в обществе становится исключительно трудным.

Принадлежность к любой социальной группе содержит риски и преимущества, будь то соревнование или сотрудничество. На взаимоотношения в группе также большое влияние имеет ее размер. Членство в очень «близких группах», таких как семейные и дружеские, более «затратное» в плане времени и эмоциональной вовлеченности. Группа с большим числом участников, типа социальной электронной сети, имеет более низкий уровень близости и, теоретически, не требует больших затрат времени и энергии, если только не развилась аддикция и она не поглощает большую часть жизни человека. Как любой вид активности, блогерская активность осуществляется за счет чего-то еще. Все же талант и содержательность имеют значение наряду со стилем презентации. Скучное скучно в любой среде.

Глубокие личностные изменения, которые мы еще не вполне можем предвидеть в следующем поколении, могут включать умножение себя (multiplication of selves), что сейчас возможно в режиме он-лайн. Есть дети, для которых электронные «аватары» могут становиться почти реальными, будь то их собственные электронные образы и виртуальные жизни или чужие. Сильная вовлеченность в электронные социальные сети может повысить число психических заболеваний типа шизофрении [4]. С высокой степенью определенности гораздо большее число детей получают диагноз, связанный с проявлениями аутизма и предписаниями принимать таблетки. Трудно сказать, обусловлено это сегодняшней тенденцией к постановке такого диагноза или длительным периодом признания этого заболевания или же влиянием электронных социальных сетей.

Во всех социальных группах выражена потребность в минимальном уровне взаимного доверия. Чем выше доверие, тем сильнее группа. Согласно теории разума (The Theory of Mind) драгоценное доверие сильнейшим образом зависит от способности интерпретировать намерения других людей [13]. Грубое разрушение доверия происходит через, например, злонамеренные анонимные электронные письма, через «Твиттер». Невинные дети могут испытывать абсолютное доверие к электронным сообщениям, что делает их легкой мишенью для насилия на любом уровне: более старшие,

опытные и изоэдренные подростки, не испытывая потребности в доверии, могут препятствовать установлению близких взаимоотношений. Несмотря на все хорошее, связанное с электронными сетями, явление кибербуллинга – троллинг – отдельных индивидов или групп, встречается в избытке. Еще никогда прежде не было так легко или так широко распространять ложь и угрозы. Это может быть одной из причин самоубийств молодых людей.

Теория социального мозга (The Theory of the Social Brain) утверждает, что поддерживающие социальные группы повышают уровень интеллекта [10]. Идея такова, что размер мозга отдельного человека, точнее – объем новой коры (неосогтех), «подстраивается» под требования, необходимые для членства в социальной группе. Идея основана на неэлектронных межличностных взаимодействиях, которые в прежние времена достигали не более 150 контактов в момент времени. Однако сейчас данное утверждение не может быть применимо, так как огромное число людей никогда в действительности не встречаются лично или никак не взаимодействуют друг с другом. На социальных сайтах в списках друзей может содержаться огромное число контактов, из которых лишь в немногих отмечаются слабые межличностные связи. Остальные могут быть лишь набранными на клавиатуре именами, часть которых, возможно, не настоящие, и за ними – никаких межличностных взаимоотношений.

Теперь об аддикции, конкретнее – об интернет-зависимости. Мы все слишком хорошо знакомы с сообщениями о бледных молодых людях, которые проводят все часы бодрствования в сети. Некоторые из них, возможно, одаренные, однако вряд ли кто-либо назовет их здоровыми. К счастью, насколько известно в настоящее время, только незначительная часть людей живет полностью электронной жизнью. Миф о том, что одаренные и талантливые дети больше подвержены негативному социальному влиянию все еще довольно распространен. Однако научные данные свидетельствуют о том, что, в действительности, они эмоционально сильнее, чем другие дети. Без этой эмоциональной силы они не могли бы проявить себя как творческие личности с высокими достижениями [7]. Теоретически, одаренные дети должны быть менее подвержены влиянию электронной социальной среды, но пока нет никаких доказательств такого вывода. Неожиданно начали появляться некоторые побочные результаты многочасовых бдений за экранами. Так, читать электронные книги в постели весьма опасно. Почему? Обнаружено, что экраны с задней подсветкой снижают уровень мелатонина в мозгу до 22% [11]. Такое снижение ведет к бессоннице; а последствия бессонницы проявляются в повседневной жизни как усталость, раздражительность и тому подобное. Например, усталость влияет на способность индивида к волевым усилиям [2]. Каждое утро дает людям возобновленный запас энергии, позволяющей проявлять волевые усилия, но только после хорошего сна ночью и здоровой пищи на завтрак.

Нравственность не меняется

Обширный и немедленный доступ к информационной среде, безусловно, влияет на изменения в обществе. У нас уже есть достаточно доказательств, таких как арабская весна, хотя чешская весна прекрасно обошлась и без электронной сети. Далеко не всякое общение в блогах или «Твиттере» заканчивается радостными собраниями; оно также становится и источником бунтов, убийств, знакомит детей с порнографией. Известно, что именно электронные сети использовались для организации взрывов в лондонском метро. Нормы нравственного поведения не изменились, изменились средства и скорость, с которыми они распространяются.

Судя по научным данным, одаренные и талантливые в работе в электронных социальных сетях не проявляют более высокой нравственности [6]. Одаренные, скорее, лучше осваивают эту технологию и, будучи грамотнее, выражают себя лучше, но из этого не следует, что они проявляют большее уважение к мнению других. Невролог Сьюзен Гринфилд из Университета Оксфорда полагает, что социальные сети подрывают нравственные ценности. Также вероятно, что молодые люди, использующие фейсбук по несколько часов каждый день, теряют способность к эмпатии [8]. В электронной социальной среде нет места ответственности и сочувствию.

В сентябре 2012 г. в Лондоне, возражая против цензуры, создатель всемирной паутины сэр Тим Бернерс Ли (Tim Berners Lee) также предупредил: «Мы должны опережать организованных преступников и террористов» [12]. Новая среда порождает те же моральные дилеммы, что были присущи старой среде. Разница только в скорости общения и, возможно, большей, более наивной вере в правдивость того, что есть в «паутине», чем того, что есть в других, статичных средствах информации.

Возможности электронной социальной сети вызывают восхищение и предоставляют обширное поле деятельности во благо людей. Вместе с тем трудно быть уверенным в непосредственных результатах ее воздействия, ее долговременные последствия почти невозможно предвосхитить, а ее продвижение – стремительно и неуклонно. Ее воздействия слишком значимы, чтобы принимать не критично.

Электронная среда – это основа, которая стимулирует разработку новых образовательных программ для наиболее одаренных. Например, обсуждений в школе возможных последствий виртуальных отношений, или изучения точности информации в Википедии.

Литература

1. AVG Digital Diaries [Электронный ресурс], 2010. URL: <http://avg.typepad.com/files/digital-diaries-half-term-report.pdf> <http://avg.typepad.com/files/avgdigital-skills-study-full-briefing.pdf> (дата обращения 1.09.2014).
2. Baumeister R.F., Tierney J. Willpower: Rediscovering our greatest strength. London: Allen Lane. 2011.
3. Carr N. The Shallows: What the Internet is Doing to Our Brains. N.Y.: Norton. 2010.
4. Dokoupil T. 'Is the Web Driving Us Mad?' // Newsweek. July 9. 2012.
5. Flynn J.R. What is Intelligence? Cambridge: Cambridge University Press. 2007.
6. Freeman J. Morality and giftedness [Электронный ресурс] // The Routledge International Companion to Gifted Education / Т. Balchin, В. Hymer, D. Matthews (Eds.). London and N.Y. Routledge. 2008. P. 141–148. Available at: www.joanfreeman.com. (дата обращения 1.09.2014).
7. Freeman J. The emotional development of gifted and talented children [Электронный ресурс] // Journal of Giftedness. University of Ulm Germany. 2009. Available at: www.joanfreeman.com. (дата обращения 1.09.2014).

В Германии действует замечательный электронный проект, программа электронного менторства «КиберМенторы», разработанная Альбертом Циглером и Хайдрун Штегер [15]. Программа предоставляет учащимся, преимущественно девушкам, персональных менторов в области естественных наук, технологии, инженерии и математики (Science, Technology, Engineering and Mathematics – STEM) с использованием виртуального научного сообщества [15]. По всей Германии в этой программе уже участвуют более 2500 пар «ментор – ученик/ученица». Эта программа хорошо продвигается и расширяется.

Те, кто работает в образовании, находят на передовой по защите и профессиональной поддержке интеллектуального и эмоционального развития детей. Эта статья – настоятельный призыв к лучшему осознанию воздействий электронной социальной среды, а также к началу незамедлительных исследований во всем мире по поиску данных о том, что происходит в сердцах и умах наших детей. Научные данные должны стать прочной основой для разработки и внедрения специальных интерактивных электронных программ для одаренных и талантливых детей.

8. Greenfield S. Living online is changing our brains [Электронный ресурс]. URL: <http://www.newscientist.com/article/mg21128236.400-susan-greenfield-living-online-is-changing-our-brains.html> (дата обращения 1.09.2014).
9. Jung C.G. Approaching the unconscious // Man and his Symbols / C.G. Jung (Ed.). London: Aldus books. 1964.
10. Sutcliffe A., Dunbar R., Binder J., Arrow H. Relationships and the social brain: Integrating psychological and evolutionary perspectives // British Journal of Psychology. 2011. № 103. P. 149–168.
11. Can't sleep? Turn off your ipad. Renssalaer Polytechnic Institute Lighting Research Centre // The Times. 2012. 10 Sept.
12. Web inventor attacks snooping threat to freedom, quoting Tim Berners Lee // The Times. 2012. 6 Sep.
13. Wellman H.M. The Child's Theory of Mind. Cambridge, Mass: MIT Press 1990.
14. Zeidman P, Mullally S.L., Schwarzkopf D.S, Maguire E.A. Exploring the parahippocampal cortex response to high and low spatial frequency spaces // Neuroreport. 2012. №23(8). P. 503–507.
15. Zeigler A. CyberMentor. Paper presented at the European Council for High Ability (ECHA) Conference (Münster, Germany, September, 2012). 2012.

Possible Effects of the Electronic Social Media on Gifted and Talented Children's Intelligence and Relationships

Freeman J.,
London, UK,
joan@joanfreeman.com

In just a few decades, electronic networks have expanded beyond all expectations. Instant messaging via smart phones and computers of all sorts whizz round the world. Researchers and policy makers are strongly divided in their findings and conclusions as to the effects of possible persuasive changes on the lives of our children. Electronic social media might positively revolutionise learning, professional development, advocacy, research and policy-making, but they might also encourage superficial rather than deep thought, thus negatively affecting children's intellect and personal relationships. This paper takes a look at some approaches to the interactions of positive and negative impacts with special implications for gifted and talented children.

Keywords: the gifted, social media, evidence, culture, intellect, relationships, morality

References

1. AVG Digital Diaries [Elektronnyi resurs], 2010. URL: <http://avg.typepad.com/files/digital-diaries-half-term-report.pdf> <http://avg.typepad.com/files/avgdigital-skills-study-full-briefing.pdf> (Accessed 1.09.2014).
2. Baumeister R.F., Tierney J. *Willpower: Rediscovering our greatest strength*. London: Allen Lane. 2011.
3. Carr Ni. *The Shallows: What the Internet is Doing to Our Brains*. New York: Norton. 2010.
4. Dokoupil T. Is the Web Driving Us Mad? *Newsweek*, 2012. July 9.
5. Flynn J.R. *What is Intelligence?* Cambridge: Cambridge University Press. 2007.
6. Freeman J. Morality and giftedness. In Balchin T. (eds.) *The Routledge International Companion to Gifted Education*. London and New York: Routledge, 2008, pp. 141–148. Available at: www.joanfreeman.com. (Accessed 1.09.2014).
7. Freeman J. The emotional development of gifted and talented children. *Journal of Giftedness*, 2009. Available at: www.joanfreeman.com. (Accessed 1.09.2014).
8. Greenfield S. Living online is changing our brains [Elektronnyi resurs]. URL: <http://www.newscientist.com/article/mg21128236.400-susan-greenfield-living-online-is-changing-our-brains.html> (Accessed 1.09.2014).
9. Jung C.G. Approaching the unconscious. In Jung C.G. (ed.) *Man and his Symbols*. London: Aldus books, 1964.
10. Sutcliffe A., Dunbar R., Binder J., Arrow H. Relationships and the social brain: Integrating psychological and evolutionary perspectives. *British Journal of Psychology*, 2011, no. 103, pp. 149–168.
11. Can't sleep? Turn off your ipad. Renssalaer Polytechnic Institute Lighting Research Centre. *The Times*, 2012. 10 Sept.
12. Web inventor attacks snooping threat to freedom, quoting Tim Berners Lee. *The Times*, 2012. 6 Sep.
13. Wellman H.M. *The Child's Theory of Mind*. Cambridge, Mass: MIT Press, 1990.
14. Zeidman P, Mullally S.L., Schwarzkopf D.S, Maguire E.A. Exploring the parahippocampal cortex response to high and low spatial frequency spaces. *Neuroreport*, 2012, no. 23(8), pp. 503–507.
15. Zeigler A. CyberMentor. Paper presented at the *European Council for High Ability (ECHA) Conference*. Münster, Germany. September, 2012.

For citation:

Freeman J. Possible Effects of the Electronic Social Media on Gifted and Talented Children's Intelligence and Relationships. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015, vol. 20, no. 1, pp. 102–109 (In Russ., abstr. in Engl.).

*Freeman Joan. Professor, Founding President of the European Council for a high ability (ECHA – European Council for High Ability), winner of the British Psychological Society award for outstanding contribution to the development of psychology, licensed counseling gifted children. London, UK. E-mail: joan@joanfreeman.com

**Статьи, опубликованные в журнале «Психологическая наука и образование»
в 2014 году**

Рубрика/автор/название статьи	Номер выпуска	Страницы
МЕТОДОЛОГИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ		
Алехина С. В. Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики	№1	5–16
Шеманов А. Ю. Проблема формирования инклюзивной общности в изучении творческой деятельности	№1	17–25
Сунцова А. С. О методологических подходах к исследованию проблем инклюзивного образования	№1	26–32
ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ		
Чепель Т. Л., Абакирова Т. П., Самуйленко С. В. Эффективность образовательного процесса в условиях инклюзивной практики: итоги мониторинговых исследований	№1	33–41
Инденбаум Е. Л. Характеристики коммуникативной компетентности подростков с разными формами интеллектуальной недостаточности в условиях инклюзивного и специального образования	№1	42–49
Александрова Л. А., Лебедева А. А., Божоев В. В. Психологические ресурсы личности и социально-психологическая адаптация студентов с ОВЗ в условиях профессионального образования	№1	50–62
ПРАКТИКА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ		
Макарова И. А., Фролова М. Л., Рахимова Н. В. Инклюзивное профессиональное образование: опыт внедрения в условиях Амурского педагогического колледжа	№1	63–73
Дмитриева Н. С., Нартова-Бочавер С. К. Возможности физической среды в условиях инклюзивного образования	№1	74–81
ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ		
Портер Д. Какую поддержку хотят родители для своих детей с ОВЗ?	№1	82–89
ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ		
Миринова С. И. Специфика психологической готовности к материнству девушек-сирот	№1	90–98
Зарецкий Ю. В., Зарецкий В. К., Кулагина И. Ю. Методика исследования субъектной позиции учащихся разных возрастов	№1	98–109
МЕДИАЦИЯ		
Шамликашвили Ц. А. Медиация как междисциплинарная наука и социально значимый институт	№2	5–14
Шамликашвили Ц. А. Медиация в современной правовой практике	№2	15–25
Шамликашвили Ц. А., Хазанова М. А. Метод «школьная медиация» как способ создания безопасного пространства и его психологические механизмы	№2	26–33
Тюльканов С. Л. Становление медиации в Российской Федерации	№2	34–40
Гордийчук Н. В. Трансформативная медиация: основные понятия и установки	№2	41–48

МОДЕРНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Климов А. А.

Вступительное слово, модернизация педагогического образования в России

№3

4

ДОКУМЕНТЫ

Концепция «комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций»

№3

5–10

Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)»

№3

11–31

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Болотов В. А.

К вопросам о реформе педагогического образования

№3

32–40

Марголис А. А.

Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ

№3

41–57

Забродин Ю. М.

Модернизация психолого-педагогического образования как стратегический ориентир разработки профессионального стандарта педагога-психолога

№3

58–73

Сидоркин А. М.

Общественно-педагогическая практика в подготовке учителей

№3

74–77

ПРОЕКТ МОДЕРНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Сафронова М. А., Бысик Н. В.

Описание проекта модернизации педагогического образования

№3

78–86

Каспржак А. Г., Калашников С. П.

Приоритет образовательных результатов как инструмент модернизации программ подготовки учителей

№3

87–104

Марголис А. А.

Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров

№3

105–126

НАПРАВЛЕНИЯ ПРОЕКТА МОДЕРНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рубцов В. В., Макаровская З. В., Гуружапов В. А., Максимов Л. К.

Компетентностно-деятельностный подход к проектированию и разработке новой модульной ОПОП исследовательской магистратуры «Культурно-историческая психология и деятельностный подход в образовании»: направление подготовки – психолого-педагогическое образование

№3

127–142

Гуружапов В. А., Марголис А. А.

Проектирование модели практикоориентированной подготовки педагогических кадров по программам бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (учитель начальных классов) на основе сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и начального общего образования

№3

143–159

Весманов С. В., Весманов Д. С., Жадько Н. В., Акопян Г. А.

Подготовка педагогов в исследовательской магистратуре: опыт московского городского педагогического университета

№3

160–167

Аржанных Е. В., Бурлакова И. А.

Подготовка оснований для разработки программ повышения квалификации педагогов дошкольного образования с учетом федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»

№3

186–196

Савенков А. И., Львова А. С., Вачкова С. Н., Любченко О. А., Никитина Э. К. Подготовка педагогов в магистратуре нового поколения	№3	197–206
Булин-Соколова Е. И., Обухов А. С., Семенов А. Л. Будущее педагогическое образование. Направление движения и первые практические шаги	№3	207–226
ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ВЗРОСЛЕНИЯ		
Обухова Л. Ф. Психология развития в начале нового века	№4	5–14
Мелик-Пашаев А. А. Проявление одаренности как норма развития	№4	15–21
Нуркова В. В. Самоопределяющие нарративы в развитии личности	№4	22–30
Чурбанова С. М. Эмоциональное опосредствование творческих образов в детском возрасте: исследование и практика	№4	31–35
ВАРИАНТЫ РАЗВИТИЯ И ПРОСТРАНСТВО РАЗВИТИЯ		
Горбачевская Н. Л., Сорокин А. Б., Данилина К. К. Возрастные изменения нейрофизиологических характеристик у детей в норме и при синдроме умственной отсталости, сцепленной с ломкой хромосомой X (FRAXA)	№4	36–45
Жуйкова Е. Б., Печникова Л. С. Психологическая характеристика мотивации к воспитанию приемного ребенка в семье	№4	46–53
Котляр И. А., Соколова М. В. Привлекательность детской уличной площадки. Опыт эмпирического исследования	№4	54–63
ЭТАП ВЗРОСЛЕНИЯ - ПОДРОСТНИЧЕСТВО		
Ковалева Н. Б. Психолого-педагогические условия трансляции ценности образования и освоения индивидуальной образовательной траектории подростками	№4	64–71
Белопольская Н. Л., Литовченко И. С. Психологический и телесный возраст подростков и юношей с реальными и мнимыми проблемами внешности	№4	72–80
Пряжникова Е. Ю., Чистовский Д. И. Самосознание студентов с ОВЗ на этапе профессионального развития	№4	81–91
ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ		
Хайкин В. Л., Григорьев Д. В. Базовые позиции развития дополнительного образования в России: психологический ракурс	№4	92–100
Рубцова О. В., Уланова Н. С. Психологические предпосылки развития рефлексии в условиях применения цифровых технологий	№4	101–112