

Сравнительное исследование особенностей психосоциального развития учащихся старших классов и студентов-первокурсников высших учебных заведений

Ильин В. А.*,

кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии управления факультета социальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета

Представлены результаты исследования особенностей психосоциального развития учащихся старших классов и студентов-первокурсников высших учебных заведений, в которых показано наличие серьезных деформаций психосоциального развития у значительной части российских испытуемых, некоторые из которых успешно корректируются на этапе целенаправленной подготовки к поступлению в вуз. Обоснована необходимость повышения внимания к реализации средней школой развивающей функции и предложен ряд научно-практических рекомендаций, направленных на решение этой задачи.

Ключевые слова: психосоциальное развитие, базисный конфликт, эпигенетическая актуальность.

На современном этапе реформирования системы образования для решения целого ряда практических задач (в том числе и связанных с оценкой эффективности реализуемых в рамках национального проекта «Образование» мероприятий) представляется важным ответить на два взаимосвязанных вопроса: во-первых, насколько успешно современная российская средняя школа выполняет (и выполняет ли вообще)

развивающую функцию и, во-вторых, в какой степени именно в личностном плане старшеклассники оказываются готовы к поступлению в вуз и обучению в нем. В известном смысле, речь идет о *психологической готовности к обучению в высшей школе*. И в данном случае это отнюдь не оксюморон по той простой причине, что выбор вуза, поступление и успешное обучение в нем требуют от молодого человека отчет-

* va0405@mail.ru

ливо выраженной субъектной позиции, занять и реализовать которую можно только действительно будучи к этому *готовым*, обладая определенными личностными качествами, опытом и навыками.

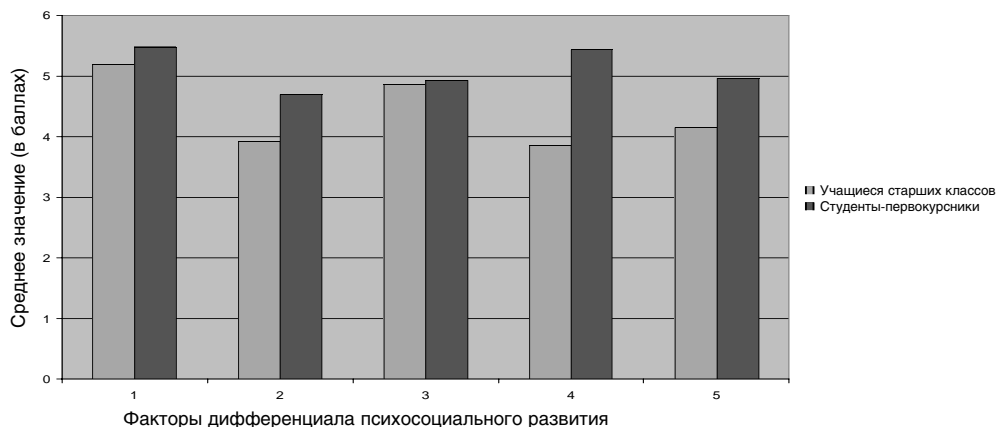
Достаточно обоснованно ответить на поставленные выше вопросы позволяют некоторые результаты проведенного в 2005–2007 гг. группой аспирантов и студентов факультета социальной психологии МГППУ под нашим непосредственным руководством многопланового исследования, посвященного операционализации и верификации психосоциальной концепции развития. В рамках этого исследования изучались, в частности, особенности психосоциального развития учащихся старших классов московских школ и студентов московских вузов. Заметим, что выбор именно московских школ был обусловлен не только их удобностью с организационной точки зрения, но и тем, что в силу целого ряда совершенно очевидных причин есть все основания рассматривать их как наиболее благополучные в современных российских условиях и ожидать максимальной эффективности как в собственно образовательном, так и в развивающем планах. В данной части исследования приняли участие 170 учащихся X–XI классов девяти школ (в том числе двух лицеев и двух специальных школ с углубленным изучением ряда предметов) и 121 студент первого курса МГППУ. Хотя в упомянутом исследовании в целом приняли участие большое число студентов других московских вузов, в описываемой его части мы совершенно сознательно в целях, что называется, «чистоты эксперимента» ограничились выборкой из первокурсников МГППУ, поскольку, в силу специфики данного вуза, она практически на 100 % состоит из выпускников московских школ. Заметим в этой связи, что проводившееся в рамках общего исследования сравнение психосоциального развития студентов МГППУ и других вузов не выявило каких-либо существенных различий – т. е. в рассматриваемом контексте вполне правомерно рассматривать нашу выборку как вполне репрезентативное представитель-

ство типичных студентов-первокурсников московских вузов.

В качестве основной методики исследования использовался «Дифференциал психосоциального развития» (В. А. Ильин, Д. В. Сипягин). Поскольку данная методика, равно как и теоретико-методологическое содержание психосоциальной концепции развития, достаточно подробно описаны в целом ряде публикаций [3]; [4]; [5], нет необходимости возвращаться к ним еще раз в рамках данной статьи. Поэтому сразу перейдем к изложению полученных в ходе исследования результатов и их анализу. Заметим лишь, что в описываемой части исследования использовался пятифакторный вариант дифференциала (напомним, что каждый фактор соответствует одной из первых пяти стадий эпигенетического цикла: 1 – доверие/недоверие; 2 – автономия/стыд, сомнение; 3 – инициатива/вина; 4 – компетентность/неуспешность; 5 – идентичность/психосоциальная спутанность).

На диаграмме представлены сравнительные профили психосоциального развития учащихся старших классов московских школ и студентов-первокурсников МГППУ, построенные по средним значениям эмпирических распределений результатов испытуемых, полученных по каждому из пяти факторов дифференциала.

Как отчетливо видно на диаграмме, между двумя профилями имеются явные различия по второму, четвертому и пятому факторам дифференциала. При этом средние значения эмпирических распределений результатов студентов-первокурсников по каждому из этих факторов существенно выше, чем полученные на выборке учащихся старших классов. Для проверки значимости этих различий использовался непараметрический тест для независимых выборок Манна-Уитни в статистическом пакете SPSS 11.13. В результате установлено, что данные различия являются статистически значимыми (во всех случаях двусторонний асимптотический уровень значимости U -критерия Манна-Уитни $p < 0,01$). Значимых различий по первому и третьему



Сравнительный профиль психосоциального развития двух категорий испытуемых

факторам не выявлено (двусторонний асимптотический уровень значимости U -критерия Манна-Уитни $p = 0,170$ и $0,929$ соответственно).

В целях детализации и углубленной содержательной интерпретации выявленных различий был проведен анализ частотных характеристик полученных эмпирических распределений. В таблице приведены округленные до второго знака значения основных частотных характеристик по факторам дифференциала психосоциального развития для двух категорий испытуемых, вычисленные с использованием процедуры Frequencies пакета SPSS 11.13.

Как видно из таблицы, значения практически всех мер центральной тенденции распределения результатов по второму фактору дифференциала психосоциального развития подтверждают, что базисный конфликт между автономией и генерализованным чувством стыда и сомнения получил позитивное разрешение у существенно большего числа студентов, чем у старшеклассников. Особенно показательны в этом отношении границы квартильных долей обеих выборок. Результаты более 75 % студентов превышают 4 балла (значение первого перцентиля составляет 4,07) соответствующих нулевой шкальной

оценке – т. е. тяготеют к позитивному полюсу данного фактора (автономии). В то же время результаты 50 % учащихся старших классов средних школ оказались ниже нулевой точки (значение второго перцентиля составляет ровно 4 балла) – т. е. у половины старшеклассников преобладает негативное разрешение второго психосоциального кризиса развития. Более того, результаты еще 25 % испытуемых данной категории (третий квартиль) укладываются в диапазон от 4 до 4,29, что при переводе балльных оценок в шкальные дает интервал от 0 до +0,29. Напомним, что во всех построенных по принципу дифференциала методиках шкальная оценка «1» интерпретируется как слабо выраженное преобладание соответствующего полюса (скорее такой, чем противоположный), оценка «2» как достаточно выраженное (в целом такой) и оценка «3» как сильно выраженное (именно такой). Это означает, что у испытуемых, чьи результаты попали в данный квартиль, базисный конфликт второй стадии психосоциального развития на момент проведения исследования оставался неразрешенным. Таким образом, фактически менее чем у 25 % обследованных старшеклассников имеет место разрешение второго базисного конфликта в пользу автономии.

Таблица 1

Значения основных частотных характеристик эмпирических распределений результатов для двух категорий испытуемых по факторам дифференциала психосоциального развития

Частотные характеристики распределения	Фактор 1 (Доверие–Недоверие)		Фактор 2 (Автономия – Стыд, сомнение)		Фактор 3 (Инициатива–Вина)		Фактор 4 (Компетентность – Неуспешность)		Фактор 5 (Идентичность – Психосоциальная спутанность)	
	Старшеклассники	Студенты	Старшеклассники	Студенты	Старшеклассники	Студенты	Старшеклассники	Студенты	Старшеклассники	Студенты
Среднее	5,20	5,48	3,92	4,70	4,86	4,93	3,87	5,43	4,15	4,96
Медиана	5,57	5,71	4,00	4,86	5,00	5,00	3,86	5,57	4,14	5,14
Мода	6,14	5,86	4,00	5,00	5,29	5,00	3,86	5,29	4,14	5,14
Статистическое отклонение	1,28	0,94	0,72	0,91	1,08	0,93	0,71	0,84	0,81	0,94
Дисперсия	1,65	0,88	0,52	0,83	1,18	0,87	0,50	0,70	0,66	0,89
Минимум	1,00	1,57	1,00	2,14	1,00	2,29	1,00	2,43	1,00	2,43
Максимум	7,00	7,00	6,14	7,00	7,00	6,71	6,29	6,86	5,71	7,00
Процентили: 25	4,54	5,14	3,57	4,07	4,43	4,29	3,57	5,00	3,86	4,43
50	5,57	5,71	4,00	4,86	5,00	5,00	3,86	5,57	4,14	5,14
75	6,14	6,00	4,29	5,29	5,57	5,43	4,29	6,00	4,57	5,57

Надо сказать, что при ближайшем рассмотрении результаты студентов по данному фактору также не внушают особого оптимизма. Так, результаты 50 % испытуемых этой категории, вошедшие во второй и третий квартили, укладываются в диапазон от 4,07 до 5,29, что соответствует шкальному интервалу от +0,07 до +1,29 – т. е. базисный конфликт второй стадии психосоциального развития у этих испытуемых либо остался неразрешенным, либо получил слабовыраженное разрешение в

пользу автономии. Таким образом, в выборке студентов-первокурсников только у 25 % испытуемых на момент исследования имело место достаточно выраженное позитивное разрешение конфликта между автономией и генерализованным чувством стыда и сомнения. Как отчетливо видно на диаграмме (и это подтверждается данными из приведенной таблицы), именно второй фактор в профиле психосоциального развития, что называется, «западает» применительно как к выборке студентов пер-

вого курса, так и учащихся старших классов. Причем, как показала статистическая проверка с использованием непараметрического критерия Вилкоксона для сравнения связанных выборок, в выборке студентов распределение результатов по данному фактору значимо отличается от распределений по остальным четырем факторам дифференциала (асимптотический уровень значимости критерия $p < 0,01$ во всех случаях). Таким образом, психосоциальное развитие на второй стадии эпигенетического цикла у двух категорий испытуемых хотя и различается в качественном отношении, тем не менее, укладывается в общую тенденцию. Отметим в этой связи, что, как показано в ряде не только психологических, но и социологических исследований, именно выраженный дефицит личностной автономии является наиболее распространенной психосоциальной проблемой в современной российском обществе [1]; [3]; [4].

Существенно более показательно в рассматриваемом контексте сравнение мер центральной тенденции распределений результатов, полученных в двух категориях испытуемых по четвертому фактору дифференциала психосоциального развития, прежде всего потому, что, согласно Э. Эриксону, именно социальная ситуация развития в школе является определяющим фактором разрешения базисного конфликта «компетентность против неуспешности» (в ряде работ он обозначается как «трудолюбие против чувства неполноценности») [5].

При анализе данных, приведенных в таблице, легко заметить, что различия между двумя выборками значительно более выражены, чем в предыдущем случае. Так, в частности, результаты 50 % старшеклассников (два первых квартиля) лежат в диапазоне от 1 до 3,86 балла – т. е. локализируются в отрицательной части шкалы компетентность–неуспешность. Результаты еще 25 % испытуемых данной категории (третий квартиль) попадают в шкальный интервал от $-0,14$ до $+0,29$, что явно указывает на неразрешенность четвертого

психосоциального конфликта у этих испытуемых. Наконец, четвертый квартиль охватывает шкальный интервал от $+0,29$ до $+2,29$ – т. е. устойчивое позитивное разрешение конфликта «компетентность против неуспешности» имеет место менее чем у 25 % обследованных старшеклассников. Добавим в этой связи, что, как показала статистическая проверка с использованием критерия Вилкоксона, отсутствуют значимые различия между распределениями результатов старшеклассников по четвертому и второму факторам дифференциала (асимптотический уровень значимости критерия $p = 0,351$). При этом они значимо отличаются от распределений результатов по трем остальным факторам дифференциала (асимптотический уровень значимости критерия Вилкоксона $p < 0,01$ во всех случаях). Это означает, что именно вторая и третья стадии психосоциального развития являются для данной категории испытуемых наиболее проблемными.

Совершенно иная картина имеет место применительно к выборке студентов-первокурсников. Как видно из таблицы, результаты 50 % испытуемых данной категории (третий и четвертый квартили) попадают в шкальный интервал от $+1,57$ до $+3$, что свидетельствует о достаточно выраженном разрешении рассматриваемого психосоциального кризиса в пользу компетентности. Результаты еще 25 % испытуемых (второй квартиль) укладываются в интервал от $+1$ до $+1,57$, что также означает позитивное, хотя и не столь отчетливо выраженное, как в предыдущем случае, разрешение данного кризиса. Значение верхней границы нижнего квартиля, соответствующее шкальной оценке $+1$, указывает на то, что лишь менее чем у 25 % обследованных студентов первого курса базисный психосоциальный конфликт «компетентность против неуспешности» остался неразрешенным либо получил негативное разрешение (минимальное значение переменной в рассматриваемом распределении соответствует шкальной оценке $-1,57$). Также отметим, что, как показала статистическая проверка с использованием кри-

терия Вилкоксона, отсутствуют значимые различия между распределениями результатов студентов по четвертому и первому факторам дифференциала (асимптотический уровень значимости критерия $p = 0,419$). При этом они значимо отличаются от распределений результатов по трем остальным факторам дифференциала (асимптотический уровень значимости критерия Вилкоксона $p < 0,01$ во всех случаях). Это означает, что первая и четвертая стадии психосоциального развития являются для данной категории испытуемых наиболее благополучными. То есть если вернуться именно к четвертой стадии психосоциального развития, приходится констатировать, что тенденции, выявленные в результате обследования учащихся старших классов и студентов первого курса, являются диаметрально противоположными.

Здесь мы имеем дело с относительно редким случаем, когда видимый парадокс (ведь при всех вполне очевидных социальных и социально-психологических различиях между студентами и старшеклассниками речь идет о молодых людях, чье развитие происходило в одной и той же социокультурной среде, в один и тот же исторический момент, и находящихся на одной возрастной стадии эпигенетического цикла) не столько требует объяснений, сколько позволяет сделать определенные выводы, дающие ответ на поставленные в начале данной статьи вопросы.

Во-первых, полученные результаты свидетельствуют, что, несмотря на все усилия по реформированию средней школы (а в Москве, подчеркнем это еще раз, они особенно заметны), она на сегодняшний день остается недостаточно эффективной в решении непосредственных образовательных задач и, что существенно более важно в рассматриваемом контексте, задач развития. В результате учащиеся старших классов (в том числе и некоторых учебных заведений, позиционирующих себя в качестве инновационных, элитных и т. п.) оказываются психологически не готовыми не только к осознанному выбору и планированию своей профессиональной карьеры, но

и к решению относительно локальной предметной задачи поступления в высшее учебное заведение. Напомним, что, как показано в работах Э. Эриксона, негативное разрешение четвертого психосоциального кризиса развития влечет за собой утрату интереса к дальнейшему обучению, существенное ограничение потенциала индивида в смысле перспектив карьерного роста, самореализации в профессиональной деятельности и т. п., а зачастую полностью парализует всякую созидательную активность личности [5]; [6].

Во-вторых, на этапе активной подготовки к поступлению в вуз, прежде всего, за счет привлечения дополнительных внешних ресурсов (репетиторов, обучения на подготовительных курсах и т. п.), по-видимому, происходит (причем в достаточно сжатые сроки) не просто целенаправленная «накачка» знаниями, необходимыми для решения конкретной предметной задачи, но и коррекция предшествующего негативного развития, во всяком случае, у тех молодых людей, которые, в конечном итоге, добиваются успеха в решении этой задачи. Заметим, что, согласно теоретическим представлениям Э. Эриксона (и это подтверждено рядом практикоориентированных исследований [2]), революция любого из базисных психосоциальных конфликтов в период их эпигенетической актуальности отнюдь не является окончательной и необратимой и может корректироваться как в результате целенаправленного психотерапевтического воздействия, так и под влиянием иных внешних факторов, прежде всего, благоприятной социальной ситуации развития [5]; [6]. Причем успех такого рода коррекции тем вероятнее, чем ближе развитие в хронологическом плане к периоду эпигенетической актуальности соответствующего психосоциального конфликта. С этой точки зрения, стоящая перед средней школой задача создания условий, максимально благоприятных для позитивного разрешения конфликта «компетентность против неуспешности», если не у всех, то у большинства учащихся отнюдь не является нереальной.

Предвидя возможные возражения (и признавая, в данном случае заранее, их обоснованность), заметим, что для окончательной проверки данных выводов, конечно же, необходимо лонгитюдное исследование. Однако полученные нами данные представляются заслуживающими самого пристального внимания, а также позволяют уже на этом этапе сформулировать некоторые научно-практические рекомендации. Но прежде чем перейти к их изложению, мы, что называется, для полноты картины кратко представим результаты сравнения частотных характеристик распределений результатов двух категорий испытуемых по трем оставшимся факторам дифференциала психосоциального развития.

Результаты, полученные в двух категориях испытуемых по пятому фактору дифференциала, выглядят наиболее закономерными и предсказуемыми. Как уже отмечалось, у студентов-первокурсников они значимо выше, чем у старшеклассников. Вполне понятно, что принятие определенного жизненного плана, активное и успешное начало его реализации, обретение связанного с этим вполне определенного социального статуса являются не только объективными показателями в целом успешного процесса эго-интеграции, но и его стимуляторами. В то же время большинство учащихся старших классов объективно находятся в типично лиминальной позиции, вполне адекватной, заметим, актуальному с точки зрения эпигенетического развития, состоянию психосоциального моратория. При этом, однако, необходимо принять во внимание, что разрешение актуального психосоциального кризиса напрямую обуславливается результатами предшествующего развития [5]; [6]. Это означает, что если выявленная в среде учащихся старших классов негативная тенденция психосоциального развития на предшествующей стадии не будет скорректирована, можно с большой вероятностью прогнозировать у значительной части испытуемых данной категории разрешение эпигенетически актуаль-

ного конфликта «идентичность против психосоциальной спутанности» в пользу последней.

Отметим также, что, как видно из таблицы, результаты только 25 % студентов, попадающие в верхний квартиль распределения, позволяют констатировать достаточно устойчивое разрешение на момент проведения исследования пятого психосоциального кризиса в пользу идентичности (границы этого квартиля охватывают шкальный интервал от +1,57 до +3). У большинства испытуемых этой категории имеет место слабо выраженное позитивное разрешение данного кризиса (второй и третий квартили укладываются в шкальный интервал от +0,43 до +1,57). Такой «расклад» выглядит совершенно закономерным, поскольку, согласно эпигенетической карте жизненного цикла личности, завершение процесса эго-интеграции и формирования эго-идентичности происходит к 20–21 гг. [5].

Что касается первой стадии психосоциального развития, то, как уже отмечалось выше, у студентов-первокурсников она оказалась одной из самых благополучных. То же самое справедливо и в отношении учащихся старших классов. Как показала статистическая проверка с использованием критерия Вилкоксона, распределение результатов данной категории испытуемых по первому фактору дифференциала психосоциального развития значимо отличается от распределений по всем остальным факторам (асимптотический уровень значимости критерия $p < 0,01$ во всех случаях). При этом, как видно на диаграмме (и подтверждается данными, приведенными в таблице), именно по первому фактору старшеклассники показали наиболее высокие результаты.

Существенный интерес, на наш взгляд, представляют результаты сравнения распределений, полученных на двух выборках по третьему фактору дифференциала. Они не только не различаются статистически, но и, как видно из таблицы, практически идентичны по всем частотным характеристикам. При этом результаты только 25 %

испытуемых обеих категорий, попадающие в верхний квартиль, позволяющие говорить о достаточно устойчивом разрешении третьего базисного конфликта психосоциального развития в пользу инициативы (границы этого квартиля охватывают шкальный интервал от +1,57 до +3 для выборки старшеклассников и от 1,43 до 2,71 для выборки студентов-первокурсников). Для большинства испытуемых из обеих выборок характерно слабо выраженное позитивное разрешение данного конфликта (второй и третий квартили укладываются в шкальный интервал от +0,43 до +1,57 для выборки старшеклассников и от +0,29 до +1,43 для выборки студентов-первокурсников). Отметим в этой связи, что, как показала статистическая проверка с использованием критерия Вилкоксона, отсутствуют значимые различия между распределениями результатов студентов по третьему и пятому факторам дифференциала (асимптотический уровень значимости критерия $p = 0,490$). Такая картина совпадает с результатами ряда исследований [2]; [4], в которых показано, что третья стадия психосоциального развития, хотя и не в такой степени, как вторая, также является проблемной для российского социума.

В заключение попытаемся сформулировать несколько научно-практических рекомендаций, направленных на решение наиболее острых, на наш взгляд, проблем, выявленных в ходе проведенного исследования.

Во-первых, задача полноценной и эффективной реализации средней школой именно развивающей функции и создания необходимой для этого научно-методической, материально-технической и организационной базы должна быть отчетливо

выделена как один из приоритетов реформирования образования. (На сегодняшний день при всех разговорах о важности развития личности в раннем школьном и подростковом возрастах представители прежде всего педагогического научного сообщества «ломают копыя» по поводу почти исключительно содержания образования. Причем в части, касающейся гуманитарного знания, многие дискуссии и предлагаемые проекты носят откровенно идеологизированный и, более того, конъюнктурный характер.)

Во-вторых, необходима углубленная целенаправленная работа по интеграции, прежде всего, в организационном и научном планах высшей и средней школы, тем более что на сегодняшний день уже имеется серьезный задел в данном направлении в рамках программ создания университетских округов.

В-третьих, необходимо поднять на качественно новый уровень школьную психологическую службу, прежде всего, за счет кардинального улучшения материально-технического обеспечения деятельности и повышения статуса школьного психолога. (Не секрет, что при всех происходящих в последние годы позитивных подвижках эта специальность остается на сегодняшний день малопривлекательной для действительно квалифицированных молодых специалистов, прежде всего именно по причине низкой оплаты и неудовлетворительных условий труда.)

Вполне понятно, что высказанные предложения требуют дополнительной детализации и обсуждения. Тем не менее, на наш взгляд, они вполне реалистичны и отвечают актуальным потребностям развития не только образовательной сферы, но и российского общества в целом.

Литература

1. Гудков Л. Негативная идентичность. М., 2004.
2. Ерасова Н. Ю. Становление профессиональной идентичности индивида в контексте психосоциального подхода к проблеме развития // Психологическая наука и образование. 2007. № 5.
3. Ильин В. А. Использование психосоциального подхода для изучения социально-психологических проблем современного общества // Вопросы психологии. 2007. № 2.
4. Ильин В. А. Тенденции психосоциального развития в российском обществе. Уфа, 2007.
5. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М., 2006.
6. Erikson E. The life cycle completed N.Y., 1982.

A comparative study of the psychosocial development of students in senior high-school classes and freshmen students in higher educational institutions

V. A. Ilyin,

PhD in Psychology, Associate Professor, Professor, Psychology of Management Chair, Department of Social Psychology, Moscow State University of Psychology and Education Psychology, Moscow State University of Psychology and Education

The article presents results of the study that indicate that currently a large part of Russian schoolchildren has serious deformations in psychosocial development. Some of them get successfully corrected on the stage of goal-oriented preparation for the entrance to university. Rationale for the necessity of increasing attention to implementing a developing function by the middle school in the course of reforming the educational system is provided, as well as a number of scientific and practical recommendations aimed at addressing this problem are proposed.

Keywords: psychosocial development, basic conflict, epigenetic relevance.

References

1. Gudkov L. Negativnaya identichnost'. M., 2004.
2. Erasova N. Yu. Stanovlenie professional'noi identichnosti individa v kontekste psihosocial'nogo podhoda k probleme razvitiya / Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2007. № 5.
3. Il'in V. A. Ispol'zovanie psihosocial'nogo podhoda dlya izucheniya social'no-psihologicheskikh problem sovremennogo obshchestva / Voprosy psihologii. 2007. № 2.
4. Il'in V. A. Tendencii psihosocial'nogo razvitiya v rossiiskom obshestve. Ufa, 2007.
5. Erikson E. Identichnost': yunost' i krizis. M., 2006.
6. Erikson E. The life cycle completed N.Y., 1982.