

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

2 • 2006



Содержание

| | |
|-------------------|---|
| ОТ РЕДАКЦИИ | 4 |
|-------------------|---|

Психология детей и подростков

И.Р. Алтунина

| | |
|---|---|
| РАЗВИТИЕ МОТИВОВ И МОТИВАЦИИ СОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА | 5 |
|---|---|

Е.Л. Солдатова

| | |
|--|----|
| ДИНАМИКА ЭГО-ИДЕНТИЧНОСТИ И ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О БУДУЩЕМ В НОРМАТИВНЫХ КРИЗИСАХ ВЗРОСЛОСТИ | 16 |
|--|----|

О.В. Краснова

| | |
|--|----|
| СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ | 31 |
|--|----|

А.П. Новгородцева

| | |
|--|----|
| ПЕРЕЖИВАНИЕ ПОДРОСТКАМИ «ЧУВСТВА ВЗРОСЛОСТИ» | 39 |
|--|----|

О.К. Репина

| | |
|--|----|
| ИССЛЕДОВАНИЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ | 55 |
|--|----|

Психология семьи и детско-родительских отношений

И.И. Осипова

| | |
|---------------------------------|----|
| ЗАМЕЩАЮЩАЯ СЕМЬЯ В РОССИИ | 70 |
|---------------------------------|----|

Н.Н. Авдеева

| | |
|---|----|
| ОСОБЕННОСТИ МАТЕРИНСКОГО ОТНОШЕНИЯ И ПРИВЯЗАННОСТЬ РЕБЕНКА К МАТЕРИ ... | 82 |
|---|----|

Педагогическая психология

А.Г. Крицкий, М.Ю. Щербинин

| | |
|---|----|
| КОМПЬЮТЕРНЫЕ КОММУНИКАЦИИ В СОВМЕСТНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ | 93 |
|---|----|

Книжные новинки

М.А. Степанова, С.С. Степанов

| | |
|----------------------------|-----|
| ВОЗВРАЩЕНИЕ КЛАССИКИ | 105 |
|----------------------------|-----|

| | |
|------------------------|---|
| FROM THE EDITORS | 4 |
|------------------------|---|

Psychology of children and adolescent

I.R. Altununa

| | |
|---|---|
| DEVELOPMENT OF SOCIAL BEHAVIOUR MOTIVES AND MOTIVATION IN PRESCHOOL AND EARLY SCHOOL AGE CHILDREN | 5 |
|---|---|

Ye.L. Soldatova

| | |
|--|----|
| DYNAMICS OF EGO-IDENTITY AND OF CONCEPT OF FUTURE IN NORMATIVE ADULTHOOD CRISE | 16 |
|--|----|

O.V. Krasnova

| | |
|--|----|
| CONTEMPORARY METHODS OF INVESTIGATING PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF ADOLESCENTS | 31 |
|--|----|

A.P. Novgorodtseva

| | |
|--|----|
| EXPERIENCING THE «FEELING OF ADULTHOOD» IN ADOLESCENTS | 39 |
|--|----|

O.K. Repina

| | |
|--|----|
| A STUDY ON PLAY ACTIVITY IN PRESCHOOL CHILDREN | 55 |
|--|----|

Psychology of family and parent-child relations

I.I. Osipova

| | |
|-------------------------------|----|
| FOSTER FAMILY IN RUSSIA | 70 |
|-------------------------------|----|

N.N. Avdeeva

| | |
|---|----|
| MOTHER-CHILD ATTACHMENT AND FEATURES OF MATERNAL ATTITUDE | 82 |
|---|----|

Educational psychology

A.G. Kritsky, M.Yu. Scherbinin

| | |
|---|----|
| COMPUTER-MEDIATED COMMUNICATIONS IN JOINT LEARNING ACTIVITY | 93 |
|---|----|

New books

M.A. Stepanova, S.S. Stepanov

| | |
|------------------------------|-----|
| RETURN OF THE CLASSICS | 105 |
|------------------------------|-----|

От редакции

Уважаемые читатели!

Во втором номере нашего журнала мы продолжаем публикацию результатов исследования структуры и динамики развития мотивов и мотивации социального поведения детей дошкольного и младшего школьного возраста. И.Р. Алтунина рассматривает особенности формирования, согласованности возрастных изменений и различий в зависимости от пола ребенка такого вида социальных мотивов, как мотив власти.

В рубрике «Психология детей и подростков» представлен актуальный взгляд на проблему генезиса чувства взрослости (А.П. Новгородцева) и формирование нравственного идеала в подростковом возрасте (О.В. Краснова). С результатами исследования влияния игры на когнитивное развитие ребенка вы можете познакомиться в статье О.К. Репиной, где приводится авторская методика исследования игровой деятельности и описаны эмпирически выделенные способы построения игры старшими дошкольниками.

В рубрике «Психология семьи и детско-родительских отношений» приводится теоретический анализ исследований, выявляющих культурно-специфические особенности детско-родительского взаимодействия матери и ребенка в раннем детстве. В статье Н.Н. Авдеевой проводится сравнение западной и восточной моделей социализации, включающих рассмотрение особенностей материнского отношения, эмоционального взаимодействия матери с ребенком и качества привязанности ребенка к матери (Н.Н. Авдеева).

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

Развитие мотивов и мотивации социального поведения у детей дошкольного и младшего школьного возрастов

И.Р. Алтунина,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры общей психологии
Московского психолого-социального
института

Целью представленного исследования было изучение особенностей развития и структуры мотива и мотивации достижения успехов и избегания неудач. Опираясь на концепции социальных потребностей и социальных мотивов Д. Макклелланда и Х. Хекхаузена, автор разработала и использовала специальные методики, направленные на изучение сформированности, согласованности возрастных изменений и половых различий мотивов и мотиваций социального поведения у детей младшего дошкольного и младшего школьного возрастов (всего 126 испытуемых). Кроме этих методик применялись стандартизированное наблюдение, опрос и экспериментально организованная групповая и индивидуальная игры. Были сформулированы и проверены 16 частных гипотез, вытекающих из предложенной автором концепции структуры и развития мотивов и мотивации социального поведения.

Ключевые слова: формирование, развитие, мотивация социального поведения, мотив и мотивация достижения успехов и избегания неудач.

Проблемы мотивации в настоящее время стали весьма привлекательными темами психологических исследований [2, 9]. Если до конца XX в. мотивационной проблематике в нашей стране были посвящены единичные работы, то за последние 5–10 лет появились уже сотни подобных публикаций. В отдельное направление выделились вопросы мотивации социального поведения. Большинство публикаций, посвященных их решению, оказалось связанным с изучением мотива достижения успехов и его влияния на успешность раз-

личных видов деятельности [1, 4, 5, 6, 7]. Данный факт можно объяснить, по-видимому, тем, что развитие рыночных отношений побудило ученых обратить особое внимание на те свойства личности, которые связаны с мотивацией трудовой деятельности и имеют отношение к конкурентной борьбе.

Вначале соответствующие исследования проводились почти исключительно со взрослыми людьми, но в последние годы в центре внимания ученых оказались и дети. Среди публикаций на «детскую» тему мо-

тивации появились работы, авторы которых ставили перед собой задачу исследовать условия формирования соответствующего мотива у детей [3, 5, 6, 7, 8, 11]. В плане изучения мотивов и мотивации социального поведения именно детские возрасты, в особенности дошкольный и младший школьный, оказались в какой-то степени обделенными вниманием. Между тем, как показывают результаты проведенных за рубежом исследований, именно в эти годы идет активный процесс формирования всех мотивов и мотивации социального поведения и именно с подросткового возраста соответствующие мотивы становятся устойчивыми, определяя дальнейшее социальное поведение человека.

В излагаемой далее серии экспериментальных исследований мы поставили перед собой задачу изучить развитие и возрастную динамику мотивов и мотивации достижения успехов у дошкольников и младших школьников. В статье из-за ограниченности ее объема кратко описываются соответствующие исследования и обсуждаются полученные в них данные.

Исследование 1

Объект исследования: 4 группы детей раннего (2–3 года) и младшего школьного (3–4 года) возрастов, по 4–5 человек в каждой, всего 26 детей. *Предмет исследования:* генезис и особенности проявления в раннем и младшем дошкольном возрасте мотивации достижения успехов. *Гипотезы:* 1. В раннем возрасте у детей появляется стремление к достижению успехов в ведущей для данного возраста предметной деятельности. 2. Стремясь к достижению успехов, дети этого возраста в состоянии различать степень трудности решаемых задач и соотносить с ней прилагаемые усилия. 3. В индивидуальной предметной деятельности детей данного возраста мотив достижения успеха возникает раньше и проявляется заметнее, чем в групповой деятельности.

Детям предлагались два задания: 1) индивидуально собрать из деталей конструктора домик по заданному образцу; 2) сделать то же самое, но в процессе групповой деятельности совместно с другими детьми. В ходе выполнения заданий за детьми велось наблюдение стандартизированного типа. В схему наблюдения входили следующие признаки наличия у детей стремления (мотива) к достижению успехов*: инструментальные действия (действия, направленные на достижение цели, рассматриваемой как успех); переживания, связанные с достижением успеха (положительные эмоции, соотносимые с продвижением на пути к поставленной цели); переживания, возникающие при преодолении препятствий на пути к поставленной цели (досада, недовольство и т. п.); стремление получить помощь, способствующую достижению цели; ожидания того, что поставленная цель будет достигнута (ребенка спрашивали о том, достигнет или не достигнет он поставленной цели, и делал это еще до того, как цель будет достигнута; если ребенок демонстрировал уверенность в том, что цель будет достигнута, то у него отмечалось наличие ожидания достижения цели). За каждый из признаков, указанных выше и отмеченных в поведении ребенка, он получал по 1 баллу, а общая сумма баллов, набранных им, рассматривалась как показатель уровня развития мотива достижения успехов. Кроме того, до начала выполнения детьми заданий проводился опрос, в ходе которого им задавались следующие вопросы: 1. Хочется ли тебе решить поставленную задачу (достичь поставленной цели)? 2. Что ты будешь делать, если у тебя не получится? (Ответ типа «Буду стараться, чтобы получилось» говорит о том, что при неудаче ребенок не опускает руки, а готов приложить дополнительные усилия для достижения поставленной цели. Это свидетельствовало, соответственно, о наличии у него мотива достижения успехов.) 3. Хочешь ли ты, чтобы тебя похвалили за вы-

* Эти признаки взяты из схемы содержательного анализа рассказов испытуемых в известной проективной методике оценки мотива достижения успехов Д. Макклелланда и других.

полнение задания? 4. Хочешь ли ты стать первым в соревновании с другими детьми?* 5. Есть ли у тебя способности (умения) для выполнения данного задания (сможешь ли ты с ним справиться)? 6. Какое из заданий, трудное или легкое, ты хотел бы выбрать? (Ответ «Трудное» свидетельствовал о наличии у ребенка мотива достижения успехов.) Ответы типа «Да» на все вопросы, кроме второго, указывали на существование у ребенка развитого мотива достижения успехов. За каждый такой ответ ребенок получал по 1 баллу, и общая сумма баллов, набранная ребенком, рассматривалась как показатель развитости мотива достижения успехов. По второму вопросу баллы начислялись в зависимости от ответов ребенка: старание оценивалось в 1 балл, а его отсутствие – в 0 баллов. По шестому вопросу ставился 1 балл за выбор трудного задания, а за выбор среднего по трудности или легкого задания – 0 баллов. Таким образом, максимальное число баллов, которое ребенок мог набрать по данной методике, равнялось 7, а минимальное – 0 баллов. Полученные в ходе этого исследова-

ния результаты представлены в табл. 1, 2 и 3.

Приведенные в табл. 1 данные свидетельствуют о том, что у детей 2–3-летнего возраста имеется стремление к достижению успехов в игровой деятельности. Это подтверждает первую из предложенных гипотез. Это стремление больше выражено у 3–4-летних детей, чем у детей в возрасте от 2 до 3 лет. Из этого следует, что у детей к 3–4 годам сила стремления к достижению успехов возрастает, причем в основном за счет таких составляющих мотивации достижения успехов, как инструментальные действия (ребенок научается добиваться поставленной цели разными способами) и использование помощи со стороны других людей (обращение к ним за помощью).

Данные, представленные в табл. 2, подтверждают результаты стандартизированного наблюдения (см. табл. 1) и показывают, что у детей 3–4-летнего возраста более развит (в сравнении с детьми 2–3-летнего возраста) не только мотив достижения успехов, но и соответствующая мотивация.

Таблица 1

**Результаты стандартизированного наблюдения за поведением детей
во время эксперимента**

| Возраст детей | Число регистрируемых признаков | | | | | Общее число признаков |
|---------------|--------------------------------|--------------------------------|-------------------------------------|----------------------------|--------------------------|-----------------------|
| | Инструментальные действия | Переживания в связи с успехами | Переживания в связи с препятствиями | Стремление получить помощь | Ожидание достижения цели | |
| До 3 лет | 3 | 2 | 2 | 1 | 1 | 9 |
| 3–4 года | 5 | 3 | 3 | 4 | 1 | 16 |

Примечания. 1. В таблице представлены усредненные данные в расчете на одного ребенка. 2. Различия в общем числе признаков статистически достоверны по t-критерию Стьюдента: $t = 3,48$; $p \leq 0,01$.

* Предполагалось, что выполнять первое, индивидуальное, задание будут сразу несколько детей, работая группами по 4–5 человек, поэтому данный вопрос задавался для того, чтобы выяснить, рассматривает ли ребенок совместную деятельность как соревнование с другими детьми и желает ли он выиграть это соревнование.

Таблица 2

Результаты опроса детей

| Возраст детей | Порядковый номер вопроса | | | | | | Общая сумма баллов |
|---------------|--------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|--------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | |
| 2–3 года | 0,9 | 0,4 | 1,0 | 0,6 | 1,0 | 0,3 | 4,2 |
| 3–4 года | 0,9 | 0,8 | 1,0 | 0,8 | 1,0 | 0,7 | 5,2 |

Примечания. 1. В таблице представлено среднее число баллов, полученных одним ребенком за ответы «да» на соответствующие вопросы и за выбор трудных заданий (вопрос 7). 2. Различия в числе средних баллов, набранных детьми разного возраста, статистически достоверны по t-критерию Стьюдента: $t = 2,65$; $p \leq 0,05$.

Кроме того, все дети раннего и младшего дошкольного возрастов различают степень трудности выполняемого задания, но 3–4-летние дети делают это лучше, чем 2–3-летние.

Для того чтобы сравнить силу мотива и мотивации достижения успехов детей разного возраста в индивидуальной и групповой деятельности, мы подсчитали соответствующие показатели по первой и второй методикам в отдельности для индивидуальной и групповой деятельности. Полученные результаты представлены в табл. 3.

Данные, приведенные в табл. 3, подтверждают третью из предложенных гипотез и доказывают, что мотив достижения успехов у всех детей в возрасте от 2 до 4 лет сильнее проявляется в индивидуальной, а не в групповой деятельности, при-

чем эта разница у детей 3–4-летнего возраста (17,2 балла против 14,8 балла) заметнее, чем у детей 2–3-летнего возраста (9,4 балла против 8,6 балла). Та же тенденция наблюдается и в отношении мотивации достижения успехов: у детей 3–4-летнего возраста эти показатели равны 6,1 и 4,1 балла, в то время как у детей 2–3-летнего возраста они практически не отличаются (4,3 балла и 4, 1 балла соответственно).

Исследование 2

Объект исследования: дети среднего и старшего дошкольного возрастов, 4–5 и 5–6 лет, разного пола, всего 26 человек. *Предмет исследования:* структура мотивации достижения успехов. *Гипотезы:* 1. У детей старшего дошкольного возраста уже

Таблица 3

Проявления мотива и мотивации достижения успехов в индивидуальной и групповой деятельности

| Вид деятельности | Сила мотива достижения (первая методика) | | Признаки мотивации (вторая методика) | |
|------------------|--|----------|--------------------------------------|----------|
| | 2–3 года | 3–4 года | 2–3 года | 3–4 года |
| Индивидуальная | 9,4+ | 17,2+ | 4,3 | 6,1+ |
| Групповая | 8,6+ | 14,8+ | 4,1 | 4,1+ |

Примечание. Цифры, отмеченные в таблице знаком «+», статистически достоверно различаются по t-критерию Стьюдента: $t = 2,33$; $p \leq 0, 05$.

развито умение адекватно оценивать вероятность достижения успехов в разных видах деятельности и свои способности как достаточные или недостаточные для достижения успеха. 2. Стремление к достижению успехов в старшем дошкольном возрасте в разных видах деятельности проявляется по-разному. 3. У детей среднего и старшего дошкольного возрастов существуют возрастные и межполовые различия в структуре мотивации достижения успехов.

Для проверки гипотез 1 и 3 проводился следующий эксперимент. Ребенок поочередно включался в различные, трудные, но посильные виды деятельности, в которых его шансы на успех или на неудачу были примерно одинаковыми. Предлагаемые виды деятельности представляли собой учебную, игровую и трудовую деятельности. В них использовались следующие задачи: на освоение двигательных умений (простые гимнастические упражнения на скоординированные движения руками); задача конструкторского типа на сборку деревянного домика из отдельных деталей; задача на словесно-логическое мышление (эта задача была взята из теста интеллекта для детей Векслера); игра на продвижение к цели по заданному на карте маршруту с бросанием кубиков с цифрами; уборка помещения*. Все виды деятельности ребенок начинал, но, как только он включался в соответствующий вид деятельности, экспериментатор его преднамеренно прерывал. После этого ребенка просили оценить вероятность достижения стоящей перед ним цели. Варианты оценок были следующими: очень высокая (5 баллов), высокая (4 балла), средняя (3 балла), низкая (2 балла), очень низкая (1 балл). Кроме того, ребенок оценивал свои способности как достаточные или недостаточные для достижения поставленной цели (варианты оценок в этом случае были следующими: вполне достаточные – 5 баллов, достаточные – 4 балла, средние – 3 балла, недостаточные – 2 балла, совершенно недостаточные – 1 балл).

В заключение сравнивались ответы детей младшего и старшего дошкольного возрастов. Кроме того, в эксперименте изучались различия в структуре мотивации достижения успехов у мальчиков и у девочек.

Для проверки гипотез 2 и 3 после завершения описанного выше исследования ребенку предлагали по своему усмотрению продолжить или прекратить ранее прерванную деятельность. Если он принимал решение продолжить, то делался вывод, что у ребенка имеется мотив достижения успеха; если же он не хотел продолжать ранее прерванную деятельность, то, соответственно, делался вывод о том, что у ребенка имелся мотив избегания неудачи. Для контрольной оценки наличия или отсутствия у ребенка того или иного мотива ему задавались следующие вопросы: «Почему ты решил продолжить (или не продолжать) прерванную деятельность (работу, игру)?», «Хочешь ты или не хочешь добиться в ней поставленной цели?». Если ребенок, продолжив игру, отвечал, что он хочет добиться поставленной цели, то этот ответ подтверждал наличие у него мотива достижения успеха. Если же ребенок, отказавшись продолжать прерванную деятельность, заявлял, что ему это не интересно, или просто не хотел это делать (без объяснения), это означало, что у ребенка отсутствует мотив достижения успеха. В таком случае ему дополнительно задавали следующий вопрос: «Как ты думаешь, если бы ты все же продолжил эту игру (данный вид деятельности), то добился бы в ней успеха или не добился?». Если на этот вопрос ребенок ответил: «Не знаю», это фактически означало бы, что у него не развит ни мотив достижения успеха, ни мотив избегания неудачи. Если же ответ ребенка был: «Не добился», то, значит, у него был мотив избегания неудачи. В заключение сравнивались данные детей разного возраста и пола. В табл. 4 представлены данные, касающиеся проверки гипотез 1 и 3.

Приведенные в табл. 4 данные показывают, что существенных различий между

* Данный вид деятельности мы рассматривали как аналог трудовой деятельности.

Таблица 4

Оценка детьми-дошкольниками разного пола и возраста факторов мотивации достижения успехов (в баллах)

| Группы детей | Оценка | |
|--------------|-----------------------------|--|
| | Вероятность достижения цели | Способности, необходимые для достижения цели |
| Дети 4–5 лет | 4,5 | 4,3 |
| Дети 5–6 лет | 4,6 | 4,2 |
| Мальчики | 4,7+ | 4,8+ |
| Девочки | 4,2+ | 4,0+ |

Примечания. 1. В таблице приведены средние индивидуальные оценки соответствующих факторов мотивации достижения успехов. 2. Различия в средних величинах, отмеченных знаком «+», статистически достоверны ($t = 2,06$; $p \leq 0,05$).

детьми 4–5-летнего и 5–6-летнего возраста в оценках вероятности достижения цели и своих способностей как достаточных для этого нет. Отсюда следует, что гипотеза о наличии соответствующих возрастных различий между детьми фактически не подтвердилась. Этот результат мы объясняем тем, что сравниваемые группы детей относились к среднему и старшему дошкольному возрасту, т. е. были близки друг к другу по своим возрастным психологическим особенностям. Разница в возрасте между этими группами детей составляла всего 1–2 года. За такое короткое время вряд ли

можно было ожидать существенных изменений в оценивании детьми разных факторов мотивации достижения успехов. Однако между детьми разного пола различия в оценках изучаемых нами факторов мотивации достижения успехов все же удалось обнаружить. Мальчики выше, чем девочки, оценили и свои способности, и вероятность достижения успехов.

В ходе экспериментальной проверки гипотезы 3 были получены результаты, представленные в табл. 5.

Таким образом, полученные данные (табл. 5) показывают, что у детей дошколь-

Таблица 5

Соотношение мотивов достижения успехов и избегания неудач у детей дошкольного возраста в разных видах деятельности (в баллах)

| Группы детей | Величина мотива достижения успеха в разных видах деятельности | | |
|------------------------------|---|--------|------|
| | Игра | Учение | Труд |
| Дети 4–5 лет | 4,5 | 4,2 | 4,2 |
| Дети 5–6 лет | 4,5 | 4,1 | 4,3 |
| Мальчики | 4,6 | 4,1 | 4,3 |
| Девочки | 4,4 | 4,0 | 4,2 |
| Общие усредненные показатели | 4,5 | 4,1 | 4,25 |

ного возраста имеются различия в проявлениях мотива достижения успехов в разных видах деятельности. Более всего этот мотив – стремление к достижению успехов – проявляется в труде и менее всего в учебной деятельности, причем между соответствующими средними показателями (4,5 балла и 4,1 балла соответственно) имеются статистически достоверные различия ($t = 2,07$; $p \leq 0,05$).

Исследование 3

Объект исследования: дети старшего дошкольного (5–6 лет) и младшего школьного (8–10 лет) возраста, две группы по 12 человек. *Предмет исследования:* структура мотивации достижения успехов. *Гипотезы:* 1. Старшие дошкольники уже имеют четкое представление о том, что недостаток способностей можно компенсировать трудолюбием и настойчивостью, и эти два фактора оцениваются ими раздельно. 2. В отличие от детей старшего дошкольного возраста, дети младшего школьного возраста будут придавать фактору настойчивости (старанию, трудолюбию) большее значение, чем способностям (умению). 3. В структуре мотивации достижения успехов старание (настойчивость, трудолюбие) и способности (умения) не будут коррелировать с уровнем развития мотива достижения успехов.

Для проверки гипотез 1 и 2 детям предлагалось несколько заданий, выполняя которые они могли добиться успехов или же потерпеть неудачу. После выполнения заданий независимо от того, добился или не добился ребенок успеха, ему говорили: 1. Как ты думаешь, почему одни задания ты выполнил, а другие не выполнил? 2. У тебя в процессе выполнения заданий возникли трудности. За счет чего ты их преодолел (или пытался преодолеть, если ребенок так и не выполнил соответствующее задание): за счет способностей (умений) или старания (трудолюбия, настойчивости)? 3. Как ты думаешь, что более важно в выполнении этого и других заданий: старание (настойчивость) или умение (способности)? 4. Оцени в баллах свое старание

(настойчивость) и умение (способности). (Ребенку предлагалось свое старание и умение оценить по пятибалльной системе: 5 баллов – очень высокий уровень развития; 4 балла – высокий уровень развития; 3 балла – средний уровень развития; 2 балла – низкий уровень развития; 1 балл – очень низкий уровень развития.)

Для проверки гипотезы 3 оценивалась сила мотива достижения успехов (по проективной методике «Запомни и воспроизведи рисунки» Р.С. Немова), далее показатели мотива достижения успехов сравнивались с показателями развитости умения и старания (по оценкам, данным самим ребенком).

В табл. 6 представлены типичные варианты ответов детей на заданные им вопросы с указанием частоты ответов на соответствующие вопросы.

Наличие дифференцированных оценок детьми своих умений и старания свидетельствует о том, что эти два фактора мотивации достижения успехов дети старшего дошкольного и младшего школьного возрастов действительно различали. При этом в своих ответах они отдали явное предпочтение старанию, а не умениям, что доказывает справедливость первой из предложенных гипотез.

Правда, гипотеза 2 – о том, что младшие школьники фактору настойчивости (старанию) будут придавать большее значение, чем фактору умения (способностям), – полностью не подтвердилась. Хотя небольшие различия подобного типа между детьми разного возраста обнаружились, однако они не были статистически достоверными. Об этом свидетельствуют примерно одинаковые данные, относящиеся к старшим дошкольникам и младшим школьникам.

Гипотезу 3 мы проверяли путем коррелирования между собой показателей силы мотива достижения успехов, а также ответов детей, касающихся факторов старания (трудолюбия, настойчивости) и способностей (умения). Коэффициенты ранговой корреляции между мотивом достижения успехов, старанием и способностями для

Таблица 6

Варианты ответов детей старшего дошкольного и младшего школьного возрастов на заданные им вопросы (в баллах)

| Группы испытуемых | Варианты ответов на вопрос 1 | | | | Варианты ответов на вопрос 2 | | Варианты ответов на вопрос 3 | | Варианты ответов на вопрос 4 | |
|-------------------------------|------------------------------|---|---|---|------------------------------|---|------------------------------|---|------------------------------|--------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | Старание | Умение |
| Старшие дошкольники (5–6 лет) | 4 | 5 | 2 | 1 | 8 | 4 | 7 | 5 | 4,3 | 4,0 |
| Младшие школьники (8–10 лет) | 5 | 5 | 2 | – | 9 | 3 | 5 | 7 | 3,9 | 4,4 |

Примечания. 1. Цифрами 1–8 обозначены следующие варианты ответов: 1 – легкое (трудное) задание; 2 – старался (не старался); 3 – умею (не умею) решать такие задачи; 4 – повезло (не повезло); 5 – за счет старания; 6 – за счет умения; 7 – старание; 8 – умение. 2. В таблице приведено общее число ответов того или иного типа на первые три вопроса. Ответы на вопрос 4 представлены в баллах в усредненном (в расчете на одного ребенка) виде.

детей разного возраста оказались следующими: для старших дошкольников корреляция мотива достижения успехов и старания – 0,27; мотива достижения успехов и способностей – 0,23; для младших школьников корреляция мотива достижения успехов и старания – 0,19; мотива достижения успехов и способностей – 0,26. Ни один из этих коэффициентов корреляции не является статистически достоверным, что доказывает независимость коррелируемых между собой факторов и, следовательно, справедливость гипотезы 3.

Исследование 4

Объект исследования: дети старшего дошкольного (5–6 лет) и младшего школьного (8–10 лет) возрастов; две группы по 15 человек в каждой. *Предмет исследования:* структура мотивации достижения успехов. *Гипотезы:* 1. Дети старшего дошкольного и младшего школьного возрастов в своих достижениях четко различают то, что зависит от умений, прилагаемых усилий и случайного стечения обстоятельств. 2. У детей младшего школьного возраста указанная выше способность развита лучше, чем у детей старшего дошкольного возраста.

Детям предлагалось выполнить три задания разной степени трудности: легкое, среднее и трудное. После выполнения этих

заданий с каждым ребенком проводилась беседа, в ходе которой ему задавали следующие вопросы: 1. Какое из выполненных заданий оказалось для тебя самым легким и самым трудным? 2. За счет чего тебе удалось справиться с этими заданиями (выбери один из следующих вариантов ответов): за счет везения («Случайно получилось так, что я справился с заданием»); за счет старания («Я очень старался выполнить это задание»); за счет умения («У меня есть способности для решения таких задач, я хорошо умею это делать»). В заключение выяснялись степень дифференцированности ответов детей, а также различия в ответах детей разного возраста: дошкольников и младших школьников.

Прежде всего, отметим, что практически все дети, как старшие дошкольники, так и младшие школьники, правильно оценили степень трудности решаемых ими задач, что подтверждает верность первой гипотезы. Правильность второй гипотезы мы проверяли по ответам детей на второй вопрос. Полученные данные для задач разной степени трудности представлены в табл. 7.

Обсудим представленные в таблице данные. Очень мало детей как старшего дошкольного, так и младшего школьного возраста указали, что предложенные задачи они решили за счет везения. По-видимому, этот фактор в их мотивацию дости-

Таблица 7

Ответы детей разного возраста на поставленные перед ними вопросы относительно задач разной степени трудности

| Группы испытуемых | Частота ответов детей | | | | | | | | |
|-------------------------------|-----------------------|---|---|------------------|---|---|----------------|---|----|
| | За счет везения | | | За счет старания | | | За счет умения | | |
| | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| Старшие дошкольники (5–6 лет) | – | – | – | 6 | 7 | 5 | 8 | 7 | 10 |
| Младшие дошкольники (5–6 лет) | – | – | 3 | 6 | 7 | 6 | 9 | 9 | 9 |

Примечание. В таблице указаны частота ответов детей и степень трудности задачи (1 – самая легкая задача; 2 – средняя по степени трудности задача; 3 – самая трудная задача).

жения успеха существенного вклада не внес. Ответы типа «За счет старания» распределились следующим образом. Среди детей дошкольного возраста они зафиксированы в 18 случаях, а среди детей младшего школьного возраста отмечены в 19 случаях. Отсюда следует, что старшие дошкольники и младшие школьники одинаково часто полагают, что с предложенными задачами они справляются именно за счет старания. Ответы типа «За счет умения» распределились так: среди старших дошкольников подобные ответы были отмечены в 25 случаях, а среди младших школьников – в 27 случаях. Таким образом, хотя и в данном случае существенных различий между старшими дошкольниками и младшими школьниками обнаружить не удалось, всё же в сумме число ответов типа «За счет умения» среди всех изученных детей (52 случая) оказалось гораздо больше, чем число ответов типа «За счет старания» (37 случаев).

Из этих данных следует справедливость гипотезы 1 – о том, что дети соответствующего возраста действительно различают случаи, когда они добиваются успехов за счет старания, и случаи, когда им просто везет. Гипотеза 2 в этом исследовании не подтвердилась, так как выяснилось, что способность различать умения и старание

одинаково хорошо развиты как у детей 5–6-летнего, так и у детей 8–10-летнего возраста.

Выводы

1. Стремление к достижению успехов и избеганию неудач появляется в раннем возрасте. В это время дети оценивают степень трудности решаемой задачи и соотносят с ней прилагаемые усилия. В младшем дошкольном возрасте дети могут оценить свои умения и связать с ними степень трудности решаемой задачи. В своих достижениях они различают то, что зависит от умений и прилагаемых усилий. В старшем дошкольном возрасте появляется способность правильно оценивать вероятность достижения успеха в конкретной деятельности и ситуации. В младшем школьном возрасте в самооценках своих успехов детьми различается то, что зависит от умений, прилагаемых усилий и случайного стечения обстоятельств.

2. В процессе развития мотивации аффилиации имеются следующие тенденции: возникновение неосознанного стремления к людям, не зависящего от оценок ребенком самого себя, людей и значимости установления с ними хороших взаимоотношений; стимулирование мотивации аффилиации со стороны самооценки; возникнове-

ние других факторов мотивации аффилиации, обусловленных оценками значимости установления хороших взаимоотношений с теми или иными людьми; учет отношения человека к себе. Из всех факторов, вносящих вклад в мотивацию аффилиации, раньше других формируется привязанность к людям. Выраженное чувство одиночества складывается, по-видимому, в раннем возрасте. Вероятность быть принятым или отвергнутым человеком, оценивается в возрасте не раньше 3–4 лет. Соотносить между собой затраты и выгоды, связанные с установлением хороших взаимоотношений с теми или иными людьми, ребенок оказывается в состоянии не раньше 5–6 лет. Свою личную привлекательность как фактор аффилиации дети могут оценивать только в старшем дошкольном возрасте.

3. С возрастом меняется система факторов, оказывающих влияние на развитие мотива и мотивации достижения успехов у детей. Сначала появляется социально мотивированное поведение, а затем мотив и

структурно развитая мотивация такого поведения. Неосознаваемое социально мотивированное поведение у детей возникает раньше, чем осознаваемое социально мотивированное поведение. В индивидуальной предметной деятельности мотивы, связанные с достижением успехов, обнаруживаются раньше, чем в групповой. Сначала в онтогенезе формируется мотив достижения успехов, а затем мотив избегания неудач. Открытое проявление мотивов достижения успехов и избегания неудач в групповой деятельности обнаруживается не раньше 3-летнего возраста.

4. Две разнонаправленные тенденции, соотносимые с мотивом аффилиации, – стремление к людям и боязнь быть отвергнутым – начинают складываться и формироваться у детей в разное время жизни. Негативная тенденция аффилиации (боязнь быть отвергнутым) появляется и развивается, как правило, после того как возникает позитивная мотивационная тенденция (стремление к людям).

Литература

1. Алтунина И.Р. Мотивы и мотивация социального поведения детей (формирование и развитие). М., 2006.
2. Васильев И.А., Магомед-Эминов М.Ш. Мотивация и контроль за действием. М., 1991.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб., 2000.
4. Кошман Н.В. Формирование социально-психологических механизмов регуляции поведения в подростковом возрасте: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2002.
5. Литвинова Г.В. Мотив достижения успеха как фактор развития личности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Хабаровск, 2003.
6. Лушников Е.Е. Дидактические условия формирования мотивации достижения и мотивации аффилиации у старших школьников: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Калининград, 1995.

7. Маркова А.К. Активизация мотивации достижения учащихся // Детский психолог. 1996. № 12.
8. Плотникова Ю.Е. Формирование действий оказания помощи у младших школьников: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1998.
9. Саблина Т.А. Мотивация достижения в младшем школьном возрасте: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ростов н/Д, 1993.
10. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. Ч. 1, 2. М., 1986.
11. Юрковская С.С. Формирование мотивации аффилиации и мотивации достижения у студентов в процессе обучения иностранному языку: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Калининград, 2004.
12. Ярушкин Н.Н. Саморегуляция и самоорганизация социального поведения личности: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 1998.

Development of social behaviour motives and motivation in preschool and early school age children

I.R. Altununa,

*Ph.D. in Psychology, associate professor at the General Psychology Department
at the Moscow Socio-Psychological Institute*

The aim of the given research was to study the structure and developmental features of social behaviour motives and motivation in children, including motive and motivation of achieving success and avoiding failure, of affiliation, helping, and power. Basing on D. McClelland's and H. Heckhausen's concept of social needs and social motives, the author developed special techniques aimed at studying the coordination between the age-specific changes and gender differences of social behaviour motives and motivation in preschool and early school age children (the total number of participants was 126). Apart from the developed techniques, the author used observation, questioning, and experimentally organized group and individual play. The author put forward and verified 16 specific hypotheses resulting from her concept of social behaviour motives and motivation structure and development..

Keywords: formation, development, social behaviour motivation, motive and motivation of achieving success and avoiding failure.

References

1. Altunina I.R. Motivy i motivaciya social'nogo povedeniya detei (formirovanie i razvitiye). M., 2006.
2. Vasil'ev I.A., Magomed-Eminov M. Sh. Motivaciya i kontrol' za deistviem. M., 1991.
3. Il'in E. P. Motivaciya i motivy. SPb., 2000.
4. Koshman N.V. Formirovanie social'no-psiho-logicheskikh mekhanizmov regulyatsii povedeniya v podrostkovom vozraste: Avtoref. ... kand. dis. M., 2002.
5. Litvinova G.V. Motiv dostizheniya uspeha kak faktor razvitiya lichnosti: Avtoref. ... kand. dis. Habarovsk, 2003.
6. Lushnikova E.E. Didakticheskie usloviya formirovaniya motivatsii dostizheniya i motivatsii afiliatsii u starshih shkol'nikov: Avtoref. ... kand. dis. Kaliningrad, 1995.
7. Markova A.K. Aktivizatsiya motivatsii dostizheniya uchashihya // Detskii psiholog. 1996. № 12.
8. Plotnikova Yu.E. Formirovanie deistvii okazaniya pomoshi u mladshih shkol'nikov: Avtoref... kand. dis. M., 1998.
9. Sablina T.A. Motivatsiya dostizheniya v mladshem shkol'nom vozraste: Avtoref. ... kand. dis. Rostov n/D, 1993.
10. Hekhausen H. Motivatsiya i deyatelnost'. Ch.1, 2. M., 1986.
11. Yurkovskaya S.S. Formirovanie motivatsii afiliatsii i motivatsii dostizheniya u studentov v processe obucheniya inostrannomu yazyku: Avtoref. ... kand. dis. Kaliningrad, 2004.
12. Yarushkin N.N. Samoregulyatsiya i samoorganizatsiya social'nogo povedeniya lichnosti: Avtoref. ... dis. d-ra psihol. nauk. SPb., 1998.

Динамика эго-идентичности и представлений о будущем в нормативных кризисах взрослости

Е.Л. Солдатова,

кандидат психологических наук,
доцент, зав. кафедрой психологии раз-
вития Южно-Уральского государствен-
ного университета

В статье обсуждается проблема периодизации взрослого этапа онтогенеза. Предлагается подойти к исследованию этапов взрослости как к имеющим условные возрастные границы, но детерминированные общевозрастными задачами развития. Возрастные задачи существуют в идеальной форме в культуре и транслируются представителям этой культуры через различные социальные институты в виде норм, общепризнанных канонов, правил и ожиданий. Каждому возрасту в культуре соответствует определенная возрастная идеальная форма. Отраженная в сознании конкретного развивающегося индивида идеальная форма представлена в виде индивидуального образа будущего, который включает временные представления о динамике собственных изменений, отношений, достижений, целей и другие элементы картины мира в будущем. Субъективные, индивидуальные, особенности, личный опыт вносят определенные коррективы в идеальный образ возраста, но не исключают общевозрастных закономерностей развития. Переход между возрастными стадиями носит нормативно-кризисный характер. В статье рассматривается динамика возрастного кризиса в логике культурно-исторической концепции. Вводятся понятия «эго-идентичность» и «статус эго-идентичности». Эго-идентичность рассматривается как интегрирующее личностные изменения динамическое образование, которое соответствует понятиям «автономность личности», «личностная зрелость» и является новообразованием каждого нормативного кризиса взрослости. Структура эго-идентичности на каждом возрастном этапе определяется задачами соответствующего возраста, а статус связан с фазами кризиса развития.

Ключевые слова: нормативные кризисы взрослого периода, возрастные задачи, идеальная форма, образ будущего, эго-идентичность, статус эго-идентичности/

Вопрос о закономерностях психического развития в онтогенезе всегда интересовал психологов, философов, физиологов, представителей многих научных на-

правлений, связанных с изучением человека. Существует множество подходов к периодизации человеческой жизни. Первые из них относятся к философии. В психоло-

гии онтогенетическое развитие исследуется в различных теоретических концепциях и научных школах. Наиболее разработанным в этом смысле в настоящее время является период детства и ранней юности. Здесь доминируют теории, которые предлагают стройную объяснительную систему в описании процессов движения по пути психического развития с выделением общевозрастных закономерностей, источников и условий развития.

Обращение к взрослым периодам развития обычно связано с научными проблемами общей психологии, которая привычно рассматривает зрелую личность как некий эталон. Отдельные стороны психического развития взрослых людей изучаются в различных отраслях психологической науки: в психологии труда, социальной, политической, клинической психологии и т. д. В последнее время успешно и активно развивается акмеология, которая обращается к взрослому периоду с позиций профессионального становления человека.

Среди психологических теорий, рассматривающих развитие личности в периоды взрослости, существует огромное разнообразие в объяснительных подходах к детерминации динамических процессов. Современное состояние психологической науки отличается не только полифонией подходов, но и взаимопроникновением, ассимиляцией знаний, накопленных в других областях научного знания, в иных парадигмах. Это позволяет исследовать онтогенез личности более широко, нежели это принято в каждой отдельной теории.

В ряду многих рассмотренных концепций наиболее логичное и системное знание о развитии, на наш взгляд, дает культурно-историческая теория. Она опирается на хорошо разработанный философско-методологический фундамент в виде диалектического объяснительного принципа, системного подхода, принципа соответствия теории и эмпирии. Эта теория строго соблюдает принцип экспериментально-эмпирической проверки теоретического знания. В ней определены основные категории и параметры, характеризующие про-

цесс развития, описано их содержание, выделены закономерности. Основные положения культурно-исторической теории признаны в научном сообществе, у этой научной школы есть последователи. Все это является свидетельством того, что данное знание находится на том уровне своего развития, которое соответствует уровню научной парадигмы.

Культурно-исторический подход в психологии развития активно разрабатывается современными исследователями. Накоплен огромный теоретический и экспериментальный материал. Основные теоретические постулаты постоянно углубляются, и это подтверждает научность и актуальность данного подхода. В то же время новые эмпирические данные, теоретические представления о реальности процессов развития человека в онтогенезе обнажают некоторые противоречия, назревшие в культурно-историческом подходе. Во-первых, фундаментальный диалектический объяснительный принцип, принятый в данной концепции, трактует развитие как всеобщий, нескончаемый процесс. Тогда вполне обоснованно возникает вопрос: почему теория, говоря о развитии, рассматривает только ту часть онтогенеза, которая описывает процессы роста, ее прогрессивную часть? Во-вторых, многие современные теории развития, подтверждая логический, обусловленный, закономерный, поэтапный, целеориентированный процесс психических преобразований, описывают закономерные общевозрастные особенности развития, исследуя взрослые периоды развития.

Итак, основной парадокс состоит в том, что теоретическая концепция, которая успешно конкурирует с другими концепциями в области детской психологии (культурно-историческая теория), имеющая огромный потенциал в интерпретации закономерностей психического развития с позиций диалектического и системного подходов, не обращается к взрослым периодам развития, приняв за аксиому представление о том, что развитие в зрелости опосредуется индивидуальными особенностями. Но со-

временные представления о логике развития взрослого человека всё больше выходят за пределы данного постулата.

Логика развития научного знания, современные данные, полученные в культурно-исторической и других концепциях развития, позволяют утверждать, что при адекватном подходе, сохранив систему и методы, уточнив основные понятия и закономерности, возможно, оставаясь в логике культурно-исторического подхода описать изменения, происходящие в периоды развития после детства.

В связи с этим последовательно обратимся к анализу понятия «развитие», к периодизации психического развития, включая периодизации взрослых периодов. Рассмотрим центральное, на наш взгляд, положение о кризисах психического развития. Сделаем акцент на понятиях, описывающих структуру и динамику возрастного кризиса. Обратимся к психологическому содержанию периодов взрослости, включая данные о происходящих изменениях в так называемые переходные периоды. Определим закономерности, происходящие в периоды нормативных кризисов развития взрослости, в терминах культурно-исторической парадигмы.

Наряду с европейскими и американскими психологами, отечественные исследователи, изучая личность в периоды взрослости, оперируют такими понятиями, как «возрастные задачи», «личностные новообразования возраста», «готовность к переходу на следующий возрастной этап», обращаются к кризисам, рассматривают кризисы развития (Л.И. Анцыферова, Н.Н. Вересов, Дж. Каплан, Е.Е. Кравцова, Д.А. Леонтьев, Д. Левинсон, К.Н. Поливанова). Исследуя такие субъективные и индивидуально-типологические особенности взрослой личности, как система ценностей, жизненные цели, творческие устремления, эго-идентичность, профессиональная идентичность, временная перспектива, жизненный путь и т. д., современные исследователи признают, что эти особенности находятся в динамике, на протяжении онтогенеза они изменяются, не только под-

чиняясь индивидуальному опыту человека, но и встраиваясь в социально приемлемые представления социума о возрастных нормах.

Теоретический анализ представлений о развитии в периоды взрослости выявил огромное разнообразие подходов к пониманию динамических процессов, происходящих в психике человека, в структуре личности, в системе отношений. Современное состояние проблемы характеризуется, с одной стороны, многочисленными эмпирическими и некоторыми теоретическими подтверждениями существования общевозрастных закономерностей развития в периоды взрослости, с другой – тем, что не существует единой стройной теоретической и методологической базы для определения и объяснения этих закономерностей. Тем не менее обзор литературы по проблеме позволил выделить ряд специфических особенностей, общих для кризисов периода взрослости, по сравнению с возрастными кризисами детства.

Представления о переходных периодах между фазами взрослости, или кризисах, развиваемые в современной психологии, весьма неоднозначны. С одной стороны, существует много фактов, свидетельствующих о схожих переживаниях в такие периоды у разных людей, с другой стороны, в психологии развития доминирует представление об индивидуальной либо социальной детерминации этих переживаний. В то же время известно, что главные линии развития во взрослые периоды определяются в основном тремя линиями развития: профессиональной, семейной, саморазвития. Для каждого периода характерны определенные закономерности в динамике этих линий, связанные с закономерными же изменениями в системе отношений, как в семейной, так и профессиональной сфере. Так, например, для молодости главными задачами называют начало вхождения в профессию, создание семьи, установление супружеских отношений, принятие статуса материнства и отцовства. При этом многие исследователи сходятся во мнении, что начальный период молодости не прохо-

дит гладко, он связан с определенными переживаниями, с переоценкой ценностей, с трансформацией личности, с новыми взглядами на себя и мир во время адаптации или социализации, т. е. в период решения определенных задач развития.

Возрастные кризисы взрослого периода развития проходят достаточно осознанно и менее очевидно для непосвященных окружающих, интериоризированно, чем во многом обусловлена их малая изученность. Возрастные кризисы взрослого периода возникают реже, чем в детстве, и с большим временным разрывом (около 10 лет) [5].

Эти кризисы не столь строго привязаны к хронологическому возрасту, так как здесь, наряду с возрастной линией развития, появляется «индивидуальная линия жизни» (собственный жизненный путь), которая может по-разному соотноситься с онтогенетическим развитием (Б.Г. Ананьев, Н.А. Логинова, Б.С. Братусь, В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, К.Н. Поливанова, Г. Крайг, В.Р. Манукян).

Вместе с тем «хронологический возраст функционирует как один из социальных регуляторов» (Б.Г. Ананьев), поэтому его необходимо рассматривать в связи с другими парциальными характеристиками: биологическим, интеллектуальным, социальным и психологическим возрастами.

Кризисы взрослости в большей степени, чем в детстве, обусловлены:

а) физиологическими характеристиками индивида (гормональные сдвиги, индивидуальные различия в процессах акселерации и ретардации);

б) внешними социальными условиями (изменение требований и ожиданий окружения, смена культурной и социально-экономической среды), влияющими на социальный возраст личности, так как, соотнося свои актуальные статусно-ролевые характеристики с эталонными, личность оценивает себя как успешную или неуспешную в данной возрастной категории, и это является одним из стимуляторов потребности в коррекции жизненной программы;

в) изменениями в психологическом возрасте личности, который рассматривается как степень субъективной реализованности жизни или соотношение в представлении человека значимости его прошлого и будущего (Е.И. Головаха, А.А. Кроник).

Степень проявления возрастных кризисов во многом зависит от используемых человеком стилей совладающего поведения, от того, как он организует свои внутренние и внешние ресурсы, реагируя на жизненно важные события (Л.И. Анцыферова, Г. Крайг, Г. Томе).

Кризисы взрослости различаются между собой по интенсивности проявлений и переживаний: наиболее остро проходят кризисы 21 и 40 лет – кризисы, охватывающие большинство разнообразных сфер личности (Б.Г. Ананьев, Е.И. Степанова) и знаменующиеся вхождением в новую событийную общность (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаева). Заметим, что Д.Б. Эльконин, характеризуя кризисы отношений в контексте возрастных кризисов отношений (идея о чередовании кризисов), определил их как наиболее острые и заметные для окружающих.

В связи с гипотезами относительно возможностей выделения и систематизации нормативных кризисов взрослости, а также в соответствии с логикой методологических принципов культурно-исторической теории следует рассмотреть основные теоретические положения относительно структуры кризисов развития, уточнить их в контексте применения ко всем этапам онтогенеза. Для этого рассмотрим последовательно структуру и содержание социальной ситуации развития, понятие психологической готовности личности, динамику и особенности формирования возрастных новообразований. Данные категории разработаны в культурно-историческом подходе относительно детских возрастов и кризисов детства, но вместе с тем в различных контекстах используются и для описания изменений, происходящих во взрослые периоды. Рассмотрим поэтому содержание данных категорий с позиции более широкого (в возрастном диапазоне) их применения и более полного определения.

Учитывая всё возрастающую роль субъективных факторов в динамических процессах на этапах взрослого развития, обратимся к таким важным понятиям, которыми оперирует психология личности, описывая варианты развития личности, как «эго-идентичность», «смысл жизни», «жизненные стратегии», «жизненный путь личности», «ценности». Важно исследовать связь этих явлений с представлениями о времени, их динамику в стабильные и нестабильные периоды. Следует определить, как может изменяться структура личности, представленная в данных категориях, в связи с кризисами перехода на различные этапы взрослого периода жизни.

Обобщая наиболее принятые на сегодняшний день в психологической науке подходы к пониманию кризиса, можно очертить границы содержания некоторых ассоциируемых с данной темой понятий.

Психическое развитие человека не ограничивается возрастными границами детства и ранней юности. Оно подчиняется всеобщему принципу развития, который предполагает, что *развитие* – это необратимое, направленное, закономерное изменение, которое происходит по определенным законам. Необратимость изменений обеспечивает преемственность процесса развития: изменения в каждый последующий период надстраиваются над изменениями, приобретенными на предыдущих этапах. Невозможно отменить то, что уже произошло, – в каждом новом облике измененного объекта всегда присутствуют «следы» прошлого опыта. При этом изменения не сводятся к простому накоплению. Процесс развития включает в себя ряд последовательных эволюционных периодов, переходы между которыми уместно называть *нормативными кризисами развития*.

Кризисы не являются неожиданными с точки зрения логики развития, а имеют причинную обусловленность. Развитие в так называемые стабильные периоды можно охарактеризовать как систематическое, последовательное, поступательное изменение, когда определенный фактор внутри одной системы возрастает, прогрессирует

в количественном отношении, а в кризисные периоды (критические) наступают структурные, качественные изменения во всей системе. Если рассматривать развитие с точки зрения направления изменений – вектора, то следует отметить, что развитие не исчерпывается лишь ростом, прогрессом. Развитие включает в себя и регресс. Регрессивные изменения не являются характеристикой только поздней взрослости и старости. Регресс сочетается с прогрессом и в других фазах онтогенеза. Во время кризисов развития регрессивные процессы способствуют отмиранию рудиментарных, ненужных на следующем этапе функций, которые могли бы затормозить последующее развитие, поскольку ориентированы на задачи предыдущего периода, а для реализации новых задач необходимы совершенно иные, качественно новые структуры.

Стабильные периоды включают в себя несколько фаз: *рост* всей системы или ее частей; *дифференциацию* и образование субсистем (при этом функции, которые сначала глобально исполняла вся система, концентрируются в субсистемах, достигающих более высокой степени совершенства или функционирования); *иерархизацию* – когда определенные субсистемы управляют другими структурами, иногда этот этап называют иерархической интеграцией; наконец, *интеграцию в новую систему*, когда вся система качественно изменяется и функционирует уже *на более высоком уровне* с возросшей комплексностью и компетенцией, соответствующей новому этапу.

Критический период — это неизбежный, нормативный период перестройки функциональных структур и системы отношений личности. Понятие кризиса помимо сдвигов в развитии и функциональной перестройки личности предполагает наличие определенных отрицательных аффективных состояний и дезорганизации поведения. В основе понятия «кризис» лежит представление о разворачивании социально-психологических противоречий, являющихся движущими силами развития. Понятие

«кризис развития» включает в себя представление о периоде переструктуризации сложившейся системы. Эта перестройка затрагивает внутриличностные механизмы и социально-психологические противоречия, сопровождающиеся негативными переживаниями и возможной дезорганизацией поведения вследствие изменений и перестроек, произошедших в критический период (критический период, осознаваемый и переживаемый личностью).

В этих изменениях, сопровождаемых сильными эмоциональными переживаниями, когнитивным диссонансом, переоценкой ценностей и мировоззренческих основ, прослеживаются общевозрастные проблемы, с которыми сталкивается большинство людей в определенные годы или жизненные фазы.

Понятие *перехода*, принятое в некоторых современных психологических концепциях (Д. Ливехуд, Г. Шихи и др.), предполагает, что развитие человека характеризуется последовательно разворачивающимися важными, часто ожидаемыми событиями, которые можно предвидеть и в отношении которых можно строить планы. Эти исследователи определяют «задачи развития», или «жизненные задачи», для каждого подпериода взрослости, включающего проблемы и цели индивидуально- и социально-психологического характера. Модель перехода предполагает определенную психологическую перестройку личности. Таким образом, понятие перехода встречается чаще при описании жизненного пути личности и означает, по сути, критический период жизненного пути.

Большинство авторов отмечают, что во взрослом периоде развития, по сравнению с детством, усиливается гетерохронность развития всех психических функций человека. Большую роль в развитии личности взрослого человека исследователи отводят индивидуально-личностным, субъектным особенностям. Однако если учитывать, что в понятие *кризиса психического развития* заложена важная процессуальная характеристика возрастной динамики психики человека, характеризующейся

сменой эволюционных и революционных этапов, то изменения, происходящие между возрастными этапами после ранней юности, могут описываться в логике возрастных кризисов. Заметим, что в развитии во взрослости границы кризисов еще более размыты, чем в детстве, и логичнее говорить не о возрастных, а о *нормативных кризисах психического развития*. Мы полагаем, что данные этапы могут быть описаны в категориях возрастного кризиса, не будучи жестко «привязанными» к определенным датам, хотя в обыденном сознании и даже в научных и популярных изданиях употребляются названия кризисов взрослости: «кризис тридцати лет» и «кризис сорока лет».

О нормативности кризиса развития

Остановимся подробнее на структурно-динамических характеристиках нормативных кризисов психического развития. Характеристика «нормативный» употребляется здесь в связи с пониманием развития, принятым в культурно-исторической теории, описывающей возрастное развитие как диалектический процесс, в котором переход от одной ступени развития к другой происходит революционным путем, как результат регулярно возникающего кризиса, т. е. нормативного явления. Кризис здесь – переломный, поворотный пункт в развитии, обусловленный постепенным возникновением качественных образований, которые приводят к разрушению прежней социальной ситуации развития и становлению иной, более соответствующей новым возможностям. Говоря о кризисе психического развития, мы имеем в виду изменения, которые охватывают всю психическую реальность человека. Л.С. Выготский, характеризуя возрастные изменения, указывал на системный характер всех преобразований: «...нет и не может быть другого критерия для определения конкретных эпох детского развития или возрастов, кроме тех новообразований, которые характеризуют сущность каждого возраста. Под возрастными новообразованиями следует понимать тот новый тип строения личности

и ее деятельности, те психические и социальные изменения, которые впервые возникают на данной возрастной ступени и которые в самом главном и основном определяют сознание ребенка, его отношение к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный период... Раз возникшие новообразования в сознательной личности ребенка приводят к тому, что изменяется сама эта личность, что не может не иметь самых существенных последствий для дальнейшего развития... эти последствия настолько разносторонни и велики, что охватывают всю жизнь ребенка. Новая структура сознания, приобретаемая в данном возрасте, неизбежно означает и новый характер восприятия внешней действительности и деятельности в ней, новый характер восприятия внутренней жизни самого ребенка и внутренней активности его психических функций» [7, с. 904].

О системности изменений, роли психических новообразований и структурных изменениях, происходящих в переходные периоды, говорит Л.И. Божович: «Кризисы возникают на стыке двух возрастов и znamenют собой завершение предыдущего этапа развития и начало последующего...каждое системное новообразование, возникая в ответ на потребности ребенка, включает аффективный компонент и потому несет в себе побудительную силу. Именно поэтому центральное для данного возраста системное новообразование, являющееся как бы обобщенным результатом, итогом всего психологического развития ребенка в соответствующий период, не остается нейтральным по отношению к дальнейшему развитию, а становится исходным для формирования личности ребенка следующего возраста. Это и дает право рассматривать кризисы в качестве переломных этапов онтогенетического развития личности, анализ которых позволит вскрыть психологическую сущность этого процесса» [3, с. 198].

Продолжая идею разносторонности изменений, происходящих в развитии человека, Л.И. Бершедова рассматривает ди-

намику системы отношений в развитии и отмечает, что каждый кризис детства и не только детства, но и взрослости, выступая вехой в рождении и развитии личности, раскрывает преобразование человеческих отношений, переворот которых и обозначает завершение одного этапа развития и открытие неограниченных перспектив другого. Многообразное пространство отношений формирующейся личности в период кризиса динамично по стремительным качественным преобразованиям этих отношений и специфично по репрезентации в них различных сторон и компонентов действительности, в которой живет человек [2].

Содержательный анализ кризисных периодов, таким образом, должен включать исследование новообразований возраста и кризиса и их структурно-динамических связей, изменений в системе самоотношения, представлений о себе, отношений с другими и миром в целом, переживания этих отношений, восприятия времени и континуальных характеристик образа Я, изменений, происходящих в сознании человека, в системе его ценностей и целей. Очевидно, что все эти содержательные категории не могут рассматриваться статически, каждая из них именно в кризисные периоды претерпевает кардинальные изменения. Суть этих трансформаций невозможно узнать без понимания закономерностей протекания кризиса. Настаивая на уместности описания кризисов психического развития взрослости в категориях и логике культурно-исторического подхода, обратимся к фазовой динамике возрастного кризиса.

Итак, в психическом развитии человека происходят закономерные (нормативные) изменения, связанные с прохождением определенных стадий: младенчества, раннего детства, дошкольного детства, раннего школьного периода, подростковой стадии, юности, ранней взрослости (молодости), собственно взрослости, зрелости, поздней взрослости и старости. Границы стадий или возрастных периодов условны и определены возрастными задачами развития. Обозначим возрастные границы взрослос-

ти, поскольку относительно именно этого периода развития до сих пор нет однозначного понимания. Ранняя зрелость, или молодость, находится в границах от 20–21 года до 30 лет, далее, до 40 лет, – стадия зрелости, период до 55–60 лет – стадия зрелости. Каждая стадия отделена от предыдущей и последующей нормативным кризисом развития.

Нормативный кризис развития – это процесс, происходящий в течение некоторого отрезка времени (от полугода до 2 лет), который, в свою очередь, состоит из трех фаз.

Динамика нормативного кризиса развития

Согласно теории возрастных кризисов К.Н. Поливановой, которая рассматривает психологию кризисов в традициях культурно-исторической концепции, *суть кризиса в конфликтном соотношении реальной и идеальной форм – в развитии. Идеальная форма* (по Л.С. Выготскому) – высшая, появляющаяся в конце развития, существующая в культуре форма, к которой стремится развивающийся человек. Представление об идеальной форме – представление о возможном будущем для ребенка – оказывается привлекательным, притягивающим. Открывая неполноту реальной формы, развивающаяся личность сразу пытается использовать наиболее общие представления об идеальной форме, которые, как правило, являются идеализированными и наивными. Кроме того, возникают различные преграды на пути к реализации идеальной формы как внешнего (ригидность систем воспитания), так и внутреннего (недостаточность способностей) характера. Вследствие этого рождается рефлексия способностей как интериоризация конфликта между желаемым и реальным и появляется мотивация преодоления кризиса, т. е. создаются условия для преодоления кризиса [9].

«Специфика развития в критические возрасты состоит в том, что в дебюте кризиса ребенок открывает новую идеальную форму, и ее отношение к реальной стано-

вится социальной ситуацией развития» [9, с. 146].

На наш взгляд, данные представления, основанные на анализе кризисов детского развития, в таком общем виде вполне уместны и для описания закономерностей протекания кризисов зрелости, с той лишь разницей, что для взрослого человека представление о возможном будущем включает несколько иные характеристики, чем в детстве. Если для ребенка представления о будущем всегда окрашены некоторой привлекательностью в связи с тем, что ребенок стремится стать взрослым, не осознавая своей ответственности за приближение и создание столь желанного будущего, то для взрослого, с его большим, чем у ребенка, жизненным опытом, представления о будущем более содержательны и эмоционально насыщены.

Разрешение кризиса создает новую зону ближайшего развития, содержащую условия для формирования новой ведущей деятельности. Внутри стабильного периода зона ближайшего развития не превышает наличного типа сотрудничества с социумом и направлена на овладение новыми средствами деятельности, способами новой социальной организации. В кризисные периоды появляется возможность перехода к новому типу отношений – к новому типу сотрудничества, со-бытийности. Разрешение кризиса, таким образом, невозможно в старой системе отношений. Оно произойдет, когда логика развития поставит новые содержательные задачи. А до того попытки придать новую форму старому содержанию – и изнутри, и со стороны – заведомо конфликтны, но осмыслены развивающейся личностью.

Всё вышесказанное позволяет считать, что кризис психического развития не исчерпывается кризисом системы отношений, а связан с логикой содержательного развития, он разрешается лишь при постановке новых содержательных задач, в процессе их решения преодолевается миф об идеальной форме, возникает новое содержание развития.

Новым в нашем понимании категории «идеальная форма» и роли ее в динамике кризиса является следующее: понимание идеальной формы в контексте возрастного развития не может сводиться к достижению человеком зрелости. Трактую *развитие как незаконченный процесс*, охватывающий весь онтогенез – от рождения до глубокой старости, под идеальной формой возрастного развития мы понимаем систему идеальных образов последующих возрастных этапов. Тогда для каждого отдельного возраста идеальной формой будущего будет образ следующего возрастного этапа такой, каким он представлен в соответствующей культуре, в социуме, в котором развивается человек. Этот образ предъявляется развивающемуся человеку посредством общепринятых представлений о задачах соответствующего возрастного этапа. При этом в сознании конкретного развивающегося индивида образ будущего получает свое отражение в преломлении индивидуального опыта, жизненного пути, внутренней картины мира, ценностей и целей. Отраженная таким образом идеальная форма находится в сознании человека как индивидуальный образ будущего, который включает в первую очередь индивидуальные временные представления о динамике собственных изменений, отношений, достижений, целей и других составляющих картины мира в будущем.

Итак, кризис психического развития человека в логике культурно-исторической парадигмы представлен, с одной стороны, в связи с возникновением новых способностей развивающегося человека, сформированных прежде в чистой культуре ведущей деятельности, с другой стороны, с изменением «переживания среды», которое выражается в ее субъективации, т. е. превращении в предмет собственного действия. Источник кризиса психического развития обусловлен внутренней логикой разворачивания отношения *реальной и идеальной форм*. Именно это отношение и провоцирует сначала конфликт, затем попытки его разрешения, а далее и переход в новую

систему отношений обновленной личности.

Первая фаза нормативного кризиса развития – *предкризисная*. В предкритической фазе возникает противоречие между объективной и субъективной составляющими социальной ситуации развития (объективным местом человека в пространстве отношений с действительностью и субъективным отношением к этой действительности, представленным во всех его модальностях: в переживаниях, переоценке активности и т. д.). Социальная ситуация развития открывается для человека сначала вовне (объективный компонент социальной ситуации). Другими словами, сначала меняется *социальная ситуация*, вернее – только ее объективная сторона. Она меняется в связи с тем, что новые возможности (способности, умения, знания, функции и т. д.) созрели внутри предыдущей ситуации развития, как бы подготавливая человека к новым потребностям, связанным с задачами последующего возрастного этапа. Эти новые возможности открываются для человека вдруг через (в общем виде и условно) обряд инициации. (Описание аналогичной фазы кризиса детского развития приведено у К.Н. Поливановой. Она утверждает, что для ребенка новые способности еще не открыты, но они очевидны для взрослого.) Здесь будем говорить о том, что в культуре существует, задана уже *идеальная форма развития*, которая на самом деле является определенной системой «идеальных образов возраста», в том смысле, что для каждого возрастного этапа в культуре существует некий эталон, определенный возрастными задачами. Эти задачи транслируются каждому члену общества посредством социальных институтов, определенных в данной культуре норм, правил, ожиданий. Этот *идеальный возрастной образ* находит свое отражение в развивающейся личности, но он не может существовать «в чистом виде», он непременно преломляется благодаря уникальным индивидуальным особенностям, способностям, мировоззрению, опыту, ценностям и мотивам человека. Итак, в начале нормативного (возрастного)

кризиса в сознании развивающейся личности возникает идеальный образ будущего. Это может быть связано с вручением диплома, получением свидетельства о браке или о рождении ребенка, с выходом на работу, с достижением совершеннолетия, наконец, все это характерно для кризиса перехода к взрослости. Идеальный образ будущего на этой стадии желанен и, кажется, легко достижим — объективно переход в другую социальную ситуацию состоялся. Теперь это «молодой специалист», «молодожен», «супруг», «родитель» и т. п. Однако те новые способности, которые как будто появились накануне этого этапа, еще не встроены в новую систему личности. Субъективно это еще «вчерашняя личность», поскольку новые качества не опробованы в новой ситуации. Человек начинает действовать с долей эйфории в новой для себя роли, встречаясь со сложностями, совершая ошибки, обнаруживая неожиданные противоречия.

Наступает вторая фаза кризисного развития — *собственно критическая*. В собственно критической фазе это противоречие между идеальным образом (образом будущего возрастного периода) и реальными возможностями прежней личности обостряется, проявляется и достигает своего апогея. Здесь человек зачастую встречается с непреодолимыми на первый взгляд трудностями (поскольку мыслит он пока как прежняя личность, в старой системе координат), что не согласуется с новой открывшейся реальностью. Это может сопровождаться очень сильными негативными переживаниями. Кажется, совсем нет выхода. Но, поскольку мотивация развития и движения, как правило, сильна, человек продолжает «испытывать» и преодолевать данные противоречия.

В третьей, *посткритической*, фазе противоречие разрешается через субъективное открытие новой социальной ситуации развития, через принятие новой реальности и адаптацию к ней, установление новой гармонии между ее составляющими — объективной и субъективной сторонами системы нового отношения. На этом этапе воз-

никает *психологическая готовность* к переходу на качественно **новый** стабильный этап развития с новыми возрастными задачами. Эта готовность связана с появлением новой личности — новой, изменившейся «системы», которая, по словам Л.С. Выготского, «по-новому смотрит на мир». А это и есть субъективная составляющая системы отношений, в которой происходит дальнейшее развитие личности. Готовность включает новую систему личности, или *новообразование*, но не ограничивается им. В понятие готовности, очевидно, входят и другие компоненты. Вместе с тем и новообразование не исчерпывается понятием психологической готовности. Сложившееся в виде готовности на этапе выхода из нормативного кризиса, оно, получив новый импульс, будет набирать опыт, накапливать потенциал (количественные изменения) в новом стабильном периоде, решая задачи этого периода развития — задачи возраста, чтобы затем, разразившись очередным кризисом, вновь перейти к качественным изменениям. Итак, на наш взгляд, новообразование латентно возникает (в виде отдельных свойств, качеств, функций личности), раскрывается в кризисе, систематизируется, встраиваясь в новую реальность, и лишь затем, интериоризируясь, субъективируясь, становится индивидуальным достоянием — *собственно личностным новообразованием*.

Возрастные задачи юности (в этом так или иначе взгляды большинства исследователей совпадают) определяются как достижение эго-идентичности. Задачи молодости, или ранней взрослости, связывают с профессионализацией (определением своего профессионального, карьерного пути, вступлением в профессию), созданием собственной семьи, разотождествлением с родительской семьей. Социальная ситуация развития на этом этапе в первую очередь включает систему отношений в профессиональной сфере и семье. Система отношений включает и макросистему — отношения с социумом и культурой в них, следовательно, необходимо рассматривать и мировоззрение, и духовность как

еще одну линию развития взрослого человека. Нормативный кризис перехода к взрослости (19–21 год) в этом случае будет ознаменован достижением идентичности, тождественности себе в новом качестве – семьянина, супруга(и), родителя, специалиста, гражданина.

Нормативный кризис 30 лет связан с оценкой собственных ресурсов в профессиональной сфере (уже сложно оставаться в роли подающего надежды, необходимо утвердиться в профессиональных достижениях), происходит переоценка отношений в семье (дети подрастают, отношения с ними теперь должны строиться на качественно ином уровне, появляются новые ресурсы для супружеских отношений), это время осознания собственных ресурсов в социальной и, возможно, политической сферах. Человек на этапе тридцатилетия обращен одновременно к прошлому – в смысле оценки своих достижений и к будущему – планам и возможным перспективам, у него достаточно сил и желания достичь еще чего-то или изменить, если предыдущие достижения его не удовлетворяют.

Возрастные задачи этапа собственно взрослости (30 – 40 лет) связывают с укреплением достижений в основных сферах жизни. По сути, к середине жизни (к 40 годам) человек достигает определенных вершин в профессии, раскрывает свои возможности, становится профессионалом, утверждает в супружеских отношениях, реализует свои родительские способности (как правило, дети к этому возрасту уже достаточно самостоятельны), утверждает в своей гражданской и духовной позициях. Кризис середины жизни, или 40 лет, связан с обращением к своему Я, с осознанием системы основных жизненных ценностей, с пересмотром и определением новых целей. Этот кризис охватывает многие стороны человеческого бытия. Но путь в будущее лежит через обновление, принятие и понимание себя, своего возрастного статуса – окончания молодости. Это важный шаг для осознания необходимости новых целей и определения задач.

Динамика статуса личностной идентичности в нормативном кризисе развития

Проходя стадию за стадией в своем развитии, личность как сложная самоорганизующаяся система, не может руководствоваться только внешними критериями в своем движении. Для сохранения собственной непрерывности и интегративности в условиях изменений регулирующую, управляющую и оценивающую функции выполняет сама личность, вернее то, что называют ядром личности. По словам Л.И. Божович, утверждающей, что личность есть высшая интегративная система, некоторая нерасторжимая целостность, и уверенной в существовании последовательно возникающих новообразований, характеризующих этапы центральной линии онтогенетического развития, «...почти все психологи, занимающиеся изучением личности, признают возникновение у нее (личности) ядра, которое обозначается ими то термином «я-система», то «система-я», то просто «я». Эти понятия употребляются ими в качестве объяснительных при рассмотрении психической жизни человека и его поведения. Однако психологическое содержание и строение этого «ядра» не раскрываются, тем более не устанавливаются закономерности его развития в онтогенезе. По-видимому, при этом имеется в виду, что каждый человек так или иначе понимает, о чем идет речь, основываясь на эмпирически схваченном переживании своего собственного Я» [4, с. 197].

Добавим к этому перечню и другие понятия, характеризующие это «ядро», – «самосознание», «образ-Я», «эго», «самость», «Я-концепция» и т. д. На наш взгляд, точнее всего содержание личностного ядра и непрерывного процесса самодвижения и самоотождествления отражает понятие «эго-идентичность».

Идентичность – динамичная структура, она развивается на протяжении всей жизни человека, причем это развитие нелинейно и неравномерно, проходит через преодоление кризисов идентичности, может идти как в прогрессивном, так и в регрессивном направлении.

Этимологически корень «иден» – нечто, сохраняющее неизменность в течение длительного времени. Согласно представлениям Э. Эриксона и других исследователей, идентичность рассматривается как нечто двойственное. С одной стороны, это то, что достигает в своем развитии кульминации и обретает некоторую целостность и законченность в пубертатный период, с другой стороны, она находится в постоянном преобразовании до самого конца жизни. Э. Эриксон считал, что «идентичность – это борьба на всю жизнь». Достигнувший идентичности человек, пройдя путь самосознания, формирует систему личностно значимых целей, ценностей и убеждений и соответственно структурирует свою жизнь. Таким людям свойственно чувство глобального доверия, стабильности, оптимизм в отношении будущего. Собственные цели, ценности и убеждения человек переживает как личностно значимые и обеспечивающие ему чувство направленности и осмысленности жизни.

Идентичность имеет структурное строение. Основными параметрами ее измерения являются содержательный и оценочный, находящиеся во взаимодействии и взаимосвязи. Идентичность существует в плане субъективного времени. Она формируется в результате взаимодействия индивида с другими людьми и усвоения им выработанного в процессе социального взаимодействия языка. Изменение идентичности также обусловлено изменениями в социальном окружении индивида.

Идентичность, таким образом, является синтезирующей психической функцией личности. Идентичность обусловлена двумя факторами: биологическим (так называемая первичная идентичность) и социальным, связанным с ситуацией межличностного взаимодействия, в которой индивид оказывается в силу сложившихся жизненных обстоятельств.

Процесс формирования идентичности протекает на всех уровнях психики, большая часть его, видимо, осуществляется на бессознательном уровне. Исходя из представлений о непрерывности, нерав-

номерности и гетерохронности развития личности как системы, можно утверждать, что эго-идентичность как процесс никогда не достигает своей завершенности, построение и изменение структур идентичности продолжается всю жизнь индивида. Хотя некоторая целостность формируется в пубертатный период, на каждом возрастном этапе происходит слияние идеального и реального образа Я.

Дж. Марсиа, изучая предпосылки последствий формирования идентичности в юности, выделил четыре статуса эго-идентичности: диффузную идентичность, предрешенность (псевдоидентичность), мораторий и достигнутую идентичность. Эти статусы, по его мнению, обусловлены двумя основными параметрами – наличием кризиса и принятием решения в профессиональной и идеологической сферах.

Обратившись к проблеме формирования идентичности в юношеском возрасте и в кризисе перехода к взрослости, мы обнаружили некоторые закономерности динамики идентичности. В ходе структурированного интервью определялись сферы, где наиболее ярко представлены особенности кризиса идентичности: восприятие времени, межличностные отношения, деятельность (учебная и профессиональная) и ценности. На основании выделенных параметров (поиск–фиксация; соответствие–несоответствие; автономность–зависимость) определялся уровень (статус) идентичности респондентов по их высказываниям. Исследование подтвердило, что статус эго-идентичности необязательно однороден: у одного и того же человека в одних сферах может фиксироваться достигнутая идентичность, в других – размытая или мораторий.

Мы обратили внимание на следующую особенность: среди студентов первых курсов чаще встречается предрешенная (преждевременная) идентичность, сформированная на основании внешних образцов (родительских установок, подражания значимым людям и т. д.), к последним курсам больше представлен мораторий, когда личность находится в поиске, не может оп-

ределиться со своей идентичностью. На этом основании появилось предположение об особой динамике статуса идентичности. Кроме того, опыт работы с клиентами, переживающими возрастные кризисы, подтверждает, что фазы кризиса связаны с динамикой представлений о себе. В результате анализа особенностей этой динамики была установлена определенная последовательность становления статуса эго-идентичности:

На первом этапе кризиса возникает предрешенная идентичность, связанная с открытием новой, соответствующей задачам нового этапа, идеальной формы. Предрешенная идентичность чаще всего связана с идеализацией «Я-будущего», отказом от «Я-прошлого», эгоцентризмом и некоторой эйфорией по поводу собственных изменений. В следующей фазе кризиса – собственно критической, когда встречаются «Я-идеальное» и реальность, происходит «размывание идентичности». Здесь в полной мере проявляются сомнения, неверие в собственные ресурсы, но вместе с тем человек ищет, «примеривает» различные образцы для идентичности. На этапе выхода из кризиса личность представляет собой новую, сложившуюся систему собственной идентичности. Достигнутая или состоявшаяся эго-идентичность – обязательное условие перехода в стабильный этап развития – фазу новых количественных изменений. На стабильном этапе личность утверждается в вы-

бранной идентичности, и какое-то время мотивация к изменениям отсутствует.

Выводы

Проведенный теоретический анализ и многочисленные эмпирические факты и суждения позволяют подойти к исследованию взрослых возрастов как к определенным периодам развития, имеющим условные границы, но определяющимся общевозрастными задачами развития, заданными в идеальной форме в культуре и транслируемыми представителями этой культуры через различные социальные институты в виде норм, общепризнанных канонов, правил и ожиданий. Каждому возрасту в культуре соответствует определенная возрастная идеальная форма. Субъективные, индивидуальные особенности, индивидуальный опыт вносят определенные коррективы в идеальный образ возраста, но не исключают общевозрастных закономерностей развития.

Понятие «эго-идентичность» соответствует понятиям «автономность личности», «личностная зрелость» и согласуется с логикой культурно-исторической теории кризисов в плане субъективации личностных новообразований в завершении возрастного кризиса и может рассматриваться как новообразование каждого нормативного кризиса взрослости.

Структура эго-идентичности на каждом возрастном этапе определяется задачами соответствующего возраста, а статус связан с фазами кризиса развития.

Литература

1. Анцыферова Л.И. О динамическом подходе к психологическому изучению личности // Психологический журнал. 1981. Т. 2. № 2.
2. Бершедова Л.И. Психологическая готовность к переходу на новый этап возрастного развития как личностное новообразование критических периодов: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1999.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.

4. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. М.; Воронеж, 1995.
5. Братусь Б.С. К проблеме развития личности в зрелом возрасте // Вестник Моск. ун-та: Серия 14. Психология. 1980. № 2.
6. Вересов Н.Н. Ведущая деятельность в психологии развития: понятия и принцип // Культурно-историческая психология. 2005. № 2.
7. Выготский Л.С. Психология. М., 2000.
8. Кравцова Е.Е. Понятие возрастных психологических новообразований в современной психологии развития // Культурно-историческая психология. 2005. № 2.

9. Ливехуд Б. Кризисы жизни – шансы жизни – развитие человека между детством и старостью. Калуга, 1994.
10. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. М., 2000.
11. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека: Введение в психологию субъективности. М., 1995.
12. Солдатова Е.Л. Кризис перехода к взрослости // Профессиональное образование. 2005. №11.
13. Солдатова Е.Л. Психология нормативных кризисов взрослости: Монография. Челябинск, 2005.
14. Солдатова Е.Л. Особенности динамики кризиса перехода к взрослости // Психология образования: региональный опыт: Материалы второй научно-практической конференции. М., 2005.
15. Солдатова Е.Л. Развитие и кризисы зрелости // Вестник Челябинского гос. пед. ун-та. Серия 10. Экология. Валеология. Педагогическая психология. 2005. Т. 2. №6.
16. Солдатова Е.Л., Лаврова Г.Н. Психология развития и возрастная психология: онтогенез и дизонтогенез. Ростов н/Д, 2004.
17. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: Пер. с англ. М., 1996.
18. Шихи Г. Возрастные кризисы. Ступени личностного роста: Пер. с англ. СПб., 1999.

Dynamics of ego-identity and of concept of future in normative adulthood crises

Ye.L. Soldatova,

Ph.D. in Psychology, associate professor, head of the Developmental Psychology Department at the Southern Ural State University

The author discusses the problem of adulthood periodization and suggests that adult stages of life can be considered as having conditional age boundaries, but being determined by age-specific tasks of development as well. Such tasks exist in culture as the ideal form and are transmitted to its agents by different social institutions in norms, recognized canons, rules, and expectations. Every age has its corresponding ideal form in culture. This ideal form is reflected in the consciousness of a certain developing person as an individual image of future that includes temporal concepts of one's own changes, attitudes, achievements, goals, and other components of the image of the world in future. Subjective characteristics and individual experience bring certain changes in the ideal image of age, but this does not eliminate all-age logic of development. The transition between the age stages has a normative-crisis character. The article explores the dynamics of age crisis in the framework of cultural-historical psychology. The author brings in the concepts of ego-identity and ego-identity status. Ego-identity is considered a dynamic formation that integrates personality transformations and corresponds with such concepts as autonomy of personality, mature personality. It is regarded as a new psychological formation of every normative adulthood crisis. The structure of ego-identity on each age stage is determined by the age-specific tasks, while the status is associated with the phases of developmental crisis.

Keywords: normative crises of adulthood, age-specific tasks, ideal form, image of future, ego-identity, ego-identity status.

References

1. *Ancyferova L.I.* O dinamicheskom podhode k psihologicheskomu izucheniyu lichnosti // Psihologicheskii zhurnal. 1981. T. 2. № 2.
2. *Bershedova L.I.* Psihologicheskaya gotovnost' k perehodu na novyi etap voznrastnogo razvitiya kak lichnostnoe novoobrazovanie kriticheskikh periodov: Avtoref. dis. ... d-ra psihol. nauk. M., 1999.
3. *Bozhovich L.I.* Lichnost i ee formirovanie v detском voznraсте. M., 1968.
4. *Bozhovich L.I.* Problemy formirovaniya lichnosti. M.; Voronezh, 1995.
5. *Bratus' B.S.* K probleme razvitiya lichnosti v zreлом voznraсте // Vestnik Mosk. un-ta: Seriya 14. Psihologiya. 1980. № 2.
6. *Veresov N.N.* Vedushaya deyatel'nost' v psihologii razvitiya: ponyatiya i princip // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2005. № 2.
7. *Vygotskii L.S.* Psihologiya. M., 2000.
8. *Kravcova E.E.* Ponyatie voznrastnykh psihologicheskikh novoobrazovaniy v sovremennoi psihologii razvitiya // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2005. № 2.
9. *Livehud B.* Krizi0sy zhizni — shansy zhizni — razvitie cheloveka mezhdru detstvom i starost'yu. Kaluga, 1994.
10. *Polivanova K.N.* Psihologiya voznrastnykh krizisov. M., 2000.
11. *Slobodchikov V.I., Isaev E.I.* Psihologiya cheloveka: Vvedenie v psihologiyu sub'ektivnosti. M., 1995.
12. *Soldatova E.L.* Krizis perehoda k vzroslosti // Professional'noe obrazovanie. 2005. №11.
13. *Soldatova E.L.* Psihologiya normativnykh krizisov vzroslosti: Monografiya. Chelyabinsk, 2005.
14. *Soldatova E.L.* Osobennosti dinamiki krizisa perehoda k vzroslosti // Psihologiya obrazovaniya: regional'nyi opyt: Materialy vtoroi nauchno-prakticheskoi konferencii. M., 2005.
15. *Soldatova E.L.* Razvitie i krizisy zrelosti // Vestnik Chelyabinskogo gos. ped. un-ta: Seriya 10. Ekologiya. Valeologiya. Pedagogicheskaya psihologiya. 2005. T. 2. №6.
16. *Soldatova E.L., Lavrova G.N.* Psihologiya razvitiya i voznrastnaya psihologiya: ontogenez i dizontogenez. Rostov n/D, 2004.
17. *Erikson E.* Identichnost': yunost' i krizis: Per. s angl. M., 1996.
18. *Shihi G.* Vozrastnye krizisy. Stupeni lichnostnogo rosta: Per. s angl. SPb., 1999.

Современные методы исследования психологических особенностей подростков

О.В. Краснова,
аспирантка Психологического института
Российской академии образования,
Москва

Взросление современного подростка происходит в ситуации самостоятельного поиска и выбора характеристик и качеств, составляющих идеал. Исследование соотношения реального и идеального в представлениях подростков возможно на материале анализа художественных произведений с использованием нарративного подхода.

Для разработки методики исследования идеалов современных подростков мы обратились к исследованию К.Н. Поливановой и А.И. Бурцевой (2003). Суть методики заключается в том, что, используя нарративный подход, по результатам беседы о героях фильма можно реконструировать возрастные особенности подросткового переживания.

Фильм, выбранный нами, представляет собой полнометражную мультипликационную ленту «Шрек». Сбор данных проводился посредством метода интервью. В исследовании участвовали 203 учащихся (12–18 лет) общеобразовательных школ Москвы.

Анализ данных показывает, что, во-первых, главный герой фильма не всегда является тем персонажем, с которым ребенок идентифицирует себя; во-вторых, привлекательным персонажем для подростка обычно бывает герой, чьи личностные характеристики, действия и поведение помогают ему находиться в центре внимания; в-третьих, отношение подростка к выбранному герою отличается критичностью восприятия. Затруднения, возникающие у подростков при поиске идеала среди героев фильма, объясняются тем, что требования и представления подростка о герое-идеале выходят за рамки характеров, представленных в фильме.

Проведенное исследование позволяет конкретизировать поиск методических приемов, адекватных изучению подросткового возраста, дает возможность определить разрыв между реальным Я и образом идеального героя подростка, составить представление о подростке в условиях современной социальной ситуации. Полученные результаты свидетельствуют о том, что использованный методический прием оказался чувствительным для изучения идеалов современных подростков, а данные о многоликости идеального героя являются перспективными и многообещающими для дальнейшего их исследования.

Ключевые слова: подростковый возраст, нравственный идеал, реальное и идеальное Я, идентичность, нарративная психология, социальное экспериментирование, интервью, идентификация с героем, критичность восприятия.

Исследования проблемы формирования нравственного идеала личности объединяет признание того, что психологическое содержание идеала определяется во многом той общей социальной ситуацией, которая обеспечивает условия для развития человека. Периоды существенных общественных преобразований характеризуются пересмотром многих существовавших ранее моральных норм, ценностей, идеалов, поэтому современный подросток находится в ситуации культурной неопределенности. Содержание идеала детерминировано, с одной стороны, объективными социальными условиями, с другой – стремлениями, желаниями, активностью личности. Известно, что нравственный идеал стимулирует социальное развитие личности, только будучи трансформированным в личный идеал.

Мы считаем, что взросление современного подростка, утратившего идеал, выраженный в персонажной форме, происходит в ситуации самостоятельного поиска и выбора характеристик и качеств, составляющих идеал. Исследовать соотношение реального и идеального в представлениях подростков лучше всего на материале художественных произведений.

Проанализировав все существующие в психологии методические приемы, мы пришли к выводу: особенности подросткового возраста наиболее полно могут быть исследованы клинически. Но если предметом исследования является переживание подростка, то возникает необходимость анализировать особенности этого переживания. Другими словами, необходимо сопоставлять объективные данные и то, что оказывается в поле зрения ребенка, т. е. одновременно фиксировать объект и позицию и таким образом описывать специфику психологического развития подростков. Для этого следует обратиться к нарративному подходу.

Нарративная психология в некоторых аспектах родственна культурно-исторической концепции Л.С. Выготского. Нарративный подход зародился еще в 70-е гг. XX в., однако широкое распространение получил лишь в 90-е гг. в работах, посвященных

изучению Я и идентичности. Принципиальным положением нарративного подхода к исследованию Я и идентичности является рассмотрение Я как продукта совместного соконструирования в сообществе. Фокусом нарративного исследования часто становятся дискурсы как формы социальной практики, выраженные в языке, преломляющиеся в конкретных историях человеческой идентичности – жизненных историях, или Я-нарративах. В эмпирической исследовательской деятельности это делает актуальным обращение к биографическому и квазibiографическому материалу, к разного рода речевой продукции или любым проявлениям человека, которые можно рассматривать как некоторый текст.

Изучение природы нарративов, того, как и почему люди их конструируют, запоминают, пересказывают, организуют их на основе таких категорий, как сюжет, рассказчик, характер, позволяет понять самого себя.

Одним из наиболее масштабных исследований с применением нарративного метода стало психогеронтологическое исследование, проведенное Дж. Бругманом. Под нарративом Дж. Бругман понимает жизненное повествование, которое представляет собой рассказ или историю собственной жизни. Когда человек описывает себя, он ссылается как на характерные черты, так и на важные события своей жизни, цели, заботы. То же самое происходит в случае, когда мы описываем других.

В своем исследовании Дж. Бругман [7] детально анализирует нарратив как объект исследования, поэтому представление о понятии жизненного повествования основывается на разных точках зрения. В соответствии с конструктивистской точкой зрения повествования задумываются как (ре)конструкции, которые должны придать значение подборке автобиографических фактов путем соединения прошлого, настоящего и будущего.

На основании теории Фрая о мифопоэтических структурах разработана новая таксономия повествовательных форматов, где формат является функцией автономного и гетерономного контролей. Модель по-

вестовательной связанности Барклея, в которой связанность причинных и оценочных элементов в рассказе, и теория ветвления Шрутса, в которой акцентируется дробная структура повествования, создают базис качества повествования.

Обзор литературы приводит к структурной модели повествования, которая включает в себя как формальные аспекты, определяющие его качество, так и форматы, определяющие его характер. Эта модель и образует основу эмпирического исследования Дж. Бругмана.

Нарративный метод, таким образом, дает возможность понять «взгляд» самого рассказчика. Использование данного подхода представляется возможным и для исследования подросткового возраста.

Для разработки методики изучения идеалов современных подростков мы обратились к исследованию К.Н. Поливановой и А.И. Бурцевой (2003). Основные принципы, которыми руководствовались авторы при разработке оригинальной методики для изучения подростков, заключались, во-первых, в необходимости ограничить сферу анализа, т. е. задать некоторое объективное поле, во-вторых, в возможности структурировать заданное поле субъектом, его воспринимающим. Наиболее адекватным, по мнению К.Н. Поливановой, А.И. Бурцевой, является художественное произведение, так как оно всегда богаче своего сюжета и любой читатель или зритель может увидеть в нем то, что ему близко, что отвечает его интересам.

Художественные произведения использовались в качестве некой модели действительности и раньше – в исследовании психологических особенностей подростка отечественным психологом Т.В. Драгуновой [1].

Т.В. Драгунова применяла метод изучения отношения подростков к литературным образам сверстников. Основанием для выбора данного методического приема послужило положение о том, что особенности личности человека раскрываются в его отношении к окружающей действительности и, в частности, к другим людям.

Таким образом, посредством анализа отношения подростка к художественному произведению в целом и литературному герою в частности Т.В. Драгунова попыталась изучить и описать некоторые психологические особенности советского подростка.

Анализ возрастных особенностей отношения к художественному произведению был проведен в социологическом исследовании В.С. Собкина, П.С. Писарского «Динамика художественных предпочтений старшеклассников» [5].

Мир искусства, по мнению В.С. Собкина, П.С. Писарского, задает нам пространство выбора определенных образцов поведения, линий взаимоотношений с окружающими, а также позволяет оценивать поступки и действия других людей, исходя из собственных представлений. Особое внимание авторы обращают на кино, так как оно является наиболее любимым видом искусства среди подростков. Проведенное исследование показало, что отношение подростка к фильму имеет два структурных уровня. Во-первых, оценка подростком фильма определяется его отношением к киноперсонажу на основе идентификации с ним (при этом отношение к персонажу строится на достаточно целостной фиксации различных его характеристик: личностных особенностей, поведения, взаимоотношений, а идентификация с персонажем происходит в контексте основных конфликтов и взаимоотношений героев). Во-вторых, отношение подростка к фильму определяется его субъективной значимостью, которая тесно связана с оценкой реальности фильма, актуальностью его темы и идентификацией. На этом уровне подросток как бы примеривает проблематику фильма к собственной личностной позиции, своему жизненному контексту.

Таким образом, результаты данного социологического исследования, отражающие возрастные особенности отношения к кино, дают основание для использования фильма в качестве стимульного материала в исследовании.

Принимая во внимание социологическое исследование В.С. Собкина, П.С. Пи-

сарского, а также работу Т.В. Драгуновой, К.Н. Поливанова и А.И. Бурцева реализовали первый принцип в разработке методики, а именно взяли фильм в качестве некоторого объективного поля, ограничив тем самым сферу анализа. Кроме того, обращение к кинематографу было обусловлено рядом важных характеристик, которым должен отвечать стимульный материал.

К.Н. Поливанова и А.И. Бурцева отмечают привлекательность материала для подростка. По мнению авторов, выбор данного материала – это уже дополнительный стимул для выполнения задания.

Авторы методики полагают, что важной особенностью материала (фильма) является четкая заданность окружающей действительности. Среда бесконечна и вмещает в себя огромное множество жизненных ситуаций. Кино служит проекцией некоторых жизненных коллизий и взаимоотношений. Таким образом, фильм представляет собой модель окружающей действительности, которая содержит достаточно большой набор ситуаций, способов действия в этих ситуациях, предметов и их характеристик, сохраняя при этом совершенно определенные границы.

Посредством просмотра фильма, считают К.Н. Поливанова, А.И. Бурцева, можно выявить темы, наиболее волнующие зрителя. В некотором смысле это своеобразное социальное экспериментирование, происходящее в практически безопасных условиях собственного воображения.

Таким образом, по мнению К.Н. Поливановой и А.И. Бурцевой, материал фильма максимально соответствует необходимым требованиям для исследования особенностей отношения подростка к себе и окружающим.

Второй принцип в разработке оригинальной методики К.Н. Поливановой, А.И. Бурцевой состоял в том, чтобы заданное объективное поле потенциально могло быть структурировано субъектом (подростком). Иными словами, фильм должен быть представлен в виде некой структуры, с тем чтобы можно было сопоставить объект и позицию (или то, что ребенок выделяет из этого

объективного поля как особую, значимую для него составляющую) и таким образом проанализировать позицию ребенка.

Итак, суть предлагаемой методики заключается в том, что, используя нарративный подход, по результатам анализа переказа фильма и беседы о его содержании можно реконструировать возрастные особенности подросткового переживания.

Ключевым моментом в использовании методики К.Н. Поливановой, А.И. Бурцевой является подбор фильма. Авторы полагают, что при выборе материала необходимо руководствоваться следующими критериями: во-первых, фильм должен быть возрастено-адекватным, т. е. доступным для просмотра детей данного возраста; во-вторых, необходимо учитывать «многослойность» кинокартины, т. е. она должна включать хотя бы две тематические линии, а также несколько главных героев; в-третьих, сюжет должен отличаться относительной простотой, чтобы исключить возможные «пробелы» в высказываниях подростков как следствие непонимания ими происходящих событий фильма.

В качестве методического приема в нашем исследовании использовался художественный текст (фильм). Так как он моделирует некоторые жизненные события и имеет четкие границы, он позволяет выявить и описать отношение ребенка к заданным событиям и героям.

Мы использовали полнометражную мультипликационную ленту «Шрек». Выбор этой картины объясняется наличием необходимых характеристик: сравнительно простого сюжетного хода, нескольких тематических линий, различных по характеру героев, адекватности возрасту.

Сбор данных проводился посредством метода интервью. Подросткам предлагалось в качестве свободной беседы с экспериментатором выразить свое отношение к героям и содержанию фильма. Вопросы анкеты были открытыми и предполагали любые варианты ответов детей. Кроме того, они являлись направляющими во время беседы. Интервью проводилось в форме устной беседы с экспериментатором.

Была специально разработана анкета, которая включала 10 основных вопросов. Кроме этого предполагалось возникновение вопросов, не входивших в анкету. Задача, которую мы преследовали при проведении этого исследования, состояла в том, чтобы получить как можно более полную информацию об отношении подростка к героям фильма.

Время проведения интервью было не ограничено.

Предложенная анкета включала в себя следующие вопросы:

1. Какой герой из фильма запомнился тебе больше всего?

2. Расскажи о нем: кто он, чем занимается? У него есть друзья, враги?

3. Какой герой тебе понравился? Почему? Расскажи, какой он?

4. Кто из героев тебе не понравился? Почему (не понравился характер, внешность или его поступки)? Опиши этого героя.

5. Кто из действующих лиц похож на тебя (или ты на него)? Чем (внешность, характер)?

6. На кого бы ты хотел быть похожим? Почему?

7. Какой герой похож на твой идеал? Чем (внешность, характер)? Чего ему не хватает, чтобы быть твоим идеалом?

8. Какой герой, по-твоему, является главным? Почему?

9. Кто из героев самый незначительный?

10. Что ты можешь сказать о фильме в целом? Понравился? Почему?

Таким образом опрошено 203 учащихся 12–18 лет средних общеобразовательных школ Москвы.

Основным было выяснить отношения респондентов к героям фильма. Выбор ребенком того или иного героя давал нам возможность обнаружить наличие момента идентификации, присутствие которого помогло бы выделить основные черты характера и поведения героя как наиболее значимые для ребенка.

Выбор главного героя представлялся нам важным моментом исследования, так

как он позволял сопоставлять главного героя фильма (по мнению подростков) и героя, являющегося идеалом для подростков. Иными словами, можно было проследить, насколько часто они совпадают.

Можно отметить, что выбор персонажа в качестве идеального героя или героя, на которого подросток хочет быть похожим, разнообразнее, чем выбор главного героя. Таким образом, можно говорить о том, что выделение персонажа, с которым ребенок идентифицирует себя, не ограничивается основными героями мультфильма. Совсем небольшое число детей выделяют одного и того же персонажа в качестве яркого, запоминающегося героя и героя-идеала, что свидетельствует о том, что не всегда личностные характеристики и поведение героя (даже положительного) являются для детей привлекательными и соответствуют предъявляемым к нему требованиям подростка. Например, Ослика как понравившегося героя назвали 43% подростков, но в качестве идеала его выбрали лишь 13%.

Особое внимание следует уделить подросткам, которые не захотели выбрать героя, соответствующего их идеалу (46% респондентов). Данный факт можно объяснить тем, что число персонажей мультфильма ограничено, следовательно, ограничено и число вариантов набора личностных характеристик, линий поведения и взаимоотношений с окружающими. Иначе говоря, требования и представления подростка о герое-идеале выходят за рамки характеров, представленных в фильме.

Согласно полученным результатам, самым популярным героем мультфильма среди подростков является Ослик. Он наиболее яркий, запоминающийся герой (49%). При описании Ослика подростки давали ему следующие характеристики: болтливый, веселый, забавный, интересный, дружелюбный, преданный (верный) друг, надоедливый, общительный, добродушный.

Свой выбор дети объясняли сходством черт героя с собственными личностными характеристиками, типом поведения и взаимоотношением с окружающими. Таким

образом, отношение, а следовательно, и выбор персонажа определялись на основе идентификации с ним. Важно подчеркнуть, что дети фиксировали личностные характеристики героя, которые в то же самое время являлись оценкой его поведения. Кроме того, стоит отметить, что черты личности именно этого персонажа оказались наиболее привлекательными для подростков.

Здесь необходимо обратить внимание на то, что личностные качества героя определялись на основании общей линии его поступков и поведения. Описанные черты Ослика указывают на то, что он отличается активностью и открытостью, умеет выйти из любой ситуации, не бросает друзей в беде, помогает им разобраться в собственных проблемах.

Однако не все предьявляемые качества выступают достоинствами героя. Такие характеристики, как болтливость, неугомонность, хитрость, упрямство и надоедливость, по мнению подростков, являются как раз его недостатками. Этот факт свидетельствует о критичности восприятия ребенка по отношению к выбранному герою, а следовательно, и по отношению к себе. Кроме того, как мы уже упоминали выше, дети, давая ту или иную характеристику, ссылались на наличие подобной у себя.

Таким образом, можно утверждать, что, во-первых, не всегда главный герой фильма является тем персонажем, с которым ребенок идентифицируется; во-вторых, привлекательным персонажем для подростка обычно бывает герой, чьи личностные характеристики, действия и поведение помогают ему находиться в центре внимания; в-третьих, отношение подростка к выбранному герою отличается критичностью восприятия.

Главный герой мультфильма – Шрек получил признание подростков: 34 % из них выделили Шрека как понравившегося героя, 27 % считают данного героя своим идеалом. Следует обратить внимание на то, что свой выбор подростки объясняли положительными внутренними качествами персонажа, скрытыми за внешней формой поведения. Таким образом, можно предпо-

ложить, что личностные качества и характер взаимоотношений с окружающими в наибольшей степени соответствуют собственной позиции подростка.

Также следует отметить такой интересный факт. Несмотря на то что некоторые герои отличаются низкими показателями выборов, важно подчеркнуть, что дети находят для себя привлекательными даже таких героев, чье появление в мультфильме не носит сколько-нибудь значимый характер (Дракон, Зеркало, Человечек-печенье). Таким образом, можно говорить о том, что не всегда образ активного и яркого героя привлекателен для подростка. Иногда позиция нахождения в стороне от происходящих событий представляется подростку гораздо более привлекательной, чем быть в центре всеобщего внимания.

Кроме того, стоит отметить, что основанием для выбора некоторых персонажей было сочетание таких качеств, как сила и слабость: Дракон одинок, но он большой и умеет летать; Человечек-печенье – маленький и слабый, но он знает важную информацию. Если в случае с Драконом можно говорить о внутренней слабости – одиночестве и физической силе, то с Человечком-печеньем обратная ситуация.

Если сравнить «психологический портрет» героя, представленный подростками разных возрастных групп, то можно заметить, что набор характеристик практически один и тот же. Это дает основание полагать, что во всех возрастных группах отношение и идентификация с персонажем строятся на выделении аналогичных характеристик. Именно данные качества героя, обнаруживающиеся в контексте его поведения и взаимоотношений с другими персонажами, привлекают внимание подростка.

Результаты, полученные с помощью данной методики, с одной стороны, соответствуют представлениям о переживании подростка, содержащимся в литературе, с другой – дают возможность выделить нечто новое. Так, выбор Ослика в качестве предпочитаемого персонажа выглядит несколько неожиданным: представленный в

литературе образ решительного, мужественного, сильного героя ломается. Гораздо более привлекательным в глазах современного подростка оказывается герой «классный», «прикольный».

Таким образом, проведенное исследование, во-первых, позволяет конкретизировать поиск методических приемов, адекватных исследованию подросткового возраста; во-вторых, дает возможность определить разрыв между реальным Я и об-

разом идеального героя подростка; в-третьих, помогает составить представление о подростке в условиях современной социальной ситуации. Кроме того, наше исследование свидетельствует о том, что использованный методический прием является чувствительным для изучения идеалов современных подростков, а данные о многоликости идеального героя – перспективными для дальнейшего их изучения.

Литература

1. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / Под ред. Д. Б. Эльконина, Т. В. Драгуновой. М., 1967.
2. Поливанова К. Н. Психология возрастных кризисов: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М., 2000.
3. Поливанова К. Н. Психологическое содержание возраста // Вопросы психологии. 1996. № 1.
4. Психология развития: Учебник для студ. высш. психол. учеб. заведений / Т. М. Марютина, Т. Г. Стефаненко, К. Н. Поливанова и др.; Под ред. Т. Д. Марцинковской. М., 2001.
5. Собкин В. С., Писарский П. С. Динамика художественных предпочтений старшеклассников: По материалам социологических исследований 1976 и 1991 гг. М., 1992.
6. Эриксон Э. Детство и общество. 2-е изд. СПб., 1996.
7. Brugman G. Wisdom: Source of Narrative Coherence and Eudaimonia (a Life-span Perspective). Eburon, 2000.

Contemporary methods of investigating psychological characteristics of adolescents

O.V. Krasnova,

postgraduate student at the Psychological Institute of Russian Academy of Education

Modern adolescents grow up in the situation of self-sufficient search for characteristics and qualities constituting an ideal. Exploring the coordination between the real and the ideal in adolescents' notions can be performed by analyzing arts using the narrative approach. In order to develop the technique of studying ideals of modern adolescents, the author addresses the research by K.N. Polivanova and A.I. Burtseva (2003), who showed that features of experiences specific to adolescent age can be revealed through conversations about movie characters using the narrative approach. In her research, the author let a group of adolescents aged 12–18 years see the cartoon "Shrek" and interviewed them after that. All 203 participants were students of Moscow schools.

Data analysis showed the following: first, the main character is not always the one that adolescents identify themselves with; second, the most attractive character for adolescents is the one whose personality, actions, and behaviour help him to be in the centre of attention; third, critical perception is very important in forming adolescents' attitude towards the chosen character. Difficulties in finding their ideal among the film characters can be explained by the fact that the adolescents' image of and requirements to the ideal character go beyond those represented in the film.

The research facilitates the search for methodological techniques that are adequate to studying adolescents and makes it possible to define the gap between the real Self and the image of ideal character in adolescents. It also gives certain information about modern adolescents and modern social situation. The author states that the technique she used fits for studying ideals of modern adolescents, and that the obtained data on multi-faceted ideal character is promising for further research.

Keywords: adolescence, moral ideal, real and ideal Self, identity, narrative psychology, social experimenting, interview, identification with characters, critical perception.

References

1. Vozrastnye i individual'nye osobennosti mladshih podrostkov / Pod red. D. B. El'konina, T.V. Dragunovoi. M., 1967.
2. Polivanova K.N. Psihologiya vozrastnykh krizisov: Uchebnoe posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenii. M., 2000.
3. Polivanova K.N. Psihologicheskoe sodержanie vozrasta // Voprosi psilogii. 1996. № 1.
4. Psihologiya razvitiya: Uchebnik dlya stud. vyssh. psihol. ucheb. zavedenii / T.M. Maryutina, T.G. Stefanenko, K.N. Polivanova i dr.; Pod red. T.D. Marcinkovskoi. M., 2001.
5. Sobkin V.S., Pisarskii P.S. Dinamika hudozhestvennykh predpochtenii starsheklassnikov: Po materialam sociologicheskikh issledovaniy 1976 i 1991 gg. M., 1992.
6. Erikson E. Detsstvo i obshestvo. 2-e izd. SPb., 1996.
7. Brugman G. Wisdom: Source of Narrative Coherence and Eudaimonia (a Life-span Perspective). Eburon, 2000.

Переживание подростками «чувства взрослости»

А.П. Новгородцева,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры дифференциальной
психологии МГППУ

Изучение «чувства взрослости» — одного из центральных новообразований личности подросткового периода — раскрывается главным образом со стороны внешних его проявлений. Классическое определение «чувства взрослости» заключается в стремлении подростка подражать взрослым. Авторы, изучавшие феноменологию «чувства взрослости» (Д.Б. Эльконин, Т.В. Драгунова и др.), неизменно подчеркивали внутреннюю неопределенность этого чувства.

В статье ставятся задачи: 1) рассмотреть генезис «чувства взрослости» — проанализировать противоречия в возрастном развитии и особенности социальной ситуации развития, побуждающие его возникновение; 2) выявить взаимосвязь «чувства взрослости» с другими психологическими образованиями подросткового периода; 3) раскрыть содержание переживаний подростками «чувства взрослости»; 4) определить ориентиры работы психолога в разрешении внутренних и внешних конфликтов подросткового возраста.

Ключевые слова: подростковый возраст, чувство взрослости, понятийное мышление, самосознание, критическое отношение, разочарование в совершенстве мира, тревога, депрессивность, чувство одиночества, конгруэнтное отношение взрослого.

Представление о подростковом возрасте как о наиболее сложном возрастном периоде вызвано теми эмоционально напряженными отношениями, которые возникают в общении с подростками и испытываются самими подростками и окружающими их взрослыми. Отдаление подростков от взрослых (родителей и учителей), отсутствие взаимопонимания с ними, невозможность преодолеть протестное, а порой и открыто агрессивное поведение подростков — все это позволяет считать подро-

стковый, переходный возраст наиболее трудным периодом становления личности.

Опыт работы в качестве практического психолога помог определенным образом осмыслить содержание некоторых аспектов внутреннего мира подростка, особенностей его переживаний и взаимоотношений с окружающим миром и соотнести их с представлениями о развитии личности в переходный период, которые сложились на сегодняшний день в психологической науке.

Наиболее часто обсуждается вопрос: являются ли кризисы подросткового возраста неизбежными? И если кризисные состояния неизбежны, то возможно ли предотвратить трансформацию внутренних конфликтов во внешние? [4, 7, 8, 10, 13.]

Выводы исследователей сводятся к тому, что причины развития внутриличностных конфликтов подросткового возраста и, как следствие, внешних конфликтов следует искать вокруг личностных новообразований этого периода. В качестве таких главных личностных новообразований, направляющих развитие личности подростка, как известно, выделяют *понятийный характер мышления, развитие сознания на уровне самосознания, развитие «чувства взрослости»* [1–14].

Вместе с тем важно отметить, что если относительно понятийного мышления и самосознания рассматриваются генезисы этих явлений, вскрыты и выделяются этапы их развития, то о «чувстве взрослости», которое также определяется как существенная характеристика подросткового возраста, нет каких-либо разъяснений относительно причин возникновения и содержания внутренних переживаний, характеризующих данное новообразование. Наиболее часто описываются только внешние проявления этого личностного состояния, которое принято называть «чувством взрослости».

Авторы, наиболее активно изучавшие «чувство взрослости» подростков (Т.В. Драгунова, Д.Б. Эльконин), придают ему решающее значение в плане как возникновения кризисных переживаний, так и развития личности в целом, полагая его центральным новообразованием подросткового возраста. Так, Д.Б. Эльконин подчеркивает, что если характер отношений взрослых к ребенку не меняется, то «возникающее чувство взрослости приводит к «взрыву», разнообразным трудностям, затяжному характеру» переходного периода [14, с. 318].

Т.В. Драгунова определяет свою позицию в понимании «чувства взрослости» следующим образом: «Наше отличие от

всех психологов, выделявших названную выше особенность подростков, заключается в отношении к ней. То, что, например, С. Холл называл желанием подростка быть зрелым мужчиной или женщиной и страстным стремлением научиться быть взрослым... есть для Холла (так же как и для других авторов) лишь одна из множества рядоположенных особенностей, в то время как для нас новое представление подростка о себе и стремление войти в мир взрослых есть *стержневая особенность, являющаяся структурным центром личности* в этот период развития, ее аффективно-потребностным ядром, определяющим содержание и направление социальной активности подростка, систему его социальных реакций и специфических переживаний» [4, с. 391].

В работе Т.В. Драгуновой [4] предпринимается попытка осмыслить «чувство взрослости» и возникающие в связи с ним трудности переходного периода, олицетворяющие подростковый возраст, с позиции этнографических исследований, представленных работами М. Мид и Р. Бенедикт. В работах этих авторов показано, что психологические особенности переходного возраста по-разному воспринимаются социумом в зависимости от уровня развития общественной жизни, которым характеризуется данное общество: находится ли оно на более высоких или более низких ступенях развития в культурно-историческом отношении,

Этнографы, полагаясь на наблюдаемые факты, делают вывод о том, что в обществах с более примитивным укладом общественной жизни, как правило, отсутствуют проблемы переходного возраста. Люди, достигая половой и физической зрелости, включаются в общественную жизнь и уравниваются в правах со старшими. Этнографы, рассуждая относительно трудностей подросткового возраста, наблюдаемых в развитых странах, полагают, что, уравнивая в правах подростков и взрослых или расширяя права подростков, педагогическая практика сможет избавиться от значительных трудностей: кризисных пережи-

ваний, внутренних и внешних конфликтов, связанных с переходным возрастом.

В своих выводах Т.В. Драгунова в целом разделяет точку зрения этнографов, видящих решение проблемы переходного возраста в *расширении прав подростков*. Автор, рассматривая причины, препятствующие расширению прав подростков в развитых обществах, определяет их следующим образом: 1) взрослые (учителя и родители) не готовы к расширению прав подростка; 2) существует инертность прежнего опыта взрослого, привыкшего направлять и контролировать ребенка; 3) отсутствует у ребят, особенно у младших подростков, умение действовать самостоятельно.

Автор справедливо отмечает важную особенность в социальном положении подростков в современном обществе, выражающуюся в том, что подростки, переживающие качественно новое психологическое состояние, которое и являет собой особую эпоху в развитии личности, тем не менее не получают со стороны общества качественно нового отношения. Социальное положение подростков и отношение к ним со стороны взрослых не претерпевают существенных изменений. Подростки остаются фактически в той же ситуации, что и младшие школьники.

На первый взгляд бесконфликтный переход во взрослость в более примитивных обществах через предоставление ее членам, достигшим половой и физической зрелости, равных прав со старшими кажется привлекательным и даже единственно возможным. Однако нельзя не видеть в таком решении игнорирования качественных различий в уровне развития личности в примитивных обществах и в развитых обществах. Возможно, что к периоду полового созревания личность в более примитивных обществах и достигает уровня зрелости личности старших и органично включается во взрослую жизнь, но это совершенно невозможно спроецировать на состояние различий в личностном развитии между подростками и взрослыми в условиях более развитых обществ. Исследования этнографов позволяют сделать вы-

вод: историческое развитие общества неизбежно влечет за собой появление новых возрастных групп, имеющих особенное психологическое содержание, качественно отличающееся от психологии их сверстников в более примитивных сообществах. Иными словами, люди одного биологического возраста в исторически разных сообществах имеют качественно разные уровни развития личности и психологические особенности и связаны взаимоотношениями, качественно отличающимися друг от друга. Собственно, и психологическую взрослость в обществах, находящихся на разных уровнях общественного развития, также невозможно сравнивать.

Разумеется, развивая, меняя сложившуюся систему стереотипов во взаимоотношениях с современными подростками необходимо, но следует идти по пути не механического расширения прав: разрешить ранние сексуальные отношения (как уступку примитивно истолкованному фрейдизму), спокойно смотреть на погрязшую в сквернословии детвору, курящую, распивающую алкоголь, и т. д., а осмысления сущности неосознаваемых самими подростками их собственных переживаний и попытки соответствовать им. Автор справедливо подчеркивает ответственность взрослых за переход к *новому типу отношений* с подростком. И далее предлагает достаточно тривиальный путь: при появлении «чувства взрослости» у подростков взрослые должны разрешить им определенную самостоятельность в действиях и поступках, увеличить меру ответственности подростка за свои действия, повысить к нему требовательность. Эти меры, по мнению автора, будут способствовать более позитивному, бесконфликтному протеканию подросткового периода.

Конечно, отношения должны меняться, но меняться органично, с взаимной внутренней необходимостью, не вдруг и не через предоставление свобод и прав взрослого мира. Мне пришлось быть свидетелем разговора двух подружек, обсуждавших поведение матери одной из них, которая в одночасье, «вдруг» разрешила дочери

очень многое из того, что прежде запрещала. Вероятно, эта мама считала себя педагогически просвещенным человеком и решила, что уже пришло время, дочь обрела то самое «чувство взрослости», которое теперь необходимо удовлетворять. Однако по тону разговора подружек было понятно, что девочка, получившая неожиданно так много свобод (читать и смотреть то, что было под запретом; пользоваться активно косметикой; носить открытую одежду; знакомиться с мальчиками и т. п.), была изумлена и огорчена одновременно. Ей так многое теперь было разрешено, а она не умеет, а главное, и не хочет всем этим пользоваться. Чувствовалось глубокое разочарование в связи с решением взрослого человека. Подросткам, действительно, хотелось каких-то новых отношений с родителями, какого-то иного уровня понимания, но не этих, ненужных им еще пока свобод.

Анализируя особенности проявления «чувства взрослости» у подростков-пятиклассников, Д.Б. Эльконин выделяет две наиболее существенные стороны: становление *объективной взрослости*, т. е. реальной готовности ребенка к жизни в обществе взрослых, и *субъективной взрослости* – отношение подростка к самому себе уже как ко взрослому, «его представление или ощущение себя в известной мере взрослым» [13, с. 299]. Далее автор определяет характеристики *объективной взрослости*, наблюдаемые у подростков:

1) социально-моральная взрослость, выражающаяся в значительной эмансипации от взрослых, участие в заботах о членах семьи, ответственное отношение в общении с взрослыми и товарищами, наличие собственных взглядов, оценок, суждений, стремление отстоять их;

2) взрослость в интеллектуальной деятельности, характеризующаяся наличием у подростков стремления к самообразованию и самовоспитанию;

3) взрослость в романтических отношениях со сверстниками противоположного пола, которая имитирует отношения взрослых: подростки назначают друг другу сви-

дания, устраивают вечеринки с танцами, взаимными ухаживаниями и т. д.;

4) взрослость во внешнем облике и манере поведения, проявляющаяся в прямом подражании взрослым; выражается в заботе о сходстве своего внешнего облика с обликом взрослых. Подростки стремятся следовать моде в одежде и прическе; кроме того, подростки стараются усваивать «взрослую манеру» ходить и разговаривать, считая непрямым атрибутом взрослости употребление вульгарных словечек, курение и т. д.

Что же касается *субъективной взрослости* – собственно *чувства взрослости*, то автор говорит, что судить о содержании «чувства взрослости» крайне сложно, в связи с этим оценивать развитие субъективной взрослости можно только по внешним признакам, и добавляет: «Судить о наличии и тем более о степени сформированности чувства взрослости у подростков-пятиклассников трудно» [там же].

В качестве *внешних признаков* проявления «чувства взрослости» Д.Б. Эльконин выделяет следующие.

Первым и основным его показателем служит возникновение у подростка настоящего желания, чтобы окружающие относились к нему как к взрослому. «За этим скрываются более частные потребности: уважения, доверия и такта, признания человеческого достоинства и права на определенную самостоятельность. Факт их существования наиболее ярко проявляется в случаях отсутствия желаемого подростком отношения и выражается в обидах и различных формах протеста: непослушании, грубости, упрямстве, противопоставлении себя взрослым или товарищам, в столкновениях и конфликтах» [там же].

Второй показатель «чувства взрослости», по мнению автора, – это наличие у ребят стремления к самостоятельности, желания оградить некоторые сферы своей жизни от влияния старших, высказывание неудовольствия при попытках контролировать их или проверять качество работы.

Третий показатель существования «чувства взрослости» – наличие своей линии

поведения, собственных взглядов, оценок и стремление их отстаивать, несмотря на несогласие взрослых или сверстников.

В исследовании Д.Б. Эльконина [13] были выделены две группы подростков по критерию конфликтности в общении и трудновоспитуемости. На основании этого можно полагать, что часть подростков выражают свою взрослость, подражая позитивным сторонам взрослой жизни, а часть – подражая ее негативным сторонам (в нарочито негативной, вызывающей форме). Автор объясняет это деление наличием тенденции к взрослости. Там, где тенденция к взрослости более выражена, там в большей степени присутствуют конфликтность в общении и трудности в воспитании. В группе подростков, где тенденция к взрослости менее выражена, конфликтность и трудности в общении носят эпизодический характер. Это позволяет автору сделать вывод, что наличие «чувства взрослости» у подростков вовсе не обязательно вызывает трудности в отношениях с взрослыми.

Различия проявления «чувства взрослости», выраженного в большей или меньшей конфликтности, позитивности или негативности, автор объясняет наличием тенденции к взрослости, однако в таком случае остается не ясным, что такое тенденция к взрослости и чем она определяется.

В исследовании Д.Б. Эльконина делается еще несколько важных выводов. В том числе автор указывает на *отсутствие прямой связи между половым созреванием и развитием «чувства взрослости»*. Отсутствие связи между развитием «чувства взрослости» и фактом полового созревания, на наш взгляд, является чрезвычайно важным уточнением. Это еще раз свидетельствует о том, что особенности подросткового возраста и его проблемы непосредственно не связаны с биологическим созреванием организма, физиологической зрелостью и объясняются особенностями психологического развития современных подростков, их реальными взаимоотношениями с взрослым миром, которые и составляют социальную ситуацию развития каждого отдельно взятого подростка.

Понимая под «чувством взрослости» «отношение подростка к самому себе как к уже взрослому», Д.Б. Эльконин подчеркивает «не обязательно сознательный его характер» [13, с. 299]. Для понимания особенностей переживаний подросткового периода чрезвычайно важно учитывать именно *не вполне осознанный характер этих переживаний*.

Сложность миссии взрослого человека состоит в том, что подростки не в состоянии сообщить нам о своих чувствах и переживаниях (и не только потому, что не хотят, но и потому, что еще мало себя сознают и не могут осознать, а тем более выразить внутренние переживания). Эту же мысль мы встречаем и в работе «Педология подростка», где Л.С. Выготский, в частности, говорит, что Э. Шпрингер первым «...обратил внимание на любопытный факт, имеющий существенное значение для понимания... личности в переходном возрасте. Ни одна эпоха нашей жизни, указывал он, не забывается так, как годы полового созревания» [2, с. 242]. Переживание «чувства взрослости» во многом не осознается подростком, возможно, поэтому и не сохраняется в памяти. Доказательством этому служит и тот неоспоримый факт, что сами взрослые, уже прошедшие путь взросления, испытывавшие все сложности переживаний подросткового периода, часто не могут привнести что-либо конструктивное в общение со своими учениками и детьми-подростками и зачастую действуют стереотипно, повторяя слово в слово наставления своих родителей и учителей, хотя отлично помнят, что для них самих эти слова равно ничего не значили и часто вызывали обратную реакцию – реакцию сопротивления.

В работе К.Н. Поливановой [8], посвященной рассмотрению возрастных кризисов, уделяется внимание исследованию «чувства взрослости» у подростков в связи с переживанием ими критических периодов. Автор также полагает, что чувство взрослости главным образом проявляется в требовании самостоятельности, независимости и расширении своих прав со стороны подростков. Однако К.Н. Поливанова,

основываясь на собственных наблюдениях, отмечает, что реальные попытки взрослых идти по пути уступок с тем, чтобы удовлетворить потребность в самостоятельности подростка, приводят лишь к усилению кризисных переживаний и трудностей в общении, и, в частности, пишет: «...исчезнет ли причина для конфликтов, если взрослый пойдет на уступки? По многим наблюдениям можно сказать, что при уступке взрослому исчезает лишь повод данного конкретного конфликта. Как правило, сразу же возникает следующий конфликт и т. д.» [8, с. 151]. Переживание кризисного периода автор связывает с развитием *рефлексии* у подростков: «... мы рассматриваем рефлексию как этап кризиса, она представляет собой интериоризацию конфликта между желаемым и реальным» [там же].

Л.Б. Слугиной и О.В. Курышевой под руководством К.Н. Поливановой выполнены работы по изучению «чувства взрослости» и связанных с ним кризисных переживаний в подростковый период развития личности.

В исследовании Л.Б. Слугиной изучалось развитие временной перспективы в самосознании подростка, которая, по мнению авторов, может отражать соотношение между реальной и идеальной формами становления взрослости у подростков. По мнению авторов, дифференциация «Я-реального» – реальных своих возможностей – и «Я-идеального» – стремления к желаемому результату – проявляется у детей уже к концу седьмого года жизни. В работе делается вывод о том, что пик кризисных переживаний приходится на возраст 10,5 – 11,5 года и характеризуется изменением отношения к себе. На смену стабильному представлению о себе «целостного Я» приходит «Я изменяющееся» во времени собственной жизни, «Я становится зависимым от ситуации» [8, с. 156]. На смену реальному Я приходит представление об идеальном Я в будущем. Важно отметить, что было обнаружено следующее: «...*дети часто полагают, что в будущем станут хуже* (менее добрыми, менее смелыми, чуткими, но более грубыми и т. п.) (выделено мною. –

А.Н.). Выявлена также низкая корреляция между характеристиками качества в настоящем и будущем. Эти данные говорят о том, что отношение «Я в настоящем» и «Я в будущем» является предметом переживаний в критический период» [8, с. 155].

Представление о собственной взрослости у младших подростков изучалось О.В. Курышевой. В работе выделяются две характеристики развития взрослости у подростков: «условная–реальная» взрослость и «внешняя–внутренняя» взрослость [8, с. 156]. Автор делает вывод о том, что развитие взрослости у подростков проходит четыре стадии: от условной и внешней взрослости до реальной и внутренней. Все они, по мнению автора, представляют «процесс построения образа взрослости в подростковом возрасте», который «разворачивается как последовательное прохождение ребенком фаз критического возраста, структура которого рассматривается как отражение динамики взаимопереходов реальной и идеальной форм» взрослости [8, с. 161].

Д.И. Фельдштейн, посвятивший многие свои работы изучению развития личности в подростковый период ее становления, обращаясь к чувству взрослости подростков, отмечает следующее: «...психологически этот возраст крайне противоречив, он характеризуется максимальными диспропорциями в уровне и темпах развития. Важнейшая психологическая особенность его – чувство взрослости. Оно выражается в том, что уровень притязаний подростка превосходит будущее его положение, которого фактически он не достиг. Именно на этой почве у подростка возникают типичные возрастные конфликты с родителями, педагогами и с самими собой» [6, с. 220]. В другой работе он уточняет свое понимание данного вопроса: «Вопрос о чувстве взрослости как новообразовании подросткового возраста весьма проблематичен. Прежде всего, вызывает сомнение сам термин, слишком неопределенный, расплывчатый. Понятие «чувство взрослости» *необходимо наполнить психологическим содержанием* (выделено мною. – А.Н.). Невоз-

можно употреблять этот термин лишь в том значении, какое имелось в виду 15–20 лет назад, поскольку его содержание не охватывает главных моментов, характеризующих психологические особенности современного подростка. В частности, спорным является положение о том, что чувство взрослости проявляется у подростка в основном в желании подражать взрослым. Факты эти лежат на поверхности, не к этому сводится психологическая сущность взрослости» [12, с. 155]. Автор предлагает в качестве критерия «чувства взрослости» рассматривать понятие социальной ответственности.

Говоря о взрослости как о чувстве, важно обратить внимание и на особенности состояния эмоциональной сферы в подростковом возрасте. Исследователи всегда подчеркивали эмоционально-лабильный характер подросткового периода, характеризующийся резким спадом настроения, повышенной раздражительностью, вспышками ярости и гнева, «беспричинной» агрессией. Кроме того, данные психиатрических наблюдений указывают на подростковый возраст как на суицидоопасный период в развитии личности. Отмечаемое эмоциональное неблагополучие традиционно объяснялось психосоматическими состояниями пубертатного периода.

В последние годы за рубежом и в нашей стране внимание психологов стали привлекать депрессивные состояния подростков. В работе А.И. Подольского и О.А. Идобаевой приводятся результаты исследований межнационального проекта по изучению причин и проявлений подростковых депрессивных состояний. В частности, подчеркивается сложность распознавания и диагностирования депрессии. Дети и подростки часто не могут объяснить своих переживаний, а взрослые, видя, что ребенок находится в подавленном состоянии, либо не придают этому значения, либо относят просто к спаду настроения. «Классический депрессивный синдром определяется тоской в сочетании с заторможенностью, снижением жизненного тонуса, идеями самоуничтожения или самообвинения, а также

неприятными телесными ощущениями и соматовегетативными расстройствами» [7, с. 6]. Наряду с устойчивыми депрессивными состояниями, отмечается также кратковременность и быстрота сменяемости депрессивных состояний резким возбуждением. Подростковая депрессивность может проявляться в различных формах девиантного поведения – от снижения успеваемости, хулиганских выходок до побегов из дома, воровства, насилия, употребления наркотиков.

Рассматривая причины подростковой депрессивности, авторы отмечают, что эмоциональное неблагополучие подростков мало связано с проблемами в учебе, общением со сверстниками, материальным положением семьи. Больше всего *подростки страдают от потери или ухудшения эмоциональных контактов с родителями*. Если это так, то вряд ли можно предположить, что инициаторами ухудшения эмоциональных отношений являются родители. Правда, родители могут относиться эмоционально-отвергающе к своим детям, но тогда это будут отношения особого рода, преимущественно складывающиеся с самого раннего возраста и представляющие отдельную проблему. В подростковых проблемах, выражающих «чувство взрослости», речь идет о достаточно резком изменении отношений именно в подростковый период. В данном случае реальнее предположить, что ухудшение эмоциональных контактов вызвано изменившимся отношением подростков к своим родителям.

У части подростков наблюдаются ярко выраженные кризисные состояния в период взросления, переходящие в открытую конфронтацию не только с близким окружением, но и со всем миром. Неформальные молодежные движения (например, «панки») демонстрируют крайне упадническую идеологию: «Я – отвратителен, весь мир – отвратителен, и все мы вместе достойны гибели» [10, с. 114 – 115].

Итак, при рассмотрении вопроса о развитии и психологическом содержании чувства взрослости можно выделить основные грани этой проблемы.

1. Изменение отношений к взрослому миру, к сверстникам и к самому себе начинает наблюдаться уже у младших подростков, в 10–11 лет.

2. Переживание кризисных состояний в подростковом возрасте, которое влечет за собой изменение взаимоотношений с взрослым миром и часто выражается в демонстрации взрослого поведения, в конфликтах и агрессии, принято называть проявлением «чувства взрослости», выступающего центральным новообразованием подросткового возраста.

3. Содержание чувства взрослости, то, как оно переживается подростками, «остается расплывчатым и во многом не понятным». Спорно и то, что чувство взрослости у подростков выражается лишь в желании подражать взрослым.

4. Внешне внутренние изменения проявляются в требовании к себе нового отношения со стороны окружающих, в стремлении к независимости, в наличии собственной линии поведения, часто это требование сопряжено с конфликтными взаимоотношениями, но может протекать и без выраженных конфликтов.

5. В исследованиях выделяются группы подростков, у которых явно выраженного конфликтного поведения не отмечается. Но каковы при этом особенности их внутренних переживаний, остается не ясным.

6. В развитии взрослости выделяют внутреннюю и внешнюю взрослость, а также реальную и условную взрослость.

7. Подростковый возраст знаменуется глубокими внутренними изменениями в отношении к себе и к внешнему миру, но со стороны общества отношение к подростку не меняется.

8. Отмечается эмоционально-лабильный характер состояния подростков: резкая смена настроения, повышенная аффективность, возбудимость, часто переходящая в депрессивность.

9. Развитие чувства взрослости непосредственно не связывают с половым созреванием.

10. Переживание чувства взрослости носит не вполне осознаваемый характер.

В итоге можно сформулировать проблему следующим образом: не раскрыт генезис чувства взрослости – этого центрального новообразования личности подросткового периода, не вскрыты противоречия в возрастном развитии и особенности социальной ситуации развития, побуждающие его возникновение. Не вполне определена взаимосвязь «чувства взрослости» с другими психологическими образованиями подросткового периода: понятийным мышлением и самосознанием, особенностями развития эмоциональной сферы. Не определены ориентиры конгруэнтного отношения к подросткам со стороны взрослых.

Обратимся к рассмотрению тех психологических состояний, которые испытывают современные люди, вступающие в полосу переходного периода (возраст между детством и взрослостью). Наблюдения показывают, что далеко не все современные подростки, даже старшего возраста (13–14 и 16–17 лет), стремятся стать взрослыми. Инфантильность как нежелание и неспособность быть взрослым – принимать решения и брать на себя ответственность за свою жизнь становится особенностью современных подростков. Но даже 30–40 лет назад, в период более устойчивого состояния общества, и тогда взрослость как самостоятельность, ответственность наблюдалась отнюдь не у подавляющего большинства подростков. «Чувство взрослости», как показывают исследования [4, 5, 6, 13, 14], проявлялось скорее лишь внешне: в стремлении подростков подражать негативным сторонам взрослой жизни (развязность, сквернословие, курение, алкоголь и т. п.).

Понимание «чувства взрослости» только как стремления подростков быть взрослым, выглядеть более мужественным или женственной, копировать манеры взрослого поведения и т. д., требовать отношения к себе «как к уже взрослому» не совсем применимо к современным подросткам. Здесь уместно заметить, что стремление подражать взрослым, выглядеть по-взрослому скорее характеризует дошкольный возраст: трехлетний ребенок стремится всё делать сам, подражая

взрослым. Пятилетние дети принимают на себя роль взрослых в своих играх, да и младшие школьники в своих рассуждениях более похожи на взрослых, нежели подростки.

Наблюдения показывают, что подавляющее большинство современных подростков вовсе не стремятся взрослеть. Внешне поведение подростков по сравнению с младшим школьным возрастом значительно меняется, но вовсе не в соответствии с традиционной взрослостью: уважительной манерой поведения, эмоциональной сдержанностью в общении, выраженной культурой речи, взвешенностью в стиле одежды и т. п. Напротив, наблюдается расцвет особой подростковой субкультуры и в поведении, и в речи, и в одежде. Более того, подростковая субкультура настолько значима в современном обществе, что активно влияет и на «традиционную» взрослость, и взрослая часть населения предпочитает не торопиться с взрослением и стремится оставаться в подростковом возрасте (по крайней мере внешне) как можно дольше.

Многие авторы [4, 8] отмечают определенную проблему в социальной ситуации развития подросткового возраста в сравнении с другими возрастными периодами: *отсутствие со стороны общества изменений в положении подростка*. Несмотря на то что внутреннее отношение к миру со стороны подростка резко и значительно изменяется, отношение к нему общества остается таким же, как к младшему школьнику. Этот диссонанс может служить почвой для развития конфликтных отношений. Однако решить данную проблему только внешним образом, через расширение прав подростка, определенных уступок его незрелым претензиям на равенство нельзя. Необходимо выстраивать такие взаимоотношения с подростком, которые соответствовали бы *его новым внутренним состояниям*, тому качественно новому отношению к миру, которое традиционно принято называть чувством взрослости.

Чтобы построить с подростком правильные отношения, необходимо приблизиться к пониманию этих новых отношений подро-

стков к внешнему миру. Для этого следует обратиться к тем психологическим явлениям подросткового возраста, которые уже достаточно изучены.

Понятийный уровень мышления – одна из существенных особенностей в развитии личности в подростковом возрасте, которая определяет качественно новое состояние всей психической сферы подростка. Л.С. Выготский, посвятивший изучению мышления существенную часть своей научной деятельности, полагал: «Ключом ко всей проблеме развития мышления в переходном возрасте является тот, установленный рядом исследователей факт, что подросток впервые овладевает процессом образования понятий... он переходит к новой и высшей форме интеллектуальной деятельности – мышлению в понятиях» [2, с. 52]. В процессе образования понятия подросток не только строит собственные суждения, но и переходит к обобщению самих понятий, видит их внутреннюю логическую связь.

Другой, наиболее существенной особенностью, характеризующей подростковый возраст, является развитие *самосознания*.

Изучению развития самосознания, которое проходит сложный путь в процессе становления личности начиная с самых ранних этапов ее развития, посвящены работы Л.С. Выготского, Л.И. Божович, В.В. Столина и других исследователей, где рассматриваются вопросы генезиса самосознания, а также такие его характеристики, как самооценка, самоотношение, самоопределение личности.

Наиболее существенные положения, касающиеся содержания и роли самосознания в развитии личности подростка в отечественной науке, как известно, были высказаны Л.С. Выготским, который придавал основополагающее значение развитию самосознания как критерию становления личности в человеке. В частности, он говорит: «Мы видим, как проявляются сложные закономерности в динамической структуре личности подростка. То же, что принято обычно называть личностью, является не

чем иным, как самосознанием человека, возникающим именно в эту пору...» [2, с. 227]. Полемизируя с Э. Шпрангером, который также полагал, что одной из основных особенностей возраста оказывается «открытие собственного Я», Л.С. Выготский акцентирует внимание не столько на результате, сколько на *процессе* развития самосознания. Следуя принципам теории интериоризации психических функций, он полагает, что самосознание не вдруг открывается подростку (хотя субъективно именно так и может переживаться подростком), в процессе онтогенеза оно проходит три качественные ступени: 1) первоначальные аффективные самоощущения ребенка; 2) наполнение этих аффектов смысловым содержанием со стороны окружающих помимо воли ребенка, который присваивает это смысловое содержание; 3) проявление самосознанием через внутреннюю рефлекссию аффективно-смыслового содержания [2, с. 225–226].

Анализируя содержание развития самосознания в подростковом возрасте, Л.С. Выготский выделяет несколько его направлений: 1) *возникновение собственного образа*, которое проходит много промежуточных ступеней от самого раннего возраста, начиная с наивного незнания себя до богатого углубленного знания; 2) *познание себя извне вовнутрь*: вначале дети познают только свое тело, затем им открывается мир собственных чувств и переживаний; 3) *интегрирование образа Я*: подросток все более и более начинает сознавать себя как единое целое; 4) *отграничение собственного мира от мира других людей*, что часто переживается подростками как чувство одиночества, покинутости; 5) *развитие суждений о себе по морально-нравственным критериям*; 6) «нарастание интериндивидуальной вариации» – *открытие индивидуальных различий между индивидами* [2, с. 229–230].

Обращаясь к проблемам переходного возраста, Л.И. Божович руководствуется представлениями Л.С. Выготского относительно выделения центрального новообразования на данном этапе развития, кото-

рое позволило бы понять весь симптомокомплекс особенностей развития личности в подростковом возрасте. В ее работах проводится анализ развития сознания ребенка, его качественного изменения на каждом возрастном этапе, предшествующем подростковому возрасту, и дается характеристика особенностей развития сознания и появления такого уровня развития самосознания у подростков, который она определяет как стержневое новообразование, направляющее весь ход развития личности подростка. Л.И. Божович также подчеркивает существенную роль мышления, которое в подростковом возрасте «формирует новый тип познавательных интересов (интерес не только к фактам, но и к закономерностям), порождает более широкий взгляд на мир и – что, может быть, самое главное для понимания изменений в личности подростка – приводит к возникновению рефлексии – умению «направить мысль на мысль», а также на познание своих собственных психических процессов и всех особенностей личности» [1, с. 419].

Развитие понятийного мышления и развитие самосознания взаимно обусловлены друг другом. Чтобы рефлексия собственного Я – как открывающегося подростку собственного внутреннего мира – могла осуществляться, необходимо осознанное выделение внутреннего мира, как отличного от мира других людей. Собственный внутренний мир можно выделить только в сравнении с миром других людей, что, в свою очередь, осуществимо лишь при достаточно высоком уровне развития понятийного мышления.

Таким образом, развитие нового отношения к себе и окружающему миру, того, что определяет существенное содержание «чувства взрослости», обусловлено развитием в первую очередь мышления и самосознания.

Развитие понятийного мышления позволяет уже младшему подростку обобщать свои разрозненные впечатления, анализировать особенности чувств, мыслей и поступков как своих, так и окружающих людей.

Благодаря открытию различий между людьми, развитию осознания своего внутреннего мира и мира других людей подросток уже в состоянии сравнивать собственное отношение к действительности с отношением взрослых и сверстников, понимать различие между своим видением ситуации и оценкой ее другими людьми.

К тому же подростки уже в достаточной степени усвоили моральные и нравственные нормы общественной жизни.

Все это вместе (работа сознания и мышления, умение ориентироваться на морально-нравственные нормы) позволяет подросткам замечать, обобщать и давать оценки поступкам, мыслям и чувствам других людей, и в первую очередь взрослым, которые вдруг в глазах подростков начали терять свои непогрешимость, могущество, совершенство. Подростки теперь замечают ошибочные действия и поступки родителей и учителей, видят их слабости, оценивают с точки зрения нравственности их мысли и чувства, понимают несостоятельность взрослых во многих вопросах. Уже младшим подросткам открывается несовершенство взрослых, которым еще совсем недавно они, будучи несмышленными детьми, безоговорочно верили.

Социальная ситуация развития подростков знаменуется изменением их отношения к близким взрослым, а вслед за этим и к взрослому миру в целом. Новое отношение подростков можно определить как осознание своего критического отношения к взрослым, которое привносит значительную степень драматизма во внутренний мир подростковых переживаний. Драматизм переживаний вызван двойственностью отношения к близким взрослым: доверия и недоверия, любви и презрения. Изменение внутреннего отношения к миру неизбежно сопряжено с изменением внешнего поведения, которое отражает особенность реакции взрослых на новый взгляд подростков на мир. Изменившееся внутреннее отношение подростков к миру взрослых, которое традиционно называют «чувством взрослости», по своему внутреннему содержанию есть *разочарование*

в совершенстве взрослого мира и осознание своего критического отношения к близким взрослым.

Подросток, способный теперь качественно иначе мыслить и сознать, вдруг отчетливо начинает понимать: «Оказывается, взрослые не на все вопросы могут ответить, оказывается, они бывают слабыми, растерянными, несправедливыми и, вообще, обладают множеством пороков». На предыдущих возрастных этапах, в дошкольном и младшем школьном возрастах, дети могли огорчаться, плакать, страдать по поводу того, что взрослые не смогли ответить на тот или иной вопрос, что-то не сумели осуществить, поступали опрометчиво, проявляли слабость и т. п., но *явного критического отношения к взрослым не проявляли*. Исследования, проводившиеся в старших группах детского сада, показывали полное отсутствие у детей критического отношения к родителям и взрослым в целом. Все дети были уверены в совершенстве своих родителей: они самые умные, самые красивые, самые сильные, знают ответы на все вопросы. И разубедить их в этом было просто невозможно. Когда дети приходят в школу, таким главным взрослым для них становится учитель. Теперь учитель для них – «человек на пьедестале», и младшие школьники начинают воспринимать его как самого красивого, знающего, справедливого и т. д. Некритичное отношение детей к взрослым, вопреки их эмоциональному опыту, не трудно объяснить. Беспомощный ребенок в непонятном для него мире может чувствовать себя спокойно и уверенно, если полностью полагается на всемогущество и компетентность взрослых, а быть критичным ребенок не может в силу неразвитости мышления и сознания.

Первое открытие, знаменующее собой чувство взрослости, выражается в осознании разочарования в совершенстве взрослого мира: «Мир несовершенен, в нем много порока и зла», «Как жить в этом несовершенном мире?» и «Я в этом мире одинок!» Всю меру переживаний, которые испытывает ребенок, вступая в период ра-

зочарования в своем доверии к миру взрослых, вероятно, можно сравнить с переживаниями самого взрослого человека, который оказался обманутым в своем доверии к кому-то из близких. И взрослый человек в такой ситуации может потерять равновесие, разочароваться во всем человечестве, и взрослому потребуется много сил и времени, чтобы справиться с таким потрясением. Что же говорить о подростках? Воистину такое переживание детей можно охарактеризовать как «потерю рая на земле».

Сравнивая себя с взрослыми, несовершенство которых все больше и больше начинает открываться для подростка, он сам в своих глазах чрезвычайно вырастает, поскольку видит, что уже во многом может сравниться с взрослыми, а в некоторых вопросах даже превосходит их.

Первый этап взросления характеризуется разочарованием подростка во взрослом мире и завышенной самооценкой. Здесь он ощущает свои выросшие возможности и собственную позитивность, но уже понимает, что в дальнейшем он станет хуже: «менее добрым, менее смелым, чутким, но более грубым и т. п.» (что и отмечено в исследовании К.Н. Поливановой).

Однако вскоре подросток начинает воспринимать себя в этом несовершенном мире более реально, и к нему приходит ощущение тревоги и страха: «Как жить в несовершенном мире?» Оставаясь в психологической и экономической зависимости от взрослых, подросток оказывается в ситуации, когда он вынужден быть зависим от взрослых, в которых он разочарован и которым он уже не может доверять, как в детстве. Распад доверительных отношений и осознание собственного мира рождает потребность в дистанции и независимости от окружающих, которая вступает в противоречие с потребностью в зависимости и опеке.

Второй этап становления взрослости характеризуется развитием эмоционально-лабильного состояния, часто приводящего к депрессивным состояниям, о чем свидетельствуют исследования, проведенные А.И. Подольским и О.А. Идобаевой [7]. Пе-

рестройка или даже потеря эмоционального контакта с родителями и учителями определяет социальную ситуацию развития подростка на этом этапе. Подростки уже не могут ориентироваться на взрослых, и дальнейшее их развитие чаще всего осуществляется в интимно-личностном общении со сверстниками.

Таким образом, в содержании «чувства взрослости» можно выделить следующие переживания, испытываемые подростками: 1) *развитие критического отношения к взрослым*; 2) *разочарование в совершенстве взрослого мира*; 3) *ощущение тревоги и страха перед несовершенством, неопределенностью окружающего мира*; 4) *ощущение одиночества в результате осознания своего внутреннего мира и потери эмоционального контакта с родителями*; 5) *ожидание равенства в общении с взрослыми*.

Развитие «чувства взрослости», действительно, делает внутреннее состояние подростка качественно иным относительно предыдущего этапа развития. Его отношение к окружающему миру также становится качественно иным, и поэтому дальнейшее развитие личности подростка требует качественно нового отношения со стороны окружающих, в первую очередь со стороны близких взрослых. Вероятно, не путем расширения прав подростка следует строить с ним дальнейшие отношения и не резкого повышения требовательности к нему, поскольку он находится в состоянии скорее пасующем, нежели наступательном.

В самом общем виде конгруэнтное отношение к подростку со стороны взрослых должно заключаться в уважении его «чувства взрослости», а по существу в *принятии критического отношения к взрослым, в понимании реакции подростка на разочарование в совершенстве взрослого мира в целом, в необходимости разделить с ним тревогу и снять страх перед несовершенством этого мира*.

На основании наблюдений можно сделать вывод, что дальнейшее развитие личности современных подростков строится по двум основным направлениям. Наибо-

лее благополучное развитие осуществляется в ситуации принятия окружающими взрослыми критического отношения к взрослому миру и, как следствие, благоприятное, без значительных внутренних и внешних конфликтов дальнейшее развитие подростков. Принимая сомнение, критику и разочарование подростка в совершенстве взрослого мира, разделяя с ним его неуверенность, тревогу и страх, соглашаясь с его внутренней позицией и особым взглядом, взрослый тем самым впускает подростка в мир взрослых, ставит его на одну ступень с собой – дает возможность реализоваться подростковому «чувству взрослости».

Второе направление развития, сопряженное с глубокими внутренними и внешними конфликтами (его принято называть трудновоспитуемостью), характеризуется непринятием или игнорированием критического отношения подростка к взрослым. Наиболее распространенной реакцией подростка на непринятие его нового отношения к миру взрослых является стремление к самоутверждению в форме демонстрации своей «взрослости» через отражение всех негативных сторон взрослого образа жизни, которое традиционно интерпретируется как стремление к взрослости или проявление самого «чувства взрослости».

Таким образом, если мы встречаем подростков, демонстрирующих грубые формы «взрослости» (сквернословие, курение, алкоголь, демонстрация сексуального поведения и прочее), то можем сделать вывод, что истинное «чувство взрослости» у данных подростков не воспринято близкими взрослыми. При этом принятия «чувства взрослости» как умения разделить с подростком его критическое отношение к взрослым и тревогу по поводу несовершенства мира хотя бы одним взрослым бывает достаточно, чтобы *подросток получил опыт нового отношения со стороны взрослого мира и, таким образом, был принят во взрослый мир и реализовал свое «чувство взрослости»*. Принятие «чувства взрослости» помогает подростку снять напряжение критического состояния и, как следствие,

тревогу, агрессивные тенденции, позволяет гармонично войти в мир взрослых без излишних конфликтов.

Построить принимающие отношения с подростком, как выясняется, удается далеко не всем взрослым. Трудности возникают в связи с тем, что, с одной стороны, психологическая компетентность не только родителей, но и педагогов еще не достигает должного уровня, с другой – построение адекватных отношений с подростком требует определенной личностной зрелости самих взрослых, что тоже создает известную трудность.

Чтобы соответствовать внутреннему состоянию подростка, быть конгруэнтным социальной ситуации его развития на данном этапе, взрослый должен *уметь принять критическое отношение к себе*. Однако упреки в некомпетентности, обиды на несправедливость и т. п., высказанные в грубой и даже агрессивной форме, могут быть приняты взрослыми с большим трудом или не приняты вовсе. Способность принять критическое отношение подростка во многом определяется внутренней позицией взрослого, его личностной зрелостью. Сущность такой внутренней позиции состоит в уверенном отношении взрослого к самому себе, без претензий на непогрешимость, совершенство, компетентность во всех вопросах, стремления быть «непререкаемым авторитетом» в глазах подростка. И вместе с тем такой взрослый остается уверенным, не уязвленным, не теряющим своего достоинства. Спокойно реагируя на критические высказывания подростка, взрослый тем самым говорит: «Да, я могу многого не знать и не уметь, но в этом нет ничего удивительного и зазорного, поскольку нет на свете ни одного взрослого, который был бы совершенен». Такая позиция взрослого дает возможность подростку, вслед за старшими, спокойно принимать несовершенство мира и в окружающих, и в себе, что может к тому же снижать степень неуверенности подростка и его закомплексованность. Кроме того, уверенная позиция взрослого, который спокойно относится к несовершенству мира, позволяет

и подростку снимать свою тревогу и страх перед непонятным для него миром и учиться жить в нем. Разумеется, между взрослым и подростком в условиях принимающего общения будут складываться отношения доверия и взаимопонимания, что, в свою очередь, будет способствовать снижению у подростка чувства одиночества и «отъединенности», связанного с развитием осознания своего внутреннего мира.

Важно подчеркнуть, что сам стиль и эмоциональный тон общения с подростком также должны соответствовать его новому отношению к себе и окружающим, требующему уважения и равенства со стороны взрослых. Старшим бывает трудно, во-первых, отказаться от привычного доминирования, авторитарной позиции и, во-вторых, при попытке строить свои отношения на равных не соскользнуть к подчиненной, «заискивающей» позиции. Здесь необходимо выдерживать позицию равенства, оставаясь в статусе взрослого. Взрослому важно уметь доверять подростку решение серьезных для него вопросов, уважать его мнение, в трудных ситуациях устраивать обсуждение вопросов, избегать прямого навязывания своего решения. Общение предпочтительнее строить в форме вопросов, а не прямых распоряжений и нападений.

Следует заметить, что в целом уважительное отношение к ребенку (к его состоянию, настроению, занятиям, высказываниям) должно быть всегда, начиная, пожалуй, еще с пренатального периода. Дети, выросшие в условиях уважительного отношения к себе, вступая в подростковый возраст, как правило, не проявляют острых конфликтов, по крайней мере во внешнем плане. Дети, поставленные в условия авторитарного, неуважительного отношения к ним, с приходом подросткового возраста проявляют бунтарство и конфликтность. Если маленькие дети еще терпеливо сносят доминирование взрослого, то подростки явно или неявно сопротивляются этому.

Развитие подростка в условиях неприятия его критического отношения приводит к негативизму, который и являет нам

все известные случаи «трудновоспитуемости». Негативизм подростка провоцируется взрослым, который пытается по крайней мере внешне выглядеть совершенным, пресекая любые попытки подростка высказывать замечания и критику в свой адрес. Однако это не спасает взрослого от действительного критического отношения к нему, усугубленного неуважением, презрением и, может быть, даже ненавистью со стороны подростка. При развитии ситуации таким образом переживания подростка, составляющие чувство взрослости, могут привести к кризисному состоянию, выражающемуся в бурных внешних конфликтах с окружающими и самим собой. Не приняв подростка в свой несовершенный взрослый мир, не показав ему способ жизни в этом мире, взрослый обрекает его на чувство недоверия, тревоги, страха, одиночества, «покинутости» и, как следствие, на бунтарство, протест, агрессию, самоутверждение через девиантное поведение.

Оказавшись в ситуации неприятия своего критического отношения к миру, подросток вынужден прибегать к конфронтации с открытой демонстрацией своего протеста путем подражания негативным сторонам взрослой жизни. Демонстрация «взрослости» в таких случаях часто носит открытый девиантный характер (развязность, сквернословие, употребление алкоголя, курение, раннее сексуальное поведение, побеги из дома, употребление наркотиков и т. д.).

Таким образом, можно заключить, что подражание подросткам явно негативным сторонам жизни взрослого мира следует понимать как протест, самоутверждение, требование понимания. Это должно стать сигналом к тому, что истинное «чувство взрослости» не было воспринято или не нашло должного принятия со стороны взрослых.

Особый интерес вызывает изучение «чувства взрослости» у подростков с задержкой психического развития. В этом случае мы можем наблюдать задержанное или искаженное развитие понятийного мышления и самосознания, что, в свою оче-

редь, может особым образом направлять и развитие «чувства взрослости». Если такие подростки попадают в группу сверстников с уже достаточно *осознанным критическим отношением к миру взрослых*, то характер их развития осуществляется под влиянием складывающихся норм данной группы. Вопрос о развитии «чувства взрослости» у детей с задержкой развития, об их взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками в группе требует отдельного рассмотрения.

Заключая сказанное выше, необходимо подчеркнуть, что в данной статье речь идет о «чувстве взрослости» как о критическом отношении к миру взрослых, возникающем

в качестве личностного новообразования в подростковом возрасте. Однако если теоретически можно отдельно говорить о том или ином явлении внутреннего мира подростка, то в действительности мы видим всю сложность связей «чувства взрослости» с другими внутренними переживаниями подросткового возраста, которые в виде внутренних конфликтов наполняют мир подростка. Это и противоречивые потребностные состояния личностного развития, и «двойственные» чувства, и переживания, связанные с реконструкцией своего образа Я, и становление психосексуальной функции, но это всё темы отдельного рассмотрения.

Литература

1. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Психология подростка: Хрестоматия / Ред.-сост. Ю.И. Фролов. М., 1997.
2. Выготский Л.С. Педология подростка // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т.1. М., 1982.
3. Выготский Л.С. Психика, сознание, бессознательное // 0 Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 1. М., 1982.
4. Драгунова Т.В. Проблема конфликта в подростковом возрасте // Психология подростка: Хрестоматия / Ред.-сост. Ю.И. Фролов. М., 1997.
5. Кон И.С. Психология ранней юности. М., 1989.
6. Кон И.С., Фельдштейн Д.И. Отрочество как этап жизни и некоторые психолого-педагогические характеристики переходного возраста // Хрестоматия по возрастной психологии / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М., 1994.
7. Подольский А.И., Идобаева О.А. Внимание: подростковая депрессивность. М., 2004.
8. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. М., 2000.
9. Практическая психология образования / Под ред. И.В. Дубровиной. М., 1997.
10. Психологические особенности самодеятельных подростковых и юношеских групп / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М., 1990.
11. Психология подростка / Под ред. А.А. Реана. СПб., 2003.
12. Фельдштейн Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии. М., 1995.
13. Эльконин Д.Б. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков // Психология подростка: Хрестоматия / Ред.-сост. Ю.И. Фролов. М., 1997.
14. Эльконин Д.Б. Некоторые аспекты психического развития в подростковом возрасте // Психология подростка: Хрестоматия / Ред.-сост. Ю.И. Фролов. М., 1997.

Experiencing the «feeling of adulthood» in adolescents

A P. Novgorodtseva,

*Ph.D. in Psychology, associate professor at the Differential Psychology Department
at the Moscow State University of Psychology and Education*

The feeling of adulthood is one of the central new psychological formations of personality in adolescence. It can be revealed mostly in its outer forms. The classical definition of the feeling of adulthood says it is the adolescent's desire to roll-model adults. The authors who studied the phenomenology of the «feeling of adulthood» (D.B. El'konin, T.V. Dragunova), emphasized its inner ambiguity. The article sets the following tasks: 1) to study the genesis of the feeling of adulthood, that is, to analyze developmental contradictions and specifics of social situation of development that cause the emergence of the feeling of adulthood; 2) to reveal the correlation between the feeling of adulthood and other new psychological formations of adolescence; 3) to reveal the content of experiencing the feeling of adulthood in adolescents; 4) to define the orienting points in psychologist's work in solving internal and external conflicts of adolescence.

Keywords: adolescence, feeling of adulthood, abstract thinking, self-consciousness, critical attitude, disappointment by the imperfect world, anxiety, depression, feeling of loneliness, congruent attitude of adult.

References

1. *Bozhovich L.I.* Etapy formirovaniya lichnosti v ontogeneze // *Psihologiya podrostka: Hrestomatiya* / Red.-sost. Yu.I. Frolov. M., 1997.
2. *Vygotskii L.S.* Pedologiya podrostka // *Vygotskii L.S. Sobr. soch.: V 6 t. T.1.* M., 1982.
3. *Vygotskii L.S.* Psihika, soznanie, bessoznatel'noe // *Vygotskii L.S. Sobr. soch.: V 6 t. T. 1.* M., 1982.
4. *Dragunova T.V.* Problema konflikta v podrostkovom vozraste // *Psihologiya podrostka: Hrestomatiya* / Red.-sost. Yu.I. Frolov. M., 1997.
5. *Kon I.S.* Psihologiya rannei yunosti. M., 1989.
6. *Kon I.S., Fel'dshtein D.I.* Otrochestvo kak etap zhizni i nekotorye psihologo-pedagogicheskie karakteristiki perehnogo vozrasta // *Hrestomatiya po voznastnoi psihologii* / Pod red. D.I. Fel'dshteina.
7. *Podol'skii A.I., Idobaeva O.A.* Vnimanie: podrostkovaya depressivnost'. M., 2004.
8. *Polivanova K.N.* Psihologiya voznastnykh krizisov. M., 2000.
9. *Prakticheskaya psihologiya obrazovaniya* / Pod red. I.V. Dubrovnoi. M., 1997.
10. *Psihologicheskie osobennosti samodeyatel'nykh podrostkovykh i yunosheskiykh grupp* / Pod red. D.I. Fel'dshteina. M., 1990.
11. *Psihologiya podrostka* / Pod red. A.A. Reana. SPb., 2003.
12. *Fel'dshtein D.I.* Problemy voznastnoi i pedagogicheskoi psihologii. M., 1995.
13. *El'konin D.B.* Voznastnye i individual'nye osobennosti mladshikh podrostkov // *Psihologiya podrostka: Hrestomatiya* / Red.-sost. Yu.I. Frolov. M., 1997.
14. *El'konin D.B.* Nekotorye aspekty psihicheskogo razvitiya v podrostkovom vozraste // *Psihologiya podrostka: Hrestomatiya* / Red.-sost. Yu.I. Frolov. M., 1997.

Исследование игровой деятельности старших дошкольников

О.К. Репина,
*зам. директора по научной работе
Центра образования «Прогимназия-
лицей губернаторского типа обучения»
г. Набережные Челны*

В статье обсуждается вопрос об уровне развития сюжетно-ролевой игры старших дошкольников. Предложена методика определения уровня развития способности к построению сюжетной игры. Выделено три типа построения сюжетной игры. Представлены данные о взаимосвязи сюжетной игры и сформированности конкретных операций у старших дошкольников.

Ключевые слова: сюжет, сюжетно-ролевая игра, интеллектуальный эгоцентризм, децентрация.

В рамках отечественной психологической школы игра рассматривается как ведущая деятельность дошкольника, в которой формируются основные новообразования возраста: мотивация учебной деятельности, произвольное поведение, когнитивная сфера. При этом особое внимание уделяется сюжетно-ролевой игре. Настоящее исследование направлено на изучение игровой деятельности как одного из возможных механизмов формирования предпосылок к освоению интеллектуальных операций, понимаемых в рамках концепции Ж. Пиаже. Сформированность интеллектуальных операций является показателем преодоления интеллектуального эгоцентризма и наличия способности к освоению знаковых структур, т. е. собственно способности к организованному обучению. «Благодаря децентрации дети стано-

вятся другими, предметом их мысли, их рассуждения становится мысль другого человека. Никакое обучение невозможно до тех пор, пока мысль учителя не станет предметом рассуждения ребенка» [6].

Исследуя феномен интеллектуальной центрации, Д.Б. Эльконин предположил, что преодоление «познавательного эгоцентризма» происходит в *ролевой* коллективной игре за счет переключения с одной *роли* на другую. Это, по мнению Д.Б. Эльконина, приводит к систематическому «расшатыванию» представлений ребенка об абсолютности своего положения в мире и создает условия для координации разных позиций. В то же время, описывая этапы развития игры у дошкольников, Д.Б. Эльконин отмечает, что принятие на себя роли является спецификой игры более младших дошкольников (4–5 лет). В игре старших

дошкольников (5–6 лет) «основным содержанием игры становится выполнение действий, отражающих социальные и межличностные отношения. Роли достаточно четко определены. Выполнение ролей регулируется определенными правилами. Речь и поведение соответствуют игровой роли» [12]. В наших исследованиях игровой деятельности также было обнаружено, что приняты на себя роли в 5–6 лет характерно для игры большинства детей. В то же время это не сопровождается появлением у всех детей операциональной структуры (наличием интеллектуальной децентрации).

Мы, вслед за Д.Б. Элькониным, рассматриваем игровую деятельность как источник формирования предпосылок к освоению операциональной структуры, но, в отличие от него, предполагаем, что важным условием преодоления интеллектуальной центрации является не столько освоение ролевой структуры игры, сколько способность к построению игрового сюжета.

Под сюжетом обычно понимают цепь событий, воссозданную в литературном произведении, – жизнь персонажей в ее пространственно-временных изменениях, в сменяющих друг друга положениях и обстоятельствах.

Для нас сюжет – это некоторая структура, состоящая из определенных типов событий, связанных между собой. Элементарный сюжет, согласно В. Проппу, включает в себя следующие типы событий: завязку, кульминацию, развязку.

Способность к построению сюжетной игры особенно ярко проявляется на границе дошкольного и младшего школьного возрастов. В это время игра дошкольника достигает своего пика, и уровень ее развития должен быть наиболее диагностичен. Большинство отечественных психологов исследуют игру как кооперированную деятельность детей. По мнению Д.Б. Элькони-на, коренным образом изменить позицию ребенка в отношении к окружающему миру и сформировать основные возрастные новообразования позволяет коллективный характер игры [12]. Но нас в данном исследовании интересует не *процесс* игровой

деятельности, который носит коллективный характер, а *результат* ее освоения, который должен быть индивидуален для каждого дошкольника. По аналогии с учебной деятельностью, которая вначале также является коллективной, а затем становится индивидуальной, можно проследить индивидуальный уровень освоения учебной деятельности каждым ребенком.

В отечественной психологии проблеме исследования детской игры посвящено большое число работ.

Д.Б. Эльконин различал в игре *сюжет* игры – ту сферу действительности, которая воспроизводится в игре, и *содержание* игры – содержание деятельности людей, которое воспроизводится ребенком в ходе развертывания сюжета.

Сюжеты детских игр меняются в процессе культурно-исторического развития общества. Они отражают наиболее актуальные для общества темы. Наряду с типичными бытовыми сюжетами детских игр («дочки-матери», «детский сад») появляются производственные, общественно-политические сюжеты, соответствующие изменениям в культурной, общественной, политической жизни: «космос», «БАМ», «космические войны», «Курск», «выборы думы, президента». В качестве основных структурных компонентов игры Д.Б. Эльконин выделяет игровую роль – единицу игры, игровое уподобление предметов, реальные отношения между играющими детьми.

Многолетние исследования игровой деятельности позволили накопить данные об особенностях игр детей разных возрастных групп.

Д.Б. Эльконин устанавливает четыре уровня развития сюжетно-ролевой игры. В своей классификации он выделяет структурные компоненты игры.

1. Основным содержанием игры являются *предметные действия*. Роли в игре есть, но они не определяют действия, а сами вытекают из действий ребенка. Нет предварительного планирования игры. Действия однообразны и многократно повторяются. Логика действий легко нарушается. Отсутствует сложная последова-

тельность действий, составляющих ролевое поведение.

2. Сутью сюжетно-ролевой игры остаются предметные действия. В игре воспроизводится сложная цепочка действий. Важным для ребенка становится соответствие игрового действия реальному. Расширяется диапазон игровых действий. Игровое переименование предметов нестойкое, новое значение предметов-заместителей быстро теряется. Дети называют роли, однако диапазон ролевого поведения достаточно ограничен и жестко определяет выбор игрового предмета.

3. Основным содержанием игры являются выполнение ребенком роли и связанные с ней действия. Возникает предварительное планирование игровой деятельности, контроль за выполнением ролей и его коррекция. Роли выбираются детьми до начала игры, и они определяют характер последующего ролевого поведения. Возникают игровые действия, моделирующие социальные отношения. Действия становятся разнообразными, обобщенными, часто выполняются только в речевом плане. Появляется ролевая речь, отражающая отношения между персонажами игры. Новое игровое значение предмета становится достаточно устойчивым, но только в том случае, когда предмет-заместитель не имеет четко фиксированной предметной функции. Правило не представлено в явной, открытой форме, но фактически регулирует выполнение ролей и актуализируется при нарушении логики игровых действий.

4. Главной сущностью игры становится выполнение действий, отражающих социальные и межличностные отношения. Осуществляется предварительное планирование игры: формулируется замысел, распределяются роли и игровые предметы, определяются правила игры. Роли достаточно четко очерчены. Выполнение ролей регулируется четкими правилами. Речь и поведение соответствуют игровой роли. Действия разнообразны и разворачиваются в определенной логической последовательности. Увеличивается число речевых действий по сравнению с предметными.

Игровое значение предмета-заместителя сохраняется достаточно долго даже в том случае, когда ребенок выбирает предметы, имеющие точно фиксированную функцию.

Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова выделяют три постепенно усложняющихся способа построения детьми сюжетной игры:

1) развертывание цепочки условных предметных действий. Ребенок имитирует действия кого-то из взрослых, но сам не осознает, кому именно принадлежат эти действия, т. е. не соотносит их с той или иной ролью;

2) принятие на себя роли. Ребенок принимает на себя роль – называет себя именем того или иного персонажа, говорит и действует от его имени;

3) воссоздание целостного события. Ребенок не просто имитирует предметные действия, а воссоздает целостное событие, которое включает в себя разнообразных персонажей с их действиями, отношениями. Игра частично переходит в план речи и воображения. Этот способ можно называть сюжетосложением.

В исследовании О.В. Гударевой, Е.О. Смирновой изучалось развитие игры современных дошкольников. Показаны значительные изменения в игровой деятельности современных дошкольников по сравнению с дошкольниками прошлых лет. При этом анализ игры опирается на классические работы Л.С. Славиной, Н.Д. Соколовой, Ф.И. Фрадкиной (под руководством Д.Б. Эльконина), где смысловым центром сюжетно-ролевой игры является роль. Уровень игровой деятельности дошкольников определяется особенностями ролевой структуры игры. Сюжет игры выбирается не по структуре, а по теме: выделяются сюжеты, связанные с телепередачами, агрессивные сюжеты, профессиональные сюжеты и др.

Предметом специального изучения сюжет становится в работах Л.И. Элькониновой. Сюжет рассматривается как последовательность игровых действий и условно делится на две части: вызов и отклик. Основной единицей игры считается роль, но роль, взятая не отдельно от других ролей, а роль,

выстроенная как отношение ролей. Главная задача исследования – анализ мотивационно-потребностной стороны игровой деятельности. Наиболее интересным для автора оказывается проявление инициативности и субъектности ребенка в игре [12].

Достаточно подробно сюжет игры рассматривается в психотерапевтической практике. Но исследование направлено на обнаружение основных внутрличностных конфликтов, а не на изучение уровня когнитивного развития ребенка (А.С. Спиваковская, Т.И. Пухова). В ряде работ рассматривается не изменение процесса развития игровой деятельности с возрастом и не уровень развития игры, а ее стилевые характеристики. И.Л. Кириллов выделяет разные подходы к построению сюжетно-ролевой игры: за счет развернутого событийного плана и создания предметно-пространственной обстановки (и то и другое рассматривается автором как способы построения сюжета). Нас же, напротив, интересует не способ построения сюжета, а индивидуальная способность строить более или менее сложные сюжеты.

В большинстве исследований основным методом изучения игровой деятельности дошкольников служит наблюдение (либо внешнее, либо включенное). Ограничением данного метода для нас является то, что он не позволяет выделить точный вклад каждого ребенка в развитие сюжетной линии и определить степень освоения каждым участником группы способа построения сюжета, а не качество игры детской группы. Как будет показано дальше, существует значительная группа детей, которые не могут самостоятельно придумывать события, но легко подхватывают и разворачивают последовательность событий, заданную другими. Выделить эту категорию детей методом наблюдения очень сложно. Таким образом, существующие методы изучения игровой деятельности дошкольников не полностью соответствуют целям нашего исследования по таким основаниям:

большинство из них направлено на исследование возрастных, а не индивидуальных особенностей игровой деятельности;

в качестве смыслового центра сюжетно-ролевой игры рассматривается роль, нас же интересуют особенности построения игрового сюжета;

сюжет либо рассматривается как один из элементов анализа игровой деятельности, либо анализируется содержательно как тема игры;

в большинстве работ в качестве метода исследования игровой деятельности используется наблюдение, которое, на наш взгляд, не позволяет выявить индивидуальные характеристики построения сюжетной игры.

Существующие исследования игровой деятельности дают достаточно четкую картину того, в каком направлении она должна развиваться в норме у большинства детей данного возраста [4, 11]. Однако, для того чтобы оценить, насколько полно ребенок освоил ведущую деятельность дошкольного возраста, необходимо исследовать именно *индивидуальный уровень освоенности игровой деятельности*. Это позволит педагогам и психологам еще до школы провести эффективную коррекционную работу, повлияв тем самым на уровень психического развития ребенка и его подготовки к школе.

В то же время оценка индивидуального уровня освоенности игровой деятельности ребенка вызывает определенные сложности. На наш взгляд, это связано со следующими причинами:

во-первых, игра чаще всего продукт коллективного творчества детей. Наблюдая за игрой детей в группе, очень трудно определить объективно, кому принадлежит идея сюжета, кто его породил, кто развивает, каков вклад в игру *каждого* играющего. Особенно трудно установить уровень развития сюжетно-ролевой игры у детей, не проявляющих особой игровой активности. В этом случае практически невозможно сказать объективно, связана ли эта пассивность с низким уровнем развития игровой деятельности, с некоторой эмоциональной закрытостью или с переходом игры на новый уровень развития (протекание игры во внутреннем плане);

во-вторых, у старших дошкольников игра становится всё более свернутой, протекающей во внутреннем плане (то же и в случае индивидуального обследования). Таким образом, определение уровня развития игры еще более затрудняется;

в-третьих, внешнее наблюдение за игрой ребенка не позволяет точно определить уровень развития сюжетно-ролевой игры. Игровые действия, которые совершают дети, могут быть идентичными, а смысл игровых действий – совершенно различным. Наши собственные наблюдения за игрой ребенка позволили зафиксировать этот очень интересный, на наш взгляд, феномен.

Два ребенка катают по полу машинки, оба проявляют к занятию большой интерес, оба издают характерные звуки «ж-ж-ж», изображающие гудение машин. На вопрос взрослого: «Ты кто?» – один ребенок отвечает: «Водитель КамАЗа», а другой называет свое имя – «Руслан». На вопрос: «Куда ты едешь?» – один отвечает: «Везу продукты в Чечню», а другой говорит: «Вон к тому шкафчику».

Этот эпизод позволяет увидеть, что у одного ребенка есть воображаемая ситуация, сюжет (тема) игры и игровая роль, а у другого ребенка нет ни сюжета, ни роли, а существуют только предметные действия, которые он разворачивает в условиях реальной игровой комнаты – «от шкафчика до шкафчика». Для внешнего наблюдателя игра обоих детей выглядит совершенно одинаково.

Таким образом, нам представляются очень важными разработка и экспериментальная апробация методов исследования индивидуальной освоенности игровой деятельности старшими дошкольниками и соотнесения полученных данных с уровнем развития интеллектуальных операций по Ж. Пиаже.

Разрабатывая критерии оценки игровой деятельности, мы опирались на классические работы Д.Б. Эльконина. При этом спецификой нашего исследования игровой деятельности было следующее:

исследование влияния игры на когни-

тивное развитие ребенка, а не на мотивационно-потребностную сферу;

направленность на исследование способности строить *сюжетную*, а не ролевую игру;

исследование *индивидуального уровня* развития игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста, а не общих тенденций развития игры в этом возрасте;

создание экспериментальной ситуации вместо использования метода наблюдения за естественной игрой детей.

Первоначально в основу исследовательской методики была положена методика «Дом», которая очень часто используется в практике игровой психотерапии [10]. Методика позволяет исследовать игру ребенка с целью определения характера семейных отношений и внутриличностных конфликтов. В дальнейшем она была видоизменена в соответствии с целями исследования. Созданная нами методика опирается на следующие принципы:

ситуация обследования должна быть по возможности стандартизирована. Всем детям предлагается одинаковый набор игровых предметов, задаются стандартные вопросы, предъявляются одни и те же игровые ситуации;

взрослый должен как можно меньше вмешиваться в развитие игрового сюжета, предоставляя ребенку максимально полную свободу действий, ограничиваться набором стандартных вопросов и игровых ситуаций. На вопросы о назначении предметов следует отвечать нейтрально: «У тебя это может быть тем, чем ты захочешь».

Методика исследования индивидуальных способностей к игровой деятельности у старших дошкольников

Исследование проводится в индивидуальном режиме. Взрослый занимается с ребенком в хорошо знакомом ребенку помещении (спальная комната). Ребенок сидит за отдельным столом. На столе взрослого разложены игрушки. Ребенок может выбрать любые понравившиеся ему игрушки, может поменять игрушки, взять новые.

Итак, на столе экспериментатора расставлены игрушки. Комплект игрушек включает в себя три набора предметов. Первый – набор кукольной мебели (стол, стулья, кровать, тумбочки, торшер, стиральная машина, газовая плита, раковина, ванна). Второй – набор машин (джип, грузовик, фургон, два прицепа, один из которых с экскаватором). Третий – набор коробок, которые ребенок может использовать по своему усмотрению (жестяные банки из-под чая, картонная коробка, перечница). Среди игрушек имеются две резиновые собачки, которые подходят для игры как с набором мебели, так и с набором машин.

Взрослый приглашает ребенка в комнату. Спрашивает, нравятся ли ему игрушки, в случае, если ребенок выказывает интерес, предлагает поиграть: «Возьми те игрушки, которые тебе понравились, себе на стол. Можешь с ними поиграть. Я пока закончу кое-что писать».

Ребенок отбирает игрушки, начинает с ними играть. Взрослый фиксирует ход игры ребенка: действия с игрушками, наличие ролевых диалогов и т. д.

Затем взрослый задает ребенку несколько вопросов, тщательно фиксируя как ответы, так и действия ребенка: во что ты играешь? Кто ты сейчас? Что ты сейчас делаешь? (Что у тебя сейчас происходит?) Если игра ребенка свернута, последний вопрос приходится повторять несколько раз.

Вопросы должны задаваться так, чтобы показать заинтересованность взрослого в игре ребенка. Лучше, если вопросы будут чередоваться с некоторыми паузами, наблюдениями за ходом игры, а иначе игра ребенка может быть разрушена. Если вопросы ненавязчивы, ребенок начинает воспринимать взрослого как партнера по игре, в дальнейшем старается комментировать то, что у него происходит.

Через некоторое время (либо когда игра ребенка начинает закидываться на одних и тех же событиях, либо когда взрослому становится понятно направление, по которому игра может развиваться в дальнейшем) вводится событие. Взрослый говорит

несколько загадочно: «А давай, однажды...» – и выставляет фигурку волка. Реакция ребенка тщательно фиксируется.

Через какое-то время взрослый объявляет ребенку, что скоро их позовет воспитатель, надо заканчивать игру. «Давай придумаем, как закончится игра (как закончится наша история)», – предлагает он.

В ряде исследований данный вид игры (разыгрывание сюжетов с помощью игрушек) рассматривается как режиссерская игра, характеризующая более высокий уровень игровой деятельности детей. Мы же, вслед за И.Л. Кирилловым, склонны рассматривать эту игру как следствие стилизованных особенностей, не связанных с уровнем развития. На наш взгляд, предпочтение ребенком того или иного способа игровой деятельности не должно помешать проявлению способности (или неспособности) к разворачиванию сюжетной игры.

В исследовании по данной методике принимали участие старшие дошкольники, воспитанники детских садов № 66 и 27 г. Набережные Челны. Возраст испытуемых от 5,9 до 6,8 года. Всего в эксперименте приняло участие 50 человек.

Результаты исследования

Анализ протоколов игры проводился по следующим критериям:

- наличие воображаемой ситуации (определяется по тому, как ребенок отвечает на вопрос: «Во что ты играешь?»);
- наличие ролей (определяется по тому, как ребенок отвечает на вопрос: «Кто ты сейчас?», «За кого ты играешь?», и наличие во время игры каких-либо указаний на ролевое взаимодействие, например ролевые диалоги, объяснение игровой ситуации через взаимодействие героев);
- использование предметов-заместителей (игровое уподобление предмета);
- наличие в игре объектов, которые не имеют предметов-носителей (ребенок говорит: «Здесь будут грибы», при этом никаких предметов, замещающих грибы, не вводит);
- число предметно-манипулятивных действий (количество действий с игровы-

ми предметами: перемещение собачек, машинок и т. д.);

- число обозначаемых игровых действий;

- повторяемость действий (или, напротив, новизна действий, способность придумать самостоятельно новые игровые события);

- характер реакции на событие, вводимое взрослым (появление нового героя или события);

- способность придумать окончание игры.

Наши исследования позволили выделить три различающихся способа построения игровой деятельности. Один из них мы назвали «линейным» сюжетом, другой – «кольцевым» сюжетом. Третий способ построения игры является промежуточным (переходным вариантом) между «кольцевым» и «линейным» сюжетами.

«Линейный» сюжет характеризуется наличием некоторого события либо последовательностью взаимосвязанных между собой событий. Игровые действия, которые разворачивает ребенок, практически не повторяются. Анализируя протоколы такого типа игры, можно составить цепочку из большого числа (до 20) разнообразных, связанных между собой действий. Для «линейного» сюжета характерно еще несколько особенностей. События могут разворачиваться без опоры на игрушки и предметы, с которыми ребенок непосредственно действует. Для этого типа (уровня) игры характерно значительное преобладание числа обозначаемых действий по отношению к числу реально проигрываемых с игрушками действий (т. е. некоторые действия, события ребенок не проигрывает, а только называет).

Еще одним важным критерием, определяющим уровень развития игры, является способность придумать окончание сюжета. На наш взгляд, этот критерий позволяет отличить игру детей, у которых есть воображаемая ситуация, от игры детей, которые вступают в реальные социальные взаимодействия с другими детьми и взрослыми. Игра, имеющая «линейный»

сюжет, как правило, получает игровое завершение.

Пример протокола игры с «линейным» сюжетом (цифрами обозначены эпизоды игры, в скобках указаны действия, которые совершает ребенок с игрушками)

Владик (6 лет 5 месяцев)

1. (Выбирает собачек, прицеп к фургону, кровать.)

2. **Владик.** А я знаю, это мальчик, а это девочка. Они так похожи. Мальчик (одна собачка) хотел один спать, и девочка (другая собачка) тоже хотела одна спать (по очереди кладет собачек на кровать), поэтому они поссорились. Девочка встала и на тренажере покатила (тренажер – перевернутый вверх колесами прицеп). Он (мальчик) проснулся и на машине (взял из группы игрушек фургон) поскользнулся. Потом они решили помириться и вдвоем искать хозяина.

3. **В.** (обращаясь к экспериментатору). Вот если бы тут еще хозяина какого-нибудь...

4. **В.** Они решили искать хозяина и решили взять машины и на них поехать. И они поехали.

5. **В.** И один волк остался (достает фигурку волка). И он им не дал найти хозяина (ставит волка на пути машин).

6. **В.** И волк закарабкался на машину (сажает волка на машину рядом с собачкой). Собака его укусила (имитирует укус), волк убежал (убирает фигурку волка). Собачки продолжили свой путь.

7. **В.** (Одна собака нечаянно падает.) Одна упала с обрыва в овраг. Там была дорога маленькая, и всё-таки собака смогла назад поехать.

8. **В.** Они искали хозяина, но не нашли. Они искали даже там, где умывальник (открывает и закрывает дверки умывальника).

9. **В.** Они подумали, что нашли хозяина, так как было жарко и был мираж.

10. **В.** Они поехали заново, попали на гонщиков и стали играть в гонки (оставляет собак на столе, берет КамАЗ, фургон, передвигает их по столу). Там были радио-

управляемые машины. Вначале побеждала девочка, но потом победил мальчик. У мальчика был приз – лампа.

11. **В.** Они искали хозяина и увидели гигантскую пчелку (берет стеклянную пчелку, случайно оказавшуюся на столе). Она так сильно замахала крыльями (переносит пчелку по воздуху), что они отъехали назад (отвозит машины назад). Эта пчела как раз и знала, где хозяин, так как она его унесла. Они вызвали пчелку на дуэль, так как она настоящий мировой преступник (изображает бой пчелы и собачек). Они (собачки) на нее гавкали, она улетала.

12. **Экспериментатор.** А давай, как будто однажды... (ставит на стол перед ним керамическую яркую перечницу).

13. **В.** (задумался, в некотором недоумении, затем с энтузиазмом, более динамично, чем раньше). Однажды они пришли и попали в сказочный мир, там было всё живое, и кровать прыгала, и лампа, и там жила пчела. В том мире никто не стареет, и там был хозяин. Они держали его в подвале (берет жестяные и картонную коробки).

14. **В.** Собачка решила укусить пчелу (имитирует погоню собачки за пчелой).

15. **В.** Пчела опять улетала и прилетела к тому, кто записывал всё (ставит пчелу около экспериментатора).

16. **В.** Там даже был светильник живой. Он светил так, что они стали даже неграми (ставит собачек под лампочкой, затем убивает).

17. **В.** Собачка всё-таки спустилась в подвал (ставит собачек около жестяных коробок). Там было три комнаты, надо было угадать, в какой хозяин.

18. **В.** Но они не угадали. Девочка открыла одну комнату, но там был динозавр. Они открыли другую комнату, где был нарисован человек, но там была жар-птица. Они увидели хозяина, но не могли его спасти.

19. **В.** Потом они освободили хозяина и побежали домой.

20. **В.** Давай закончим нашу игру. Скоро нас позовут в группу.

21. **В.** Они выбежали из сказочной страны и побежали домой. Они прибежали домой, и всё.

Из данного протокола хорошо видно, что у ребенка есть тема, общий сюжет игры – «поиск хозяина» (начиная с эпизода 2). Этот сюжет сохраняется у ребенка на протяжении всей игры и находит свое завершение в конце игры: «Они прибежали домой» (эпизод 21).

Во время игры ребенок вводит целый ряд новых событий, которые развиваются последовательно (в линейной перспективе): «поссорились» (эпизод 2); «волк» (эпизоды 5, 6); «овраг» (эпизод 7); «гонщики» (эпизод 10); «пчела» (эпизод 11). В то же время все эти новые события логически вплетены в общий сюжет («поиск хозяина»). Событие, предложенное взрослым, не игнорируется. Более того, оно не просто развивается, а включается в общий контекст своего сюжета: «сказочный мир, где спрятали хозяина» (эпизод 13). Значение, смысл игровых действий не исчерпывается реально проигрываемыми действиями с предметами. Если в начале игры игровые действия почти полностью соответствуют тому значению (смыслу), которое в них вкладывает ребенок (эпизоды 4, 5, 6), то в конце игры сюжет почти полностью развивается в вербальном плане (эпизоды 17, 18).

Все это свидетельствует о высоком уровне развития игровой деятельности ребенка.

Совершенно по-другому строится игра с «кольцевым» сюжетом. Она характеризуется набором стереотипных игровых действий. Ребенок повторяет одни и те же действия с разными игрушками. Создается впечатление, что события движутся по кругу, по кольцу (поэтому и сюжет «кольцевой»). Число обозначаемых (называемых) ребенком действий полностью соответствует предметным (манипулятивным) действиям ребенка с игрушками. В игре отсутствуют объекты, которые не имеют своего предметного носителя. Ребенок не может вырваться за пределы непосредственно окружающих его предметов. Для игры данного уровня характерна еще одна особен-

ность. Событие, которое предлагает взрослый, ребенку не развивается. Новый герой либо игнорируется, либо включается в повторяющуюся цепочку действий с предметами. Таким образом, ребенок не только не строит собственную сюжетную линию, но и не может развить и превратить в сюжет событие, предлагаемое взрослым, в то время как дети, которые строят «линейный» сюжет, как правило, используют событие, предложенное взрослым для дальнейшего развертывания игры.

Пример протокола игры с «кольцевым» сюжетом (цифрами обозначены эпизоды игры, в скобках указаны действия ребенка)

1. (1. Берет умывальник. 2. Открывает, закрывает шкафчики. 3. Берет собак, стулья, кровать. 4. Кладет собаку на кровать. 5. Расставляет мебель. 6. Берет ванну. 7. Имитирует наполнение воды из крана. 8. Передвигает собачек по «комнате».)

2. **Экспериментатор.** Во что ты играешь?

3. **Д.** Про собачек.

4. **Э.** Что они делают?

5. **Д.** 1. Один купается, один смотрит кино (собака сидит на кровати). (2. Берет тумбочку. 3. Переставляет кровать. 4. Берет торшер, находит ему место около кровати. 5. Переставляет собачек по «комнате». 6. Сажает за стол.)

6. **Э.** Что они делают?

7. **Д.** Едят.

8. **Э.** А что все это у тебя?

9. **Д.** 1. Дом. (2. Подносит ванну к крану, имитирует наполнение водой. 3. Одну собаку кладет в ванну. 4. Другую сажает за стол.)

10. **Э.** Что они делают?

11. **Д.** 1. Один купается, 2. Один обедает. (3. Поправляет лампу. 4. Кладет собак на кровать.) 5. Спят. (6. Берет стиральную машину, переставляет. 7. Выставляет собак за пределы «дома».) 8. Гуляют. 9. Одна купается (кладет одну собаку в ванну). 10. Одна обедает (сажает другую за стол). (11. Переставляет местами шкаф, ванну, меняет местами собак.) 13. Одна обедает. 14. Одна кино смотрит. (15. Затем доста-

точно быстро передвигает собак по «комнате»: на кровать, на газовую плиту, в ванну, на стульчик, обе на кровати, затем одна за столом. 16. Берет жестяную банку, ставит перед кроватью.)

12. **Э.** Что это?

13. **Д.** 1. Телевизор. 2. Одна кино смотрит. 3. Одна обедает. (Одна собака на кровати, одна – за столом.) 4. Гуляют. (5. Одна собака сидит на стульчике, другая – за стульчиком.)

14. **Э.** На стуле?

15. **Д.** 1. Это коляска. (2. Одну собаку сажает на кровать. 3. Одну кладет в ванну. 4. Подносит ванну к крану, имитирует набор воды.)

16. **Э.** А давай, однажды... (выставляет фигурку волка).

17. **Д.** (сажает волка на кровать).

18. **Э.** Что они делают?

19. **Д.** 1. Разговаривают. (2. Сажает всех за стол.) 3. Обедает и разговаривают. (4. Кладет волка на кровать, собак на пол.) 5. Они на полу спят, волк – на кровати.

20. **Э.** Как мы закончим игру?

21. **Д.** Про собачек.

22. **Э.** Чем все закончится?

23. **Д.** Волк уйдет.

Из данного протокола видно: у ребенка есть тема игры, однако она непосредственно связана с набором игрушек: «дом», «про собачек» (эпизоды 3, 21). Небольшое число игровых действий многократно повторяется: «купается», «смотрит кино», «обедает» (эпизоды 9, 11, 13, 15, 19). Значение игровых действий практически полностью исчерпывается содержанием предметных действий с игрушками: сажает собачек за стол – «обедает» (эпизоды 5, 9, 11, 13, 19); кладет их на кровать – «спят» (эпизоды 11, 19); кладет собачку в ванну – «купается» (эпизоды 5, 9, 11, 15); сажает на кровать перед коробкой – «смотрит телевизор» (эпизоды 4, 11, 13). Событие, предложенное взрослым, никак не меняет содержания, хода игры. С новой, другой игрушкой ребенок продлевает те же игровые действия (эпизоды 17, 18, 19).

В эксперименте был выделен и третий тип (уровень) игровой деятельности. Пер-

воначально игра строится по типу «кольцевого» сюжета, а вот событие, предлагаемое взрослым, значительно меняет характер игры. Появляется последовательность взаимосвязанных событий, как правило, увеличивается темп, усиливается эмоциональная насыщенность игры. Возможно, для таких детей очень важен партнер по игре, который мог бы включить их в игру, придумать тему, событие.

Пример протокола игры с «переходным» сюжетом

Илья Б.

1. (1. Берет фургон, два прицепа, грузовик. 2. Рассматривает игрушки, передвигает фургон, следом за ним грузовик. 3. Пытается приладить прицеп к грузовику и к фургону.)

2. **Э.** Во что ты играешь?

3. **И.** 1. Как будто тут копали яму. 2. Тут трубы новые надо ставить (указывает на место на столе). 3. Тут (показывает на прицеп) трубы лежат. 4. А здесь (показывает на грузовик) – инструменты, трубы скреплять. (5. Берет мебель: стол, стулья, торшер. Расставляет на столе.)

4. **И.** 1. Тут обед будет. 2. Это у меня будет столовая, чтобы ужинать работникам. (3. Берет кровать, тумбочки расставляет по порядку.)

5. **И.** Это спальня.

6. **Э.** Ты кто будешь?

7. **И.** 1. Я в КамАЗе еду. 2. Это была улица (показывает на место на столе).

8. **Э.** Что у тебя происходит?

9. **И.** 1. Отдыхают на КамАЗе работники. (2. Берет дополнительно игрушки: ванну, маленький стульчик, собачек.)

10. **И.** 1. Это ванна, нет, это кровать для маленьких. 2. И тут были две собачки. 3. Сначала одна собачка пошла купаться (кладет в ванну). (4. Переключается на игру с машинками.)

11. **И.** 1. Я поехал (передвигает фургон). 2. Если улица, то она будет тут (показывает место на столе, где улица). 3. Тут была стоянка (указывает на место на столе). 4. А машина теперь так поехала (отцепляет прицеп от фургона). 5. Теперь переменяем

машину. 6. Она быстрее, чем та, и опять поехала в гараж (берет джип, везет в «гараж»). 7. Теперь мой КамАЗ (завозит грузовик в «гараж»). (8. Ставит все машины в «гараж».)

12. **И.** Грузовик уехал.

13. **Э.** Куда?

14. **И.** 1. Землю брать, песок. 2. Они будут строить дом. 3. Они первый дом построили. 4. Теперь будут второй дом строить (берет жестяные банки, ставит их на стол.) 5. Это будет дом. 6. Первый они еще не построили. 7. КамАЗ слишком быстро ехал, торопился, надо торопиться. 8. И машина аккуратно боком едет (очень осторожно передвигает машины на столе). 9. Ему надо два круга проехать (везет машину два круга по столу).

15. **Э.** Что они сейчас делают?

16. **И.** 1. Едут работать. 2. Строить дом (передвигает по столу фургон). 3. Первая машина приехала (вывозит из «гаража» джип). 4. Вторая уже тоже приехала. 5. А вот эта машина яму переезжает (оставляет прицеп в «гараже»).

17. **Э.** А давай, как будто однажды... (выставляет фигурку волка).

18. **И.** 1. Пусто, пусто, пусто (передвигает волка вокруг коробок-домов). 2. Везде было пусто. 3. Еды не было. 4. Зашел в дом. 5. В доме никого не было, и тут одна собачка купалась. 6. Другая волка оттолкнула, и волк «ускользнул» оттуда, в воду упал (бросает волка под стол). 7. И волк вон на том берегу стал, когда из-за двери вышел (ставит волка на край кровати). 8. Потом они (собачки) другой дом построили, золотистый (закрывает золотистой жестяной банкой красную банку).

19. **Э.** Как закончим нашу историю?

20. **И.** 1. Как закончится, так и закончится. 2. Одна собачка купалась, другая спит. 3. А закончится тем, что волк на другом берегу остался. (Продолжает играть с машинками.) 4. Второй машине нужен кузов. 5. Третья была без кузова. 6. Вторая вот тут объехала. 7. Вот тут была дорога (показывает на столе место). 8. Вот всё, сейчас волк приплыл на берег. 9. Пока он залезал, машины проехали назад. 10. Тут была до-

рога. 11. Она подъехала и сделала, чтобы весь песок перевезли (подвозит КамАЗ к прицепу, имитирует разгрузку). 12. Короче, он (волк) залез и уже был близко (имитирует, как волк залезает на берег – край кровати). 13. Вот залез, и всё кончилось.

Данный протокол показывает, что игра ребенка носит развернутый характер. Присутствуют ролевые диалоги (эпизод 11). Ребенок сложно устраивает игровое пространство как с опорой на игрушки («столовая», «спальня» – эпизоды 4, 5, 10), так и без опоры на них («гараж», «дорога», «трубы» – эпизоды 3, 7, 11). В то же время многие игровые действия неоднократно повторяются, проигрываются на разных игрушках: «заезд в гараж», «выезд из гаража», «постройка дома», «езда по дороге» (эпизоды 11, 14, 15, 20). Несмотря на то что словесное обозначение игровых действий несколько богаче, чем сами предметные действия, всё же эти действия с игрушками очень развернуты, подробны, детализированы (эпизоды 10, 11, 14, 15, 20). Игровые эпизоды не связаны между собой причинно-следственными отношениями. В принципе, их легко поменять местами (эпизоды 9, 10, 11).

Событие, предложенное взрослым, несколько меняет ход игры. В игре начинает разворачиваться цепь последовательных, связанных друг с другом действий (эпизод 18). Однако эта линия игры практически никак не связана с собственной игровой темой – «строительством». Ребенок испытывает трудности при завершении сюжета. Завершает сюжет, предложенный взрослым, а не свой собственный (эпизод 20).

Таким образом, нам удалось различить три способа построения сюжетной игры, которые мы склонны рассматривать как разные уровни развития игровой деятельности.

Показателем высокого уровня развития игры является существование некоторого события, которое последовательно развивается в игре, наличие темы (игрового сюжета), способность придумать игровое завершение сюжета. С помощью данной методики можно выделить детей, которые

способны самостоятельно строить сюжет и разворачивать сюжет, предложенный взрослым, а также детей, которые пока не могут разворачивать сюжетную игру.

Методика исследования уровня развития интеллектуальных операций у старших дошкольников по Ж. Пиаже

В качестве простых интеллектуальных операций Ж. Пиаже рассматривал операции классификации и сериации. Именно они, на его взгляд, задают основу для формирования принципа сохранения. А принцип сохранения, в свою очередь, является одним из важнейших показателей сформированности операциональной структуры.

Для диагностики уровня сформированности логических операций использовали методику на классификацию и сериацию [1].

Диагностика классификации осуществлялась с помощью набора картонных геометрических фигур, которые различались цветом, формой, размером.

Стадии сформированности операции классификации

1. *Графические, или наглядные, коллекции.* Ребенок использует пространство как принцип группирования вещей. Поэтому, когда его просят положить вместе вещи, которые подходят друг другу, он упорядочивает объекты в пространственную модель относительно объективного сходства между ними, но не может составить ни одной дихотомии.

2. *Неграфические, или ненаглядные, коллекции.* Ребенок группирует вещи соответственно их сходству и различию, способен составить одну, две или все три дихотомии. В это время он группирует вместе «все синие бумажные фигурки», «все красные бумажные фигурки», но не может правильно действовать с количественным аспектом классификации.

3. *Операциональная классификация.* Способен составить все три дихотомии. Координирует качественные и количественные аспекты классификации.

Диагностика сериации осуществлялась на разных по высоте бумажных полосках.

Критерии оценки сформированности операции сериации:

1. Продукт (правильная или неправильная серия).

2. Процесс (систематический подбор, подбор путем проб и ошибок).

Стадии сформированности операции сериации:

1. Неправильная серия, полученная путем проб и ошибок.

2. Перцептивная сериация. Правильная сериация, полученная в процессе проб и ошибок.

3. Операциональная сериация. Правильная серия, полученная путем систематического подбора.

Диагностика игровой деятельности осуществлялась по методике, которая была описана выше. Условия проведения эксперимента и характеристики выборки те же, что и описанные выше.

Получены следующие результаты.

Как и в ряде отечественных работ (например, [1]), в нашем исследовании успешность выполнения заданий на сериацию и классификацию позволила выделить четыре группы испытуемых разного уровня:

1) высокий уровень выполнения классификации в сочетании с высоким уровнем выполнения сериации;

2) высокий уровень выполнения классификации в сочетании с низким уровнем выполнения сериации;

3) низкий уровень выполнения классификации в сочетании с высоким уровнем выполнения сериации;

4) низкий уровень выполнения классификации в сочетании с низким уровнем выполнения сериации.

По результатам методики «Игра» были выявлены три уровня развития игровой деятельности:

1) высокий уровень развития игровой деятельности – «линейный» сюжет;

2) средний уровень развития игровой деятельности – «промежуточный» сюжет;

3) низкий уровень развития игровой деятельности – «кольцевой» сюжет.

В нашем исследовании не было выявлено принципиальных отличий в классифика-

ции и сериации у детей с «кольцевым» и «промежуточным» сюжетами, поэтому эти группы детей были объединены. Соотнесение результатов по разным методикам показало, что большинство детей, сюжетная игра которых характеризуется «кольцевым» и «промежуточным» сюжетами, не решают задачи на классификацию и сериацию или решают их на очень примитивном уровне. Так, из 32 детей данной группы только 11 (34 %) показали высокий уровень решения задач как на сериацию, так и на классификацию. В группе с «линейным» сюжетом 9 человек из 15 (60 %) обнаружили высокий уровень выполнения заданий как на классификацию, так и на сериацию. В группе с «кольцевым» игровым сюжетом 47 % детей продемонстрировали низкий уровень выполнения одного из заданий («сериация» или «классификация»), в то время как в группе с «линейным» сюжетом таких детей было только 27 %. Одинаково низкий уровень выполнения заданий «классификация» и «сериация» наблюдался у 19 % детей в группе с «кольцевым» сюжетом и у 13 % – с «линейным» сюжетом. Таким образом, видно, что дети с высоким уровнем развития сюжетной игры демонстрируют более высокий уровень сформированности логических операций. Это проявляется в большей успешности решения задач на сериацию и классификацию.

Проведенное исследование заставило обратить более пристальное внимание на такой критерий, как наличие внутреннего плана игры, свернутость игровых действий. В игре более высокого уровня число обозначаемых действий значительно превышает число реально проигрываемых действий. Это и есть показатель «свернутости» игры, о котором пишут многие теоретики игровой деятельности. Сам факт «свертывания» предметного плана игры известен и давно описан [4, 9]. Здесь же мы рассматриваем его (а именно соотношение предметных действий и действий, осуществляемых в вербальном плане) как важный диагностический показатель индивидуально-го уровня развития сюжетно-ролевой игры.

Таблица

Соотнесение успешности решения задач на классификацию и сериацию с уровнем развития игрового сюжета

| № группы | Успешность решения задач Ж. Пиаже | | Возможные уровни развития игрового сюжета | | Число детей |
|--------------|-----------------------------------|---------------|---|------------|-------------|
| | Сериация | Классификация | «Кольцевой», «промежуточный» | «Линейный» | |
| 1 | Высокая | Высокая | 11 (34 %) | 9 (60 %) | 20 |
| 2 | Низкая | Высокая | 5 (16 %) | 1 (7 %) | 6 |
| 3 | Высокая | Низкая | 10 (31 %) | 3 (20 %) | 13 |
| 4 | Низкая | Низкая | 6 (19 %) | 2 (13 %) | 8 |
| Всего детей: | | | 32 | 15 | 47 |

Оказалось, что этот критерий связан с уровнем развития как игры, так и операциональной структуры. В игре этот критерий проявляется как соотношение числа обозначаемых действий и числа реально проигрываемых действий с игрушками. Так, в группе детей, которые не выполняют ни классификацию, ни сериацию в среднем, в игре наблюдается около четырех таких действий. А в группе детей, которые выполняют оба задания на высоком уровне, число таких действий за игру в среднем достигает десяти и более. Таким образом, число воображаемых, только обозначаемых действий в первой группе почти в два с половиной раза больше, чем в четвертой.

Этот же критерий связан и с уровнем развития сюжетной игры. Дети, игра которых характеризуется высоким уровнем развития сюжета («линейный» сюжет), используют в игре гораздо больше обозначаемых действий, по сравнению с детьми, которые в игре воспроизводят повторяющиеся игровые действия.

Выделенный критерий позволяет предположить, что существует причинная зависимость между уровнем развития сюжетной игры и успешностью решения задач на сериацию и классификацию (и сформированностью предпосылок к освоению интеллектуальных операций). Мы считаем, что именно высокий уровень развития сюжет-

но-ролевой игры способствует формированию предпосылок к освоению интеллектуальных операций. Большее число обозначаемых действий по сравнению с числом предметных действий может свидетельствовать о появлении внутреннего плана игры и развитии (совершенствовании) внутреннего плана действий, что, по мнению Ж. Пиаже, должно создавать условия для формирования принципа обратимости и сохранения [6]. В то же время пока невозможно отвергнуть альтернативную гипотезу о существовании третьего фактора, влияющего одновременно на формирование первых двух.

Когнитивное развитие можно рассматривать не только через призму теории Ж. Пиаже. На наш взгляд, способность к построению сюжетной игры связана с формированием предпосылок к освоению разных форм идеальной действительности, например теоретических понятий. Термин «идеальная действительность» мы используем в контексте работ Э.В. Ильенкова и В.В. Давыдова как «...отражение внешнего мира в общественно определенных формах деятельности человека».

Обоснованно делать выводы о причинной зависимости исследуемых нами факторов можно только по результатам формирующего эксперимента, что является содержанием следующей работы.

Заключение

Исследование позволило выявить три уровня развития сюжетной игры старших дошкольников: «линейный», «кольцевой», «переходный». Высокий уровень развития сюжетно-ролевой игры («линейный» сюжет) характеризуется наличием некоторого события, которое развивается в последовательных, взаимосвязанных между собой действиях. События могут развиваться без непосредственной опоры на игрушки и предметы, с которыми ребенок действует. Ребенок в состоянии придумать игровое завершение сюжета. Низкий уровень развития сюжетно-ролевой игры – «кольцевой» сюжет – отличается набором стереотипных, часто повторяющихся действий. В игре отсутствуют объекты, которые не имеют своего предметного носителя. Ребенок не только не может придумать и обыграть

собственное событие, но и не развивает сюжет, предложенный взрослым.

Одним из важнейших критериев уровня развития сюжетной игры является преобладание числа обозначаемых действий по сравнению с числом реально проигрываемых с игрушками действий. Именно этот показатель, на наш взгляд, определяет выявленную взаимосвязь между уровнем развития сюжетной игры и успешностью решения задач на классификацию и сериацию. Таким образом, в данном исследовании установлена связь между исследуемыми факторами. Задачей будущего исследования должно стать проведение эксперимента по выявлению механизма формирования предпосылок к освоению интеллектуальных операций и причинной связи между этими явлениями.

Литература

1. Астахова И.В., Погожина И.Н. О взаимосвязи уровней развития логических операций классификации, сериации и сохранения у детей дошкольного возраста // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2003. № 3.
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
3. Доналдсон М. Мыслительная деятельность детей: Пер. с англ. /Под ред. В.И. Лубовского. М., 1985.
4. Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Организация сюжетной игры в детском саду. М., 1997.
5. Обухова Л.Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против. М., 1981.
6. Обухова Л.Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы. М., 1998.
7. Пиаже Ж. Психология интеллекта. СПб., 2003.
8. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении. М., 1988.
9. Смирнова Е.О., Гударева О.В. Игра и произвольность у современных дошкольников // Вопросы психологии. 2004. № 1.
10. Шведовская А.А. Игра как диагностическое средство в психологическом консультировании // Вопросы психологии. 2003. № 1.
11. Эльконин Д.Б. Психология игры. М., 2000.
12. Эльконинова Л.И. О единице сюжетно-ролевой игры // Вопросы психологии. 2004. № 1.

A study on play activity in preschool children

O.K. Repina,

*Vice-principal for scientific work at the Educational Centre Progymnasium-Lyceum
of Tutorial Education*

The author discusses the question of role play development level in preschool children. The article describes the technique of identifying the level of a child's ability to construct a role play and points out three types of role play construction. The article also gives data on the correlation between the role and the level of concrete operations development in preschool children.

Keywords: plot, role play, intellectual egocentrism, decentration.

References

1. Astahova I.V., Pogozhina I.N. O vzaimosvyazi urovnei razvitiya logicheskikh operacii klassifikacii, seriacii i sohraneniya u detei doskol'nogo vozrasta // Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 14. Psihologiya. 2003. № 3.
2. Davydov V.V. Teoriya razvivayushego obucheniya. M., 1996.
3. Donaldson M. Myslitel'naya deyatel'nost' detei: Per. s angl. / Pod red. V.I. Lubovskogo. M., 1985.
4. Mihailenko N.Ya., Korotkova N.A. Organizatsiya syuzhetnoi igry v detskom sadu. M., 1997.
5. Obuhova L.F. Konceptiya Zhana Piazhe: za i protiv. M., 1981.
6. Obuhova L.F. Detskaya psihologiya: teoriya, fakty, problemy. M., 1998.
7. Piazhe Zh. Psihologiya intellekta. SPb., 2003.
8. Salmina N.G. Znak i simvol v obuchenii. M., 1988.
9. Smirnova E.O., Gudareva O.V. Igra i proizvol'nost' u sovremennykh doskol'nikov // Voprosy psihologii. 2004. № 1.
10. Shvedovskaya A.A. Igra kak diagnosticheskoe sredstvo v psihologicheskom konsul'tirovanii // Voprosy psihologii. 2003. № 1.
11. El'konin D.B. Psihologiya igry. M., 2000.
12. El'koninova L.I. O edinice syuzhetno-rolevoi igry // Voprosy psihologii. 2004. № 1.

Замещающая семья в России

И.И. Осипова,

кандидат социологических наук, руководитель социального подразделения центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции «Ясенево», Москва

Неуклонный рост социального сиротства в России определяет актуальность социальных исследований данного явления. Статья не пытается обозначить причины роста этого вида общественной аномии, а определяет пути стагнации и ставит вопросы развития всех форм семейного жизнеустройства детей-сирот как единственного пути решения их проблем, создания условий для интеграции и социализации детей-сирот. В статье описаны различия всех форм жизнеустройства, условия адаптации приемного ребенка в замещающей семье, ее проблемы и способы их разрешения. Для определения эффективности сопровождения замещающих семей автором проведено анкетирование выпускников государственных учреждений для детей-сирот в Костромской, Кировской, Ленинградской и Брянской областях (число опрошенных респондентов составило 546 человек), также осуществлен мониторинг уровня тревожности приемных родителей и приемных детей в вышеперечисленных регионах и районе Ясенево Москвы на протяжении 2004–2005 гг. Основываясь на результатах проведенных исследований, в регионах апробирована модель межведомственного сопровождения выпускников государственных учреждений и службы сопровождения замещающей семьи при органах опеки и попечительства.

Ключевые слова: социальное сиротство, сирота, усыновление, опека, попечительство, замещающая семья, адаптация, социализация, дети-отказники, незрелое материнство, лишение родительских прав, зависимое поведение, внеличностное воспитание, служба сопровождения, отбор, обучение, психологическое обследование, профессиональное сопровождение, подготовка детей-сирот к переходу на воспитание в замещающую семью.

Социальное сиротство – это явление, выражающееся в относительно массовых и устойчивых формах человеческой деятельности, не соответствующих уста-

новленным и принятым в данном обществе нормам, ожиданиям, традициям.

Замещающая семья – любая форма жизнеустройства или форма семейного

воспитания (реабилитации) детей, нуждающихся в защите государства, где воспитатели и приемные родители не являются биологическими родителями ребенка (семья усыновителей, приемная, патронатная, опекунская семья, семейно-воспитательная группа, семейный детский дом и др.).

История призрения сирот на Руси берет свое начало с принятия христианства в 988 г. Владимир Мономах (начало XII в.) в своем «Поучении», адресованном сыновьям, призывал их заботиться о вдовах и сиротах. Поддержка детей-сирот стала важной составной частью отечественной модели социальной помощи, одной из нравственных норм национального сознания.

Во все времена сирота – это человек, лишенный попечения, оставшийся без средств к существованию, зависимый, безродный. Сиротами называли и детей, оставшихся без родителей или брошенных ими, и стариков, одиноких и брошенных на произвол судьбы детьми и родственниками. В статье речь пойдет о детях в возрасте до 18 лет. Сиротами при живых родителях на Руси чаще всего становились незаконно-рожденные, «засорные», дети, усыновление которых собственными родителями было запрещено [6].

В конце XIX в. на государственное призрение могли претендовать круглые сироты – дети, утратившие обоих родителей вследствие их смерти; дети сырые и убогие (инвалиды); внебрачные дети, матери которых нуждались в помощи в воспитании ребенка; временно все младенцы (законные не старше 10 месяцев), матери которых вследствие болезни, при отсутствии личных средств нуждались во временной отдаче ребенка; подкидыши, доставленные полицией.

В начале XX в. армии беспризорников состояли в основном из круглых сирот.

Государственная система воспитания детей в России конца XX в. породила несколько причин сиротства (помимо смерти родителей):

- лишение родительских прав;
- ограничение в родительских правах;

– изъятие детей из семьи при непосредственной угрозе их жизни и здоровью;

– отказ родителей от родительских прав.

История призрения сирот на Руси имеет глубокие корни. В 1764–1770 гг. открываются первые воспитательные дома для детей-сирот в Москве и Петербурге.

Вслед за воспитательными домами по инициативе частных лиц во многих городах открывались сиропитальницы, которые должны были содержать детей до 3 лет, а потом отправлять их в Москву в Воспитательный дом, где детская смертность была очень высокой.

Большинство детей стали направлять в благополучные крестьянские семьи на вскармливание и воспитание, сначала на 9 месяцев, затем до 5 и 7 лет. В конце концов «казенный» ребенок оставался в семье до совершеннолетия, и в 17 лет мальчиков причисляли к казенным крестьянам. Существовал специальный корпус надзирателей, которые были призваны сопровождать (осуществлять патронаж), т. е. наблюдать за содержанием детей-сирот в крестьянских семьях (половина надзирателей были врачами).

Преимуществом этого варианта устройства безродных, брошенных детей было то, что многие из них получали необходимую для нормальной социализации нишу, которой является семья.

Передача детей-сирот на воспитание в крестьянские семьи – прообраз патронатной семьи

Императрица Мария Федоровна предложила расширить практику передачи младенцев из воспитательных домов в крестьянские семьи в «государственные» деревни. С XVIII в. в России использовались следующие формы жизнеустройства детей-сирот:

- усыновление;
- опека и попечительство;
- устройство детей в семьи на патронаж за определенную плату (при этом подчеркивалось, что этот способ требует хорошо поставленного контроля);

устройство небольших приютов для помещения детей от 3 до 8 лет.

В 1811–1837 гг. на уровне правительства был издан Указ о раздаче детей по деревням и сокращении числа сиротских учреждений. В начале XIX в. только в Петербурге было зарегистрировано около 18 тыс. семей, в которых проживали более 20 тыс. детей, лишившихся родительского попечения. Но и этот эксперимент не решил проблем призрения сирот, и за счет частной благотворительности стали открываться учреждения общественного воспитания, но под другими названиями: «приюты», «ясли».

После Октябрьской революции 1917 г. воспитательный процесс унифицируется. Возникают новые модели сиротских учреждений: детские дома, городки, деревни. Однако во времена нэпа, в 1924 г., вновь предпринимается попытка создания института патронатных семей, который просуществовал до 1930 г. Обозначается тенденция сокращения числа детских домов. Но система патроната не дала ожидаемых результатов, так как получение льгот для семей, которые брали детей на воспитание, было связано со многими бюрократическими формальностями.

Развитие семейного патроната убыстряется с конца Второй мировой войны. К 1943 г. 74 648 сирот были отданы на патронат. 7 мая 1948 г. Управлением лечебно-профилактической помощи детям Министерства здравоохранения СССР были утверждены «Указания о порядке передачи детей на воспитание в семьи трудящихся», которые предписывали:

на воспитание в семьи трудящихся (патронат) передаются дети-сироты, а также дети, изъятые из семьи по постановлению суда или органов опеки;

дети передаются на патронат в семьи, где условия жизни ребенка могут быть хорошими и за его здоровьем и воспитанием будет установлено систематическое наблюдение со стороны органов здравоохранения;

органами здравоохранения на патронат отдаются дети в возрасте от 5 месяцев. В от-

дельных случаях могут быть переданы дети с 3 месяцев при условии, если воспитательница может обеспечить ребенку вскармливание грудным молоком.

За два десятилетия после окончания Великой Отечественной войны внедрение этой формы позволило повсеместно закрыть большие детские дома. Воспитание в семье оказалось намного выгоднее экономически и больше отвечало потребностям детей. В 60-х гг. XX в. по личному распоряжению Н.С. Хрущева профессиональная замещающая семья прекратила свое существование как форма решения проблемы сиротства в нашей стране практически до 90-х гг.

Социально-политические реформы последних десятилетий повлекли за собой резкий экономический спад, расслоение общества, безработицу, беспризорность и безнадзорность несовершеннолетних, социальное сиротство. Согласно официальным статистическим данным, в настоящее время в Российской Федерации насчитывается около 800 тыс. детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Из указанного числа детей (по состоянию на 01.01.2005 г.) в государственных учреждениях различных ведомств воспитываются 260 тыс. детей [7, с. 65]. Регионы – рекордсмены по числу детей, оставшихся без попечения родителей: Москва, Санкт-Петербург, Кемеровская, Челябинская, Московская, Свердловская, Иркутская области, Приморский край (показатель – от 1000 до 1700 человек в год). В некоторых регионах наблюдается рост сиротства по сравнению с прошлым годом: на 50 % – в Еврейской автономной республике, на 105 % – в Республике Тува, на 300 % – в Чеченской республике [7, с. 66].

Преимущественной формой семейного устройства детей, оставшихся без попечения родителей, является опека (попечительство). В 2004 г. выявлено 145 385 таких детей. Из них в государственные учреждения устроены 41 155 детей, взяты под опеку 68 028 детей, в приемные семьи – 1647, усыновлены 7075 детей *.

* Данные сайта Минобразования: www.usinovite.ru.

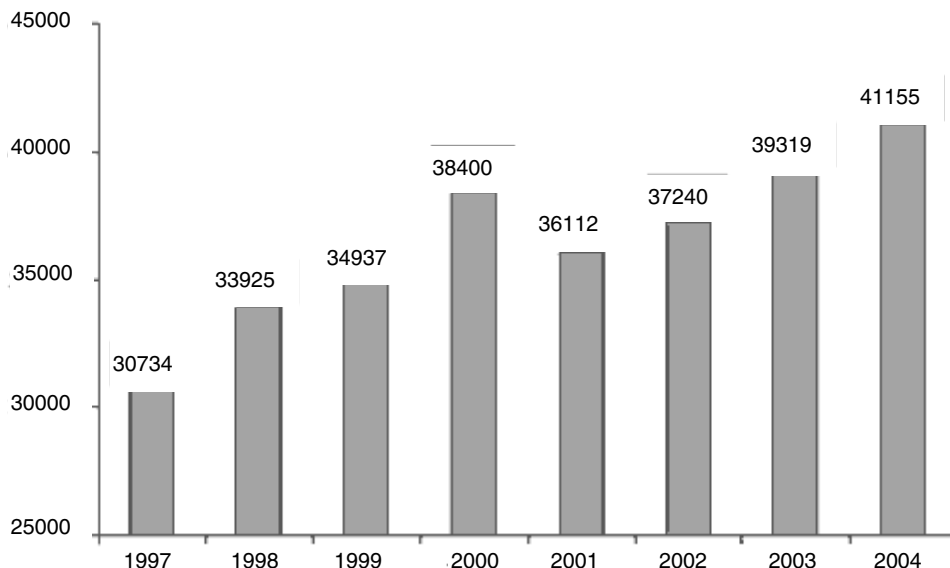


Диаграмма 1. Рост числа детей, устроенных в сиротские учреждения на полное государственное обеспечение, за год

Динамика устройства детей-сирот в семьи граждан

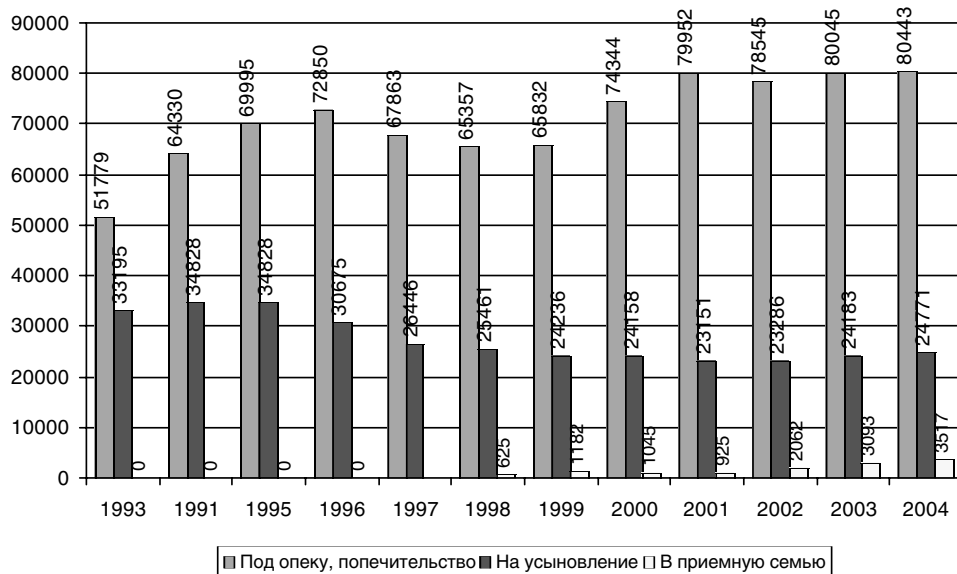


Диаграмма 2. Общее число детей, устроенных в семьи за период с 1993 по 2004 г.

Следующая таблица демонстрирует число отмененных усыновлений. Более 63 %

от общего их числа произошло в случаях усыновления детей отчимами и мачехами.

Таблица 1

| Год | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 |
|-------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| Число отмен | 303 | 393 | 267 | 401 | 343 | 321 | 394 | 277 |

Основные причины отмены усыновлений, опеки (попечительства) – разрыв детско-родительских отношений, девиантное, делинквентное поведение подростков. Как правило, бывшие усыновители и опекуны винят пресловутые гены, плохую наследственность детей, отсутствие помощи со стороны государства и специалистов учреждений, незнание психологических особенностей детей-сирот, свою педагогическую несостоятельность, что неопровержимо свидетельствует о недостатках в отборе и подготовке семей, принимающих решение взять на воспитание в свои семьи детей-сирот.

В современной России получили развитие несколько форм замещающих семей: семьи усыновителей, опекунские, приемные семьи, семейные детские дома, патронатные семьи, семейные воспитательные группы. Главная и общая их особенность в том, что в условиях семьи воспитываются чужие (небиологические) дети. Чем же отличаются эти семьи? (См. табл. 2.)

Воспитателями приемной, патронатной, семейной воспитательной группы могут быть совершеннолетние лица обоего пола, имеющие жилье, без вредных привычек, судимости, инвалидности I группы, прошедшие отбор, обследование, курс обучения по программе «Воспитатель замещающей семьи».

Наиболее распространенные виды замещающей семьи (*опекунская**, *приемная*, *патронатная*) применимы в ситуации, когда у ребенка установлен статус сироты. Патронатная семья является формой семейной реабилитации ребенка-сироты, устанавливаемой детским домом. Патронатный воспитатель также является сотрудни-

ком учреждения, получает заработную плату и средства на содержание ребенка, но предпочтительно, чтобы ребенок находился в одной семье до совершеннолетия, что помогло бы ему сформировать устойчивую привязанность, доверительное отношение к воспитателю, приобрести навыки самообслуживания, самостоятельности и ответственности, усвоить семейные обязанности, роли, культурные и нравственные ценности и нормы. Предпочтительно, чтобы патронатные семьи были полными, в возрасте от 28 до 55 лет, чтобы семья имела возможность, силы, здоровье и желание соответствовать потребностям ребенка в развитии, общении, организации культурного досуга, активного отдыха и спорта.

Качество замещающей семьи, ее состоятельность в выполнении данных функций, длительность существования в данной роли можно прогнозировать, опираясь на результаты исследований зарубежных ученых.

В соответствии с проведенными ими исследованиями из 115 фостерных (замещающих) семей через 18 месяцев распались 74 семьи [5].

Обзор зарубежных исследований психологических проблем фостеринга (замещающих семей) выявляет дополнительные проблемные зоны замещающей семьи. В качестве одной из основных рассматривается проблема идентификации ребенка с фостерными (замещающими) родителями.

Состояние и положение детей при их переводе из кровных семей или приютов в фостерные семьи вначале закономерно ухудшаются, так как они попадают из одной нестабильной ситуации в другую. Этим

* Существует родственная опека, т. е. когда близкие родственники оформляют опеку над детьми. В этом случае у ребенка может отсутствовать статус сироты, государственное пособие на содержание ребенка не выплачивается.

Таблица 2

| Тип семьи | Статус взрослых | Статус детей | Число детей | Срок помешения в семью | Возраст детей (предпочтительный при приеме) | Нормативный документ | Кто осуществляет контроль | Государственная поддержка |
|---|--|--|---|------------------------|---|---|-------------------------------|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| Приемная семья (усыновители) | Родитель | Приемный ребенок, приравненный к родному, вправе получать алименты | Не ограничено | Не ограничено | От 0 до 3 лет, 85%—до 1 года | Решение суда | Органы опеки и попечительства | Детское пособие, если доход семьи ниже прожиточного минимума, от 40 до 100 рублей в месяц |
| Опекунская семья (опека—ребенок от 0 до 14 лет; попечительство—от 14 до 18 лет) | Опекун, попечитель | Опекаемый | Не ограничено | До совершеннолетия | От 3 до 7 лет | Постановление главы органа местного самоуправления | Органы опеки и попечительства | Опекунское пособие в размере от 1500 до 3500 рублей в месяц |
| Приемная семья | Законный представитель, воспитатель приемной семьи | Воспитанник приемной семьи | До 8 человек, включая собственных детей | До совершеннолетия | От 3 до 10 лет | Постановление главы органа местного самоуправления на передачу детей в приемную семью | Органы опеки и попечительства | Заработная плата воспитателя; средства на содержание ребенка по нормативам детского дома (на питание, одежду, мебель, канцелярские расходы и т. д.) |

Продолжение табл. 2

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|--|-------------------------------------|--|---|--|----------------|--|-------------------------------|--|
| Семейный детский дом | Воспитатель семейного детского дома | Воспитанник | Не менее 5 человек и не более 10–12 | До совершеннолетия | От 3 до 10 лет | Постановление главы органа местного самоуправления | Органы опеки и попечительства | Заработная плата воспитателю; помещение, средства на содержание ребенка по нормам детского дома (на питание, одежду, мебель, канцелярские расходы и т. д.) |
| Патронатная семья (ведомство образования) | Воспитатель | Воспитанник детского дома (сирота) | От 1 до 3 человек (по желанию воспитателя, при наличии жилой площади) | До совершеннолетия | От 3 до 10 лет | Приказ директора детского дома | Специалисты детского дома | Заработная плата, педагогический стаж, средства на содержание ребенка (питание, одежду, канцтовары, медикаменты) |
| Семейная воспитательная группа (ведомство социальной защиты населения) | Воспитатель | Воспитанник социально-реабилитационного центра | От 1 до 3 человек (по желанию воспитателя, при наличии жилой площади) | От нескольких дней до нескольких лет (на срок, необходимый для реабилитации кровной семьи, стабилизации семейной обстановки) | От 3 до 15 лет | Приказ директора социально-реабилитационного центра* | Специалисты центра | Заработная плата, педагогический стаж, средства на содержание ребенка (питание, одежду, канцтовары, медикаменты) |

* Воспитатели патронатной семьи и семейной воспитательной группы зачастую являются сотрудниками социальных учреждений по совместительству, имея основное место работы. Дети дошкольного возраста могут быть определены в детский сад, школьного возраста – в группу продленного дня при школе. Оплата этих услуг в данном случае идет из средств, перечисляемых учреждением семье на содержание ребенка, лишённого родительского попечения.

Таблица 3

| | | | | |
|-------------|---------------------|---------------------|----------------------|----------------------|
| Через месяц | К концу 3-го месяца | К концу 6-го месяца | К концу 12-го месяца | К концу 18-го месяца |
| 3 семьи | 11 семей | 17 семей | 20 семей | 23 семьи |

во многом объясняется тот кризис, который переживают дети и семья на первоначальном этапе фостеринга.

Анализ зарубежной литературы позволяет выделить следующие мотивы приема сирот на воспитание: любовь к детям; особое прошлое семьи и детство родителей; политические и религиозные убеждения; решение улучшить свои «родительские способности»; особые события, повлиявшие на принятие решения; профессиональная деятельность в качестве фостерных воспитателей;

В. Голанс дал свою квалификацию фостерных семей, в основу которой положил особенности отношения (установки) семей к различным факторам: к друзьям, физической боли, поведению других и т. д. Резкое несоответствие указанных отношений у семьи и приемного ребенка негативно влияет на взаимную адаптацию. Выделив некоторые факторы риска и факторы, способствующие адаптации, В. Голанс пришел к заключению, что конструктивные отношения в фостерной семье – это оптимальный баланс отношений зависимости и автономии между членами семьи и новой личностью. Ребенок с депривационной симптоматикой начинает проявлять в семье склонность либо к слиянию, либо к искаженной самодостаточности, а семья, сталкиваясь с изменчивыми границами его Я, может постоянно нарушать их и ставить ребенка в условия депривации.

При появлении приемного ребенка вся семья переживает аффект. Дети переносят на приемных родителей чувства обиды и гнева, которые они испытывают по отношению к кровным родителям, по тем или иным причинам оставившим их. Приемные родители страдают, так как их чувства к этому ребенку отличаются от чувств к собственным детям. Постепенно приемный ребенок начинает вести себя, как другие чле-

ны семьи, не отличаясь от них, воспроизводить правила семьи и нормы.

Исследования показали, что фостеринг позитивно влияет на всю семью в целом. Семье приходится приспосабливаться, объединяться, чтобы найти место ребенку, и это позволяет наполнить жизнь новым смыслом. Члены семьи, особенно женщины, сосредоточенные на доме, обретают ощущение нужности. Выделяют ряд факторов, влияющих на успешность приемных родителей:

- умение справляться с обычными проблемами детей школьного возраста без паники и экстремальных дисциплинарных мер;

- понимание сути психологических проблем, лежащих в основе проблемного поведения приемных детей;

- компетентность приемных родителей в вопросах детского воспитания;

- отсутствие у приемных родителей строгих и формальных религиозных ориентаций;

- готовность отцов кооперироваться с социальными работниками;

- способность воспринимать нужды и потребности приемного ребенка как приоритетные;

- способность приемной матери относиться к принятому ребенку как индивидуальности;

- рождение приемной матери первой в собственной кровной многодетной родительской семье.

Результаты исследования отказов родителей от приемных детей свидетельствуют о слабой подготовке приемных родителей к новой роли, недостаточной поддержке после определения в семью ребенка со стороны специалистов служб сопровождения, неумении приемных родителей найти оптимальный баланс между контролем и мерой ответственности ребенка.

Именно поэтому особую важность приобретает подготовка родителей к приему детей – получение необходимой информации о прошлом ребенка, его особенностях, о возможных проблемах и трудностях. Не менее важен аспект подготовки ребенка к определению в приемную семью: предварительные встречи с приемной семьей, разъяснительные беседы, совместный отдых в течение непродолжительного времени (выходные, праздники, каникулы и т. д.), наличие выбора у ребенка, разъяснение ему сути и необходимости сопровождения, возможности реабилитации кровной семьи и т. д.

Рабочий альянс между семьей и социальным работником возникает или не возникает в первые недели взаимодействия, поэтому очень важно, чтобы у семьи возникло ощущение позитивного участия и поддержки, при этом необходимо поддерживать контакт с обоими родителями. Важно, чтобы приемные родители правильно понимали причины того или иного поведения ребенка, причем следует избегать диагнозов и ярлыков. Информацию родителям необходимо давать в описательном стиле. В вышеперечисленных исследованиях выявлен высокий уровень совпадений между эффективностью адаптации приемного ребенка в семье и ориентацией семьи на длительный срок его проживания.

В адаптации приемного ребенка в семье выделяют следующие периоды:

1) «медовый месяц» – период, когда ребенок всеми силами и доступными средствами пытается зарекомендовать себя с наиболее положительной, привлекательной стороны. Основная цель ребенка – остаться в семье, изучить новую территорию, порядки, людей, определить их сильные и слабые стороны, попытаться найти в семье свое место;

2) «выпускание коготков» – период, когда ребенок более или менее уверен в своем положении в семье, статусе, не боится показать свои отрицательные качества, характер, пытается установить собственные правила, «прощупать почву под ногами»: что можно и чего нельзя, насколько можно расширить границы и рамки поведения

своего и окружающих, выторговать для себя особые условия и поблажки, отработать механизмы манипуляций окружающими.

Некоторые периоды (1 месяц после определения ребенка в семью, 3, 6 месяцев, 1 год, полтора года) можно назвать кризисными в становлении замещающей семьи. В адаптационный период замещающим семьям особенно необходимо квалифицированное медико-психолого-педагогическое и социальное сопровождение, направленное на адаптацию семьи и ребенка к совместному проживанию; оказание помощи замещающей семье со стороны специалистов для создания определенного уровня психологической комфортности для всех членов семьи и приемного ребенка. По истечении адаптационного периода, достижении положительных результатов в деятельности семьи патронаж может перейти в разряд «текущего», т. е. посещение семьи специалистами 2 раза в год, через 5 лет функционирования замещающей семьи без негативных фактов – контрольный (опосредованный) патронаж (запрос информации, характеристики от классного руководителя, воспитателя, социального педагога и других специалистов, контактирующих с семьей и ребенком не реже 1 раза в год).

Среди типичных проблем, характерных для российских приемных родителей и воспитателей, отмечены чувство бессилия, частое использование тезиса о плохой наследственности, позволяющего объяснить имеющиеся у ребенка эмоциональные и поведенческие нарушения. Нередко приемные родители испытывают чувство вины, состояние стресса, связанное с необходимостью соответствовать определенным социальным ожиданиям, чувства горя и глубокого сожаления при уходе из семьи взрослых детей, негативное отношение окружающих, не верящих в искренность приемных родителей. Формирование у приемного ребенка привязанности к новым родителям чрезвычайно важно. Особенно большое значение это имеет для детей, которые определены в замещающие семьи в подростковом возрасте.

Значительное расхождение между ожиданиями ребенка и тем, что он реально наблюдает, осложняет установление тесного эмоционального контакта между приемными родителями и ребенком. Родители ожидают благодарности со стороны ребенка, преданности, признательности, что наблюдается крайне редко. Это порождает у приемных родителей чувство бессилия и отчуждения, заставляя предъявлять к ребенку завышенные требования [4].

Рассмотрим приоритетность в ожиданиях детей, помещаемых в замещающие семьи, и родителей (воспитателей) этих семей (табл. 4).

Налицо резкие расхождения в ожиданиях ребенка (младшего подросткового возраста) и приемных родителей.

Исследования, проведенные при сопровождении замещающих семей, позволили выделить наиболее типичные проблемы, с которыми сталкиваются семьи. К их числу относятся:

развитие кровных детей в условиях замещающей семьи, их эмоционально-личностное благополучие;

психологическая совместимость или несовместимость приемных детей и родителей-воспитателей, приемных и кровных детей;

возникновение у родителей комплекса вины вследствие неудовлетворенности ре-

зультатами своей воспитательной деятельности;

право родителей расстаться с ребенком и право ребенка покинуть семью в определенных ситуациях. К этому перечню следует отнести также и проблемы вхождения приемных детей в семью (когда длительность процесса предполагает перестройку взаимоотношений в семье, смену ее социально-психологических ролей); супружеских конфликтов и взаимоотношений с родственниками, кровной семьей ребенка; тайны усыновления (как и когда говорить ребенку, что он усыновлен, и говорить ли вообще), проблемы подмены мотивации.

В связи с этим основными направлениями работы специалистов становятся отбор, обучение кандидатов, выявление истинных мотивов, информирование семьи, разработка совместных целей и задач, целенаправленное изменение убеждений и способов взаимодействия, консультирование по всем возникающим вопросам, помощь. Постепенное освоение ребенком разнообразных форм деятельности и отношений к людям позволяет ему поверить в себя, оценить свои перспективы, освоить и брать на себя взрослые роли в семье, детском коллективе, а впоследствии в профессиональном сообществе.

О.М. Дерябина относит к группе риска замещающие семьи, в которых нет одного

Таблица 4

| Ожидания ребенка | Ожидания родителя (воспитателя) |
|--|---------------------------------------|
| Отдельная комната | Чтобы уважал, слушался, любил |
| Карманные деньги | Хорошо учился |
| Компьютер, свой телевизор, велосипед и т. д. | Помогал по дому, был самостоятельным |
| Свобода в действиях | Был хорошим, послушным ребенком |
| Возможность гулять, приводить друзей | Был талантливым, интересным человеком |
| Машина в семье, достаток | Читал книги, занимался спортом |
| Чтобы забрали к себе навсегда (усыновили) | |
| Чтобы любили | |

из родителей; слишком «солидный» возраст приемных родителей; отсутствие опыта воспитания собственных детей; недостаточную информированность родителей-воспитателей об особенностях данного ребенка; неадекватное представление о трудностях, с которыми столкнутся, о психологической нагрузке для всех членов семьи.

Ребенок, пришедший из кровной семьи, уже имеет достаточно полную идентичность. Неопределенность настоящего и будущего заставляет такого ребенка стремиться к прежней идентичности, уходить из новой семьи, проявлять непослушание. Н.П. Иванова и О.В. Заводилкина отмечают, что необходимым условием успешной адаптации ребенка-сироты в новой семье является взаимное соответствие ролевых ожиданий ребенка и приемных родителей. Авторы подчеркивают влияние собственного опыта жизни ребенка на процесс идентификации с семьей. Дети-отказники, не знающие ничего о своем прошлом и о причинах сиротства, с трудом осознают свою идентичность и, приходя в семью, начинают борьбу за собственное Я. Решающим звеном формирования идентичности, по мнению авторов, является наличие одного главного заботящегося взрослого [1]. Авторы отмечают позитивную динамику развития взаимоотношений детей-сирот с приемными родителями, указывают на высокий темп развития детей в первые месяцы жизни в условиях замещающей семьи, улучшение их речи, расширение кругозора на фоне формирования чувства уверенности и гармонизации межличностных отношений. Анализируя результаты наблюдений, Н.П. Иванова и О.В. Заводилкина де-

лают вывод, что уже к подростковому, юношескому возрасту развитие приемных детей не отличается от развития детей, растущих в родных семьях.

Постоянство отношений с родителями является особенно важным в течение первых 5 лет жизни, дети с частой сменой близких взрослых составляют группу риска, так же как и дети из детских домов, где никто не несет специальной персональной ответственности за конкретного ребенка, его развитие, воспитание, образованность. Сопоставимую опасность представляет отказ от детей после их усыновления, неоднократный переход ребенка из детского дома в приемную семью и обратно, а также институциональное внеличностное воспитание.

Замещающая семья в России сталкивается с крайне сложной задачей компенсации последствий депривации и травматического опыта у детей-сирот, поэтому другая, не менее важная, задача социально-психологических служб – это организация профессионального сопровождения этих семей психологами, психотерапевтами, педагогами и социальными педагогами, социальными работниками.

Все это свидетельствует о важности не только помещения ребенка в семью, но и необходимости психологического отбора, обучения воспитателей и качественного профессионального сопровождения замещающей семьи с целью предотвращения нового разрыва привязанности. Либо ребенок должен жить в семье определенный и известный ему срок, необходимый для реабилитации его кровной семьи, либо замещающую семью нужно готовить к постоянному (до совершеннолетия) пребыванию ребенка.

Литература

1. Басова В.М., Захарова Ж.А. Формирование социально-педагогической компетентности у приемных родителей (усыновителей): Учебно-методическое пособие. Кострома, 2003.
2. Бахрушин С. Организация попечения о беспризорных детях в Москве. М., 1916.
3. Зарецкий В.К., Дубровская М.О. и др. Пути решения сиротства в России. М., 2002.
4. Захарова Ж.А., Осипова И.И. Замещающая семья: Научно-методическое пособие. М., 2005.
5. Котли П. Новые приемные родители (первый опыт). Новосибирск, 2000.
6. Невзоров А. Опекунство над несовершеннолетними. Ревель, 1892.
7. О положении детей в Российской Федерации / Под ред. С.В. Дармодехина. М., 2005.
8. Cautley P.W. New Foster Parents. N. Y., 1980.

Foster family in Russia

I.I. Osipova,

Ph.D. in Sociology, Head of the social section at the Yasenevo Centre of Psychological and Pedagogical Rehabilitation and Correction

Social orphanage in Russia has increased quite a lot over the past few years, which determines the relevance of its studying. The aim of the article is not so much to explain the reasons of such increase in social anomaly, but to show the ways of its stagnation, to raise the question of developing all forms of fostering as the only way of solving problems concerning orphanage, because the integration and socialization of orphans can only be achieved through family upbringing. The article describes the conditions of a child's adaptation to a foster family, the problems that may arise, and the ways of their solving. To understand the effectiveness of foster family support services, the author gave questionnaires to children who had graduated from state orphanage institutions in Kostromskaya, Kirovskaya, Leningradskaya, and Bryanskaya regions (the total number of participants equaled 546). During 2004–2005 the author also monitored the level of anxiety in foster parents and foster children in the named regions and in Moscow (Yasenevo area). Basing on the research results, the model of interdepartmental support service for orphans and foster families was tested in regions.

Keywords: social orphanage, orphan, adoption, custody, guardianship, foster family, adaptation, socialization, abandoned children, premature motherhood, termination of parental rights, addictive behaviour, non-personalized upbringing, foster family support services, selection, education, psychological examination, professional support, preparing orphans for fostering.

References

1. Basova V.M., Zaharova Zh.A. Formirovaniye social'no-pedagogicheskoi kompetentnosti u priemnykh roditelei (usynovitelei): Uchebno-metodicheskoe posobie. Kostroma, 2003.
2. Bahrushin S. Organizatsiya popecheniya o besprizornykh detyah v Moskve. M., 1916.
3. Cautley P.W. New Foster Parents. N.Y., 1980.
4. Kotli P. Novye priemnye roditeli (pervyi opyt). Novosibirsk, 2000.
5. Nevzorov A. Opeka nad nesovershennoletnimi. Revel', 1897.
6. O poloshenii detei v Rossiiskoi Federatsii / Pod red. S.V. Darmodehina. M., 2005.
7. Zaharova Zh.A., Osipova I.I. Zameshayushaya sem'ya: Nauchno-metodicheskoe posobie. M., 2005.
8. Zareckii V.K., Dubrovskaya M.O. i dr. Puti resheniya sirotstva v Rossii. M., 2002.

Особенности материнского отношения и привязанность ребенка к матери

Н.Н. Авдеева,
кандидат психологических наук,
профессор кафедры возрастной
психологии МГППУ

Цель работы – теоретический анализ исследований, выявляющих культурно-специфические особенности материнского отношения, особенности взаимодействия и характер привязанности ребенка к матери в раннем детстве. В статье излагаются основные положения и выводы теории привязанности в зарубежной психологии. Акцент сделан на социокультурном аспекте формирования надежной и ненадежной привязанности. Под этим углом зрения проводится сравнение западной и восточной моделей социализации, а также анализ отечественных исследований, касающихся материнского отношения, эмоционального взаимодействия матери с ребенком и качества привязанности ребенка к матери.

Анализ отечественных исследований последнего десятилетия показывает, что на уровне тенденции прослеживаются определенные качественные характеристики материнского отношения и поведения во взаимодействии с ребенком: противоречивость, субъектно-объектная ориентация, эмоциональная амбивалентность. Подобные проявления создают условия для формирования ненадежной амбивалентной привязанности ребенка к матери. Дальнейшие исследования покажут, выступают ли выявленные тенденции факторами риска или культурно детерминированными особенностями социализации детей.

Ключевые слова: привязанность ребенка к матери, взаимодействие, материнское отношение, субъектно-объектная ориентация, ранний возраст.

В последние десятилетия в отечественной психологии приоритетными стали исследования семейного воспитания, психологии родительства, социально-эмоционального развития ребенка в семье. Собран большой эмпирический материал, касающийся детско-родительских отношений. При этом в ряде работ выявлены такие особенности семейной среды, кото-

рые, по существу, выступают в качестве факторов риска для личностного развития и психического здоровья детей [1].

В данной статье рассмотрены исследования материнского отношения как условия, способствующего формированию неблагоприятной эмоциональной привязанности ребенка к матери. Прежде чем перейти к анализу фактического материала

ла, остановимся на некоторых аспектах изучения привязанности в зарубежной психологии. Это представляется целесообразным, так как в отечественной психологии данной проблематике не придается особого значения, а экспериментальные исследования немногочисленны и фрагментарны.

Итак, общепризнанным является представление о том, что привязанность ребенка к матери (или другому близкому взрослому) служит важнейшим приобретением младенческого возраста. Признаки привязанности обнаруживаются в следующем: объект привязанности может лучше других успокоить и утешить малыша; младенец чаще, чем к другим, обращается к нему за утешением; в присутствии объекта привязанности младенец реже испытывает страх [3].

Привязанность имеет для младенца определенную ценность с точки зрения безопасности и самосохранения. Безусловно, она дает ребенку чувство уверенности при взаимодействии с окружающим миром предметов и людей, способствует адекватной социализации.

Хотя младенцы обладают врожденной способностью проявлять привязанность, выбор объекта, а также качество привязанности зависят от поведения родителей, прежде всего матери, по отношению к ребенку.

Экспериментальные исследования М. Эйнсворт с использованием теста «Незнакомая ситуация» позволили выявить четыре типа привязанности младенца к матери в зависимости от реакции на разлуку, степень воздействия ее на ребенка и того, насколько легко объект привязанности может успокоить малыша после слабого стресса:

- 1) надежная или безопасная привязанность;
- 2) ненадежная, небезопасная привязанность избегающего типа;
- 3) ненадежная небезопасная привязанность тревожно-сопротивляющегося типа;
- 4) ненадежная небезопасная привязанность дезорганизованного типа [11].

М. Эйнсворт полагает, что качество привязанности младенца к матери (близкому

взрослому) в значительной мере зависит от качества ухода за ним. В соответствии с этой гипотезой считается, что матери надежно привязанных младенцев наиболее чувствительны и отзывчивы к потребностям ребенка. Обзор 66 исследований позволил выявить характеристики матерей, способствующие формированию надежной привязанности. К ним относятся сензитивность, выражающаяся в быстрых и адекватных реакциях на сигналы младенца; позитивная установка (выражение положительных эмоций, любви по отношению к младенцу); поддержка (постоянная эмоциональная поддержка действий ребенка); стимуляция (частое использование действий, направляющих ребенка). Такие матери во взаимодействиях с младенцем ориентируются на структурирующие, ровные взаимоотношения, проявляют тенденцию акцентировать внимание на одном и том же [11].

Таким образом, если у матери отмечается позитивная установка в отношении своего ребенка, чувствительность к его потребностям, способность к гармоничным взаимодействиям, то младенец извлекает из таких взаимоотношений поддержку и удовольствие, у него формируется надежная, безопасная привязанность к матери.

У матерей, непоследовательных в выражении заботы о младенце, проявляющих в зависимости от настроения то энтузиазм, то равнодушие, дети демонстрируют ненадежную привязанность тревожно-сопротивляющегося типа. Ребенок борется с такой непоследовательностью в проявлении материнской заботы и любви с помощью отчаянных попыток: крика, плача, цепляния, пытаясь добиться эмоциональной поддержки и утешения, а потерпев неудачу, становится озлобленным и мстительным.

Исследования показывают, что по крайней мере два паттерна воспитания приводят к формированию ненадежной привязанности избегающего типа. Некоторые матери «избегающих» младенцев часто нетерпеливы со своими детьми, неотзывчивы к их сигналам, склонны к выражению негативных чувств по отношению к ребен-

ку. Такие матери не испытывают удовольствия от близкого контакта с младенцем, центрированы на себе, проявляют отвергающее отношение к ребенку.

В других случаях «избегающие» младенцы растут у чрезмерно ревностных матерей, бесконечно сюсюкающих с ними и обеспечивающих высокий уровень стимуляции даже тогда, когда дети этого не хотят. Можно сказать, что избегающее поведение младенцев таких перестимулирующих матерей является целесообразным и адаптивным. В то время как «сопротивляющиеся» младенцы совершают энергичные попытки добиться эмоциональной поддержки, «избегающие» младенцы учатся обходиться без нее.

Дезорганизованная, дезориентированная привязанность часто формируется у детей, матери которых испытывали в детстве пренебрежение или жестокое обращение со стороны собственных родителей. Такие матери, воспроизводя опыт отношений в родительской семье, часто проявляют пренебрежение, позволяют себе плохое обращение с младенцем. Вследствие плохого обращения ребенок не знает, приблизиться ли к матери для получения приятных эмоций или отступить в целях безопасности. Подобное смещение приближения и избегания, сопровождаемое печалью при воссоединении с матерью, также характерно для детей депрессивных матерей [11].

Привязанность, закладывающаяся в раннем детстве, влияет на поведение ребенка в будущем. В процессе многократно повторяющихся взаимодействий с матерью и другими близкими у ребенка формируются так называемые рабочие модели себя и других людей. В дальнейшем они помогают ему ориентироваться в новых ситуациях, интерпретировать их и соответствующим образом реагировать на них. Внимательные, чувствительные, заботливые родители формируют у ребенка чувство базисного доверия к миру, у него создается позитивная рабочая модель окружающих. Дисгармоничные отношения, наоборот, убеждают ребенка в том, что другие люди, так же как и родители, не являются

надежными, предсказуемыми партнерами, которым можно доверять (негативная рабочая модель других). Результатом взаимодействия и общения оказывается также рабочая модель себя. При позитивной модели у ребенка формируется инициативность, самостоятельность, уверенность и уважение к себе, а при негативной – пассивность, зависимость от других, неадекватный образ Я [3].

Сформированная в первые годы жизни первичная привязанность к близким достаточно устойчива. Большинство детей демонстрируют этот же тип привязанности в школьном возрасте в контактах со сверстниками. Так, дети с безопасной привязанностью демонстрируют больше самостоятельности, социальной компетентности во взаимодействиях со сверстниками в раннем, дошкольном возрасте и в начальной школе. Кроме того, они лучше адаптируются к новым воспитателям, учителям, проявляют больше активности и ответственности [11].

В межличностных отношениях взрослых людей также можно увидеть характерные черты первичной привязанности.

В исследовании, направленном на изучение возможных связей между типом привязанности к матери и эмоциональными отношениями в любви у взрослых, была выявлена определенная преемственность эмоциональных и поведенческих паттернов. Так, безопасная привязанность к матери в раннем детстве оказалась связанной с переживанием счастья, дружбы, доверия, небезопасная привязанность избегающего типа – со страхом близости, эмоциональными взлетами и падениями, а также с ревностью, а небезопасная привязанность тревожно-сопротивляющегося типа – с навязчивой поглощенностью любимым человеком, желанием тесного союза, эмоциональными крайностями и ревностью [8].

Последующее исследование, проведенное с учащимися колледжа, подтвердило характер таких взаимосвязей. Более того, была выявлена зависимость между типом привязанности и характером самоописа-

ния. Например, испытуемые с безопасной привязанностью считали, что с ними легко общаться и большинство окружающих им симпатизируют, в то время как испытуемые с небезопасной привязанностью тревожно-спроотивляющегося типа утверждали, что другие люди их часто не понимают и недооценивают. Испытуемые с небезопасной избегающей привязанностью по своим ответам располагались между этими двумя группами, но ближе к последней.

Кроме того, у взрослых людей была выявлена связь качества привязанности с отношением к работе. Так, испытуемые с надежной, безопасной привязанностью (к матери в детстве) на работе чувствуют себя уверенно, они не боятся сделать ошибку и не позволяют, чтобы личные отношения сказывались на их работе. Испытуемые с ненадежным, избегающим типом привязанности стараются не включаться в социальные взаимодействия и, как правило, не удовлетворены своей работой, а испытуемые с ненадежной, тревожно-спроотивляющейся привязанностью на работе сильно зависят от похвалы, у них отмечается выраженный страх отвержения, а их деятельность зависит от личных отношений [8].

В последние 10 лет влияние первичной привязанности на разные сферы человеческих взаимоотношений исследуется очень интенсивно. Получены данные о влиянии эмоциональных отношений с матерью на выбор партнера и стабильность любовных отношений, на развитие депрессии у взрослых и трудности межличностных отношений, то, как индивиды справляются с кризисом [8].

Таким образом, роль ранних привязанностей в личностном развитии ребенка весьма существенна, а качество привязанности во многом определяет особенности межличностных взаимоотношений в дальнейшей жизни.

В развивающейся в последние годы клинической психологии и психиатрии раннего возраста рассматриваются нарушения привязанностей, описаны диагностические критерии расстройства привязанности. В МКБ-10 нарушения привязанности

приведены в разделе «Поведенческие и эмоциональные расстройства, начинающиеся обычно в детском и подростковом возрасте». Критериями расстройства привязанности, согласно МКБ-10, являются:

1) возраст до 5 лет;

2) неадекватные или измененные социально-родственные отношения вследствие недостатка возрастного интереса ребенка к контакту с членами семьи или другими людьми, реакция страха или чрезмерной чувствительности в присутствии незнакомых людей, не исчезающая при появлении матери или других родственников;

3) неразборчивая общительность (фамилльярность, пытливые вопросы и т. д.);

4) отсутствие соматической патологии, умственной отсталости, симптомов раннего детского аутизма [6].

Возникновение расстройства привязанности возможно уже с восьмимесячного возраста. К патологическому типу относят двойственную привязанность, т. е. небезопасную привязанность тревожно-спроотивляющегося типа. Небезопасная привязанность избегающего типа рассматривается как условно-патологическая.

Выделяют два типа расстройства привязанности – реактивное и расторможенное. Реактивное расстройство привязанности проявляется аффективными нарушениями в ответ на изменение окружающих условий жизнедеятельности, но особенно ярко оно выступает в ситуации расставания с близкими взрослыми. Для таких детей характерна боязливость, повышенная осторожность в присутствии незнакомых людей, не исчезающая при утешении матери. Дети избегают общения, в том числе со сверстниками. Расторможенное расстройство привязанности проявляется в неизбирательной прилипчивости к взрослому ребенку 2–4 лет [7].

Таким образом, позиция клинических психологов выражена достаточно радикально: ненадежная привязанность является фактором риска для психического здоровья ребенка. Возникает вопрос: а как часто встречаются ненадежные привязанности в нашей культурной выборке?

Прежде чем отвечать на него, обратимся к фактам, полученным в исследованиях в других культурах.

По данным американских исследований, надежная, безопасная привязанность встречается в 65 % случаев, двойственная – в 10 %, избегающая – в 20% [11]. То есть если взять случайную выборку детей раннего возраста, то в преобладающем числе случаев у детей (с помощью методики «Незнакомая ситуация») можно выявить надежную привязанность к матери, способствующую благоприятному психическому развитию ребенка. Тревожно-сопротивляющаяся, ненадежная привязанность будет характерна только для 10% детей.

Несколько иная картина складывается на основании данных, полученных в отечественной психологии [2, 9]. Обобщая результаты трех исследований, проведенных под нашим руководством в Москве в 2000–2005 гг. (всего было обследовано более 80 диад), можно констатировать, что надежная, безопасная привязанность отмечалась примерно у 30 %; небезопасная привязанность избегающего типа – у 20 %, а небезопасная двойственная, тревожно-сопротивляющегося типа – у 50 % детей. Это означает, что в случайной выборке примерно у половины обследованных детей отмечается неблагоприятный для психического развития тип привязанности ребенка к матери, по существу, искажение, нарушение привязанности. Напрашивается вывод о том, что такой патологический, с точки зрения клинической психиатрии, тип привязанности может привести к искажению в социально-личностном развитии ребенка, затруднить его адаптацию к дошкольному учреждению, школе, в будущем повлиять на успешность межличностных отношений, установление эмоциональных связей в собственной семье.

Картина не выглядит столь драматичной, если учесть культурные различия в классификации привязанностей. Действительно, по мере накопления кросскультурных данных выяснилось, что процент детей от 1 до 3 лет, подпадающих под различные категории привязанности, варьируется от

культуры к культуре и, вероятно, отражает культурные различия в воспитании ребенка. Например, сравнение американских детей с немецкими показало, что в ФРГ по результатам теста «Незнакомая ситуация» только одна треть детей была отнесена к «надежно привязанным». Почти половину детей, названных «избегающими», сочли таковыми из-за того, что они не потянулись к матери, когда та вошла в комнату. Авторы исследования объяснили поведение детей тем, что родители и другие взрослые приучили их сдерживать свои эмоции. В северной Германии (где проводилось исследование) родители умышленно поощряют детей к независимости и склонны к отучению малышей от постоянного тесного эмоционального и физического контакта.

Сравнение американской и японской выборок показало, что интенсивный страх перед незнакомцами и сепарационная тревога, характерные для тревожно-сопротивляющейся привязанности, чаще встречаются у японских детей, где матери редко оставляют детей с другими людьми. Аналогичные данные были получены в Израиле у детей, воспитывающихся в кибуцах. В подобных поселениях осуществляется коллективное воспитание детей, они спят в специальных домах и не имеют доступа к родителям по ночам [11].

Западные исследователи в целом интерпретируют эти данные как доказательство того, что значимость привязанности, в частности надежности привязанности, универсальна для всех культур, в то время как культурные различия в классификации привязанностей просто иллюстрируют, как разнообразные культурные паттерны воспитания приводят к формированию надежной или ненадежной привязанности. Однако другие исследователи придерживаются противоположной точки зрения, доказывая, что само понятие надежной (или ненадежной) привязанности варьирует от культуры к культуре.

Влияние культурного контекста на формирование привязанности ярко иллюстрируют данные кросскультурных исследований. Сопоставление западной и восточной

моделей социализации показывает, что, например, в Японии матери реагируют на младенцев совсем не так, как на Западе. В сравнении с американскими, японские матери поддерживают значительно более тесный контакт с младенцами, стараясь предугадать и удовлетворить все их потребности. Японские матери придают большое значение социальным взаимодействиям и меньшее — исследовательской активности. Во взаимодействиях с ребенком они стремятся к воспитанию взаимозависимости, способствуют развитию детского амии — состояния тотальной зависимости от матери и презумпции материнской любви и потакания ребенку. При такой практике воспитания не удивительно, что японских детей угнетает разлука с матерью и они цепляются за нее при воссоединении. В связи с этим многие из них характеризуются как ненадежно привязанные в соответствии с тестом «Незнакомая ситуация». Но формирование здорового чувства взаимозависимости рассматривается в Японии как культурная ценность и высокоадаптивная характеристика. Для японцев это признак надежности привязанности, так как она является этапом развития ценной в данной культуре общественной ориентации [11]. Напротив, в западных обществах привязанность используется для поощрения отделения от матери, самостоятельности ребенка, что ведет к обретению независимости и автономии, позволяющим достигать индивидуальных целей. В целом как значение, так и долгосрочные последствия надежных привязанностей могут различаться от культуры к культуре и отражать ценности, важные в том или ином обществе.

Можно ли сказать, что большой процент детей с тревожно-сопротивляющимся типом привязанности в российских исследованиях является культурно специфическим феноменом? Безусловно, чтобы получить ответ на этот вопрос, следует провести более обширные исследования. Однако экспериментальные данные, полученные в последнее время в работах, посвященных детско-родительским отношениям, пред-

ставляют ряд косвенных доказательств в пользу этого предположения. Перейдем к их последовательному рассмотрению.

Прежде всего остановимся на исследовании взаимосвязи психологической готовности к материнству, материнского поведения и психического развития младенцев [6]. Результаты лонгитюдного исследования выявили наличие статистически значимой связи между уровнем психологической готовности женщины к материнству, ее реальным материнским поведением и особенностями развития сопереживания и образа себя в первые годы жизни ребенка. При этом в качестве системообразующего фактора выступает субъектно-объектное измерение отношения матери к ребенку начиная с пренатального периода. По данному параметру обследованная выборка матерей разделилась на три группы.

Первую группу составили 23 % женщин, которые характеризовались низким уровнем готовности к материнству и низким уровнем взаимодействия с детьми. Это выражалось в наличии колебаний по поводу принятия решения иметь ребенка, негативных ощущений и переживаний в период беременности, отсутствии образа будущего ребенка, установках на соблюдение режима, а не учета потребностей ребенка. Во взаимодействии с ребенком у этой группы матерей прослеживалась преимущественно объектная ориентация, в которой младенец выступал скорее как объект ухода, а не субъект, личность. Они также часто указывали на отсутствие в собственном детстве привязанности к матери и строгое воспитание в семье.

Наблюдения взаимодействия матерей с детьми в режимные моменты (кормление, переодевание, свободное бодрствование и др.) показали, что матери этой группы мало разговаривают с младенцем, не комментируют его и собственных действий, не используют беби-ток (особо интонированную детскую речь) и редко употребляют ласковые слова. Они часто затрудняются в определении причин плача малыша, практикуют кормление из бутылочки не на руках, а в кровати. Кроме того, они, как правило,

не замечают инициативных проявлений ребенка или игнорируют их, не соотносят свое поведение с поведением ребенка, не проявляют заинтересованности в игре и общении с малышом.

Вторую группу, с преимущественно субъектным, личностно ориентированным отношением к ребенку, составили 27 % женщин. Они демонстрировали высокий уровень готовности к материнству, отмечали преобладание положительных ощущений и переживаний в период беременности, выражали позитивное отношение к будущему ребенку, преимущественно ориентировались на соблюдение мягкого режима, указывали на привязанность к собственной матери, тесные эмоциональные отношения с родителями.

Во взаимодействии с ребенком матери этой группы практикуют личностно ориентированное общение: много разговаривают с ребенком, используют беби-ток, ласковые обращения, часто берут его на руки, проявляют чувствительность к сигналам младенца, поддерживают его инициативу, включаются в общение и взаимодействие с ребенком.

Матери *третьей группы* составили 50 % выборки и были определены как смешанный тип. При исследовании готовности к материнству женщины этой группы давали ответы, частично схожие с ответами первой группы, частично с ответами второй группы. Аналогично при наблюдении реального взаимодействия с детьми у них отмечалось нестабильное поведение, имеющее черты как субъектно ориентированного, так и объектно ориентированного отношения к ребенку. Так, например, они чутко реагируют на плач, но не выражают сочувствия младенцу, даже поддразнивают его, когда он обижается и расстраивается, лишь изредка используют ласковую интонацию и беби-ток. При пеленании не всегда учитывают действия ребенка, обращаются с ним как с куклой. В ситуации общения такие матери не всякий раз откликаются на инициативу малыша, не проявляют гибкость и синхронность во взаимодействиях с ребенком.

По данным отечественных исследований привязанности, эта группа матерей со смешанным субъектно-объектным отношением к ребенку репрезентирует наиболее часто встречающийся тип материнского отношения и соответствует доле детей с тревожно-сопротивляющимся типом привязанности. По существу, матери третьей группы (со смешанным субъектно-объектным отношением к ребенку) – это и есть те матери, дети которых в силу неустойчивости и нестабильности материнского поведения формируют ненадежную привязанность тревожно-сопротивляющегося типа. Именно нестабильное, то принимающее, то игнорирующее, поведение матери, ее отношение к ребенку то как к личности, то как к объекту ухода приводит к развитию непрочной привязанности, характеризующейся амбивалентностью и аффективностью.

Важные для нашего обсуждения специфики материнского отношения факты получены в экспериментальном исследовании особенностей эмоциональной стороны взаимодействия матерей с детьми дошкольного возраста [4].

В обследовании принимали участие 106 матерей дошкольников. Полученные результаты показали, что выше всего матери оценивают свою способность воспринимать состояние ребенка. Близкие по значению показатели были выявлены относительно таких характеристик, как чувства, испытываемые в ситуации взаимодействия, и стремление к тесному контакту. Эти данные позволяют в целом положительно оценить эмоциональные взаимодействия матерей с детьми. Большинство матерей испытывают позитивные чувства во взаимодействии со своим ребенком, стремятся к более тесному контакту с ним, хорошо знают особенности ребенка и умеют распознавать его состояние. Однако одновременно с этими позитивными тенденциями в исследовании были выявлены низкие показатели некоторых важных характеристик эмоционального взаимодействия, которые делают картину не столь благоприятной. Так, на фоне вы-

сокоразвитой способности распознавать эмоциональное состояние ребенка отмечается низкая степень ориентации матерей на это состояние при построении реального взаимодействия с ребенком. Это означает, что, несмотря на то что матери хорошо понимают состояние ребенка, они не считают нужным учитывать его. Гораздо чаще они ориентируются на свои собственные планы, свое настроение, не отказываются от посещения гостей из-за плохого настроения ребенка, не снижают уровень своих требований в связи с его усталостью. Большинство матерей предполагают, что ребенок должен подчиняться требованиям взрослого как безусловно важным и гораздо более значимым, чем его собственные желания и потребности. Помимо игнорирования эмоционального состояния ребенка были выявлены и другие неблагоприятные факторы материнского отношения – низкие показатели способности матерей к сопереживанию ребенку и оказанию ему эмоциональной поддержки. Правильно понимая эмоциональное состояние своего ребенка, матери тем не менее не откликаются на него, не сопереживают чувствам ребенка, не считают нужным выразить солидарность, эмоционально поддержать ребенка. Интересно, что при этом такие матери высоко оценивают свою родительскую компетентность. Итак, факты, полученные при исследовании детско-родительского эмоционального взаимодействия убедительно доказывают, что в случайной выборке большинство матерей демонстрируют тенденцию воспринимать ребенка в качестве объекта манипуляций, подчинять его не только социальным требованиям, но и собственным планам, настроению, не воспринимая его как равноправного партнера по взаимодействию. Важно отметить, что игнорирование эмоционального состояния ребенка происходит под влиянием глубокой убежденности в необходимости осуществления своей воспитательной функции. Подобные воспитательные установки входят в противоречие с условиями формирования надежной безопасной привязанности ребенка к

матери, предполагающей оказание эмоциональной поддержки, принятие ребенка, личностно ориентированное взаимодействие. Нетрудно заметить, что выводы исследования хорошо согласуются с данными С.Ю. Мещеряковой о преобладающем типе материнского отношения при изучении готовности к материнству и взаимодействию матерей с детьми первых лет жизни.

Важные данные о характере эмоционального отношения российских матерей к детям были получены в исследовании Б.М.Э. Санчес, посвященном сравнительному анализу социокультурной ситуации развития дошкольников в России и Эквадоре [10]. В этом исследовании, в частности с помощью анкетного опроса, изучались чувства и эмоции, которые взрослые испытывают по отношению к детям. Полученные ответы позволили выявить определенные различия в эмоциональном отношении к детям в российской и эквадорской выборках матерей. Эти различия заключаются в том, что эмоции российских взрослых являются более разнообразными и амбивалентными. Так, отрицательные эмоции по отношению к детям (гнев, раздражение, усталость) наблюдались только в российской выборке (около 20 % респондентов). В то же время частота фиксаций положительных эмоций (радость, удовлетворение, приятное удивление) у российских матерей тоже была значительно выше. При этом часто в одной и той же анкете среди типичных эмоциональных состояний, вызываемых ребенком, указывались противоположные эмоции – радость и гнев, приятное удивление и усталость. Таким образом, кросскультурное исследование показало, что отношение матерей к детям в России является более напряженным и амбивалентным, а в Эквадоре более целостным и последовательно позитивным.

Выявленная тенденция подтверждается также данными о родительской самооценке. В России почти в три раза больше матерей, которые отрицательно оценили исполнение своих материнских обязанностей. В Эквадоре, наоборот, большинство матерей (90 %) считали себя хорошими матерями.

Кроме того, результаты исследования обнаружили значимые различия в показателях эмоционального самоощущения детей в их отношениях с близкими родственниками, и прежде всего с матерью. Как показал анализ рисунков детей из России и Эквадора, эмоциональный тонус российских детей является более низким, а их отношения с близкими взрослыми более холодными и отчужденными. Об этом, в частности, свидетельствует цветовая гамма (преобладание холодных и черных тонов), большая пространственная дистанция между членами семьи, большая удаленность от матери, отсутствие положительных эмоций на лицах изображенных людей. Примерно в половине случаев (46 %) на рисунках московских детей вообще отсутствовала фигура матери либо фигура самого ребенка. При этом дети часто говорили о том, что боятся рисовать маму, так как могут «испортить ее» своим несовершенным рисунком, что свидетельствует об отчуждении ребенка от матери, ее недоступности и неприкосновенности. Отсутствие самого ребенка на рисунке также выступает как очень тревожный признак сниженной самооценки, неблагоприятного самоощущения, невыделенности своего Я.

В целом исследование Б.М.Э. Санчес показало, что для российских матерей, по сравнению с эквадорскими, характерны амбивалентное эмоциональное отношение к ребенку, неуверенность в своих воспитательных воздействиях, эмоциональная дистанция, более высокая требовательность к морально-нравственному облику детей.

Еще одним аргументом в подтверждение выявленной тенденции – преобладания двойственного, противоречивого отношения к ребенку у российских матерей – являются данные о преобладающих типах семейного воспитания. В дипломной работе Е.А. Костицыной (2001) рассмотрено влияние типов воспитания на формирование образа Я у детей старшего дошкольного возраста.

По результатам исследования было получено следующее распределение воспи-

тательных стратегий: принятие и любовь – 20 %; гиперпротекция – 10 %; гиперопека – 5 %; непоследовательность и противоречивость – 65 % [4]. Таким образом, преобладающим типами воспитания выступают непоследовательность и противоречивость. Поскольку в исследовании принимали участие только матери, такой стиль воспитания характеризовал именно материнское отношение и противоречивое амбивалентное поведение матери во взаимодействиях с ребенком. У детей, растущих в семьях с подобным типом воспитания, были выявлены задержки и нарушения в развитии образа Я, проявляющиеся в аморфности структуры, неустойчивости, заниженном представлении о себе [5].

Итак, подводя итоги вышеприведенного анализа, можно утверждать, что на уровне тенденции прослеживается определенное качество материнского отношения и поведения во взаимодействии с ребенком, которое характеризуется противоречивостью, субъектно-объектной ориентацией, эмоциональной амбивалентностью. Подобные проявления создают условия для формирования ненадежной тревожно-сопротивляющейся привязанности ребенка к матери.

Дальнейшие исследования могут показать, являются ли обнаруженные тенденции факторами риска или культурно детерминированными особенностями социализации детей. В любом случае остаются открытыми вопросы: как связаны типы привязанности с культурным контекстом, какое значение с точки зрения отечественной культуры имеет тот или иной тип привязанности? Ориентирована культура на ценности автономии (как западная) или взаимозависимости (как восточная)? Вообще, хорошо это или плохо, что у большинства детей формируется ненадежная привязанность к матери? Действительно ли это отражение своеобразной амбивалентной материнской любви и что такой тип привязанности значит для развития личности ребенка, его образа и других людей? Можно ли утверждать, что амбивалентное материнское отношение является культурно специфическим и каким нормативным культурным цен-

ностям оно соответствует? Дальнейшие исследования помогут получить ответы на поставленные вопросы, что, на наш взгляд,

будет способствовать изучению культурно-специфической ситуации развития ребенка на ранних этапах онтогенеза.

Литература

1. *Авдеева Н.Н.* Среда развития и психическое здоровье ребенка. Здоровье человека: социогуманитарные и медико-биологические аспекты. М., 2003.
2. *Авдеева Н.Н., Хаймовская Н.А.* Развитие образа себя и привязанностей у детей от рождения до трех лет в семье и Доме ребенка. М., 2003.
3. *Боулби Дж.* Привязанность. М., 2003.
4. *Захарова Е.И., Карабанова О.А.* Экспериментальные исследования особенностей эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия: Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков. М., 2002.
5. *Костицына Е.А.* Влияние типов семейного воспитания на образ Я дошкольника и его отношение к родителям // Психологическая наука и образование. 2001. №2.
6. *Мещерякова С.Ю., Авдеева Н.Н., Гоношенко Н.И.* Изучение психологической готовности к материнству как фактора развития последующих взаимоотношений // Гуманитарная наука в России: Соросовские лауреаты. М., 1996.
7. *Микиртумов Б.Е., Коцавцев А.Г., Гречаный С.В.* Клиническая психиатрия раннего детского возраста. СПб., 2001.
8. *Первин Л., Джон О.* Психология личности: Теория и исследования. М., 2000.
9. *Покатаева М.В.* Качественная характеристика ситуации развития ребенка в современной семье // Психологическая наука и образование. 2001. №2.
10. *Санчес Б.М.Э.* Сравнительный анализ социокультурной ситуации развития дошкольников в России и Эквадоре: Автореф. ... канд. психол. наук. М., 1994.
11. *Шеффер Д.* Дети и подростки: Психология развития. СПб., 2003.

Mother-child attachment and features of maternal attitude

N.N. Avdeeva,

Ph.D. in Psychology, Professor at the Age Psychology Department at the Moscow State University of Psychology and Education

The article gives a theoretical analysis of studies that reveal the cultural-historical specifics of maternal attitude, interaction and mother-child attachment in early childhood. The author sets forth the main positions of attachment theory, emphasizing the socio-cultural context of the development of secure attachment. From this angle the author compares the western and eastern models of socialization, and analyses Russian studies on maternal attitude, emotional interaction between mother and child, and mother-child attachment quality.

Analysis of Russian studies that were conducted over the past decade shows that there are certain qualitative characteristics of maternal attitude and behaviour in an interaction with a child that can be considered to be tendencies: contradiction, subject-object orientation, emotional ambivalence. These characteristics create conditions for insecure ambivalent attachment. Further investigations can help us to understand whether such tendencies can be regarded as risk factors or as culturally determined features of child socialization.

Keywords: mother-child attachment, interaction, maternal attitude, subject-object orientation infancy.

References

1. Avdeeva N.N. Sreda razvitiya i psicheskoe zdorov'e rebenka. Zdorov'e cheloveka: sociogumanitarnye i mediko-biologicheskie aspekty. M., 2003.
2. Avdeeva N.N., Haimovskaya N.A. Razvitie obraza sebya i privyazannosti u detei ot rozhdeniya do treh let v sem'e i Dome rebenka. M., 2003.
3. Boulbi Dzh. Privyazannost'. M., 2003.
4. Zaharova E.I., Karabanova O.A. Eksperimental'nye issledovaniya osobennosti emocional'noi storony detsko-roditel'skogo vzaimodeistviya: Vozrastno-psihologicheskii podhod v konsul'tirovanii detei i podrostkov. M., 2002.
5. Kosticyna E.A. Vliyaniye tipov semeinogo vospitaniya na obraz YA doskol'nika i ego otnosheniye k roditelyam // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2001. №2.
6. Mesheryakova S.Yu., Avdeeva N.N., Gonoshenko N.I. Izuchenie psihologicheskoi gotovnosti k materinstvu kak faktora razvitiya posleduyushih vzaimootnoshenii // Gumanitarnaya nauka v Rossii: Sorosovskie laureaty. M., 1996.
7. Mikirtumov B.E., Koshavcev A.G., Grechaniy S.V. Klinicheskaya psichiatriya rannego det'skogo vozrasta. SPb., 2001.
8. Pervin L., Dzhon O. Psihologiya lichnosti: Teoriya i issledovaniya. M., 2000.
9. Pokataeva M.V. Kachestvennaya harakteristika situatsii razvitiya rebenka v sovremennoi sem'e // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2001. №2.
10. Sanches B.M.E. Sravnitel'nyi analiz sociokul'turnoi situatsii razvitiya doskol'nikov v Rossii i Ekvadore: Avtoref. ... kand. psihol. nauk. M., 1994.
11. Sheffer D. Deti i podrostki: Psihologiya razvitiya. SPb., 2003.

Компьютерные коммуникации в совместной учебной деятельности

А.Г. Крицкий,

кандидат психологических наук, зав. кафедрой психологии образования и развития Волгоградского государственного педагогического университета,

М.Ю. Щербинин,

аспирант кафедры психологии образования и развития Волгоградского государственного педагогического университета

Ставится проблема организации совместных форм обучения в условиях использования информационных технологий, разработки новых технологий обучения, основанных на применении компьютера как средства формирования учебно-профессиональной деятельности. В приведенном исследовании, направленном на изучение особенностей компьютерно опосредованных коммуникаций в учебной деятельности, получены данные о влиянии управления коммуникативными потоками на изменение характера общения и становление совместных учебно-познавательных действий.

Ключевые слова: совместная учебная деятельность, компьютерные коммуникации, управление коммуникативным потоком.

Подходы к организации совместных форм обучения с использованием информационных технологий развиваются как у нас, так и за рубежом. Исследователи по-разному решают вопрос о роли компьютера в учебном процессе. Ч. Крук, например, вводит следующую классификацию обучения, опосредствованного компьютерными коммуникациями*: обучение возле компьютера, обучение за компьюте-

ром и обучение через компьютер, где особое внимание уделяется различным способам использования мультимедийного материала, web-страниц и электронной почты в коллективных формах обучения [12, 13]. П. Лайт использует термин «сетевое сообщество», определяя его как организованное виртуальное пространство интенсивного проживания собственного опыта посредством компьютерной коммуникации [14].

* Компьютерные коммуникации в контексте дистанционного обучения – CMC (computer-mediated communication) in the context of distance education.

Существуют также попытки построить совместные коммуникативные классы* с целью продуцирования знаний в учебной дискуссии [15, 16 и т. д.]. Основной чертой западных исследований является недирижистский характер организации учебного процесса, при котором компьютерные коммуникации служат скорее эффективной поддержкой очного обучения и не могут претендовать на статус полноценного средства компьютерно опосредствованного обучения.

В отечественных психолого-педагогических исследованиях существует большой пласт работ, ориентированных на изучение психологических аспектов организации совместной учебной деятельности с использованием компьютера, в рамках проектирования коммуникативно ориентированных сред** [5, 6, 9]. Особое внимание уделяется психологическим условиям, при которых возможно возникновение и развитие учебно-познавательных действий.

Методология вопроса о возможностях информационных технологий восходит к психолого-педагогическому пониманию смысла обучения. В своей исследовательской работе мы опираемся на представления культурно-исторической теории Л.С. Выготского и теорию развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, где психическое развитие человека понимается как *присвоение* в коммуникативной практике обобщенных, объективно существующих способов деятельности. Особо заостряя внимание на том, что совместная деятельность осуществляется через коммуникацию, т. е. коммуникация является *средством* деятельности, а не только ее условием, полагаем важным и актуальным рассмотрение психологических особенностей использования компьютерных коммуникаций в качестве средства учебного взаимодействия. Данная область значима в решении психолого-педагогических задач организации совместных форм обучения, опосредствованного компьютерными комму-

никациями, например в дистанционном обучении.

Процессы присвоения и познания культурных способов раскрываются через понятие зоны ближайшего развития как пространства, дающего человеку возможность выхода за границы себя «замкнутого» и позволяющего в условиях совместной деятельности «... сделать гораздо больше, притом сделать с пониманием и самостоятельно» [2]. Отсюда психологический смысл обучения – создание зоны ближайшего развития для взаимодействия с целью конструирования культурного способа деятельности. Взаимодействие мы рассматриваем как коммуникацию, в которой сообщение (как обращение к другому) выступает в роли единицы анализа социально-психологического взаимодействия.

Возникает вопрос: что требуется для организации совместной учебной деятельности учащихся, чтобы обобщенный способ стал предметом их специального исследования и присвоения? Вариант ответа: введение в учебную ситуацию противоречия, которое приведет к невозможности выполнения деятельности без дополнительного изучения ее оснований (т. е. без ее рефлексии). Существуют разные позиции по поводу того, каким образом создать противоречие в совместной учебной деятельности; перспективными, на наш взгляд, можно назвать две.

1. Из идеи Ж. Пиаже о «социокогнитивном конфликте» явствует противоречие, возникающее при коммуникативном взаимодействии участников с разным когнитивным уровнем, разными точками зрения и т. д. Социокогнитивный конфликт приводит к «встряске мышления» и заставляет децентрироваться ее участников для взаимопонимания и построения совместного знания. Такая позиция реализована в работах А.-Н. Перре-Клермон [7].

2. Альтернативная идея, продолжающая и дополняющая теорию развивающего

* Совместное обучение, опосредствованное компьютером, – CSCL (computer-supported collaborative learning).

** Коллективно-распределенные учебные среды (КРУС).

обучения, раскрыта в работах В.В. Рубцова и др. [9]. Ее основной смысл заключается в создании предметных условий для совместной учебной деятельности, участники которой, столкнувшись с определенными трудностями (с собственной ограниченностью в способах действия), будут ориентированы на раскрытие общих связей между собственными действиями и свойствами предмета в обсуждении друг с другом.

Эффективное использование информационных технологий в обучении определяется идеей о конструктивном влиянии компьютерных коммуникаций на совместную учебно-познавательную деятельность. Противоречия могут создаваться в условиях асинхронно опосредствованного взаимодействия участников с помощью варьирования и предметных, и ролевых условий. Мы полагаем, что еще одним условием, позволяющим создать ситуацию противоречия, может быть *введение ограничений в коммуникацию*, которое приводит к совместному обсуждению и построению обобщенного способа действий. Необходимость обращения друг к другу для нахождения понимания в ситуации полного отсутствия непосредственного (вербального и невербального) взаимодействия провоцирует участников к «распредмечиванию» собственного способа действия, способа мыслей для другого. Коммуникация выступает здесь не просто условием, а средством совместной деятельности. Участники сталкиваются с необходимостью обращения к анализу и рефлексии оснований собственных и совместных действий с целью построения обобщенного способа.

Методика экспериментального исследования совместной деятельности, опосредствованной компьютерными коммуникациями

В методике экспериментального исследования моделировались исходные отношения психолога и клиента на начальном этапе профессиональной консультации (содержанием организации учебной деятельности служил один из разделов курса «Основы профориентации и профконсультации»).

Формой организации учебно-профессиональной деятельности была выбрана разработанная ролевая игра, в ходе которой участники (консультант, оптант и группа супервизоров) решали взаимосвязанные задачи.

Основная задача *консультанта* состояла в организации продуктивного взаимодействия с клиентом. При этом он мог обсуждать свои действия с группой супервизоров, наблюдавших за их консультацией и поддерживавших его.

Студенту, исполняющему роль *оптанта*, предлагалось описать проблемную ситуацию обращения за помощью. Во время консультации одновременно с исполнением роли клиента (в паузах, возникающих в процессе) он должен был записывать свои мысли относительно консультативного процесса, а также фиксировать возможные переживания и ощущения, которые могли бы возникнуть у реального оптанта.

Основная задача *супервизоров* состояла в том, чтобы, наблюдая за разворачивающимся диалогом консультанта и клиента, оказывать консультанту поддержку.

В задачу каждого входили также анализ и прояснение профконсультационного процесса по ряду аспектов, которые выносились на постконсультационную дискуссию.

Организация коммуникативной среды включала в себя компоненты, выделенные в работе В.В. Рубцова [8]:

- распределение начальных действий в соответствии с ролями;
- обмен действиями-сообщениями (все действия разворачивались в виде обмена сообщениями в асинхронном режиме);
- взаимопонимание, определяющее понимание точки зрения другого, а также нахождение и построение совместного «решения» (участникам приходилось договариваться относительно общегрупповой поддержки);
- планирование общих способов работы, основанное на определении участниками условий протекания консультации и оказания поддержки;
- рефлексия, где рефлексивное действие рассматривалось как особый вид кооперации разных деятельностных позиций участников взаимодействия.

Взаимодействие организовывалось таким образом, чтобы, решая общую задачу, студенты находились в ситуации постоянного обсуждения и поиска совместного способа деятельности. В своем исследовании мы использовали технологию компьютерных конференций, взаимодействие в которых осуществлялось через асинхронно опосредствованную коммуникацию, в виде обмена сообщениями на специализированных конференциях. Каждая конференция предназначалась для определенного вида учебно-профессионального взаимодействия. Для диалога консультанта и оптанта организовывалась конференция «консультация», группа супервизоров могла наблюдать за развитием диалога, но не могла вмешиваться в него. Для раскрытия процесса консультации и подготовки групповой поддержки между супервизорами предназначалась конференция «рефлексия» (содержание конференции было скрыто от просмотра оптанта). Конференция «самоанализ» имела своей целью общение оптантом о собственных переживаниях и мыслях, возникающих в процессе взаимодействия с консультантом, содержание конференции до завершения игры никто из участников знать не мог. В дальнейшем была добавлена конференция «обсуждение» – для предварительного обсуждения групповой поддержки консультанта (содержание конференции было скрыто от просмотра консультанта и оптанта).

Теоретическим основанием для построения коммуникативной модели организации совместной учебной деятельности послужила схема «рефлексивного выхода» Г.П. Щедровицкого. Рассматривая рефлексия как особый вид кооперации между разными деятельностными позициями, он обозначил, что в ситуации поиска нового решения субъекту необходимо «выйти из своей прежней позиции деятеля и перейти в новую позицию – внешнюю по отношению к будущей, проектируемой деятельности». Это позволит получить средство понять и описать прежнюю деятельность и проектировать будущую [10]. Автор указы-

вал на невозможность конструктивного взаимопонимания «деятельностной» и «рефлексивной» позиций из-за принципиального различия в средствах, смыслах и знаниях, без дополнительной «конструктивной процедуры» их объединения.

В нашей модели попытка создать кооперацию разных деятельностных позиций предпринимается за счет особой организации совместных учебных действий, введения ограничений в коммуникацию участников и смены игровых позиций участников.

Схема организации совместной учебной деятельности предполагала введение ряда ограничений на коммуникацию участников взаимодействия. Во-первых, существовал запрет на непосредственное общение участников (опосредствованная и асинхронная коммуникации исключали такую возможность), что, как считалось, приведет к активизации рефлексивного и содержательного аспектов совместной деятельности. Во-вторых, асинхронно опосредствованная коммуникация позволяла участникам наблюдать за процессом консультирования и параллельно обсуждать его, что затруднительно или невозможно в условиях непосредственного взаимодействия. В-третьих, ограничения касались правил обмена сообщениями, что позволяло структурировать и развивать все предложенные идеи во время конференций и в дальнейшем возвращаться к ним при очном обсуждении. В игре ограничения отражались в инструкциях и правилах взаимодействия участников, а также их пространственном разделении.

В исследовании было разработано и апробировано два варианта коммуникативной модели организации совместной учебной деятельности. Первый содержал в себе три конференции (рис. 1). Осваивая общий способ проведения профконсультации, консультант и супервизоры имели возможность одновременно с консультацией обсуждать ее содержание.

В дальнейшем модель организации совместной учебной деятельности была изменена через введение дополнительных ограничений и создание промежуточной кон-

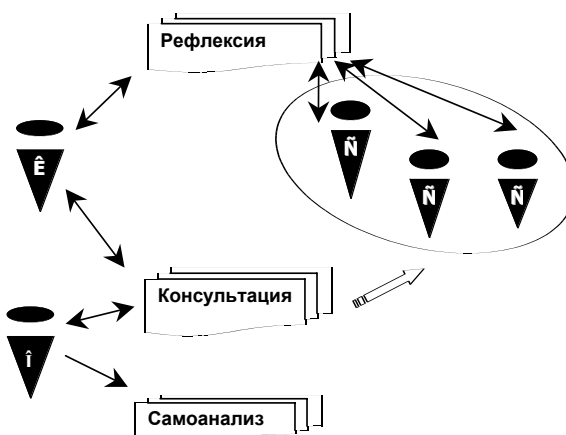


Рис. 1. Схема организации совместной учебной деятельности по первому варианту модели

ференции (рис. 2). Конференция «рефлексия» была разделена на две предметные области взаимодействия: обсуждение процесса консультации супервизорами и выработку группового решения в одной из групп; поддержку и взаимодействие с консультантом в другой.

Экспериментальное исследование

Исследование включало в себя два этапа: первый был связан с апробацией модели использования компьютерных коммуникаций при решении учебно-профессиональных задач; на втором этапе проверя-

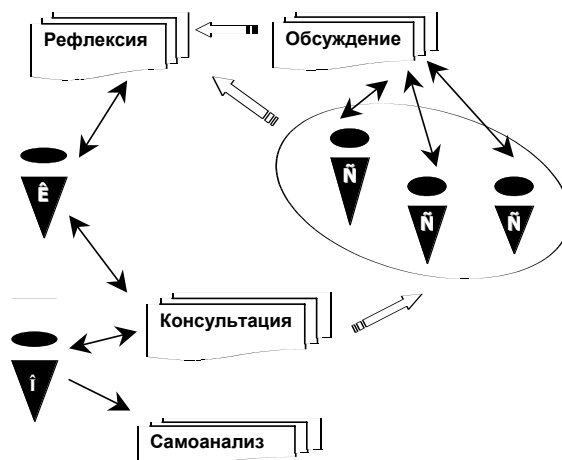


Рис. 2. Схема организации совместной учебной деятельности к второму варианту модели

лась гипотеза о влиянии ограничений, структурирующих общение, на содержание коммуникативных актов участников. Исследование проводилось со студентами IV курса факультета психологии и социальной работы Волгоградского государственного педагогического университета в рамках изучения курса «Основы профориентации и профконсультации».

При проведении эксперимента студенты, принимавшие участие в исследовании, были пространственно разделены: каждый находился за своим компьютером, консультант и оптант и супервизоры были в разных аудиториях. Роль экспериментатора заключалась в оказании технической поддержки участникам. Перед началом консультации особое внимание уделялось обучению студентов работе с коммуникационной программой*.

После проведения консультации состоялось обсуждение с участниками взаимодействия, цель которого – обмен мнениями относительно предложенной им модели взаимодействия, ее достоинств и недостатков. Обсуждались также интересующие вопросы и нераскрытые из-за нехватки времени аспекты консультации.

Опираясь на результаты исследований К. Казден и Э. Форман [11], описанных в работе В.В. Рубцова, мы взяли за основу классификацию уровней взаимодействия, которые позволяют охарактеризовать совместные формы решения задач. Исследователями были выделены процедурные взаимодействия (параллельные, ассоциативные и кооперативные), метапроцедурные взаимодействия, связанные с обменом мнениями относительно планирования или осуществления решения, но не с ходом самой работы, взаимодействия, не связанные ни с процедурными, ни с метапроцедурными, но важные в познавательном и эмоциональном аспектах взаимоотношений испытуемых (шутки, обмен опытом).

Анализ текстов-сообщений участников нашего эксперимента позволил соотнести совместные формы взаимодействия и вы-

делять три уровня взаимодействия: эмоциональный, процедурный и предметный.

Каждый уровень включает в себя несколько типов сообщений. Условно типы можно разделить по целевой направленности, содержащейся в тексте сообщения. В одном сообщении может проявляться сразу несколько целевых направленностей-категорий. При анализе материала было установлено, что не все сообщения в текстах поддаются однозначной интерпретации. Выделенные нами категории часто выражаются в косвенной форме. Количественная характеристика их представленности зависит от многих обстоятельств, в том числе от того, на какие единицы разделяется анализируемый текст. Каждое сообщение могло содержать материал, который относился к разным категориям.

По материалам 340 сообщений (161 в первом эксперименте и 179 во втором) нами были выделены 7 категорий сообщений, соотносимых с уровнями взаимодействия.

Эмоциональный уровень – сообщения, связанные с эмоциональным характером совместной деятельности:

эмоциональная поддержка – поддержка, положительная оценка деятельности, обратная связь, благодарность участникам;

«структурирование времени» – шутки, обмен «поглаживаниями», общение, не связанное с содержанием предмета деятельности-консультации.

Процедурный уровень – сообщения, связанные с ходом работы, с использованием программы:

структурирование деятельности – управление действиями участников, координирование, управление процедурой консультирования, процедурой супервизии;

запрос – просьба консультанта о помощи, предложения супервизоров помочь.

Предметный уровень – сообщения, связанные с содержательной стороной деятельности:

содержательный анализ – анализ действий консультанта, обоснование цели, объяснение способов действия;

* В качестве программы было использовано стандартное приложение Windows – Microsoft Outlook Express.

конструктивные предложения – гипотезы, проекты, стратегии действий консультанта;

уточнение информации – прояснение моментов консультации, супервизии, содержательное, предметное обсуждение.

После определения основных единиц интенционального анализа необходимо было решить задачу разделения содержания совместной деятельности на единицы («кванты»). Цель – проследить динамику взаимодействия участников на разных ее этапах. Для этого мы условно разделили все содержание сообщений конференции «консультация» (так как работа в других конференциях зависела от материала деятельности консультации) на *интеракции* (по содержанию термин близок к транзактному анализу Э. Берна). Интеракция понимается нами как единица коммуникации между *оптантом* и *консультантом* (сообщение и ответ на него). Тем самым выделенные интеракции послужили критерием для определения «единиц действий» – разделителей фаз всего процесса взаимодействия.

Апробация модели: анализ результатов

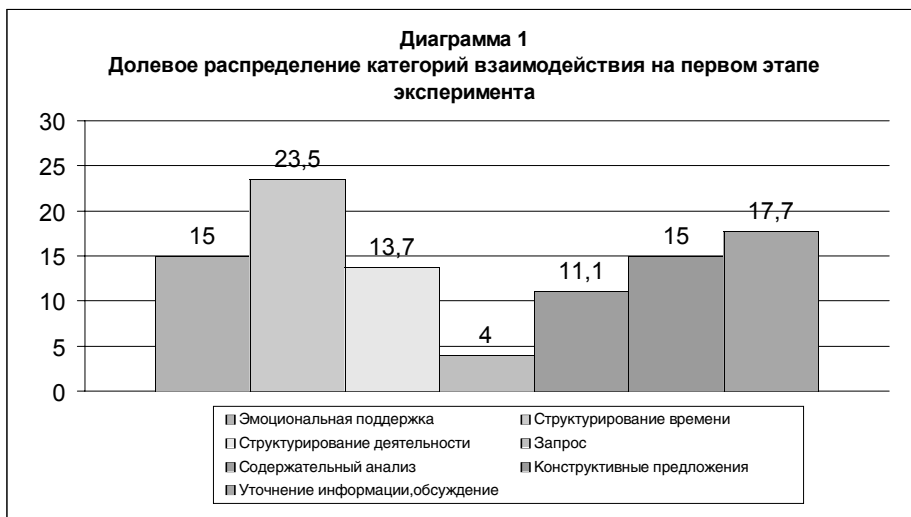
В ходе первого этапа исследования анализ сообщений, представленных в конференции «рефлексия», проводился для определения частотности проявления в текстах выделенных нами категорий. На осно-

ве полученных результатов была построена диаграмма 1.

Эта диаграмма показывает, что наиболее распространенными в группе являются сообщения с такими категориями, как «структурирование времени» (23,5 %), «уточнение информации» (17,7 %), а также «конструктивные предложения» и «эмоциональная поддержка» (по 15 %). Наименее представлена в сообщениях категория, направленная на запрос (4 %). Категории «содержательный анализ» (11,1 %) и «структурирование деятельности» (13,7 %) имеют среднюю распространенность. Можно говорить, что удельные веса сообщений с категориями предметного и эмоционального уровней взаимодействия в группе супервизоров различаются незначительно: эмоциональный уровень взаимодействия – 38,5 %, предметный уровень взаимодействия – 43,8 %, процедурный уровень взаимодействия – 17,7 %.

Интересующий нас предметный уровень взаимодействия имеет дифференциацию: наибольшее число сообщений направлено на уточнение информации (17,7 %), далее следуют конструктивные предложения (15 %) и содержательный анализ (11,1 %).

Причины большого числа сообщений, относящихся к эмоциональному уровню, а также представленность в них категории



«структурирование времени» можно объяснить особенностью взаимодействия консультанта и оптанта. Различия в уровне освоения участниками компьютера и коммуникативных средств отражались в темпе консультирования, что комментировалось участниками конференции.

Анализ динамики категорий сообщений на разных этапах консультационного взаимодействия в группе супервизоров позволил выделить ряд особенностей. Во-первых, обнаруживалось появление сообщений эмоционального характера (*эмоциональная поддержка, структурирование деятельности*) во время пауз и медленного развития консультационного процесса. Во-вторых, частота сообщений предметного характера увеличивалась с появлением новых сообщений, и в конце всей консультационной сессии каждый участник представлял общую картину «консультации» (запрос оптанта, гипотезы его проблем) и предлагал свое видение и отношение к решению консультационной проблемы. Можно предположить, что к концу консультации возникнет общее представление о консультационной деятельности и способе действия.

Обсуждение с участниками процесса игры, проведенное по ее завершении, позволило выделить ряд аспектов, отличающих опосредствованную форму организации совместных действий. Опосредствованность консультационного процесса помогает ее участникам более взвешенно отвечать на сообщения (есть время подумать). Представленность всего процесса в текстах писем позволяла работать с его содержанием, имея возможность в любой момент вернуться к нужному сообщению, однако недостаточное структурирование текстов вызывало некоторые затруднения в работе. Взаимодействие консультанта и супервизоров по ходу консультации давало возможность изменять стратегию ее продолжения, обсуждать трудности, прорабатывать разные варианты.

Негативным моментом в пилотажном исследовании оказалось то, что консультант видел все сообщения супервизоров (т. е. и взаимодействие супервизоров друг с

другом). Это отвлекало, затрудняло быстрое нахождение «нужных» сообщений. В целом же все участники заявили, что такая работа интересна, эмоциональна и содержательна.

Ограничения в коммуникации: структура и содержание общения при решении учебных задач

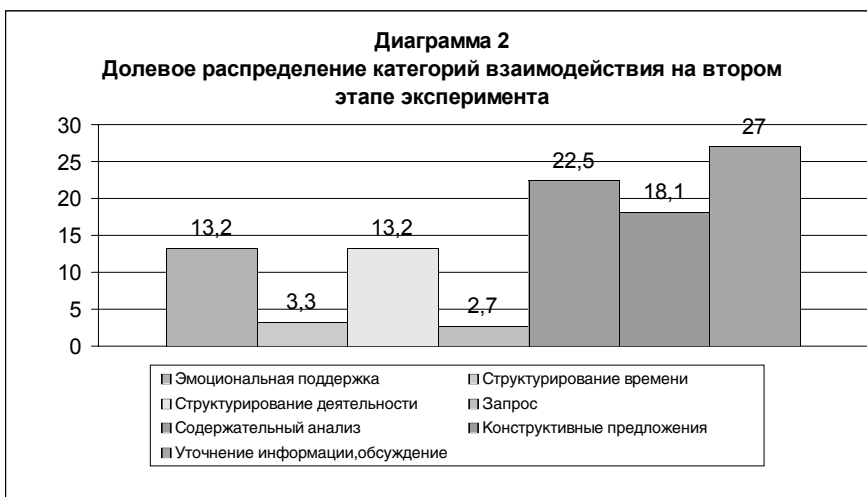
Анализ данных, полученных во время первой сессии, позволил внести изменения и дополнения в учебную модель взаимодействия. Изменения в общей модели организации совместной деятельности касались ограничений коммуникации: упорядочения правил взаимодействия и создания дополнительной конференции. Цель второго этапа эксперимента состояла в определении влияния ограничений в коммуникации на развитие учебно-познавательных и рефлексивных действий при асинхронно опосредствованных формах учебного взаимодействия.

Ожидалось, что создание дополнительной конференции, во-первых, поможет отделить консультанта от активности супервизоров, оставив лишь главные – оказание поддержки и решение задач консультирования, и, во-вторых, позволит группе супервизоров свободно взаимодействовать, обсуждать «материал деятельности» и находить групповое решение по поводу оказания поддержки, которое будет отправляться консультанту. Ограничения помогали более четко структурировать собственные задачи супервизоров. Предполагалось, что это отразится на рефлексивной активности и взаимопонимании, а также поможет снять нежелательные паузы ожидания «деятельностного» материала консультации. С целью статистического (количественного) сравнения данных двух этапов исследования содержание конференций «рефлексия» и «обсуждение» во второй части эксперимента было объединено.

Анализ и обсуждение результатов второго этапа исследования

Анализ сообщений второго этапа исследования показал, что долевое распределение категорий изменилось (см. диаграмму 2).

Диаграмма 2
Долевое распределение категорий взаимодействия на втором этапе эксперимента



Наиболее распространенными во взаимодействии группы супервизоров и консультанта являются сообщения предметного уровня взаимодействия. Внутри уровня наиболее представленными оказались сообщения, относимые к категориям «уточнение информации» (27 % от общего числа сообщений), «содержательный анализ» (22, 5%) и «конструктивные предложения» (18,1 %). Наименее представленными были «запрос» (2,7 %) и «структурирование времени» (3,3 %). Сообщения категорий «эмоциональная поддержка» и «структурирование деятельности» составили по 13,2 % каждая.

Можно утверждать, что внесение ограничений в организацию совместной деятельности привело к уменьшению числа сообщений, не связанных с предметом учебного взаимодействия. Так, по сравнению с пилотажным экспериментом, число сообщений в категории «структурирование времени» уменьшилось на 20,2 %. Число сообщений *предметного* уровня взаимодействия, в свою очередь, возросло (прежде всего, в категориях «содержательный анализ», «конструктивные предложения» и «уточнение информации») на 23,8 %.

Анализ наиболее представленного уровня взаимодействия позволяет отметить, что, как и в первом исследовании, наи-

большее число сообщений направлено на «уточнение информации» – 27 % (сообщения, цель которых – прояснение точки зрения другого на проблему). Следующая по представленности в сообщениях – категория «содержательный анализ» – 22,5 % (сообщения, в которых выделяются существенные и несущественные признаки проведения консультации), что может быть обусловлено тем, что в инструкции было введено дополнительное правило, требующее развития высказывания собеседника. Увеличение доли сообщений с категорией «конструктивные предложения» (сообщения, в которых делается попытка смоделировать возможную ситуацию развития консультации) до 18,1 % может быть объяснено новыми условиями: супервизорам предлагалось отправлять «поддержку» консультанту только от имени группы, и это заставило их обсуждать содержание группового письма консультанту.

Анализ сообщений в конференциях «обсуждение» и «рефлексия» позволил обнаружить характерное отличие взаимодействия во время различных конференций.

Во-первых, общее количество сообщений в конференции «обсуждение» выше, чем в конференции «рефлексия», в два раза, что подтверждает целесообразность разграничения этих двух конференций в игровом пространстве.

Во-вторых, содержание конференций «рефлексия» и «обсуждение» качественно отличается представленностью сообщений с разными категориями, что указывает на разные виды деятельности, осуществляемой в них. Так, в конференции «обсуждение» в большей мере представлены сообщения с категориями «уточнение информации» – 26 % (от общего числа сообщений в конференциях «рефлексия» и «обсуждение») и «содержательный анализ» – 14 %, а также с категориями «конструктивные предложения» и «структурирование деятельности» – по 11 % сообщений. В конференции «рефлексия» чаще наблюдались сообщения с категориями «эмоциональная поддержка» – 9,9 % сообщений от общего числа сообщений в конференциях «рефлексия» и «обсуждение», «содержательный анализ» – 8,2 % сообщений и «конструктивные предложения» – 7,1 %.

Сообщения с рефлексивно-содержательным анализом совместных действий во взаимодействии супервизоров и консультанта имеют особое значение. Специфика рефлексивной активности супервизоров проявлялась в двух планах:

- в плане анализа деятельности консультанта, обсуждении процесса взаимодействия;

- при проектировании возможных продолжений в деятельности консультанта, обсуждении возможных будущих ходов, связанных с проверкой гипотезы, использованием метода и др.

Можно говорить, что развиваются сложные кооперативные структуры между двумя «деятельностными позициями» (груп-

пой супервизоров и консультантом). Это приводит, с одной стороны, к объединению их в поиске совместной стратегии развития дальнейшего хода консультации, а с другой – к оказанию поддержки в виде группового сообщения на основе анализа его деятельности.

С введением ограничений значительно уменьшилось число сообщений, связанных с эмоциональной стороной взаимодействия. Обсуждение стало более содержательным и структурированным. Наглядно изменения предметности взаимодействия в первом и втором экспериментах представлены в сводной таблице, отражающей соотношения долей взаимодействия в двух экспериментах.

С целью сопоставления двух выборок качественного изменения уровней взаимодействия нами использовался угловой коэффициент Фишера. Высокое значение критерия ($\phi = 4,9$; $p = 0,001$) указывает на значимость различий двух выборок и, следовательно, может служить статистическим подтверждением гипотезы о конструктивном влиянии ограничений в коммуникации на развитие учебно-познавательных действий.

Выводы

В ходе проведения исследования удалось выделить ряд особенностей взаимодействия участников в условиях опосредствованных компьютерных коммуникаций.

1. Взаимодействие может носить как учебно-деятельностный характер, обеспечивая решение участниками поставленных учебных задач, так и неформальный харак-

Таблица

Распределение сообщений по уровням взаимодействия

| Уровни | Долевое распределение сообщений | |
|---------------|---------------------------------|----------------------------|
| | до введения ограничений | после введения ограничений |
| Эмоциональный | 38,5 | 16,5 |
| Процедурный | 17,7 | 16,9 |
| Предметный | 43,8 | 67,6 |

тер, проявляющийся в попытках структурировать свое время, обмениваясь шутками и мнениями, не относящимися к учебной деятельности.

2. Анализ текстов сообщений участников эксперимента позволяет отнести их к одному из уровней взаимодействия: *эмоциональному, процедурному или предметному*; каждый уровень взаимодействия включает в себя несколько типов сообщений, разделяемых по целевой направленности.

3. Активность взаимодействия участников в компьютерной среде, их высказывания относительно происходящего указывают на вовлеченность и мотивацию участников.

4. Анализ результатов приводит к выводу, что введенные во второй экспериментальной сессии коммуникативные ограничения позитивно повлияли на совместную учебную деятельность. Конструктивное влияние проявилось в качественном изме-

нении анализа содержания взаимодействия, интенсивном поиске совместного способа решения задачи и планировании деятельности.

5. Полученные результаты позволяют сформулировать общий принцип организации коммуникативно ориентированных форм учебно-профессиональной деятельности. Принцип управления коммуникативными потоками заключается во введении таких ограничений в коммуникацию (интеракции) участников, которые способствуют организации действий участников в совместной форме, полагая способ этих действий предметом обсуждения, анализа, рефлексии и обобщения.

6. Разработанная технология актуальна при создании дистанционных форм обучения (в сфере учебно-профессиональной деятельности), в том числе и в рамках курсов повышения квалификации, получения второго образования и переподготовки специалистов.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6 т. Т. 2. М., 1982.
2. *Выготский Л.С.* Умственное развитие детей в процессе обучения. М.; Л., 1935.
3. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
4. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М., 1996.
5. Коммуникативно ориентированные образовательные среды. Психология проектирования / Под ред. В.В. Рубцова. М., 1996.
6. *Крицкий А.Г.* Методика групповой организации учебной деятельности с использованием компьютера // Вопросы психологии. 1989. № 1.
7. *Перре-Клермон А.-Н.* Роль социального взаимодействия в развитии интеллекта детей. М., 1991.
8. *Рубцов В.В.* Организация и развитие совместных действий детей в процессе обучения. М., 1987.
9. *Рубцов В.В.* Основы социально-генетической психологии. М.; Воронеж, 1996.

10. *Щедровицкий Г.П.* Избранные труды. М., 1995.
11. *Cazden C.B., Forman E.* Exploring the Intellectual Value of Peer Interactions. Chicago, 1980.
12. *Crook Ch.* Children as computer users: the case of collaborative learning // Computers and Education. 1998. Vol. 30.
13. *Crook Ch., Light P.* Information technology and the culture of student learning // Bliss J., Light P., Saljo R. (eds). Learning sites, 1999.
14. *Light P., Nesbitt E., Light V., White S.* Variety is the spice of life: student use of CMC in the context of campus based study // Computers and Education. 2000. Vol. 34.
15. *Lipponen L.* Towards knowledge building discourse: from facts to explanations in primary students' computer mediated discourse // Learning Environments Research. 2000. Vol. 3.
16. *Lipponen L., Rahikainen M., Hakkarainen K., Palonen T.* Effective participation and discourse through a computer network: investigating elementary students' computer-supported interaction // Journal of Educational Computing Research. 2002. Vol. 27(4).

Computer-mediated communications in joint learning activity

A.G. Kritsky,

Ph.D. in Psychology, Head of the Department of Psychology of Education and Development at the Volgograd State Pedagogical University,

M. Yu. Scherbinin,

postgraduate student at the Department of Psychology of Education and Development at the Volgograd State Pedagogical University

The authors address the problem of organizing joint forms of learning in a situation when information technologies are used, as well as the problem of developing new learning technologies based on using computers as means of forming learning and professional activity. The given research was aimed at studying the features of computer-mediated communications in learning activity. The obtained data reveals the influence of controlling communication flows on the communication character and joint learning actions development.

Keywords: joint learning activity, computer-mediated communications, controlling communication flow.

References

1. *Vygotskii L.S. Sobr. soch. T. 2. M., 1982.*
2. *Vygotskii L.S. Umstvennoe razvitie detei v processe obucheniya. M.; L., 1935.*
3. *Davydov V.V. Problemy razvivayushego obucheniya. M., 1986.*
4. *Davydov V.V. Teoriya razvivayushego obucheniya. M., 1996.*
5. *Kommunikativno orientirovannye obrazovatel'nye sredy. Psihologiya proektirovaniya / Pod red. V.V. Rubcova. M., 1996.*
6. *Krickii A.G. Metodika gruppovoi organizacii uchebnoi deyatel'nosti s ispol'zovaniem komp'yutera // Voprosy psihologii. 1989. № 1.*
7. *Perre-Klermon A.-N. Rol' social'nogo vzaimodeistviya v razvitii intellekta detei. M., 1991.*
8. *Rubcov V.V. Organizaciya i razvitie sovmestnyh deistvii detei v processe obucheniya. M., 1987.*
9. *Rubcov V.V. Osnovy social'no-geneti-cheskoj psihologii. M.; Voronezh, 1996.*
10. *Shedrovickii G.P. Izbrannye trudy. M., 1995.*
11. *Cazden C.B., Forman E. Exploring the Intellectual Value of Peer Interactions. Chicago, 1980.*
12. *Crook Ch. Children as computer users: the case of collaborative learning // Computers and Education. 1998. Vol. 30.*
13. *Crook Ch., Light P. Information technology and the culture of student learning // Bliss J., Light P., Saljo R. (eds). Learning sites, 1999.*
14. *Light P., Nesbitt E., Light V., White S. Variety is the Spice of Life: student use of CMC in the context of campus based study // Computers and Education, 2000. Vol. 34.*
15. *Lipponen L. Towards knowledge building discourse: from facts to explanations in primary students' computer mediated discourse // Learning Environments Research. 2000. Vol. 3.*
16. *Lipponen L., Rahikainen M., Hakkarainen K., Palonen T. Effective participation and discourse through a computer network: investigating elementary students' computer-supported interaction // Journal of Educational Computing Research. 2002. Vol. 27 (4).*

Возвращение классики

М.А. Степанова,
*старший научный сотрудник кафедры
педагогической психологии МГУ,*

С.С. Степанов,
*доцент кафедры педагогической психоло-
гии МГППУ*

В наши дни редкая серьезная книга по психологии обходится без ссылок на классические труды известных отечественных авторов. В то же время сами эти труды давно стали библиографической редкостью и доступны далеко не всем, кому в силу самой принадлежности к психологическому сообществу просто необходимо их прочитать. В последние годы эта проблема успешно решается – классические раритеты переиздаются, причем зачастую в собрании с еще более трудно доступными редкими статьями, а также биографическими материалами, обширными комментариями. Рецензировать эти издания в буквальном смысле, разумеется, нет никакой необходимости, поскольку их авторы давно и бесспорно зарекомендовали себя как признанные авторитеты в психологической науке. В кратком обзоре изданий последних лет хотелось бы лишь привлечь внимание заинтересованных читателей к самому факту возвращения классических работ широким читательским массам, а также указать на их непреходящее значение для психологов нынешних и будущих.

Эльконин Д.Б. *Детская психология* /Ред.-сост. Б.Д. Эльконин. М.: Издательский центр «Академия», 2004.

Имя Д.Б. Эльконина хорошо известно российским психологам, но далеко не каждый может похвастаться тем, что достаточно знаком с трудами одного из создателей отечественной психологической науки. При этом не стоит обвинять молодых психологов в лености или отсутствии желания изучить ставшие классическими работы Д.Б. Эльконина, так как многие из них давно не переиздавались. С выходом в свет «Детской психологии» у всех нас появилась возможность не только прочитать, но и поставить на рабочую полку это уникальное по богатству содержащегося в ней экспериментального и теоретического материала издание. В свое время Д.Б. Эльконин говорил о Л.С. Выготском, что его работы невозможно понять с первого раза, что каждое обращение к ним приводит к открытию в них чего-то нового. Сегодня то же самое следует сказать и о Д.Б. Эльконине.

«Детская психология», впервые увидевшая свет в 1960 г., составляет основное содержание данной книги. Кроме того, в сборник включены работы Д.Б. Эльконина по проблемам школьного обучения и его влияния на умственное развитие, по психо-

логии подростков и др. В последнее время много говорится о необходимости создания особой практико ориентированной теории, призванной стать основанием для практической работы в области образования. Данные работы Д.Б. Эльконина представляют собой образец именно таких исследований. В этой связи интересно напомнить, что сам Д.Б. Эльконин не принадлежал к разряду «чистых» теоретиков и немало времени уделял практической работе в школе, наверное, поэтому его многочисленные описания выглядят жизненно и убедительно.

Было бы наивно в книге Д.Б. Эльконина искать набор конкретных советов и рекомендаций, разработок уроков или описаний развивающих занятий. В то же время не вызывает сомнения, что содержащиеся сведения по вопросам школьного обучения, в частности обучения в начальной школе, полезны психологу, занятому в образовании. Предлагаемые автором принципы подхода к анализу процесса обучения младших школьников при желании могут быть перенесены и на другие школьные возрасты.

Книга Д.Б. Эльконина вышла в серии «Классическая учебная книга», однако называть ее учебником было бы не совсем правильно, а точнее – недостаточно. Трудно не согласиться с автором вступительной статьи Б.Д. Эльконым, что это не только учебник, но и монография, которая в первую очередь интересна и созидательна и лишь во вторую полезна и назидательна. Этот действительно авторский учебник помогает взглянуть на накопленные в истории психологии данные относительно характера детского развития с единых научных позиций, что способствует появлению не мозаичного, а целостного представления об общих закономерностях психического развития. Подобные сведения нужны всем: психологам-теоретикам и школьным практикам, а также тем, кто только собирается стать психологом. Поэтому в данном случае даже не представляется возможным ограничить круг потенциальных читателей книги Д.Б. Эльконина.

Давыдов В.В. *Лекции по общей психологии: Учеб. пособие. М.: Издательский центр «Академия», 2005.*

Подавляющему большинству психологов и деятелей образования В.В. Давыдов известен как один из создателей системы развивающего обучения. Однако этим научное наследие В.В. Давыдова не ограничивается, о чем свидетельствуют многочисленные материалы из его личного архива. Данное издание представляет собой подготовленный к печати вдовой Давыдова, тоже психологом, Л.В. Берцфаи курс лекций по общей психологии, который был прочитан примерно 20 лет назад. По своему содержанию оно может быть рассмотрено скорее как введение в психологию – о чем свидетельствует и его небольшой объем, – в котором основные общепсихологические проблемы лишь поставлены. Автор обращается к проблемам значения психологического знания и основных областей его приложения, методов исследования, дает краткую характеристику познавательных и эмоционально-личностных процессов, схематично излагает сущность психологического анализа деятельности.

По манере преподнесения материала «Лекции...» значительно отличаются от хорошо известных всем психологам со студенческих лет работ по развивающему обучению. Редкое обращение к фундаментальным философским положениям, отсутствие цитат из научных трудов, оперирование хорошо известными психологическими понятиями, большое число примеров и иллюстраций – все это делает издание доступным широкому кругу психологов, тем более что это не научная монография, а учебное пособие.

Трудно однозначно сказать, насколько подход Давыдова к общепсихологическим вопросам является авторским, но налицо сочетание принятых в отечественной психологии интерпретаций с оригинальным пониманием ряда проблем, например соотношения биологического и социального в человеке. Правда, справедливости ради следует отметить, что значительно раньше

В.В. Давыдова эти идеи о биологическом (органическом) и социальном были высказаны П.Я. Гальпериным, но впоследствии не получили развития у других ученых.

Данная книга по общей психологии, как следует из аннотации, полезна прежде всего психологам, занятым в образовании. По-видимому, это не случайно, и интерес В.В. Давыдова к проблемам воспитания теоретического мышления и творческой личности нашел свое отражение во всех его публикациях, в том числе и по вопросам, на первый взгляд далеким от педагогической психологии. В частности, хотелось бы обратить внимание на то огромное значение, которое придавал В.В. Давыдов искусству в деле формирования творческой личности. То же самое В.В. Давыдов говорил и практическим психологам: чтобы совершенствоваться в практической психологии, необходимы познания в искусстве, особенно в художественной литературе. Но он также подчеркивал, что этих знаний явно недостаточно: если объектом воздействия является человек, то этого человека нужно знать прежде всего с точки зрения своеобразия его психической деятельности. Спустя 20 лет эти слова не только не устарели, но в связи с поступательным развитием психологической практики приобрели еще большую актуальность.

Теплов Б.М. *Труды по психофизиологии индивидуальных различий.* М.: Наука, 2004.

Имя Б.М. Теплова знакомо не одному поколению психологов, что, однако, совсем не означает, что хорошо известен его вклад в отечественную науку. Кто-то назовет его небольшую книгу «Ум полководца», а кто-то – «Заметки психолога при чтении художественной литературы». Психологи постарше наверняка вспомнят учебник Б.М. Теплова по психологии для средней школы (который выдержал около 10 изданий) или его брошюру «Об объективном методе в психологии». А если мы обратимся к современным справочным изданиям, то прочитаем, что Б.М. Теплов является

основателем отечественной школы дифференциальной психологии.

Действительно, научное наследие Б.М. Теплова отличается большим разнообразием, но долгое время далеко не все его работы были известны широкому кругу профессиональных психологов. В последние 10–15 лет ситуация изменилась в лучшую сторону, и его основные теоретические исследования переизданы. Данная книга, как следует из ее названия, включает в себя работы, посвященные психологии индивидуальных различий. Это статьи и выступления с докладами по вопросам типологических свойств нервной системы и их психологических проявлений, а также по проблемам общей психофизиологии (например, восприятия цвета). Не вызывает сомнений научный характер издания, которое вышло в серии «Памятники психологической мысли». Оно рассчитано прежде всего на специалистов, занятых разработкой теоретических аспектов дифференциальной психологии, и наивно ожидать извлечения из него сугубо практической информации.

Тем не менее из сказанного не следует делать вывод о том, что книга предназначена только ученым и ее место – на полке Государственной научной библиотеки. Она может быть не столько полезна, сколько интересна практикующим психологам, имеющим намерение разобраться в основах своей работы и построить ее в соответствии с научно обоснованными принципами. В качестве доказательства данного утверждения можно привести следующий пример. Про Анну Анастаси и ее книги, посвященные психологической диагностике, знают многие психологи (по крайней мере хочется в это верить). А в данную книгу Б.М. Теплова включены его конспекты и комментарии к до сих пор не переведенной у нас работе А. Анастаси «Дифференциальная психология». Интерес представляют и отрывки из книги А. Анастаси, и скупые комментарии к ним Теплова. В частности, по мнению Б.М. Теплова, А. Анастаси развивает культурно-историческую теорию, так как ей удалось показать, что воз-

растные особенности не носят универсального характера и определяются исторической традицией. Вызывает большое уважение – причем не только профессиональное, но и человеческое, если учесть то время, когда были написаны эти слова, – и общий вывод Б.М. Теплова: американская дифференциальная психология представляет собой научную дисциплину со своим предметом и методом, которые не безупречны, но не стоит ее критиковать с пустого места. Уже одного этого примера достаточно, чтобы появилось желание взять эту, а может быть, и другие книги Б.М. Теплова.

Леонтьев А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность.* М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2004.

Рецензирование работ А.Н. Леонтьева (равно как и других известных психологов) – дело не только очень трудное, но и ненужное, так как о его вкладе в науку написано столько, что вряд ли удастся сказать что-нибудь новое. Поэтому единственное, что остается в данном случае, – определить специфику и место данного издания среди других книг одного из основателей советской психологии.

Следует напомнить, что в историю отечественной психологии А.Н. Леонтьев вошел как создатель теории деятельности. Подготовленная Д.А. Леонтьевым книга объединяет в себе работы по теории деятельности, основной из которых является книга «Деятельность. Сознание. Личность». Это фундаментальное исследование увидело свет в 1975 г. и сегодня продолжает занимать одно из ведущих мест среди теоретических психологических трудов, что и позволило составителю издания по этой монографии дать название всему сборнику. Как отмечается в предисловии, все включенные в книгу статьи и выступления А.Н. Леонтьева ранее уже были опубликованы, но многие из них успели стать библиографической редкостью. Помещенный в конце книги комментарий дает возможность получить полное представление о том, где и когда они были напечатаны. В частности, в сборнике пред-

ставлены материалы «домашней» дискуссии по теории деятельности, которые не только интересны с историко-психологической точки зрения, но и наглядно свидетельствуют о том, что рождение и становление любой теории происходят в ходе серьезных научных обсуждений. Напрашивается вывод о том, что подобные дискуссии носят не разрушительный, а созидательный характер и способствуют лучшему осознанию автором собственной научной позиции.

Книга А.Н. Леонтьева вышла в серии «Классическая учебная книга» и прочно вошла в список работ, которые должны прочитать будущие психологи. Однако одно дело – обязательное чтение на студенческой скамье с последующим разбором основных положений на семинарах, а другое – самостоятельное изучение с иным проставлением акцентов.

Очевидно, что данное издание не имеет практической направленности и без него легко можно обойтись при проведении диагностических или тренинговых занятий. Поэтому было бы ошибочно рекомендовать его в качестве настольной книги для психологов образования. В то же время очень хочется верить, что не все психологи образования сводят свою работу к проведению практических мероприятий. Эта книга рассчитана на тех, кто готов найти время вырваться из рутины повседневных обязанностей, с тем чтобы разобраться в сущности таких фундаментальных психологических понятий, как «мотивация» и «личность». Тогда станет понятным, почему «не работают» опросники мотивации, чем некорректно выражение «мотивированные дети», чем опасны тренинги личностного роста и многое другое, чего, конечно, можно и не знать, но тогда и не надо причислять себя к психологам.

Леонтьев А.А., Леонтьев Д.А., Соколова Е.Е. *Алексей Николаевич Леонтьев. Деятельность, сознание, личность.* М.: Смысл, 2005.

Эта книга не очередное переиздание трудов А.Н. Леонтьева и даже не описание

его вклада в психологию: она – о жизненном и профессиональном пути известного ученого. Причем написана она уникальным авторским коллективом, в который вошли сын и внук А.Н. Леонтьева, также посвятившие себя служению психологической науке.

Коллективная монография состоит из трех частей, названных в соответствии с заглавием одной из основных работ А.Н. Леонтьева – «Деятельность. Сознание. Личность», которая стала его научным завещанием будущим поколениям психологов.

В первой части книги – «Деятельность» – ведется неторопливый рассказ, напоминающий дружескую беседу, об основных этапах становления и развития философского и психологического мировоззрения А.Н. Леонтьева. Профессиональная жизнь оказалась неотделимой от общественной, и такие события, как закрытие педологии, Отечественная война, Павловская сессия, не могли не сказаться на его судьбе. Исследования по восстановлению двигательных функций, к примеру, были объективной необходимостью. Однако яркая личность не только находится под влиянием внешних условий, но и способна их создавать – достаточно вспомнить об открытии А.Н. Леонтьевым факультета психологии

Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова.

Во второй части – «Сознание» – в полемическом ключе обсуждаются содержательные вопросы разработанной А.Н. Леонтьевым теории деятельности. Это, пожалуй, единственный раздел – сравнительно небольшой по своему объему, – который написан в соответствии с канонами академической науки.

Последняя, третья, часть – «Личность» – включает в себя воспоминания людей, которые работали вместе с А.Н. Леонтьевым. Эта часть книги читается легко, с особым интересом, так как в ней приводятся факты и события из жизни А.Н. Леонтьева и других известных психологов того времени.

Добрые слова следует сказать и о качестве самого издания, которое приятно держать в руках, а многочисленные иллюстрации – фотографии из личного архива – помогают в прямом смысле слова посмотреть в глаза А.Н. Леонтьеву и Д.Б. Эльконину, А.Р. Лурии и Л.И. Божович, увидеть мэтра отечественной психологии в домашней и официальной обстановке.

Авторы задумали книгу как научную биографию ученого, а удалось им значительно больше: получилась иллюстрированная биография отечественной психологии прошлого столетия.

Return of the classics

S.S. Stepanov,

senior lecturer of sub-faculty of pedagogical psychology of MSUPE,

M.A. Stepanova,

senior researcher at the Department of Pedagogical psychology at the Moscow State University

**МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ**

(Лицензия № 164113 А от 03.02.2005, госаккредитация №000378 В от 28.03.2005.)

проводит прием в аспирантуру на 2006/07 учебный год. Университет предлагает своим аспирантам уникальную возможность проведения диссертационного исследования под руководством высококвалифицированного профессорско-преподавательского коллектива. В его состав входят академики и члены-корреспонденты РАО, доктора и кандидаты наук.

Получить качественное послевузовское образование можно по следующим научным специальностям:

- 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания;
- 19.00.01 – общая психология, психология личности, история психологии;
- 19.00.05 – социальная психология;
- 19.00.07 – педагогическая психология;
- 19.00.10 – коррекционная психология;
- 19.00.13 – психология развития, акмеология.

Прием документов для обучения в аспирантуре
проводится с 1 по 30 сентября 2006 г.

Аспирантура МГППУ предлагает следующие формы
послевузовского образования:

аспирантура – очная и заочная,
соискательство,
стажировки.

Обучение возможно как за счет бюджета, так и на контрактной основе.

В университете есть диссертационный совет.

Телефон для справок: 632-94-55.

Сайт университета:

www.mgppu.ru

**Размещение рекламы в журнале
«Психологическая наука и образование»
(формат полосы: 134 x 185 мм)**

☒ Модульная реклама в литературной части (ч/б)

| Формат | Цена (руб.) |
|----------------------|--------------------|
| 1/4 полосы (гор/вер) | 2250 |
| 1/2 полосы (гор/вер) | 4500 |
| 1 полоса | 9000 |
| Разворот (2 полосы) | 18 000 |

☒ Модульная реклама. Специальное размещение (цв.)

| Формат | Цена (руб.) |
|----------------------|--------------------|
| 2-я страница обложки | 20 700 |
| 3-я страница обложки | 10 500 |
| 4-я страница обложки | 28 000 |

Требования к макетам, принимаемым в производство

Если макет собран в программе верстки

1. Мы принимаем макеты, сверстанные в **QuarkXPress**.
2. Необходимо вместе с макетом предоставить полный комплект используемых шрифтов.
3. Необходимо приложить к макету *.tif и *.eps – файлы в цветовой модели CMYK с разрешением 300 dpi.

Если макет собран в векторной программе

1. Мы принимаем макеты в форматах Adobe Illustrator (*.ai) и CorelDraw (*.cdr).
2. Текст должен быть переведен в кривые либо вместе с макетом необходимо предоставить полный комплект используемых шрифтов.

Если макет собран в Adobe Photoshop

Мы принимаем растрованные макеты в двух форматах: *.psd (предпочтительнее с сохраненными рабочими слоями для возможности внесения в макет технологических корректив) и *.tif.

Носители

3,5", 1,44 Mb дискеты (2 экземпляра);
CD-R или CD-RW (стандарт ISO9660).

На диске не должно быть никаких лишних файлов, в том числе промежуточных результатов работы.

Обозначение файлов

Название файла не должно превышать 30 знаков.

В обозначении файлов могут использоваться только латинские буквы a–z и цифры 0–9.

Для разделения слов должен использоваться знак подчеркивания «_». Использование других знаков не допускается.

Для удобства работы желательно, чтобы название файла соответствовало его содержанию

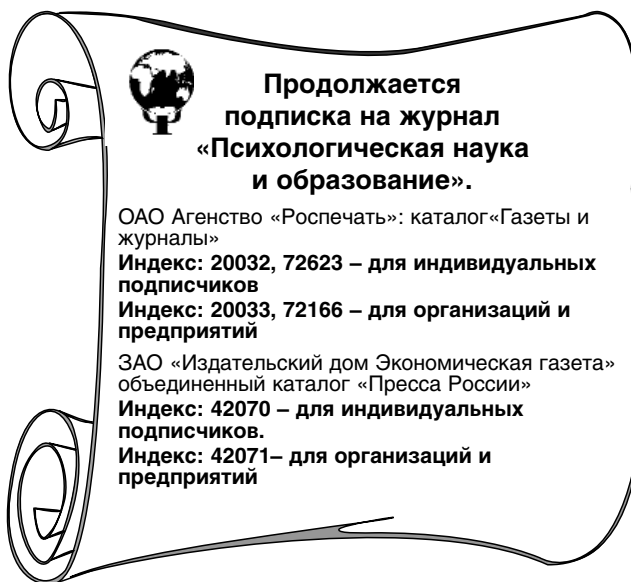
Уважаемые коллеги!

Жанр журнальной статьи, как правило, предполагает в основном изложение позиции автора и результатов конкретных исследований. Обзор литературы по проблеме должен быть минимальным и связан только с пояснением заявленной точки зрения. Практические рекомендации желательно выделить особо, чтобы не искать их в недрах общих рассуждений.

Напоминаем также, что желательный объем статьи должен быть 0,5 авторского листа (10–12 страниц). Материалы принимаются на электронном носителе (Word) с обязательной распечаткой в 2 экземплярах, при соблюдении следующих условий:

- наличие аннотации и списка ключевых слов к статье;
- наличие рецензии на статью;
- указание сведений об авторе – ученая степень, должность, место работы, адрес (с индексом), контактный телефон.

Редакция



Тексты статей, получаемые редакцией, рассматриваются двумя рецензентами.

Редакция не располагает возможностями вести переписку, не связанную с вопросами подписки и публикаций. Перепечатка любых материалов, опубликованных в журнале, допускается только с разрешения редакции.

Мнение редакционной коллегии может не совпадать с мнением авторов статей.