

ЦВЕТКОВ Андрей Владимирович

Символ. Обучение. Деятельность.

Москва – 2011

Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор Сапогова Е.Е.

доктор психологических наук, профессор Шнейдер Л.Б.

**Ц-27 Цветков А.В. Символ.Обучение.Деятельность [Текст]:
моногр./**Моск. гос. обл. ун-т. – М.: Изд-во МГОУ, 2011. – 312 с.

ISBN 978-7017-1787-7

В оформлении обложки использован фрагмент картины Х. Миро «Золото лазури»

В монографии при помощи оригинального метода, основанного на предметных ассоциациях, показано развитие знаково-символической деятельности от младшего школьного возраста до взрослости в увязке с основными новообразованиями каждого возраста. Показано, как изменяется знаково-символическая деятельность у детей-билингвов и детей с трудностями в обучении и развитии, даны оригинальные методы развивающего обучения. Теоретическое обобщение материала привлекает работы А.Ф. Лосева, М.К. Мамардашвили и А.М. Пятигорского А.Н. Леонтьева, Н.Г. Салминой, Л.С. Цветковой. Таким образом, представленная читателю книга охватывает закономерности макро- и микрогенеза знаково-символической деятельности и может быть полезна как ученым, изучающим возрастную психологию, так и практикующим психологам.

УДК 159.922.7/8 (081)

ББК 88.8Я44

© Цветков А.В., 2011.

©Издательство МГОУ, 2011.

© Московский государственный областной университет, 2011.

Содержание

От автора.....	5
Введение.....	7
Глава 1. Проблемы знака и символа в междисциплинарных гуманитарных исследованиях.....	14
1.1 Определение символа. Проблема отношений символа и знака.....	14
1.2 Миф как символическая форма.....	44
1.3 Феномены юмора и смеха как современная форма мифа.....	59
Глава 2. Проблема и методы исследования.....	66
Глава 3. Особенности развития знаково-символической деятельности на разных этапах становления личности (макрогенез знаково-символической деятельности).....	95
3.1 Введение.....	95
3.2 Характеристика испытуемых.....	96
3.3 Обработка данных исследования.....	100
3.4 Результаты исследования.....	102
3.4.1 Межвозрастной анализ результатов.....	102
3.4.2 Гендерный анализ результатов.....	107
3.4.3 Внутривозрастной анализ результатов.....	119
3.5 Обсуждение результатов.....	126
Выводы по главе 3.....	133
Глава 4. Особенности микрогенеза знаково-символической деятельности (на примере старшего школьного возраста).....	134
4.1 Введение.....	134
4.2 Проблема тревожности в старшем школьном возрасте (14-17 лет)....	136
4.2.1 Проблема операционального определения тревожности.....	136
4.2.2 Тревожность в подростковом возрасте.....	141
4.3 Теории когнитивного развития.....	143

4.3.2 Когнитивная дифференциация как общий механизм когнитивного развития.....	148
4.4 Внутривозрастной и межвозрастной анализ когнитивного развития старших школьников.....	156
4.5 Межвозрастной анализ взаимосвязи когнитивного развития и тревожности старших школьников.....	166
Глава 5. Особенности развития и формирования юмора как знаково-символической деятельности у старших школьников.....	176
Введение.....	176
5.1 Организация и методы исследования.....	177
5.2 Результаты исследования.....	184
5.3 Формирующий эксперимент.....	199
5.4 Выводы.....	205
Глава 6. Развитие знаково-символической деятельности в условиях взаимодействия знаковых систем (на модели билингвизма).....	206
6.1 Трансляция знаний в поликультурном образовательном пространстве... ..	206
6.2 Проблемы языковой компетенции в психолингвистических исследованиях.....	211
6.3 Когнитивное и речевое развитие билингвов по данным междисциплинарных гуманитарных исследований.....	216
6.4 Характеристика выборки и методов исследования.....	222
6.5 Результаты исследования и обсуждение.....	226
Глава 7. Методы формирования знаково-символической деятельности у младших школьников с трудностями в обучении и психическом развитии.....	234

7.1	Нейропсихологические синдромы отклоняющегося развития у младших школьников с несформированностью знаково-символической деятельности.....	234
7.2	Формирующее обучение младших школьников с несформированностью знаково-символической деятельности.....	247
7.3	Результаты формирующего обучения.....	295
	Обсуждение результатов.....	297
	Литература.....	304
	Приложение 1.....	351

*Посвящаю Учителям моим:
Любови Семеновне Цветковой и
Александру Григорьевичу Асмолову*

От автора

Традиционно в российской психологии сложилось некоторое «пренебрежение» к символу – хотя в контексте сигнификации, овладения своим поведением через внешние средства, о символе, как и о знаке, говорил еще Л.С. Выготский; символ все время «оставался на задворках». Немало этому поспособствовали своего рода идеологические причины – символ ассоциировался с субъективизмом и идеализмом (см. например психоаналитические трактовки символа, особенно ранние), а советская психология была насквозь материалистической. Немногочисленные работы (такие как работы М.К. Мамардашвили и А.М. Пятигорского в философии, Н.Г. Салминой – в психологии, Ю.М. Лотмана – в культурологии) не меняли положения в целом.

Но изменилось и время, и наука. Оказалось, что изучение одних только знаковых структур не позволяет полностью описать даже развитие познавательных процессов, не говоря уж о поведении и личности, о культурных смыслах, для которых требуется привлечение категории «символ». Соотнесение «знак-значение/символ-смысл» из новаторского перешло в обыденное.

При этом начавшееся достаточно бурное исследование символических реалий оказалось не таким простым делом – какими методами «ухватывать» символическую часть психики и сознания? Как фиксировать развитие символических процессов в разных возрастных группах?

Зачастую ответ на эти вопросы оказывается или неполным – и тогда в фокус внимания исследователя попадают, например, только младшие

школьники; или строго субъективным, мало стыкующимся с отличными от авторского видениями психологии.

В предлагаемой читателю книге, во-первых, дан обзор воззрений на символ как психологическую и философскую реальность; во-вторых, предложен методический подход, позволяющий работать с символическими процессами от начальных классов школы до взрослости. Безусловно, этот подход не лишен субъективизма (как и любая психодиагностическая методика), но он позволил охватить закономерности развития символа на большом онтогенетическом отрезке и предложить методы коррекции при разных трудностях развития (они тоже описаны в книге).

Надеюсь, что книга будет Вам интересна!

Введение

В работах Л.С. Выготского, поставившего вопрос о *сигнификации* (см. [7]), либо не дается четкого различения знака и символа (Н.Г. Салмина, [239, с.4]), либо символ понимается как одна из стадий становления знаковой регуляции, системы понятий (Е.В. Улыбина, [277]). Л.С. Выготский и его последователи полагали, что символ играет существенную роль на стадии мышления в комплексах, когда слово выполняет в основном номинативную функцию – когда из общего класса объектов выделился их всеобщий эквивалент – символ; Ж.Пиаже считал символическую стадию в развитии интеллекта промежуточной между сенсо-моторной и знаковой стадиями (цит. по Улыбина Е.В., [277, с.38]). Таким образом, в культурно-деятельностной психологии проблема символа недостаточно подробно разработана.

При этом понятие символа и близкие к нему по содержанию понятия когнитивных репрезентативных структур, предметных образов-представлений и др. активно используются в инновационном, развивающем, восстановительном и формирующем обучении (В.Я. Ляудис, [174]; Н.И. Чуприкова, [338]; Е.Е. Сапогова, [241;242]; Л.С. Цветкова, [321]). Кроме того, традиционно в культурно-исторической и деятельностной психологии основным орудием поведения считался знак, речь, однако исследования в области афазиологии (Л.С. Цветкова, [318]) показывают, что даже больные с тотальной афазией (т.е. полной утратой речи) сохраняют способность к регуляции поведения, что делает необходимым изучение системы символической регуляции психики для разработки методов восстановительного обучения.

В работах Л.С. Цветковой [320;321] было показано, что микрогенез восприятия и мышления идет по следующему пути: глобальный нерасчлененный образ предмета – дифференцировка деталей образа, возникновения «парциальных» образов – обобщенный образ,

включенный в семантическую сеть понятийного мышления за счет выделения существенных признаков (таких как цвет, форма, размер). Именно обобщенный образ (образ-представление) автор восстанавливала у больных с локальными поражениями мозга и детей с нарушениями психического развития при помощи ряда специальных методов, направленных на классификацию предметов (сначала на безречевом уровне), работу с образом и его деталями, включением образа в речевой контекст. Практика восстановительного обучения показала, что восстановление образа-представления ведет как восстановлению мышления больных, так и к восстановлению речи. Таким образом, именно образ-представление (структурно схожий с символом) Л.С. Цветкова полагает единицей когнитивных процессов.

Как пишет Н.И. Чуприкова [338], понятие когнитивной репрезентации (КР) может быть раскрыто в следующих положениях [338,с.11]: КР относятся к способу описания и хранения в долговременной памяти знаний в широком смысле слова (понятия, образы, события и т.д.); знания хранятся в памяти не как непосредственные «слепки» ситуаций, а в виде обобщенно-абстрактных схем воспринятого, образующих упорядоченные системы, которые являются также средством познания (сквозь эти схемы человек смотрит на окружающий мир и на самого себя). Как видно из представленного описания, КР по всей видимости представляют собой образы-представления более высокого уровня обобщения.

В концепции инновационного обучения В.Я. Ляудис [173] центральное место также отводится структурам памяти: бессознательной произвольной; внешне опосредствованной (досознательной); произвольной осознанной; метапамяти. Отличает эти формы памяти, согласно автору, их завязанность на конкретную ситуацию и способность к прогнозированию будущего. При этом в качестве метода, позволяющего

субъекту учения «двигаться» от одной формы памяти к другой исследователь применяла организацию совместной продуктивной деятельности учащихся с преподавателем, специально обеспечивая высокий уровень мотивации деятельности и взаимодействия испытуемых, а также многообразие форм актуализации собственного опыта личности.

Как отмечает Е.Е. Сапогова [241], ребенок «дышит» знаками и символами с самого рождения – слова родного языка, рисунки, игрушки и жесты, музыка, все это окружает его еще на доречевой стадии, что позволяет говорить о знаково-символической деятельности как универсальной грамматике сознания. На этом основании автор предлагает метод развивающего обучения «азбучные сказки» - придания каждой букве алфавита не звукового, а словесного значения (например: «С» - семья – родители – старость), обыгрывания этих значений. Таким образом, по мнению автора, у детей формируется целостная картина мира – сеть значений, ячейки которой ребенок сможет заполнять в дальнейшем самостоятельно. Стоит отметить, что Е.О. Смирнова [255,с.5], изучая генезис воли и произвольности в детском возрасте, пришла к выводу, что невозможно прямое обучение произвольности (от взрослого к ребенку) или подражание, передача смысловых уровней имеет здесь свою специфику, предполагающую не только «активность присвоения» со стороны ребенка, но и *комплиментарную* «активность отдачи» со стороны взрослого, который выступает носителем как способов действия, так и его мотивов, при этом ребенок опирается на широкое знаковое поле культуры, формируя целостный аффективно-интеллектуальный комплекс (по Л.С. Выготскому).

В нейропсихологии, методы которой в последние 10-15 лет активно применяются в психолого-педагогических исследованиях, разрабатывается проблема структуры мыслительной деятельности на основе концепции предметного образа-представления (Цветкова Л.С. [321], Скворцов А.А.

[254], Гончаров О.А. [80]). О.А. Гончаров [80] в своих исследованиях исходит из предположения, что произвольная регуляция – живой процесс, основанный на познавательных потребностях, связанных с вербальным и образным мышлением, при этом объекты, входящие в проблемную ситуацию, формируют у субъекта некое интегративное переживание – «чувство знания». Познавательные потребности, связывающиеся с чувством знания в комплекс, регулирующий когнитивную деятельность субъекта, исследователь классифицирует на потребности в совместной деятельности (как ведущие в человеческой деятельности), потребности в регуляции речевых/ образных целей и действий и потребности в удержании намерений. Данным классам регуляторов деятельности автор сопоставляет определенные зоны лобных долей мозга. Данная идея была развита в работе А.А. Скворцова [254], показавшего, что структура произвольной регуляции при решении творческих и репродуктивных задач различается (в звене «анализ условий задачи – переработка условий задачи»), что приводит к различиям в нарушениях регуляции при поражении лобных долей, причем выпадение более ранних (мотивационных) звеньев устойчиво связывается с выпадением более поздних, операциональных, звеньев в решении задач.

В педагогической психологии в настоящий момент (Асмолов А.Г. с соавт. [10]) развивается идея универсальных учебных действий – в широком значении «умение учиться», в собственно психологическом – совокупность способов действия учащегося, обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний, умений и компетенций, включая организацию этого процесса. Авторы выделяют четыре основных блока универсальных учебных действий:

а) личностные, обеспечивающие ценностно-смысловую ориентацию учащихся;

б) регулятивные – организация учащимся своей учебной деятельности;

в) познавательные – самостоятельное выделение цели, моделирование объекта из чувственной формы в образ (*знаково-символические действия*), структурирование знаний;

г) коммуникативные – умение слушать и вступать в диалог, весь комплекс речевого общения.

Таким образом, мы видим, что и познавательные, и коммуникативные действия в данной концепции относятся (прямо или косвенно) к знаково-символической деятельности, которой отводится немалое место в формировании развивающего потенциала общего образования.

При этом по данным Сергиенко А.А. [247], число неуспевающих школьников в настоящее время варьирует от 15% до 40% в начальных классах и в среднем превышает 30 %, по мнению автора к числу наиболее весомых причин, определяющих трудности в усвоении учебного материала, относятся: недостаточная степень развития произвольных форм деятельности, восприятия разных модальностей, речи и мнестических процессов у детей младшего школьного возраста.

Это обуславливает разработку концепции психологической безопасности образовательной среды, которую ведет коллектив авторов под руководством И.А. Басовой [196, с.31-35] – свободы образовательной среды от проявлений психологического насилия, наличия условий, способствующих удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении и создании референтной значимости среды, обеспечивающих психического здоровья включенных в нее участников. Для обеспечения психологической безопасности авторы предлагают опираться на ряд принципов, среди которых опора на развивающее обучение, принцип психологической защиты личности каждого из субъектов учебно-воспитательного процесса и формировании социально-психологической умелости (набора умений компетентного выбора

жизненного пути). Реализация этих принципов возможна, по мнению И.А. Баевой с соавт. благодаря систематическому мониторингу изменений в образовательной среде и состоянии ее участников.

Одной из угроз психологической безопасности, помимо низкого уровня здоровья учащихся, является также негативное воздействие на них средств массовой информации и иных проявлений «символической культуры». Как пишет Г.Г. Почепцов [212], реклама, пропаганда, избирательные технологии и паблик рилейшнз стали важной приметой современных коммуникативных процессов. Объединяющей все эти направления чертой следует считать ориентацию на язык аудитории и ее интересы как базу для порождения сообщений, фактически речь идет о *менеджменте когнитивного пространства* [212, с.9], поскольку полем информационной войны являются модели и схемы мышления, семиотическое поле.

Для образовательного пространства России актуальной является проблема социально-психологической адаптации мигрантов, их включения в общее языковое и культурное пространство. Частью этого процесса, по мнению С.К. Бондыревой [43,с.47], является создание многоязычных школ, в которых обучаются дети различных национальностей, владеющие разными языками, а обучение создает условия для развития паритетного (с равным владением обеими языковыми системами) билингвизма. Как указывает В.П. Белянин, знаки языка фиксируют национальные особенности мышления и поведения, тем самым влияя на понимания мира, а в настоящий момент интенсификация процессов миграции в мире ведет к преобладанию поли- /мультикультурности, мозаичности [27,с.151].

Следовательно, мониторинг образовательного пространства с целью обеспечения его безопасности должен быть в первую очередь семиотическим, знаково-символическим мониторингом.

Один из ведущих методологов в области вариативного образования, А.Г. Асмолов, отмечает что для реализация вариативного образования необходим отказ от диагностики отбора (селекции личностного по тем или иным наличным способностям) в пользу «диагностики развития» [6, с. 615]: одним из центральных положений культурно-исторической теории психического развития является положение о *зоне ближайшего развития*. С помощью же диагностического отбора определяется только уровень актуального развития, то есть только то, что учащийся умеет и знает на сегодняшний день. С этими принципами также согласны и в теории дифференцированного обучения (И.М.Осмоловская [199]). Таким образом, мониторинг образовательного пространства должен быть не только знаково-символическим, но и нацеленным на развитие ученика, раскрытие его потенциала.

Кратко подытожим – актуальность настоящей работы обуславливается следующим:

1. Недостаточной разработанностью проблемы знака и символа в психологии, а также методического инструментария для описания символического аспекта субъективного сознания.
2. Необходимостью интеграции работ в области развивающего, формирующего и восстановительного обучения, базирующихся на близких по содержанию концептах «когнитивные репрезентации», «предметный образ-представление», «чувство знания» и др.
3. Необходимостью разработки адекватных методов *фронтальной психолого-педагогической диагностики* и коррекции знаково-символической деятельности на разных этапах обучения для обеспечения психического здоровья и психологической безопасности учащихся.

Глава 1. Проблемы знака и символа в междисциплинарных гуманитарных исследованиях.

1.1 Определение символа. Проблема отношений символа и знака.

Перейдем к краткому анализу современных представлений в психологии, философии и семиотике о символе и знаке, а также их соотношении и связи.

Символ – идейная, образная или идейно- образная структура, содержащая в себе указание на те или иные, отличные от нее предметы, для которых она является обобщением и неразвернутым знаком [161, с. 335]. Уже в этом определении символа А.Ф. Лосева кроются определенные противоречия: в другой работе («Проблема символа и реалистическое искусство», цит. по [141, с.108]) А.Ф.Лосев пишет буквально следующее: «...Символ есть развернутый знак, но знак тоже является неразвернутым символом, его зародышем...». Н.В.Кулагина [140, с.19] поясняет эту цитату как понимание символа как «разновидность знака, предельно обобщенная знаковость». Также Н.В.Кулагина обсуждает другую цитату из упомянутой работы А.Ф.Лосева: «...Символ есть та обобщенная смысловая мощь предмета, которая, разлагаясь в бесконечный ряд, осмысливает собой и всю бесконечность частных предметов, смыслом которых она является, но «символ не просто обозначает бесконечное количество индивидуальностей, но он также есть и закон их возникновения (А.Ф.Лосев)»...». Сопоставляя приведенные определения символа, следует признать, что символ как структура осмысливающая «бесконечность частных предметов» является все-таки неразвернутым знаком, но, учитывая, что символ содержит «в себе все возможные проявления вещи и создает перспективу для...перехода от обобщенно-

смысловой характеристики предмета к его отдельным единичностям...» (А.Ф.Лосев, [161, с.335]), то он является развернутой знаковостью – индивидуальный знак несет на себе единичное проявление вещи, одно значение и смысл – будучи взят не сам по себе, а в контексте человеческой деятельности и общения. Таким образом, в качестве основного параметра различения символа и знака выступают отношения значения и смысла, закрепленных за сопоставляемыми структурами. Немаловажно и происхождение, качество значений и смыслов – социокультурное или сугубо внутриличностное, их распространенность в сознании субъекта на узкую область человеческой практики или на интегральный образ мира и т.д.

Изложенное представление о символе является отправной посылкой проводимого далее анализа данных об этом понятии, накопленных в исследованиях различной направленности – философских, культурологических и др.

Символ как понятие всегда относился к двум областям человеческой деятельности: к искусствоведению и теории познания. Нельзя сказать, чтобы две эти области находились в заметном противоречии – творческая рефлексия художника относится к одному из видов познания мира.

Одно из направлений искусства и литературного творчества конца 19-го и начала 20 века именovalo себя символизмом, но вкладывало весьма ограниченный смысл в понятие символа: мистическое отражение потустороннего мира в каждом явлении и предмете мира сущего.

Как пишет историк русского символизма Аврил Пайман, мыслителям, чувствовавшим тонкость слоя традиций гуманистического Просвещения, казалось необходимым сосредоточить искания вне пределов мира «чистого разума» [201,с.5], делать это позволяло искусство. Здесь даже «несказанное», идеально рассчитанная пауза могли быть значимыми, но поскольку искусство неизбежно субъективно и намеренно избегает

неопределенности, оно позволяет выйти за границы сиюминутной достоверности, не объяснить, но подсказать, заронить предчувствие [201,с.5].

Убеждение символистов, что для художника мир прозрачен, а искусство способно заглянуть дальше и глубже науки, казалось общественному мнению безответственным, и даже дестабилизирующим. Сначала отдельные личности, а потом маленькие группы художников выковывали новый язык, в котором само слово было «символичным», равным чему-то большему, чем оно само [201,с.6]. Среди причин возникновения символизма основной А. Пайман видит [201,с.9] «кризис веры»: Россия не была затронута Ренессансом, но зато в лице образованных правящих классов в полной мере испытала на себе влияние Просвещения (которое не сказалось на деятельности православной церкви и народных массах). Подобная аномалия – «разлом» между культурой правящего класса и народа просуществовал вплоть до Революции 1917 года [201,с.9].

Даже приведенное представление о природе символа дает нам одно из интереснейших свойств символического мышления, описанного как мышление магическое К. Леви-Стросом [145] и Л. Леви-Брюлем [144], а именно – умение произвольно приписывать вещам значения, объективно отсутствующие в их природе. Для исследователя мифологии М. Элиаде основная цель изучения культуры – выявить ту границу, которая отделяет современное общество от архаического, с точки зрения автора, различие кроется в разном восприятии одной из базовых категорий Бытия – времени [350,с.7]: человек архаического общества ощущает себя неразрывно связанным с Космосом и космическими ритмами, в то время как современный человек – с Историей. Однако это не означает отсутствия некоторого взаимопроникновения этих двух форм Бытия. Миф, таким образом, оказывается по М. Элиаде подлинным, реальным, «живым»

событием, служащим примером для подражания и тем самым сообщаящим значимость человеческой жизни [350,с.29]. Кроме того, понимание символа как мистического отражения потустороннего – а по сути мифологического мира - непосредственно сближает символы с фактами, получаемыми в ходе работы с проективными методами исследования. Мифология в современном мире является отражением бессознательного в личности, в гораздо меньшей степени содержащего архетипические сюжеты, коллективные представления, нежели в предшествующие эпохи развития человечества.

Феномены, наблюдаемые в ходе исследования проекции личности, переноса ее внутреннего мира во внешний, содержат в себе и яркий чувственный образ, и некоторую обобщенную идею, абстрагированный опыт, а также и наиболее важный в контексте нашего исследования элемент - эмоциональное отношение к абстрагированному в символе опыту, влияющему на внешнюю деятельность субъекта, побуждающему к изменению реальности - личностный смысл. Несмотря на то, что эти явления относятся скорее к области предметных образов-представлений, они позволяют нам заглянуть в мир символов личности. Как пишет Л.С. Цветкова [321], предметный образ-представление выполняет двоякую функцию: является знаком некоторого предмета и несет не его значение (в отличие от обозначающего его слова), а смысл, который формируется в процессе невербального мышления. Поэтому, несмотря на то, что предметный образ-представление относится все же к знаковым средствам опосредования, он максимально приближается к символу по образующим его компонентам и выполняемой функции. По цитированному определению А.Ф.Лосева символ "есть предельно неразвернутый знак". Опираясь на данное определение символа, а также на представление о его трехкомпонентной структуре, можно предположить, что именно образ-представление, означающий некоторое множество предметов, их

взаимосвязи и взаимовлияния, а также и предметно представленных ситуаций, обозначаемых одним словом, является тем знаком, множество которых, проходя процесс обобщения, объединяются в символ, представляя его психологическое содержание.

Отечественная психология, в частности концепция деятельности, органично включала в себя положения ленинской теории познания, тем более что в общем виде они вполне здравы, а именно: познание идет от живого чувственного созерцания действительности к абстрактному мышлению, результаты которого отражаются в практической деятельности субъекта. Символ, основанный на «живом созерцании действительности», является ее отражением, однако самое простое представление, его образ проходят через процесс символизации, поскольку указывают на свой предмет. Образ, отвлеченный от предметного мира, не являющийся отражением непосредственно воспринимаемой действительности, не является в тоже время и абстрактным представлением, поскольку несет в себе указание на ту конкретную чувственную реальность, которая породила этот образ. То есть такой «отвлеченный образ» является символом – конструкцией, указывающей на нечто, отличное от самого символа. Через символ чувственная ткань доходит до стадии абстрактного мышления, символ включает в себя все то, что характерно для абстрактного мышления, четкое различение и противопоставление элементов действительности, объединение их в синтетическое целое, а главное, обобщение данных чувственного опыта и превращение «потока чувственного сознания» в обобщенные закономерности. Однако, по мнению А.Ф.Лосева [161, с. 329], абстрактное мышление имеет уже вдвойне символический характер, поскольку является структурированным, а потому в известном плане и усложненным отражением действительности, отражением ее неочевидных, выведенных в ходе мыслительного процесса, сторон. Кроме того, даже если рассматривать «абсолютно абстрактное»,

«чистое» мышление, представляемое как логическое оперирование абстрактными категориями [204], в нем будут обязательно присутствовать такие категории как вывод, то есть выведение тех или иных следствий из некоторых оснований. Однако следствие является таковым только в перспективе определенной последовательности каких-то положений, а потому содержит определенную «функцию», как ее понимают в математике, закономерность развития данной последовательности. Но в таком случае каждый член последовательности содержит в себе определенным образом и предшествующие члены (основания данного вывода) и последующие, то есть возможные выводы из данного утверждения.

«Возвращение в практику» символа происходит в полном соответствии с принципами рефлексорного кольца Н.А. Бернштейна[30]: чувственная ткань, пройдя анализ в соответствии с целями актуальной деятельности субъекта, служит основанием для коррекции его действий, направленных на достижение цели. Но в ходе этих действий субъект неизбежно изменяет действительность, что находит отражение в символе. Анализ изменений символа и их роли в приближении к намеченной цели отражается на последующих действиях, что приводит нас к выводу о непосредственном участии символа в преобразовании действительности, которую в начале своего развития символ просто отражал. Поэтому столь актуальным кажется использование проективных методов в исследовании символической функции, ее развития у детей: механизм проекции можно обозначить и как изменение действительности в соответствии с целями и задачами деятельности, осуществляемой субъектом. Личностный смысл как понятие отражает значимость как конкретных объектов и понятий, так и целых деятельностей для субъекта, готовность субъекта, пусть и не всегда осознанно, затрачивать ресурсы на осуществление этих деятельностей. Как отмечает Е.Т. Соколова [261], рассмотрение проекции

как отражения личностных смыслов субъекта в принципе не противоречит даже психоаналитической традиции рассмотрения проекции, апперцептивного искажения как защитного механизма – в конце концов, вытеснение из воспринимаемой действительности предметов и свойств, связанных с травматическим опытом, и способных актуализировать этот опыт является весьма значимой деятельностью.

Символ, по сути своей являющийся субъективно определенной общностью, указывает на все то единичное, что входит в него. Поэтому, с точки зрения А.Ф. Лосева, символом в искусстве является отнюдь не любое чувственное представление, не несущее никаких обобщенных элементов, но образы, воспринимаемые органами чувств как единичный предмет, и одновременно указывающие на некую закономерность, заставляющие делать выводы, касающиеся общих положений.

Однако символ, бесспорно, отличается от многих известных художественных и научных конструкций, также несущих в себе образный, идейный или эмоциональный компоненты, главным образом, внутренними отношениями этих компонентов. Важным свойством символа является соединение в нем известных схем, представленных в сознании с познаваемым предметом, сравнение их, выделение общих закономерностей при сохранении индивидуального характера предмета. Как пишет Л.С. Цветкова [320], несмотря на то, что предметный образ-представление предельно абстрактен, актуализируясь при предъявлении любого стимула, относящегося к входящим в образ-представление предметам (например, «яблоки»), на слово-стимул в сознании «всплывает» некоторый довольно конкретный образ, хотя и несущий в себе все черты класса предметов.

Вторым важным для нашего исследования свойством является равноправие всех компонентов символа – образа, его значения и смысла, их одинаковая представленность в его структуре. Генетически раньше

возникает образ и его невербальный смысл, и только при переходе образа-представления на вербальный уровень он приобретает слово-обозначение и, следовательно, значение (Л.С. Цветкова, [321]). Редукция или соподчинение одной из сторон символа ведет к образованию других структур – аллегорий, метафор, персонификаций.

Символы, применяемые в логике и математике, приближаются по функции к знаку, поскольку общее и частное в них являются взаимнообратимыми, однако образность сокращена до предела, а эмоционально-мотивационный компонент и вовсе отсутствует. В аллегории образ является не более чем иллюстрацией определенной абстрактной идеи, призванной высветить значимые признаки этой идеи, насытить их краской эмоционального отношения. Персонификация – образное олицетворение некоторой абстракции, где образ уже не является простой иллюстрацией, но и не выходит за рамки значения абстракции, а в метафоре образ – самостоятельное образование, совершенно не указывающее на какую-либо, в том числе многозначную идею предмета или его функции. В символе же образ сохраняет свое независимое значение и несет в себе, в свернутом виде, множество абстрактных идей как изображаемого предмета, так и предметов, связанных произвольно или социокультурно с изображаемым. Многозначность смысловой интерпретации символа, равновесие идеи и образа рождает в символе новое, невероятно важное свойство – взаимнообратимость означающего и означаемого. В то же время, хотя мы и опирались частично на взгляды антропологов К. Леви-Строса [145] и Л. Леви-Брюля [144] при написании данной работы, необходимо отметить, что символ в том виде, в котором он присущ современному человеку, весьма отличен от символа мифологического, главным образом тем, что не несет в себе субстанциональной связи с предметом, тогда как в мифе гром и молния являются не просто указанием на деятельность бога грозы, но вполне

реальными его орудиями. Нам кажется более чем справедливым указание Л.С. Выготского на мифологический характер мышления маленького ребенка, находящего подобные же вещественные связи явлений и своих представлений, а также на тот факт, что, по мере усвоения ребенком социального опыта, в частности, через развитие речи, усвоения счета, и особенно письма, вещественность таких связей уменьшается, они приобретают более произвольный и логичный характер. Надо отметить, что в ходе нашей работы мы как раз и столкнулись с тем, что развитие произвольных форм деятельности приводит к облегчению оперирования символически опосредованными образами.

Классификация знаков и символов, используемая в нашей работе, включает в себя интеграцию классификаций знаков, предложенной Чарльзом Пирсом и классификации символов Эриха Фромма, предложенную Н.В. Кулагиной [140, с. 12-13].

Знаки по Ч. Пирсу:

1. Иконические – изоморфные копии обозначаемого предмета, знак основан на простом подобии. Знаками такого рода являются фотографии, чертежи, рисунки.
2. Индексальные – основаны на реально существующей пространственно-временной связи знака и обозначаемого. Таковыми являются медицинские симптомы, показания измерительных приборов.
3. Символические – связь знака и обозначаемого является полностью условной, основана на некотором соглашении, известном достаточно широкому кругу людей. Знак интерпретируется как обозначаемое только тогда, когда это соглашение известно, поскольку никакой реальной связи через свойства знака не существует. Такими являются языковые знаки, рассматриваемые Пирсом как единственно истинные знаки. В такой трактовке использование термина «символ» обозначает предельно обобщенную знаковость, свидетельствует о сближении

знаковости и символичности в понимании Пирса. В понимании А.Ф. Лосева, знак и символ изначально были достаточно близки. Так, за словесным знаком, по Лосеву, стоит огромный пласт исторического опыта, неразрывно связывающего слово с обозначаемым предметом, а буквы – со звуками, перешедшими в буквы по еще неизвестному нам сходству. Похоже, что и известный лингвист Роман Jakobson придерживался той же точки зрения. Он придавал огромное значение буквенным знакам и считал, что буквенные знаки, несмотря на кажущуюся их абстрактность или символичность, настолько информативны, что из них можно постичь даже тот язык, звучание которого неизвестно, расшифровать смысл и мысль, заключенную в них [322,с.216]. Таким образом, словесный знак является продуктом абстракции некоторого чувственного опыта, так же, как и символ, однако связанным с конкретным предметом, а главное (только если речь не идет о словесных символах – художественных произведениях, молитвах, лозунгах) – начисто лишенным мотивационного компонента.

Классификация символов Эриха Фромма:

1. Условные (конвенциональные) символы – не имеющие никакой внутренней связи с обозначаемым. Единственной причиной их возникновения служит некоторое соглашение, «заключенное» достаточно большой группой людей. К таковым Э. Фромм относит математические символы, символы используемые в технике, а также слова естественного языка, коим данный автор, в отличие от А.Ф. Лосева, отказывает во внутренней связи с обозначаемым.
2. Случайные символы – возникают по принципу условного рефлекса И.П. Павлова – по пространственно- временной смежности. Данный тип символов, в отличие, от индексальных знаков Ч. Пирса, основывается на случайном совпадении, не являющимся закономерностью, а потому сугубо индивидуален (в отличие от условных символов). В качестве

примера приводится запах духов, ощущаемый во время романтической встречи, в дальнейшем (если эмоциональный опыт был достаточно силен) всегда вызывающий сходное состояние.

3. Универсальные символы – основываются на внутренней связи между символом и символизируемым, не случайной, присущей самому символу, воспринимаемой всеми людьми одинаково, вне зависимости от заключения ими каких либо соглашений. Данная связь, однако, не всегда обладает одинаковой «жизненностью», то есть способностью вызывать представление о символизируемом. Э. Фромм относит к истинным символам только две последние категории. Мы однако, не вполне согласны со взглядами данного автора. Внутренняя связь с предметом, воспринимаемая одинаково всеми людьми, может быть присуща только достаточно однозначно воспринимаемому стимулу, такому, как иконический знак Ч.Пирса, обладающий внешним сходством с предметом. Либо же необходимо привлекать категорию коллективного бессознательного, предложенную К.Г. Юнгом, предполагающую наличие у всех людей, вне зависимости от нации и уровня интеллектуального развития, достаточно широкое поле стимулов, воспринимаемых одинаково. Не совсем, впрочем, понятен механизм возникновения таких единых представлений и их передачи, который – если не прибегать к моделям «генетической памяти» – является несомненно культурным, а, следовательно, в известном смысле конвенциональным.

Для нас же основным различием в понятиях знака и символа, пересекающихся в ряде точек, как было показано выше, является жесткость связи с предметной реальностью, трудно поддающаяся изменениям у знака и опирающаяся на широкое смысловое поле, допускающее множественное толкование, и поиск нестандартных, но внутренне логичных связей у символа.

Как пишет Н.В.Кулагина [140, с.19], с точки зрения А.Ф.Лосева (подход которого является философско-методологическим базисом настоящей работы), знак и символ отличаются еще и степенью обобщенности, что уже отмечалось выше. По мнению автора, такое понимание различий знака и символа весьма распространено в современной семиотике. К данной точке зрения близка концепция символических форм Э. Кассирера, существенным достоинством которой является анализ отношений различных уровней проявления символа в человеческой психике.

Упомянутый подход, обозначенный Э. Кассирером как «философия символических форм», является в настоящее время одной из наиболее влиятельных философских концепций символа, всплеск интереса к которому пришелся на конец 80-х и 90-е гг. XX века [258, с.4]. Это послужило одним из оснований для анализа концепции Э. Кассирера в рамках настоящей работы. Другим основанием является близость концептуального аппарата философии символических форм культурно-исторической психологии. Мир сущего (предметный мир) у Э. Кассирера обретает свое бытие за счет объективирующей деятельности человеческого духа, предстает как коррелят сознания в виде феноменов культуры [258, с.22]. «...Культура, начинающаяся с самых элементарных актов восприятия, состоит в том, чтобы наделять значениями природный мир, т.е. превращать предметы в значения...это означает не то, что вместо понятия природной действительности Кассирер ставит понятие культурной действительности, а то, что природная действительность скорее понимается как культурная действительность...» [258, с.22]. «...таким образом, философию символических форм можно рассматривает как учение об основных структурах духа, продуцирующих различные виды культурной реальности...» [258, с.23]. Если принять, что язык относится к феноменам культуры, то опосредствование всех психических процессов —

восприятия, мышления и т.д. речью, осуществляемой при помощи средств языка [318, с.190] – один из основных конструкторов культурно-исторической психологии Л.С. Выготского, как раз и предстает «наделением значениями природного мира».

Основными категориями философии символических форм (в интерпретации отечественного исследователя наследия Э. Кассирера М.Е. Соболевой [258]) являются функциональное понятие, символическое понятие, символ и символическая форма.

Функциональное понятие. Основу мышления составляет способность сознания устанавливать отношения между чувственными данными в соответствии с определенными закономерностями. Дифференциация этих закономерностей сознанием требует для их сравнения предварительного задания некоторого однозначного правила, неизменного при всем разнообразии отдельных содержаний сознания. Т.е. в основе всех актов различения лежат чистые априорные понятия, составляющие фундамент способности к созданию чувственных представлений, и, в конечном итоге – идей разной степени абстрактности. Функционализм априорных понятий состоит в способе задания соответствия между элементами по определенным правилам, позволяющим выделить их из множества других предметов. Эти логические соответствия представляют собой необходимое условие и настоящую сущность понятия предмета [258, с.26]. Основными характеристиками функционального понятия являются: а) необходимость его существования для проведения любого абстрагирования, б) функциональное понятие объединяет элементы не по содержательному сходству, а за счет подчинения их некоторой логической закономерности. Основной особенностью познавательных процессов тогда становится их власть над предметом [258, с. 27] – «...предмет не руководит познанием, а сам формируется в его процессе...». Принципиально так же построены и естественнонаучные понятия, которые благодаря своей способности к

мысленному установлению конструктивных связей становятся инструментами исследования действительности. Подводя итог, можно сказать, что функциональное понятие не отражает действительность, а преобразует ее, замещая чувственное многообразие другим, удовлетворяющим определенным теоретическим условиям.

Символическое понятие имеет более широкий диапазон действия, в отличие от функционального понятия символическое охватывает не только логическое мышление, но и восприятие, представление, воспоминание, фантазию и др., т.е. распространяется на все области духовной деятельности человека и может служить основной для понимания культуры [258, с.27]. Превращение чувственных впечатлений в восприятия через символическое понятие происходит благодаря упорядочиванию впечатлений в соответствии с формами созерцания – пространством, временем и числом и организации в соответствии с категориями рассудка – количества, качества, отношения, модальности. Характерное свойство символического понятия – преобразование чувственных данных в символы, следовательно, символическое понятие изначально имеет созидательную, а не отражающую функцию. Таким образом, символическое понятие лежит в основе всякой интеллектуальной деятельности (понимаемой философски широко как все психические процессы, связанные с переработкой информации) и представляет собой базис, обеспечивающий единство всех символических форм.

Символ – основной вид объективации символического понятия или символической функции. Символ является единством смысла и чувственности, выражаемым через жест, звук, письменный знак, художественный образ и т.д. [258, с.29], т.е. через знак (как отмечает М.Е.Соболева [258, с.29], Э.Кассирер не проводит строгих различий между понятиями символа и знака, часто используя их как синонимы). Основные свойства символа:

1. В символе поток сознания прерывается и фиксируется некоторое содержание сознания, которому придается значение. Придание значения – не простая фиксация («означение», [318, с.162]) готового смысла, а и создание этого смысла. Поэтому символ предстает и процессом психической деятельности человека, и ее результатом. Можно сказать, что символ при таком подходе становится единицей хранения опыта человека.
2. В символе объединены идеальное содержание сознания и его внешний материальный, чувственно воспринимаемый субстрат – знак, «принципиально сверхнаглядное содержание выражается в наглядной форме» [258, с.31].
3. В символе чувственная единичность, не переставая быть таковой, представляет сознанию всеобщее.

Таким образом, символ имеет субъективно (внутренний опыт) – объективный (знак, например, слово и закрепленное за ним в культуре значение) характер.

Символическая форма – миф, язык, наука, искусство, религия, техника, право, история и экономика. Все эти формы образуют союз, но не субстанциональный, а функциональный – подчиненный структурным принципам творческой деятельности человеческого сознания.

Основные характеристики символических форм:

1. Все символические формы генерируются сознанием и представляют собой способы объективации духа, благодаря которым индивидуальное приобретает всеобщее значение; представляют собой «культурные матрицы», реализующие специфические виды intersubъективного значения. Каждая из символических форм – особое направление реализации какой-либо символической функции, поэтому, с точки зрения Э. Кассирера, невозможно построить иерархию символических форм или свести все формы к какой-либо одной.

2. Любая из символических форм представляет собой особую форму миропонимания (ср. с работой Н.В. Кулагиной [140], опирающейся на иной философский базис). Поскольку миропонимание и стабилизация представлений о мире в рамках отдельных символических форм неразрывно связаны, можно говорить о структурирующей функции символических форм.
3. Каждая из символических форм является посредником между субъектом и миром, а совокупность символических форм создает специфическую действительность человека, особый мир его бытия [258, с. 32].

С точки зрения методологии исследования символических образований важным является вопрос о принципах исторического и типологического анализа символических форм. оба вида анализа могут быть основаны на рассмотрении отношения символической формы к а) своему субъекту, б) к объекту, в) к символу.

Типологическому анализу, построенному на отношении символических форм к субъекту предшествует выделение основных функций сознания – функции выражения, функции представления, функция значения [258, с.33]. Любая символическая форма преимущественно выражает одну из этих функций. Так, искусство и миф в первую очередь связаны с выражением, и частично – с представлением, язык осуществляет функцию представления, а наука – значения; а функция представления свойственна научным понятиям в том смысле, что они являются «мнимыми образами» действительности. Исторически миф, язык и наука являются главными ступенями в развитии духа.

Следует отметить, что, по мнению Э. Кассирера, в основе мифического мышления, так же как и в основе научного, лежат категории количества, качества, отношения и модальности, приобретающие лишь

особое выражение. Тем самым автор пытался оспорить тезис Л. Леви-Брюля о дологичности и мистицизме мифического мышления [258, с.43].

Анализ концепции Э. Кассирера с позиций психологии показывает, что термин «функциональное понятие» можно привести в соответствие с «истинным понятием» у Л.С. Выготского [72, с.535-538], в основе понятия по Л.С. Выготскому также лежит абстрактная и логическая связь, решающая роль в образовании которой принадлежит слову.

Важнейшим для психологии является такое свойство символического понятия как организация чувственных впечатлений в соответствии с рассудочной категорией модальности. Возможность расчленения образа по чувственным модальностям является одной из базисных для дальнейшего развития абстракции, в противном случае образ остается конгломератом чувственных впечатлений, сцепленных воедино за счет одновременности их восприятия. Обобщение таких конгломератов возможно лишь по законам ассоциации – по сходству/контрасту, пространственной или временной смежности и т.д.

Также важной является и общая особенность функционального и символического понятий – объединение элементов по логической закономерности, а не содержательному сходству. Сравним с образом-представлением, в котором обобщаются все предметы, обозначенные одним словом – например, яблоки. Очевидно, что признаков сходства – форма, запах и т.д. по крайней мере столько же, сколько признаков различия внутри множества – вкус, кислый или сладкий, вариации цвета и проч.

Соотнесение отдельных символических форм с реализацией основных функций сознания интересно выделением таких функций. Очевидно, что функциям представления, значения и выражения можно привести в соответствие компоненты сознания в теории А.Н. Леонтьева [154] – чувственная ткань, значение и личностный смысл. Т.е. в

психологии деятельности перечисленные компоненты сознания рассматривались как структурные, а в философии символических форм – функциональные, а, следовательно, эти направления можно рассматривать как методологически взаимодополняющие.

Обращение к изложенной концепции символа и символических форм представляется логичным еще и с той точки зрения, что она, как следует из примечаний В.П. Троицкого, основанных на черновиках «Диалектики мифа», рассматривалась (наряду с концепциями Прокла и Шеллинга) как одна из наиболее близких А.Ф. Лосеву по основному принципу понимания мифа (А.Ф.Лосев [160, с.55-56]; [160, примечания В.П.Троицкий, с.506,513]). При этом в собственной концепции символа А.Ф.Лосева преодолено неразличение абстрактного, имеющего лишь условную связь с означаемым знака (знака-символа, по Ч.С.Пирсу) и символа, сформулировано представление о символе как форме отражения и преобразования реальности, форме бытия личности (в форме мифа) [160, с.97], однако не разработано представления о формах символа и их отношениях, что позволяет рассматривать подходы А.Ф.Лосева и Э. Кассирера как комплиментарные.

Возвращаясь к культурно-исторической теории, в связи с которой (как методологической основой данной работы) рассматривается философия символических форм Э. Кассирера, методологию которой рассматривает А.А. Пузырей [222,с.184], оказывается, что ученый имеет дело с особой, «неклассической» ситуацией исследования и совершенно новым типом – генетическим – подхода, в основе которого лежит положение, что исследователь может и должен иметь дело даже не столько с самими по себе высшими психическими функциями, сколько с самим процессом их генеза. «Запрещенным», пишет далее А.А. Пузырей, оказывается вопрос – «из чего же собственно образуются» ВПФ, т.е. вопрос о «натуральных» психических функциях, поскольку по смыслу

культурно-исторической теории образование и развитие ВПФ всегда – процессы не естественные, а искусственные, с необходимостью включающие акт организации психического аппарата человека с помощью особых «объектов-средств». Таким образом, заключает А.А. Пузырей, не «сырая» психика (по К. Леви-Стросу) или какие-то процессы ее «естественной» трансформации, но именно искусственные акты ее организации – сигнификативные акты, действия над психикой с целью ее преобразования и овладения ею с помощью особых знаков, и должны (по мнению Л.С. Выготского и его последователей) рассматриваться в качестве единицы анализа в психологии. Это предполагает [222,с.185] особую, всякий раз изменяющую (причем – преднамеренно изменяющую, артифицирующую) ситуацию исследования в культурно-исторической теории, которая с точки зрения традиционной методологии естествознания является не только «аномальной», но полностью исключающей всякую возможность объективного исследования и рационального мышления [222,с.185]. Таким образом, культурно-историческая теория оказывается близка точке зрения Кассирера о «символической форме» науки, близости ее мифу как творческой форме сознания.

Среди современных философских концепций знака и символа можно также выделить предложенную М.К. Мамардашвили и А.М. Пятигорским в работе «Символ и сознание» [181].

В ряду проблем, поднимаемых авторами в данной работе, классическое соотношение знака и символа (т.е. попытка задания системы определений), отношение символа к знанию и языку, сознанию и созданию «конкретной симвонологии сознания», термина вводимого «...как обозначение направления нашей работы, а не как название новой области знания (что было бы ужасно!)...» [181,с.125]. Таким образом, изучение символа видится М.К. Мамардашвили и А.М. Пятигорскому достойным отдельных специализированных работ (в рамках изучения более общей

проблемы сознания и общепhilософской проблемы – познания), если не отдельного направления исследований. Постараемся кратко охарактеризовать созданную ими систему взглядов на проблему символа (в частности, заданную программу анализа символических явлений и постулаты симвонологии).

Первое положение, на котором останавливаются авторы [181,с.99] – чрезвычайно важно выделить символ в качестве самостоятельной и внезнаковой категории, которая может быть понята, но не познана. Можно выделить две категории знаков: собственно знаки и символы как некоторые знакоподобные образования. Знак всегда находится на уровне дуализмов «знак-обозначение», «субъект-объект», символ может использовать те же материальные построения, что и знак (слова) или материально организованные ситуации (жест, рисунок, звук), абстрактно предполагаемые в качестве носителей информации. Однако символы мыслятся авторами как репрезентации *не предметов и событий, а сознательных посылок и результатов сознания*. Символы соотносятся с пониманиями, и поэтому оперирование символом как «знаком» предполагает реконструкцию не денотата этого знака, а субъективной ситуации порождения, как денотата, так и знака, то есть ситуацию понимания.

Второе положение [181, с.114] – современное научное знание, все более и более унифицирующее картину мира по одноплоскостной системе дихотомий, таких как «природа-культура», «выражение-содержание», «человек-окружающая среда» и др., воспроизводит, по мнению авторов, методологическое заблуждение – антропоморфности, антропоцентризма научных концепций, в частности (применительно к рассматриваемому вопросу) – к идее сращения психики и сознания, на новом уровне. А именно [181, с. 117-118] неразличение ситуаций «... “наблюдаю ли я знаковую систему или она наблюдает меня<...>”. Но нам совершенно

очевидно, что это две принципиально разные ситуации...»[181,с.118], придание знаковым системам характера универсального фактора, практически упраздняющего внутреннее субъектно-объектное членение.

М.К. Мамардашвили и А.М. Пятигорский пишут, что с их точки зрения, это означает «невыход из языка в работе над языком» [181, с.119], что противоречит философской традиции, исторически первично направленной на понимание содержательностей, связанных со структурами сознания. Одной из таких содержательностей, по мнению авторов, выступала память [181,с.119] (к обоснованию эксперимента по пиктограмме, да и по ассоциациям), поскольку являлась символом, обозначающим динамику индивидуального психического механизма сознания, символом, снимающим дуализм «психика-сознание» [181,с.120]. С позиций универсализации языка функции памяти редуцируются до актуализации опыта в языке.

Далее авторы полагают, что *«символ есть вещь, а не условно вводимый «рабочий термин» или правило описания»* [181,с. 125], отграничивая таким образом свою работу от современных ей (1970-80е гг.) семиотических, антропологических, культурологических и иных исследований, в которых наибольшее распространение имела приведенная выше классификация знаков Ч.С. Пирса, относящая символ к наиболее условным (по связи с обозначаемым) знакам. Более того, для М.К. Мамардашвили и А.М. Пятигорского [181,с.25] принципиальным было подчеркнуть, что если семиотика склонна рассматривать всякое явление как знак какого-либо другого явления (принцип обратимости знака и обозначаемого), то в их работе *«...символ «видится» как<...>Вещь, которая одним концом «выступает» в мире вещей, а другим – «утопает» в действительности сознания...»*.

На этой основе предложен план анализа символов [181, с.125-126]:

1. Вычленение в тексте физических образов: факты, события, предметы (в том числе и числа), цвета, конструкции, ландшафты, ситуации и т.д.
2. Эти образы, выступающие как физически определенные элементы текстов, соотносятся с нефизическими *типическими* состояниями.
3. В интерпретации эти типические состояния, как правило, являются негативными психическими состояниями, которым приписывается универсальная значимость, а их вещность — символической.

По мнению авторов, параллельно с этим планом анализа существует и другой, дополняющий его:

4. Физические образы (1) обладают некоторой *общей* значимостью, выходящей за рамки значимости не только данного текста или группы текстов, но и данной культуры
5. Этим образам может быть приписано значение, выходящее за рамки психических состояний — речь может идти о состояниях «людей», «природы» (т.е. больших систем), что низводит психизм данных состояний до метафоры.
6. Отрицательный характер этих состояний теряет свою однозначность, переходит в «недостаточность», незавершенность», «несовершенство».

При этом уточняется, что под отрицательными состояниями понимаются сбои в психологических механизмах познавательного процесса, хотя само понимание «отрицательности» в известной мере условно и связано с европейской традицией анализа в дихотомиях типа «норма-патология», «гений-безумство», тогда как сами структуры и состояния сознания не могут быть оценены в таких терминах.

План анализа символических явлений был дополнен в работе М.К. Мамардашвили и А.М. Пятигорского рядом постулированных положений, при помощи которых исследователь сможет осуществлять обработку символического материала (авторами эта область анализа была обозначена как «символология»).

Символ – конкретная вещь, которая конкретно и вещественно соотносится с чем-то *определенным* в содержательности сознания [181,с.129]. Материя символа появляется в результате психической проработки и языкового описания факта сознания, так как он видится глазами индивидуальной психики на полюсе этой проработки [181,с. 130]. Данная позиция может быть сопоставлена ряду положений А.Ф. Лосева, писавшего о вещественности и конкретности мифа (понимаемого как одна из форм символа, см. выше) и интегральном характере символа, включающем в себя результаты когнитивной переработки и осмысления образа.

Символ как вещественный факт, который может быть натурно изображен, по мнению М.К. Мамардашвили и А.М. Пятигорского, не нуждается, в отличие от ряда других психических объектов в денатурализации, так как он ведет исследователя не к атомарным фактам сознания, а к его содержательным структурным образованиям [181,с.144]. Таким образом, можно констатировать, что символ авторами понимается как та самая «единица» в терминах Л.С. Выготского, которая должна лежать в основе анализа явлений сознания.

Постулаты симвоологического анализа:

I. *В своей натурной вещности никакой символ не может прямо соотносится с одной данной конкретной содержательностью (или структурой) сознания.* [181,с.144]

II. *Когда мы говорим, что мы понимаем или не понимаем объект в смысле его знания, то это понимание зависит от нас, а когда мы говорим,*

что мы не понимаем или понимаем символ в его соотнесенности с содержательностью сознания, то это зависит от самого символа. Таким образом (хотя сами авторы характеризуют данный постулат как «наивная презумпция «объективной автономии»» [181,с.149]) задается противопоставление знака с его произвольной связью с обозначаемым и символа, где связь полагается субстанциональной.

III. *Символ абсолютно произволен в отношении структуры сознания, с которой он соотносится* [181, с.149]. Здесь возникает некоторое противоречие между стремлением подчеркнуть внезаковую природу символа (постулаты II и III), и тем – постулат I – что символ опирается на те же материальные структуры, что и знак, поэтому связь его формы с содержанием также не может быть прямой, опосредуется некоторыми культурными и интрапсихическими механизмами. Это противоречие может быть снято через предположение, что у каждого символа есть семантическое поле тех содержательностей/структур сознаний, с которыми он может соотносится, и это поле регулируется механизмами культуры. Подобное предположение лежит в русле идеи А.Ф. Лосева о символе как предельно неразвернутом (обобщенном) знаке (см. выше), что предполагает и более широкое, нежели у знака, семантическое поле.

IV. *Символ – вещь, обладающая способностью индуцировать состояния сознания, через которые психика индивида включается в определенные содержания (структуры) сознания. Или так: при аккумуляции психикой индивида определенных состояний сознания символ обнаруживает способность введения психики в определенные структуры сознания.*[181,с.151]

Рассуждая об этом последнем постулированном свойстве символа, М.К. Мамардашвили и А.М. Пятигорский обращают внимание на то, что время (в их построении) дискретно, следующий момент времени

неизвестен из предыдущего, что задает временную перспективу и может быть соотнесено с широким контекстом психологических исследований – К. Левина, Дж. Келли и ряда других. Далее авторы приходят к необходимости лингвистических построений или научных теорий для развертки структуры знания в последовательность свершившихся событий, которые не обладают этой последовательностью (т.е. возможностью логически вывести последующие элементы из предыдущих) в процессе мышления. Если интерпретировать эту мысль с позиции психологии, то речь идет о перешифровке симультанных образов в сукцессивные структуры высказывания на уровне внутренней речи (см. работы Л.С. Выготского, А.Р. Лурия, А.А. Леонтьева, Л.С. Цветковой).

Смысл символа как единицы анализа М.К. Мамардашвили и А.М. Пятигорский представляют также через ряд последовательных положений [181, с.154-155].

Во-первых, символ сам по себе есть «вещь, имеющая смысл в отношении сознания», это означает что он обладает своим собственным смыслом как «особая вещь» и одновременно смыслом в отношении сознания.

Во-вторых, как «вещность», так и «не-вещность» символа может существовать в отношении к субъекту как индивидуальному психическому механизму совершенно автономным образом. «Я» может находиться в «поле символа» (физически или психически), не осознавая смысла этого символа в отношении сознания, хотя и будучи под воздействием этого символа как «особой вещи». С другой стороны, понимание символа может возникнуть и вне поля его действия.

В-третьих, при рассмотрении символов необходимо учитывать своего рода «этологический уровень», где каждый символ будет являться комплексом объектов или действий, ни одно из которых не существует

(как символическое, в этом месте авторы даже ставят восклицательный знак) вне этого комплекса.

Обобщая эти положения, можно предположить, что М.К. Мамардашвили и А.М. Пятигорский в целом понимали смысл символа как единицы анализа в его регуляторной функции относительно структур, состояний и содержательностей сознания, при этом (избегая как отождествления, так и противопоставления психики и сознания) признавали за сознательным (произвольным) контролем ведущую роль в осуществлении познавательной и иной деятельности. Более того, в реплике о подсознательном (в психоаналитической интерпретации) [181,с. 99], утверждается что на самом деле термин «подсознание» означает лишь отсутствие у наблюдателя процедур обратной декодировки символа в репрезентации сознания.

Важным представляется то, что символы в рамках данной теории *беспредметны*, поскольку никакая редукция (в феноменологическом смысле) символизируемого ими содержания не приведет нас к объекту: вещи в символе – *не вещи, а мнимости ментальной и сознательной жизни*. Вещью является сам символ, а не то, что он символизирует [181,с. 200]. Предметность символа двоична: есть непосредственный предмет, «вещь» символа и «предметная мнимость», обозначаемая символом состояний и структур сознания.

Психологический аспект символа [181,с. 155-156] связан с идеей когнитивного уровня, т.е. в нормальной ситуации, по мнению авторов, наблюдаемый индивид:

1. не может рассматривать или воспринимать нечто как символ, имеющий особое значение, то есть относящийся к его собственным ментальным состояниям,

2. не может понять, что это значение порождается его собственными ментальными состояниями, и

3. не может понять, что его собственный менталитет (реагирующий на символы) постигается в его «вещности» (то есть как «не-я»).

Таким образом, психологический смысл символа должен быть интерпретирован внешним наблюдателем амбивалентно, в отношении символа к психике наблюдаемого и в отношении психики наблюдаемого к символу.

Среди концепций символа, существующих в современной философии, особенно выделяется созданная Г.В.Ф. Гегелем [76]. Во-первых, полагал А.А. Леонтьев, в силу того, что именно эта философская традиция развивалась К.Марксом и марксистами и оказала существенное влияние на отечественную философию, психологию и лингвистику [153,с.38]. Во-вторых, Гегель отделил знак от символа, указав, что символ мотивирован, а знак произволен относительно объекта [153,с.38]. В-третьих, именно Г.В.Ф. Гегелю принадлежит мысль о сознании, творящем действительность и «удвоении» действительности в деятельности человека [153,с.39], которая лежит в основе идей опосредствования и сигнификации у Л.С. Выготского.

По мнению М.К. Мамардашвили и А.М. Пятигорского [181,с.160], Г.В.Ф. Гегель натурализирует сознание, внося его внутрь самой действительности и самих предметов, рассматривает всякое событие как духовное и внутреннее, и в этом смысле поддающееся рациональному осмыслению и изображению. Таким образом, Г.В.Ф. Гегель отступает от принципов позитивистской науки, которая как раз считает, что в той мере, в которой мы наделяем объект научного исследования, внутренней жизнью или самостоятельной потенцией, мы выводим его из круга научного анализа.

В целом теория символа у Гегеля носит эстетический характер, и первое упоминание об этой категории встречается в характеристике основных форм искусства.

Три основные формы искусства [76, с. 309-311]:

1. Символическая, в которой идея еще ищет своего художественного выражения, так как она абстрактна, неопределенна и не имеет сама по себе и внутри себя адекватного внешнего явления. Соотношение значения данной формы искусства с ее обликом – взаимное напоминание и абстрактное (произвольное, [76,с.309])согласие, при некоторой взаимной чуждости и неадекватности.
2. Классическая, в которой идея остается абстрактной, но обретает определенность (и даже самоопределенность, [76,с.310]). В этой идее воплощена некоторая всеобщность, свободная от случайных и частных черт как внутреннего, так и внешнего мира, но вместе с тем – сугубо индивидуализированная, способная воплотить лишь некоторое определенное и ограниченное содержание. Внешняя реальность искусства не сохраняет самостоятельности по отношению к его значению, которое, с другой стороны, показывает в произведении лишь само себя и в нем положительно соотносится с собой.
3. Романтическая, в которой идея прекрасного постигает саму себя как *абсолютную*, вследствие чего перестает находить полную адекватную реализацию во внешней форме (т.к. обладает истинным существованием только внутри себя [76, с.311]). Поэтому для романтической формы искусства характерно *безразличие* внешнего облика, хотя это различие формы и содержания вносится с противоположной стороны, нежели у символического искусства.

Таким образом, констатирует Г.В.Ф. Гегель, от символического через классическое к романтическому искусству происходит сперва обретение совершенного единства внутреннего значения и внешнего облика, а потом искусство «...*переступает* пределы которого в своей чрезвычайной духовности...» [76, с.311].

Необходимо обратить внимание, что развитие как искусства, так и искусствоведения продолжалось довольно бурными темпами после 1810-1820х гг., когда автором были созданы «Лекции по эстетике» [198];[257];[287], поэтому предложенную классификацию форм искусства нельзя считать завершенной, скорее ее можно рассматривать в качестве отправной точки для размышлений конкретного автора по проблеме символа.

Г.В.Ф. Гегель отмечает [76,с. 312], что необходимо различать символ как начальный этап искусства, характеризующий, прежде всего, Восток (в отношении Гегеля к теме Востока в целом см. работу Г.Б. Шаймухамбетовой [340]) и как утратившую самостоятельность внешнюю форму, которая может встречаться также и в классической, и в романтической формах искусства. Однако, такого рода переход черт более ранней формы искусства в более поздние (как и обратный процесс) всегда имеет место в отношении второстепенных и изолированных черт и образований произведения искусства, но не подлинной его души.

В символе следует различать имеющиеся в нем две стороны [76,с. 313]: *значение* и *выражение* этого значения. *Первое* есть представление или предмет безразлично какого содержания, а *второе* – некое чувственное существование или образ какого-либо рода.

1. Символ – некий знак. Однако в отличие от «традиционных» знаков, имеющих чисто конвенциональную связь с обозначаемым, символ – как форма искусства – не может быть столь «безразличен» в отношении друг к другу значения и обозначения, так как искусство состоит как раз в связи значения и облика.

2. Символ представляет собой знак, который уже в своей внешней форме содержит то представление, которое он символизирует; вместе с тем символ должен вызывать в сознании не самого себя как единичный

предмет, а именно всеобщее качество, которое подразумевается в его значении [76,с. 314].

3. Несмотря на то, что в *одном* свойстве значение и образ совпадают, с другой стороны, символический образ содержит и другие, совершенно независимые качества, совершенно отличные от общего для символа и его значения. То есть символ непременно должен оставаться по существу двусмысленным [76,с. 315]. Из этого вытекают: а) трудности определения того или иного образа как символа, поскольку даже самые известные образы благодаря отдаленным ассоциациям могут использоваться в качестве символа нескольких значений; б) эти трудности относятся не к ограниченному числу случаев, а к очень обширным областям искусства и мифологии – по мнению Гегеля, трудности определения символа относятся почти ко всему Востоку [76,с. 317]. Здесь Г.В.Ф. Гегель делает важное замечание [76,с.320], сближающее его позицию с воззрениями А.Ф. Лосева: мифологию должно понимать символически, поскольку как бы гротескны не казались мифы и сколько бы к ним не было примешано произвольной фантазии, они рождены духом и потому должны заключать в себе значения, т.е. общие мысли о природе бога. У А.Ф. Лосева же (см. выше) миф понимался как форма фиксации опыта, символическая действительность. Таким образом, в этой точке можно констатировать сближение позиций двух философов, хотя в целом А.Ф. Лосев рассматривал символ как более общую философскую категорию, Гегель же заканчивает свои рассуждения о мифологии третьим положением: «...действительно ли следует понимать всякую мифологию и всякое искусство *символически*...» [76,с. 321], указывая на ограниченность символической формы искусства, т.е. оставаясь в рамках исключительно эстетики.

Таким образом, на уровне философской методологии данная работа основывается преимущественно на трех концепциях, находящихся в

сложных отношениях друг с другом, следующих авторов: Г.В.Ф. Гегеля, А.Ф. Лосева (генетически восходящая к философии символических форм Э. Кассирера) и М.К. Мамардашвили и А.М. Пятигорского. Каждая из этих концепций, в свою очередь, может быть в определенной степени соотнесена с взглядами психологов культурно-исторического (в настоящий момент – культурно-деятельностного) подхода.

1.2 Миф как символическая форма.

Прежде чем перейти к изложению представлений А.Ф. Лосева о мифе как символической форме, приведем краткую критику А.Ф. Лосевым философии символических форм [160, с. 513]:

1. тождество логического и алогического в мифе, рассматриваемое Кассирером, требует выделения в этом тождестве момента самосознания, именно тождество логического и алогического в самосознании наиболее важно.
2. трактовка мифа как логической функции правильна, а метод анализа Э. Кассирера можно охарактеризовать как трансцендентально-дедуктивный.
3. однако диалектичность этого метода сомнительна – построение диалектики символических форм Кассирером идет вопреки предшествующему анализу, а переходы от мифа к религии и от религии к искусству нельзя считать диалектическими. В то время как миф мыслится как смысловая структура, религия требует своего осуществления; искусство дает синтез в смысловой, но не вещной сфере.

Из приведенного суждения видно, что в качестве важнейших моментов символических образований для А.Ф. Лосева выступают их связи со смысловой сферой личности и ее самосознанием.

Взаимоотношения символа и мифа являются сложными – с одной стороны, художественный символ связан с изображаемым предметным миром только в отношении смысла, тогда как миф обладает субстанциональной связью с изображаемым, с другой стороны – религиозный символ, обладая всеми свойствами символа вообще, является также и мифом (А.Ф.Лосев, [161, с. 336]), поскольку связь, например, иконы и изображенного на ней святого вещественна (см. также [282, с. 203]). Поэтому, несмотря на то, что А.Ф.Лосев разделил понятия символа и мифа, он представлял эти семиотические феномены как образующие континуума, на одном полюсе которого располагаются предельно условные по степени вещественности своей связи с изображаемым математические формулы (близкие по этому параметру к знаку), на другом – миф, как предельно вещественное воплощение явления.

Миф, являясь особым рода символом, сохраняет все черты и свойства символа, однако имеет и особенности, связанные с его ролью «специальной сферы, в которую погружаются отвлеченные понятия, чтобы превратиться в живые вещи живого восприятия»:

1. миф – не выдумка или фантастический вымысел, но необходимая категория сознания и бытия.
2. в то же время, миф не является «идеальным бытием», но ощущается и трансформируется как вещественная реальность.
3. миф не является научным (в том числе, примитивно-научным) построением, а живым субъект - объектным построением, содержащим собственную, вненаучную структуру и закономерности.
4. миф не метафизическое построение, а реальность, вещественно и чувственно творимая, в то же время

отрешенная от обычного хода явлений (подчеркнуто нами), и, в зависимости от степени отрешенности, имеющая различную степень иерархизированности.

5. миф – символ, но никак ни схема или аллегория. Однако, рассматривая эти семиотические формы как производные от редукции символа, можно утверждать, что миф может содержать в схематические, метафорические, аллегорические слои.
6. миф не является литературным (в широком смысле поэтическим) произведением, его отрешенность от реальности – возведение абстрактных и изолированных категорий в интуитивно-инстинктивную форму, примитивно - биологически, чувственно взаимоотносящуюся с человеком, что объединяет их в неразрывное целое.

Основываясь на этих тезисах, поступательно детализирующих понятие мифа, А.Ф. Лосев [160, с. 95-97] выводит понятие мифа как личностной формы, образа бытия личности.

Рассматривая миф с этой позиции, особенно учитывая тезисы 3,4 – миф как живое субъект - объектное построение, отрешенное от обычного хода событий, приходим к выводу о сходстве мифа в понимании А.Ф. Лосева и юмористического высказывания. Это согласуется с иными взглядами на символ и миф, высказанными К. Леви-Стросом [145] в сравнительном анализе мифосимволических структур первобытных культур и психоаналитического понимания мифа как особой реальности собственного опыта, с которой работает психотерапевт [145, с. 204-213].

Вся психическая жизнь человека, страдающего неврозом, весь внешний опыт структурируются некоторой доминирующей структурой. Законы образования таких эмоциональных структур не определяются их

содержанием, контекстом или моментом возникновения [145, с.211-212]. Алгоритмы их построения универсальны для данного субъекта. При этом разница между патологией и нормой состоит именно в доминировании единственного способа интерпретации и эмоционального проживания невротиком событий его реальной жизни. Невротический способ интерпретации также предполагает негативные переживания, поскольку из-за единственности интерпретационной структуры количество ситуаций, удовлетворяющих критериям безопасных/полезных для личности, резко снижено. Также наличие единой и единственной схемы переработки и хранения внешнего опыта может вести к выводу о двойственности ее природы: в ней присутствует как эталон положительного исхода, так и эталон отрицательного. Эталоном отрицательного исхода ситуации является полное или частичное воспроизведение первичной травмирующей ситуации. Однако сама травматичность первичной ситуации является результатом интерпретации ее как травмирующей. Исключением не являются даже ситуации прямой угрозы жизни, имеющие место во время военных действий, поскольку интерпретация угрозы жизни как психотравмирующей ситуации происходит при участии имплицитно присутствующего в психике инстинкта самосохранения. В случае ослабления этого инстинкта, ситуация угрозы жизни не рассматривается в качестве травмирующей, что наблюдается при некоторых психических заболеваниях. Поэтому можно предположить, что некоторые компоненты интерпретационных схем и в норме существуют еще до наступления первичной психической травмы, как продукт личностного и социального развития субъекта, и их можно рассматривать как готовность к восприятию подобной психотравмирующей ситуации и определенной реакции на нее. Таким образом, существует пре-готовность к формированию невроза, а первичная травма воспринимается субъектом как живой миф, в осуществлении которого он участвует [145, с. 210].

Подобный способ объяснения невротических расстройств присущ различным школам психоанализа, в особенности классическим воззрениям З. Фрейда, полагавшего, что корень невроза лежит в конфликте стремления к удовольствию и социальных запретов, транслированных родителями. Данная модель была существенно дополнена К.Г. Юнгом, утверждавшим, что помимо индивидуального, определяемого этими двумя сторонами, бессознательного, существует коллективное бессознательное, основанное на образах, общих для разных людей и социумов. Коллективное бессознательное, по мнению Юнга, расположено в более «глубоком», а потому менее доступном слое психики [354, с. 301]. Интересно, что понятие пре-готовности к формированию определенного образа - предмета или целой ситуации, относится не только к анализу мифов или психотерапии, но к психологии в целом. Так, впервые о наличии некоторых схем перед восприятием предмета и формированием его образа говорил Эпикур [321, форзац], в современной психологии это положение активно разрабатывается в теории деятельности (А.Н.Леонтьев), тесно смыкающейся по методологическому принципу предметности с представлениями об акцепторе действия в теории функциональных систем П.К. Анохина и, главным образом, со «смысловым образом предмета» у Н.А. Бернштейна (см. [9, с.119-120]).

Таким образом, если встать на позицию К. Леви-Строса, не возникает сомнений в тождестве совокупности интерпретационных структур, имеющих у каждого человека (доминирование одной из них у невротика не означает элиминации остальных) и категории бессознательного. Следовательно, термин бессознательное обозначает символическую функцию, проявляющуюся у всех людей по одним и тем же законам, сводимую к совокупности этих законов. На этом основании К. Леви-Строс четко разграничивает категории подсознательного и бессознательного. Подсознание понимается им как один из видов памяти,

хранящей осколки воспоминаний и образов, всплывающих в ситуациях, связанных по своему смыслу или содержанию с ситуациями возникновения этих воспоминаний. Бессознательное – лишено образного содержания, является инструментом приведения поступающей внешней информации в соответствие с собственными законами символической функции.

Все вышеизложенное – родство символа и мифа, функциональный характер бессознательного, формирование невротических переживаний как искажения «мифа жизни» подводит нас к краткому анализу современных представлений о формах существования мифа и возможностях его исследования.

В.Н. Топоров, анализируя художественный текст как источник символов пишет, что отношения текста и архетипического, мифологического, символического модусов двоякое – с одной стороны, они выступают в пассивной роли источников, по которым можно судить лишь о присутствии в них этих модусов, с другой – в активной роли, когда текст «разыгрывает» миф и символ, открывая ему путь из глубин бессознательного в сознание [273,с.4]. Самодостаточность языка, пишет далее [273,с.7] В.Н. Топоров, делают как бы излишними вопрос о смысле и целях реконструкции языковых элементов, поскольку язык сам себя ставит в центральное положение в мире «всего» что в нем есть. Однако в этом «мире языка» выделяются две сферы – «надъязыковая» (идеально-духовная) и «подъязыковая» (материально-вещное), в пределе язык спиритуализует вещное и материализует духовное, в этом состоит его символическая функция [273,с.7]. Это обусловлено происхождением и вещей, и идей из потребностей и умений человека, из установки на организацию мира в котором он живет, выращивание того начала, которое именуется культурой [273,с.7]. При этом автор оговаривается, что мир идей является первичным, по отношению к вещному миру, обладающему

явной исторической заданностью, в том смысле что на определенном периоде истории человек вовсе не пользовался вещами.

В.В. Налимов писал, что интерес к исследованию языка легко объясним, так как языка представляет собой кратчайший путь к механизмам мышления, более того, в изучение познавательных процессов можно ввести методы «аналогичные» современным естественным наукам, если объектом изучения сделать язык: это позволит внести в эксперимент количественное измерение [194,с.8].

Цитируя А.А. Ветрова, В.В. Налимов пишет: «для раскрытия формальной структуры естественного языка...требуется обращение к смысловой стороне языка...К формальным исследованиям (опирающимся на значение) анализ языка не сводится...» [194,с.38].

Подытоживая историю развития лингвистической мысли, В.В. Налимов приходит к разделению взглядов на язык как на жесткую структуру, каким-то «безусловным» образом связывающую знак с обозначаемым, и как на мягкую структуру, столь сложную, что правила приписывания смыслового содержания знакам не поддаются четкому упорядочиванию [194,с.40].

Для определения своей позиции по этой проблеме автор задается вопросом: что есть язык и выводит следующие характеристики: а) обладает свойством коммуникации, б) способность свертывать, хранить и воспроизводить информацию[194,с.47].

В.В. Налимов высказывает важную идею о разграничении знака и символа: образ, это не знак, а символ, над которым не производятся логические операции [194,с.58], при этом создается он все же знаковыми средствами.

Как указывал Л. Витгенштейн, обсуждая значение слова, можно было бы часами говорить о глаголах «смотрю», «чувствую» и т.д., описывающих индивидуальный опыт [259,с.37], но всегда необходимо

поинтересоваться – как мы научились употреблению этих слов. Сделав это, исследователь, с одной стороны, преодолевает ряд непониманий, с другой – получит «первобытный язык», в котором функционирует это слово. При обучении чрезвычайно важно использовать экспрессивные жесты и выразительную мимику, слово понимается как заменитель выражения лица или жеста [259,с.38]. Ведь что делает слово возгласом одобрения – не форма слова, а та лингвистическая игра, в которой это слово участвует. Язык представляет собой неотъемлемую часть многих форм деятельности – разговора, письма, поездки в автобусе, встреч с людьми и т.п. Поэтому следует сосредоточиться не на словах «смотрю, чувствую, красивый, хороший», но на случаях их употребления. Слова, относящиеся к эстетическому суждению, пишет далее Л. Витгенштейн [259,с.40], играют сложную и специфическую роль в культуре каждого исторического периода, поэтому чтобы объяснить их значение необходимо дать описание всей культуры.

Для М. Фуко в его работе «Слова и вещи» (цит. по [292]) основную ценность представляют т.н. «эпистемы» - общие принципы упорядочивания, представляющие собой фундамент знаний определенной эпохи. Автор пишет, что рассматривает знания не в их «объективности», а скорее в истории их возможности, в формах эмпирического познания [292,с.400].

Вплоть до конца 16 в., указывает далее М. Фуко, категория сходства играла конструктивную роль в знании в рамках западной культуры: определяла интерпретацию текстов, организовывала игру символов, делая возможным познание вещей. Таким образом, мир замыкался на себе самом: земля повторяла небо, лица отражались в звездах и т.п.

Если прежде (до 17 в.) вопрос стоял так: «Как узнать, что знак указывает на что, что он означает?», пишет далее автор, то затем эпистема формулируется так: как знак может быть связан с тем, что он означает.

Классическая эпоха отвечает на этот вопрос анализом представления, в то время как современная мысль – анализом смысла и значения [292,с.401]. Однако тем самым сопричастность языка и мира, по М. Фуко, оказывается разрушенной, поскольку язык оказывается не более чем случаем «представления» (для людей классической эпохи) или «значения» (для современного человека) [292,с.401].

Как писал Й. Хейзинга, фраза «человек и культура» предполагает, что можно противопоставить человека (сегодняшнего европейца), его культуре, рассмотреть индивида вне зависимости от нее, однако противопоставление культуры и человека – лишь видимость, ибо он сросся с культурой носитель [259,с.7].

Далее автор задается вопросом: знаем ли мы достаточно хорошо, что предполагает слово культура, культура имеет преобладающее эстетически-интеллектуальный облик и родственна понятию образованности. Однако [259,с.8], если понимать под культурой только образованность, то исчезает этический фактор, важнейший для культуры.

Й. Хейзинга не зря оговаривается в самом начале своей работы, что рассматривает прежде всего европейскую культуру, поскольку, с точки зрения автора, есть несомненная разница между нациями, лежащая частично в аффективной сфере, частично – в исторических предпосылках и различном общественном устройстве, но особенно примечательным автору кажется «непреодолимый языковой барьер», основополагающие и наиболее общие понятия языка, не имеющие полного эквивалента в другом языке [259,с.10].

Анализируя современные массовые коммуникации, И.А. Мальковская обращается к трудам Ю. Хабермаса, полагавшего, что общество, интегрированное не рынком, а ассоциациями, становится одновременно политическим и свободным от господства порядком: это

своего рода новая историческая модель, предназначенная для завершения эпохи Модерна [179,с.99].

Обращаясь к постструктуралистам (Ж. Лакану, Р. Барту, Ю. Кристевой) И.А. Мальковская пишет, что они выступали против одного, всеобщего культурного кода, отказавшись от поиска неких единых структурных оснований личности, и их идеи нашли воплощение в Интернет-культуре игр в идентичность, стали важным звеном выстраивания поликультурного диалога в обществе. Общий пафос постструктурализма направлен против традиционной идеологии, рассматривающей культуру как «разумно» урегулированный феномен [179,с.100].

Рассматривая работы Р. Барта, автор показывает, что им впервые были вскрыты происходящие в культуре процессы преобразования символа-образа, несущего универсальный язык целостного мировоззрения, в дискретный символ-означающее, который поддается распознаванию в различных семиотических системах [179,с.105]. Символ, по Р. Барту, привносит в область разума то, что традиционно относилось к «эмоциям», «интуиции». Таким образом, миф-символ представляет собой семиологическую систему, в которой постулируется соотношение означающего, означаемого и знака [179,с.106].

Вскрывая суть рекламных образов, А.В. Костина также обращается к трудам Р. Барта [129,с.220], считавшего, что знак является ассоциацией обозначаемого как содержательной стороны и обозначающего как формальной стороны, в качестве примера приводится букет роз как знак любви (розы – обозначающее, чувство – обозначаемое). Однако постструктуралисты, такие как Ж. Лакан, полагали, что означающее и означаемое находятся на принципиально разных уровнях, разделенные барьером, сопротивляющимся обозначению [129,с.220]. Так, Ж. Лакан ввел

понятие «плавающего означающего», свободного от непосредственного влияния означаемого.

В рекламных сообщениях буквальное, денотативное значение (обозначающее), по мнению А.В. Костиной цитирующей Р. Барта, таким образом выступает не более чем прикрытие сопутствующих, как бы «побочных», коннотативных (обозначаемых) смыслов – например, «сексуальность» в рекламе «надежного и качественного автомобиля» [129,с.221]. Таким образом, процесс функционирования рекламного знака предполагает выявление стоящего за ним предмета и его смысла – создание знаковой ситуации, без подобного распознавания сам знак утратит смысл и прекратит существование [129,с.221].

Реклама, с точки зрения автора, позволяет по-новому взглянуть на выделенные Ю.М. Лотманом типы коммуникации «Я-Я» (извне получается лишь небольшая часть информации, служащая возбудителем возрастания информации внутри сознания коммуниканта) и «Я-Он» (информация поступает извне в виде законченного текста). Примером сообщений второго типа А.В. Костина считает избыточные информационно и практически лишенные коннотативных значений пропагандистские сообщения, тогда как коммуникация «Я-Я» представлена богатой историей – от фольклора, к средневековой литературе, побуждавшей человека к самопознанию (в т.ч. христианские тексты), к современным рекламным слоганам, вызывающим архетипическую символическую реакцию [129,с.222].

Функцией рекламы (в особенности – на постсоветском пространстве) А.В. Костина считает установление соответствия знаков друг другу, формирование стилистического единства среды, фиксация его [единства] особенностей в сознании потребителя через формирования устойчивого поля ассоциаций [129,с.224]. Таким «текстовым» по сути поведение становится в переходные эпохи развития общества, требующие

дополнительного означивания тех сторон действительности, которые в ситуации неравномерного развития общества не всеми его членами воспринимаются одинаково [129,с.225].

Поль Рикер определял личность как месторождение значений, дающих начало культурным смыслам. Задача философии автору виделась в выработке методов анализа человеческой субъективности как творческого начала мира культуры [292,с. 407].

Изначальным условием человеческого опыта П. Рикер считает его языковой характер, по его мнению, восприятие, воображение, желания и т.д. «проговариваются», а следовательно, культурное творчество всегда символично. Символ, с точки зрения П. Рикера – любая структура значений, где один смысл – первичный, буквальный, при помощи «добавлений» обозначает другой, косвенный, иносказательный смысл, который может быть понят только посредством первого смысла. Поэтому, заключает П. Рикер, язык изначально обладает символической функцией, являясь вторичным пониманием реальности [292,с.411].

Герменевтика, писал автор, выводится из психологии, поскольку понимать – значит переносится в другую жизнь, преодолевая свою собственную историческую ситуацию [292,с.409]. Центральная проблема герменевтики – соотношение между жизнью, носителем значений и духом, способным связать их воедино. Интерпретация, таким образом, это работа мышления, состоящая в расшифровке смысла и раскрытии уровней значения [292,с.411].

Для Ж. Деррида, напротив, «не существует посредника между всем и ничем» [292,с.469], автор стремится выработать собственные принципы чтения, основанные на деконструкции: всегда иметь в виду то незаметное для писателя отношение между тем, чем он – писатель – владеет, и не владеет в схемах своего языка [292,с.470]. Первый «принцип чтения» по Ж. Деррида – чтение не должно ограничиваться удвоением текста, но оно

не имеет права и выходить за его рамки, обращаясь к чему-то другому, к внешнему объекту (метафизическая, историческая, биографическая реальность) – внетекстовой реальности, внетекстового означаемого, пишет автор, вообще не существует [292,с.471]. Отделить означаемое от означающего путем истолкования, по Ж. Деррида – тем самым уничтожить письмо другим письмом, письмом-чтением, невозможно в принципе. Чистого означаемого не существует [292,с.472], однако имеется целый ряд отношений в зависимости от того, какая часть означающего оказывается «нерастворимым слоем» означаемого. Чтение должно стремиться учесть этот (второй) принцип.

Литературовед В.И. Тюпа придерживается той точки зрения, что произведение неотделимо от своего текста, но в то же время оно и не может быть сведено к тексту как системе знаков [275,с.10]. Литературному произведению присущ *смысл* (курсив автора), который невыразим средствами знаковой системы. Настоящая, действительная форма его существования – по мнению автора, заключается в чтении, в котором аутентично присутствует само произведение, читаемое не с целью узнать что-то о нем, а с целью узнать каким оно само является. Поэтому всякое понимание есть встреча двух версий единого смысла [275,с.11]. Однако, добавляет В.И. Тюпа, литературное произведение не только неотделимо от своего эстетического смысла, но и несводимо к нему. С точки зрения В.И. Тюпы, в онтологическом статусе художественного произведения важную роль играет проблема соотношения «вещь и личность», имеющая три фундаментальных аспекта:

- а) гносеологический – личность, в противоположность вещи, обладает внутренним пространством, которое недоступно внешнему познанию без посредства самой же личности [275,с.15];
- б) онтологический – если вещь может быть как уничтожена, так и воссоздана вновь, то «ядро личности» (М.М. Бахтин) невоспроизводимо,

кроме того, личность по природе своей со-бытийна: быть вещью можно безотносительно к другим вещам, тогда как личностью можно быть лишь в отношении к другим личностям;

в) семиотический – любая вещь может служить знаком (личности, вещи, отношения), тогда как личность, манифестируемая знаками, сама в качестве знака выступать не может, являясь чистым, выкристаллизованным *смыслом*, актуализирующимся лишь при встрече с другим смыслом [275,с.16].

Как пишет современный литературовед Е.Курганов в работе «Анекдот – Символ – Миф» [141], рассматривая проблему жанров словесного творчества, нельзя не признать, что аргументация М.М. Бахтина о незавершенном характере действительности, с которой имеет дело роман как становящийся жанр, имеет сугубо историчный характер, и сам М.М. Бахтин никогда не рассматривал роман как жанр «вечно становящийся» [141,с. 60].

М.М. Бахтин в качестве предшественника романа описывает эпопею (или героический эпос), свойства которой приводят к выводу об изначально мифологическом корне эпоса как жанра. Во-первых, «предметом эпопеи служит национальное эпическое прошлое, «абсолютное прошлое» по терминологии Гете и Шиллера, во-вторых, источником эпопеи служит национальное предание (а не личный опыт и вырастающий на его основе вымысел), в-третьих, эпический мир отделен от современности, то есть от времени певца (автора и его слушателей), абсолютной эпической дистанцией... »[18, с.204], не менее важное свойство – «...эпическое слово неотделимо от своего предмета, ибо для его семантики характерна абсолютная сращенность предметных и пространственно-временных моментов с ценностными...» [25,с. 208]. Обобщая изложенное, автор пишет «...мы говорим об эпопее как об определенном реальном дошедшем до нас жанре. Мы находим его уже

совершенно готовым, даже застывшим и почти омертвевшим жанром...» [25, с. 205]. Иными словами, речь идет о ритуале – правилах поведения, связанного с определенными обстоятельствами [238, с.3], в данном случае – с изложением национального предания. Э.В. Сайко пишет [238, с.4], что связывание ритуала с т.н. мифологическим мышлением «хорошо известно», ритуал многими исследователями воспринимается как наиболее ранний уровень мифа, а сам миф «во всех случаях предполагает определенную историческую дистанцию, к которой он выражает свое отношение» [238, с.4]. Однако не раз акцентируемая М.М. Бахтиным обращенность эпоса в «абсолютное прошлое» никак не соотносится с «вещественно и чувственно творимой реальностью» и «живым субъект - объектным построением» мифа по А.Ф. Лосеву. Таким образом, эпос являет собой скорее умерший, утративший свою жизненность миф, от которого сохранились лишь голые, лишённые «бытия личности» (А.Ф.Лосев) структурные элементы – «пучки отношений», изучавшиеся К. Леви-Стросом [145, с.220] и ритуальная форма.

Живым и вещественным жанром у М.М.Бахтина выступает роман, язык которого пластичен, а сам роман диалогичен, в нем широко представлен смех, ирония, юмор, элементы самопародирования. Главным свойством романа, как указывалось выше, М.М.Бахтин считал проблемность, смысловую незавершенность и живой контакт с незавершенным настоящим [25, с. 198].

Анализируя работы М.М.Бахтина, Е.Курганов [141, с. 60-63] приходит к выводу, что ведущая роль какого-либо из жанров определяется жанром-кодом, придающим системе жанров общее направление, тональность, целостность и динамику. Как только система жанров приобретает определенную завершенность, текущий жанр-код уходит в резерв, а его место занимает новый жанр-код. Именно незавершенность, динамизм жанра-кода определяет возможность контакта с зоной открытой

действительности. В настоящий момент, по мнению автора «...не роман, а анекдот – «единственный становящийся жанр» (М.М. Бахтин)...» [141, с.63]. И роман, и анекдот понимаются как разные по времени возникновения и становления формы жанра-кода. Именно анекдот, по мнению Е. Курганова является современной формой мифа, проникающей во все другие жанры, в частности – в роман [141, с.43].

Отсюда следует, что именно анекдот (или шире – юмор, единицей которого по существу и является анекдот) следует рассматривать в качестве предмета исследования мифов в современном обществе. Поэтому целесообразным представляется рассмотрение сложившихся в междисциплинарных исследованиях концепций юмора и смеха.

1.3 Феномены юмора и смеха как современная форма мифа.

Несмотря на то, что история исследования юмора насчитывает не одно столетие, количество работ, посвященных данной проблеме, остается невысоким. В психологии, вслед за философами Т. Липпсом и А. Бергсоном, юмор исследовался З.Фрейдом прежде всего как защитный механизм личности [284], позволяющий разрешать невротические конфликты социально-приемлемым способом. Основными мотивами, созидающими юмор автор полагал агрессивные и сексуальные желания, вызывающие накопление «негативного аффекта» из-за невозможности их реализации. Юмор и комическое рассматривались как способ переформулирования конфликтной ситуации, перевода ее из латентной, а потому опасной формы, в открытую – но шуточную, не воспринимаемую участниками всерьез. Смех, чувство удовольствия являются как следствием разрешения конфликта, так (в большей степени) результатом «экономии негативного аффекта» - энергетически потенциал, который был бы затрачен личностью на переживание конфликта, сублимируется через

юмор. Часть такого аффекта преобразуется в положительный, т.е. смех и чувство удовольствия.

Позднее появилась линия психосемантического исследования ([203];[346]) юмора, рассматриваемого как многозначный, социально-значимый стимул. Однако в этом же контексте исследовались фразеологизмы, играющие хоть и значимую, но совершенно несхожую роль во взаимодействии индивидуальной и общественной семиосфер (Ю.М.Лотман). Немало места анализу юмора и комического посвящено в трудах отечественного филолога и философа М.М.Бахтина, рассматривавшего смех как конституирующий элемент карнавальной культуры, рассматривавшейся как предпосылка к познанию мира и развитию общества.

Переходя к изложению некоторых взглядов на природу юмора М.М.Бахтина, следует оговориться, что автор чаще говорит о смехе, нежели о юморе, хотя в некоторых его работах («Формы времени и хронотопа в романе», «Эпос и роман») данные термины упоминаются как рядоположенные. В рамках данной работы, однако, различия *юмора* как средства трансформации социальной среды, привнесения диалогического в общение и *смеха* как особой, незавершенной, пластичной социальной среды, важные с теоретической точки зрения, рассматриваться не будут, поэтому термины «смех» и «юмор» используются нами как взаимозаменяющие.

Смех – зона контакта с незавершенным настоящим. Смех впервые открывает настоящее, современность как предмет восприятия, изображения и осмысления. Таким образом, происходит фамилляризация мира, превращение непознанного в смешное, а значит – в нестрашное, это создает исследовательскую установку в отношении к миру. Более того, юмор, смех принципиально чужды догме и официальным нормам, поэтому

опыт полученный через юмористическое познание мира – свободный, то есть чистый от ригидных когнитивных схем.

Смех, начинаясь в незавершенном настоящем, устремлен по сути своей в будущее, он направлен на предвосхищение, предугадывание событий. Прошлое куда более понятно и определено, а потому прошлое не может быть объектом смеха, прошлое фигурирует в эпосе (былинах, сказаниях) – форме упорядочивания социального опыта. Поэтому в известной мере эпос (даже содержащий юмористические элементы, «романизированный») и юмор – антагонисты, поскольку смех несет прямо противоположную функцию – разрушение готовых форм восприятия действительности, внесение неоднозначности в ожидаемое будущее, возможность переоценки событий настоящего.

Зона контакта образуется в следующих случаях: стимулы неясной семантической принадлежности (например, непонятные слоганы в рекламе) – когда черное и белое еще не разделены, сам по себе стимул обладает потенциалом организации «зоны контакта» и стимулы однозначные, но травмирующие субъект, такие как террористические акты, гибель людей, сложной техники как воплощения «победы» человека над силами природы. Тогда зона контакта формируется самим субъектом для переоценки ситуации, нахождения своего рода лазейки, позволяющей «я» остаться целостным. Определение данного процесса как девальвации является существенным упрощением. Таким образом, через «смех на костях» утверждается жизнь как закономерное продолжение смерти.

Прошлое не может быть осмеяно [24, с.233] – и действительно, большинство анекдотов носят злободневный характер, либо относятся к «вечным» темам – взаимоотношению полов, деньгам, людской глупости. В проведенном нами эмпирическом исследовании [316],[317] был обнаружен следующий феномен: после крушения самолета Ту-154 и шаттла «Коламбия» в июле 2002 и феврале 2003 гг., вновь появились анекдоты

про «украинские ПВО» - как известно, именно во время учений этих войск был сбит другой самолет Ту-154 в 2001 году. Были выделены аналогичные анекдоты, связывающие аварию атомохода «Курск» в 2000 году и крушение шаттла. Это означает, что означенные ситуации не отошли еще в прошлое окончательно, сходные события актуализируют сформировавшиеся юмористические штампы. Интересное объяснение этому можно дать в русле современного психоанализа, указывающего на редукцию метафорических процессов до простой аналогии в случаях тяжелых невротических расстройств или в психотравмирующих ситуациях [365]. Очевидно, что перенос юмористических штампов относится к этому классу феноменов.

Свойства фольклорного хронотопа по М.М. Бахтину [25, с.138-140]:

1. отражает коллективную жизнь более чем индивидуальную, которая рассматривается лишь как единичное событие в череде общих дел.
2. Это время продуктивного роста, т.е. время не уничтожает и не уменьшает. Смерть есть не что иное как подготовка к новой жизни, в связи с чем смерть – не повод для скорби.
3. Время, максимально устремленное в будущее. Потребление (т.е. настоящее) включено в процесс роста, развития. Вообще, прошлое и настоящее – составные части вероятного будущего (ибо расчлененное прошлое и настоящее есть явления индивидуальной жизни).
4. Время – глубоко пространственно и конкретно. Масштабы измерения жизни общества и природы в целом и жизни конкретного человека совпадают. В то же время, отсутствуют абстрактные категории – т.е. время это реактивно.

Таким образом, основные теоретические посылки относительно юмора, на которых основывалась данная работа, могут быть сформулированы в виде синтеза двух определений:

1. Юмор является «катализатором», позволяющим, согласно З.Фрейду, снимать негативный аффект быстрее и эффективнее. Часть «сэкономленного аффекта» преобразуется в положительные эмоции – смех.
2. Юмор согласно М.М.Бахтину, помогает снять страх перед будущим, девальвировать его через превращение страшного в смешное.
3. Юмористическое высказывание (анекдот) рождается в результате синтеза следующих компонентов: некоторого обобщенного чувственного образа (конкретной или типичной жизненной ситуации), определенного набора знаний о ситуации, вытекающих как из личного опыта субъекта, так и из усвоенного социального опыта, эмоционально-оценочного компонента как отношения к ситуации, ее возможным последствиям, своим переживаниям и чувствам, вызванным ситуацией. Таким образом, эмоционально-оценочная предпосылка возникновения юмора содержит как непосредственное переживание события, так и его рефлексии, что подводит нас к пониманию юмора как сложного средства отражения и преобразования реальности.
4. Юмористический текст, то есть символ, представленный исключительно в знаковой системе. Коренным отличием анекдота от «знака события» - описательного текста, является не столько его условность, иносказательность, сколько контекст эмоционально-смысловых связей с другими областями жизни человека.

Постараемся кратко обобщить основные теоретические положения настоящей работы:

1. В символе и символических образованиях фиксируется опыт как отдельного человека, так и некоторой общности, коллектива (миф). Вследствие этого символ глубоко проникает во все психические процессы – от восприятия (на уровне предметного образа-представления) до личности, формой бытия которой является миф (в широком смысле слова).
2. Символические образования входят в психику человека позднее, чем знаковые, поскольку накопление и организация опыта с необходимостью требуют освоения правил такой организации, относящихся к сугубо человеческой, социальной по происхождению реальности. Следовательно, освоение правил конструирования символа сопряжено с общим процессом интериоризации социальных по генезу функций [9, с. 125].
3. Символические образования иерархически связаны, и образования более высокого уровня – миф, может быть представлено в виде системы символов более низкого порядка. Причем связи эти имеют динамический характер, зависящий от структуры деятельности субъекта – ее мотива, цели, задачи. Например, такой единичный, предметный символ как образ-представление металлического кольца может обрести смысл «обручального кольца» - и включать в себя миф, связанный со всей совокупностью семейных взаимоотношений, кольца от парашюта – включающего в себя представление некоторой ограниченной во времени ситуации, и простой механической детали, например, автомобильной. Однако предметный образ-представление полагается как далее неделимая символическая единица. Расчленение образа-представления на элементы – образный, когнитивный, эмоционально-смысловой, приводит к утрате «свойств, присущих целому как таковому» [147, с. 164].

4. Из пункта №3 следует, что прямое изучение символа как интрапсихического, недоступного вынесению вовне образования, невозможно. Поэтому символ может изучаться косвенно, в контексте деятельности, по тем эффектам, возникновение которых требует наличия интегративных структур хранения опыта.

Глава 2. Проблема и методы исследования.

Главной целью настоящей работы является демонстрация тех эффектов, которые оказывает на развитие знаково-символической деятельности обучение. Исходя из этой цели была выбрана структура и задачи конкретных глав:

1. Разработать методику анализа знаково-символической деятельности, применимую на разных возрастных этапах развития;
2. Зафиксировать основные тенденции по развитию знаково-символической деятельности на разных этапах становления личности (макрогенез знаково-символической деятельности);
3. Зафиксировать основные тенденции по развитию знаково-символической деятельности в пределах одного этапа возрастного развития (микрогенез знаково-символической деятельности);
4. Выявить возможные отклонения в формировании и протекании знаково-символической деятельности при усвоении двух знаковых систем (на модели билингвизма) и при несформированности высших психических функций у детей;
5. Разработать методы формирования знаково-символической деятельности у школьников с трудностями обучения и психического развития.

Каждая из этих задач отражена в соответствующих главах настоящей книги.

Как было показано выше, в культурно-исторической психологии проблема опосредствования, также, как осознанности и произвольности психических процессов, относится к числу центральных, поскольку

именно эти свойства Л.С. Выготский считал основой, отличающей высшие психические функции от элементарных [60]. Однако именно опосредствованию принадлежит в этой триаде главенствующая роль, поскольку через знак, через «закрепленную» в предмете систему значений усваивает, по мнению Л.С. Выготского, ребенок социальный опыт.

Автор выделял три типа «вращивания» (интериоризации) психических операций и иллюстрировал их следующим образом [64]:

1. “шов”: чтобы запомнить соответствие картинки “лошадь” кнопке “сани”, ребенок использует вспомогательное средство – рисунок саней;
2. вращивание целиком: ребенок много раз отреагировал на рисунок лошади картинкой саней, поэтому можно предположить, что ребенок уже помнит, соответствующие пары картинка-ключ. Весь ряд внешних стимулов переходит внутрь, разница между внутренними и внешними стимулами – знаками сглаживается.
3. ребенок усваивает структуру процесса и правила пользования внешними знаками, а поскольку мир внутренних знаков-стимулов куда богаче, переходит к использованию слов из своего запаса.

На этой теоретической основе были построены многочисленные исследования знаково-символической деятельности (преимущественно в школах П.Я. Гальперина и В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина).

Как пишет Н.Г. Салмина [239, с.3], оперирование и преобразование системы знаково-символических средств, составляющее *содержание* знаково-символической деятельности, в разных видах деятельности (игровой, учебной и др.) имеет общую структуру и функционирование.

Следовательно, под *знаково-символической деятельностью* мы понимаем отражение и преобразование действительности, ее объектов и интеробъектных связей при помощи специальных средств, основной характеристикой которых является нетождественность отражаемому объекту.

Важными представляются различия между классами психологических орудий – знаком и символом. По мнению Н.Г. Салминой, они лежат в области обозначение содержания объекта у знака и раскрытия его у символа со стороны изображения, отношения, смысла. Однако, продолжает автор, «в данном исследовании эти различия несущественны» [239, с.4]. Остается добавить, что данная позиция является традиционной для отечественной педагогической психологии.

Выделяют следующие основные функции знаково-символических средств в деятельности [239;274]: коммуникативную (передача информации от одного человека к другому); познавательную (отражение реальности с выделением новых ее признаков); замещающую (функциональное замещение объекта знаковым средством). На микроуровне эти функции могут проявляться как индикативная (указательная – «вот он»); регуляторная (самоорганизация поведения); эстетическая и оценочная [239, с. 80]. Однако, очевидно, что это «функциональное деление» до известной степени условно – так, познавательные процессы предполагают и замещение объекта, в коммуникации происходит и дополнительное познание партнера по общению и т.д.

В соответствии с функциями знаково-символической деятельности выделяют ее виды (Салмина Н.Г.; Турчин А.С.):

а) моделирование – высший уровень работы со знаково-символическими средствами, предполагает четкое разделение работы в реальном и символическом планах, с использованием материализованных или мысленных моделей, в которых отражены структурные, функциональные или генетические связи объекта;

б) схематизация – знаковым средствам отводится ориентировочная роль, заключающаяся в структурировании реальности при помощи «активной наглядности» (т.е. материализации), специфической чертой

является раскрытие пространственных характеристик, как объекта, так и знаково-символических средств;

в) кодирование – сжатие информации с целью возможно более точной передачи информации при общении при помощи разных типов связи знака и объекта (изображение, выражение отношения к нему, обозначение и т.д.);

г) замещение часто используется как терминологический эквивалент знаково-символической деятельности вообще, в более узком значении – перенесение функций объекта на знак («пусть эта палочка будет ложкой»).

Таким образом, можно прийти к выводу (вслед за Л.Т. Потаниной, А.Н. Гусевым [211]), что отражение объективного содержания действительности осуществляется посредством «объективных» значений (относительно независимых от индивидуального опыта человека), а выражение субъективного отношения человека к действительности осуществляется образно-символическими средствами, позволяющими обнаружить в объектах действительности смысл, т.е., по А.Н. Леонтьеву, «значение для себя» [211, с.31]. Смысл отличается от значения не широтой или узостью, а качеством, обусловленным характером протекающей деятельности (ее целями и мотивами), диктующими иной тип обобщения – значение выражается в знаке, смысл оформляется в символическом образе, при том что движение мысли и в логическом, и в образно-символическом мышлении идет от чувственно-конкретного познания к абстрактному. Знак и символический образ отличаются не степенью обобщения, а ее направленностью на построение познавательных смыслов у знака (вершиной является система научных понятий, отражающая прагматическую сторону жизни), и смыслом отношений (личностные смыслы, непрагматическая сторона жизни) у символического образа [211, с.31].

Если логическое познание определяется многоуровневостью сущностей, то образно-символическое – смысловой многозначностью [211, с.32]. Умение опредмечивать и распредмечивать смыслы само по себе, по мнению авторов, является лишь индикатором наличия у субъекта способности к образно-символической деятельности на операциональном уровне. Способность личности к конструированию и оперированию образно-символическими средствами и присвоение ценностно-смысловой составляющей мира рассматриваются Л.Т. Потаниной и А.Н. Гусевым как две стороны единого процесса [211, с.33].

В любой форме деятельности выделяются следующие компоненты [109, с.82]: *мотив* – предмет, побуждающий деятельности, на который направлена *цель* (представление о результате), объективно-предметные условия осуществления деятельности, среди которых важнейшими являются *средства достижения цели*. Цель, данная в некоторых условиях, есть *задача деятельности*. Особо следует отметить, что исходной формой деятельности является внешняя, практическая, а переход «во внутренний план» происходит в процессе интериоризации и специфической трансформации деятельности – обобщения, сокращения, вербализации [109, с.82]. Отдельная *деятельность* может быть выделена по критерию побуждающих ее мотивов; *действия* – по направленности на цель, а *операции* непосредственно зависят от условий достижения конкретных целей (т.е. от задачи) [109, с.83]. При этом действие относительно автономно и может входить в состав различных деятельностей.

Следовательно: а) знаково-символическая деятельность должна иметь те же структурные элементы, что и любой другой вид деятельности (учебная, игровая, трудовая...) – мотив, цель, задачи; б) с другой стороны, действия со знаками и символами (опосредствование, представление, отношение) входят в структуру всех других деятельностей уже на достаточно раннем этапе онтогенеза как механизм развития высших

психических функций; в) можно выделить типы знаково-символических средств по выполняемой ими функции в психической деятельности – вербальные, несущие преимущественно значение; образные, несущие преимущественно смысл; и комплексные (схемы, модели), несущие оба этих признака.

Знаково-символическая деятельность представлена действиями 3 типов – *опосредствование* (речевое, наглядное), *представление* (единицей которого является образ-представление) и *отношение* (единица – личностный смысл), входящими в структуру всех видов деятельности. Сама же знаково-символическая деятельность представляет собой построение непротиворечивого образа мира на основе абстрагирования содержаний всех ВПФ, в структуру которых она входит как действие.

Можно возразить, что образ может нести исключительно значение, а слово – исключительно смысл, даже привести примеры психодиагностических методик (например, «Перешифровка символов»), иллюстрирующих данное положение. Однако данное противоречие снимается введением понятия «образ-представление», содержащего как образный, так и вербальный компонент. Вот что пишет об образе-представлении Л.С. Цветкова [321]:

1. Образ, как и слово, имеет определенную семантику и выполняет существенные функции в мыслительном процессе, являясь не замкнутой в себе данностью сознания, а образованием, обозначающим предмет – поэтому номинативная функция речи и предметный образ-представление оказываются теснейшим образом связаны;
2. Образ – «фактура слова», для формирования полноценной речи и ее нормального протекания необходима сохранность предметных образов, утрата которых ведет к искажению понимания смысла и значения;

3. Образ – предметен (порождается в процессе деятельности), системен (отражает функциональные связи вещи), имеет определенный уровень абстрагированности от реальности, несет на себе «смысловое поле» значений, в которых воспринимается мир [321, с.178-180].

Именно система перцептивных действий на основе предварительной *гипотезы*, построенной на экстраполяции из контекста чувственных впечатлений приводит к построению предметного образа [321, с.181].

Трудность, по мнению Л.Т. Потаниной и А.Н. Гусева, состоит в том, что в психологической литературе образно-символическое мышление не рассматривается как деятельность, имеющая свою структуру, генезис и закономерности функционирования; отсутствует и четкое обозначение его психолого-педагогических характеристик, не выделяются критерии и особенности его формирования как фактора развития ценностно-нравственной структуры личности [211, с.30].

Однако, с нашей точки зрения, данная трудность снимается при интеграции психолого-педагогических исследований в области опосредствования (на моделях памяти, кодирования, графического диктанта и др.) и работ в русле парадигмы А.Н. Леонтьева о личностном смысле. В частности, высокой разрешающей способностью обладает понятие «смысловых образований», введенное А.Г. Асмоловым с соавт., но не получившее глубокой эмпирической проработки.

Таким образом, центральной задачей настоящей работы становится создание методов диагностики знаково-символической деятельности, которые были бы применимы как на разных возрастных этапах, так и внутри одного возрастного этапа многократно; отличались простотой и доступностью для испытуемых с разным уровнем образования и позволяли проводить как фронтальное, так и индивидуальное обследование.

До настоящего момента знаково-символическая деятельность исследовалась с опорой на другие принципы. Методологической основой являлось кодирование – а) вербальной инструкции в графическое изображение, б) графической инструкции в графическое же изображение. Примером первого рода методик является «Графический диктант» по Д.Б. Эльконину [55,с.131], основной задачей которого является исследование произвольного внимания и удержания инструкции (при обследовании детей, поступающих в школу, и младших школьников). Однако необходимо учитывать, что помимо удержания инструкции и перекодирования (как основного элемента знаково-символической деятельности), «Графический диктант» также чувствителен к таким ошибкам как персеверации, микро- и макрография, истощаемость (иными словами, трудности сенсо-моторного уровня организации деятельности). Второй тип методик представлен «Перешифровкой символов» (субтест WISC) [55,с.37]. Преимущество этой методики состоит, во-первых, в исключении (частичном или полном) речи из цепочки перекодирования, во-вторых, в меньшей чувствительности к трудностям произвольности и нарушениям сенсо-моторного уровня (хотя персеверации также составляют существенную часть ошибок у младших школьников при выполнении этого задания).

Однако необходимо учитывать, что перекодирование, при всей его важности, составляет в структуре знаково-символической деятельности всего лишь одну из операций, в некоторых случаях – действий (например, при выполнении методик опосредованного запоминания или пиктограммы, которые моделируют ситуации, не так часто представленные в повседневной учебной деятельности школьника). Н.Г. Салмина [239,с.180] предприняла попытку решить этот вопрос путем выделения тех видов деятельности, в которых проявляется семиотическая функция на разных возрастных этапах; для старшего дошкольного возраста, который изучался

наиболее подробно ввиду проблемы готовности к школьному обучению (ГШО) этим этапом, очевидно, является сюжетная игра, имеющая все признаки знаково-символической деятельности: выделение обозначаемого и обозначающего; умения у участников производить анализ знаковых средств (игрушек-заместителей реальных предметов); умение оперировать знаково-символическими средствами [239,с.187].

Безусловно, с точки зрения определения ГШО, структурно-функциональный анализ сюжетной игры, предлагаемой Н.Г. Салминой, имеет перспективу, хотя и несколько сложен методически. Но с точки зрения психологического сопровождения младшего школьника, профилактики трудностей в обучении этот подход оказывается непригоден, т.к. сюжетная игра уступает роль ведущей деятельности учебным действиям.

В качестве метода, позволяющего не только определить ГШО, но и отслеживать динамику психического развития ребенка на протяжении всего школьного возраста, в течение последних 15 лет все шире используется нейропсихологическое обследование (Л.С. Цветкова [324]).

К настоящему моменту возможности нейропсихологического метода в помощи младшим школьникам с трудностями развития психики не подвергаются сомнению, однако временные затраты на обследование ребенка и ограниченное число специалистов-нейропсихологов поднимают вопрос об отборе детей, нуждающихся в углубленном нейропсихологическом обследовании, при помощи психодиагностических экспресс-методик, предъявляемых фронтально. Данная методика должна обладать достаточно высокой дискриминативностью и сопоставимостью с нейропсихологическим методом по теоретическому базису.

С нашей точки зрения, этим требованиям удовлетворяет ассоциативный метод исследования, направленные и ненаправленные образные и вербальные ассоциации.

Таким образом, в качестве единицы семиотической функции понимается предметный образ представление, а не операция кодирования. Далее, показателем произвольной регуляции знаково-символической деятельности выступает не соблюдение инструкции при выполнении ассоциативных проб (с этим все испытуемые, за редким исключением, справляются достаточно успешно), а успешность ориентировочно-исследовательской деятельности при актуализации ассоциаций в семантическом поле. Эта позиция близка работам П.Я. Гальперина [74]. Наконец, ассоциативный метод позволяет системно исследовать такие стороны семиотической функции как а) речь, б) наглядно-образное мышление, в) классификацию (по Пиаже).

Ассоцианизм не случайно является старейшим направлением психологических исследований - ясно проступая в феноменологии, пишет Л.М. Веккер [52], закономерность ассоциации, установленная еще в древности, была конкретно проанализирована в английских и немецких концепциях ассоцианизма XVIII-XIX в., затем стала предметом исследования в экспериментальной психологии, где получила свое развитие в методе ассоциативного эксперимента (сохраняющего свое значение в качестве одного из основных для психолингвистики и психосемантики), и сохранила свое значение в качестве одного из наиболее общих психологических принципов до настоящего времени. За ассоциативной концепцией стоит не подвергаемая сомнению реальность универсальной формы взаимосвязи психических явлений (их пространственно-временная смежность, частота и сходство).

Однако, указывает Л.М. Веккер [52], из анализа при этом выпадают и конкретная *структура психических процессов*, и их *функция в построении деятельности*, а также соотношение пассивно-ассоциативных и операторных компонентов в строении психических актов, наконец, за рамками внимания ассоцианистов остаются собственно содержания,

формирующие психические структуры. Остаются лишь связи, при помощи которых различные «куски» (процессы) психической жизни связываются в единое целое.

Однако классическому ассоцианизму не удалось [52] охватить единым теоретическим объяснением способ связи психических процессов *по содержанию* (т.е. в их отношении к объектам) и *по механизму* (т.е. в их отношении к мозговому субстрату). Эта разобщенность механизма и содержания внутри понятия ассоциации была неизбежна вследствие того, что способ связи психических элементов абстрагирован и от структуры, в которую они объединяются, и от природы как самих элементов, так и синтезированной из них психической структуры. Между тем механизм связи зависит от характера связываемого материала, а "материал" дается взаимодействием с объектом психического процесса.

Как указывал П.А. Шеварев, уже Аристотель различал случаи припоминания по сходству, противоположности и смежности, а Д. Юм выделял также переход от одной идеи к другой по связи причины и действия [342,с.62]. Первую же развернутую классификацию ассоциативных процессов дал сотрудник В.Вундта М. Траутшольдт [342,с.73], выделивший 2 большие группы – внутренние (в силу общности или родства предметов между собой) и внешние (в силу пространственно-временной смежности) ассоциации. Однако к внешним ассоциациям были отнесены в т.ч. отношения типа «целое-часть» (включая устойчивые грамматические конструкции и случаи, когда второй член ассоциации образует с первым осмысленное словосочетание или фразу), а к внутренним – отношения «вид-род», соподчинение, причина-следствие, цель-средство и т.п. Очевидно, пишет далее П.А. Шеварев, что данная классификация пытается соотнести в тех или иных отношениях *предметы действительности* (в широком смысле слова), но никак не явления психической жизни, попадая, таким образом, в сферу логики и философии,

но не психологии. С психологической точки зрения оказывается, что данная классификация страдает двумя существенными недостатками – а) одна и та же ассоциация может быть одновременно и внутренней, и внешней (например, наездник на лошади в одних случаях – ребенком – воспринимается как «часть целого», в других – лошадь воспринимается как средство передвижения); б) неясным остается принцип построения классификации, например, почему «часть-целое» и «вид-род» отнесены по разные стороны баррикад, при том, что сам М. Траутшольдт полагал, что внутренние ассоциации непременно имеют «общие компоненты» (лошадь и голова лошади обе покрыты шерстью, обе имеют кровеносные сосуды и т.д.).

Бурдон предложил различать ассоциации по значению (часть-целое, предмет-свойство предмета, предмет-предмет), фонетические (по фонетическому сходству, между частями слова) и грамматические ассоциации. По замыслу эта классификация совпадает с предыдущей (ассоциации по значению = внутренние, фонетические и грамматические = внешние), однако доработки Бурдона (объединившего все смысловые переходы в одну категорию) сделали дефекты этой классификации даже более видимыми. Например, испытуемый на слово «стол» отвечает «стул». Это может быть и ассоциацией по значению (мебель), и по фонетическому сходству, и грамматической (данные существительные часто следуют друг за другом в предложении).

Таким образом, П.А. Шеварев приходит к выводу, что неудовлетворительное состояние классификаций ассоциативных процессов исходит из их оснований: а) на основе чисто *вербального* эксперимента (и стимул, и ответ – слово); б) проводимого только в лабораторных условиях; в) как правило, в виде свободных ассоциаций, без определенной задачи испытуемому («отвечайте, что придет в голову»); г)

учитывались только особенности слов-стимулов и слов-ответов, без учета всей психической деятельности субъекта [342,с.79].

Между тем, ассоциации, входящие в учебную, трудовую, игровую деятельность, имеют, по мнению автора, сложный состав – нередко в первый член ассоциации входит до 4-5 компонентов.

Сам П.А. Шеварев [342,с.534-546] предложил следующую классификацию ассоциаций:

1. константные – во всех случаях актуализации ее члены по своим релевантным (регулирующим поведение) особенностям остаются одними и теми же (например: красный сигнал светофора – остановить машину);
2. семивариативные связывают осознание особенностей некоторого объекта со словом данного языка, умозаключением и т.п. (например: «это – треугольник»). В ассоциациях такого рода один член фиксирован, а второй – вариативен.
3. вариативные (обобщенные) – и предмет, и содержание обоих членов ассоциации варьирует, при этом содержание второго члена зависит от первого. К числу этих ассоциаций относятся усвоенные алгоритмы решения алгебраических задач, грамматические правила, логические эвристики.

В качестве процессуального основания для классификации ассоциаций П.А. Шеварев предложил осознание задачи (всех поставленных условий) и промежуточного члена ассоциации (например, дополнительных действий, необходимых для решения основной задачи). При этом обобщенные ассоциации П.А. Шеварев одним из наиболее универсальных явлений психической сферы, ссылаясь при этом на высказывание И.П. Павлова [342,с.71], который в своей работе «Условный рефлекс» фактически уравнивал временную нервную связь (условный

рефлекс) и «то, что психологи называют ассоциацией ...универсальнейшее явление в животном мире и в нас самих».

Обобщая исследования долговременной памяти, Р. Клацки [120,с.161-165] приводит в пример исследования Брауна и Мак-Нейла, которые создавали у испытуемых «состояние готовности» путем предъявления некоторых развернутых определений, которые вызывали чувство, что данное слово испытуемому известно (а в ряде случаев происходило и прямое припоминание слова, например: «лучший друг человека» - «собака»). Исследователями было показано, что для долговременной памяти характерно как фонетическое (акустический образ слова), так и семантическое представление информации, и выдвинуто предположение, что каждое слово хранится в связи с другими словами, попадающими в ту же семантическую группу.

Р. Клацки [120] проводит параллели между этой и похожими моделями долговременной памяти и классическим ассоцианизмом (а также бихевиоризмом, рассматривавшим научение как пространственно-временное совпадение «стимул-реакция», т.е. ту же самую ассоциацию). Однако у *неоассоцианизма*, к которому относятся концепции семантических сетей, есть и ряд существенных отличий, по мнению автора:

а) они допускают образование ассоциаций разного рода и уровня (при установлении связи между двумя понятиями взаимоотношения между ними известны и осознаваемы, а не происходят просто по принципу «смежности» или «сходства»);

б) семантические сети вследствие этого подчинены смысловой организации, они компактны и упорядоченны («модель толкового словаря»);

в) понятия, входящие в семантическую сеть, имеют смысл благодаря закольцованным ассоциативным ссылкам на другие понятия (понятие, не входящее в семантическое поле – бессмысленно);

г) ведущая роль в формировании ассоциативного поля отводится речи как основной системе опосредствования высших психических процессов.

Пункты о смысловой организации материала и ведущей роли речи в формировании семантических полей заставляют вспомнить работы Л.С. Выготского и его последователей по изучению мышления ребенка.

Вот что писал Л.С. Выготский в своей знаменитой работе «Мышление и речь» [68] о двух путях анализа при изучении взаимоотношений речи и мышления. Первый путь, он обозначил «разложение сложного целого на элементы», существенным признаком такого рода анализа является получение в результате продуктов, чужеродных по отношению к анализируемому целому, т.к. они не имеют ни свойств, ни формы целого, зато имеют много новых свойств, которых целое никогда не могло бы обнаружить. Именно это происходит при попытках разделить речь и мышление на два независимых процесса, по мнению автора, при этом от объяснения конкретно-специфических свойств речи и мышления происходит, наоборот, восхождение к некоторым их абстрактно-всеобщим качествам, заменяющим внутренние отношения единства внешними механическими отношениями разнородных процессов. Слово, представляющее собой единство звука и значение при анализе по элементам превращается в чисто внешнюю механическую ассоциативную связь.

Сам Л.С. Выготский предлагал «анализ по единицам», подразумевающий такой продукт анализа, который обладал бы всеми основными свойствами целого и являлся далее неразложимым элементом этого единства. В качестве единицы такого анализа для проблемы

«мышление и речь» автор видел внутреннюю сторону слова – значение, которое (как Л.С. Выготский указывает далее) и в ассоциативной, и в структурной (гештальт) психологии «растворялось» среди всех прочих представлений сознания и актов мысли.

При этом от собственно метода ассоциаций ни сам Л.С. Выготский, предложивший «методику двойной стимуляции», ни его сотрудники – А.Р. Лурия и сопряженная моторная методика, А.Н. Леонтьев и методика опосредствованного запоминания и т.д., не отказывались. Главное было в принципе «анализа по единицам», внесении *значения и смысла* в исследование познавательных процессов.

Последовательно линия Л.С. Выготского была продолжена А.Н. Леонтьевым, который писал [150], что мышление – функция человеческого мозга, и в этом смысле представляет собой естественный процесс, однако *мышление человека* не существует вне общества, языка и накопленных человечеством знаний и способов мыслительной деятельности.

Критикуя классический ассоцианизм, А.Н. Леонтьев писал, что последовательное проведение взглядов на мышление как поток ассоциаций наталкивалось на неразрешимые трудности с объяснением его избирательности и целенаправленности, для чего наряду с понятием ассоциации были введены понятия «творческого синтеза» и «активной апперцепции». С другой стороны, автор критикует и «антиассоцианистов» (прежде всего – гештальтпсихологов), понимавших мышление в усмотрении в условии задачи «целостной формы», с последующим изменением структуры проблемной ситуации в сознании субъекта. Такой процесс, по определению, был самопорождающимся и не вытекающим из прежде накопленных ассоциаций или научения. С точки зрения А.Н. Леонтьева, общая черта, характеризующая эти полярные подходы «в том числе ассоцианизм» – отрыв от изучения общественно-исторического развития мышления. Почему же «в том числе ассоцианизм»? «Такое

понимание [развития как чисто количественного накопления ассоциаций, [150,с.359]] удерживалось как психологами-эволюционистами (Спенсер), так и в работах по психологии народов (Вундт)», т.е. ассоцианизм изначально был близок советской психологии по своим материалистическим основаниям (вспомним опять же высказывание И.П. Павлова о родстве ассоциации и рефлекса).

Далее А.Н. Леонтьев пишет, что в работах Выготского (см. в частности его полемику с В. Келером) показано, как элементарно мышление животных превращается в человеческое под влиянием перекрещивания линии развития предметных действий и речевых реакций, которое происходит в коллективной трудовой деятельности. В результате голосовые сигналы животных *приобретают функцию означения*.

Как это происходит? Очевидно, что ответ на этот вопрос можно получить в опытах по формированию понятий и в изучении овладения понятийной системой детьми.

Дж. Брунер [46], работы которого в известном смысле близки как американской когнитивной психологии, так и отечественным исследованиям, уделяет особое внимание средствам, при помощи которых субъект выделяет существенные признаки, полезные при формировании нужной группы предметов. Первое, на что он обращает внимание – это активное выдвижение гипотез при формировании нового понятия. Второе – это система примеров из практики, с которыми встречается субъект (положительных и отрицательных), которые позволяют верифицировать гипотезу. И наконец, это стратегия принятия решений, которая позволяет сформировать понятие при минимальном числе примеров, с субъективной уверенностью в факте образования понятия, при минимальной нагрузке памяти и мышления и сведению к минимуму ошибок.

Дж. Брунер выделил две основные стратегии, целостную и сканирующую, заключающиеся в принятии в качестве исходной гипотезы

всего содержания первого примера или части его признаков. Причем было выявлено, что сканирующая стратегия предъявляет большие требования к памяти и способности к рассуждению, нежели целостная (т.к. та сразу устанавливает большее число семантических связей, не нагружающих рабочую память).

Д.Норман [195], разрабатывающий теорию семантических сетей, задается вопросом – каким образом теория структуры памяти может включать себя и немедленный ответ на вопрос, и возможность взвесить, проработать практически любой ответ («пример» в терминологии Брунера). По мнению Д. Нормана, для этого нужны средства, позволяющие отобразить принадлежность объекта к классу, отобразить свойства класса и использовать и то, и другое для ответа на поставленный вопрос (в терминологии Брунера – для формирования понятия). Д. Норман считает, что идеальным вариантом организации памяти для решения такого рода задач будет именно семантическая сеть, содержащая узлы (объекты разного иерархического порядка, например «человек» и «животные») и отношения (свойства, например – «человек – животное с двумя ногами»). Системы из таких сетей, описывающие ограниченную область знания и процедуры действий в ней, Д. Норман называет «схемами».

Как пишет исследователь мифологического мышления А.М. Лобок [157], из первоначальных структур диалога ребенка с пространством культуры никоим образом не следует возможность объективного отношения к миру, напротив, допонятийное детское мышление сильно напоминает мышление мифологическое, обладающее следующими характеристиками:

1. пространство предстает не в виде «континуума признаков», а как совокупность разрозненных объектов, носящих имена собственные, в промежутках между которыми «ничего нет» (такая

основополагающая характеристика как непрерывность пространства ньютоновского отсутствует);

2. логические закономерности (например, исключенное третье; необходимых и достаточных посылок и др.) нарушаются если этого требует «сюжет»;
3. эмоциональное восприятие доминирует над фактами;

Именно благодаря этим свойствам в сюжетно-ролевой игре дошкольника мы наблюдаем известные феномены функционального замещения, когда палочка «превращается» в лошадь, считает А.М. Лобок. По мнению автора, эти закономерности взаимодействия ребенка с культурным миром обусловлены его заведомой «закрытостью» для ребенка в момент рождения (вспомним «закольцованный» по Р. Клацки и Д. Норману характер ассоциативно организованного словаря – семантической сети) – мир предметов и связанных с ними слов ребенок должен открыть сам, в процессе практического взаимодействия, при этом этот мир принципиально *многозначен*. Поэтому для ребенка миф является защитой от семантического шока, связанного с разнообразием культурной семантики, и его основным средством является придание предметам имен (произвольное ассоциирование), причем каждое имя-метка удерживает в себе весьма объемное и неоднозначное смысловое пространство. Таким образом постепенно формируется «взрослая» модель семантической организации памяти и мышления.

При прямом (или свободном) ассоциативном эксперименте, пишет Т.В. Попова [209, с.14], реакции испытуемого ограничены только количественно – его просят назвать/написать 1-3 реакции на каждое предъявляемое слово-стимул. Отсутствие каких-либо ограничений на слово-реакцию (формальных, смысловых, по части речи, стилистической окраске и т.п.) обуславливает свободный характер данной модификации ассоциативного эксперимента.

С позиций психоанализа, завершение ряда ассоциаций, объединивших в одно целое мысль, чувство, желание, образ, ощущение и воспоминание, приносит удовлетворение, тогда как разрыв в ассоциациях или уход в сторону – неудовольствие [136,с.21].

Кажется довольно продуктивным понимание метода свободных ассоциаций (основного метода психоанализа) как сотрудничества пациента и аналитика, согласно этой точке зрения, пациент старается выразить словами все, что приходит ему в голову (это собственно, и есть свободные ассоциации), тогда как аналитик, опираясь на свои ассоциации и теоретические представления, стремится лишь к одному – оказывать помощь пациенту в его продвижении на пути увеличения степени свободы ассоциаций [136,с.21].

Действуя внутри самого метода, задача аналитика состоит в поддержании процесса, инициированного этим методом. Интерпретации аналитика призваны способствовать развитию процесса свободных ассоциаций, который, в свою очередь, должен оказать воздействие на симптомы пациента и способствовать облегчению страданий.

Аналитики по-разному отбирают материал из ассоциаций пациентов для дальнейшей проработки, в этом проявляются различия в теоретических и технических позициях между ними: очевидно, что одному человеку не под силу принять и переработать весь объем информации, заключающейся в свободных ассоциациях пациента [136,с.23].

Психоаналитический метод, прежде всего, направлен на распознавание непрерывности – мыслей, желаний, чувств, проявляющихся в свободных ассоциациях и продолжающихся на других уровнях функционирования психики [136,с.24]. Основными характеристиками свободных ассоциаций являются последовательная связность и свобода от организующего влияния установок волевой сферы. Свободное ассоциирование – внешнее выражение внутренней активности, благодаря

которой выстроилась данная последовательность (я такой - потому что - из-за этого я чувствую...), а метод свободных ассоциаций подразумевает участие двух людей, которые пытаются использовать эту активность в аналитической ситуации.

Применение этого метода в течение длительного времени запускает «процесс свободных ассоциаций» - автор склонен рассматривать *свободу ассоциаций как критерий прогресса в психоаналитическом лечении* [136, с.27].

Как отмечает Т.В. Попова [209,с.40], направленный ассоциативный эксперимент отличается от свободного тем, что испытуемый в ответ на слова-стимулы отвечает не любыми словами, пришедшими ему в голову, а в соответствии с инструкцией экспериментатора. Таким образом ассоциативные реакции испытуемых как бы «направляются по определенному руслу». Это накладывает ограничения на процессы мыслительного поиска испытуемых при выборе подходящих слов из имеющихся в их распоряжении. Инструкции могут различаться как по направленности, так и по степени сложности. Так, автор приводит пример подбора реакций-антонимов или синонимов как более легкой задачи, чем подбора по принципу родовидовых или степенных отношений. Следовательно, направленный ассоциативный тест проверяет не только знание языка, но и умение логически мыслить, соотносить различные типы связей, дифференцировать индивидуальные особенности.

Далее автор отмечает, что при клинико-диагностической работе направленный ассоциативный тест используется для выявления произвольности и дифференцированности ассоциаций испытуемых (больных). Длительно продолжающийся опыт должен выявить степень устойчивости произвольного направления их ассоциаций.

При интерпретации результатов необходимо учитывать:

1. сохраняет ли испытуемый заданную ему инструкцию или по ходу выполнения задания «сбивается» с направленного хода ассоциаций на свободный. В норме такие варианты не встречаются, и при составлении заключения это должно быть отмечено, так как выявляется нестойкость, ненаправленность мышления испытуемого в целом. Колебания внимания могут нарастать к концу опыта, что свидетельствует об утомляемости.
2. степени дифференцированности, точности подбираемых испытуемым противоположных/синонимичных понятий [209,с.43].

В контексте настоящего исследования интересным представляется также описание автором цепной ассоциации – неуправляемого, спонтанного протекания процесса воспроизведения содержания сознания и подсознания субъекта, т.н. потока подсознания. Этот речевой материал анализируют для выявления неосознанных тревог, фобий, влечений и перевода их на уровень осознания, вербализации. Для большего удобства и надежности результатов, испытуемым предлагается произносить или писать любые пришедшие им в голову отдельные слова за определенный период времени. Эти слова независимо от желания испытуемых объединяются в определенные сементические группы или семантические гнезда.

Обработка данных проводится следующим образом:

1. определяется длина ассоциативного ряда;
2. определяется структура ассоциативного ряда, для чего производится подсчет числа семантических гнезд с помощью логической соотнесенности рядом расположенных слов между собой;

3. определяется средний размер семантических гнезд, путем деления числа слов во всей цепочке на количество гнезд;
4. самым крупным гнездам даются наименования;
5. определяется средний размер ассоциативной цепочки при нескольких экспериментах, среднее количество семантических гнезд, их средний размер и наиболее частотные названия [209,с.47].

Увеличение, равно как и уменьшение количества гнезд и числа слов в гнезде, отражают динамические особенности речемыслительной деятельности, связанные с возбуждением или торможением и направленностью подсознательных и осознанных процессов.

Нами для исследования познавательных и личностных процессов у школьников разных возрастных групп **были отобраны следующие пробы:**

1. Образный ассоциативный тест, выполняемый на бланках формата А4, разделенных на 8 равных клеток (см. Рис. 1). В стандартном комплекте раздаточных материалов участник получает два бланка, в тех случаях, когда их не хватает, психологом выдаются дополнительные.

Инструкция испытуемым: «Рисуй любые предметы, которые придут в голову, и чем больше нарисуешь, тем лучше. В каждой клеточке рисуй по одному предмету и подписывай, что нарисовал.»

На выполнение задания отводится 3 минуты.

2. Вербальный ассоциативный тест в следующих вариантах: ненаправленный (любые слова, кроме имен собственных); существительные; глаголы; объекты, относящиеся к семантической группе «Фрукты». Для выполнения теста применялся лист А4, сложенный «книжечкой». После выполнения каждой серии страница «книжечки» переворачивалась, дабы исключить простое копирование слов из серии на ненаправленные ассоциации.

Инструкция испытуемым: а) «Запишите, пожалуйста, любые слова, которые приходят вам в голову, кроме имен и названий городов и улиц. Старайтесь написать как можно больше слов.»

б) «Запишите, пожалуйста, любые слова, обозначающие предметы.»

в) «Запишите любые слова, обозначающие действия.»

г) «Вспомните и запишите названия всех фруктов, которые Вы знаете.»

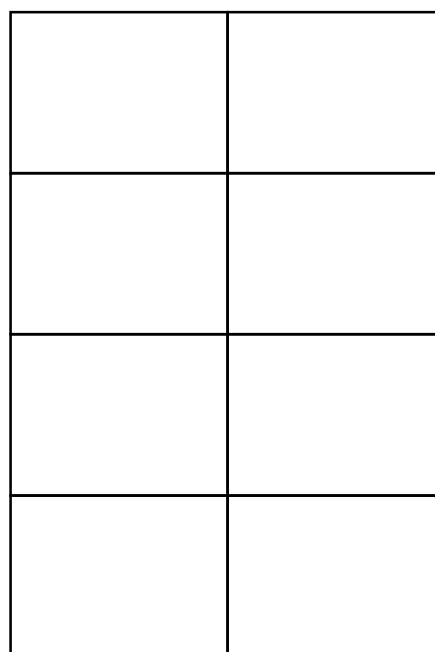
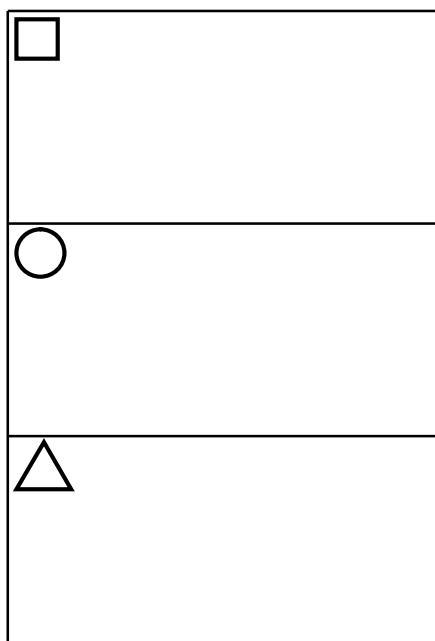


Рис.1. Бланк к методике «Образные ассоциации» (уменьшенный вид).

Рис.2. Бланк к методике «Эталоны» (уменьшенный вид).

3. Методика «Эталоны» является модификацией пробы на исследование воображения в экспресс-методике нейропсихологического обследования детей Л.С. Цветковой [324] с инструкцией нарисовать то, что можно нарисовать из кружка, квадрата, треугольника. Ребенку предлагается 2 бланка формата А4, разделенных на три части, в верхнем левом углу каждой из которых изображен эталон геометрической фигуры (см. Рис.

2). Теоретической основой этого метода является экспериментально подтвержденное положение М.С. Шехтера и А.Я. Потаповой [343] о существовании двух типов эталонов в процессе опознания – «жестких», обеспечивающих успешное опознание только при тождественности предъявленного объекта эталону и «мягких» - опознание происходит при близости, сходстве объекта и эталона. Целостность – характеристика эталона, отражающая невозможность его членения на элементы, участие в процессах опознания как неделимой атомарной единицы. Очевидно, что круг, квадрат и треугольник относятся у детей к «мягким» целостным эталонам. С одной стороны, у младшего школьника геометрические фигуры еще не введены в семантику предметного мира и скорее являются признаками предметов, далее нерасчленимыми (целостность). С другой – в деятельности ребенка абстрактные объекты встречаются достаточно редко (на уроках математики), поэтому объекты, тождественные эталону, ребенку неизвестны («мягкость»). Данная методика, проводимая со значительной временной отсрочкой с гетерогенной интерференцией после теста на образные ассоциации призвана показать не только объем, богатство и динамику образов-представлений, но и их дифференцированность, способность ребенка к вычленению существенного признака (по Л.С. Цветковой). Сопоставление результатов с тестом на образные ассоциации позволяет выявить детей, у которых сильно отличающиеся по ряду признаков предметы, но одинаковой формы, при изображении различаются лишь словами-наименованиями.

Инструкция испытуемому: «Посмотрите на лист перед собой. В каждой части, с квадратом, треугольником или кружком, надо нарисовать и подписать как можно больше предметов, которые похожи на эту фигуру целиком или какой-то частью.»

У детей возникают следующие вопросы: «Домик похож на квадрат, а крыша у него треугольная, можно его два раза нарисовать». Психолог отвечает, что любой из предметов можно нарисовать только один раз.

Время на выполнение этого задания, как и теста на образные ассоциации – 3 минуты.

В ряде глав данная методика была дополнена рядом других методов (психометрические опросники, нейропсихологическое обследование), описанных в соответствующих параграфах.

Обратимся теперь к концепции построения настоящего исследования. Как было пояснено выше, его методической основой являются предметные ассоциации, входящие в качестве звена мыслительной (мненимеческой, интеллектуальной и т.д.) деятельности практически во всякую активность субъекта. При незначительных возрастных ограничениях используемой методики – фронтальное исследование с помощью стандартных бланков не может быть применено к учащимся дошкольного возраста и первого класса в силу несформированности у них учебных умений, возможно получить данные относительно всего школьного возраста и студентов вуза, как группе сравнения.

Видятся следующие линии исследования онтогенеза знаково-символической деятельности в процессе обучения в школьном возрасте:

а) макрогенез, спонтанное развитие в рамках больших возрастных этапов – младший школьный возраст, препубертат, подростковый возраст, юношеский возраст;

б) микрогенез, спонтанное развитие внутри одного возрастного этапа и в системе с теми высшими психическими функциями и психическими образованиями, которые на данном этапе являются ведущими новообразованиями;

в) развитие знаково-символической деятельности в условиях взаимодействия двух (или более) знаковых систем, т.е. у детей-билингвов;

г) несформированность знаково-символической деятельности при трудностях в обучении и психическом развитии

д) стоящий особняком вопрос о возможностях направленного формирования ЗСД.

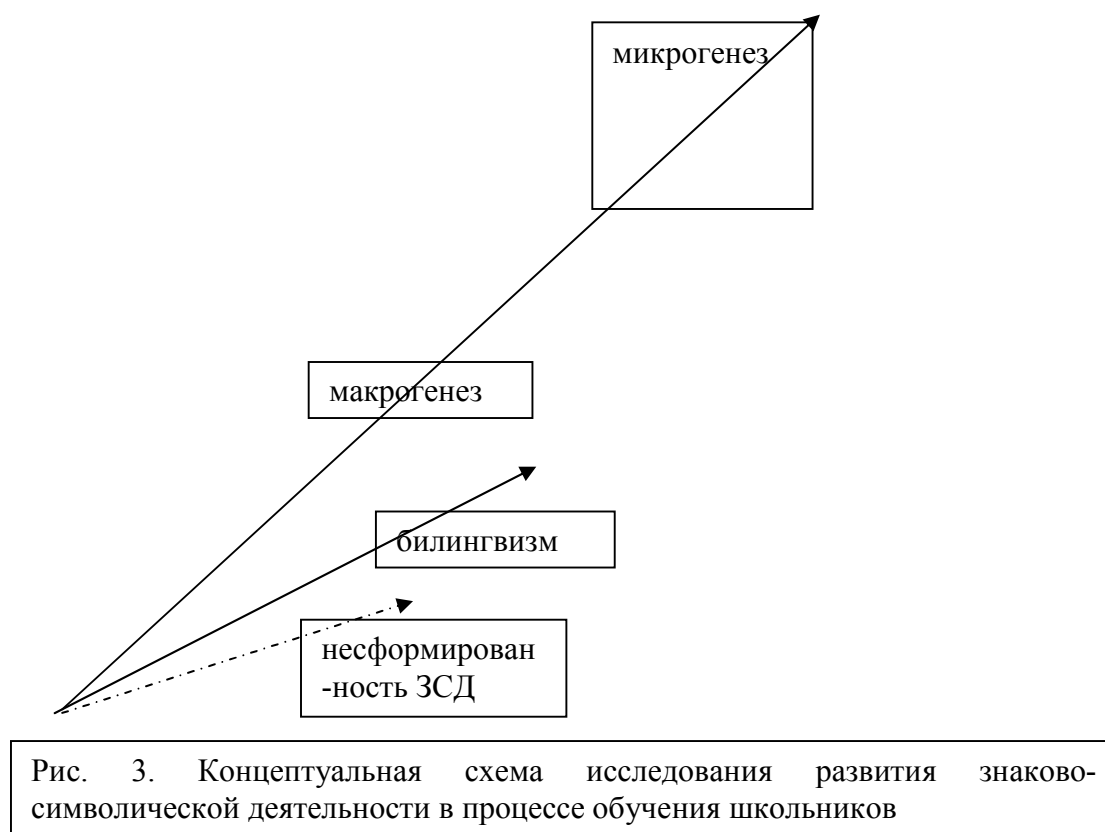
Таким образом, в исследовании можно выделить следующие линии. Основной является линия макрогенеза, со срезами в младшем школьном, подростковом и юношеском возрасте, демонстрирующая межвозрастную динамику становления ЗСД.

Линия микрогенеза будет представлена исследованием особенностей становления ЗСД в старшем школьном возрасте, который выбран как возраст «перелома» между школой и вузом, детством и взрослостью [281] и, несомненно, представляет интерес, поскольку знаково-символическая деятельность на этом отрезке онтогенеза исследована недостаточно. В качестве личностных феноменов, с которыми прослеживается связь ЗСД выбраны тревожность [218], как одно из наиболее характерных для подростков состояний, по мнению А.М. Прихожан, связанного с ситуацией развития: смена социальной роли (из ребенка во взрослого), смена условий развития (из школы в вуз или на работу), изменение отношения к собственному телу и его социального значения. Кроме модели предметных ассоциаций также старшие школьники будут обследованы на предмет понимания и оценки юмора, как высшего символического образования. Поскольку юмор является личностным образованием, будут прослежены его связи с защитными механизмами личности, психическими состояниями (тревожностью, фрустрацией, агрессией, невротизацией), с гендерной идентичностью.

Линия взаимодействия знаковых систем (исследование билингвизма) также можно отнести к изучению микрогенеза ЗСД, но в особых условиях.

С нашей точки зрения важным является поликультурный характер изучаемой среды, чтобы исключить влияние феноменов взаимодействия двух каких-либо культур.

Наконец, изучение несформированности ЗСД у детей с трудностями в обучении и возможностей коррекции (направленного формирования) у них ЗСД целесообразно проводить с участием детей младшего школьного возраста, т.к. именно у этих детей наиболее часто и наиболее ярко выявляются такие отклонения в развитии как несформированность письменной и устной речи, образной сферы, трудности в пространственной ориентировке – т.е. все то, что может быть отнесено к операциям со знаково-символическими средствами.



Сделаем *выводы* из проведенного анализа проблемы и метода исследования:

а) знаково-символическая деятельность может быть определена как отражение и преобразование действительности, ее объектов и интеробъектных связей при помощи специальных средств, основной характеристикой которых является нетождественность отражаемому объекту;

б) знаково-символическая деятельность представлена действиями 3 видов (опосредствование, представление и отношение), входящими в состав всех видов деятельности, а сама является построением непротиворечивого образа мира на основе абстрагирования содержаний всех ВПФ;

в) в качестве основного методического приема исследования знаково-символической деятельности могут выступать предметные ассоциации, как деятельность доступная испытуемым разного возраста и образования и в то же время, отражающая структуру и содержание образа-представления, как единицы знаково-символической деятельности.

Глава 3. Макрогенез знаково-символической деятельности (особенности развития знаково-символической деятельности на разных этапах становления личности).

3.1 Введение.

Каждый *практикующий психолог образования* (в школе или в детском консультативном центре) сталкивается с тремя типами задач: во-первых, это *фронтальная диагностика*; во-вторых, *индивидуальное обследование* личности и познавательных процессов ребенка; в-третьих – *формирующая и коррекционно-развивающая работа* [214]. Роль этих видов деятельности в общей занятости психолога может варьировать, но, как правило, фронтальное обследование одного или нескольких классов является основой работы – групповой, пусть и не очень детализированный, психологический портрет важен и для учителей, и для родителей, и для самого психолога. Иначе его работа превращается, по выражению И.В. Дубровиной [214,с.56] «в работу на актуальное, но не на перспективное направление».

При этом все психологи, по меткому выражению А.Г. Асмолова[6,с.615], стремятся перейти от «диагностики отбора», направленной на выявление «недостатков» в развитии ребенка, к «диагностике развития» - выявлению точек роста, зоны ближайшего развития, позволяющей вести формирующую работу с отстающими учениками или поддерживающую – с одаренными, которые также могут сталкиваться с трудностями как личностного, так и познавательного характера.

Предложенная во второй главе методика, построенная на сочетании нескольких ассоциативных проб (направленные и цепные вербальные и образные ассоциации), позволяет проводить *экспресс-диагностику*, как фронтальную, так и индивидуальную, познавательных процессов и личности ребенка школьного возраста, причем в широких возрастных

рамках. В настоящей главе приведены данные по четырем срезам (второй, четвертый, седьмой классы и группа сравнения – студенты вуза), кроме того, проведена верификация данных по ассоциативной методике, полученных на выборке учащихся четвертого класса методом нейропсихологического обследования (для этого было проведено отдельное эмпирическое исследование).

3.2 Характеристика испытуемых.

В эмпирической части работы изучены различия 5 групп разных возрастов, в соответствии с использованием общего метода возрастных срезов.

В исследовании принимали участие учащиеся двух средних общеобразовательных школ, расположенных в различных административных округах г. Москвы.

1. учащиеся 2х классов (7-8 лет) – 47 человек (19 мальчиков и 28 девочек);

2. учащиеся 4х классов (10-11 лет) – 29 человек (16 мальчиков, 13 девочек);

2а. учащиеся 4х классов (10-11 лет) - 21 человек (10 девочек, 11 мальчиков) общеобразовательной школы №675 ЮАО г. Москвы, в основном эксперименте не участвовали, их данные сопоставлялись с данными нейропсихологического обследования.

3. учащиеся 7х классов (12-14 лет) – 32 человека (14 мальчиков, 18 девочек);

Также (4) в исследовании участвовали студенты одного из гуманитарных ВУЗов г. Москвы: а) факультета информационных технологий (мужчины, возраст 17-22 года) – 19 человек,

б) психолого-педагогического факультета, специализация «Клиническая психология», 4 курс очной формы обучения (возраст 20-23 года, женщины) – 13 человек,

в) психолого-педагогического факультета, специализации «Социальная психология», «Клиническая психология», 5 курс очной формы обучения (возраст 21-24 года, мужчин – 3, женщин – 14) – 17 человек.

Всего участвовало 49 студентов, 22 мужчины и 27 женщин. В ходе обработки результатов указанные группы (а-в) были обозначены специальной переменной «рефлексия», которая учитывала тот факт, что испытуемые с факультета информатики имели низкий уровень знакомства с методами психологического исследования (прошли семестровый курс по психологии), студентки 4 курса психолого-педагогического факультета еще (в соответствии со спецификой учебного плана данного ВУЗа) не приступили к изучению собственно методических дисциплин, а студенты 5 курса психолого-педагогического факультета уже имеют и теоретическую, и методическую подготовку. Таким образом, методами дисперсионного анализа можно проследить влияние уровня знакомства с методами психологического исследования (к сожалению, смешанного с другими профессиональными различиями между информатиками и психологами) на результаты исследования в сравнении с параметром пола (если учесть, что из выборки психологов было всего 3 мужчины).

Также необходимо отметить, что первоначальный план исследования предполагал срезы на начальном и конечном этапах обучения в начальной школе, т.е. в первом и четвертом классах. Учитывая, что методика предполагает письменное выполнение ряда проб (вербальные ассоциации, подписи к рисункам в образном ассоциативном тесте и пробе «Эталоны»), было решено проводить обследование первоклассников в конце учебного года, когда в соответствии с программой дети должны овладеть навыками письма (конец апреля-май). Предварительно было обследовано (в рамках индивидуальной консультативной работы по обращениям родителей и педагогов) несколько детей возраста 6-7 лет, обучающихся в первом классе. Методика предъявлялась в виде набора бланков формата А4,

обернутых в лист А4, сложенный «книжечкой». По инструкции, дети должны были выполнять серии вербального ассоциативного эксперимента на обороте бланков: первую серию («любые слова») – первого бланка, вторую («слова, обозначающие предметы») – второго бланка и т.д. Никаких затруднений в работе с методикой у этих детей не возникло, несмотря на то, что среди запросов родителей и учителей часто выступают трудности произвольной регуляции («невнимательный», «не может сосредоточиться на задании», «вертится на уроке» и подобные жалобы). Поэтому было решено и в ходе фронтального обследования целого класса, а не отдельных учащихся предъявлять методику в таком же варианте.

Однако после проведения обследования (27 детей) было обнаружено, что свыше половины комплектов не могут быть полностью обработаны, поскольку основные нарушения инструкции были следующими:

а) комплект не подписан (таким образом, невозможно проводить гендерный анализ, кроме того, по запросу школу планировалось лонгитюдное прослеживание результатов),

б) комплект сдан в виде разрозненных листов,

в) комплект сдан полностью, однако порядок листов перепутан (что затрудняет или делает невозможным различение серий вербального ассоциативного эксперимента – «любые слова» и «предметы», часто совпадающие по содержанию, но отличные по количественным показателям).

Были и частные случаи, например, когда задания образного ассоциативного эксперимента и вербального ассоциативного эксперимента, хотя и разнесенные во времени, и отличные по инструкции, интерферировали, и ребенок соскальзывал с письма в спонтанное рисование.

Был сделан вывод, что выполнение такой сложной по своему операциональному составу и требованиям, предъявляемым к произвольной

регуляции, деятельности как методика по изучению знаково-символической деятельности у детей 6-7 лет, обучающихся в 1м классе, находится в зоне ближайшего, а не актуального развития. Поэтому один на один (или в малой группе) со взрослым они вполне способны выполнить ее, используя «взрослый» образец бланков, однако предъявление таких бланков на фронтальном обследовании нецелесообразно и требуется их модификация. Кроме того, было решено сместить обследование с детей, завершающих обучение в первом классе, на первые два месяца (с сентября по ноябрь) обучения во втором классе.

После апробации методики изучения знаково-символической деятельности, в нее были внесены следующие модификации.

Во-первых, листы были прошиты, а каждому комплекту присвоен индивидуальный номер, проставленный на каждом листе комплекта. Таким образом, даже если бы ребенок оторвал несколько листов от комплекта и сдал его неподписанным, все равно оставалась возможность восстановить его в первоначальном варианте.

Во-вторых, на оборотах листов крупным шрифтом были напечатаны «подсказки», ориентирующие ребенка в том, какую серию вербального ассоциативного эксперимента он выполняет в данный момент. В качестве подсказок использовались ключевые фрагменты из текста инструкции к соответствующей серии: «любые слова», «слова, обозначающие предметы», «слова, обозначающие действия», «фрукты».

Несмотря на то, что это резко снижает потенциал вербальных ассоциаций как методики на изучение селективности (поскольку вводится непрерывно действующая подсказка) при актуализации образов-представлений (в словесной форме), такая модификация позволяла более однозначно проводить обработку собранных бланков, а также преодолеть трудности организации деятельности у детей.

Таким образом, учащиеся 4-х и 7-х классов проходили обследование в конце соответствующего этапа обучения (апрель-май), а учащиеся 2х классов и студенты – в начале (сентябрь- ноябрь). Однако предположительно, данная разница в полгода при «шаге» между возрастными срезами в 3, 3 года и 3-10 лет не являются существенными для результатов исследования.

3.3 Обработка данных исследования.

Анализ результатов проводился по следующим направлениям: межвозрастной – срезы сравниваются между собой по средним показателям, гендерный – внутри каждого возраста проводится сравнение выполнения проб по усредненным показателям для мужчин и женщин, внутривозрастной – с ранжированием результатов испытуемых из одной возрастной группы по одной из методик, отобранной на основании анализа теоретического и эмпирического материала, выделением (по граничным значениям выполнения методики, по которой проводится ранжирование) и сопоставлением групп.

Наиболее значимыми для раскрытия проблемы исследования представляются результаты межвозрастного анализа, хотя они не лишены ряда недостатков, прежде всего – невозможность учета индивидуальных различий в выполнении методик, различий связанных с профессией (для взрослых). Кроме того, происходит усреднение результатов испытуемых в рамках достаточно широкой возрастной группы, такой как 6,5-8 лет, 12-14 лет, 17-24 года, хотя внутри каждой из означенных групп могут наблюдаться различия, обусловленные возрастом, а не только этапом обучения/ освоения культуры. Косвенно обозначенные недостатки межвозрастного анализа подтверждаются показателями стандартного отклонения усредненных по возрастному срезу показателей результатов по методикам, в ряде случаев сопоставимого с измеряемой величиной.

Материалы исследования подвергались количественной обработке – подсчитывалось число рисунков/слов за отведенный по инструкции интервал времени, за вычетом персевераций и рисунков/слов, не соответствующих инструкции. Например, если в серии вербального ассоциативного эксперимента с инструкцией писать «слова, обозначающие действия» (т.е. глаголы или наречия как отглагольные формы) испытуемый пишет существительные или прилагательные, эти слова не учитываются. Аналогично – в серии «фрукты» достаточно часто, особенно дети 6-7 лет начинали писать слова-обозначения овощей. Словосочетания и аббревиатуры (например «CD диск» у студентов-информатиков) учитывались как одно слово, поскольку для испытуемого они обозначали одно понятие, которое он пытался передать. В качестве исключения можно привести нескольких учащихся второго класса и взрослых, которые в серии вербального ассоциативного эксперимента «любые слова» для аутоstimуляции ассоциативного процесса писали связные тексты и даже стихи. В таких случаях каждое слово учитывалось отдельно. Различение этих случаев – словосочетание-понятие и словосочетания (фразы, тексты) как прием аутоstimуляции ассоциаций не является субъективным, как может показаться. В первом случае слова (словосочетания) перечисляются в строчку (столбик) и отделяются друг от друга запятыми (точками, точками с запятой), во втором случае знаки препинания в тексте либо отсутствуют, либо соответствуют грамматике связного изложения (стихотворного размера). Таким образом, помимо содержательного критерия, эти два случая применения в вербальных ассоциациях словосочетаний могут быть различены и по формальному признаку.

Сложнее обстояла ситуация с образными ассоциациями – ненаправленными и регулируемые эталоном формы, поскольку там инструкция предполагала, что испытуемый не только нарисует, но и подпишет предмет. В ряде случаев, из-за нехватки времени при желании

нарисовать как можно больше предметов (взрослые) или не полной сформированности связки слово-образ (учащиеся первого-второго класса) часть рисунков оставалась неподписанной. В таких случаях решение принималось по каждому рисунку индивидуально, с привлечением стороннего эксперта-психолога. Критерием для засчитывания рисунка без подписи была узнаваемость изображенного объекта, т.е. наличие существенных признаков (по Л.С. Цветковой), позволяющих считать образ-представление полноценным.

Кроме того, к *образному ассоциативному тесту* применялся *семантический анализ* (объединение образов в группы) по 2 признакам: смысловая близость рисунков и их взаимное расположение на листе, на основе семантического анализа вычислялся *коэффициент семантизации* (отношение числа рисунков, входящих в семантические группы к общему числу рисунков, умноженное на 100%) и средний *размер семантических групп*, также учитывалось *число семантических групп*; проба «Эталоны», с учетом общего признака (формы) изображенных предметов, семантическому анализу не подвергалась.

3.4 Результаты исследования.

3.4.1 Межвозрастной анализ результатов.

Таблица 1. Межвозрастной анализ результатов, полученных с помощью ассоциативных методик.

возрастная группа	число испыт.	состав м/ж	образ	размер групп	коэф. семант	эталоны	слова	сущ	гл	фрукты
2й класс	47	19/28	5,38 (2,55) *	2,65 (0,87)	58,43 (35,58)	6,0 (2,53)	7,26 (3,58)	5,77 (2,61)	5,13(2,86)	6,0(1,98)

4й класс	29	16/13	9,5 (3,0)	3,05 (1,21)	74,72 (23,24)	7,1 (2,4)	11,6 (3,9)	11,2 (3,2)	10,6 (2,7)	8,6 (2,7)
7й класс	32	14/18	14,9 (3,2)*	2,35 (0,74)	58,15 (20,77)	19,7 (11,6)	24,8 (7,8)	20,8 (6,4)	16,4 (4,5)	14,1 (2,9)
студен ты	49	22/27	10,12 (4,22)	3,92 (2,58)	67,12 (28,38)	11,70 (4,57)	18,76 (5,9)	16,47 (6,31)	16,37(5,57)	12,12(3,63)

* примечание: здесь и далее в скобках обозначено стандартное отклонение от средней величины

Обозначения: «образ» - продуктивность по образному ассоциативному эксперименту за отведенное время, «размер групп» - средний размер семантических групп по результатам семантического анализа, «коэф. семант» - коэффициент семантизации, «эталоны» - продуктивность по пробе «Эталоны», «слова» - продуктивность по серии вербального ассоциативного эксперимента с инструкцией писать «любые слова», «сущ» - продуктивность по серии вербальных ассоциаций с инструкцией писать «слова, обозначающие предметы», «гл» - по серии вербальных ассоциаций с инструкцией писать «слова, обозначающие действия», «фрукты» - по серии вербальных ассоциаций с инструкцией писать названия фруктов.

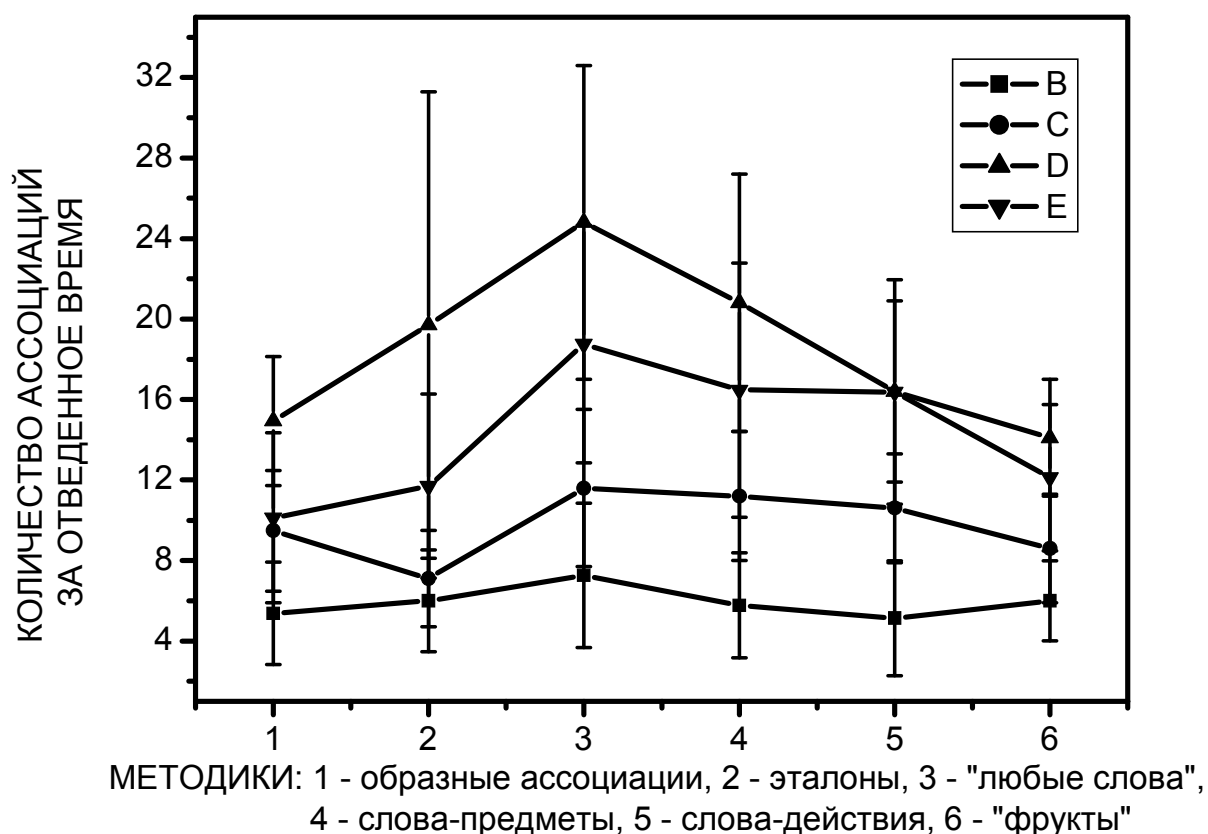


Рисунок 3. Профили ассоциативных функций: В – 2 класс, С – 4 класс, D – 7 класс, Е – студенты.

На рисунке приведены данные по 6 основным методикам, по которым проводился анализ, представлены в виде профилей с доверительными интервалами (отражающим стандартное отклонение).

Попытаемся провести сопоставление полученных результатов как по количественным параметрам с опорой на построенные профили, так и на качественные особенности материала.

Прежде всего, необходимо отметить, что мы считали вербальные ассоциации представляющими знаковую систему регуляции психических процессов и поведения (на модели ориентировочно-исследовательской деятельности), пробу «Эталон» - символическую систему регуляции, а ненаправленные образные ассоциации – занимающими промежуточное положение. Это можно объяснить тем, что образы-представления в

наглядной форме, актуализируемые в пробе на образные ассоциации, с одной стороны – могут рассматриваться как единичный символ, но с другой – являются знаком.

Уровень знаковой регуляции в данном случае также не является однородным, поскольку различные серии вербального ассоциативного эксперимента позволяют исследовать различные психические процессы. Так, глагольные ассоциации связаны с процессами внутренней речи и планирования деятельности, «Фрукты» - процессами обобщения и мышления, серия «существительные» - с образами-представлениями в вербальной форме.

Первое, что хотелось бы отметить по Рисунку – активность по пробе «Эталоны» проявляется на всех возрастных этапах, изучаемых в настоящем исследовании, что соответствует первой выдвинутой гипотезе.

Второе – на рисунке видно, что по основным показателям (образные ассоциации, «Эталоны», ненаправленные вербальные ассоциации и «существительные») учащиеся 7го класса серьезно опережают студентов.

Подобное снижение динамики актуализации ассоциаций у взрослых может объясняться двумя возможными причинами:

а) активность защитных механизмов личности, что, вкупе с осведомленностью о направленности исследования, может тормозить ассоциативные процессы.

Против этого предположения говорит тот факт, что принадлежность студента к одной из трех подгрупп (психологи-четверокурсники, психологи-пятикурсники и информатики) учитывалась при обработке эксперимента, эти три подгруппы имели разный уровень информированности о методах психологического исследования. Однако дисперсионный анализ не показал влияния фактора «принадлежность к подгруппе» на распределение результатов по пробам «образные

ассоциации» и «Эталоны» внутри группы взрослых, а ведь именно по этим методикам отличие от учащихся 7 класса наиболее заметно.

б) в подростковом возрасте ассоциативные процессы проходят пик своего развития, переходя затем (у взрослых) в «снятую форму», что неизбежно, по Л.С. Выготскому, приводит к обеднению более простого процесса – в данном случае – предметных ассоциаций.

В пользу этого предположения говорят как общие положения культурно-исторической психологии развития, так и результаты 2 факторного дисперсионного анализа(см. ниже) , показывающие, что результаты по пробе «Эталоны» значимо зависят от комбинации факторов «пол» и «возраст».

Следующий феномен, который обращает на себя внимание – изменение формы профиля с течением возрастного развития. Так, у учащихся 2 класса профиль представляет собой практически плоскую кривую (с учетом стандартного отклонения усредненных величин). У учащихся же 4го класса введение эталона геометрической формы (в пробе «Эталоны») резко снижает динамику образного ассоциативного процесса. При этом форма остального профиля (включая ненаправленные образные ассоциации и 4 серии вербальных ассоциаций), остается относительно плоской. Объяснение этого феномена, на наш взгляд, лежит в динамике коэффициента семантизации, который резко растет к 4му классу. Один из наиболее частых обобщающих признаков для семантических групп в образных ассоциациях детей этого возраста – геометрическая форма, либо – функциональное назначение предмета. Таким образом, можно предположить, что в возрасте 10-11 лет формирование крупных семантических групп является подготовительным этапом к выделению существенного признака, такого как эталон формы, и придания ему регулирующей функции.

У учащихся 7 класса наблюдается изменение характера профиля: во-первых, проба «Эталоны» начинает опережать по продуктивности ненаправленные образные ассоциации, во-вторых, на первое место по общей продуктивности выходят ненаправленные вербальные ассоциации. В целом, можно предположить, что если у детей 7-8 и 10-11 лет образная сфера и речь развиваются согласованно, причем сфера наглядных образов-представлений оказывает поддержку развитию речи, то у подростков речь (по показателю ненаправленных ассоциаций, отражающих как словарный запас, так и динамику психических процессов) становится более активной в том числе и за счет особенностей школьного обучения, ориентированного в первую очередь на речь.

Это социально-обусловленное угнетение образной сферы отчетливо можно видеть по профилю взрослых, у которых (в сравнении с учащимися 7 класса) более существенно снижается именно динамика по пробам «образные ассоциации» и «Эталоны». Также отчетливо становится заметным различие между динамикой а) образных и б) вербальных ассоциаций.

В целом, можно говорить о том, что гипотеза о различной степени участия символа в зависимости от актуальных жизненных задач, задаваемых периодом развития личности, подтверждается в настоящем исследовании.

Для проверки предположения о том, что динамика образных и вербальных ассоциаций относительно независимы, была проведена процедура факторного анализа, подтвердившая данное предположение. Независимость динамики образных и вербальных ассоциаций позволяет говорить о подтверждении второй гипотезы – об отличиях символа как орудия регуляции поведения от знака.

3.4.2 Гендерный анализ результатов.

Учащиеся 2 класса.

В таблице ниже приведены усредненные по полу результаты учащихся 2го класса по 6 методикам.

Таблица 2. Гендерный анализ результатов, полученных с помощью ассоциативных методик на выборке учащихся 2-го класса.

группа	состав м/ж	образ	размер групп	коэф. семант	эталоны	слова	сущ	гл	фрукты
2 мальч ики	19	4,21 (2,44)	2,56 (0,54)	55,48 (42,3)	5,26 (2,26)	6,37 (3,73)	5,05 (2,22)	5,11(2,49)	5,53(2,09)
2 девочк и	28	6,18 (2,34)	2,71 (1,0)	60,44 (30,88)	6,5 (2,62)	7,86 (3,41)	6,25(2,77)	5,14(3,12)	6,39(1,85)

Образные ассоциации. Основные различия, как в образных ассоциациях, так и в пробе «Эталоны» связаны, в первую очередь, с более высокой сформированностью у девочек произвольной регуляции деятельности и способности к «вхождению» в задание (по результатам наблюдения за выполнением методик). Это отражается на количественном показателе, который по образным ассоциациям выше чем у мальчиков в полтора раза. Содержательные различия также отмечаются и являются частично гендерно-специфичными: помимо предметов из малого пространства стола (ручка, карандаш, пенал, ластик, тетрадь и прочее), что свидетельствует о ситуативной стратегии актуализации ассоциаций, возможно – об элементах полевого поведения, девочки часто изображают девочек, сердечки, помаду, тогда как у мальчиков – машины, танки, самолеты. Это отражает процессы гендерной идентификации, активно протекающие в младшем школьном возрасте.

Проба «Эталоны». Основное отличие девочек от мальчиков заключается в более хорошо сформированном предметном образе-представлении как единстве образа и слова (реже встречаются неподписанные рисунки), а также в более аккуратном расположении рисунков на пространстве листа, меньшем числе пространственных ошибок. Эти результаты могут говорить о большей сформированности пространственного восприятия у девочек.

Учащиеся 4 класса.

В таблице ниже приведены усредненные по полу результаты учащихся 4го класса по 6 методикам.

Таблица 3. Гендерный анализ результатов, полученных с помощью ассоциативных методик на выборке учащихся 4-го класса.

группа	состав м/ж	образ	размер групп	коэф. семант	эталоны	слова	сущ	гл	фрукты
4 мальч ики	16	9,25 (2,74)	3,13 (1,49)	72,39 (26,28)	6,69 (2,73)	10,44 (2,68)	10,44 (3,22)	9,81(2,61)	7,88(2,99)
4 девочк и	13	9,77 (3,3)	2,95 (0,81)	77,59 (19,52)	7,62 (1,8)	13,0 (4,74)	12,07 (3,12)	11,46(2,5)	9,38(2,1)

Сравнение средних по данной группе испытуемых представляется недостаточно обоснованным, в силу того, что разности сраниваемых величин существенно меньше их стандартных отклонений. Поэтому гендерный анализ результатов по группе учащихся четвертого класса проводился с опорой на эмпирический материал, полученный в исследовании, и данные внутривозрастного анализа.

Образные ассоциации.

В целом анализ эмпирического материала показывает различные стратегии семантизации, свойственные девочкам и мальчикам. У девочек

чаще встречаются ситуативные группы, например, предметы из класса или из домашнего быта, мальчикам более свойственны ассоциации категориальные – по геометрической форме (одна сверхкрупная группа из различных многоугольников) или функциональные – например, трубастиральная машина. Однако эти различия не имеют характера четкой закономерности, скорее можно говорить о предпочтениях той или иной стратегии актуализации и семантизации образных ассоциаций в зависимости от пола.

Проба «Эталоны».

В целом (по данным внутривозрастного анализа) можно заметить, что наблюдается реверсная тенденция – число мальчиков от группы с низкой продуктивностью к группе с высокой падает, в то время как число девочек – растет. Около половины девочек (6 из 13) входят в группу с высокой продуктивностью по пробе «Эталоны». Возможно, этим объясняется преобладание мальчиков среди испытуемых, не нарисовавших ни одного предмета на эталон треугольника (большинство из них относилось к группам с низкой продуктивностью). Предположительно, задание выполнялось этими испытуемыми последовательно и дать ассоциации на эталон треугольника (самый нижний на бланке для выполнения пробы) они просто не успевали. Альтернативное объяснение – трудности операций с категориальным признаком (формой). В пользу этого предположения говорит тот факт, что отсутствие ассоциаций на эталон треугольника свойственно испытуемым как с низкой, так и с высокой продуктивностью, измеренной по количественному показателю.

Приведем данные, полученные на второй выборке учащихся четвертого класса (выборка «2а»), результаты которой сопоставлялись с данными нейропсихологического обследования.

Таблица 4. Гендерный анализ результатов, полученных с помощью ассоциативных методик на выборке сравнения (выборка 2а) учащихся 4-го класса.

	<i>число</i>	<i>образ</i>	<i>размер</i>	<i>коэф.</i>	<i>эталоны</i>	<i>слова</i>	<i>сущ.</i>	<i>глагол</i>	<i>фрук-</i>
	<i>испы-</i>		<i>семантиче</i>	<i>сман-</i>					<i>ты</i>
	<i>туемых</i>		<i>-ской</i>	<i>тиза-</i>					
			<i>группы</i>	<i>ции</i>					
<i>мальчики</i>	11	11	3,2	75,4	8.9	9.1	11.5	9	6.6
	10	11.7	3,0	78,6	9.5	13	12.1	9.9	6.4
<i>девочки</i>									

Можно видеть, что основные тенденции в этой группе сохранились, при том, что картина профиля (например, повышение продуктивности по образным ассоциациям и снижение – по пробе «Фрукты») несколько изменилась, что можно трактовать как большую вариативность, свойственную данному возрасту – переходному от начальной к средней школе.

Кроме того, в данной работе проводилось сопоставление результатов, полученных по приведенной методике, и полученных при нейропсихологическом обследовании детей по экспресс-методике Л.С. Цветковой [324].

Проводился дисперсионный анализ результатов по алгоритму ANOVA с целью показать влияние ассоциативных проб на результаты нейропсихологического обследования. Показано, что проба «образные ассоциации» оказывает влияние на праксис позы ($p=0,08$); проба «существительные» - на мимику ($p=0,001$), образы-представления ($p=0,08$), копирование по образцу ($p=0,001$), реципрокную координацию ($p=0,001$), номинативную функцию речи ($p=0,001$), подстановку пропущенных слов в

предложения ($p=0,01$); проба «глаголы» - на воображение ($p=0,13$); копирование пространственных фигур ($p=0,12$); проба «фрукты» - на праксис позы ($p=0,001$); проба «Эталоны» - на воображение ($p=0,001$) и рисунок семьи ($p=0,09$).

Таким образом, можно утверждать, что метод ассоциативной диагностики знаково-символической деятельности и нейропсихологическое экспресс-обследование у детей 9-11 лет являются взаимодополняющими, и дети, показавшие низкие результаты в ходе фронтальной диагностики по описанной в работе методике действительно нуждаются в обследовании нейропсихологом.

Учащиеся 7 класса.

В таблице ниже приведены усредненные по полу результаты учащихся 7го класса по 6 методикам.

Таблица 5. Гендерный анализ результатов, полученных с помощью ассоциативных методик на выборке учащихся 7-го класса.

группа	состав м/ж	образ	размер групп	коэф. семант	эталоны	слова	сущ	гл	фрукты
7 мальч ики	14	15,0 (1,92)	2,41 (0,83)	58,86 (22,26)	13,92 (5,27)	21,57 (4,22)	18,64 (3,82)	14,79(2,08)	13,29(3,0)
7 девочк и	18	14,89 (3,98)	2,31 (0,69)	57,59 (20,18)	24,11 (13,29)	27,39 (9,01)	22,5(7,45)	17,61(5,53)	14,67(2,83)

Образные ассоциации.

В целом отличия мальчиков и девочек незначительны – как по количеству ассоциаций, так и по уровню их семантизации. В основном результат по пробе варьирует в пределах 13-16 ассоциаций за 3 минуты

(чаще – верхняя часть диапазона), с 2-3 семантическими группами. Содержание этих групп резко варьирует в зависимости от сформированности мотивационной стороны деятельности испытуемого – в ряде случаев наблюдаются гендерно-специфичные группы – «сердечко, помада, костюм для танцев живота» у девочек и «БМВ, спортивный руль, спортивный глушитель» у мальчиков, однако в большинстве случаев группы – ситуативные.

Проба «Эталоны».

Необходимо отметить, что, несмотря на значительный разброс результатов (см. внутривозрастной анализ) девочки в целом показывают более высокие результаты по пробе «Эталоны» (в среднем – почти в 2 раза). Дать качественную характеристику в силу значительной индивидуальной вариативности результатов не представляется возможным. Такое опережение по символической регуляции деятельности можно интерпретировать с учетом общего опережающего психического развития девочек в пубертатном периоде, по мнению ряда авторов.

Взрослые.

Усредненные по полу результаты взрослых по 6 методикам приведены в таблице ниже.

Таблица 6. Гендерный анализ результатов, полученных с помощью ассоциативных методик на выборке взрослых.

группа	состав м/ж	образ	размер групп	коэф. семант	эталоны	слова	сущ	гл	фрукты
студен ты	22	9,14 (4,12)	4,88 (2,85)	72,4 (26,8)	10,45 (4,57)	16,09 (5,4)	12,68 (4,75)	13,55(5,17	
студен тки	27	10,93 (4,2)	3,07 (2,01)	62,83 (29,39)	12,7 (4,38)	20,93 (5,46)	19,56 (5,75)	18,67(4,84	13,0(3,34)

Выше указывалось, что, для учета профессиональных различий между участниками исследования (психологами и информатиками), была введена специальная переменная «рефлексия», учитывающая в комплексе: а) общепрофессиональные различия в организации психических процессов и стиля деятельности, б) уровня знакомства с психодиагностическими методами. Всего было выделено три уровня данной переменной (каждой подгруппе взрослых испытуемых был присвоен свой уровень «рефлексии»).

После обработки результатов и обобщения их в сводную таблицу, проводился статистический анализ по алгоритму однофакторного дисперсионного анализа ANOVA (средствами программного пакета SPSS11.0) для демонстрации влияния пола и профессиональных различий на результаты по основным методикам (см. таблица №6).

Таблица 7. Результаты дисперсионного анализа влияния факторов пола и профессиональных различий на продуктивность по ассоциативным методикам.

фактор/ уровень значимости	образ	эталон	слова	существительные	глаголы	фрукты
пол	0,141	0,086	0,003	0	0,001	0,06
рефлексия	0,621	0,351	0,075	0,003	0,04	0,25

Дисперсионный анализ показал, что фактор пола оказывает значимое влияние на результаты по исследуемым методикам (в пределах значимости от 0,001 до 0,09), за исключением пробы на образные ассоциации, по которым уровень значимости соответствует уровню тенденции (0,14). В то же время, фактор «рефлексия», отражающий профессиональные различия, не оказал значимого влияния на результаты по пробам на образные

ассоциации ,«Эталоны», серии вербального ассоциативного эксперимента «Фрукты», по остальным сериям вербальных ассоциаций уровень значимости влияния фактора «рефлексия» ниже, чем фактора гендерных различий.

Таким образом, на основании дисперсионного анализа можно сделать вывод, что профессиональные различия (осведомленность о методах психологического исследования) в целом оказывают менее существенное влияние на выполнение экспериментальных методик, нежели фактор пола. Влияние профессионального фактора проявляется в сериях вербального ассоциативного эксперимента – «любые слова», «существительные», «глаголы», хотя и уступает по уровню значимости гендерным различиям. Следует отметить, что по наиболее значимым в контексте данного исследования методикам – ненаправленным образным ассоциациям и пробе «Эталоны», профессиональные различия не значимы. На феноменологическом уровне отмечались определенные различия по содержанию, семантике между рисунками юношей, обучающихся на психологическом факультете и студентов-информатиков.

Таблица 8. Анализ по профессиональным подгруппам результатов, полученных с помощью ассоциативных методик на выборке взрослых.

подгруппа	образ	размер групп	коэф. семант	эталон	слова	сущ	гл	фрукты
информатик	9,95 (3,82)	5,2 (2,91)	72,43 (27,67)	10,74 (4,71)	16,37 (5,12)	12,79 (4,92)	13,89(4,9)	11,21(3,87)
психологи4	9,38 (4,19)	2,53 (0,82)	52,54 (31,99)	11,46 (4,75)	20,0 (6,06)	18,92 (6,87)	17,46(5,02)	12,0(2,77)
психологи5	10,9 (4,75)	3,44 (2,41)	72,35 (23,48)	12,94 (4,22)	20,47 (6,02)	18,7 (5,51)	18,29(5,9)	13,24(3,83)

Однако небольшой объем группы мужчин-психологов (трое) не позволяет уверенно судить о закономерности/случайности этих различий. Аналогичным образом, выявлены определенные отличия в рисунках студенток психологического факультета четвертого и пятого курсов. Однако установить направление этих различий не представляется возможным ввиду: а) значительной индивидуальной вариативности результатов, б) наложения возрастных различий (разница в возрасте между студентками четвертого и пятого курса достигает до четырех лет). Поэтому ограничимся гендерным анализом обобщенных данных. Подгруппа мужчин описана в большей степени по студентам-информатикам. Подгруппа женщин – преимущественно по студенткам четвертого курса (при этом учитывались и данные студенток пятого курса), что объясняется более стабильными показателями по размеру семантических групп – у студенток четвертого курса стандартное отклонение составляет 32% от средней величины, тогда как у студенток пятого курса – 70% (см. таблицу выше). Размер семантических групп представляется важным показателем, связывающим процесс образных ассоциаций с наглядно-образным

мышлением и свидетельствующим о выделении существенного признака у группы предметов.

Мужчины.

Образный ассоциативный тест.

В первую очередь обращает на себя в большинстве случаев низкое качество рисунков, характерное для этой подгруппы (как для образного ассоциативного теста, так и для пробы «Эталоны»), что выражается в плохой графической проработке образов, малом числе отличительных признаков, поэтому без подписей рисунки были бы схожи друг с другом до степени смешения.

В образном ассоциативном тесте есть тенденция к формированию укрупненных групп из однотипных объектов, в основном – геометрических форм. Эта «тема» преобладает, причем в ряде случаев приходится проводить различие весьма схожих фигур и истинных персевераций. Например: четырехугольник и ромб были нами учтены как два рисунка (поскольку ромб – лишь одна из разновидностей четырехугольника), а вот рисунки серии «крест, два креста», «круг, два круга» и прочие – рассматривались как персеверации. Также встречаются: машины и электронные устройства (часы, сотовые телефоны, телевизор, компьютер). В нескольких случаях группы имеют ярко выраженный ситуативно-полевой характер «что вижу, то рисую» - по порядку рисунков можно реконструировать направленность ориентировочно-исследовательской деятельности субъекта (стол, стул, книга, окно, кисть собственной руки, доска, стакан чая).

Проба «Эталоны».

Основной феномен – гиперсходство рисунков, фактически эталон формы не подвергается при рисовании модификациям или эти модификации

незначительны. Например: рисуется около десяти кругов без отличительных признаков с подписями «Земля», «Марс», «Юпитер», «Плутон» и т.д. «Сатурн» в этом ряду не имеет такого отличительного признака, утвердившегося в обыденном сознании, как кольца. В «квадратной» части бланка абсолютно одинаковым прямоугольникам соответствуют надписи «футбольное поле» и «прямоугольник». Отмечаются единичные персеверации.

Женщины.

Образный ассоциативный тест.

Обращает на себя внимание сравнительно с мужчинами большее число рисунков (см. таблицу выше). Наиболее часто встречающийся принцип формирования семантических групп – сериация (по Ж. Пиаже), например: «речка, дерево, домик» или «елка, цветочек, дом». Также встречаются ситуативные группы – «книга, стол, ручка», но в единичных случаях, намного чаще – группы связанные с внешностью (расческа, очки; шляпа, помада) или обстановкой в доме (часы [настенные], зеркало, пальма), что может объясняться гендерными причинами. По графическому качеству и наличию существенных признаков рисунки выгодно отличаются от первой подгруппы – они более проработаны, иногда наблюдается элемент эстетического отношения к рисунку.

Проба «Эталоны».

У нескольких человек отмечаются трудности работы с бланками – несмотря на инструкцию, они рисовали по 1-2 предмета в каждом разделе бланка для пробы «Эталоны» (т.е. по 3 всего рисунка на листе). В целом, рисунки сходны по характеристикам с таковыми в образном ассоциативном тесте – если изображается дорожный знак как ассоциация на треугольник, то к нему пририсовывается столб, а сам знак изображен достаточно детально.

3.4.3 Внутривозрастной анализ результатов.

На приведенной ниже таблице №9 даны результаты двухфакторного дисперсионного анализа по влиянию факторов «возраст» и «пол» (в их взаимодействии) на распределение результатов по исследуемым методикам.

Таблица 9. Результаты двухфакторного дисперсионного анализа влияния факторов пола и возраста на продуктивность по ассоциативным методикам.

фактор/ уровень значимости	образ	эталон	слова	существительны е	глаголы	фрукты
пол*возраст	0,471	0,003	0,230	0,014	0,019	0,833

Из таблицы видно, что наибольший уровень значимости (0,003) наблюдается по пробе «Эталон», также значимыми являются различия дисперсий по сериям вербального ассоциативного эксперимента «существительные» и «глаголы». Различия дисперсий по остальным методикам не значимы.

Необходимо отметить, что фактор возраста для упрощения анализа был представлен в усредненном виде – каждому возрасту присваивался ранг (1 для учащихся 2го класса и 4 – для студентов). Это могло привести к определенному искажению картины в виде недоучета внутривозрастной вариативности результатов.

Тем не менее, приведенные результаты позволяют сделать вывод, что наиболее выраженные половозрастные различия наблюдаются по пробе «Эталон», что может быть аргументом в пользу проведения внутривозрастного анализа результатов с опорой на дисперсию результатов по пробе «Эталон» (в сравнении с пробой на ненаправленные образные ассоциации). Выбор этой пробы как основания

для ранжирования испытуемых обосновывается: а) ее принадлежностью к изучаемому уровню символической регуляции, б) большей дисперсией, выраженной в процентах (как отношение стандартного отклонения к среднему арифметическому, умноженное на 100%) на столь важных для становления личности возрастах, как подростковый и препубертатный, в сравнении с «образными ассоциациями», также относящимися к уровню символической регуляции (сопоставление дисперсий см. таблицу №9).

Таблица 10. Сравнительный анализ стандартного отклонения данных, полученных с помощью теста на ненаправленные образные ассоциации и пробы «Эталоны».

возрастная группа	стандартное отклонение по пробе	
	образные ассоциации	«Эталоны»
2й класс	47%	42%
4й класс	32%	34%
7й класс	21%	59%
студенты	42%	39%

Учащиеся 2 класса.

В таблице приведены данные ранжирования учащихся 2го класса по пробе «Эталоны».

Таблица 11. Внутривозрастной анализ результатов, полученных с помощью ассоциативных методик на выборке учащихся 2-го класса.

группа	число детей	состав м/ж	образ	размер групп	коэф. семант	эталоны	слова	сущ	гл	фрукты
2.1	13	9/4	3,77 (2,28)	2,9 (1,32)	52,31 (45,26)	от 1 до 4 (ср. 3,31)	5,31 (2,87)	4,38 (2,5)	3,76(2,55)	4,69(1,55)
2.2	19	7/12	5,11 (2,38)	2,44 (0,48)	59,74 (33,04)	от 5 до 6 (ср. 5,53)	6,9 (2,02)	5,58 (2,14)	4,95(2,12)	6,11(1,52)

2.3	15	3/12	7,13 (1,96)	2,77 (0,9)	62,1 (30,82)	от 7 до 13 (ср. 8,93)	9,4 (4,6)	7,2 (2,65)	6,53 (3,4)	7,13 (2,2)
-----	----	------	----------------	---------------	-----------------	-----------------------------	--------------	------------	------------	------------

Несмотря на то, что внешне (по средним показателям) результаты учащихся второго класса напоминают результаты взрослых с относительно согласованным изменением числа ненаправленных образных ассоциаций и «Эталонов» у представителей первых двух групп, имеются качественные различия. Основное состоит в незавершенности формирования связки слово-образ у детей 7-8 лет, участвовавших в исследовании. По этой причине, рисунки многих детей, попавших в первую группу, не подписаны и учитывались только на основе экспертного заключения как «узнаваемые предметы». В целом, для этого возраста, операции с абстрактным символом представляют трудности, которые в той или иной степени успешно преодолеваются детьми. Ненаправленный образный ассоциативный тест вызывает намного меньше затруднений в части задания «подписывать нарисованное», ошибки – неподписанные рисунки – встречаются реже в несколько раз. Дети из третьей группы сильно выделяются на общем фоне своего возраста: во-первых, общая продуктивность их деятельности по образным ассоциациям сопоставима с более старшими детьми (учащимися 4 класса), во-вторых, как по количественному (в ряде случаев), так и по качественному показателю введение абстрактной символической фигуры в их деятельность оказывает стимулирующее воздействие. Если рисунки в ненаправленных ассоциациях отражают, прежде всего то, что занимает ребенка (робот, ракета), либо ситуацию (солнце, окно, карандаш, пенал), то в «Эталонах» встречается значительно более многообразная продукция.

Учащиеся 4 класса.

В таблице приведены данные ранжирования учащихся 4го класса по пробе «Эталоны».

Таблица 12. Внутривозрастной анализ результатов, полученных с помощью ассоциативных методик на выборке учащихся 4-го класса.

группа	число детей	состав м/ж	образ	размер групп	коэф. семант	эталоны	слова	сущ	гл	фрукты
4.1	11	8/3	8,0 (2,09)	2,53 (1,11)	61,00 (25,97)	от 3 до 6 (ср. 4,64)	10,09 (2,91)	11,0(3,29)	10,27(2,1)	8,0(1,84)
4.2	9	5/4	9,33 (2,35)	3,33 (1,55)	85,31 (14,73)	от 7 до 8 (ср. 7,44)	11,0 (4,0)	10,0(2,0)	8,89(2,52)	8,44(1,51)
4.3	9	3/6	11,44 (3,5)	3,41 (0,79)	80,89 (20,07)	от 9 до 12 (ср. 9,78)	14,0 (4,06)	12,56 (3,91)	12,56(2,24)	9,33(4,21)

В целом распределение по группам напоминает низкопродуктивные группы учащихся 7го класса (см. ниже), однако выделенные эффекты наблюдаются более ярко. Во всех трех группах введение символа в структуру ассоциативного процесса приводит падению продуктивности в сравнении с ненаправленными образными ассоциациями. В первой группе это снижение продуктивности проявляется особенно резко, во второй и третьей – падение продуктивности не столь значительно или не имеет места у отдельных представителей. Коэффициент семантизации резко возрастает у второй группы, незначительно снижаясь (в пределах стандартного отклонения) у третьей. Как уже говорилось выше, формирование крупных семантических групп рассматривается как подготовительный этап к передачи регулятивной роли символу. На феноменологическом уровне у учащихся 4го класса это выглядит как заполнение бланка для образных ассоциаций вариациями геометрических

фигур (восьмиугольник, шестиугольник, треугольник и так далее), либо предметами из классной комнаты по направлению движения взгляда (доска, окно, горшок с цветами, стол...).

Обращает на себя внимание следующий феномен: изменение среднего числа образных ассоциаций и эталонов происходит в достаточной степени согласованно. По мере роста числа образных ассоциаций (от первой группы к третьей) растет и число эталонов. В то же время в вербальных ассоциациях такого согласованного изменения продуктивности не наблюдается: у второй группы по пробам на существительные и глаголы снижаются в сравнении с первой группой. Эти различия выражены слабо, с учетом высокого стандартного отклонения и имеют характер тенденции. Можно предполагать, что к возрасту 10-11 лет механизмы, обеспечивающие динамику образных ассоциаций, уже сформированы; механизмы, обеспечивающие динамику вербальных ассоциаций еще проходят стадию формирования. Описанный феномен согласованных изменений результатов по ненаправленным образным ассоциациям и пробе «Эталон» может быть интерпретирован в русле выделения существенного признака в образах-представлениях единичных предметов как подготовительном этапе к формированию категориальных образов-представлений, основанных на обобщающих признаках группы предметов – в частности, на геометрической форме.

Учащиеся 7 класса.

Видно, что у подростков, вошедших в группу 7.1 (см. таблица №12) введение в ассоциативный процесс абстрактного символа – геометрической фигуры, оказывает подавляющий эффект, в сравнении с ненаправленными ассоциациями, поскольку их результаты по пробе «Эталон» хуже по количественному показателю. На феноменологическом уровне это выражается в ухудшении графического

качества рисунков, их меньшей детализации в пробе «Эталоны» (в сравнении с образными ассоциациями).

Таблица 13. Внутривозрастной анализ результатов, полученных с помощью ассоциативных методик на выборке учащихся 7-го класса.

группа	число детей	состав м/ж	образ	размер групп	коэф. семант	эталоны	слова	сущ	гл	фрукты
7.1	10	6/4	13,8 (3,2)	2,07 (1,16)	51,76 (29,01)	от 6 до 11 (ср. 9,7)	21,3 (5,9)	17,5 (4,3)	13,3 (3,5)	13,3 (2,6)
7.2	8	6/2	13,9 (3,5)	2,53 (0,52)	57,43 (20,73)	от 12 до 19 (ср. 15,5)	21,4 (4,8)	17,3 (3,2)	15,0 (1,9)	12,9 (3,0)
7.3	9	2/7	15,7 (1,8)	2,44 (0,44)	65,77 (13,6)	от 20 до 27 (ср. 22,7)	24,6 (5,7)	23,0 (6,6)	17,4 (4,4)	14,9 (2,6)
7.4	5	0/5	17,6 (3,6)	2,44 (0,33)	58,33 (9,66)	от 30 до 58 (ср. 40,8)	38,0 (3,5)	29,2 (4,0)	22,8 (2,3)	16,0 (3,4)

Для второй группы, можно говорить о том, что символ не оказывает существенного влияния на течение ассоциативного процесса. У 3 и 4 групп, напротив, можно говорить о выраженном участии символа в регуляции ориентировочной деятельности по актуализации образов-представлений. Ярко выступают гендерные различия в результатах исследования: 2/3 женской части выборки сосредоточено в группах с высокими результатами по символической регуляции, в то время как подавляющее большинство юношей (12 из 14) – в двух группах с более низкой продуктивностью. Интересной на уровне тенденции представляется динамика коэффициента семантизации и размера

семантической группы, нарастающих у "средних" групп и падающих по мере развития системы символической регуляции. Этот же эффект наблюдается и при межвозрастном анализе – при прослеживании динамики от учащихся 2 класса через четвероклассников к семиклассникам. Таким образом, можно предположить, что формирование более крупных семантических групп – подготовительный этап к выделению существенного признака (такого, как геометрическая форма) не только в онтогенезе – при переходе с одной возрастной стадии развития на другую, но и внутри одной стадии.

Взрослые.

Первый эффект, который обращает на себя внимание (см. таблица №13): у подгрупп 1 и 2 изменения количества ненаправленных образных ассоциаций и «Эталонов» происходят практически согласованно: среднее число ассоциаций по той и другой пробе в каждой подгруппе близки. Это может означать, во-первых, что введение символа в ассоциативный процесс не оказывает на него выраженного влияния у испытуемых из этих подгрупп, во-вторых – на процесс актуализации ассоциаций по указанным методикам в большей степени влияет общий фактор динамики образных ассоциаций.

У третьей подгруппы введение символа в ассоциативный процесс оказывает на него выраженное стимулирующее влияние. Интересно, что роль символа в регуляции ассоциаций от первой к третьей подгруппе растет вместе с коэффициентом семантизации ненаправленных образных ассоциаций, который достигает пика у 3 подгруппы. Этот эффект отличается от наблюдаемого у подростков (см. далее), что позволяет предположить перестройки в системе символической регуляции, происходящие между возрастами в 12-14 и 17-24 года.

Таблица 14. Внутривозрастной анализ результатов, полученных с помощью ассоциативных методик на выборке взрослых.

группа	число испыт уемых	состав м/ж	образ	размер групп	коэф. семант	эталоны	слова	сущ	гл	фрукты
студен ты1	14	10/4 рефлекс*: 8/4/2	6,71 (2,58)	5,0 (3,0)	57,14 (39,61)	от 5 до 8 (ср. 7,0)	14,79 (5,1)	13,57 (6,2)	12,57(4,93)	9,5(2,85)
студен ты2	24	8/16 рефлекс: 7/7/10	10,54 (4,13)	2,96 (1,15)	68,84 (24,23)	от 9 до 13 (ср. 11,13)	19,38 (5,66)	15,83 (5,08)	17,13(4,54)	12,25(3,12)
студен ты3	11	4/7 рефлекс: 4/2/5	13,55 (2,81)	4,84 (3,61)	76,09 (15,5)	от 15 до 23 (ср.18,9)	22,45 (4,68)	21,55 (6,36)	19,55(6,09)	15,18(3,22)

*«рефлекс» - параметр «рефлексия» (см. выше), отражающий принадлежность испытуемого к подгруппе (а-в), слева направо информатики/психологи4/психологи5

3.5 Обсуждение результатов.

Основной феномен, выявленный в ходе межвозрастного анализа и требующий обсуждения, связан со снижением у взрослых результатов практически по всем сериям как образных, так и вербальных ассоциаций, за исключением серии «глаголы». Было выдвинуто предположение, что в подростковом возрасте ассоциативные процессы проходят пик своего развития, переходя затем (у взрослых) в «снятую форму», что приводит к обеднению предметных ассоциаций как более простого процесса.

Для обоснования данного предположения обратимся к данным по психологии символа в современной зарубежной литературе.

Как было указано в первой главе, работы культурно-антропологического направления исследований символа, к которому принадлежали К. Леви-Строс и Л. Леви-Брюль, частично легли в основу настоящего исследования. На современном этапе работы по изучению мифологического мышления и ритуалов первобытных племен как модели особой, в известной степени изолированной, общественной группы,

эволюционировали и представляют собой «куст» достаточно четко дифференцированных областей антропологического знания, объединенных объектом изучения и рядом теоретических положений.

Первое из этих направлений, представленное исследованиями религиозно-мифологических систем регуляции поведения (работы [423], [402], [356] и др.), в том числе проблемы религиозных сект.

Второе направление – изучение политических систем, влияния средств массовой информации на формирование институтов гражданского общества (работы [388], [409]).

Третье направление – анализ корпоративной культуры и общения в коллективах, в т.ч. кросс-культурный аспект – [405],[366],[367].

Четвертое направление – описание гендерных различий в освоении социального опыта [404], [386].

Наиболее интересными в контексте обсуждаемой проблемы представляются работы Майкла Аткинсона [360],[361], изучавшего татуировки – и, шире – боди-модификацию, как способ саморегуляции поведения. Данная точка зрения представляется достаточно оригинальной, поскольку традиционно боди-модификация рассматривается почти исключительно как форма коммуникации[366]. Работы М. Аткинсона близки по некоторым позициям концепциям Ю.М. Лотмана и А.Ф. Лосева, рассматриваемым в настоящей работе. Одна из его работ [361] посвящена особенностям татуировок и стилей поведения у женщин. Очевидно, что применяемые в боди-модификации символические системы регуляции поведения личности принципиально более сложные, нежели модель символической регуляции, использованная в эмпирической части настоящего исследования (предметные ассоциации). Попытаемся кратко охарактеризовать основные различия: во-первых, применяемая в татуировке система символической регуляции задействует широкий социальный контекст (выбор как единичных образов, так и их композиции;

мест нанесения и т.д.). Во-вторых, данная система регуляции поведения формируется и функционирует в общении, в частности, в рамках различных субкультурных образований. В-третьих, можно предполагать близкие и дифференцированные связи данной системы символической регуляции со смысловыми образованиями и другими личностными конструктами. В то же время, эталоны геометрической формы, регулирующие актуализацию предметных ассоциаций в проведенном исследовании, очевидно не обладают подобными свойствами и являются у взрослых образованиями скорее исполнительского, подчиненного уровня.

В рамках психоаналитического направления изучения символа (см., например [365], [364], [363], [384], [375]) также можно найти подтверждения тому, что у взрослых система символической регуляции поведения представлена новыми, более сложными образованиями, несвойственными детям или подросткам. В цитируемых работах – как посвященных анализу отдельного случая, так и социальному психоанализу, основной акцент сделан на взрослых формах сексуальности и социальных отношений. В этом смысле заслуживает упоминания работа Майкла Дэвиса [375], подвергающего анализу, в т.ч. с использованием нарративного подхода «сексуально-культурно-политических событий» (термин автора), связанных с президентом США Б.Клинтоном.

Интересным представляется сопоставление данных, полученных в эмпирическом исследовании, с многочисленными публикациями по когнитивной дифференциации, в которых также упоминается проблема символа [394], [368],[383]. Основная идея, проводимая в этих работах, развивает на новом этапе представления о личности К.Левина и Дж. Келли – предполагается, что в ходе возрастного развития и обучения возрастает количество внутриличностных концептов, что сопровождается, с одной стороны, более качественной их дифференциацией друг от друга, с другой – увеличением разнообразных связей между концептами. Таким образом,

по мере развития и обучения субъект все меньше обращается к внешним образцам в своей деятельности (как социального, так и когнитивного характера). В определенной степени, описываемый в теории когнитивной дифференциации механизм схож с предложенным Л.С. Выготским механизмом интериоризации, поэтому нет принципиальных расхождений в объяснении полученных на взрослой выборке результатов через переход в «снятую форму» по Выготскому или через дальнейшую дифференциацию внутриличностных концептов.

Обратимся к межвозрастному анализу результатов вербальных серий ассоциативного эксперимента. Обращает на себя внимание низкая динамика количественных изменений серии «Фрукты» с возрастом в сравнении с другими методиками. Так, по другим сериям вербальных ассоциаций от второго к седьмому (пиковому) классу происходит прирост продуктивности в 3-4 раза, в то время как по серии «Фрукты» - только в 2,3 раза. Своеобразно изменяется и характер выполнения пробы – если единичные учащиеся второго класса допускают грубые ошибки классификации, включая во «Фрукты» также овощи или другие пищевые продукты, то у испытуемых старших возрастов трудности классификации обретают более тонкий характер и меняются незначительно. Основная проблема состоит в разделении «Фруктов» и ягод – арбуза, смородины, клубники, земляники. Испытуемые часто задаются вопросом о взаимных отношениях этих классов. Судить об этом можно по знакам вопроса на полях бланков или перечеркнутым словам у учащихся четвертых и седьмых классов. У студентов помимо таких же отметок встречаются и полноценные вопросы «Ягода это фрукт?». После обсуждения с экспертами было решено учитывать элементы ряда «ягоды» в общем результате испытуемого по серии «Фрукты».

Полученные результаты представляются в известной степени неожиданными, поскольку согласно теоретическим представлениям,

положенным в основу используемой методики, серия «Фрукты» позволяет изучить динамику возрастного развития процессов мышления и обобщения, которая с 7 до 20 лет должна быть достаточно выраженной. Можно выдвинуть два предположения, объясняющие полученные результаты. Первое основывается на классических представлениях Ж. Пиаже и Б. Инельдер [204], считавших классификацию наряду с сериацией одной из элементарных логических структур. Таким образом оказывается, что выделение предметов, относящихся к классу «Фрукты» из общего словарного запаса становятся доступными субъекту сравнительно рано в онтогенезе и дальнейшее количественное приращение результатов просто следует за общим расширением запаса слов и жизненного опыта в целом. Против этого объяснения говорят несколько фактов. Во-первых, специфические трудности селекции у учащихся второго класса. На этапе апробации методики, когда в исследовании участвовали учащиеся первого класса, а на бланках не было указано сверху слово «Фрукты» (фактически организующее деятельность ребенка по отбору и обобщению из общего ассоциативного потока), результаты были еще более низкими. Во-вторых, это устойчиво сохраняющиеся, но переходящие уже на осознанный уровень, трудности в определении отношений между классами/подклассами предметов в более старших возрастах. Необходимо отметить, что речь идет о частотном, бытовом классе предметов. Таким образом, можно предположить, что эти трудности заложены в самой семантике языка, неоднозначности заложенных в языке отношений. Второе возможное объяснение полученных результатов апеллирует к используемой в работе модели знаково-символической деятельности, в рамках которой выполнение методики «Фрукты» испытуемым представляется сложной многокомпонентной деятельностью. На первом этапе идет выделение релевантного признака из предъявленной инструкции, на втором – актуализация ассоциаций, соответствующих

заданному признаку, на третьем этапе – объединение их в группу по релевантному признаку и проверка соответствия инструкции. Фактически можно говорить о формировании образа-представления класса предметов в вербальной форме, т.е. о процессе, аналогичном формированию символа в наглядной форме, изучаемом при помощи пробы «Эталоны». Более низкие (по количественному показателю) в сравнении с «Эталонами» результаты могут быть интерпретированы за счет меньшей эффективности регуляции ориентировочно-исследовательской деятельности личности при помощи знака (слова) имеющего полисемантические связи, а также за счет более онтогенетически позднего созревания процессов вербально-логического мышления в сравнении с наглядно-образным. Следует отметить, что оба предложенных объяснения имеют ряд недостатков и, по всей видимости, необходимо проведение дальнейших эмпирических исследований – например, серии рисуночного ассоциативного эксперимента «Овощи».

Интересными также представляются результаты по глагольной серии вербальных ассоциаций, поскольку значимых различий между подростками (12-14 лет) и взрослыми (17-24 года) обнаружено не было, в то время как по всем остальным пробам как вербального, так и образного характера происходит падение продуктивности от подростков ко взрослым. Объяснение этому феномену следует искать в природе изучаемого процесса, внутренней речи. Обратимся к данным аналогичного по методике исследования, проведенного Л.С. Цветковой [318, с.498-511]. Автором проводились также ненаправленные и глагольные вербальные ассоциации, однако отличалась процедура проведения: во-первых, испытуемые должны были закрыть глаза, во-вторых, на выполнение отводилось 2 минуты. Кроме того, возраст варьировал от 14 до 67 лет. Все эти факторы влияли на продуктивность ассоциативного процесса, поэтому прямое сопоставление с приводимыми в работе [113] нормативами проводить некорректно. Однако они могут быть использованы в качестве

ориентировочных. Как указывает Л.С. Цветкова[318, с.504], в отличие от больных с разными формами афазии, у которых актуализация глаголов была серьезно нарушена, у здоровых испытуемых отношение глаголов к ненаправленным вербальным ассоциациям составляет 80%. В настоящем исследовании оно составляет 87% у взрослых (что, учитывая разный состав выборок, представляется близким результатом), 66% у подростков, 91% у учащихся 4-го класса и 70% у учащихся 2-го класса. При этом в работах Л.С. Цветковой [318], А.А. Леонтьева [147], А.М. Шахнаровича [341] указано, что глагол и, шире, предикат вообще (свойство предикативности может быть выражено также причастием, деепричастием, наречием) относится к наиболее сложным формам русского языка, поскольку именно глагол концентрирует на себе смысловую мощь высказывания. Об этом же писали П.П. Блонский и Л.С. Выготский в работах по психологии внутренней речи как внутреннего плана деятельности.

Если принять, что глагол задействует в своей актуализации максимально широкие семантические поля, то формирование глагольных ассоциаций будет зависимо от созревания «чувственной базы речи» [321] – т.е. образов-представлений, общего словарного запаса. Иными словами, вплоть до подросткового возраста можно наблюдать картину, когда вся речь и образная сфера «работают» на глагол, на расширение репертуара предикатов, а затем «чувственная база речи» свертывается, уходит в запасный фонд, в то время как из всех как бы простых ассоциативных процессов только глагол остается на первом плане, поскольку внутренняя речь и планирование деятельности у взрослого человека относятся к наиболее активным психическим образованиям.

Выводы по главе 3:

1. Развитие знаково-символической деятельности (на модели образных и вербальных ассоциаций) является неравномерным, достигает пика к 12–14 годам и снижается у взрослых (17–24 лет).

2. Выделена стадия формирования более крупных семантических групп в ненаправленных образных ассоциациях, которая является подготовительным этапом к выделению существенного признака, распространяющегося на разные классы объектов и приданию ему регулирующей функции.

3. Наиболее выраженные половозрастные различия отмечаются по образным ассоциациям, регулируемым символом (эталонной геометрической формы).

4. Создана экспресс-методика изучения знаково-символической деятельности личности, которая показала свою эффективность для разных возрастных групп.

5. Установлена независимость факторов динамики образных и вербальных ассоциаций, что доказывает автономность знаковой и символической систем регуляции поведения.

Глава 4. Микрогенез знаково-символической деятельности (на примере старшего школьного возраста).

4.1 Введение.

Реализация развивающего потенциала во всем пространстве образования требует обеспечения его психологической безопасности (С.К. Бондырева [43]). Выделяют два типа угроз психологической безопасности внутришкольного образовательного пространства: внешние (неблагоприятная семейная ситуация, влияние СМИ и молодежных объединений) и внутренние (неадекватный стиль поведения и преподавания педагогов; формирование деструктивной субкультуры как детском, так и в педагогическом коллективе; учебные перегрузки [196]. По мнению П.С. Самыгина [240], повышенная тревожность может служить индикатором нарушения социализации, однако до настоящего момента систематических исследований тревожности в пространстве образования не предпринималось.

Взаимосвязь тревожности и когнитивного развития подростка является важной в аспекте возрастно-психологического консультирования (Г.В. Бурменская с соавт. [51]; О.Н. Гнездилова и М.В. Фокина [78] и др.), которое на настоящий момент располагает или идеографическими данными, или данными по специфическим выборкам.

Реализация принципа вариативности образования и преемственности ступеней образования (А.Г. Асмолов [6]) требует учета личностных особенностей учащихся, среди которых, по данным А.М. Прихожан [218], тревожность занимает одно из ведущих мест.

Поэтому конкретизируя задачу - зафиксировать основные тенденции по развитию знаково-символической деятельности в пределах одного этапа возрастного развития (микрогенез знаково-символической деятельности), в качестве **цели** приводимого ниже исследования полагаем выявление

соотношения различных видов тревожности и развития познавательных психических процессов (на модели предметных ассоциаций) у старших школьников (14-17 лет).

Методы исследования. Для диагностики различных видов тревожности и когнитивного развития старших школьников была создана комплексная методика, включающая следующие частные методы:

1. **Методика «Типовое семейное состояние»** создана Э.Г. Эйдемиллером и В.В. Юстицким [93] для экспресс-диагностики тех состояний, которые сопровождают пребывание дома или выполнение домашних дел, построена по принципу Семантического дифференциала Ч. Осгуда и включает 3 шкалы: Т – семейная тревожность; У – общая неудовлетворенность; Н – нервно-психическое напряжение.

2. **Анкета «Анализ Семейной Тревоги»** (опросник) Э.Г. Эйдемиллера и В.В. Юстицкого [93] состоит из утверждений негативного характера, согласие с которыми означает наличие проблем в той или иной сфере семейной жизни.

3. **Методика оценки психологической атмосферы в коллективе А.Ф. Фидлера** [213] основана на методе Семантического дифференциала Ч. Осгуда и применяется для экспресс-диагностики (в т.ч. анонимной) самочувствия человека в связи с деятельностью в коллективе (классе, бригаде и т.д.).

4. **Методика диагностики тревожности Ч.Д. Спилбергера – Ю.Л. Ханина** [213] представляет собой широко применяемый в отечественных психодиагностических исследованиях и клинической практике самооценочный опросник, направленный на выявление реактивной и личностной тревожности (при этом он в полной мере отвечает теоретическим построениям Ч.Д. Спилбергера о видах тревожности).

5. **Экспресс-методика ассоциативной диагностики познавательных процессов** – проводилась в соответствии с описанием в главе второй.

Эмпирическая база и этапы исследования. В исследовании принимали участие три группы испытуемых разных возрастов (учащиеся трех средних общеобразовательных школ, расположенных в различных административных округах г. Москвы):

- учащиеся 9-х классов (14-15 лет), 29 человек (15 мальчиков и 14 девочек);
- учащиеся 10-х классов (15-16 лет), 36 человек (22 мальчика, 14 девочек);
- учащиеся 11-х классов (16-17 лет), 37 человек (15 мальчиков, 22 девочки);

Общее число участников исследования – 102 человек, из них мужчин – 52 (или 51%), женщин – 50 (или 49%).

Эмпирическое исследование состояло из двух этапов: первичного обследования (участвовало 159 учащихся) и обработки. В ходе обработки отбраковывались анкеты, заполненные неполностью, с отсутствующими идентификационными данными (имя, пол, возраст).

4.2 Проблема тревожности в старшем школьном возрасте (14-17 лет)

4.2.1 Проблема операционального определения тревожности

Тревожность является одним из наиболее изучаемых психологических конструктов, при этом многочисленные психологические теории дают различную трактовку понятиям «тревога» и «тревожность». Многозначность в понимании данных психических явлений проявляется в том, что одни исследователи используют термины «тревога» и «тревожность» в различных значениях, другие рассматривают их как синонимичные, либо при исследовании одного и того же явления используют разную терминологию. Такая полисемия в употреблении понятий затрудняет и зачастую делает невозможным соотнесение результатов многочисленных эмпирических исследований, выполненных отечественными и зарубежными психологами.

Анализ позиций представителей различных подходов позволяет выделить три аспекта в изучении тревоги и тревожности: а) «тревога» как

эмоциональное состояние, б) «тревожность» как свойство личности, предрасполагающее к проявлению состояния тревоги; и в) переживание тревоги как процесс.

Тревога как эмоциональное состояние характеризуется субъективными ощущениями напряжения, беспокойства и ожиданием неблагоприятного развития событий, а с физиологической стороны - активацией нервной системы и проявлением ряда типичных вегетативных признаков: головная боль, дрожь, усиление потоотделения, учащение пульса и дыхания и др. (Ханин Ю.Л., [286]; Спилбергер Ч.Д., [269]; Прихожан А.М., [216] и др.).

Тревога выполняет сигнализирующую и стимулирующую функции. Возникновение тревожного состояния указывает индивиду на наличие какой-либо угрозы в складывающейся ситуации, что повышает его готовность к столкновению с областью действительности, вызывающей опасение, и проявляется в мобилизации адаптационных резервов организма (Селье Г., [246]; Изард К., [111]; Спилбергер Ч.Д., [269] и др.).

При рассмотрении тревоги как эмоционального состояния принципиально важное значение придается *разведению понятий «тревога» и «страх»*. При этом в литературе отсутствует единство мнений относительно критериев разграничения этих эмоциональных явлений.

1. Согласно З.Фрейду, основным признаком для различения тревоги и страха является характер предвосхищаемой опасности. Так, страх, по мнению З.Фрейда, вызывается конкретной угрозой, в отличие от тревоги как реакции на вероятную опасность (Фрейд З., [285]). Исходя из этого, многие авторы определяют тревогу как генерализованный, неопределенный и «беспредметный» страх, а страх как конкретизированную, смещенную к какому-либо объекту тревогу (Левитов Н.Д., [146]; Ханин Ю.Л., [286]; Прихожан А.М., [216];

Спилбергер Ч.Д., [269]; Березин Ф.Б. и др., [28] и др.). Однако, по мнению В.М.Астапова, тревога не является беспредметной в буквальном смысле: ее предмет - это окружающий мир или некоторая его не вполне определенная область (Астапов В.М., [21]).

2. Ч.Д. Спилбергер [269] в качестве одного из критериев разграничения тревоги и страха рассматривает соотношение интенсивности эмоциональной реакции и величины объективной опасности. Определяющей характеристикой страха является то, что интенсивность эмоциональной реакции пропорциональна величине опасности, вызывающей ее. При тревоге, наоборот, интенсивность эмоциональной реакции на стрессовую ситуацию непропорционально выше величины объективной опасности, поскольку реальные условия, порождающие тревогу, человеку неизвестны.

3. А.И.Захаров [108] единственным компонентом, объединяющим страх и тревогу, называет отсутствие чувства безопасности. Отличительной особенностью тревоги, с его точки зрения, является характер оказываемого воздействия на психику. Так, страх оказывает тормозящее воздействие на психику, в отличие от тревоги, которая действует на психику возбуждающе.

В литературе существуют и другие взгляды на рассмотрение понятий «тревога» и «страх».

4. С точки зрения К. Изарда [111], тревога является комплексным образованием и представляет собой комбинацию страха с другими базовыми эмоциями (гнев, стыд, вина, интерес, возбуждение и др.). При этом состояние тревоги у разных людей может быть вызвано разными эмоциями, в зависимости от особенностей личности и конкретной жизненной ситуации.

Тревога как эмоциональное состояние имеет свою структуру. Ряд авторов (Р. Лазарус [142], В.К. Вилюнас [58] и др.) отмечают, что

структура тревоги представляет собой единство *когнитивного и аффективного компонентов*, которые, с одной стороны, отражают содержание эмоций, а с другой – собственно эмоциональное переживание по поводу отражаемого.

Помимо когнитивного и аффективного компонентов, А.М.Прихожан [216] дополнительно выделяет *операциональный* компонент. С ее точки зрения тревога находит свое выражение в поведении и деятельности посредством операционального компонента. Рассматривая тревогу как структурное образование, по мнению Ч.Д. Спилбергера [269], важно отметить, что в активации тревоги решающую роль играют когнитивные факторы. Когнитивные «оценки опасности» являются первым звеном в возникновении тревожного состояния.

В отечественной и зарубежной психологии понятию тревоги как эмоционального состояния противопоставляется понятие тревожности как свойства личности.

Тревожность проявляется в склонности индивида испытывать тревожное состояние в реальных или воображаемых ситуациях, которые субъективно оцениваются как угрожающие (Спилбергер Ч.Д., [269]).

Ряд авторов - Ю.Л.Ханин [286], Ю.М. Забродин с соавт. [106], А.М.Прихожан [216] и др. указывают, что тревожность как устойчивое личностное образование формируется в результате накопления у индивида негативного опыта переживания тревожных состояний и характеризуется интенсивностью, частотой и длительностью переживания тревоги во времени и закреплением в поведении тревожной личности моделей, выполняющих защитную и компенсаторную функции.

При этом, как отмечают исследователи, высокий уровень тревожности является признаком психологического неблагополучия личности, негативно влияет на ее развитие и может привести к ее дезадаптации и невротизации. Однако определенный (оптимальный)

уровень тревожности свойственен каждому человеку и является необходимым условием для его адаптации к окружающей действительности. Это объясняется тем, что тревога, выполняя сигнализирующую функцию, акцентирует внимание человека на возможных ситуационных трудностях и позволяет мобилизовать все силы для достижения наилучшего результата (Березин Ф.Б. с соавт., [28]; Кочубей Б.И., Новикова Е.В., [132]; Прихожан А.М., [218] и др.).

Тревожность как свойство личности классифицируют по разным критериям, в частности, по степени охвата жизненных ситуаций выделяют *частную (специфическую) и общую тревожность*. Проявление частной тревожности связано с определенной областью жизненных ситуаций, которую может распознать сам субъект переживаний. В свою очередь, общая тревожность не связывается индивидом, испытывающим тревожное состояние, с определенными ситуациями (Ханин Ю.Л., [286]; Спилбергер Ч.Д., [269] и др.).

Идея о существовании двух форм тревожности получила развитие в работах Ч.Д. Спилбергера ([410], [411], [269]). Ситуативной тревоге он придает статус эмоционального состояния (Т-состояние), которое характеризуется объективными, сознательно воспринимаемыми ощущениями угрозы или напряжения, которые сопровождаются активизацией автономной нервной системы [269]. Т-состояние развивается также при повторении стимуляции, вызывающей обычно эмоциональные реакции, в ситуации, адаптация к которой невозможна [411]. Первым звеном в возникновении Т-состояния является когнитивная оценка опасности, а когнитивная переоценка определяет интенсивность таких состояний и их устойчивость во времени [269].

Тревожность как черта личности (Т - свойство) означает мотив или приобретенную поведенческую диспозицию, которая предрасполагает индивида к восприятию широкого круга объективно безопасных

обстоятельств как содержащих угрозу, побуждая реагировать на них Т - состояниями, интенсивность которых не соответствует величине объективной опасности (Ю.М.Антонян, В.В.Гульдман, [5]; Ч.Д.Спилбергер,[269]). На сходных позициях в отношении разделения тревожности на СТ и ЛТ стоят отечественные исследователи Н.В.Имедадзе [112],[113], Ю.Л. Ханин [286].

По мнению С.D. Spielberg'a, чем чаще и сильнее испытывал индивид СТ, тем с большей вероятностью возникает ЛТ. Следовательно генетически СТ первична. В свою очередь, чем выше ЛТ, тем чаще и сильнее индивид ощущает СТ. Таким образом, при актуализации тревоги первичной следует признать ЛТ, определяющую параметры данного эмоционального состояния. Итак, ЛТ не имея выхода на поведенческий уровень, проявляется только через СТ. Неоднозначность взаимоотношения этих двух форм тревожности также отмечают в своей работе Забродин Ю.М., Бороздина Л.В., Мусина И.А. [106].

4.2.2 Тревожность в подростковом возрасте

Представление о подростковом возрасте, как о периоде стрессов, тревог и конфликтов, связанных с появлением неудовлетворенных потребностей, дают Ж.-Ж. Руссо (по М. Кле, [121]); Стенли Холл (по Т.А. Гавриловой, [73]), З. Фрейд (по Д.И. Фельдштейн, [280]) и другие. В известной степени, данная точка зрения является «классической» и глубоко укоренившейся не только в научной, но и в житейской психологии.

Существует оппозиционная точка зрения, согласно которой большинство подростков относительно спокойно переживают данный возрастной период (Л.С. Выготский, [62]; Т.А. Гаврилова, [73]; М. Кле, [121]). Он характеризуется как специфический этап развития, но кризис для него исключение. По данным Шиланд (1978) (см. М. Кле , [121])

меньше 20% "нормальных" респондентов столкнулись с сильными или умеренными психологическими трудностями в подростковом возрасте - эмоциональным стрессом, аффективными реакциями, крахом «Я», семейными и социальными конфликтами. Ряд авторов (М. Кле, [121]; В.В. Королев, [126]) отмечают, что процент психологически неблагополучных подростков такой же, как и в других возрастных группах.

Подтверждение тезиса о нормативном характере подросткового возраста дают результаты исследования Мастерсона и Уошберна (цит. по Гаврилова Т.А., [73]). Этими же авторами сделан вывод о неправомерности самого понятия "подростковый кризис". Отвергается также тезис о "нормальной психопатологии" взросления на основании повторных обследований респондентов через 5 лет. Аналогичные выводы были сделаны Руттером М. и Граам Р. при сравнении девиантных подростков и подростков без отклонений (Т.А.Гаврилова, [73]).

Работы А. Бандуры с соавт. (цит. по Овчарова Р.В., [197]) опровергают положение об обязательном конфликте между родителями и ребенком в подростковом возрасте. Связь тревожности подростка со стилем взаимоотношений с родителями изучалась многими исследователями. Например, А.М. Прихожан [216;217;218] выявлена устойчивая связь тревожности младших подростков с различными видами нарушений в отношениях с родителями от гиперопеки до попустительства. В более старшем возрасте подобная связь опосредована особенностями «Я-концепции» школьника, ценностными ориентациями и т.д. Не было обнаружено прямой связи между тревожностью и воспитанием ребенка в неполной семье.

Анализ зависимости стилей родительского воспитания и тревожности подростка провели в своей работе Мухаматулина Е.А., Махортова Г.Х. [207]. Авторами было выявлено, что наиболее стрессогенными стилями

воспитания являются отсутствие позитивного интереса со стороны матери, враждебность отца и непоследовательность воспитательных воздействий.

Однако, необходимо отметить, что не одно из приведенных исследований не ставило своей задачей проследить динамику тревожности подростков на разных этапах возраста (14-15 лет, 15-16 лет, 16-17 лет). Между тем, эти подэтапы возрастного развития отличаются как по социальной ситуации, в которой существует подросток, так и по тому когнитивному базису, на который опирается его личность. Поэтому представлялось важным осуществить такое динамическое исследование.

4.3 Теории когнитивного развития

Термин «когнитивный» (от лат. *cognitio* — знание, познание) в связке с понятием «развитие» не получил широкого хождения в отечественной психологической литературе. Термин «когнитивное развитие» используется в работах М.Коула и цитируемых ниже авторов.

Так, Генри Глейтман с соавторами определяет когнитивное развитие как «умственный рост человека от младенчества к взрослости» [77, С. 617]. В учебнике «Когнитивная психология», вышедшем под редакцией В.Н.Дружинина и Д.В.Ушакова, когнитивное развитие определяется как «изменение интеллектуальных способностей и знаний о мире по мере развития ребенка». При этом подчеркивается, что анализирует и описывает пути этих изменений когнитивная психология [124]. В монографии С.Миллера «Психология развития: методы исследования» когнитивное развитие вовсе никак не определяется. Не дает внятного определения рассматриваемому понятию и известный специалист по когнитивной психологии Р.Солсо, он лишь отмечает, что «с точки зрения *развития*, мышление взрослого человека — это сложный результат его долгого роста, начинающегося с самого момента рождения» [266]. Когнитивное развитие индивида в настоящей работе рассматривается как развитие его познавательной сферы. Оно складывается из двух процессов:

возникновения в познавательной сфере ребенка психологических новообразований и их совершенствования. Психологическое новообразование ребёнка обладает определенной структурой и атрибутивными (сущностными) характеристиками или свойствами. Возникновение психологического новообразования связано с появлением новой структуры, т.е. новых элементов и их связей. Следовательно, когнитивное развитие в обобщенном виде можно определить как процесс возникновения новых когнитивных структур в психике ребенка и дальнейшее их совершенствование за счет изменения атрибутивных свойств.

Когнитивное развитие часто анализируется как развитие отдельных познавательных процессов, среди которых ведущим является мышление [3;4; 53;59; 79;87; 99;107; 117; 122;139;158;190;192;215;227;228; 266;289]. Объектом анализа когнитивного развития могут быть также познавательные способности. Когнитивные способности — такие свойства человека, которые являются условием успешного осуществления отдельных этапов когнитивного процесса как процесса оперирования знаниями. В.Н.Дружинин разработал концепцию развития таких когнитивных способностей, как обучаемость, креативность и интеллект. Эти умственные способности он относил к общим способностям человека [96;97;98].

Спектр структурных и атрибутивных перестроек, составляющих сущность когнитивного развития, достаточно обширен. Авторы концентрируются на каких-то конкретных их проявлениях, исходя из разрабатываемых ими концептуальных моделей развития. Наиболее влиятельными в мировой психологии являются школы генетической психологии Ж.Пиаже и культурно-исторической психологии Л.С.Выготского. Линия исследований Ж.Пиаже была продолжена в рамках школы социально-генетической психологии, созданной А.Н.Перре-Клермо

и В.В.Рубцовым [79;236]. На идеях школы Л.С.Выготского возникли теории психического развития, разработанные М.Коулом, П.Я.Гальпериным, В.В.Давыдовым [74; 89; 91;131]. Самый общий анализ этих теорий позволяет выделить сходство и отличие их концептуальных оснований.

Ж.Пиаже и Л.С.Выготский разрабатывали онтогенетическую линию когнитивного развития. С точки зрения Ж.Пиаже, его детерминантами были логико-математические структуры, имманентно присущие субъекту, и постепенно разворачивающиеся в интеллекте по мере его созревания. Л.С.Выготский в качестве детерминант когнитивного развития выделял культурное опосредствование языком. У Пиаже внешнее понимается как сукцессивное индивидуальное действие с объектом [68; 71; 205].

Для Л.С.Выготского внешнее – это культурно-исторически сложившиеся, опосредствованные знаками формы совместной деятельности людей. Становясь их участником, индивидуальный субъект трансформирует эти внешние сукцессивные коллективные формы деятельности во внутренние симультанные формы. Следовательно, Ж.Пиаже исходит из того, что программа когнитивного развития заложена в генотипе индивида, во врожденных неврологических структурах, Л.С.Выготский же утверждает, что порождающим источником когнитивного развития выступает культура как совокупность исторически выработанных орудий труда, систем знаков и других средств деятельности. На анализе культурных средств психического развития сосредоточил свое внимание М.Коул. Им разработана теория артефактов. Под артефактом М.Коул понимает любое культурное приспособление, позволяющее человеку достигать своих прагматических целей. Арсенал артефактов, которые задают параметры когнитивного развития, достаточно широк. Каков механизм преобразования культурных констант из внешней

сукцессивной формы во внутреннюю симультанную, в теории М.Коула не говорится [131].

Направление исследований, разрабатываемое А.Н.Перре-Клермо и В.В.Рубцовым, выясняет роль социальных взаимодействий в генезисе когнитивных структур при сохранении представлений о нем типичном для школы Ж.Пиаже. Не влияя принципиально на динамику изменений когнитивных структур, социокогнитивные действия способствуют переводу индивидуальных схем действия из зоны ближайшего развития в актуальную его зону [236].

Теория П.Я.Гальперина подходит к когнитивному развитию как искусственному процессу. В данной теории стихийному или слабо управляемому формированию индивидуального действия противопоставляется альтернатива полностью контролируемого формирования действия с заранее заданными свойствами. П.Я.Гальперин разработал теорию и технологию проектирования когнитивного развития, которое выражается в совершенствовании атрибутивных свойств когнитивных структур. Безусловное достижение школы П.Я.Гальперина - это демонстрация механизма преобразования внешнего сукцессивного индивидуального познавательного действия во внутреннее умственное симультанное действие. До П.Я.Гальперина факт существования этого феномена по большей части только констатировался [74].

В.В.Давыдовым разработана концепция целенаправленного формирования такого типа мышления, который в условиях традиционного обучения не получает полноценного развития. Автор строит свою концепцию на представлении о существовании в культурном окружении особого способа отношения к действительности, названного теоретическим. Этот способ выделен и изучен в диалектической логике как всеобщий способ познания сложных системных развивающихся объектов. Коль скоро такие объекты не составляют содержания мышления в быту,

при занятиях физическим трудом и в традиционном обучении, то такой способ мышления оказывается не востребованным и, следовательно, он и не развивается у большинства детей и взрослых. Теория В.В.Давыдова, рассматривает когнитивное развитие как результат развивающего обучения, т.е. как искусственный процесс. Поэтому ее следует отнести к теориям проектирования когнитивного развития [89;91].

Когнитивное развитие подразделяется на два вида: актуальное развитие и зону ближайшего развития (Л.С.Выготский). Актуальное развитие характеризуется сформированными когнитивными структурами, которые позволяют ребенку самостоятельно выполнять действия и решать задачи определенного уровня трудности. Актуальное когнитивное развитие составляют интериоризированные симультанные формы когнитивного действия. Зону ближайшего развития отличают формирующиеся когнитивные структуры, позволяющие ребенку выполнять действия и решать задачи определенного уровня трудности с помощью взрослого, в сотрудничестве с ним. ЗБР представлена симультанными формами когнитивных действий, находящимися на начальных стадиях интериоризации [62;68;69;70;71].

Когнитивное развитие объективируется в различных его показателях. Исследователи выделяют их сообразно развиваемым теоретическим воззрениям. А.К.Маркова составила наиболее полный их перечень, включающий 22 показателя [182, С. 12-14]. В модификации В.С. Гончарова перечень выглядит следующим образом. Показателями когнитивного развития как естественного процесса выступают: обобщенный перенос усвоенных знаний на новый материал по собственной инициативе, применение мыслительных операций в новых условиях [79;115]; мыслительные операции: анализ, синтез, обобщение, абстрагирование, конкретизация, сравнение, классификация [185]; качества ума: самостоятельность, глубина, критичность, гибкость,

возрастная динамичность [117]; обучаемость как восприимчивость к обучению [4;117;185]; «обобщение с места» как выделение принципа, закономерности без перебора конкретных вариантов [89;137;138;232;233;234], децентрация умственной деятельности [351;352]; интеллектуальная инициатива как поиск нового за пределами требуемого [36]; обратимость интеллектуальных операций (Ж.Пиаже); внутренний план действия [208].

Как видно из краткого обзора, когнитивное развитие исследуется в самых различных его проявлениях и сущностных характеристиках. Следует выделить ряд экспериментально-психологических подходов, сформировавшихся в рамках теории деятельности, и разрабатываемых преимущественно отечественными психологами.

4.3.2 Когнитивная дифференциация как общий механизм когнитивного развития

Развитие всех психологических когнитивных структур подчиненно общим универсальным законам. Одним из ведущих принципов при изучении механизмов когнитивного развития является ортогенетический принцип, согласно которому развитие всегда сопровождается процессами дифференциации, интеграции и иерархической организации. Необходимость применения данного принципа при изучении механизмов организации когнитивно-репрезентативных и личностно-репрезентативных структур субъекта в настоящее время становится все более очевидным.

Систематические фактические данные, раскрывающие подчиненность хода психического развития закону движения от общего к частному и принципу дифференциации, высказывались многими авторами. В отечественной психологии это И.М. Сеченов и Н.Н. Ланге, в зарубежной

- Т. Рибо, Э. Клапаред, Ж. Пиаже, Х. Вернер, К. Гольдштейн, М. Ширер, Х. Уиткин и др.

В основу психофизиологической теории умственного развития И.М. Сеченова положены принципы дифференциации и интеграции [251, С. 398-537]. Опираясь на гипотезу Г. Спенсера, согласно которой умственное развитие каждого человека представляет собой частный случай процессов развития и в связи с этим оно должно протекать в соответствии с его общими универсальными законами, И.М.Сеченов рассмотрел закономерности этапов расчленения и обособления впечатлений и слитных форм чувствования. Автором было выделено пять уровней (шагов) умственного развития:

1 уровень – расчленения исходных глобальных целостных слитных ощущений, т.е. выделение из потока внешних воздействий самых крупных их элементов;

2 уровень - «чувственной эволюции», заключающийся в выделении и различении более дробных элементов внешних воздействий, соответствующих отдельным частям, свойствам, состояниям и отношениям вещей;

3 уровень – этап расчленения чувствований, имеющих переломное значение в умственном развитии. Суть этого этапа заключается в том, что от узнавания предметов по отдельным признакам, даваемого предшествующей фазой, ребенок переходит к сопоставлению предметов и их признаков;

4 уровень достигается тогда, когда элементами мысли становятся не «фотографические» впечатления от отдельных предметов, их свойств и состояний, но их производные продукты - «символы», в той или иной степени удаленные от своих корней. На этом этапе развития элементами мысли становятся «осколки» действительности, а не ее фотографические копии;

5 уровень - «внечувственное мышление». Его объектами являются реальности, недоступные органам чувств, реальности возможные и «построения ума» вне всякой связи с действительностью. Переход к этой стадии мышления связан с наличием в человеческом обществе языка и мышления.

В теории И.М. Сеченова, как видно, дана концепция общего плана онтогенетического развития познания, весь ход умственного развития выведен из общих универсальных принципов развития [251].

Очень близка по своему содержанию к теории И.М. Сеченова сравнительно-психологическая теория Х. Вернера [415]. Согласно этой теории ортогенетический принцип рассматривается автором как основной закон, которому подчиняется развитие всех форм и процессов жизни, то есть везде, где есть развитие, оно идет от состояний относительной глобальности и отсутствия или слабой дифференциации к состояниям большей дифференцированности, расчлененности, иерархической интеграции. Вернером выделены пять аспектов, в которых проявляется ход психического развития:

1. Синкретичность – дискретичность, указывает на то, что содержания, которые на высших ступенях выступают как разные, на низших представлены слитно, недифференцировано (синкретично);

2. Диффузность – расчлененность, характеризующая развитие структур от форм относительно однородных и гомогенных к формам с ясной самостоятельностью отдельных частей;

3. Неопределенность – определенность, означающая, что с развитием целого его элементы приобретают все большую определенность, становятся все легче отличимыми друг от друга, как по форме, так и по содержанию;

4. Ригидность – подвижность: чем больше дифференцирована структура, тем более пластично и подвижно поведение, тем более оно отвечает требованиям варьирующих ситуаций;

5. Лабильность – стабильность указывает на внутреннюю устойчивость системы, ее способность длительно удерживать определенную линию поведения.

Чем более подвижными и гибкими могут быть отдельные реакции, тем больше шансов достигнуть функционального уравновешения со множеством ситуаций, достигнуть стабильного поведения на длительных отрезках времени.

Вслед за Х.Вернером психологическая дифференциация рассматривается Х. Уиткиным как фундаментальная характеристика развития, захватывающая всю психофизическую сферу индивида [418]. В ходе многочисленных исследований Х. Уиткина с соавторами была выдвинута гипотеза дифференцированности, суть которой в том, что «хотя по мере развития все дети становятся более психологически дифференцированными, в каждом возрасте они существенно различаются в этом отношении, и соответствующие индивидуальные различия по параметру глобальность-артикулированность, как правило, должны находить сопряженное однонаправленное проявление во многих, если не во всех, сферах психической деятельности» [337, С. 111]. Таким образом, психическое развитие идет от более целостно-глобальных к более дифференцированным и расчлененным состояниям психической сферы.

Что касается структурной организации психического развития, то подход к нему с точки зрения принципа дифференциации, по мнению Н.И. Чуприковой, позволяет углубить положение о признаках объектов и понятий разных уровней общности, а также характеризовать достигнутую ступень умственного развития по способности индивида выделять и оперировать общими родовыми признаками вещей и явлений [337]. Об

этом свидетельствуют данные, полученные в исследованиях М.А. Холодной, В.С. Соловьева, Н.И. Чуприковой [263;288;336] и др.

Так, М.А. Холодная, предметом исследований которой явилась когнитивная структура понятийных обобщений или концептов, считает, что «чем более зрелой, обобщенной является понятийная структура, тем более объемной, дифференцированной и разветвленной оказывается «семантическая матрица» пространства данного концепта (тем более широко и разнообразно представлены в ней индивидуально-предметные слои и в то же время в большей степени расширяется представительство высокообобщенных родовых уровней)» [288, С. 124].

Проведенный обзор исследований интеллекта и когнитивных способностей показывает, во-первых, возможности диагностировать у детей разного возраста существенно различающиеся особенности когнитивной сферы. Во-вторых, при исследовании отдельных когнитивных характеристик крайне неэффективен их эмпирический отбор, приводящий к мозаичности полученных результатов и невозможности их однозначной интерпретации.

Следует отметить, что в отечественной генетике поведения с самых первых работ, проведенных под руководством С.Г. Левита и А.Р. Лурия, при постановке проблемы исследования учитывалось качественное изменение развивающейся функции [166;170;171;186].

О необходимости учета возрастных различий высказывался А.Р. Лурия: «Всем психологам, применяющим обычные методы исследования интеллектуальной одаренности, ясно, что часть из этих тестов измеряет главным образом значения, приобретенные в результате культурных влияний, часть же рассчитана на очень сложные функции, которые связаны со «способностями» больше, чем с «навыками». Соотношение тех и других тестов в разных возрастах не остается одинаковым, и уже одно это заставляет, прежде всего, выяснить,

одинаковые ли по природе своей процессы исследуются тестами, применяемыми к разным возрастам» [170, С. 8].

Представление об изменении содержания и природы вариативности психологического признака в результате развития и обучения, а также в зависимости от того, в какую функциональную систему он включен определило и более поздние исследования психологических и психофизиологических признаков и в том числе исследования частных характеристик познавательной сферы [101;102;132;166; 176; 177; 183; 188;224;225;248;249;348].

При отборе показателей для диагностики когнитивного развития подростков в настоящей работе были рассмотрены исследования интеллектуальной деятельности в этом возрастном периоде.

В зарубежных исследованиях интеллектуальная сфера в подростковом возрасте анализируется преимущественно в контексте теории Ж. Пиаже и рассматривается как период овладения формально-логическими операциями [205]. Стадия формальных операций, которая начинается с 11-12 лет, сопровождается целой серией вертикальных смещений.

По Ж.Пиаже, развитие формального мышления происходит в юношеский период, когда индивид приобретает способность рассуждать о вещах, не относящихся к актуальному моменту. Мышление юноши становится рефлексивным и гипотетико-дедуктивным. Такое рассуждение, содержанием которого являются высказывания, требует других операций, нежели рассуждение по поводу действия или реальности. Последнее состоит в группировке операций первой ступени: сочленяемых между собой интериоризированных действий, ставших обратимыми. Формальное мышление – это рассуждение над этими операциями, иначе говоря, группировка операций второй ступени. Содержание операций, как первой,

так и второй ступени одно и то же. Это классификация, сериация, измерение, перемещение в пространстве и т.д [205].

Как отмечает Ж.Пиаже: «...посредством формальных операций осуществляется группировка не самих этих классов, рядов или пространственно-временных отношений как таковых (когда группировка направлена на структурирование действий и реальности), а высказываний, в которых выражаются или «отражаются» эти операции» [205, С.206]. На стадии формальных операций мышление становится свободным по отношению к реальному миру. Открывается возможность для математического творчества.

В ходе развития интеллекта каждый его уровень характеризуется новой координацией элементов, получаемых из процессов предыдущего уровня. И последняя в этой иерархии формальная схема – это система операций второй ступени, иначе говоря, группировка, оперирующая конкретными группировками.

Развитие мышления сопровождается также дифференциацией когнитивных структур. Уровень формального интеллекта знаменуется последней дифференциацией: между операциями, которые связаны с реальными действиями, и гипотетико-дедуктивными операциями, которые относятся к высказываниям.

Идея Ж. Пиаже об изоморфизме предметных операций и межличностной кооперации как ведущей форме социальных взаимодействий не получила у него должной экспериментальной проработки. Этот исследовательский пробел и был восполнен А. Н. Перре-Клермо [79;236]. По ее мнению, генетические исследования процессов мышления значительно сужаются, если знания рассматривать только как производные от субъект-объектных отношений, как делали многие последователи ее учителя. Недопустимо исключать субъект-субъектные взаимодействия из процессов, определяющих операциональное развитие.

Исследовательница расценивает отношения взаимозависимости, возникающие между познающими субъектами при их столкновении с познаваемым объектом, как очень важные для понимания механизмов развития интеллектуальных операций. Она утверждает, что коллективные и индивидуальные процессы не сводимы друг к другу, и развитие мышления нельзя понять через пассивное освоение индивидом социального опыта. Являясь представителем женеvской психологической школы, А.Н. Перре-Клермо проводила исследования когнитивного развития, основываясь на идеях основателя школы Ж.Пиаже, а также Л.С. Выготского и Дж. Г. Мида [70;79;236]. Она экспериментально доказала выдвигаемое этими авторами предположение, что в когнитивном развитии ребенка главную роль играют процессы социального взаимодействия. А.Н. Перре-Клермо совместно с Г. Мюни при поддержке Уильяма Дуаза предприняла попытку ввести в рамки теории Ж.Пиаже систематическое экспериментальное изучение социального взаимодействия как фактора развития детского интеллекта [79;236].

А.Н. Перре-Клермо в качестве основания для объяснения влияния социальных взаимодействий на когнитивное развитие использует интеракционистскую и конструктивистскую модель. Согласно данной модели, социальные взаимодействия выделяются как предпосылка становления новых когнитивных схем. В рамках этой модели новые структуры создаются в процессе межиндивидуальной координации, которая предшествует индивидуальной когнитивной координации. Автор рассматриваемой концепции видит главную причину когнитивного развития в такой форме взаимодействий, которая обеспечивает столкновение различных точек зрения на способ решения задач. Ребенок получает возможность сравнить свою точку зрения с другими, и при таком обмене решениями возникает «социокогнитивный конфликт». Он разрешается в совместном поиске единого решения, когда детям удастся

скоординировать разные точки зрения. В процессе возникновения и разрешения конфликта между противостоящими центрациями и происходит развитие интеллекта [79;236].

Таким образом, в процессе развития индивида психическая сфера в целом становится более дифференцированной, что относится также и к когнитивной сфере.

Исследования когнитивного развития показывают необходимость учета не только возрастных, индивидуальных особенностей, но и влияния социального взаимодействия на становление когнитивной сферы.

4.4 Внутривозрастной и межвозрастной анализ когнитивного развития старших школьников

Учащиеся 9 класса.

Рассмотрим особенности когнитивного развития учащихся 9-ых классов.

Наибольшие результаты были получены по показателям «Любые слова» ($\bar{x}^1=16,64$), «Существительные» ($\bar{x}=12,36$), «Глаголы» ($\bar{x}=10,81$) (см. Табл. 1). Наименьшую выраженность имеет показатель «Эталоны» ($\bar{x}=10,1$). Полученные результаты характеризуют учащихся 9-ых классов как ориентированных на знаковую систему регуляции психических процессов, при сниженной функции символической системы регуляции психических процессов. Следует также отметить, что у учащихся 9-ых классов выражены процессы внутренней речи и планирования, представления в вербальной форме. Обращает на себя факт сниженных по сравнению с другими процессами процессов обобщения и мышления.

¹ Знаком « \bar{x} » здесь и далее обозначена средняя величина, знаком « σ » - стандартное отклонение от средней величины.

Таблица 1. Выраженность средних показателей когнитивного развития учащихся 9-ых классов

	9-й класс (общая выборка)		9-й класс, юноши		9-й класс, девушки	
	\bar{X}	σ	\bar{X}	σ	\bar{X}	σ
1	10,31	4,60	8,27	3,49	12,50	4,74
2	2,07	1,69	1,33	1,05	2,86	1,92
3	5,03	4,07	3,40	2,75	6,79	4,59
4	2,58	1,27	2,77	1,79	2,41	0,51
5	45,09	29,61	39,68	32,84	51,33	25,21
6	16,68	9,58	12,14	3,70	21,21	11,52
7	12,36	6,34	10,29	6,01	14,43	6,17
8	10,81	5,35	9,31	4,64	12,21	5,74
9	10,20	4,29	9,64	3,64	10,64	4,83
10	10,10	5,78	6,60	3,44	13,86	5,48

Примечание: 1 – Образ; 2- Число групп; 3 - Предметы в семантических группах; 4 - Размер семантических групп; 5 - Коэффициент семантизации; 6 – «Любые слова»; 7 – Существительные; 8 – Глаголы; 9 – Фрукты; 10 - Эталоны.

Для более глубокого понимания особенностей когнитивного развития обратимся к результатам корреляционного анализа (критерий ранговой корреляции Спирмена). Выявлены значимые корреляционные взаимосвязи показателя «Образ» с показателями «Любые слова» ($p < 0,05$, $r_s = 0,42$), «Глаголы» ($p < 0,05$, $r_s = 0,44$), «Эталоны» ($p < 0,001$, $r_s = 0,73$); показателя «Любые слова» с показателями «Существительные» ($p < 0,001$, $r_s = 0,84$), «Глаголы» ($p < 0,05$, $r_s = 0,43$), «Эталоны» ($p < 0,05$, $r_s = 0,42$);

показателя «Существительные» с показателями «Глаголы» ($p < 0,01$, $r_s = 0,59$), «Фрукты» ($p < 0,05$, $r_s = 0,47$); показателя «Глаголы» с показателями «Фрукты» ($p < 0,001$, $r_s = 0,67$), «Проба Эталоны» ($p < 0,05$, $r_s = 0,44$).

Выявленные значимые взаимосвязи показателей подтверждают результаты анализа средних показателей и подчеркивают ключевую роль в когнитивном развитии процессов планирования, внутренней речи, образов-представлений в вербальной форме. Следует отметить, что учащиеся управляют процессами когнитивного развития за счет планирования своей деятельности и контроля за ней.

Рассмотрим взаимосвязи показателей второго порядка. Выявлены значимые корреляционные взаимосвязи показателя «Число семантических групп» с показателями «Предметы в семантических группах» ($p < 0,001$, $r_s = 0,92$), «Коэффициент семантизации» ($p < 0,001$, $r_s = 0,71$); показателя «Размер семантических групп» с показателем «Коэффициент семантизации» ($p < 0,001$, $r_s = 0,64$). Наибольшее количество взаимосвязей имеют показатели «Предметы в семантических группах» и «Коэффициент семантизации». Выявленные взаимосвязи показывают, что различные формы мышления, такие как наглядно-образное и вербальное организуются в общую структуру интеллекта.

Рассмотрим взаимосвязи показателей когнитивного развития первого и второго порядка, учащихся 9-ых классов. Выявлены значимые корреляционные взаимосвязи показателя «Число семантических групп» с показателями «Образ» ($p < 0,001$, $r_s = 0,78$), «Эталоны» ($p < 0,01$, $r_s = 0,60$); показателя «Предметы в семантических группах» с показателями «Образ» ($p < 0,001$, $r_s = 0,70$), «Эталоны» ($p < 0,01$, $r_s = 0,54$); показателями «Глаголы» ($p < 0,05$, $r_s = 0,46$), «Фрукты» ($p < 0,05$, $r_s = 0,40$).). Наибольшее количество взаимосвязей имеют показатели «Число семантических групп», «Предметы в семантических группах». Выявленные взаимосвязи характеризуют

мышление учащихся 9-ых классов как связанное не с процессуальным восприятием окружающего мира, а его предметной наполненностью.

Рассматривая выявленные взаимосвязи показателей первого и второго порядка в совокупности можно выделить показатели, имеющие наибольшее количество взаимосвязей – это «Образ», «Число групп», «Предметы в семантических группах». Выделение данных показателей в качестве основных характеризуют мышление учащихся 9-ых классов, как наглядно-образное и предметное, а систему регуляции психики как переходную.

Учащиеся 10 класса.

Когнитивное развитие учащихся 10-ых классов характеризуется высокой выраженностью показателей «Любые слова» ($\bar{x}=13,42$), «Глаголы» ($\bar{x}=11,53$), «Существительные» ($\bar{x}=11,53$), (Табл. 2). Наименьшую выраженность имеет показатель «Образ» ($\bar{x}=7,11$).

Таблица 2. Выраженность средних показателей когнитивного развития учащихся 10-ых классов

	10-й класс (общая выборка)		10-й класс, юноши		10-й класс, девушки	
	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ
1	7,17	3,00	6,32	2,92	8,50	2,71
2	1,54	1,20	1,33	1,28	1,86	1,03
3	3,31	2,69	2,90	2,95	3,93	2,20
4	2,11	0,24	2,12	0,28	2,10	0,20
5	39,84	25,18	37,73	28,35	43,00	20,09
6	13,42	5,65	11,18	4,29	16,93	5,86
7	11,22	4,94	10,09	5,40	13,00	3,62
8	11,53	4,37	10,27	4,62	13,50	3,18
9	9,94	2,52	9,45	2,48	10,71	2,46
10	7,83	3,78	7,41	3,81	8,50	3,78

Примечание: 1 – Образ; 2- Число групп; 3 - Предметы в семантических группах; 4 - Размер семантических групп; 5 - Коэффициент семантизации; 6 – «Любые слова»; 7 – Существительные; 8 – Глаголы; 9 – Фрукты; 10 - Эталоны.

Полученные результаты характеризуют учащихся 10-ых классов как ориентированных на знаковую систему регуляции психических процессов, при сниженной функции символической системы регуляции психических процессов. У учащихся 10-ых классов выражены процессы внутренней речи и планирования, образы-представления в вербальной форме.

Для более глубокого понимания особенностей когнитивного развития обратимся к результатам корреляционного анализа. Выявлены значимые корреляционные взаимосвязи показателя «Образ» с показателями «Глаголы» ($p < 0,05$ $r_s = 0,36$), «Эталоны» ($p < 0,001$, $r_s = 0,54$), показателя «Любые слова» с показателями «Существительные» ($p < 0,01$, $r_s = 0,44$), «Глаголы» ($p < 0,001$, $r_s = 0,55$), «Эталоны» ($p < 0,05$ $r_s = 0,37$); показателя «Существительные» с показателями «Глаголы» ($p < 0,001$, $r_s = 0,73$), «Фрукты» ($p < 0,01$, $r_s = 0,42$), «Эталоны» ($p < 0,01$, $r_s = 0,45$); «Глаголы» с показателями «Фрукты» ($p < 0,01$, $r_s = 0,47$), «Эталоны» ($p < 0,001$, $r_s = 0,62$); показателя «Фрукты» с показателем «Эталоны» ($p < 0,01$, $r_s = 0,45$). Выявленные значимые взаимосвязи показателей когнитивного развития у учащихся 10-ых классов показывают, что интеллект учащихся обрел более четкую структуру, усилились связи между его отдельными компонентами. В основе организации когнитивных процессов лежат показатели «Глаголы» и «Проба Эталоны», что свидетельствует об умении учащихся планировать собственную жизнедеятельность, обладание ими процессами внутренней речи. В тоже время результаты показывают, что учащиеся 10-ых классов система регуляции жизнедеятельности имеет символическую форму в отличие от системы регуляции жизнедеятельности учащихся 9-ых классов.

Рассмотрим взаимосвязи показателей второго порядка. Выявлены значимые корреляционные взаимосвязи показателя «Число семантических групп» с показателями «Предметы в семантических группах» ($p < 0,001$, $r_s = 0,99$), «Размер семантических групп» ($p < 0,01$, $r_s = 0,42$), «Коэффициент

семантизации» ($p < 0,001$, $r_s = 0,90$); показателя «Размер семантических групп» ($p < 0,001$, $r_s = 0,58$), «Коэффициент семантизации» ($p < 0,001$, $r_s = 0,90$); показателя «Размер семантических групп» с показателем «Коэффициент семантизации» ($p < 0,05$, $r_s = 0,40$). У учащихся 10-ых классов увеличилось количество взаимосвязей показателей второго порядка и их значимость, что подчеркивает усиление структурности когнитивных процессов. Выделение в качестве основных показателей - «Число семантических групп» и «Предметы в семантических группах» характеризует когнитивное развитие как связанное с развитием не только наглядно-образного мышления, но и вербального интеллекта.

Рассмотрим взаимосвязи показателей когнитивного развития первого и второго порядка, учащихся 10-ых классов. Выявлены значимые корреляционные взаимосвязи показателя «Число семантических групп» с показателями «Образ» ($p < 0,001$, $r_s = 0,79$), «Эталоны» ($p < 0,05$, $r_s = 0,35$); показателя «Предметы в семантических группах» с показателями «Образ» ($p < 0,001$, $r_s = 0,81$), «Эталоны» ($p < 0,01$, $r_s = 0,42$); «Размер семантических групп» с показателями «Образ» ($p < 0,001$, $r_s = 0,55$), «Глаголы» ($p < 0,01$, $r_s = 0,49$), «Проба Эталоны» ($p < 0,001$, $r_s = 0,62$), показателя «Коэффициент семантизации» с показателем «Образ» ($p < 0,01$, $r_s = 0,52$). Выявленные взаимосвязи характеризуют мыслительные процессы учащихся 10-ых классов как вербальные, связывающие процесс образных ассоциаций с наглядно-образным мышлением и свидетельствующие о выделении учащимися существенного признака у группы предметов.

Рассматривая выявленные взаимосвязи показателей первого и второго порядка в совокупности можно выделить показатели, имеющие наибольшее количество взаимосвязей – это «Проба Эталоны» и «Образ». Выделение данных показателей в качестве основных характеризуют систему регуляции психики как переходную от символической к знаковой.

Учащиеся 11 класса.

Перейдем к анализу внутривозрастного развития когнитивных процессов учащихся 11-ых классов. Когнитивное развитие учащихся 11-ых классов характеризуется высокой выраженностью показателей «Любые слова» ($\bar{x} = 12,28$), «Существительные» ($\bar{x} = 12,28$), «Фрукты» ($\bar{x} = 10,39$) (Табл. 3). Наименьшую выраженность имеет показатель «Эталоны» ($\bar{x} = 5,14$).

Полученные результаты характеризуют учащихся 11-ых классов как осуществляющих регуляцию психических процессов на основе знаковой системы, при достаточной выраженности образов-представлений в вербальной форме, процессов обобщения и мышления.

Таблица 3. Выраженность средних показателей когнитивного развития учащихся 11-ых классов.

	11-й класс (общая выборка)		11-й класс, юноши		11-й класс, девушки	
	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ
1	10,14	2,90	9,13	2,85	10,82	2,79
2	2,09	1,04	1,54	0,88	2,41	1,01
3	4,91	2,43	3,92	2,36	5,50	2,32
4	2,42	0,68	2,58	0,82	2,34	0,60
5	45,07	22,98	35,55	25,33	51,56	19,20
6	12,28	4,56	10,36	4,38	13,50	4,34
7	12,28	5,47	9,29	3,73	14,18	5,61
8	10,11	3,62	8,29	2,05	11,27	3,95
9	10,39	2,98	8,21	1,63	11,77	2,83
10	5,14	1,48	4,93	1,39	5,27	1,55

Примечание: 1 – Образ; 2- Число групп; 3 - Предметы в семантических группах; 4 - Размер семантических групп; 5 - Коэффициент семантизации; 6 – «Любые слова»; 7 – Существительные; 8 – Глаголы; 9 – Фрукты; 10 - Эталоны.

Для уточнения полученных результатов обратимся к анализу значимых корреляционных связей. Выявлены значимые корреляционные взаимосвязи показателя «Образ» с показателями «Любые слова» ($p < 0,01$,

$r_s=0,42$), «Существительные» ($p<0,05$, $r_s=0,36$), «Глаголы» ($p<0,05$, $r_s=0,41$), «Эталоны» ($p<0,05$, $r_s=0,35$); показателя «Любые слов» с показателями «Существительные» ($p<0,001$, $r_s=0,57$), «Глаголы» ($p<0,001$, $r_s=0,78$); показателя «Существительные» с показателями «Глаголы» ($p<0,001$, $r_s=0,75$), «Фрукты» ($p<0,01$, $r_s=0,49$); показателя «Глаголы» с показателем «Фрукты» ($p<0,01$, $r_s=0,50$). Выявленные значимые взаимосвязи показателей когнитивного развития у учащихся 11-ых классов показывают, что мыслительные процессы протекают с использованием образов-представлений в вербальной форме и внутренней речи на основе планирования деятельности. Выявленные значимые корреляционные взаимосвязи подтверждают полученные при анализе средней выраженности показателей данные об осуществлении регуляции психических процессов на основе знаковой системы.

Рассмотрим взаимосвязи показателей второго порядка. Выявлены значимые корреляционные взаимосвязи показателя «Число семантических групп» с показателями «Предметы в семантических группах» ($p<0,001$, $r_s=0,87$), «Коэффициент семантизации» ($p<0,001$, $r_s=0,74$); показателя «Предметы в семантических группах» с показателями «Размер семантических групп» ($p<0,05$, $r_s=0,34$), «Коэффициент семантизации» ($p<0,001$, $r_s=0,81$). Выявленные взаимосвязи свидетельствуют о развитии и ведущей роль вербального мышления.

Рассмотрим взаимосвязи показателей когнитивного развития первого и второго порядка, учащихся 11-ых классов. Выявлены значимые корреляционные взаимосвязи показателя «Число семантических групп» с показателями «Образ» ($p<0,01$, $r_s=0,46$), «Любые слова» ($p<0,05$, $r_s=0,37$), «Существительные» ($p<0,05$, $r_s=0,34$); показателя «Предметы в семантических группах» с показателями «Образ» ($p<0,001$, $r_s=0,59$), «Любые слова» ($p<0,05$, $r_s=0,35$), «Существительные» ($p<0,01$, $r_s=0,41$); показателя «Размер семантических групп» с показателем «Образ» ($p<0,05$,

$r_s=0,33$); показателя «Коэффициент семантизации» с показателем «Существительные» ($p<0,05$, $r_s=0,41$). Выявленные значимые взаимосвязи определяют развитие когнитивных процессов в двух направлениях – образном и вербальном. Однако выделение взаимосвязей первого и второго порядка в совокупности позволяет выделить показатели, имеющие наибольшее количество взаимосвязей – это «Предметы в семантических группах», «Существительные» и «Любые слова», что свидетельствует о развитии вербальных форм интеллекта.

Таким образом, когнитивное развитие школьников 9-ых - 11-ых классов имеет свои особенности. Для определить значимости этих различий был проведен статистический анализ по критерию Mann-Whitney.

Показатель «Образ» снижается с 9-го ($\bar{x}=10,31$) по 10-ый класс ($\bar{x}=7,17$) ($U=301,5$; $p=0,00338667$), затем у учащихся 11-ых классов возрастает ($\bar{x}=10,14$) ($U=352,5$; $p=0,00048983$). С учетом выявленных значимых корреляционных взаимосвязей динамика показателя «Образ» свидетельствует о перестройке когнитивных процессов и системы регуляции психических процессов в период обучения в учащихся в школе. С 9-ого по 11-ый класс происходит изменение в регуляции психических процессов от символической к знаковой, причем к 11-му классу учащиеся могут в случае необходимости использовать обе системы регуляции.

Показатель «Эталоны» снижается с 9-го ($\bar{x}=10,10$) по 11-ый класс ($\bar{x}=5,14$) ($U=224$; $p=0,0000259$), также значимо снижается с 10-го ($\bar{x}=7,83$) по 11-ый класс ($\bar{x}=5,14$) ($U=332$; $p=0,00014605$). Выявленные значимые различия в выраженности показателя «Эталоны» подтверждает переход учащихся к использованию знаковой системы регуляции психических процессов.

Кроме того, были выявлены значимые различия в выраженности показателей второго порядка. Показатель «Число семантических групп» возрастает с 10-го ($\bar{x}=1,54$) по 11-ый класс ($\bar{x}=2,09$) ($U=442$; $p=0,03801454$). Показатель «Предметы в семантических группах» возрастает с 10-го ($\bar{x}=3,31$) по 11-ый класс ($\bar{x}=4,91$) ($U=224$; $p=0,00888911$). Показатель «Размер семантических групп» снижается с 9-го ($\bar{x}=2,58$) по 11-ый класс ($\bar{x}=2,11$) ($U=235$; $p=0,0450685$).

Выявленные изменения в выраженности показателей «Число семантических групп», и «Предметы в семантических группах» говорят о формировании у школьников крупных семантических групп как графических, так и вербальных, а следовательно о параллельном развитии образных и вербальных ассоциаций. У учащихся с 9-го по 11-ый класс происходит ослабление связи между образными ассоциациями и наглядно-образным мышлением, снижении способности выделять существенный признак у группы предметов.

Учитывая результаты внутривозрастного и межвозрастного анализа результатов когнитивного развития учащихся с 9-го по 11-ый классы можно сделать следующие **выводы**:

1. Когнитивное развитие учащихся 9-ых классов характеризуется формированием единой структуры интеллекта включающей наглядно-образное и вербальное формы мышления. Ключевую роль в когнитивном развитии играют процессы планирования, внутренней речи. Система регуляции психики характеризуется как переходная к знаковой.
2. Когнитивное развитие учащихся 10-ых классов характеризуется переходом к знаковой системе регуляции психических процессов, при достаточно выраженной символической. Ключевую роль в

когнитивном развитии играют процессы планирования, внутренней речи, наглядно-образного мышления и вербального интеллекта.

3. Когнитивное развитие учащихся 11-ых классов характеризуется регуляцией психических процессов на основе знаковой системы, при достаточной выраженности процессов обобщения и вербального мышления, внутренней речи, планирования деятельности.
4. В целом, когнитивное развитие всех учащихся, принявших участие в исследовании характеризуется перестройкой когнитивных процессов и системы регуляции психических процессов в период обучения в учащихся в школе. С 9-ого по 11-ый класс происходит изменение в регуляции психических процессов от символической к знаковой, причем к 11-му классу учащиеся могут в случае необходимости использовать обе системы регуляции. Когнитивное развитие учащихся также характеризуется развитием наглядно-образного мышления и вербальных форм интеллекта, процессов внутренней речи и планирования деятельности, недостаточным развитием процесса обобщения.

4.5 Межвозрастной анализ взаимосвязи когнитивного развития и тревожности старших школьников.

Проведем анализ выявленных путем дисперсионного анализа закономерностей. Для проводимого исследования наибольший интерес представляет влияние личностной и реактивной тревожности (по тесту Спилбергера-Ханина) на развитие: а) познавательных процессов, б) других видов тревожности (семейной и связанной с ситуацией в коллективе).

Дисперсионный анализ во всех случаях проводился по однофакторному алгоритму Фишера (ANOVA). В таблицах отражаются только значимые влияния.

Ниже, в таблице №1 приведены уровни значимости для гипотезы о влиянии фактора личностной тревожности на распределение результатов по исследуемым методикам.

Таблица 1. Результаты однофакторного дисперсионного анализа влияния фактора личностной тревожности на продуктивность по ассоциативным методикам и результативность по методам выявления тревожности.

фактор/ уровень значимости	образ	размер групп	эталон	слова	РТ	аст	Т
личностная тревожность	0,057	0,001	0,021	0,041	0,001	0,004	0,041

Примечание: «образ» - продуктивность в пробе образные ассоциации; «размер групп» - размер семантических групп в пробе образные ассоциации; «слова» - продуктивность в пробе «Любые слова»; РТ – реактивная тревожность по тесту Спилбергера-Ханина; «аст» - Анкета семейной тревожности Эйдемиллера-Юстицкого; «Т» - тревожность в семейных отношениях по методике Эйдемиллера-Юстицкого.

Из приведенной таблицы видно, что личностная тревожность оказывает влияние на продуктивность не всей гаммы ассоциативных процессов, а только тех, которые связаны с общей динамикой мыслительных процессов – как образных (ненаправленные образные ассоциации, Эталон), так и речевых (проба «любые слова»). В то же время, коэффициент семантизации и проба «Фрукты», связанные соответственно с мышлением, оказываются менее подвержены действию личностной тревожности. То же можно сказать о способности к планированию собственных действий через внутреннюю речь (проба «глаголы»). Можно сделать вывод, что личностная тревожность, которая у всех трех исследованных возрастных групп находится на достаточно высоком уровне и в среднем в 1,5 раза превышает показатели реактивной тревожности, приводит к состоянию «предактизации», которое может

вызывать повышение динамики образных ассоциативных процессов и в этом смысле играть позитивную роль в познавательном развитии (см. Табл. №1а).

Таблица 1а. Направление влияния фактора «личностная тревожность» на результативность по ассоциативным методикам и методам измерения видов тревожности.

Фактор/средние значения по шкалам	образ	размер групп	слова	РТ	Т	АСТ
ЛТ до 45 баллов	8,94	2,3	14,6	21,5	10,5	3,29
ЛТ выше 45 баллов	9,55	2,45	12,65	33,4	13,0	4,2

Примечание: «образ» - продуктивность в пробе образные ассоциации; «размер групп» - размер семантических групп в пробе образные ассоциации; «слова» - продуктивность в пробе «Любые слова»; РТ – реактивная тревожность по тесту Спилбергера-Ханина; ЛТ – личностная тревожность по тесту Спилбергера-Ханина; «АСТ» - Анкета семейной тревожности Эйдемиллера-Юстицкого; «Т» - тревожность в семейных отношениях по методике Эйдемиллера-Юстицкого.

Однако, та же самая «предактивация» вызывает повышение и показателей реактивной тревожности, показателей по Анкете семейной тревожности Э.Г. Эйдемиллера и В.В. Юстицкого и их же методике Типовое семейное состояние – т.е. приводит к проявлению признаков некоторой фрустрации в социальной, в частности, семейной, сфере.

В таблице №2 отражено влияние реактивной тревожности на продуктивность по ассоциативным методикам и результаты методов измерения тревожности.

Таблица 2. Результаты однофакторного дисперсионного анализа влияния фактора реактивной тревожности на продуктивность по ассоциативным методикам и результативность по методам выявления тревожности.

фактор/ уровень значимости	ЛТ	Т	У	Н	Фидлер
реактивная тревожность	0,001	0,022	0,046	0,001	0,093

Примечание: ЛТ – личностная тревожность по тесту Спилбергера-Ханина; «Т» - тревожность в семейных отношениях по методике Эйдемиллера-Юстицкого; «У» - неудовлетворенность в отношениях по методике Эйдемиллера-Юстицкого; «Н» - нервно-психическое напряжение по методике Эйдемиллера-Юстицкого; «Фидлер» - методика анализа атмосферы в коллективе А. Фидлера.

Полученные данные позволяют сделать вывод, что на протяжении возрастного периода 14-17 лет реактивная тревожность не оказывает значимого влияния на когнитивное развитие (оцениваемое по параметрам ассоциативных процессов). С другой стороны, зависимость реактивной и личностной тревожности оказывается взаимной (высокая личностная тревожность приводит к повышению реактивной, высокая реактивная тревожность приводит к повышению личностной), т.е. можно говорить о том, что опосредованно, через некий фактор «общей тревожности» (рабочую гипотезу о его существовании необходимо проверить при помощи инструмента факторного анализа), РТ все же оказывает влияние на формирование познавательных процессов. Косвенно это подтверждается тем, что, в отличие от ЛТ, реактивная тревожность выраженно влияет на все измеряемые в исследовании виды тревожности (кроме показателя по Анкете семейной тревожности).

В таблице №3 даны результаты дисперсионного анализа по шкале «тревожность» из методики Типовое семейное состояние Э.Г. Эйдемиллера и В.В. Юстицкого и Анкеты семейной тревожности на результаты ассоциативных проб и методов измерения тревожности.

Таблица 3. Результаты однофакторного дисперсионного анализа влияния фактора семейной тревожности на продуктивность по ассоциативным методикам и результативность по методам выявления тревожности.

фактор/ уровень значимости	число групп	глаголы	Фрукты	РТ	ЛТ	аст	У	Н	Фидлер
Т (семейная тревожность)		0,014			0,005	0,025	0,001	0,085	0,038
АСТ	0,074		0,051	0,001					

Примечание: «число групп» - число семантических групп в пробе образные ассоциации; «глаголы» - продуктивность в пробе глагольные ассоциации; «Фрукты» - продуктивность в пробе Фрукты; РТ – реактивная тревожность по тесту Спилбергера-Ханина; ЛТ – личностная тревожность по тесту Спилбергера-Ханина; «АСТ» - Анкета семейной тревожности Эйдемиллера-Юстицкого; «Т» - тревожность в семейных отношениях по методике Эйдемиллера-Юстицкого; «У» - неудовлетворенность в отношениях по методике Эйдемиллера-Юстицкого; «Н» - нервно-психическое напряжение по методике Эйдемиллера-Юстицкого; «Фидлер» - методика анализа атмосферы в коллективе А. Фидлера.

Результаты исследования семейной тревожности производят неоднозначное впечатление – с одной стороны, ни по одной методике не выявлено влияние на значительное число ассоциативных проб, с другой стороны – вместе, образуя условно говоря «фактор семейной тревожности», эти методики влияют на показатели, отражающие активность мышления: число семантических групп в образном ассоциативном тесте, пробы «фрукты» и «глаголы». Это позволяет предположить существенное влияние атмосферы в семье (по крайней мере, ее негативных проявлений – в виде вызываемой семейной обстановкой тревожности) на развитие содержательных характеристик познавательной

сферы. Причем это влияние имеет неоднозначный характер (см. Табл. №№3а и 3б). Так, повышение показателя по АСТ приводит к росту продуктивности ассоциаций в пробе «Фрукты» и число семантических групп в образном ассоциативном тесте, в то же время рост показателя по ТСС сопровождается падением результативности глагольных ассоциаций.

Таблица 3а. Направление влияния фактора «семейная тревожность (по АСТ)» на результативность по ассоциативным методикам и методам измерения видов тревожности.

Фактор/средние значения по шкалам	число групп	фрукты	РТ
АСТ до 7 баллов	1,87	10,43	23,97
АСТ 7-15 баллов	2,55	10,54	28,38

Примечание: «число групп» - число семантических групп в пробе образные ассоциации; «Фрукты» - продуктивность в пробе Фрукты; РТ – реактивная тревожность по тесту Спилбергера-Ханина; «АСТ» - Анкета семейной тревожности Эйдемиллера-Юстицкого;

Таблица 3б. Направление влияния фактора «семейная тревожность (по Типовому семейному состоянию)» на результативность по ассоциативным методикам и методам измерения видов тревожности.

Фактор/средние значения по шкалам	глаголы	ЛТ	АСТ	У	Н	Фидлер
Т(семейная тревожность) до 14 баллов	11,34	37,86	2,91	11,67	15,02	35,16
Т(семейная тревожность) 14-28 баллов	9,96	41,78	4,52	17,43	17,39	48,86

Примечание: «глаголы» - продуктивность в пробе глагольные ассоциации; ЛТ – личностная тревожность по тесту Спилбергера-Ханина; «АСТ» - Анкета семейной тревожности Эйдемиллера-Юстицкого; «Т» - тревожность в семейных отношениях по

методике Эйдемиллера-Юстицкого; «У» - неудовлетворенность в отношениях по методике Эйдемиллера-Юстицкого; «Н» - нервно-психическое напряжение по методике Эйдемиллера-Юстицкого; «Фидлер» - методика анализа атмосферы в коллективе А. Фидлера.

С точки зрения исходных положений проводимого исследования большое значение имеет тот факт, что не выявлено значимого влияния результатов по тесту Фидлера ни на одну из других методик. Таким образом, можно сделать следующие предположения: а) формальный коллектив (класс) и социализация в нем для современного подростка не играют той роли, которая описана в психолого-педагогической литературе (Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин, Д.И. Фельдштейн) в качестве среды интимно-личностного общения или общественно-полезной деятельности – одним словом, движущей силы психического развития; б) вследствие интенсификации процесса обучения, роста информационной нагрузки на подростка (СМИ, субкультуры, компьютерные игры и т.д.) соответствующие стадии развития смещены на более ранний возраст и у юношей 14-17 лет роль коллектива уже закономерно падает; в) напротив, роль коллектива в общем психическом и личностном развитии подростка (по крайней мере, рассматривая таковые по параметрам ассоциативных процессов и тревожности соответственно) переоценена, и ведущую роль по-прежнему (как и на более ранней стадии младшего школьного возраста) играют ориентация на оценку значимого взрослого (учителей, родителей) – в данном исследовании выраженная через параметры семейной тревожности.

С нашей точки зрения, наиболее продуктивной представляется первое предположение, т.к. против третьего предположения говорит весьма парциальный характер влияния семейной тревожности на когнитивное развитие, против второго предположения – неустойчивый, кризисный характер результатов по всем ассоциативным пробам

(фактически не наблюдается прироста результативности с 9 по 11 класс, в то же время, если бы верно было второе предположение и подростковый кризис приходился бы на более ранний возраст, к 14-17 годам наблюдалось бы устойчивое когнитивное развитие). Таким образом, можно предположить, что центр влияния на развитие личности и познавательных процессов современного подростка окончательно сместился в область неформальных групп.

Следующее направление проводимого анализа – взаимосвязи результатов внутри группы ассоциативных методик, а также выявление возможного влияния продуктивности по ассоциативным методикам на результаты по методикам измерения тревожности.

Таблица 4. Результаты однофакторного дисперсионного анализа влияния фактора образных ассоциаций на продуктивность по ассоциативным методикам.

фактор/ уровень значимости	число групп	эталон	глаголы
образные ассоциации	0,001	0,001	0,007

Примечание: «число групп» - число семантических групп в пробе образные ассоциации; «глаголы» - продуктивность в пробе глагольные ассоциации; «Эталон» - продуктивность в пробе Эталон;

Отдельной задачей представлялось обоснование правомерности проведения дисперсионного и факторного анализа по генеральной совокупности полученных результатов, а не по отдельным возрастам (что снизило бы значимость ввиду численности возрастных подгрупп). В качестве фактора дисперсионного анализа нами был задан «уровень образования», с тремя градациями, соответствующими 9, 10 и 11 классу. В

данной работе намеренно использовался «образовательный», а не календарный возраст участников исследования, т.к. на одной ступени обучения (в одном классе) разброс доходит до трех лет. Это связано с сосуществованием на определенном этапе развития отечественной системы образования 3 и 4 летней системы начального обучения; разным возрастом поступления в школу и т.п. Результаты дисперсионного анализа см. в Таблице №

Таблица 5. Результаты однофакторного дисперсионного анализа влияния фактора уровня образования на продуктивность по ассоциативным методикам.

фактор/ уровень значимости	образ	размер групп	эталоны	слова
уровень образования	0,001	0,100	0,001	0,032

Примечание: «размер групп» - средний размер семантических групп в пробе образные ассоциации; «образ» - продуктивность в пробе образные ассоциации; «эталоны» - продуктивность в пробе Эталоны; «слова» - продуктивность в пробе «любые слова»;

Обращает на себя внимание, что влияние фактора уровня образования на когнитивное развитие по параметру ассоциативных методик в возрасте 14-17 лет относительно невелико, локально, и проявляется в большей степени в наглядно-образном мышлении, а также в пробе «любые слова», отражающей общую динамику ассоциативных процессов.

Подведем **итоги** проведенному в данной главе исследованию:

1. В старшем школьном возрасте когнитивное развитие характеризуется качественными перестройками в большей степени, чем количественным приростом показателей. При этом происходит переход от символической к знаковой системе регуляции с

возможностью использования обоих типов психологических орудий для регуляции поведения.

2. В старшем школьном возрасте личностная тревожность значительно превосходит по уровню реактивную, таким образом формируется состояние «предвосхищающей тревожности» вне зависимости от происходящих внешних событий. Установлено взаимовлияние различных видов тревожности (личностной, реактивной и семейной); выделены факторы общей и специфической (связанной с ситуацией) тревожности.
3. В старшем школьном возрасте наибольшее влияние на когнитивное развитие оказывает личностная и семейная тревожность.
4. Влияние этапа обучения в старшем школьном возрасте проявляется только в наглядно-образном мышлении и динамике ассоциативных процессов.
5. Создана комплексная методика оценки тревожности и когнитивного развития у старших школьников, которая показала свою эффективность и может применяться в целях оценки психологической безопасности образовательной среды и конкретных образовательных технологий.

ГЛАВА 5. Юмор как знаково-символическая деятельность у старших школьников.

Введение

Как было показано в первой главе, юмор является современной формой мифа, наиболее совершенной из символических форм. Кроме того, юмор может служить психологическим орудием, опосредствующим отреагирование личностью кризисных ситуаций, связанных с проявлениями тревожно-агрессивных тенденций. Таким образом, представляется целесообразным продолжить исследование, предпринятое в четвертой главе и посвященное взаимосвязи микрогенеза знаково-символической деятельности с развитием тревожности у старших школьников, изучением особенностей становления юмора в этой же возрастной когорте: именно в подростковом возрасте юмор, по данным ряда авторов [347], обретает «взрослые» черты (это связано с общим процессом становления личности), с другой стороны, именно в этом возрасте юмор обретает функцию разрешения кризисных ситуаций.

Следовательно, конкретизируя общие задачи работы в данной главе будут поставлены следующие задачи:

1. Разработать методы диагностики развития юмора у старших школьников.
2. Провести сравнительный анализ развития юмора и общего развития личности подростков 16-17 лет, в частности, показателей личностной идентичности и невротизации.
3. Разработать и апробировать методы формирования восприятия и продуцирования юмора у подростков 16-17 лет.

5.1 Организация и методы исследования

Методики [213]:

1. Методика изучения гендерной идентичности (МИГИ) Л.Б. Шнейдер
2. Опросник Сандры Бэм
3. Опросник ЗМЛ (Индекс жизненного стиля по Плутчику-Келлерману-Конте)
4. Методика К.Хека и Х. Хесса на определение вероятности невроза
5. Тест "Самооценка Психических Состояний" (по Г.Айзенку)
6. Тест юмористических фраз (А.Г. Шмелев, В.С. Бабина)
7. Опросник «карикуры»

Экспериментальная база: учащиеся 10-х классов одной из школ г. Москвы (16-17 лет), в количестве 42 человек, 15 лиц мужского и 27 женского пола.

Краткое описание используемых методов и методик

Методика изучения гендерной идентичности (МИГИ) Л.Б. Шнейдер

Для изучения гендерной идентичности используется методика, построенная на принципах прямого и цепного ассоциативного теста. Первоначально испытуемым предъявлялось два слова - стимула: «женщина» и «мужчина», на которые каждый испытуемый записывал по 10 ассоциативных реакций. Затем уже на эти 10 слов – стимулов вновь предлагалось записать 10 любых слов, пришедших в голову. Все ассоциативные реакции (первичные и вторичные) испытуемых сводились воедино.

Затем по каждому начальному слову – стимулу «женщина» и «мужчина» проводилась следующая обработка: группы слов, образующих «гнездо ассоциаций», заменялись одним словом. Слова, встречающиеся по

обоим стимулам исключались, явные (откровенные) ассоциации изымались, случайные ассоциации также удалялись из общего набора. В итоге оставлены ключевые ассоциации со словами стимулами.

Целью использования данной методики в нашем исследовании является изучение типа гендерной идентичности у испытуемых.

Сначала подсчитывается число совпадений по ключу с самоописаниями себя в категориях женщины (если респондент – женщина) или мужчины (если респондент – мужчина), а затем число самоописаний себя в категориях противоположного пола. Далее количество слов-реакций описания себя как мужчины/женщины нужно разделить на количество слов-реакций описания себя как противоположного пола.

Возможны следующие типы гендерной идентичности:

- Преждевременная идентичность
- Диффузная идентичность
- Мораторий
- Достигнутая позитивная идентичность
- Псевдоидентичность

Опросник Сандры Бэм

Данный опросник представляет собой наиболее широко используемый инструмент для измерения того, как взрослый человек оценивает себя с точки зрения гендера. Опросник включает в себя 60 прилагательных. 20 прилагательных из этого списка составляют шкалу мужественности (маскулинности), еще 20 составляют шкалу женственности (фемининности), а оставшиеся двадцать - нейтральные. В зависимости от выбора испытуемым тех или иных прилагательных подсчитывается "балл маскулинности" (количество выбранных прилагательных соответствующих маскулинной гендерной роли) и "балл фемининности" (количество выбранных прилагательных соответствующих фемининной гендерной роли). В соответствии с формулой набранным

количеством баллов по шкале фемининности и по шкале маскулинности определялся индекс Сандры Бэм (IS) у каждого испытуемого.

Тест дает отдельные шкалы для женственности и мужественности, которые могут сочетаться в одном из 4х типов:

1. Андрогинный – одинаково много и женских, и мужских качеств.
2. Женственный – много женских и мало мужских качеств.
3. Мужественный – мало женских и много мужественных качеств.
4. Недифференцированный – мало и женственных и мужественных качеств.

Опросник ЗМЛ

Опросник ЗМЛ – это модификация теста «Индекс жизненного стиля» Плутчика–Келлермана–Конте.

С помощью опросника Плутчика–Келлермана–Конте можно исследовать уровень напряженности 8 основных психологических защит, изучить иерархию системы психологической защиты и оценить общую напряженность всех измеряемых защит. С помощью данной методики можно подсчитать наиболее высокий индекс напряженности каждой из защит у респондентов однородной группы.

По утверждению ряда авторов (В.Г. Каменская, Р.М. Грановская и др., цит. по [158]), наиболее конструктивными психологическими защитами являются компенсация и рационализация, а наиболее деструктивными – проекция и вытеснение. Использование конструктивных защит снижает риск возникновения конфликта или его обострения.

8 основных психологических защит:

- 1 Отрицание
- 2 Подавление
- 3 Регрессия
- 4 Компенсация

- 5 Проекция
- 6 Замещение
- 7 Интеллектуализация
- 8 Реактивное образование

При составлении опросника авторами использовались несколько источников, включая психоаналитические труды и работы по общей психопатологии и психологии. Из этих источников выделили предполагаемые характеристики 16 механизмов защиты, которые и составили основу защиты "Я". Затем был предложен ряд утверждений с целью конструирования шкал. Предполагалось, что испытуемый, выбирая для себя приемлемые утверждения опросника, описывающие привычное для него поведение, отразит определенную модель защиты. Пункты опросника были сгруппированы таким образом, чтобы выявить каждый из 16 перечисленных механизмов защиты, и в сумме составили 224 утверждения. После первого обследования и статистической обработки результатов основной текст был сокращен до 184 наиболее репрезентативных пунктов. В результате факторного анализа оказалось возможным сократить число механизмов психологической защиты до 8. Некоторые из них теперь представляли совокупность нескольких механизмов психологической защиты (так, например, компенсация включала утверждения, представляющие идентификацию и фантазирование). Окончательный вариант опросника включил в себя 92 пункта, измеряющих 8 видов механизмов психологической защиты.

Методика К.Хека и Х. Хесса

Данная методика представляет собой экспресс – диагностику вероятности невроза у испытуемого.

Методика содержит 40 вопросов на которые необходимо дать ответить «да» или «нет». Считается количество утвердительных ответов.

Если получено более 24 баллов - это говорит о высокой вероятности невроза.

Методика дает лишь предварительную и обобщенную информацию. Окончательные выводы можно делать лишь после подробного изучения личности.

Теста "Самооценка Психических Состояний" (по Г.Айзенку)

Опросник «Самооценка психических состояний» включает 40 вопросов и содержит следующие шкалы:

1. Тревожность
2. Фрустрация
3. Агрессивность
4. Ригидность

Испытуемому предлагается описание различных психических состояний. Если это состояние часто наблюдается, то ставится 2 балла, если это состояние бывает, но изредка, то ставится 1 балл, если совсем не подходит - 0 баллов.

При обработке подсчитывается сумма баллов.

Тест юмористических фраз (ТЮФ)

Авторы методики - А. Г. Шмелев и В. С. Болдырева (Бабина) (1982 год). Стимульный материал теста представляет собой 100 юмористических фраз (афоризмов). Испытуемый классифицирует фразы по содержанию – каждую относительной одной из десяти тем. Тест для диагностики личностных особенностей, связанных с пониманием юмора. Относится к тестам оценки юмора, может рассматриваться как проективная методика диагностики мотивационной сферы личности. Возраст испытуемых без ограничений.

Этот тест позволяет выявить доминирующую в подсознании человека установку на повышенную чувствительность в одной из следующих сфер:

1. Агрессия – самозащита
2. Взаимоотношения полов
3. Пагубные пристрастия
4. Деньги
5. Мода
6. Карьера
7. Семейные неурядицы
8. Социальные неурядицы
9. Бездарность в искусстве
10. Человеческая глупость

Тест сконструирован следующим образом – на каждую тему дано по 6 «безусловных» фраз, остальные фразы – многозначны (т.е. могут быть отнесены к нескольким областям).

Наличие установки в одной или нескольких из перечисленных областей проявляется в том, что человек в многозначных юмористических фразах (а таких в методике 40) улавливает именно тот смысл, который соответствует его установке.

Таким образом, значимость сферы может проявляться как в «повышениях» профиля (выше 12 фраз на тему), так и в понижениях (4 и ниже) – когда человек «не видит зла».

Испытуемый получает список из 10 перечисленных выше сфер и задание, читая последовательно юмористические фразы, относит их к какой-либо из этих сфер.

Обработка простая – высчитывается количество фраз, отнесенной к каждой из «тем» и строится «мотивационный профиль».

О наличии установки (или установок) судят по тому, какое количество фраз испытуемый отнес к той или иной сфере: чем больше фраз, отнесенных к данной сфере, тем сильнее установка на нее.

В свою очередь установка может свидетельствовать о нескольких вещах:

1. О наличии у испытуемого недостаточно осознаваемых, но достаточно сильных потребностей в данной сфере.
2. О наличии у него сильных проблем в этой сфере, вызывающих постоянные эмоциональные переживания.
3. О наличии комплексов, связанных с данной сферой.

Методика в состоянии ответить только на вопрос, касающийся наличия установки, но полностью объяснить ее не может. Для этого требуется специальное исследование, которое может провести только профессионально подготовленный психолог.

Опросник «Карикатуры»

Опросник «Карикатуры» представляет собой авторскую, созданную для целей настоящего исследования, полупроективную процедуру оценки набора юмористических изображений из открытых источников (сайт www.caricatura.ru) по параметрам семантического дифференциала. Стимульный материал разбит на две группы: карикатуры, затрагивающие гендерную и семейную проблематику (например, карикатура «Вороны», высмеивающая развод) и карикатуры на морально-этическую и религиозную проблематику, например «Моисей» (пророк Моисей пугается черной кошки при переводе народа израильского через Красное море). Всего 10 картинок по 5 в каждой группе. Испытуемым вместе с карикатурами предлагался опросный лист с инструкцией: «Пожалуйста, оцените каждую из предложенных Вам карикатур по приведенному списку качеств от 1 до 7 баллов. При этом минимальная выраженность качества (например, непривлекательный) будет соответствовать 1 баллу, максимальная (соответственно – обаятельный) – 7». Предложенные в листе качества были заимствованы из семантического дифференциала: 1. непривлекательный/обаятельный; 2. слабый/сильный; 3.

молчаливый/разговорчивый; 4. эгоистичный/добрый; 5.
 нерешительный/решительный; 6. несправедливый/справедливый;
 7. спокойный/суеуслышный; 8. несамостоятельный/самостоятельный;
 9. невозмутимый/раздражительный.

При обработке подсчитывался суммарный балл по каждому фактору семантического дифференциала (оценки, силы, активности) отдельно для каждой группы карикатур – гендерной и морально-этической.

5.2 Результаты исследования

5.2.1 Анализ результатов методики изучения гендерной идентичности (МИГИ) Л.Б. Шнейдер

В данной методике респондентам предлагалось отметить те слова, которые на их взгляд имеют отношение к ним. Сначала подсчитывалось число совпадений по ключу с самоописаниями себя в категориях женщины (если респондент – женщина) или мужчины (если респондент – мужчина), а затем число самоописаний себя в категориях противоположного пола. Далее количество слов-реакций описания себя как мужчины/женщины нужно разделить на количество слов-реакций описания себя как противоположного пола.

Возможны следующие типы гендерной идентичности:

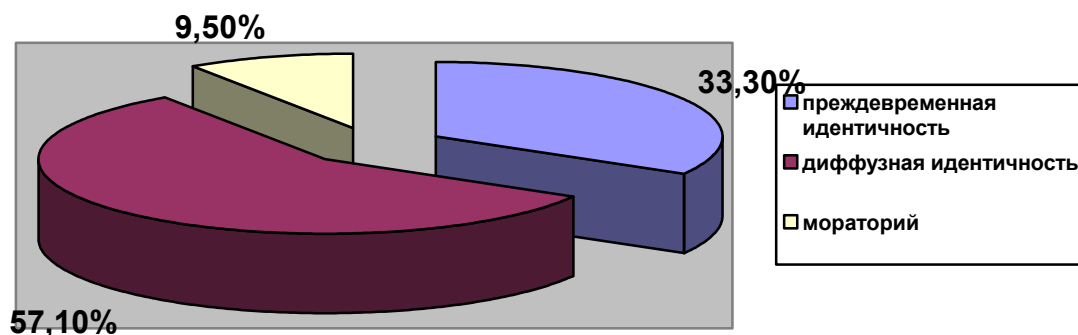
- Преждевременная идентичность
- Диффузная идентичность
- Мораторий
- Достигнутая позитивная идентичность
- Псевдоидентичность

В данной группе результаты МИГИ распределились следующим образом:

Гендерная идентичность

Диаграмма

№1



Таким образом: диффузная идентичность у 57,1% (24 чел.), преждевременная идентичность у 33,3% (14 чел.) и мораторий идентичности у 9,5% исследуемых (4 чел.). Достигнутой позитивной идентичности нет ни у одного исследуемого, но так как средний возраст испытуемых 16,5 лет возможно предположить, что идентичность еще формируется. Большой процент испытуемых с диффузной идентичностью также соответствует возрасту, т.к. такое состояние идентичности характерно для людей, которые не имеют прочных целей, ценностей и убеждений и которые не пытаются активно сформировать их. Мораторий – это статус идентичности, при котором человек находится в состоянии кризиса идентичности и активно пытается разрешить его, пробуя различные варианты. Преждевременная идентичность дает самые высокие показатели по авторитарности и самые низкие по самостоятельности, как правило это навязанная идентичность [158]

При обработке результатов теста было найдено среднее значение результатов и стандартное отклонение. Среднее значение составило 1,2879. А стандартное отклонение 0,55378.

В результате проведения дисперсионного анализа, обнаружено, что гендерная идентичность влияет на фактор силы в моральном юморе опросника «Карикатуры», а также влияет на шкалу «Карьера» - ТЮФ (теста юмористических фраз).

Уровень значимости влияния МИГИ

	Р (уровень значимости)
Фактор силы в моральном юморе	0,023
Шкала «Карьера» ТЮФ	0,115

Фактор Силы свидетельствует о развитии волевых сторон личности, как они осознаются самим испытуемым. Его высокие значения говорят об уверенности в себе, независимости, склонности рассчитывать на собственные силы в трудных ситуациях. Низкие значения свидетельствуют о недостаточном самоконтроле, неспособности держаться принятой линии поведения, зависимости от внешних обстоятельств и оценок. Особо низкие оценки свидетельствуют и указывают на астенизацию и тревожность.

Шкала Карьера в ТЮФе говорит о наличии или отсутствии установки у респондентов по отношению к своей карьере. В свою очередь установка может свидетельствовать о нескольких вещах: О наличии у испытуемого недостаточно осознаваемых, но достаточно сильных потребностей в данной сфере; о наличии у него сильных проблем в этой сфере, вызывающих постоянные эмоциональные переживания; о наличии комплексов, связанных с данной сферой.

Таким образом, из выше сказанного следует, что гендерная идентичность влияет на развитие волевых сторон личности, а также на наличие или отсутствие установок на карьеру.

В работах А.Уотермана акцентируется ценностно-волевой аспект развития идентичности. Он предполагал, что сформированная идентичность включает в себя выбор целей, ценностей и убеждений. Этот выбор актуализируется в период кризиса идентичности и является основанием для дальнейшего определения смысла жизни [цит. по 423].

Гендерная идентичность влияет на установки, связанные с карьерой. Если у мужчины достигнута гендерная идентичность, то его поведение и поступки будут в соответствие с социальной ролью «мужчины». Его личностные качества также будут качествами, которые в обществе принято считать «мужскими». При диффузной идентичности или моратория на идентичность – можно видеть мужчин и женщин с различными установками на карьеру – с большими страхами, неуверенностью, комплексами в этой сфере. При преждевременной идентичности, когда идентичность не осознается, человек не делал независимых выборов, можно наблюдать людей также с установками на карьеру, только в отличие от предыдущих – их установки отличаются сильной потребностью в этой сфере.

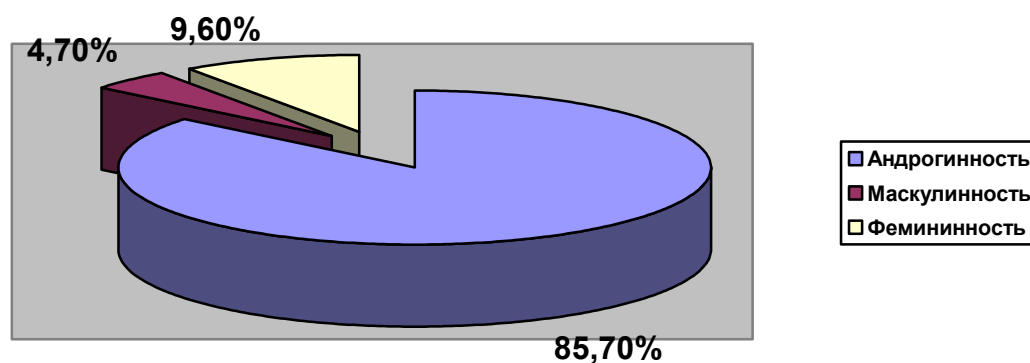
5.2.2 Анализ результатов опросника Сандры Бэм

После обработки результатов теста - опросника вычислялся индекс Сандры Бэм (IS, основной индекс), который позволил отнести испытуемых к одной из 5 категорий - ярко выраженная маскулинность, маскулинность, андрогинность, фемининность, ярко выраженная фемининность. Данные категории говорят о том, как человек оценивает себя с точки зрения гендера.

В данной группе исследуемых было выявлено, что большинство респондентов (85,7% - 36 чел.) оценивает себя, как андрогинного человека, т.е. имеющего одинаково много и женских, и мужских качеств. 4,7% (2 чел.) оценивают себя, как человека, у которого больше мужественных качеств. Стоит сказать, что оба этих респондентов мужского пола. И 9,6% (4 чел.) оценивают себя, как человека, у которого больше женских качеств, чем мужских. Аналогично, как и в прошлом случае, эти респонденты женского пола.

Оценка респондентов себя, с точки зрения гендера

Диаграмма №2



После обработки результатов теста - опросника было найдено среднее значение и стандартное отклонение. Среднее значение составило 0,2578. А стандартное отклонение 0,66896.

После проведения дисперсионного анализа, было выявлено, что то, как оценивает себя респондент с точки зрения гендера, влияет на фактор «Пагубные привычки» ТЮФ, на фактор «Социальные неурядицы» ТЮФ и на фактор «Человеческая глупость» ТЮФ.

Уровень значимости влияния опросника Сандры Бэм

Таблица №2

	Р (уровень значимости)
Фактор «Пагубные привычки» ТЮФ	0,052
Фактор «Социальные неурядицы» ТЮФ	0,037
Фактор «Человеческая глупость» ТЮФ	0,003

Процесс формирования маскулинности и фемининности происходит, в том числе и в подростковых компаниях, степень распространения в которых различных форм асоциального поведения и вредных привычек – курение, алкоголизм, наркомания – достаточно велика. Прежде всего, это относится к чисто мужским компаниям. Сегодня многие исследователи рассматривают молодежные компании как гомосоциальное поле, где постоянно происходит процесс создания маскулинности, в том числе и посредством различных насильственных практик и вредных привычек [240]. Гомосоциальным полем социализации выступают только

неформальные подростковые компании, продолжающие сохранять устои и принципы классического канона маскулинности, часто за счет социальных практик, сопряженных с насилием. Соотношение толерантности и интолерантности в маскулинной культуре демонстрирует увеличение гетеросоциальности поля формирования личности. Иерархическое мужское сообщество остается важнейшим институтом, способствующим формированию и поддержанию специфических маскулинных ценностей, самосознания и стиля жизни.

Это может говорить о влиянии маскулинности и фемининности как на фактор «Пагубные привычки» так и на фактор «Социальные неурядицы».

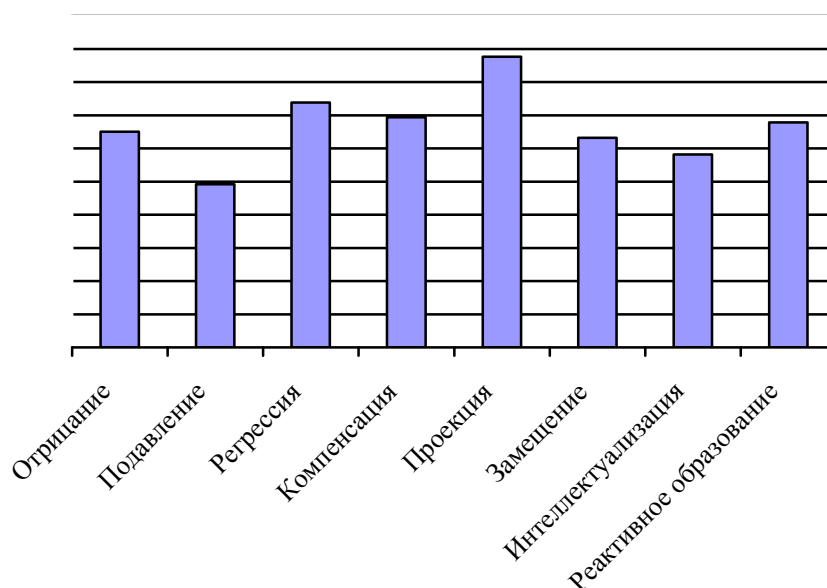
5.2.3 Анализ результатов опросника ЗМЛ

После обработки результатов теста – опросника ЗМЛ было найдено среднее значение и стандартное отклонение по каждой из шкал, произведено ранжирование средних величин шкал методики.

Таблица №3

Шкалы	Среднее значение	Результат ранжирования (ранговое место)	Стандартное отклонение
Отрицание	32,5833	5	16,01444
Подавление	24,6905	8	17,44886
Регрессия	36,9286	2	18,62878
Компенсация	34,6951	4	20,01589
Проекция	43,8214	1	17,68726
Замещение	31,6250	6	21,46964
Интеллектуализация	29,1905	7	14,85251
Реактивное образование	33,9167	3	23,03548

Анализ полученных эмпирических данных позволяет говорить о наиболее распространенных защитных механизмах личности в исследуемой группе. Мы можем выделить три лидирующих защитных механизма – проекция, регрессия, реактивное образование.



Согласно З.Фрейду [285] проекция - это бессознательная попытка освободиться от каких-то навязчивых тенденций, оцениваемых личностью как отрицательные, путем приписывания их другому или другим; реактивное образование - это образование противоположной реакции, здесь имеется в виду изменение неприемлемой, непереносимой для сознания тенденции на противоположную; и регрессия - смена психических систем, через которые обычно возбуждение движется в определенном направлении.

По результатам дисперсионного анализа было выявлено, что защитные механизмы личности, а конкретно механизм компенсации, влияет на фактор силы в моральном юморе, который мы рассматривали в опроснике «Карикатуры».

Фактор Силы свидетельствует о развитии волевых сторон личности, как они осознаются самим испытуемым. Его высокие значения говорят об уверенности в себе, независимости, склонности рассчитывать на собственные силы в трудных ситуациях. Низкие значения свидетельствуют о недостаточном самоконтроле, неспособности держаться принятой линии поведения, зависимости от внешних обстоятельств и оценок. Особо низкие оценки свидетельствуют и указывают на астенизацию и тревожность.

Механизм компенсации, по мнению З. Фрейда [285], некоторые индивиды используют, чтобы восполнить нехватку чего-либо, чтобы скрыть собственные недостатки, предотвратить выход их на уровень сознания.

Влияние механизма компенсации на развитие волевых качеств личности можно рассмотреть, если рассматривать компенсацию с точки зрения Адлера.

Механизм компенсации по А.Адлеру [7] - это повышенное развитие физических, психических и личностных компонентов человека, возмещающее тот или иной реальный или мнимый недостаток.

Согласно Адлеру, чрезмерная компенсация переходит в сверхкомпенсацию. В целом, компенсация и сверхкомпенсация выступают как механизмы и средства нейтрализации и преодоления комплекса неполноценности. Т.е. человек принимает усилия, для того чтобы добиться цели. В данном случае - преодолеть комплекс неполноценности. Принятие усилия для преодоления трудностей – один из критериев волевой регуляции.

Таким образом, защитный механизм «компенсация» влияет на развитие волевых качеств личности.

5.2.4 Анализ результатов методики К.Хека и Х. Хесса

После обработке результатов методики было найдено среднее значение результатов. Оно составило 14,8571. В целом по группе данный результат в пределах нормы, если результат составил бы более 24 – следовало бы говорить о высокой вероятности невроза в группе.

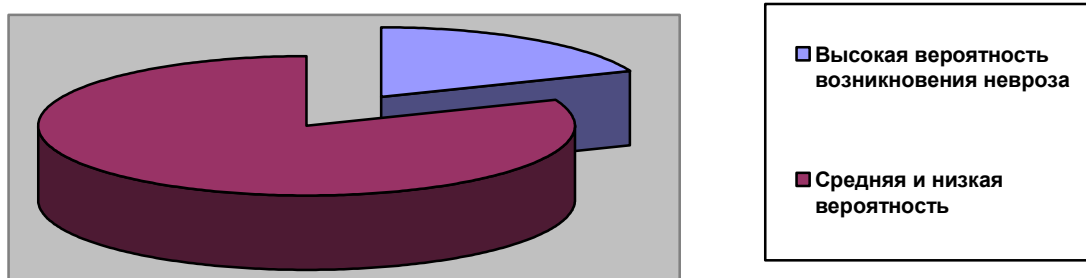
Также было найдено стандартное отклонение. Оно составило 8,01088.

Однако, при обработке результатов, были выявлены и респонденты, у которых был обнаружена высокая вероятность возникновения невроза.

Количество этих респондентов составило 19% от общего числа респондентов (8 чел.). Наглядно это можно увидеть на диаграмме № 4

Диаграмма №4

Вероятность возникновения невроза у респондентов



В ходе проведения дисперсионного анализа мы выявили «уровень значимости» (Р) влияния вероятности возникновения невроза на различные факторы (таблица №4).

Таблица №4

Р (уровень значимости)	
Фактор «Тревожность» Айзенк	0,012
Фактор «Агрессивность» Айзенк	0,073
Фактор «Ригидность» Айзенк	0,007
Фактор «Мода» ТЮФ	0,071
Фактор «Подавление» ЗМЛ	0,018
Фактор «Компенсация» ЗМЛ	0,032
Фактор «Проекция» ЗМЛ	0,085

По результатам анализа полученных данных видно, что вероятность возникновения невроза влияет на тревожность, агрессивность, ригидность, наличие или отсутствие установок на тему моды, на проявление таких защитных механизмов, как подавление, компенсация и проекция.

И действительно, риск невротизации – фактор, который оказывает влияние на все сферы жизнедеятельности человека и его функционирования

в обществе. От уровня невротизации зависит практически вся психическая сфера.

5.2.5 Анализ результатов теста "Самооценка Психических Состояний" (по Г.Айзенку)

В данной методике респондентам предлагалось отметить те психические состояния, которые чаще других встречаются в их жизни. Каждое состояние относилось к одной из 4 шкал: тревожность, фрустрация, агрессивность, ригидность.

После обработки результатов теста было найдено среднее значение и стандартное отклонение по каждой из шкал, произведено ранжирование средних величин основных шкал методики.

Таблица №5

Шкалы	Среднее значение	Результат ранжирования (ранговое место)	Стандартное отклонение
Тревожность	7,2381	2	4,10122
Фрустрация	7,0000	1	3,66925
Агрессивность	9,0238	3	3,55094
Ригидность	9,7857	4	3,50982

Сильно выраженные состояния считаются, в соответствии с ключом, - от 15 до 20 баллов по всем шкалам. Как видно, средние результаты по шкалам «тревожность» и «фрустрация» низкие, это свидетельствует о том, что данная группа респондентов не тревожна и не имеет высокой самооценки – устойчива к неудачам, не боится трудностей. По шкалам «агрессивность» и «ригидность» результаты по группе респондентов средние, т.е. средний уровень агрессивности и средний уровень ригидности.

По окончанию проведения дисперсионного анализа было выявлено, что фактор тревожности имеет силу связи с остальными факторами

(таблица №6), а вот факторы фрустрации, агрессивности и ригидности не имеют уровень значимости для остальных факторов.

Таблица №6

Шкалы	Р (уровень значимости)
Фактор «Фрустрации» Айзенк	0,001
Фактор «Агрессивность» Айзенк	0,101
Фактор «Ригидность» Айзенк	0,004
Фактор «Взаимоотношения полов» ТЮФ	0,039
Фактор «Пагубные привычки» ТЮФ	0,040
Фактор «Деньги» ТЮФ	0,011
Фактор «Карьера» ТЮФ	0,001
Фактор «Бездарность в искусстве» ТЮФ	0,082
Фактор «Регрессия» ЗМЛ	0,024
Фактор «Компенсация» ЗМЛ	0,102
Фактор «Замещение» ЗМЛ	0,013
Фактор «Вероятность возникновения невроза» методика К.Хека и Х. Хесса	0,000

Тревожность рассматривается в рамках психоанализа как один из базовых факторов возникновения невроза, что позволяет объяснить множественность связей тревожности и личностных образований.

По результатам анализа полученных данных мы видим, что тревожность влияет на возникновение таких психических состояний, как фрустрация, агрессивность, ригидность. Кроме того, тревожность влияет на наличие установок в различных сферах деятельности, таких как – взаимоотношение полов, пагубные привычки, деньги, карьера, бездарность в искусстве. На возникновение защитных механизмов личности, а именно регрессии, компенсации и замещения – тревожность также имеет значимый уровень влияния. Отмечается и взаимосвязь вероятности возникновения невроза и уровня тревожности.

5.2.6 Анализ результатов теста юмористических фраз

После обработки результатов теста было найдено среднее значение и стандартное отклонение по каждой из шкал, произведено ранжирование средних величин основных шкал методики.

Таблица №7

Шкалы	Среднее значение	Результат ранжирования (ранговое место)	Стандартное отклонение
Агрессия —самозащита.	3,5952	10	3,26145
Взаимоотношения полов.	10,9048	3	4,04734
Пагубные привычки.	12,0000	2	2,43951
Деньги.	10,2381	4	3,53939
Мода.	8,1429	7	2,75479
Карьера.	9,1429	5	4,37605
Семейные неурядицы.	7,7143	8	3,33705
Социальные неурядицы.	7,2195	9	4,07132
Бездарность в искусстве	8,3095	6	3,93538
Человеческая глупость.	18,3095	1	7,61734

В результате проведения дисперсионного анализа был выявлен уровень значимость (р) по разным шкалам ТЮФа.

Шкала «Агрессия – самозащита» имеет уровень значимости в размере 0,075 для фактора оценки в моральном юморе. Данная шкала отвечает за проявление агрессивности. Фактор оценки в моральном юморе свидетельствует об уровне самоуважения, о том, как принимает себя испытуемый как личность, удовлетворен ли собой. В основном, в литературе, описывается влияние самооценки на агрессивность [217]. Человек с достаточно развитой рефлексией осознает свои поступки и действия и может их корректировать в зависимости от ситуации. Агрессивность закладывается в детском возрасте, ответственность за это не несет сам человек, а, следовательно, ему, вероятно, будет неприятна черта его личности, такая как, например, чрезмерная агрессивность. Т.к. любой человек стремится к целостности своей личности, к совпадению в своем представлении о себе Образа Я

идеального и реального, то человек, чтобы достичь уважения к себе будет корректировать свои черты личности. Таким образом, агрессивность действительно влияет на уровень самоуважения к себе.

Шкала «Взаимоотношения полов» имеет уровень значимости с фактором активности в моральном юморе в размере 0,039. Данная шкала отвечает за наличие или отсутствие установок в сфере отношений между полами. Фактор активности в самооценках интерпретируется как свидетельство экстравертированности личности. Если результаты по данному фактору высоки, следовательно, это указывает на высокую активность, общительность, импульсивность; низкие результаты – соответственно на интровертированность, определенную пассивность, спокойные эмоциональные реакции. Можно встретить обратную литературу – о взаимосвязи экстравертированности личности и взаимоотношения с противоположным полом [77]. Вероятнее всего верно и обратное утверждение – отношение с противоположным полом взаимосвязано с экстравертированностью личности.

По шкале «Пагубные привычки» не выявлено значимых связей с другими факторами. Этого и следовало ожидать, т.к. как на образование и наличие привычек влияют другие факторы, а не наоборот.

По шкале «Деньги» также не выявлено значимых связей. Установки по отношению к деньгам не влияют ни на один из рассматриваемых нами факторов.

Шкала «Мода» имеет уровень значимости по двум факторам: Фактор оценки в гендерном юморе в размере 0,055 и фактор активности в гендерном юморе в размере 0,050. Фактор оценки в гендерном юморе говорит об уровне самоуважения в гендерных отношениях, о том, как принимает себя испытуемый как личность, которая взаимодействует с противоположным полом, удовлетворен ли отношениями. Фактор активности в гендерном юморе в самооценках интерпретируется как

свидетельство экстравертированности личности. Шкала «мода» говорит о наличии или отсутствии установок по отношению к данной сфере. Установка может свидетельствовать о наличии у испытуемого недостаточно осознаваемых, но достаточно сильных потребностей в данной сфере, о наличии у него сильных проблем в этой сфере. Таким образом, исходя из полученных результатов, мы можем говорить о влиянии наличия установки в области моды на самооценку в гендерных отношениях, на открытость личности в гендерных отношениях. Данная взаимосвязь вполне логична, если смотреть из логики современных гендерных стереотипов, о которых мы говорили в 1 главе. Если есть негативные установки в сфере моды относительно себя например у девушки, т.е. она, как ей кажется, не соответствует стереотипному видению девушки в глазах современного общества, то данная девушка будет не комфортно себя чувствовать в отношении лиц противоположного пола. Будет вести себя неуверенно, самооценка ее будет ниже адекватной, самоуважение понижаться. Установки в отношении сферы моды формируются из стереотипов общества.

По шкале «Карьера» не выявлено значимых связей с другими факторами. Аналогично с предыдущими шкалами, где не были выявлены связи, на эту шкалу оказывают влияние другие факторы, а не данная шкала на них.

Шкала «Семейные неурядицы» имеет значимые связи со следующими факторами: фактор оценки в моральном юморе – в размере 0,047; фактор силы в моральном юморе – в размере 0,079; фактор активности в моральном юморе – в размере 0,116. Шкала «семейные неурядицы» говорит о установках в отношении этой сферы. Фактор оценки в моральном юморе свидетельствует об уровне самоуважения, о том, как принимает себя испытуемый как личность, удовлетворен ли собой. Фактор активности в моральном юморе в самооценках интерпретируется

как свидетельство экстравертированности личности. Фактор Силы в моральном юморе свидетельствует о развитии волевых сторон личности, как они осознаются самим испытуемым. Таким образом, исходя из полученных результатов, мы можем говорить о влиянии наличия установки в области семейных неурядиц на уровень самоуважения, на экстравертированности личности и на развитие волевых сторон личности. Детско-родительские отношения являются средой, детерминирующей психическое развитие ребенка и определяющей формирование его личности [62;121;280 и др.]. Т.е. наличие установок в области семейных неурядиц влияет в целом на формирование личности, в том числе и на волевые качества человека, на самоуважение и на экстравертированность личности. По шкалам «Социальные неурядицы» и «Бездарность в искусстве» значимых связей не выявлено.

Фактор «Человеческая глупость» имеет значимые связи с фактором активности в гендерном юморе, в размере 0,092. Т.е. наличие установки в сфере человеческой глупости имеет взаимосвязь с проявлениями активности или пассивности человека в общении. Существуют гендерные стереотипы, которые затрагивают темы человеческой глупости и активности людей. Исходя из представления о том, что гендерные стереотипы неосознанно присутствуют в жизни каждого человека, и человек, судя по стереотипам, делает оценку тому или иному явлению, тогда данная взаимосвязь действительно существует.

Таким образом, мы рассмотрели влияние шкал ТЮФ на различные факторы.

5.2.7 Анализ результатов опросника «карикутуры»

В данном опроснике исследуемым предлагалось оценить предложенные им карикатуры с точки зрения выраженности различных

качеств. Каждое качество относилось к 3 разным факторам: активность, сила, оценка.

После обработки результатов опросника было найдено среднее значение и стандартное отклонение по каждой из шкал, произведено ранжирование средних величин шкал методики.

Таблица № 8

Шкалы	Среднее значение	Результат ранжирования (ранговое место)	Стандартное отклонение
Оценка в гендерном юморе	60,2619	3	12,62800
Сила в гендерном юморе	68,8095	1	13,40411
Активность в гендерном юморе	55,0238	5	14,17915
Оценка в моральном юморе	57,9048	4	11,69701
Сила в моральном юморе	61,0476	2	10,82444
Активность в моральном юморе	47,0714	6	15,79502

5.3 Формирующий эксперимент

Анализируя результаты проведенного эмпирического исследования, можно говорить о том, что для снижения риска невротизации, необходимо развивать социально-перцептивные навыки и снижать тревожно-агрессивные проявления в общении у подростков. С этой целью был разработан и апробирован юмористический тренинг, основанный на принципах когнитивной терапии, с применением комических фраз и картинок.

Тренинг состоит из нескольких блоков упражнений, которые включаются в работу последовательно.

I блок. «Поймем друг друга». Целью этого блока является развитие общих форм эмоциональной невербальной коммуникации, основанной на мимике,

пантомиме и жесте.

Упражнение 1. «Скороговорка». Каждому участнику предлагается выбрать скороговорку (например, «Шла Саша по шоссе...»), которую он хорошо знает и хорошо может произносить, а затем озвучить ее с разной интонацией – вопросительной, информативной, приказывающей, веселой и т.д. Задача других участников – понять, что хочет сказать «ведущий». Ведущий, который три раза не смог сообщить участникам свое настроение, передает ход.

Упражнение 2. «Лица». Каждому участнику предлагается карточка с нарисованной химерой (схематичным лицом, выражающим определенную эмоцию), задача – повторить собственным лицом и пантомимой данное эмоциональное состояние, чтобы его угадали другие участники. После ответов других участников ведущий показывает свою карточку, чтобы его товарищи могли оценить, насколько он справился с заданием.

Упражнение 3. «Диалог». Участник, вытянувший из волшебного мешка счастливый билет, должен, используя в качестве партнера мягкую игрушку, разыграть бытовую сценку (ссора, любовное свидание, поход в магазин). Другие участники без использования речи, рисованными пиктограммами изображают свои догадки по поводу сценки.

II блок. «Язык карикатур». Целью этого блока является обучение пониманию юмора в невербальной (рисованной) форме, отыгрывание своих негативных аффектов участниками в виде юмористических сценок.

Упражнение 4. «Что сказала ворона?». Участники получают карикатуры, на которых не содержится ни одной фразы, но при этом есть четкое действие, сюжет. Задача каждого участника – придумать фразу(ы) для каждого из действующих лиц и сыграть этот сюжет с использованием мягкой игрушки.

Упражнение 5. «Угадай карикатуру». Участник, вытянувший счастливый билет, получает 3-4 карикатуры без текста, одну из которых он проигрывает в паре с мягкой игрушкой. Задача других участников – угадать, какую из данных ему карикатур он изображал.

Упражнение 6. «Коллаж». Каждый из участников получает карикатуру без текста, затем участники произвольным образом разбиваются в пары и пытаются вдвоем изобразить общую сценку из двух карикатур для всей группы. Данное упражнение призвано сплотить участников и вызвать в группе положительные эмоции, снять защиты перед взаимодействием в паре.

III блок. «Язык шутки». Целью данного блока упражнения является развитие у участников навыков пользования вербальным юмором, включение его в репертуар межличностной коммуникации, снятие барьеров в общении.

Упражнение 7. «Смешной тест». Участникам предлагается тест незаконченных предложений (так же использовался тест Розенцвейга) с предложением закончить фразы (подписать картинки) известными им шутками (или своими, на выбор), «так, чтобы было смешно». Затем участники обменивались результатами «тестирования».

Упражнение 8. «Любимый анекдот». Участники разбиваются на пары, каждая из пар разыгрывает по одному любимому анекдоту каждого из участников.

Упражнение 9. «Пословицы». В качестве стимульного материала используются пословицы, собранные С.Я. Рубинштейн для исследования мышления, задача участников – дать им нестандартное, глупое или смешное толкование.

Упражнение 10. «Автопортрет». Участник рисует (вне зависимости от навыков рисования) свой автопортрет и дает ему характеристику, с использованием пословицы, анекдота, шутки.

Завершающее упражнение – «Колодец желаний»: каждый участник может опустить в колодец (вазу) бумажку с пожеланием или посланием в адрес другого участника, как анонимным, так и подписанным, затем все пожелания достаются и озвучиваются.

На этом тренинг завершается. Общая его продолжительность – около 3,5-4 часов.

Результаты тренинга: с учетом краткосрочности проводимых мероприятий,

участники тестировались по двум методикам, тесту на гендерную идентичность (МИГИ) Л.Б. Шнейдер и опроснику Хесса и Хека на вероятность невроза. В качестве первого измерения использовались данные констатирующего эксперимента, в качестве второго – данные контрольного измерения после формирующего эксперимента. Группа испытуемых была поделена на две части – экспериментальную (участвовали в тренинге) и контрольную (в тренинге не участвовали). Ниже приведены данные по первичным и повторным их измерениям.

Таблица №9. Методика изучения гендерной идентичности (МИГИ) Л.Б.Шнейдер

№	ФИО	пол	возраст	Результат констатирующий	Результат контрольный
1	Ш.Д.А.*	м	16	0,75	1
2	Б.Д.А.*	м	16	1,33	1,5
3	И.А.А.*	м	16	0,44	0,6
4	М.М.И.*	м	16	0,8	1
5	Ф.А.С.*	м	16	0,66	0,8
6	Б.А.И.*	м	16	0,57	0,65
7	А.С.С.*	м	16	0,64	0,69
8	Н.Е.А.*	м	16	0,98	0,98
9	Т.И.Т.	м	16	0,8	0,76
10	Г.А.С.	м	16	0,7	0,7
11	В.Д.А.	м	16	1	0,9
12	К.В.И.	м	16	0,7	0,65
13	В.И.С.	м	17	1,28	1,3
14	Т.Б.	м	17	3	3,02
15	П.С.	м	17	0,84	0,87
16	П.Т.Ю.*	ж	17	1,27	1,47
17	Р.А.О.*	ж	16	1,37	1,45
18	В.И.*	ж	17	1,51	1,75
19	Б.С.*	ж	17	2	2,23
20	В.И.В.*	ж	16	1,32	1,4
21	Б.А.А.*	ж	17	1,82	1,75
22	Х.М.Д.*	ж	17	1,32	1,35
23	А.Ю.В.*	ж	17	1,51	1,6
24	Н.А.*	ж	17	1,29	1,3
25	М.А.*	ж	17	1,4	1,42
26	П.Ю.Е.*	ж	17	1,57	1,65
27	К.М.В.*	ж	17	0,87	0,9

28	А.М.С.*	ж	17	2,43	2,4
29	Ж.И.Ю.	ж	17	1,52	1,55
30	С.К.В.	ж	16	1,45	1,35
31	М.Д.В.	ж	17	1,85	1,9
32	К.Е.	ж	17	1,1	1,1
33	М.И.В.	ж	17	0,9	0,9
34	К.Ю.	ж	17	1,25	1,3
35	М.Т.А.	ж	17	1,5	1,4
36	М.Д.	ж	17	1,1	1
37	Е.В.С	ж	17	0,75	1
38	Г.С.Г.	ж	17	1,6	1,75
39	Г.К.	ж	17	2,75	2,68
40	Е.В.	ж	17	1,58	1,5
41	В.О.В.	ж	17	1,2	1
42	К.Е.Я.	ж	17	1,37	1,40

Примечание: * помечены испытуемые, участвовавшие в формирующем эксперименте; по данным Л.Б. Шнейдер, 0 – 1,0 – преждевременная идентичность, 1,0-2,0 – диффузная идентичность, 2,0-3,0 – мораторий 3,0-4,0 – достигнутая позитивная идентичность, 4,0 – и выше – псевдопозитивная идентичность.

Таким образом, по данным теста МИГИ, по первичному измерению в контрольной группе средний балл составил 1,34 балла, при повторном измерении – 1,33 балла. В экспериментальной группе при первичном измерении – 1,23 балла, при повторном – 1,33 балла. Несмотря на минимальные сдвиги величины, можно (на уровне тенденции) предположить позитивную роль юмористического тренинга в развитии идентичности старших школьников.

Таблица №10. Методика К.Хека и Х. Хесса

№	ФИО	пол	возраст	Результат констатирующий	Результат контрольный
1	Ш.Д.А.*	м	16	11	9
2	Б.Д.А.*	м	16	26	22
3	И.А.А.*	м	16	4	5
4	М.М.И.*	м	16	8	5
5	Ф.А.С.*	м	16	6	5
6	Б.А.И.*	м	16	12	10
7	А.С.С.*	м	16	7	7
8	Н.Е.А.*	м	16	21	19
9	Т.И.Т.	м	16	5	6

10	Г.А.С.	м	16	12	13
11	В.Д.А.	м	16	20	19
12	К.В.И.	м	16	0	1
13	В.И.С.	м	17	13	11
14	Т.Б.	м	17	21	21
15	П.С.	м	17	24	22
16	П.Т.Ю.*	ж	17	12	12
17	Р.А.О.*	ж	16	25	23
18	В.И.*	ж	17	16	17
19	Б.С.*	ж	17	14	12
20	В.И.В.*	ж	16	15	15
21	Б.А.А.*	ж	17	23	21
22	Х.М.Д.*	ж	17	21	19
23	А.Ю.В.*	ж	17	13	12
24	Н.А.*	ж	17	7	5
25	М.А.*	ж	17	8	6
26	П.Ю.Е.*	ж	17	30	28
27	К.М.В.*	ж	17	8	8
28	А.М.С.*	ж	17	14	12
29	Ж.И.Ю.	ж	17	18	20
30	С.К.В.	ж	16	3	5
31	М.Д.В.	ж	17	16	15
32	К.Е.	ж	17	27	26
33	М.И.В.	ж	17	12	12
34	К.Ю.	ж	17	14	15
35	М.Т.А.	ж	17	12	11
36	М.Д.	ж	17	4	3
37	Е.В.С.	ж	17	6	7
38	Г.С.Г.	ж	17	29	28
39	Г.К.	ж	17	13	12
40	Е.В.	ж	17	19	19
41	В.О.В.	ж	17	29	30
42	К.Е.Я.	ж	17	26	24

Примечание: по данным авторов теста, свыше 24 баллов набирают лица, высоко склонные к невротическим реакциям; * отмечены участники формирующего эксперимента.

По результатам анализа методики Хека и Хесса, у контрольной группы в констатирующем эксперименте средний балл составил 15,38, в контрольном – 15,23. У экспериментальной группы в констатирующем эксперименте: 14,33, в контрольном – 12,95. Что позволяет предположить эффективность юмористического

тренинга как средства отреагирования негативных эмоций и развития навыков продуктивного общения.

5.4 Выводы

1. У большинства испытуемых выявлена диффузная гендерная идентичность (по методике МИГИ) и андрогиния (по С. Бэм), обнаружены взаимосвязи гендерной идентичности с фактором силы в оценке морального юмора, а также со шкалами пагубных пристрастий, социальных неурядиц и человеческой глупости Теста юмористических фраз.
2. Ведущими защитными механизмами личности являются регрессия, проекция и компенсация при низком уровне невротизации личности.
3. Ведущим мотивом в восприятии юмористических фраз является человеческая глупость, связанная с фактором активности в гендерном юморе, подавленным мотивом – агрессия и самозащита, связанная с фактором оценки в моральном юморе.
4. При оценке гендерно-типичного и морально-этического юмора наибольшие баллы испытуемые приписывают качествам по шкале «Сила», наименьшие – «Активность».
5. Для развития идентичности испытуемых, повышения их социально-перцептивных навыков и способностей к общению был разработан юмористический тренинг, прошедший успешную апробацию.

Глава 6. Развитие знаково-символической деятельности в условиях взаимодействия знаковых систем (на модели билингвизма).

6.1 Трансляция знаний в поликультурном образовательном пространстве

В настоящий момент проблема социально-психологической адаптации мигрантов стала для нашей страны не менее актуальной, чем для стран Западной Европы. Как пишут А.Н. Сухов и С.А. Трыканова [271], проанализировавшие соответствующий зарубежный опыт, негативные последствия миграции могут быть разделены на 2 группы – это социальная дезадаптация (по типу «культурного шока», связанного с утратой прежней социальной ситуации и окружения, путаницей в собственной идентичности и ценностях по К. Обергу) для мигрантов и нарушения групповой идентичности, возникновение социальной напряженности и экстремистски-ориентированных субкультурных групп у принимающей стороны [271,с.79].

С точки зрения авторов, можно выделить 3 основные стратегии интеграции мигрантов:

а) ассимиляция требует односторонней утраты ими своей культуры с принятием правил и норм жизни принимающей стороны;

б) включение – процесс взаимного признания и двусторонней адаптации, результатом которого является общая культура с небольшим разнообразием;

в) плюрализм (также называемый «мультикультурным обществом») – требует взаимного признания при принятии и создании культурного разнообразия [271,с.86].

Также авторы указывают, в соответствии с концепцией С. Бокнера, на возможные риски межкультурного контакта (при изначальном непризнании паритета, т.е. равенства, контактирующих групп) – это сегрегация (курса на раздельное развитие групп как в культурном, так и в

социально-структурном, политическом плане), маргинализация (выход индивида из рамок собственной культуры без полного удовлетворения требованиям «чужой» культуры, с внутриличностным конфликтом как следствием) и геноцид – уничтожение противостоящей группы [271,с.83]. Ассимиляция с известными оговорками также А.Н. Суховым и С.А. Трыкановой относится к негативным вариантам межкультурного взаимодействия.

По мнению авторов, в Европе идея мультикультурализма была наиболее привлекательна для всех ученых и общественных деятелей, осуждающих ксенофобию [271,с.96].

На прошедшей в 2007 г. в Самаре всероссийской конференции «Актуальные проблемы молодежной субкультуры» обсуждались, в т.ч. следующие положения [54, с.4-7]:

1. Процесс формирования молодежной субкультуры в значительной степени протекает в образовательном пространстве, однако в силу своей ригидности и попыток управлять формированием молодежной субкультуры оно воспринимается молодежью скорее негативно.
2. Этническая молодежная субкультура является особым, специфическим составным элементом единой субкультуры молодежи, что связано с господствующей ролью в ней «этнического единства» и противопоставления его всем остальным. Именно в этих объединениях этническая молодежь находит возможности для индивидуального самовыражения, активного неприятия других этнических субкультур (вплоть до агрессии и асоциального поведения).

Официальная культура, представленная как историческое достижение общества, воплощающая уровневые характеристики мировой культуры, отличающаяся универсальностью и одновременно многозначностью, выступает как главенствующая на том или ином этапе

исторического развития общества, пишет С.К. Бондырева [42,с.8]. Субкультура – особая сфера культуры, суверенное целостное образование внутри господствующей культуры, отличающееся собственным ценностным строем, нормами отношений, в рамках которого чаще всего вырабатывается феномен «контркультуры». В большинстве молодежных субкультур, считает автор [42,с.9], налицо демонстрация готовности к экстатически-ритуальному саморазрушению носителя культуры ради идеального триумфа над обстоятельствами, «врагами» и хаосом реальности. Локальные комплексы ценностей в современном обществе начинают претендовать на некую универсальность, выходя за рамки собственно культурной среды, возвещая не только ценностные, но и практические установки для широких социальных общностей [42,с.9].

В монографическом исследовании С.К. Бондыревой рассматривается проблема увеличения знаний и широты их распространения как активно действующего фактора развития всех субъектов общества (индивидов, групп, этносов, государств) [43,с.6]. Последнее может достигаться не только четкой организацией трансляции накопленных знаний, но и новым уровнем и характером взаимодействия названных субъектов [43,с.6]. Однако, отмечает С.К. Бондырева, проблема взаимодействия остается теоретически мало разработанной, часто это понятие определяется как простое отношение одного субъекта к другому [43,с.9]. Важнейшим условием и средством построения отношений взаимодействия является *образование*, благодаря которому человек выходит из пространства только семейных, родовых, городских/сельских и прочих связей и приобщается к мировой культуре, становится субъектом исторического действия [43,с.10-11].

Образование фиксирует реальное взаимодействие в сфере знаний, саморазвитие которых осуществляется по своим особым закономерностям

и намечает тенденции формирования больших интеллектуальных пространств [43,с.11].

Страны – участницы СНГ являются в силу исторически обусловленных обстоятельств как бы реальной формой осуществления интеграционных процессов в сфере знаний.

Во-первых, замечает С.К. Бондырева [43,с.13], создание единого образовательного пространства диктуется объективными процессами, происходящими в мировом сообществе (в каком-то смысле интеграция образования в рамках СНГ дополняет и идет в параллель с Болонским процессом).

Во-вторых, формирование единого образовательного пространства стимулируется потребностью углубления отношений субъектов Содружества.

В-третьих, развитие образовательного пространства СНГ связано с представленностью Содружества в мировом сообществе как определенной целостности, имеющей историческую сформированность.

В-четвертых, формирование единого образовательного пространства связано с резким обострением задачи по оптимизации национальных образовательных систем, имеющей как экономические, так и политические корни.

В-пятых, это обуславливается насущной необходимостью поиска условий воссоздания разрушенного образовательного пространства СССР, обеспечивающего устойчивые нормы, принципы и уровни организации учебно-воспитательного процесса на территории страны с различным культурным и экономическим уровнем регионов.

В-шестых, это определяется увеличением роли субъектного фактора в образовании.

В истории отечественной педагогики т.н. «многоязычная школа», в которой обучаются дети различных национальностей, владеющие разными

языками, а обучение создает условия для развития паритетного (с равным владением обеими языковыми системами) билингвизма, возникли в 30-40х гг. XX века, причем, по мнению С.К. Бондыревой [43,с.47], наибольшее распространение получили именно многоязычные школы с упором на русский язык, т.к. характерной особенностью советской страны являлся билингвизм существенной части населения (русским в качестве родного и второго языка владели на 1973 г. 82% населения [43,с.48]).

Как отмечает С.К. Бондырева, многоязычная школа привносит в учебно-воспитательный процесс ряд новых моментов (как положительных, так и затрудняющих его):

- 1) необходимость постоянного совершенствования разговорной речи как учителей (для которых организовывались и курсы второго языка), и учеников;
- 2) как следствие – расширение внешкольных связей (налаживание связей педагогов, детей и родителей), общение по широкому кругу вопросов (как профессионального, так и личного характера) – все это, бесспорно, ведет к профилактике конфликтов [43,с.71];
- 3) с другой стороны – сложность установления оптимального соотношения родного и русского языка (при задаче овладения последним как языком межнационального общения) – создает угрозу чувству национальной идентичности [43,с.72];
- 4) трудности включения в деятельность коллектива новичков, не владеющих в достаточной степени русским языком (они де-факто оказываются «выключены» как из учебной, так и из общественной активности класса);

- 5) трудности планомерной и последовательной организации воспитательной работы на родном и русском языках [43,с.72].

При этом общая авторская оценка опыта существования многоязычных школ – положительная, т.к. трудности компенсировались развитием потребности в общении у детей разных культур, формированием обогащенной речевой среды, интересным опытом взаимодействия в ходе внеучебной деятельности, обучением навыкам переключения с одного языка на другой в речевом общении [43,с.73].

6.2 Проблемы языковой компетенции в психолингвистических исследованиях

Как указывает В.П. Белянин, знаки языка фиксируют национальные особенности мышления и поведения, тем самым влияя на понимания мира [27,с.151], что в истории этнопсихолингвистики отразилось в т.н. «гипотезе лингвистической относительности» Э. Сепира и Б. Уорфа, состоящей в том, что структура языка определяет структуру мышления и способ познания внешнего мира [27,с.152]. «Сильный» вариант гипотезы, к которому тяготели сами ее авторы [27,с.152], предполагает, что полностью адекватный перевод с одного языка на другой просто невозможен из-за наличия «лакун» - базовых элементов национальной специфики лингвокультурной общности (лексических, грамматических, стилистических), которые могут быть транслированы только описательно [27,с.154]. «Слабый» вариант гипотезы лингвистической относительности предполагает, что такие описания позволяют преодолеть культурно-языковые различия [27,с.153].

Необходимо также учитывать, что значение слова имеет два уровня – языковое, эксплицитно выраженное («словарное»), логически осознаваемое и невербальное, смысловое, имплицитное, частичное или

полностью неосознаваемое [27,с.153] (как пример можно привести переносные значения слов, метафоры и т.д.).

Соответственно, степень полноты понимания чужой культуры зависит от размеров культурологической дистанции между культурами, от знаний реципиентов, их потребностей и целей восприятий текста (в самом широком смысле – речевого сообщения) [27,с.155]. В процессе межкультурной коммуникации варианты и инварианты составляющие «образа» культур сопоставляются, и либо принимаются, либо отторгаются [27,с.155], причем, по мнению В.П. Белянина, интенсификация процессов миграции в мире ведет к преобладанию поли- /мультикультурности, мозаичности и «плавильного котла» (американский термин, обозначающий интеграцию культур по типу «включения») [27,с.156].

Е.Д. Божович оговаривается, что, ввиду сравнительно недавнего введения в исследовательскую практику термина «языковая компетенция», существует множественность его трактовки, в частности, неразличение понятий «компетенция» и «компетентность». В рамках авторского подхода, компетенция – область знаний, в которой человек осведомлен как профессионал/ любитель, а компетентность – уровень (обычно высокий!) владения некоторой областью знания. Однако для удобства построения концепции, Е.Д. Божович предлагает остановиться на одном термине – языковая компетенция, и говорить о ее уровнях как о том объеме проблем и языковых задач, которые ребенок может решить, о специфических особенностях ошибок, которые он допускает [37,с.54].

Е.Д. Божович [37,с.60] выделяет следующие *основные подходы к определению языковой компетенции* в современной психологии и психолингвистике:

1. всеобъемлющее знание о языке «идеального говорящего-слушающего» (Н. Хомский), противопоставлявший данный конструкт «использованию языка», т.е. реальной речи в реальных ситуациях;

2. «реальное знание языка» (в противовес его лингвистическому описанию) всем сообществом, использующим данный язык и каждым индивидом, в основе которого лежит индивидуальная долговременная память и «коллективная память» (постоянно взаимодействующие индивидуальные памяти) (И.Н. Горелов);
3. способность к программированию, реализации и контролю высказывания (А.А. Леонтьев), реализуемая на основе опыта как речевой, так и предметной (А.Н. Леонтьев), образной, наглядной деятельности для формирования т.н. «предметно-изобразительного кода» (Н.И. Жинкин) [37,с.56];
4. система действий с языковым материалом – понимания содержания высказываний, их грамотное самостоятельное построение, определение тождества и различия, грамматической и семантической корректности отдельных высказываний (Ю.Д. Апресян);
5. система основных видов речевой деятельности – слушания, говорения, чтения, письма (И.А. Зимняя).

Собственный подход Е.Д. Божович состоит в выделении двух основных компонентов *языковой компетенции*: знания о языке и речевого опыта. Производным от их взаимодействия является «чувство языка» [37,с.61]. Предпосылки формирования языковой компетенции автор видит еще в доречевых этапах развития ребенка, а собственно развитие данной психологической системы начинается в дошкольном детстве, в период «спонтанного» овладения языком как средством общения и познания, последующее же развитие происходит при изменении связей между данными речевого опыта, накопление которого продолжается при систематическом обучении в школе [37,с.61].

Речевой опыт включает в себя: практику общения на языке, использования его для познания среды и самопознания; эмпирические обобщения наблюдаемых языковых явлений; рефлексию и оценку

особенностей своей и чужой речи. *Знания о языке* (помимо эмпирических обобщений самого ребенка) в общем виде подразумевают целостные грамматические характеристики языковых единиц (слов, словосочетаний, предложений и текстов); схемы и приемы анализа этих единиц; правила использования языковых единиц и связи между совокупностями этих правил (орфография, пунктуация, синтаксис и т.д.) [37,с.64]. *Чувство языка* – интуитивный компонент речи, позволяющий [в большинстве случаев] без развернутого рассуждения одновременно оценить множество признаков языковой единицы и выразить оценку в общеэмоциональном, смысловом ключе (удачное-неудачное, верное-неверное, красивое-некрасивое) [37,с.64]. Чувство языка несет контрольно-оценочную функцию и формируется на основе эмпирических обобщений речевого опыта и знаний о языке.

По мнению отечественного психолингвиста К.Ф. Седова, введение в широкий научный обиход понятия «языковая личность» - человека в его способности к порождению и пониманию речи [244,с.3], иными словами – в его способности «совершать речевые поступки» [244,с.5], позволит раздвинуть рамки изучения речевого онтогенеза и открыть «неизведанные научные пространства», одним из которых является становление не столько языковой структуры, сколько развитие коммуникативной компетенции человека [244,с.3]. Центральное положение, вокруг которого строит свою работу автор: становление структуры дискурса как объективно существующего вербально-знакового построения, которое сопровождает процесс социально-значимого взаимодействия людей (интерактивная природа дискурса подчеркивается! [244,с.8]) отражает и выражает особенности эволюции коммуникативной компетенции личности [244,с.4]. Таким образом – структура дискурса отражает и выражает особенности языковой личности и ее коммуникативной компетенции, а его изучение позволит выявить своеобразие речевого поведения как

конкретного носителя языка, так и стиля речевого поведения группы людей [244,с.6]. Конкретное речевое сознание К.Ф. Седову представляется социально-детерминированным явлением, что позволяет рассматривать группу людей как «коллективную языковую личность» [244,с.7] – позволительно говорить о языковой личности профессионала в определенной области, жителя города или деревни, ребенка определенного возраста; более того, *модель языковой личности должна абстрагироваться не только от индивидуальных различий, но и от различия известных членам группы языков, она должна обладать высокой мерой упрощения и вариативности* [244,с.7].

Коммуникативная компетенция автором также характеризуется через понятие дискурса, дискурсивной деятельности – как уровень сформированности умений личности в осуществлении эффективной и результативной речевой деятельности, направленной на осознанное и целенаправленное порождение целостных речевых произведений (а также их смысловое восприятие) [244,с.9].

Как писал А.М. Шахнарович [341,с.38], анализ развития семантики детской речи показывает, что: а) в основе формирования лингвистических средств лежит развитие семантики высказывания; б) в процессе развития семантической структуры высказывания *семантика постепенно усложняется за счет когнитивного развития ребенка и обогащения его предметного опыта*; в) в становлении значения высказывания *большая роль принадлежит развитию предикации*, что при анализе ситуации тесно связано с переходом от выделения предмета к выделению его признаков; г) по мере развития ребенка, усложнения предметных действий происходит развитие функций высказывания от простой констатации положения дел во фрагменте действительности к характеристике отношений, установленных в результате мыслительных операций; д) с усложнением значения высказывания и обогащением предметных действий происходит

отрыв высказывания от ситуации и по мере свертывания и генерализации предметных значений – превращение их в фонд общих знаний партнеров по коммуникации. По мнению автора, эти данные могут быть с успехом применены и в практике обучения второму языку [341,с.38]. Для А.М. Шахнаровича центральным понятием является «языковая способность» - пересечение когнитивных структур, получаемых в результате отражения реальных предметных отношений, и коммуникативных правил, релевантных для данной культуры. В становлении коммуникативной деятельности ребенка и формировании его языковой способности автор видит зависимость от развития предметной деятельности, которая является «пусковым механизмом» когнитивных процессов, реализуется в ходе взаимодействия ребенка с другими людьми (прежде всего, взрослыми), и опосредуется речевым общением [341,с.39].

6.3 Когнитивное и речевое развитие билингвов по данным междисциплинарных гуманитарных исследований

Один из основных аспектов изучения двуязычия касается непосредственной практики эмпирического и теоретического исследования когнитивной и речевой деятельности билингва. На протяжении долгого времени оставалась актуальной проблема, является ли билингвизм преимуществом или недостатком. Не подлежит сомнению всё положительное, что несёт с собою владение двумя языками; однако детский речевой и когнитивный онтогенез, протекающий в условиях двуязычной среды, двуязычного обучения или воспитания, оставляет у лингвистов и психологов множество частных вопросов, находящихся, прежде всего, в русле взаимосвязи двуязычия и мышления. Среди них можно привести следующие:

- Не оказывает ли овладение вторым языком какое-либо негативное или затормаживающее воздействие на развитие первого?

- Не приводит ли билингвизм к тому, что в итоге не происходит полноценного развития не только второго, но и первого языка?
- Не сказывается ли необходимость усваивать две языковые системы на том, что общее умственное развитие ребёнка-билингва уступает развитию его монолингвального сверстника?

В истории исследований этих вопросов условно выделяется три периода. Первый и наиболее ранний - период негативных результатов, представленный рядом исследований американских лингвистов двадцатых годов. Использование теста IQ (интеллектуальный коэффициент), направленного на оценку интеллекта группы монолингвальных и билингвальных детей, дало результаты, свидетельствующие о неоспоримом преимуществе монолингвов.

Окончательный «вердикт», утверждающий, что билингвальные дети отстают от своих сверстников в развитии «речи и ума», был вынесен на международном конгрессе по двуязычию в 1928 году в Люксембурге [355, с. 31] Это мнение оставалось доминирующим вплоть до середины двадцатого века, если не считать немногочисленных исследований ("нейтрального периода"), пытавшихся исправить определённую погрешность в первоначальных выводах за счёт учёта влияния более низкого социального статуса билингвальных детей. В результате этих исследований был сделан вывод о фактически эквивалентном состоянии умственного и речевого развития би- и монолингвальных испытуемых.

«Позитивный период» связан с именами канадских исследователей В.Ламберта и Э.Пол. Масштабное наблюдение и исследование большой группы испытуемых школьников в Монреале [398], опиравшееся на целый комплекс тестов, которые в довольно высокой степени исключали какие-либо погрешности в оценке речемыслительных навыков, привели их авторов к следующим выводам:

1. Билингвальные дети продемонстрировали лучшие показатели по всем,

как вербальным, так и невербальным тестам, оценивающим умственное развитие. Таким образом, они доказали своё интеллектуальное преимущество по отношению к монолингвальным ровесникам. При том невыясненным остаётся вопрос причины и следствия. Является ли двуязычие одной из основных причин высокого уровня умственного развития, либо, наоборот, высокий уровень умственного развития способствовал становлению двуязычия. Авторы оставляют эту проблему открытой.

2. В наименьшей степени выраженным было превосходство билингвов в разделах невербальных тестов, которые проверяли возможности пространственного воображения. И наиболее убедительными были их успехи в тех разделах невербальных тестов, которые требовали пластичности мышления и творческого подхода к работе с понятиями.
3. Анализ особенностей мышления показал, что двуязычные дети располагают большим количеством сепаратных или независимых друг от друга мыслительных способностей, дающих им преимущество перед монолингвами в разнообразии и гибкости подходов к решению задач, поставленных тестами.

После исследования Э.Пол и У.Ламберта был опубликован целый ряд работ, подтверждающих позитивное влияние билингвизма на умственное развитие ребёнка. Исследователи различных стран с различными комбинациями языков уточняли и детализировали многочисленные аспекты когнитивного превосходства билингва. Среди таких аспектов назывались: высокая "чувствительность" билингва к семантическим взаимоотношениям между словами, их превосходство в умении делать обобщающие умозаключения, решать задачи, связанные с вербальной трансформацией и заменой, использовать сложные аналитические стратегии при решении невербальных задач.

Суммируя выводы исследователей, можно заметить, что основные черты преимущества, приписываемого билингвальным детям, заключаются в своеобразной "гибкости" мышления, умении и креативном подходе к работе с информацией разных уровней.

В этом ряду особенно хочется выделить работы Л.С.Выготского. Так, в опубликованном в 1935 году исследовании, т. е. в период, когда было принято считать, что билингвизм оказывает негативное влияние на интеллект детей, он выдвигает совершенно противоположный тезис - влияние многоязычия на мышление и уровень развития человека может быть только положительным. В качестве причин положительного влияния автор видит то, что способность выразить одну мысль на нескольких языках даёт ребёнку также и возможность увидеть свой язык как одну определённую систему среди многих других, и тем самым привлечь гораздо большее число общих категорий для оценки его феномена, что приводит к особой сознательности в его лингвистических операциях [68]. Лишь в 1962 году переведённые на английский язык тезисы Л.С.Выготского в книге под заглавием «Thought and Language» оказали непосредственное влияние на ряд важных исследований в Канаде, в Германии и во Франции, относящихся к «позитивному» периоду научной оценки влияния билингвизма на умственное развитие.

Тем не менее, перечисленные выше работы всё-таки не смогли поставить окончательную точку в ответе на вопрос о влиянии двуязычия на детский речевой и когнитивный онтогенез.

Несмотря на превалирование общего количества исследований, оценивающих влияние билингвизма как позитивное, существует ряд современных работ, которые показывают обратные результаты. Так, работы Д.К. Порше [399] и ряд других заставляют пересмотреть формулировку вопроса о "пользе и вреде" двуязычия, задав его в иной плоскости: *при каких условиях двуязычная среда (обучение) оказывают позитивный эффект*

на речемысле́тельное развитие языковой личности ребёнка. Ключевыми при такой постановке вопроса становятся сочетания различных функциональных компетенций в рамках одной языковой системы и условия их взаимодействия с другой. Так, Дж. Камминс выделяет два аспекта лингвистической компетенции, вводя в научный оборот два новых термина - базовые коммуникативные навыки повседневного общения и когнитивно-академическая языковая компетенция, которая необходима вне ситуаций, повседневного общения [374]. Для большей наглядности различия между ними Дж. Камминс предлагает условный образ айсберга. Над поверхностью находятся такие лингвистические навыки, как понимание и говорение, а под нею - умения анализа и синтеза. Базовые языковые знания (грамматика, произношение, лексика) располагаются также на "видимой части айсберга", а внизу находятся трудно поддающиеся измерению владения семантическими и функциональными средствами языка. Помимо упомянутого деления языковой компетенции, Дж. Камминс вводит в свою теорию ещё понятия контекста и степени когнитивной трудности. Таким образом, он считает, что некоторые коммуникативные задачи не представляют когнитивной трудности, в особенности, если они сопровождаются невербальными средствами общения или же вербальным контекстом, создающим своего рода ситуационное клише. Другие же ситуации могут быть "деконтекстуализированными" и представлять тем самым большую когнитивную нагрузку для участников коммуникации.. Например, простейшие коммуникативные ситуации при совершении покупки в магазине или заказ комнаты в гостинице характеризуются определённым контекстуальным стандартом, не ставят перед их участниками никаких серьёзных когнитивных задач и тем самым остаются в рамках компетенции «базовых навыков». И, напротив, интенсивный поток учебной информации во время школьных занятий требует для усвоения высокий уровень когнитивной компетенции (академической), поскольку нередко бывает, что для такой

информации свойственно абстрактное содержание, т. е. отсутствие контекстуальной опоры. Исходя из этого, необходимой предпосылкой для успешного усвоения школьного обучения является наличие у учащегося в достаточной степени развитой академической компетенции.

Исследуя степени развития и взаимоотношения между первым и вторым языком билингва, Дж. Камминс делает вывод, который кладётся в основу его гипотезы взаимозависимости, согласно которой уровень компетенции второго языка, которого достигает ребёнок, во многом зависит от степени развития его первого языка [373]. В переложении этой гипотезы на теорию билингвального обучения, целесообразной видится такая концепция, при которой ранний этап обучения проходит на родном языке ребёнка, а интеграция второго происходит тогда, когда его познавательные и языковые навыки достигли достаточного уровня развития. В результате этого происходит своего рода трансфер когнитивных структур из первого во второй язык.

На аналогичном материале построена теория порогового уровня. Направленная так же, как и гипотеза взаимозависимости, на определение причин и закономерностей в противоречивых результатах исследования билингвизма, она акцентирует своё внимание на поиске определённого момента, с которого начинается позитивное влияние билингвизма на когнитивные способности человека. Согласно этой теории, двуязычный ребёнок должен достигнуть определённых порогов в своём развитии, чтобы оно (двуязычие) оказывало позитивное воздействие. Определённым условием для начала такого позитивного воздействия является то, что сначала должна быть достигнута достаточная компетенция на первом языке. При этом исследователи предполагают наличие двух пороговых уровней - нижнего и верхнего. Достижение нижнего уровня помогает избежать негативных воздействий двуязычия, верхнего - предполагает его позитивное воздействие. Первый порог достигается,

когда устное речевое развитие в родном языке может продолжать своё развитие наряду со вторым языком без всяческих помех с его стороны. Достижение второго порога связано с развитием навыков чтения [373].

Резюмируя, следует ещё раз обратить внимание на центральное значение гипотезы взаимозависимости языков. Другие приведённые в этом параграфе гипотетические предположения, являются в определённой мере производными от неё или же её интерпретациями. Данная гипотеза как результат долгого научного поиска, история которого была кратко изложена выше, даёт в достаточной степени обоснованный ответ на многие вопросы, связанные с практическим изучением двуязычия и его влиянием на речемышлительный онтогенез ребёнка. В свою очередь, значение этой гипотезы является в определённой степени универсальным и может распространяться и на другие случаи, когда в фокус исследования попадает контакт двух разных языковых систем. В частности, к таким случаям может относиться ситуация формирования билингвальной личности в условиях искусственного билингвизма.

6.4 Характеристика выборки и методов исследования

Экспериментальной базой выступил Центр образования № 491 г. Москвы, в котором учатся дети разных национальностей: в выборке присутствовали азербайджанцы, армяне, дагестанцы (точную национальность выяснить не удалось), татары, украинцы, сербы, узбеки, грузины, казахи. Таким образом, можно говорить о действительно «поликультурном» характере изучаемого образовательного пространства.

В исследовании участвовали 120 учащихся 2,3,4,6 классов (60 билингвов, 60 монолингвов): 2 класс (15 би/ 15 монолингвы; 18 мальчиков/12 девочек); 3 класс (15 би/ 15 монолингвы; 16 мальчиков/14 девочек); 4 класс (15 би/ 15 монолингвы; 15 мальчиков/15 девочек); 6 класс (15 би/ 15 монолингвы; 23 мальчика /7 девочек).

Данная выборка позволяет изучить становление языковой личности на протяжении всего младшего школьного возраста (исключая 1 класс, в котором происходит также процесс социально-психологической адаптации к новой социальной ситуации – школе и к коллективу) и сопоставить с данными по подростковому возрасту, когда, по мнению ряда авторов (см. Белянин В.П., Шахнарович А.М., и др.) речевой онтогенез в целом уже завершен, а языковая личность – оформилась.

Методика исследования: помимо описанной в главе 2 *экспресс-методики ассоциативной диагностики*, также в исследовании использовался ряд методик изучения психомоторного развития.

Как указывает В.П. Белянин, ассоциативный эксперимент является наиболее разработанной техникой психолингвистического анализа семантики [27,с.129], позволяя вскрыть объективно существующие в психике носителя языка семантические связи слов [27,с.133], кроме того, ассоциации зависимы от культурно-исторических традиций народа [27,с.135]. С другой стороны, развитие психомоторики (В.Д. Сонькин [267]) в большей степени подчиняется биологическим законам и потому может выступать как основание для кросс-культурного сравнения темпов развития детей.

Приведем краткую характеристику психомоторных проб, применявшихся в исследовании.

1. Графическая проба «заборчик» относится к традиционными нейропсихологическим пробам для исследования динамики психических процессов на модели переключаемости в серийном графомоторном акте. Материал: лист формата А4 с четырьмя чередующимися звеньями (серия из треугольного-квадратного звена, повторенная два раза по левому краю листа). Инструкция: продолжай рисовать заборчик точно так же, как у меня на рисунке. Методика проводилась отдельно для левой и правой руки. Оценка рисунка проводилась по стандартной нейропсихологической

шкале (Цветкова Л.С., [324]) от 0 до 3 баллов, где «0» это наивысшая оценка (наилучшее выполнение), «3» - задание не выполнено:

- а) программа не усвоена – идет рисование только квадратных или треугольных зубцов (3 балла);
- б) вместо «заборчика» идет плавная волна (2,5);
- в) «средний зубец» - компромисс между треугольным и квадратным (2);
- г) дополнительные звенья, включенные в заданную программу – точки, черточки, дуги, пустые пространства между зубцами «заборчика» (1,5);
- д) трудности переключения между зубцами, но без дополнительных звеньев – в виде «слипания» стенок треугольного и квадратного зубца (единичных) (1 балл);
- ж) макрография, микрография, трудности удержания строки без нарушений выполнения программы (0,5 балла);
- з) «заборчик» нарисован безошибочно – 0 баллов.

2. Копирование куба является одной из традиционных проб нейропсихологического обследования (Цветкова Л.С., [324]) на исследование пространственного гнозиса. Материал: лист формата А4 с напечатанным рисунком куба. Инструкция: Внимательно посмотри на рисунок куба и срисуй его. Оценка рисунка проводилась по стандартной нейропсихологической шкале (Цветкова Л.С., [324]) от 0 до 3 баллов по приводимому далее алгоритму. Оценивается воспроизведение формы (квадратной), плоскостной или пространственный характер рисунка, адекватность соотношения частей рисунка и адекватность размеров по следующим параметрам:

- а) несмотря на несколько попыток (или при единственной попытке) не переданы ни общая форма предмета (квадрат), ни его объемные характеристики (3 балла);
- б) передана форма (квадрат), однако рисунок «плоский», куб редуцирован до квадрата (2,5);

- в) передана форма, есть попытка (и) передать объем, но при этом нарушается соотношение частей куба (он «кособокий», или похож на кривоногий столик, или на призму и т.п.) – 2 балла;
- д) передана форма, объем, в целом – соотношение частей, кроме деталей (типа заштриховки правой грани), рисунок «неаккуратный» (1,5);
- е) рисунок соответствует образцу, кроме линейных размеров (1 балл);
- ж) рисунок соответствует образцу по всем параметрам, но на рисование затрачено более одной попытки (0,5 балла);
- з) полностью соответствующих образцу рисунок сделан за 1 попытку – 0 баллов.

3. Методика Перона-Руссера, используемая в детском варианте теста Векслера (WISC) как проба «Перешифровка символов» [349, с. 319-321] (под этим названием она фигурирует далее в этой главе). В соответствии с задачами исследования, бланк и процедура методики были нами модифицированы. В оригинальной методике в образце фигуры, которыми производится шифровка, даны внутри шифруемых [349, с. 320]. В модифицированной методике фигуры шифровки даны под шифруемыми; кроме того, крест шифруется не кружком, а перечеркнутым кружком, дабы исключить ошибки, связанные с присутствием круга среди фигур, подлежащих перешифровке. В остальном бланк не подвергался изменениям, для проведения исследования он распечатывается на листе формата А4, занимая примерно $\frac{1}{2}$ листа.

Инструкция испытуемым: «Посмотрите на лист перед Вами (психолог показывает бланк в руке, верхнюю строку образца). Какие геометрические фигуры вы здесь видите? Здесь есть фигуры, которые вы не знаете (вопрос задается учащимся второго класса)?»

Во втором ряду (психолог показывает нижний ряд на своем бланке) у меня нарисованы другие фигурки. Назовите, какие ?

Видите, сверху есть образец, в котором под одними фигурками нарисованы другие, в точности, как у меня.

А снизу у вас нарисованы только фигурки из верхнего ряда. Видите? Вам нужно будет на чистом пространстве листа (эта часть инструкции выделяется интонационно) нарисовать соответствующие им фигурки из нижнего ряда. То есть, вместо звездочки вы рисуете одну вертикальную палочку, вместо кружочка – две горизонтальные и т.д.»

Затем психолог отвечает на возникшие у детей вопросы (наибольшее количество – у учащихся второго класса, 4-6 классы демонстрируют стабильно низкое число вопросов).

На выполнение задания отводилось 1 мин. 15 сек.[349, с. 319]. При обработке подсчитывается общий темп работы и количество правильно перешифрованных символов.

3. Теппинг-тест (в варианте Е.Д. Хомской с соавторами [290,с.225]): оценка темпа движений в задании на простую двигательную реакцию. Материал исследования: лист формата А4, разделенный на 6 равных квадратов, в которых испытуемый ведущей рукой в течении 30 сек. Должен с максимальной доступной ему скоростью ставить карандашом точки. Каждые 5 сек. Происходит переключение из одного квадрата в другой. Инструкция: Пожалуйста, ставьте точки в квадратах с максимальной для Вас скоростью, переходя из одного квадрата в другой по команде психолога. Обработка: вычисляется общее число движений за временной интервал, а также строится график работоспособности испытуемого («график вработывания») – в данной работе этот показатель не использовался.

6.5 Результаты исследования и обсуждение

Анализ результатов проводился путем вычисления усредненных значений по каждой пробе для группы моно- и билингвальных детей

каждого возраста. Значимость различий средних величин проверялась путем проведения однофакторного дисперсионного анализа по критерию Фишера (ANOVA) по параметру «наличие/отсутствие билингвизма».

Учащиеся 2 класса.

Монолингвы показывают наибольшую продуктивность в ненаправленных ассоциативных пробах («любые слова» и образные ассоциации), задания, требующие от детей отбора по существенному признаку, даже такие простые, как «существительные», приводят к серьезному падению продуктивности. Также отмечаются трудности в динамике психических процессов (графическая проба «заборчик») и в пространственной ориентировке – копирование куба. Сочетание трудностей селективного внимания, динамики психических процессов и пространственной ориентировки приводит к тому, что правильность перешифровки символов крайне низка (около 15%).

Развитие *билингвов* на данном возрастном отрезке по своим качественным характеристикам (соотношения в продуктивности ассоциативных проб, соотношение темпа и правильности перешифровки символов и т.д.) сходно с развитием монолингвальных детей, с важной особенностью – они отстают по количественным показателям в ассоциативных пробах примерно в 1,5 раза (с вариациями от пробы к пробе). Есть отставание и в психомоторных пробах, при том, что моторные и образные процессы Л.С. Цветкова [321] и А.В. Семенович [245] называют «чувственной базой речи». Наименьшие различия отмечаются в пробе Эталон и пробе на копирование куба, которые во многом опираются на работу не опосредованных речью процессов правого полушария.

Таблица 1. Средние значения по ассоциативным и психомоторным пробам учащихся 2 класса.

	Монолингвы (2 класс)	Билингвы (2 класс)	значимость различий по кр. Фишера, р
образные ассоциации	7,2	4,07	0,001
любые слова	8,93	4,7	0,001
существительные	7,2	4,2	0,006
глаголы	5,53	2,3	0,001
фрукты	6,13	3,53	0,001
Эталоны	5,8	4,73	0,16
заборчик (правая рука)	1,6	1,93	0,04
заборчик (левая рука)	1,83	2,17	0,1
копирование куба	2	2,43	0,002
перешифровка темп	6,07	3,6	0,001
Перешифровка правильность	1,47	0,73	0,03
теппинг тест	87,8	76,4	0,07

Учащиеся 3 класса.

Таблица 2. Средние значения по ассоциативным и психомоторным пробам учащихся 3 класса.

	Монолингвы (3 класс)	Билингвы (3 класс)	значимость различий по кр. Фишера, р
образные ассоциации	7,2	5,2	0,004
любые слова	10,13	6,93	0,004
существительные	10,67	4,93	0,001
глаголы	8,13	3,67	0,001
фрукты	7,87	5,53	0,003
Эталоны	6,67	5,33	0,08
заборчик (правая рука)	1,67	2,1	0,004
заборчик (левая рука)	1,93	2,1	0,46
копирование куба	1,87	2,2	0,03
перешифровка темп	5,4	3,3	0,002
Перешифровка правильность	1,8	1,13	0,12
теппинг тест	86,2	78,47	0,02

Монолингвы показывают наиболее существенный прирост в пробах «любые слова» и «существительные», которые практически выравниваются по количеству ассоциативных реакций. При этом показатели в образных пробах (образные ассоциации и проба Эталоны) у монолингвальных детей остаются на уровне предшествующего возрастного этапа. Обращает на себя

внимание существенное изменение структуры показателей в психомоторных пробах – так, в перешифровке символов продуктивность выросла незначительно при существенном падении темпа. Учитывая среднегрупповое улучшение показателей как по ассоциативным пробам (улучшение селективности внимания), так и по пробе копирование куба (незначительно, но статистически значимо), можно говорить о том, что у учащихся 3 класса начинает вырабатываться когнитивная стратегия по решению такого рода задач.

Дети-билингвы на этом этапе развития показывают отличную картину: во-первых, у них наблюдается значимый прирост показателей в образных пробах. Во-вторых, не происходит «выравнивания» проб «любые слова» и существительные по средней продуктивности, а также роста продуктивности по пробе «глаголы». По всей видимости, билингвам тяжело освоить грамматическую структуру неродного языка, в особенности, его предикативность.

Учащиеся 4 класса.

Монолингвы продемонстрировали к концу младшего школьного возраста полуторакратный прирост продуктивности в вербальных ассоциативных пробах («любые слова» и «существительные», в меньшей степени – «глаголы»). Есть и незначительный, но статистически значимый (на 1-2 единицы) прирост по образным ассоциативным пробам. Особое внимание привлекают результаты по психомоторным пробам: в перешифровке символов монолингвы «делают ставку» на правильность (средний результат 4 из 5) – иными словами, получила развитие та когнитивная стратегия, которая была заложена на предшествующем возрастном этапе. В графической пробе «заборчик» и резко снизился штрафной балл по правой (ведущей) руке, также снижение штрафного балла отмечается в пробе на копирование куба, что может

свидетельствовать о завершении перестроек в психомоторной сфере, проходящих на протяжении всего младшего школьного возраста.

У *билингвов* картина развития иная. Несмотря на то, что у них также произошел скачок в продуктивности вербальных ассоциативных проб, он сопровождается падением в продуктивности образных проб, особенно заметным в пробе Эталоны. Кроме того, по прежнему сохраняется (по всем ассоциативным пробам) отставание в абсолютных величинах продуктивности – это касается как вербальных проб, что можно было бы объяснить обследованием на неродном языке, так и рисуночных проб. В психомоторном развитии билингвы догоняют монолингвов по темпу теппинг-теста (до 4 класса было отставание на 10-12 единиц), но при этом тех позитивных изменений, которые происходят в психомоторике у монолингвов к концу младшего школьного возраста у них или не отмечается (повышение продуктивности в пробе «перешифровка символов»), или они выражены слабо (снижение штрафных баллов в «заборчике» и копировании куба).

Таблица 3. Средние значения по ассоциативным и психомоторным пробам учащихся 4 класса

	Монолингвы (4-й класс)	Билингвы (4-й класс)	значимость различий по критерию Фишера, р
образные ассоциации	8,6	5,13	0,001
любые слова	15,6	9,33	0,001
существительные	14,53	8,13	0,001
глаголы	10,27	6,4	0,001
фрукты	7,33	5,13	0,001
Эталоны	7,6	4,47	0,001
заборчик (правая рука)	1,47	1,77	0,05
заборчик (левая рука)	1,8	1,93	0,36
копирование куба	1,53	1,87	0,001
перешифровка темп	5,53	4,6	0,02
Перешифровка	3,93	1,6	0,001

правильность			
теппинг тест	109,1	107	0,74

Таблица 4. Средние значения по ассоциативным и психомоторным пробам учащихся 6 класса

	Монолингвы (6-й класс)	Билингвы (6-й класс)	значимость различий по критерию. Фишера, р
образные ассоциации	9,53	7,67	0,07
любые слова	15,4	10,13	0,001
существительные	14,2	9,0	0,001
глаголы	13,73	9,27	0,001
фрукты	10,67	7,53	0,001
Эталоны	8,0	5,0	0,001
заборчик (правая рука)	0,63	1,7	0,001
заборчик (левая рука)	0,86	2,0	0,001
копирование куба	0,8	1,93	0,001
перешифровка темп	6,2	5,20	0,002
Перешифровка	5,2	2,46	0,001
правильность			
теппинг тест	119,5	98,66	0,001

Монолингвы показывают наиболее существенный рост в пробе «глаголы» ассоциативного эксперимента (при стабильных результатах по другим речевым пробам и незначительном приросте по образным пробам), а также выраженную динамику по психомоторным показателям: увеличился как темп, так и правильность в «перешифровке символов», на 10 единиц вырос показатель по теппинг тесту, в 1,5 раза сократились штрафные баллы по пробам «заборчик» и копирование куба.

При этом у **билингвов** темп в теппинг-тесте упал в сравнении с 4-м классом, правильность в пробе «перешифровка символов» возросла, но составляет не 80%, как у монолингвов, а 50%, в пробах на копирование куба и «заборчик» штрафные баллы по-прежнему стабильно высокие. В

ассоциативных пробах отмечается существенный рост в образных ассоциациях, а также – в пробе «глаголы».

Анализ результатов позволяет увидеть, что динамика психического развития детей-билингвов в поликультурном образовательном пространстве принципиально отличается от развития монолингвальных детей: а) обследование на неродном языке (пусть и освоенном на уровне «паритетного владения») выявляет определенное сужение как словарного запаса – по всем грамматическим категориям, так и сферы образов-представлений (причем на всех возрастных срезах); б) у детей-билингвов развитие сферы образов-представлений, связанных с регуляцией деятельности и развитием речи, мышления, имеет другую возрастную динамику, нежели у монолингвов – так, монолингвы не показывают количественного прироста по образным ассоциациям между 2 и 3 классом, в отличие от билингвов, но показывают прирост по пробе «Эталоны» между 3-6 классом, в то время как билингвы стагнируют; в) особое внимание следует уделить становлению предикативности в речи детей-билингвов, которая резко отстает от монолингвальных детей (на 2 возрастных этапа). Кроме того, монолингвы демонстрируют уверенный прирост психомоторных показателей на отрезке 3-6 класс, в то время как у билингвов происходит (между 4 и 6 классом) даже снижение показателей в пробе теппинг-тест.

На наш взгляд, практическое использование полученных данных лежит в плоскости более тонких технологий адаптации детей-билингвов к обучению на русском языке. С позиций отечественной нейропсихологии можно было бы рекомендовать следующие направления коррекционной работы: а) формирование семантической сетки «от существительного к глаголу» (дождь – идет; человек – идет; часы – идут) с последующим составлением на основе выделенных пар «объект-предикат» предложений и коротких в 2-3 фразы текстов; б) в обратном направлении – «от

известного ребенку глагола к существительным» (шумит – ветер; шумит – поезд; шумит – машина), также с последующей отработкой в предложениях и текстах; в) развитие операций классификации и сериации (в эксперименте они выступали в серии «Фрукты» на основе операций моделирования – «обозначим все сладкое круглым, а все горькое – квадратным, и сложим все сладкие картинки в стопку под шарик, а горькие – под кубик»).

Надо отметить, что подобные занятия должны вовлекать не только билингвальных, но и монолингвальных детей и проходить в игровой форме, чтобы исключить эффекты сегрегации.

На основании проведенного исследования можно сделать следующие **выводы:**

1. Билингвизм на уровне неравного владения родным и русским языком на протяжении всего младшего школьного возраста приводит к сужению словарного запаса и сферы образов-представлений.
2. Развитие предикативности детей-билингвов характеризуется особым отставанием от монолингвальных детей (на 2 возрастных этапа) и может служить индикатором общего усвоения структуры языка.
3. Развитие психомоторики и образной сферы («чувственной базы речи») у детей-билингвов играет компенсаторную роль по отношению к речевому развитию.

Глава 7. Методы формирования знаково-символической деятельности у младших школьников с трудностями в обучении и психическом развитии.

7.1 Нейропсихологические синдромы отклоняющегося развития у младших школьников с несформированностью знаково-символической деятельности.

В соответствии с поставленной задачей: разработать методы формирования знаково-символической деятельности у школьников с трудностями обучения и психического развития, было предпринято констатирующее исследование и формирующий эксперимент. В качестве модели знаково-символической деятельности выступала речь (знаковый компонент ЗСД) и образы-представления.

Констатирующее исследование проводилось *методом нейропсихологической диагностики детей по Л.С. Цветковой*, показавшим свою валидность и адекватность (исследования Сергиенко А.А. [247], Котягиной С.Н.[130]). В качестве испытуемых выступили дети в возрасте 6-10 лет, родители которых обращались в Центр интеллектуального развития ребенка Московского психолого-социального института с просьбой выяснить причины трудностей школьного обучения, проблем в поведении, выявить склонности и способности ребенка. Следует указать, что данная выборка детей являлась разнородной по своему составу – по анамнестическим данным, по причине обращения к нейропсихологу, по степени испытываемых трудностей (отклонений) в развитии. Кроме того (что в целом характерно для выборки детей с отклонениями в развитии) в выборке преобладают мальчики.

Всего было обследован 41 ребенок, обучающийся в общеобразовательной школе: 8 девочек и 33 мальчика.

На основании нейропсихологического синдромного анализа у 6 детей (15%) был диагностирован *лобно-височный синдром*, проявлявшийся в следующих основных симптомах, наблюдавшихся у всех детей в группе:

1. Симптом несформированности двигательных процессов - динамического праксиса (пробы выполняются в одно «смазанное» движение без четкого разграничения фаз, есть трудности переключения), реципрокной координации и регуляторного праксиса (также ошибки по типу трудностей переключения).
2. На фоне сохранной личности обнаруживаются симптомы трудностей в опознании эмоций (в основном по типу уплощения эмоций).
3. Симптом нарушения слухоречевой памяти (контаминации слов в пробах на слухоречевую память, существенное снижение продуктивности памяти при относительной сохранности памяти на семантически организованный материал).
4. Трудности в формировании наглядно-образного и вербально-логического мышления (детям требуется стимуляция исследующего для выделения существенного признака ситуации, они как бы «не вработываются» в задачу, скользят по поверхности).

Таким образом, ведущими факторами данного синдрома выступают динамика психических процессов, а также объем слухоречевой памяти и предметных образов-представлений.

В анамнезе у 4 детей отмечались сотрясения мозга (в т.ч. с госпитализацией), у одного из них – в сочетании с диагнозом «синдром дефицита внимания с гиперактивностью», у двоих – развитие шло без осложнений.

У 5 детей (12% общей выборки) картина синдрома была несколько иной:

1. Симптом несформированности двигательных процессов - динамического праксиса и реципрокной координации (общая программа удержана, однако переключения неплавные, есть симптом «стука», «поскребывания» по столу).
2. Нарушение письма, чтения по эфферентному моторному типу (угадывающее чтение с проглатыванием окончаний, приводящим к изменению смысла слов и фраз).
3. Некоторое снижение произвольного, речевого внимания в заданиях повышенной сложности на фоне сформированной критичности и общей высокой произвольности поведения (из-за снижения объема слухоречевой памяти).
4. Несформированность пространственного восприятия (в сомато-пространственном гнозисе ребенок может показать макушку ближе ко лбу, бровь – ткнуть себя в глаз; копирование куба и домика неуспешное при 5-7 попытках).

Включение пространственного фактора наряду с динамическим и фактором слухоречевой памяти позволяет говорить о включении в синдром не только височной, но и теменной области, а, скорее всего – всей теменно-височно-затылочной зоны (ТРО). Таким образом, данный синдром можно охарактеризовать как *синдром дисфункции задне-лобных отделов и зоны ТРО левого полушария*.

В анамнезе – 2 ребенка были рождены путем кесарева сечения; двое наблюдались у невролога по поводу последствий родовой травмы (гидроцефально-гипертензионный синдром) и гипертонуса скелетной мускулатуры, у одного развитие шло без осложнений.

Третий выделенный синдром, также имеющий в своем составе фактор нарушения динамики психических процессов, и кинестетический

фактор был обозначен как *сенсо-моторный*, отмечался у 6 детей (15%) и включал следующие группы симптомов:

1. Симптомы несформированности двигательных процессов - динамического праксиса и реципрокной координации. Дефекты (легкие) при выполнении праксиса позы, пространственного и конструктивного праксиса (выполнение проб резко замедлено, включение речи не оказывает коррекционного эффекта при полной включенности ребенка в деятельность, при этом ребенок принимает помощь обследующего, критичен к своим ошибкам и способен к их исправлению).
2. На фоне сохранной личности обнаруживается неустойчивость в эмоциональной сфере - страхи, трудности вступления в контакт, легкое уплощение в эмоциональном восприятии.
3. Снижение речевой активности, продуктивной стороны устной экспрессивной речи.
4. Грубое нарушение чтения (особенно – чтения вслух) по типу эфферентной моторной алексии (при сохранности буквенного гнозиса, чтение слоговое, замедленное, есть элементы угадывающего чтения с проглатыванием окончаний и суффиксов).

В 3 случаях к этим симптомам добавлялось также нарушение слухоречевой памяти, в 2 – предметного образа-представления, что позволяет говорить также о вовлечении в синдром второй височной извилины.

Один ребенок из этой группы относится к «практически здоровым», остальные имеют осложненный анамнез: 1 – эпилепсия, гипоплазия мозжечка; 2 – часто болеющие респираторными заболеваниями (из них один также имеет сопутствующие неврологические диагнозы – СДВГ и гидроцефально-гипертензионный синдром); одна девочка на первом году

жизни наблюдалась неврологами по поводу гипертонуса скелетных мышц; другая после перенесенного в 3 года тяжелого воспаления легких демонстрировала в течение года картину истерического мутизма, который был преодолен после занятий с логопедами и психологами.

Синдром *дисфункции ствола, подкорковых образований и активирующих подкорково-корковых связей* также относится к разряду наиболее распространенных в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте (см. также А.В. Семенович, [245]). Связано это в том числе с объективными медицинскими причинами – большое количество детей рождается либо путем кесарева сечения, либо с травмой в родах, получают диагноз «перинатальная энцефалопатия», при этом наиболее чувствительными к воздействию неблагоприятных факторов оказываются как раз наиболее созревшие к моменту рождения мозговые структуры – подкорковые.

В нейропсихологической картине развития отмечаются следующие основные симптомы:

1. Несформированность (в легкой степени выраженности) двигательных процессов - динамического праксиса, реципрокной координации и пространственного праксиса. Эти трудности имеют специфический характер – в графической пробе «заборчик» микро- или макрография, неустойчивость тонуса (линия то едва заметная, то чрезмерно жирная); в пробе «кулак-ребро-ладонь» - отчетливое стремление к «стуку» по столу или шепотной речи (т.е. введению дополнительных внешних опор); в пробах Хэда – тенденция к самокоррекции зеркальных ошибок.
2. На фоне сформированной личности и высокой произвольности поведения – высокая утомляемость, приводящая даже к «псевдолобным» симптомам к концу обследования (ребенок начинает действовать импульсивно, отвлекаться на яркие

предметы в комнате), которые компенсируются не организацией поведения, а паузой в обследовании, желательно наполненной двигательными упражнениями (попрыгать, поиграть в мяч). Характерна динамика выполнения таблиц Шульте – если в начале обследования ребенок справляется за 45 сек.-1 мин., то к концу за 2-2,5 мин. Также обнаруживаются трудности в опознании и воспроизведении эмоций (причем как по названию, так и по образцу), признаки тревожности.

3. Симптом нарушения памяти, в первую очередь – слухоречевой. В пробе «две группы по три слова» видны признаки как ретро- так и проактивного торможения, яркие феномены интерференции, ребенок активно прибегает к семантической организации материала (дом-лес-кот превращается в кот-дом-долез). Запоминание фраз и рассказов, т.е. материала организованного по смыслу, при этом практически в норме (иногда проявляются неологизмы, вербальные парафазии).

Иногда (один случай из трех) встречаются трудности в зрительно-предметном гнозисе, праксисе позы. В сочетании с уже описанными симптомами, можно сказать, что наиболее выражена недостаточность активации, связанная с дисфункцией стволовых структур (энергетический фактор), проявляется в средне-височных и теменных отделах.

В эту группу вошло 7 детей (17%), из них у 2 неосложненное развитие, двое были рождены кесаревым сечением, один из них наблюдается по поводу снижения порога судорожной активности, одна девочка относится к группе часто болеющих, ранее наблюдалась неврологами по поводу гипертонуса скелетной мускулатуры, один мальчик – с гидроцефально-гипертезионным синдромом и один – с эписиндромом.

В качестве *особых групп* выделились дети, развитие которых было отягощено перенесенной *черепно-мозговой травмой* и *задержкой*

психического и речевого развития, в ряде случаев – в сочетании с аутистическими или аутоподобными симптомами. Несмотря на разнородный состав этих групп, в наблюдавшейся у них симптоматике можно выделить ряд общих радикалов.

Дети с задержкой общего и речевого развития поступали в Центр с жалобами родителей на трудности в поведении (ребенок порой не контролирует себя, «бесится», на уроках «считает ворон», может вскочить и выбежать из класса и т.д.); общении (не может установить контакта с другими детьми, поэтому постоянно один, в эмоциях и настроении отмечается феномен уплощения – ребенок не понимает настроения окружающих, из-за этого может вести себя неадекватно); в речи (речь отрывочная, часто «несоответствующая возрасту», малый словарный запас и бедная грамматика) и обучении (самый простой материал приходится «зубрить» по несколько часов).

В результате обобщения данных нейропсихологического обследования 8 детей были выделены следующие основные симптомы:

1. Симптом несформированности двигательных процессов - динамического праксиса и реципрокной координации. Дефекты (легкие) при выполнении праксиса позы и пространственного праксиса. Общая черта всех видов праксиса и предметных движений – замедленность, стремление к быстрому прекращению движения, некоторые трудности в переносе программы на левую руку.
2. На фоне сохранной личности обнаруживается неустойчивость в эмоциональной сфере - от агрессии, страхов, плаксивости до некоторой нейтральности и даже легкого уплощения эмоционального поведения во время обследования.

3. Грубое недоразвитие устной экспрессивной речи (продуктивной ее стороны) - снижение активности, сужение словаря, неразвитость грамматического оформления речи.
4. Грубое нарушение слухоречевой памяти.
5. Снижение вербального мышления.

В 3 случаях (у двоих детей из этой подгруппы анамнез был отягощен аутоподобной симптоматикой, у одного ребенка – синдромом дефицита внимания с гиперактивностью) эти симптомы сочетались с нарушением произвольности поведения по типу импульсивности, утраты смысла задания, «скатывания» в бесплодные разговоры.

В 3 случаях отмечались выраженные трудности пространственной и квазипространственной ориентировки – дети с трудом могли скопировать даже простейшие фигуры (треугольник, квадрат), не ориентировались в логико-грамматических конструкциях («На берегу...сидит рыбак и...рыбу»).

Таким образом, по ряду пунктов данный синдром схож с описанным выше сенсо-моторным, но имеется и ряд существенных различий:

- а) отсутствие у детей с задержкой развития специфических «моторных» трудностей в чтении (таких как угадывающее чтение, проглатывание окончаний и суффиксов) – их чтение в целом замедлено, однако трудности лежат скорее в звене оперативной слухоречевой памяти, т.к. дети с трудом могут воспроизвести даже 1-2 прочитанных ими предложения;
- б) грубое отставание в развитии слухоречевой памяти и продуктивной стороны речи выливается у этих детей (в отличие от группы детей с сенсо-моторным синдромом) в снижение вербального мышления – они с трудом выводят смысл рассказа, не могут (даже по наводящим вопросам) составить сочинение по теме;
- в) если дети с сенсо-моторным синдромом при выполнении моторных проб активно включаются в работу, то дети с задержкой развития – при

общей черте – замедленности, действуют неохотно и быстро истощаются, без стимуляции прекращают выполнение;

г) при грубом недоразвитии слухоречевой памяти отсутствуют симптомы несформированности предметного образа-представления (у большинства детей).

Все это позволяет предположить у этой группы детей *первичную дисфункцию подкорковых образований (энергетический фактор) с вторичным влиянием на третичные (ассоциативные) зоны коры – зону ТРО и лобные отделы мозга*. Именно ассоциативные зоны находятся в «сенситивном периоде» у детей младшего школьного возраста, и требуют наибольшего энергетического обеспечения, которого им не могут дать дефицитарные подкорковые структуры.

В анамнезе у 2 детей - «отягощенная наследственность» (шизофрения со стороны отца), у одного из них также отмечается энцефалопатия неясного генеза и дизартрия; у одной девочки – социально-педагогическая запущенность; 4 мальчика наблюдались у психиатров и дефектологов с расстройствами аутистического спектра; один мальчик – родился с асфиксией, на момент обследования наблюдался с диагнозом СДВГ.

У детей, перенесших черепно-мозговую травму (в степени сотрясение головного мозга - 3, у одного ребенка ушиб мозга) выделились как симптомы регионарного характера, связанные с локализацией поражения (лобные отделы билатерально; затылочные отделы левого полушария; задняя черепная ямка и перелом правой височной кости), так и *общие симптомы*:

1. Симптом несформированности динамического праксиса и реципрокной координации: движения непластичные, дети производят общее впечатление «неловких», программа движения удерживается не как последовательность элементов, а как их несвязанный набор, ребенку для

осознания программы требуется включение не только речи («раз-два-три»), но и помощь психолога.

2. Симптом несформированности речевой активности (особенно в пробах на изложение сюжетной картинки, сочинение). Дети ограничиваются 2-3 краткими фразами, не раскрывающими смысла темы/картинки.

При анализе приведенных выше синдромов, можно прийти к выводу, что данные симптомы, характеризующие формирование фактора динамики психических и речевых процессов (в частности, недоразвитие речи идет по типу «динамической афазии») и межполушарного взаимодействия, являются общими для младшего школьного возраста, и, по всей видимости, отражают процессы интеграции функциональных систем.

Дети с *функциональной несформированностью правого полушария*, как их обозначает А.В. Семенович [245], в психолого-педагогическом смысле представляют яркий феномен: не испытывая особых трудностей в усвоении основных школьных предметов, они не хотят учиться, получают характеристики вроде «умный, но ленится», «знает, да делать не хочет». Родители обращаются к нейропсихологу в связи с тем, что им приходится тратить по 2-3 часа на выполнение домашнего задания, причем большая часть этого времени уходит на стимуляцию ребенка к выполнению задания. В поведении порой бывают аффективные вспышки (крик, плач), внешне немотивированные.

В нейропсихологическом статусе отмечаются следующие симптомы:

1. Симптом несформированности динамического праксиса и праксиса позы (особенно слева), конструктивного праксиса. Причем двигательные пробы левой рукой могут выполняться так, как будто ребенок ее «впервые увидел» - дети ставят левую руку в нужное положение при помощи правой, отсчитывают громко ритм и т.д. Проба на копирование куба – с искажением формы образца, который выглядит как

набор из трех неровных прямоугольников или криво сочлененных палочек (причем ребенка этот рисунок вполне удовлетворяет).

2. Трудности в установлении контакта, эмоциональное уплощение, снижение познавательного интереса – в отличие от большинства обследуемых детей, дети этой группы не проявляют интереса к заданиям, часто «срываются» в спонтанное рисование, не реагируют на оценку психологом качества выполнения ими проб.

3. Симптом нарушения слухоречевой памяти и предметных образов-представлений с вторичным влиянием на наглядно-образное мышление: в пробе «четвертый лишний» из швейных принадлежностей отбрасывается катушка «она не железная», из мебели – этажерка «у нее полочки, а все остальные плоские», при опознании недорисованных предметов половина шляпы уверенно названа «валенок», в слухоречевой памяти идут перестановки слов по порядку и т.д.

Можно выделить следующие факторы в описываемом синдроме: а) нарушение сомато-пространственного гнозиса, приводящее к нарушению в праксисе и пробах на пространственную ориентировку; б) несформированность предметного образа-представления как глобального, обобщенного образа; в) нарушение критичности.

Всего было обследовано 3 таких детей, из них один мальчик в анамнезе имеет диагноз «перинатальная энцефалопатия», девочка относится к группе часто болеющих респираторными заболеваниями, один мальчик – без трудностей в развитии.

Нарушения произвольной регуляции поведения вследствие несформированности лобных систем мозга также представляют интересную проблему, однако в исследуемой выборке было выделено всего 2 ребенка этой группы, для которых не представляется возможным описать общих симптомов, поскольку у детей были диагностированы разные варианты лобного синдрома.

В нейропсихологии детского возраста сосуществует несколько концептуально различных подходов к диагностическому инструментарию: адаптация к детскому возрасту традиционной лурьевской системы нейропсихологических проб; попытки создать стандартизованную или полустандартизованную батарею нейропсихологических тестов (часто это адаптация зарубежных методик); диагностика состояния всей психической сферы по одному психическому процессу или группе процессов. В зависимости от выбора подхода варьирует и взгляд того или иного автора на нейропсихологические синдромы отклоняющегося развития у детей. Не останавливаясь подробно на обзоре различных диагностических методик, осветим наиболее широко распространенные, основное внимание уделив развитию речи как психической функции опосредствующей другие процессы и играющей «синдромообразующую» роль в полученном в констатирующем исследовании материале.

В разработанной Ю.В. Микадзе методике «Диакор» [243, с. 227] выделяется три блока – пробы на исследование слухоречевой, зрительной и двигательной памяти. При анализе развития слухоречевой памяти у младших школьников автор видит следующие негативные симптомы: повышенная тормозимость следов памяти интерферирующими воздействиями, трудности заучивания даже при многократных предъявлениях, снижение объема воспроизведения, большое количество персевераций, нарушение запоминания порядка и др., связывая их с дисфункцией передних отделов левого, задних отделов левого и задних отделов правого полушария.

Для диагностики речевого развития детей с задержкой психического и речевого развития Т.А. Фотековой [283] была создана методика, основанная как на логопедических, так и на нейропсихологических пробах. В этой методике учитываются ошибки по параметрам, сгруппированным в

два блока – «передний» (премоторные и лобные отделы коры левого полушария) и «задний» (теменно-височно-затылочные зоны).

Анализ этих работ показывает, что авторы, обращаясь к исследованию отдельных психических функций, которые они по разным основаниям выделяют как наиболее значимые для развития ребенка в целом, переходят от анализа симптомов к сильно укрупненным синдромным единицам.

Логическое завершение эта тенденция получает в работах Т.В. Ахутиной [243,с.202-203], которая полагает, что уверенный топический диагноз в детском возрасте принципиально невозможен, и необходимо обращаться к выявлению «функциональной структуры дефекта» - выделению крупных блоков операций, таких например, как «переработка слуховой речевой информации», «серийная организация движений» и т.д., которые могут быть соотнесены с факторами.

Принципиально другой подход представлен в работах А.В. Семенович, использующей адаптированную для детского возраста классическую лурьевскую систему проб, ею выделен синдром функциональной несформированности левой височной области [245, с.26], основным симптомом которого являются трудности в звукоразличении (с вторичным влиянием на обобщающую и номинативную функции речи) при относительной сохранности других психических функций; по мнению автора, картина этого синдрома показывают центральную роль фонематического слуха в развитии речи в целом.

Как пишет Э.Г. Симерницкая [253,с.116], при обследовании детей с опухолевыми поражениями головного мозга удалось выявить как сходства в картине синдромов со взрослыми больными, так и различия. В частности это касается нарушений речи, которые характеризовались отсутствием (или бедностью) спонтанной речи, замедленностью и вялостью речевых процессов, телеграфным стилем речи, нежеланием ребенка говорить.

Существенным признаком является высокая скорость обратного развития симптоматики после коррекции патологического фактора (удаления опухоли).

Описанные нарушения речи, укладываются в картину «лобно-височного синдрома», впервые описанного А.Р. Лурия на взрослых больных. Среди основных симптомов этого синдрома А.Р. Лурия выделял адинамию и аспонтанность речи (по типу динамической афазии), трудности сличения плана действия с его реальным результатом и отчуждение смысла слов, все вместе приводящие к трудно компенсируемым грубым афазическим расстройствам [165,с.298]. В другой работе [167,с.72] автор указывал, что для больных с лобно-височным синдромом не составляет труда записать отдельные слова или цифры, но при переходе к записи фраз письмо больных резко искажается из-за персевераций предыдущих слов и нестойкости *общего замысла* деятельности. Таким образом, заключал А.Р. Лурия [167,с.214], нарушение номинативной функции речи (с отчуждением смысла слов), невозможность коррекции раз возникших инертных стереотипов и нестойкость следов вербальной памяти и составляют суть этого синдрома.

Таким образом, все выделенные синдромы отклоняющегося развития оказались так или иначе связаны с несформированностью знаково-символической деятельности или отдельных ее компонентов, но *лобно-височный, сенсо-моторный синдромы и синдром дисфункции задне-лобных отделов и зоны ТРО левого полушария* сочетают в себе как нарушение речи или отдельных речевых операций, так и нарушение/«слабость» сферы предметных образов-представлений, поэтому именно дети с этими формами отклоняющегося развития принимали участие в формирующем эксперименте.

7.2 Формирующее обучение младших школьников с несформированностью знаково-символической деятельности.

Для участия в формирующем эксперименте были отобраны 10 детей, анамнестические данные которых приведены в таблице ниже. Все дети, участвовавшие в формирующем эксперименте, были мальчиками.

Таблица №1. Анамнестические данные по участникам формирующего эксперимента.

№	Ф.И.О.	возраст/ класс	НП синдром	медицинский статус
1	К.Г.	7/1	ЗЛ	гидроцефально- гипертензионный синдром
2	А.Р.	7/2	ЗЛ	без осложнений
3	Н.Н.	8/2	ЛВ	последствия сотрясения мозга+СДВГ
4	М.Г.	10/4	ЛВ	без осложнений
5	М.С.	6/1	ЗЛ	рожден путем кесарева сечения
6	И.Т.	6/1	СМ	часто болеющий респираторными заболеваниями
7	И.Ц.	6/1	СМ	без осложнений
8	М.М.	7/1	ЛВ	последствия сотрясения мозга
9	А.М.	8/2	СМ	часто болеющий респираторными заболеваниями+СДВГ и гидроцефально- гипертензионный синдром
10	А.Б.	7/2	ЗЛ	гидроцефально- гипертензионный синдром+ гипертонус скелетной мускулатуры

Примечание: «НП синдром» - нейropsychологический синдром (СМ – сенсомоторный; ЗЛ – синдром дисфункции задне-лобных отделов и зоны ТРО левого полушария; ЛВ – лобно-височный синдром).

Поскольку в настоящий момент наблюдается лавинообразный рост различных нейropsychологических методик формирующего обучения (ФО) детей с трудностями в развитии психики, необходимым представлялось разработать методы контроля динамики ФО для оценки эффективности проводимого обучения, правильности выбора путей формирующей работы, динамики нейropsychологического синдрома у ребенка. Как правило, с этой целью применяются стандартные методы нейropsychологического обследования детей и учет изменений в выполнении обучающих заданий на разных этапах ФО (Цветкова Л.С. и др., [1]). Недостатками первого способа являются: продолжительное время обследования (30-60 минут при средней продолжительности занятия от 45

до 75 минут в зависимости от авторского подхода), что позволяет проводить контроль всего 2-3 раза за курс обучения и отсутствие единой общепризнанной методики обследования, что снижает возможность конвертации результатов различных научных групп. Практически у каждого коллектива, разрабатывающего методы ФО, имеются собственные диагностические методики. Недостатки второго способа – трудности количественной оценки динамики и невозможность сравнительного анализа эффективности с другими методами ФО.

Поэтому в настоящем исследовании использовалась методика, построенная путем сочетания ряда проб из методики нейропсихологической диагностики Л.С. Цветковой [324] и проб из методики ассоциативной диагностики знаково-символической деятельности, она компактна и позволяет преодолеть недостатки упомянутых способов контроля динамики ФО.

Пробы: 1. Конфликтная произвольная деятельность («кулак-палец»); 2. Графическая проба «забор»; 3. собрать рассыпанный по столу коробок спичек (замеряется время в секундах); 4. предметно-образные ассоциации (3 минуты); 5. вербальные ассоциации (ненаправленные, предметы, действия, «фрукты») – 1,5 минуты; 6. опознание по изображению и рисование по наименованию схематических эмоциональных лиц (химер); 7. слухо-речевая память (две группы по три слова). Оценка выполнения проб проводилась по количественным и качественным критериям методики нейропсихологического обследования (Цветкова Л.С., [324]). В структуре занятия на контроль динамики ВПФ отводилось не более 10 минут.

Исследуются блоки произвольной регуляции (в т.ч. динамики психических процессов), эмоций, речи и образов-представлений (как простейшей формы символа – основного средства хранения индивидуального опыта). Показано (Цветкова Л.С., [318;320]), что эти

процессы изменяются при нарушениях всех ВПФ, следовательно, они могут быть использованы в качестве индикаторов динамики нейропсихологического синдрома.

Дети, участвовавшие в формирующем эксперименте, были обследованы по этой методике в начале и в конце курса из 10 занятий по 45 минут. Занятия проводились как индивидуально, так и в группах по 2-3 человека.

Таблица №2. Входной контроль нейропсихологического статуса участников формирующего эксперимента.

№	Ф.И.О.	возраст/ класс	Методика контроля динамики формирующего обучения									
			I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
1	К.Г.	7/1	0,5	3	60*	3	6	6	2	4	0,5	1,5
2	А.Р.	7/2	0	2,5	50	4	5	4	1	3	0,5	1
3	Н.Н.	8/2	1,5	2	55	2	3	3	2	3	1,5	2,5
4	М.Г.	10/4	1	2,5	45	6	9	8	8	6	1	3
5	М.С.	6/1	0,5	2	45	4	5	4	3	5	0,5	1,5
6	И.Т.	6/1	0	1,5	40	1	4	3	1	3	0,5	1
7	И.Ц.	6/1	0,5	2	45	2	4	4	2	3	0,5	1,5
8	М.М.	7/1	1,5	3	55	5	6	5	3	4	1,5	2
9	А.М.	8/2	0	1,5	40	4	3	3	2	3	1	0,5
10	А.Б.	7/2	0,5	2,5	55	5	4	4	3	4	0	2

Примечание: Пробы методики контроля формирующего обучения: I - конфликтная произвольная деятельность («кулак-палец»); II - графическая проба «забор»; III - собрать рассыпанный по столу коробок спичек (в секундах); IV - предметно-образные ассоциации (3 минуты); V - ненаправленные вербальные ассоциации (на каждую серию вербальных ассоциаций – по полторы минуты); VI – вербальные ассоциации (предметы); VII – вербальные ассоциации (действия); VIII – вербальные ассоциации (фрукты); IX - опознание по изображению и рисование по наименованию схематических эмоциональных лиц (химер); X - слухоречевая память (две группы по три слова). Пробы №№ I, II, IX, X оцениваются в нейропсихологических баллах по методике Л.С. Цветковой от 0 (безошибочное выполнение) до 3 (100% ошибок).

*данные приведены с округлением до 5 сек.

Анализ данных таблицы показывает, что для всех детей наибольшую трудность представляли глагольные ассоциации. При этом все участвующие в формирующем эксперименте дети показали результаты на

уровне нижней границы нормы своего возраста. Что касается нейропсихологических проб, то основную трудность составили пробы на динамический праксис и слухо-речевую память, при среднем уровне затруднений в выполнении проб на опознании схематических эмоциональных лиц (химер) и конфликтную произвольную деятельность. Из этого можно заключить, что основное внимание в программе формирующего обучения этой группы детей должно быть уделено формированию динамики психических процессов, предметных образов-представлений (как процесса, связанного в том числе и с формированием слухо-речевой памяти, и речи), и в меньшей степени – эмоций.

Формирующее обучение проводилось с использованием специально разработанного комплекса методов, направленных на развитие дефицитарных психических функций.

Методика развития воображения и предметных образов-представлений

Знания в современном образовании имеют ценность, только если они системны, междисциплинарны, обобщенны, писала В.Я. Ляудис [172]. В инновационном образовании, продолжает автор единицей управления является целостная учебно-воспитательная ситуация, в которой синтез предшествует анализу, облегчая осмысление системы осваиваемых действий.

Одной из наиболее характерных проблем начальной школы, по мнению А.Л. Венгера и Г.А. Цукерман [55], является «вербализм» существенной части учащихся, заключающийся в неадекватном преобладании речи над другими познавательными процессами в картине психического развития. Речь оказывается оторвана от образов-представлений, эмоций, моторики, что приводит в конечном итоге к

трудностям в обучении и поведении. Однако «вербализм» является следствием вербально-ориентированных методов обучения, недостаточно уделяющих внимание образным компонентам мышления.

Как писал А.В. Брушлинский [47], бесспорным необходимо признать тот факт, что при изучении мышления (да и любой творческой деятельности вообще) нельзя обойти воображение. Общеизвестным, по мнению автора, является понимание воображения как «психического процесса, состоящего в создании новых образов на основе переработки прошлых восприятий». Следовательно, воображение представляет собой возникновение новых чувственных образов, но не новых мыслей (идей, понятий), однако, указывает А.В. Брушлинский, существует и противоположная точка зрения, согласно которой воображение – «сложный психический процесс, заключающийся в создании новых представлений и мыслей на основе имеющегося опыта». Таким образом, традиционная теория воображения фиксирует два основных момента: а) всякое новое является отражением действительности и опирается на опыт человеческой практики; б) воображение, не порывая связей с внешним миром, создает новое и тем отличается от других форм психического отражения. Опираясь на работы С.Л. Рубинштейна, А.В. Брушлинский приходит к выводу, что воображение, т.е. процесс преобразования образа предмета – это аспект или сторона, притом необходимая сторона, всякого процесса чувственного отражения действительности, т.к. существование процессуальной стороны психики исключает существование динамического образа как «простой репродукции», т.е. любое мышление есть творческое, «воображающее» мышление, принципом которого является «анализ через синтез».

Исследования Л.С. Цветковой [321] в области нейропсихологии интеллектуальной деятельности у младших школьников с проблемами развития (ЗПР, трудности школьного обучения) показали, что

недоразвитие предметных образов-представлений является системообразующим дефектом, определяющим задержку в развитии речи, мышления, произвольной регуляции. На основе анализа интеллектуальной деятельности в разных возрастах автором было выделено два основополагающих принципа, по которым действуют задние (постцентральные) и передние (лобные) отделы мозга: выделение существенного признака и высшие синтезы.

Выделение существенного признака особенно ярко проявляется в предметных образах-представлениях – такими признаками могут быть форма предмета, цвет, взаиморасположение частей и т.д. Для изучения чувствительности испытуемого к таким признакам Л.С. Цветковой были предложены методы дорисовывания – такие, как дорисовывание абстрактной геометрической фигуры до реального предмета, «петух-цыпленок-курица» (дается три овала) и т.д.

Наша практика нейропсихологического обследования детей показывает, что большинство из них (вне зависимости от наличия трудностей в развитии) лучше и проще справляются с пробой на обобщение (назвать одним словом 4 предметных картинки), чем с пробой «четвертый лишний». Ведь в пробе «обобщение» работа по выделению существенного признака уже проведена, а во второй пробе ребенок должен выполнить ее самостоятельно, к тому же – суметь вербализовать принцип нахождения сходства-различия. Этот факт следует иметь в виду при работе по развитию воображения, поэтому мы использовали для диагностического этапа занятий пробу из методики А.Г. Асмолова и А.В. Цветкова [13] – рисунок несуществующего животного, растения и вида транспорта. С одной стороны, все эти предметы относятся к знакомым младшему школьнику семантическим группам, включены в его деятельность, с другой – они должны в существенной степени различаться, представляя пространство для креативной деятельности.

На формирующем этапе мы возвращаемся к этим заданиям, но уже дифференцированно, в зависимости от выявленных возможностей ребенка. Большинство детей младшего школьного возраста, по нашим наблюдениям, при создании «несуществующих» рисунков не отрываются от контекста, и рисуют персонажей из кино, игрушечных или (реже) сказочных. Поэтому следует идти «за ребенком», чтобы поддерживать его мотивацию и работать в поле его интересов.

Инструкция: придумай какое-нибудь несуществующее животное. Вот жили на Земле динозавры (показываем картинку), огромные птицы – археоптериксы (картинка). Природа развивается, в будущем может появиться что-то новое (плюс вкладываем понятие времени) – придумай зверя из будущего...и его название (фантазия в сфере образов-представлений).

Таким образом, работа идет на смысловом уровне деятельности, развивается также произвольная регуляция и мотивационная сфера.

Даже если образы-представления у ребенка сформированы плохо, но находятся в ЗБР, можно давать задания на дом, если удастся соединить слово к образу-представлению, фантазия может идти уже не от образов-представлений к слову, но от слова, что подтолкнет развитие и наглядно-образного, и вербально-логического мышления. Если нечеткую вербальную инструкцию ребенок воспринимает плохо, подходим с деятельностной стороны – пусть из треугольников, кругов, квадратов рисует предметы («дорисовывание до любого предмета»): «Рисуй сколько и что хочешь, но чтобы в рисунок входила эта фигура».

И лишь после прохождения этой стадии вернуться к вербальным инструкциям, но – уже на сказочном материале – Кощей, Баба-Яга, Змей-Горыныч, т.е. те несуществующие наименования, к которым ребенок, благодаря книгам и кино имеет относительно четкие образы. Работа ведется поэтапно – от центрального образа – к периферическому

(например, к злой колдунье рисуется и избушка, и котел, и ступа) – создается целый «воображаемый мир».

Следует иметь в виду, что работа по развитию образов-представлений и воображения редко имеет самостоятельный характер, однако она с необходимостью должна входить как в подготовку ребенка к школе, так и в развивающие (коррекционные) мероприятия для младших школьников, поскольку может служить «чувственной базой» для развития всей системы ВПФ.

Воображение несводимо к комбинаторному наглядно-образному мышлению, оно выше уровня образов-представлений. Подобное представление о воображении является глубоко редукционистским. Воображение могло сформироваться лишь в рамках определенной общественной практики. Воображение функционирует на абстрактно-символическом, понятийном уровне. Между птицей и самолетом, стрекозой и вертолетом нет простой ассоциации по аналогии. Это результат свехобобщения, когда от предмета не остается уже и существенных признаков (уровень образов-представлений), но остается высший смысловой уровень, «образ полета» и желание летать. В конечном итоге, именно желание создавать и достигать должна воспитывать в детях система образования.

Методы формирования мотивов и познавательных интересов

Работа по формированию и развитию личности не должна быть задачей одного этапа формирующего обучения, она должна присутствовать всегда, во всех возрастных группах как основная по отношению к формированию частных ВПФ.

В самом начале обучения нужно исследовать и одновременно формировать личность ребенка, ее содержание – знания, умения, интересы ребенка, мотивы его поведения, самосознание и самоощущение. Затем – его волевые и эмоциональные процессы, степень его общей и направленной активности (на решение заданий, ответов на вопросы педагога и т.д.), степень сформированности поведения – организации деятельности, наличие контролирующих действий.

Следует помнить высказывания Н.А. Бернштейна [31]: «Нигде с такой стремительностью, как в детстве, не изменяется личность» и «Каждое новое переживание или действие взаимодействует со всей личностью».

Ниже мы опишем систему методов, задачей которой является одновременное исследование и формирование личности, ее содержания и прежде всего – знаний окружающего мира, его предметов, их наименований и функций, способности к зрительному дифференцированному восприятию предметов.

1. Предметный метод. Ребенку дается задание посмотреть вокруг себя, на все предметы в комнате: на полу, на стенах, на потолке. Второе задание – назвать те предметы, которые он видит и знает. Третье задание – указать предметы, которые он не знает, или знает, но не может их назвать. Если ребенок владеет письменной речью (пишет и читает), что актуально для самых старших детей, то ему дается четвертое задание – написать (можно также пользоваться методом пиктографического письма – т.е. схематического зарисовывания названий) названия тех предметов, которые он видел. Пятое задание: ребенка подводят к окну, просят назвать те предметы, которые он видит за окном на улице. Шестое – записать (если письмо пиктографическое – зарисовать) все предметы, которые он видел за окном, потом прочесть.

2. Предметно-картиночный метод. На столе перед ребенком выкладываются не предметы, а картинки, представляющие предметы, отработанные в первом методе. Задание: найти картинки, на которых нарисованы те предметы, которые он видел а) на столе, б) в комнате, в) за окном на улице. Второе задание: сделать «словарик» и записать в него наименования окружающих его предметов, т.е. целого «предметного мира». В словарики должно быть 2 рубрики – «в комнате», «на улице» (можно выполнять в альбоме для рисования при помощи пиктографического письма). Третье задание: разложить картинки в разные группы, в каждой из которых должны быть только связанные между собой (хлеб, пирог/стол, шкаф). На такие группы делятся и записываются (зарисовываются) и «комнатные» и «уличные» слова.
3. Метод формирования взаимосвязи «картинка-слово». Проводится работа над ошибками, допущенными в предыдущих методиках, таким образом: а) формируется правильное восприятие предметов, б) их связь со словом-наименованием, в) их связь между собой, г) объем словаря и его качество (каких слов больше-меньше).
4. Методы взаимосвязи предмета с его функцией. Первое задание: зачем нужны и что делают предметы (что с ними делают). Сначала назвать, потом рассказать, записать (зарисовать) слово-наименование и слова-функции. Все ответы ребенка фиксируются (сначала лучше на магнитофоне, а затем переносятся в тетрадь, на каждого ребенка у психолога должна быть отдельная тетрадь).
5. Предметно-вербальный метод: на столе выкладываются карточки с написанными на них словами. По ответам составляется схема, в центре которой лежит отработанная картинка, а ребенок должен найти и положить нужные слова, обозначающие все качества предмета, его функции, сравнения с другими предметами. После

составления схемы, под ней ребенок должен написать/нарисовать ряд слов, которые входят в одну семантическую группу с исходным словом. Приведем пример: картинка (яблоко) – откуда берутся яблоки? (растет? Где? – в саду!), зачем оно нужно человеку? Какого цвета бывают яблоки? Что из яблок делают? Что еще растет в саду? Как называются эти вкусные вещи одним словом? Напиши (нарисуй) все фрукты одним словом. Напиши все фрукты, какие ты знаешь, и это будет группа растений, похожих друг на друга. Это так называемый «метод семантизации слов».

Следующая система методов, озаглавленная **«Зеркальный метод»**, решает задачи формирования таких составляющих личности как самоощущение, самосознание, самопознание и позволяет ребенку узнать себя и выделять из группы других детей и взрослых, позволяет структурировать собственное «Я» ребенка. Как указывала Л.И. Божович [цит. по 7], к 3 годам «Я» от внешней объектности переходит к ощущению собственной субъектности. Однако, как показывает современная педагогическая практика, происходит это не всегда, часто этот момент задерживается во времени, следовательно, нужно научить ребенка при названии его имени рукой показывать на себя, в этом существенную помощь оказывает его отражение в зеркале, когда ребенок может воспринимать себя и как внешний объект (образ) и как субъект действия.

Зеркало в дошкольном возрасте позволяет сформировать понимание себя и других и понятие «Я», «МЫ», «ОНИ».

Мы модифицировали этот метод, введя в него и метод фотографий, на которых изображен: а) сам ребенок; б) группа детей, включающая и самого ребенка, и знакомых ему лиц; в) незнакомые лица.

Сначала следует работать с зеркалом и формировать «зеркальный портрет», затем прибавляя метод фотографии и применять их вместе с целью расширения форм и видов образов человека в сознании ребенка.

Важным является включение группового фото, на котором ребенок как выделяет, так и объединяет себя с другими, знакомыми ему людьми. На более старших возрастных этапах автономизация, отделения приобретают особую значимость.

С целью решения описанных задач помимо зеркального метода следует применять еще ряд «субметодов»:

А) подход к большому зеркалу, рассматривание себя в зеркале и речевое описание своей внешности;

Б) рассказ о своей внешности по заданной психологом схеме:

сначала посмотреть на голову – рассказ о цвете волос и причёске;

рассказ о лице – цвет глаз, форма носа и губ, уши (прижатые, оттопыренные);

рассказ о фигуре (рост, ширина плеч, худой/толстый);

рассказ о ногах (длинные/короткие, размер обуви);

рассказ в целом о своей внешности;

дать оценку своей внешности (нравится-не нравится);

В) нарисовать свой зеркальный портрет (можно «подсматривать» в зеркало);

Г) рисование сопровождать пояснением вслух: что ребенок сейчас рисует, что будет рисовать потом. Оценка своего портрета (не личности, а именно портрета).

Д) встать перед зеркалом вместе с зеркальным портретом и сравнить, оценить сходство/различие себя и рисунка.

Е) В конце занятия (после выполнения других упражнений) задание – нарисовать зеркальный портрет «по памяти».

Вторая часть занятия: 1. подойти к зеркалу;

2. проделать ряд движений, заданных психологом: встать прямо, вытянуть руки вверх, вперед, в стороны, присесть 2-3 раза. Повернуться к зеркалу боком плавно, красиво. Также плавно походить перед зеркалом.

Мимические упражнения: улыбнуться, посмеяться, огорчиться, разозлиться, удивиться, обрадоваться.

Делать перед зеркалом любые движения упражнений по гимнастике, в двух вариантах – плавно, красиво или быстро, точно.

«Зеркальный» метод и его система методов формируют у детей осознание и опознание себя, знание своей внешности и своих двигательных возможностей, отношение к себе – в первую очередь, у детей дошкольного возраста. Параллельно формируется целый ряд когнитивных функций – зрительно-предметное восприятие; зрительно-слуховые координации; зрительно-моторные координации, память, психомоторика – их переключаемость, сокоординация, плавность. Приучив ребенка чаще подходить к зеркалу и всякий раз воспринимать себя по-разному, мы формируем зрительное восприятие себя и себя в окружающем предметном мире, однако этого недостаточно. Необходимо также заложить отношение сначала к своим внешним атрибутам – одежде, цвету волос и глаз и т.д., а затем углубить этот анализ, переведя его в плоскость сопоставления себя с другими. Таким образом, происходит расширение знаний и умений, а так же появляется познавательный интерес к роли внешности, роли движений в восприятии себя лично и отличии себя от других.

Формирование эмоциональных процессов

В этой части работы решались задачи формирования у детей процессов эмоционального поведения и коммуникации, эмоционального восприятия окружающих ребенка людей и построения их целостного образа, а также и *воспроизведения своих собственных эмоций*, связанных со значимыми для ребенка людьми и объектами. Немаловажным являлось и формирование у ребенка общеположительной установки, направленной на партнеров по взаимодействию, ситуацию учения и внешкольного

общения, поскольку у многих детей проблемы с развитием эмоциональной сферы усугубляются неблагоприятным окружением и обстановкой в семье.

Основой нашей программы формирующего и коррекционно-развивающего обучения стало соединение элементов группового мотивационного тренинга, часто применяемого у взрослых, и сюжетно-ролевой игры, характерной для дошкольного периода и сохраняющейся в развернутых, хотя и видоизмененных формах на протяжении всего младшего школьного возраста. Такое соединение представляется нам особенно актуальным ввиду предполагаемых причин несформированности эмоциональных процессов: сокращение, свертывание ролевой игры в современном обществе, замена реальных партнеров по игре воображаемыми, которые конструируются в основном на основе телевизионных и компьютерных героев, зачастую, к сожалению, героев так называемых мыльных опер, крайне вредных на наш взгляд для развития ребенка: модели поведения и проявления эмоций, демонстрируемые в продукции данного класса, отличается искусственностью, гротескностью, их невозможно различить по энергетическому параметру, только в поле «положительно – отрицательно».

Первая стадия. Задача: обучение детей восприятию эмоциональных состояний и их вербализации. Целью являлось формирование у детей 7-10 лет невербальных способов коммуникации. Поскольку, как отмечается в диагностических исследованиях, речь и речевые процессы у большинства детей сформированы и соответствуют возрастному уровню, мы использовали речь в качестве опосредствующего звена в структуре вербально-невербальной коммуникации. Обнаружив в предыдущих опытах невербальный индивидуально-интуитивный характер восприятия эмоций у обследуемых детей, мы пришли к выводу, что в начале формирующего обучения восприятию невербально выраженных эмоций необходимо создать общий эмоциональный микроклимат в группе. С этой целью

применялась следующая система методов. *Сначала* детям предъявляется однозначный стимульный материал, такой как карточка серого цвета (из набора М. Люшера), вызывающий негативно окрашенную эмоциональную реакцию (это поле у детей сформировано), и предлагается назвать его эмоциональным термином, а затем проговорить свое отношение к этому цвету. *Затем* демонстрировались фотографии «страдания» (горе), сюжетные картинки из расширенного нейропсихологического набора Л.С. Цветковой [324], изображенное обозначалось преподавателем словесно как горе. Использование картинок, применяемых также для диагностики, неслучайно – нам кажется, что на всем протяжении развивающей работы необходимо отслеживать состояние детей, достаточно динамичное, поскольку данные, полученные в ходе первичной диагностики, довольно быстро теряют актуальность. К сожалению, наша программа предполагает участие профессиональных психологов, поскольку педагоги, даже прошедшие соответствующее повышение квалификации, чрезмерно ориентированы на психометрическую модель, построение профилей личности, выделение ее черт, что абсолютно бессмысленно в детском возрасте, когда личность достаточно пластична, быстро изменяется. Использование таких методик как тесты Кеттэла, Айзенка в детских версиях, на наш взгляд, совершенно неоправданно.

Работа на *третьем этапе* начиналась с задания всем детям, которые сидят по кругу нарисовать схематичное лицо, испытывающее одно из тех чувств, которые отрабатывались на предыдущих этапах работы (веселого, грустного человечка). Действия по изображению заданной эмоции начинает преподаватель. Свой рисунок он комментирует, особенно обращая внимание на рот, брови, глаза. Каждый ребенок может проговорить, объяснить изображенное им чувство (на данной стадии случаются и отказы), причем следующий по кругу смотрит на картинку предшествующего и следующего и сравнивает, где «человечек более

грустный». На этом этапе преподаватель строго подавляет проявление личностных оценок рисунка и изображения чувств на рисунках других детей («его рисунок хуже, мой лучше»), поскольку единая эмоциональная среда, создающаяся на этой стадии, может быть быстро разрушена. Надо отметить, что сдерживание личностных оценок не заходит далее 2-3 картинки, поскольку происходит довольно быстрое вживание детей в деятельность, что может указывать на коммуникативный голод. Опыт показал, что занятия более эффективны среди детей из разных классов, что позволяет частично исключить элемент конкуренции.

На следующем, *четвертом этапе* обучения мы переходим от зрительно-предметного восприятия стимулов к слуховой его модальности. Наиболее эффективными являются современные комбинации классических музыкальных отрывков с природными звуками: шум дождя, рокот прибоя, пение птиц. Детям предлагается задание найти соответствующие услышанным предметным звукам (шум дождя, гром, пение птиц и т.д.) картинки, затем изобразить в самостоятельном рисунке.

После небольшого перерыва, заполненного двигательными упражнениями, ритмикой, мы снова возвращаемся ко второму и третьему методам. Детям давались другие картинки, другой контекст, но отражавшие те же эмоциональные состояния. Такой повтор и работа над восприятием того же эмоционального состояния, но в другом контексте проводился нами с целью формирования устойчивости восприятия эмоций и усвоения расширенного набора невербальных изобразительных средств и их взаимодействия, которые обозначают одно и то же эмоциональное состояние. Это дает возможность, с одной стороны, сформировать обобщенное восприятие того или иного эмоционального состояния, а с другой – упрочить знание связи определенных (но по-разному выраженных) знаков, указывающих на эту или другую эмоцию. Работа по этой системе методов проводилась над формированием восприятия всех

эмоциональных состояний, как основных, так и смешанных. Эти и ряд других методов способствуют формированию полноценной способности вербально-невербальной коммуникации у детей путем упрочения восприятия эмоциональных состояний «партнера». Та работа дает возможность детям овладеть собственным поведением и умением выражать эмоциональное состояние и создать основу для дальнейшего развития социальных навыков и адекватного поведения детей.

На *пятом этапе* ребята, в достаточной мере объединенные совместной работой над цветом и картинками, объединяются в круг, им предлагается руками и движением тела передать партнеру эмоцию, отраженную в музыкальном отрывке, который не только прослушивается детьми, но и вербализуется ими. Учитывая быструю истощаемость детей, сменяем медленно- медитативные ритмы и на совместный импровизированный танец, в связи с чем, как показала наша практика, целесообразно совмещать занятия с уроками физической культуры и проводить их в спортзале. При проведении импровизированного танца требуется присутствие нескольких взрослых, желательно хорошо знакомых детям: одобрение со стороны значимых взрослых является важным элементом подкрепления формирующегося отношения к ситуации обучения. Ребенок, не получающий подобной обратной связи, желательно, четко выраженной: аплодисменты, участие взрослого в танце, смех, улыбки, быстро теряет интерес, повторно вовлечь в активность такого разочаровавшегося гораздо сложнее. Задачей данного этапа является восприятие и выражение эмоций с помощью движений – тела (проксимика), рук, глаз, мимики, и в целом – танца, объединяющего в себе много отдельных видов невербальных средств выражения эмоционального состояния и передачи информации в процессе коммуникации. Конец первой стадии – танец.

Вторая стадия: задачей дальнейшей работы является упрочение приобретенного эмоционального опыта, усвоение форм невербального выражения эмоций, а также развитие и расширение смыслового поля понимания эмоционального поведения людей и оценка своего текущего поведения.

1. Активно включаются элементы импровизации, театрального действия. Вначале преподаватель просит детей изобразить какие-либо нейтральные сценки, к примеру, один ребенок изображает пожилую женщину, другой продавца в магазине, затем детям предлагается совместить их персонажей в единой сценке. На этот момент преподавателю приходится активно участвовать в их деятельности, в частности, выяснив, какую сценку дети хотели бы разыграть, конструировать их диалоги, поскольку такого навыка у детей просто нет.

2. Следующее упражнение воспринимается детьми как более легкое, поскольку относится к области непосредственной передачи эмоционального состояния. Ребенка (по очереди всех), просят изобразить свое настроение, затем нарисовать схематическое лицо с таким же настроением, другие дети называют это настроение, обсуждают его характеристики: сильное, слабое, спокойное – все это нацелено на развитие энергетического компонента в восприятии эмоций. Надо отметить, что логичнее начинать именно с нейтральных сцен, поскольку изображение собственного настроения требует вовлеченности ребенка в работу, его готовности раскрыться во взаимодействии. Нейтральные сцены вносят необходимый игровой элемент в работу.

3. Третье упражнение носит двойной обучающе - диагностический характер: ребенку необходимо нарисовать несуществующее животное, причем так, чтобы другие смогли угадать его настроение и повадки. В облике животных поэтому широко присутствуют антропоморфные черты. Кроме того, в рисунке ребенок может выразить свое настроение, не боясь

оценки со стороны – это же настроение зверя. Ввиду проективного характера методики появляется возможность отслеживать текущее эмоциональное состояние детей (рисунок выполняется цветом), общие установки. В случае затруднений, довольно частых, с созданием образа животного, ребенку предлагается описать его настроение и повадки: выбрать соответствующие цветовые карточки, нарисовать «мордочки», использовать короткий звуковой отрывок, то есть воспользоваться средствами, усвоенными на предыдущем этапе. В ходе упражнения с несуществующим животным (в основном, впрочем, сильно напоминающего какого-либо, знакомого ребенку) психологу необходимо вновь отслеживать оценочный компонент в речи учеников, поскольку на этом этапе негативная оценка также может привести к отказу от дальнейшей работы, нивелировать полученные результаты. Однако это производится уже в другой форме: старший первым высказывает свое мнение, стараясь, чтобы оно было наиболее благожелательным, подкрепляющим ребенка, и таким образом, задает линию дальнейших высказываний. Очень важно, чтобы на этом этапе психолог принимал в работе участие наравне с детьми, отказался от позиции «вышестоящего», из учителя превратился в помощника.

4. В следующем упражнении детям предлагаются модели поведения в различных ситуациях, такие как уверенное взаимодействие, с опорой на взаимное внимание, агрессивно- безразличное и неуверенно- избегающее. Целесообразно ассоциировать эти модели с какими-либо теле- или компьютерными героями, уж поскольку они входят в центр детских предпочтений, поэтому данный блок упражнений предваряется беседой о предпочитаемых героях, их возможностях, поведении в разных ситуациях. Важно, чтобы рассматриваемые модели поведения прозвучали у детей самостоятельно, а не из уст преподавателя, которому в данном случае отводится роль неявного регулятора, акцентирующего внимание на

определенных ситуациях, предлагающего сравнить поведение героев (а не самих героев!). В исключительно редких случаях преподаватель сам вынужден предлагать модели, как правило, избегающую – дети редко любят таких героев, а потому не всегда воспроизводят их поведение. Затем детям предлагается построить и проиграть ситуации наподобие предшествующего упражнения, причем посмотреть, как бы себя повел тот или иной герой, изобразить и обсудить это.

На данном этапе работы оценочные суждения вполне допускаются, даже поощряются, но сперва указывается, что они относятся к герою, а не к играющему ребенку, поскольку он превратился, нет его здесь. Это позволяет детям проиграть как наиболее используемый стиль своего поведения, так и желаемый, получить при этом обратную связь, не затрагивающую, однако, его самооценки – негатив списывается на персонаж.

Третья стадия: в предыдущее упражнение вносится существенная модификация – дети могут (по желанию) разыгрывать какие-либо ситуации из собственной жизни, вызывающие напряжение, негативные эмоции, переходя от изображений героев к собственному поведению в ситуации. Преподаватель участвует в этих постановках наравне с детьми, поскольку устранение от участия делает атмосферу работы неискренней. Разумеется, ситуации, вносимые в занятия преподавателем должны быть тщательно отобраны в связи с выявленными у детей трудностями, неявно предлагать им возможный образец поведения. Это упражнение можно проводить только через пять–шесть занятий после начала перевоплощений в героев, поскольку на этой стадии оценочные суждения касаются уже непосредственно ребенка, а они в детском возрасте, как правило резки и категоричны, поэтому у учеников должны выработаться навыки спокойного выслушивания таких оценок. Важно поэтому отслеживать реакцию детей на оценки на предыдущем этапе, не переходя к данной

стадии до выработки всеми учениками умения конструктивно подойти к высказанному мнению. Это может занять довольно продолжительный период, но совершенно необходимо, в противном случае все положительные эффекты предшествующей работы будут сведены на нет, у детей закрепится негативная эмоционально- поведенческая установка.

Четвертая стадия:

1. В работу включаются не гипотетические ситуации из жизни ребенка, имевшие место неопределенное время назад или даже носящие фантазийный характер, а недавние, происшедшие непосредственно перед днем занятия конфликты, ссоры с окружающими. Самым важным здесь является обязательное формирование у ребенка позитивного решения этой ситуации, которое преподаватель совместно с другими детьми может предложить. Это позитивное решение проигрывается несколько раз в различных вариантах, в отличие от негативного, имеющего место только вначале. При этом другие участники оценивают эту ситуацию не как гипотетическую, а как имеющую место «здесь и сейчас» (модель оценки предлагается психологом), закрепляя у ребенка чувство, что он поступает «хорошо», правильно, поскольку такие категории все еще являются основными в системе оценок ребенка. Важно проводить консультативно-разъяснительную работу с педагогами и родителями, разъясняя им эффект проходящих занятий, рассказывая о том, как ребенок повел себя в повторной ситуации, передавая суть позитивных изменений, так как готовность извиниться в условиях инсценировки в сложившейся группе не означает того же в «обычной» жизни. Следует объяснять, в первую очередь родителям, что своим поведением на занятии ребенок как бы извиняется перед ними, и дальнейшая конфронтация разрушает складывающийся у него положительный образ мира. *Основные трудности у психолога встречаются именно на этом этапе работы.*

2. После приобретения устойчивых навыков отработки конфликтов в игровой ситуации, можно предложить детям поставить пьесу, представление, несущее признаки этих конфликтов, для учителей и родителей. Чтобы облегчить переход на этот несравненно более высокий уровень контроля своих эмоциональных проявлений, можно вернуться к изображению героев или персонажей, на которых ребенок может «списать» свои негативные чувства и мысли, неуверенность от работы над спектаклем. Важным компонентом является отсутствие затверженной роли, сценария, максимум «в общих чертах» обозначенный сюжет, вовлекающий как можно более широкую импровизацию. Рекомендуется сюжет, насыщенный положительным эмоциональным фоном, особенно в конце, потому как совместное создание положительных эмоций у каждого участника группы является важным этапом на пути выработки взаимодействия в группе, распределенного между участниками контроля за поведением группы и самоконтроля поведения.

3. Завершением этой стадии является показ поставленного спектакля родителям и учителям, последующее обсуждение их реакции, похвалы, ощущений ребенка от возможности выразить себя перед значимыми для него людьми.

В дальнейшем группа может сохраняться как факультативное, нерегулярное образование, где по-прежнему обсуждаются и проигрываются актуальные проблемные ситуации, возможно совмещение с уроками рисования, где детям предлагается уже самостоятельно изображать на бумаге различные ситуации и обсуждать их, то есть возвращение ко второй стадии как закрепляющий положительный эффект от занятий, и не требующей особой обстановки и времени для своего проведения.

Сопровождающие упражнения: На всем протяжении работы группы, с самого момента ее создания, необходимо вести работу по снятию

тревожности, формированию положительной самооценки. Для этого используются несколько упражнений.

1. Назвать все приятные вещи и впечатления, окружающие ребенка, затем проиграть все это (дружеское рукопожатие, общение с улыбкой, с праздниками и подарками вообще нет проблем – у детей ведь дни рождения бывают). Регулярное проведение (не чаще 2 раз в месяц) добавляет детям оптимизма, приводит их настроение в гармоничное состояние. Кроме того, можно формировать установку «возвращения» в эти ситуации в особенно напряженный и неблагоприятный момент.

2. Предлагаем завести «дневник хороших впечатлений», записывая туда только те встречи, события, разговоры, которые принесли радость и удовлетворение. Обсудить в ходе совместной работы любимых животных, увлечения, книги, фильмы, приносящие радость, составить общий список «положительных эмоций». Интересно интегрировать этот список в специальную книгу, провести с детьми сеанс вызова в памяти страниц этой книги, опять же для сглаживания острых ситуаций.

3. Нарисовать те вещи, события, ситуации, которые вызывают положительные эмоции, затем показать другим, попробовать обсудить с ними, бывают ли у них в сходных ситуациях чувства радости, удовольствия.

4. Перечислить свои лучшие качества или умения, обсудить кто еще может ими обладать. Не только повышает самооценку детей, но и формирует систему ценностно-этических ориентаций, поскольку несоблюдение принятых на себя норм (подобное упражнение необходимо проводить хотя бы раз в месяц) вызывает дискомфорт, нарушает атмосферу доверия, сложившуюся в группе.

5. Отстраивание от отрицательного эмоционального опыта: в начале занятия просим рассказать о неприятных, расстроивших моментах. После этого ребенку предлагается на выбор кусочки пластилина, серой ваты,

бумаги с простыми (черными, коричневыми) карандашами и изобразить (вылепить) это злое, отдать преподавателю, который спрячет в коробочку, и злое больше не будет тревожить. Если в начале работы наиболее эффективным является детальное изображение, то по мере усвоения навыков переноса, ребенок все охотнее будет пользоваться просто ватой или скомканной бумагой. К концу работы данный символический навык можно перевести в нематериальную форму: ребенок передает кусочек воображаемой ваты. Интересно поработать в этом отношении с родителями, научить их «принимать» эти неприятности, поскольку по мере отхода от непосредственного предметного содержания, реципиенту требуется все больше опыта для освобождения ребенка от мучающих его отрицательных переживаний.

Принципы и методы нейропсихологического развития психомоторики

В традиционной для нейропсихологии области – восстановительном обучении взрослых, активно используются возможности двигательных функций как «запасной афферентации» в работе речи [319], пространственного и других видов восприятия, невербальной коммуникации и др. Однако восстановление двигательных функций, за исключением тонкой моторики рук и речедвигательного аппарата, остается вне рамок работы нейропсихолога. Среди причин – исторически сложившееся «разделение обязанностей» между нейропсихологической и медицинской (неврологической, ЛФК) реабилитацией больного. Вторая причина – специфика двигательных расстройств у взрослых с ЛПМ, мало поддающихся коррекции при выпадении функций высокоспециализированных мозговых структур, обеспечивающих движение.

В нейропсихологии детского возраста (НДВ) также часто в ходе обследования и формирующего обучения основное внимание уделяется

моторике кистей рук. Однако закономерности развития психики ребенка от рождения и до пубертатного возраста требует принципиально иного подхода. Вопреки устоявшемуся в логопедии и частично – лечебной физкультуре мнению, незрелость двигательных процессов у ребенка связана в большей мере с трудностями формирования *психологического содержания* движений. Двигательные процессы, являющиеся «локомотивом» психического развития в младенческом и частично – раннем возрасте, в дошкольном и младшем школьном возрастах уступают ведущую роль восприятию, мышлению, речи, произвольной и эмоциональной регуляции. Эти процессы и составляют психологическое содержание двигательных функций в дошкольном и младшем школьном возрастах. Эта система ВПФ формируется в рамках целенаправленной деятельности – игровой, учебной, деятельности общения.

В нейропсихологии и клинической психологии в целом создана методологическая база психологической реабилитации личности и познавательных процессов человека, перенесшего локальное поражение мозга или тяжелое соматическое заболевание. Л.С. Цветкова [320] выделяет три группы принципов восстановительного обучения – психофизиологические, психологические и психолого-педагогические, при этом первую задачу специального обучения автор видит в восстановлении личности и эмоционально-волевых процессов человека, в работах А.Г. Асмолова (совместно с Т.Ю. Мариловой, Е.И. Фейгенберг)[8] выделены основные методические приемы восстановительного воспитания личности – опоры на сохранные смысловые установки личности, включения личности в значимую деятельность и демонстрации последствий поступка личности для других людей.

В данной работе на основании изложенных методологических принципов и практики нейропсихологического обследования и формирующего обучения детей с трудностями психического развития

нами сформулированы принципы и предложены методические приемы и методы специального обучения, направленного на развитие (абилитацию) двигательных функций ребенка.

Система психомоторных функций, включающая тактильно-кинестетическую и проприоцептивную сенсорные системы, является наиболее зрелой к моменту рождения ребенка и служит основой формирования других познавательных процессов, входит в «чувственную базу речи». Поэтому первым принципом обследования и формирования психомоторики в ходе специального обучения является *включенность движения в рамки целенаправленной деятельности, предметность и смысловая нагруженность движения*. Поэтому все предлагаемые методы имеют игровую форму. Для формирующего обучения также существенно, что на базе психомоторных процессов может осуществляться интеграция информации от всех сенсорных систем, построение предметного образа-представления, пространственных представлений, в том числе — и пространства взаимоотношений, общения. По данным А.Н. Леонтьева и А.В. Запорожца [цит. по 8], изучавшим восстановление движений после военной травмы и формирование произвольных форм психомоторики у детей, в позно-тонических, мимических, пантомимических компонентах поведения непосредственно выражаются смысловые установки личности. В соотнесении с системой координат, связывающих субъект с объектом, другими субъектами и целями его деятельности пространственно-геометрические и динамические характеристики движения не только выступают признаками смыслового содержания деятельности, но и путем к восстановительному воспитанию личности ребенка с трудностями психического развития в целом. Следовательно, важной особенностью занятий по формированию психомоторики должна быть демонстрация оценки действий ребенка другими людьми, входящими в референтную для ребенка группу. Нами выделены следующие формы организации таких

занятий: групповые с вовлечением в работу нескольких детей как близкого, так и различного возраста, занятия с участием родителей ребенка и создание квази-группы с участием второго специалиста, либо сочетания оценки действий ребенка психологом с вопросом «А как ты думаешь, маме (бабушке, другу и проч.) понравилось бы как ты ловко бросил мяч (красиво нарисовал карту и т.д.)?». Для гармоничного развития личности ребенка необходимо постоянно информировать родителей о его успехах, создавая, таким образом, позитивный эмоционально-мотивационный контекст занятий.

Второй принцип – *воздействие на все уровни координации по Н.А. Бернштейну* [30], концепция уровневого построения движений которого входит методологический базис НДВ. Необходимо учитывать (см. принцип №1), что у человека ведущими уровнями являются уровень смысловых, символических действий (Е) и уровень предметных действий (Д). Другие уровни (пространственных движений – С, суставно-мышечных увязок и локомоций – В, и регуляции тонуса – А) выполняют функцию операционального обеспечения деятельности и дефекты в их работе могут быть компенсированы за счет вышележащих уровней управления движениями.

Третий принцип – *перевод активности ребенка из «большого пространства» комнаты в «малое пространство» рабочего стола.*

Четвертый принцип – *переход от опоры на соматогнозис к вербально-пространственным конструкциям через движение в пространстве.*

Пятый принцип – *сложность задания и сочетание установленной структуры занятий с неожиданными заданиями.* Постепенное повышение сложности задания, которое на каждом этапе занятий должно находиться на верхней границе возможностей ребенка и введение неожиданных заданий в знакомые упражнения позволяет: а) поддерживать интерес

ребенка и его мотивацию, б) развивать устойчивость двигательных навыков и их переносимость на другие виды двигательных действий, в) подключать к выполнению заданий не только ведущие уровни Д и Е, но и непроизвольные автоматизмы более низких уровней построения движения – С и В (допустим, неожиданно бросить ребенку мяч, крикнув «лови»).

Перейдем к описанию методических приемов и методов формирования (восстановления) психомоторики ребенка.

Система методов «Прогулка»

Л.С. Цветковой [319] был предложен «пространственный метод» введения ребенка (или взрослого больного) в контекст занятия. В самом начале формирующей (коррекционной, восстановительной) работы ребенка проводят по комнате, показывают (с речевым сопровождением) все предметы, предлагают взять в руки, посмотреть и потрогать игрушки, заглянуть в шкафы, под стол, посмотреться в зеркало. Необходимо спросить, комната большая или маленькая, высокая или с низким потолком, темная или светлая, уютная или мрачная. Затем выйти в другие комнаты, пройти по коридору. Посмотреть в окно – есть ли на улице ветер, холодно там или тепло, есть ли на небе облака, солнце, чистый воздух или туман. Затем за рабочим столом проговариваются все детали «прогулки» - последовательность передвижения, увиденные помещения, предметы, люди, пространство за окном. Следующее упражнение – нарисовать увиденное пространство, обязательно в цвете. Таким образом достигается включение в работу эмоционально-личностной сферы ребенка. Как правило, дети изображают одну комнату или ее часть так, как они ее видят – в разрезе перпендикулярно линии взгляда. Четвертое упражнение – игра в угадывание – на руке ребенка, сидящего с закрытыми глазами пальцем рисуем комнату, коридор, небо с облаками. Инструкция: «Я тебе сейчас на руке нарисую место, где мы сегодня были, которое мы видели, а ты угадай».

После того, как ребенок познакомился с пространством, почувствовал его своим, установил контакт с психологом и другими детьми (при групповой форме занятий), можно провести игру «Пиратская карта». Суть игры такова: на плане комнаты, изображенной в проекции «сверху» отмечается место, где спрятан «клад», задача участников – руководствуясь планом найти «клад». В первый раз прячет специалист, потом – тот ребенок, который первым нашел «клад». Наиболее важной является процедура составления плана – на начальных этапах занятий «Пиратская карта» составляется совместно психологом и ребенком, затем – ребенком самостоятельно. Инструкция: «Давай представим, как будто мы смотрим на комнату сверху и нарисуем. Что самое важное, без чего мы не поймем, что это комната? Стены. Теперь представь, вот мы пираты, нам надо ворваться в комнату, спрятать сокровище и убежать от полиции. Как мы ворвемся в комнату? Через дверь. Так, а убежать нам как? Полиция уже возле дверей. Через окна. Теперь давай нарисуем самые важные предметы, чтобы нам проще было найти потом сокровище. Они тяжелые, их сложно сдвинуть» Таким образом, в соответствии с принципом восстановительного обучения «от целого к частному» на плане обозначаются контуры комнаты, мебель, крупные предметы – сперва тяжелые, затем легкие. На втором этапе занятий, когда ребенок самостоятельно рисует план, руководствуясь наводящими вопросами специалиста, психолог также рисует план и «путает» листки. Ребенок и взрослый вместе анализируют карту, чтобы понять «где чей рисунок». И если на первых занятиях второго этапа ребенок, как правило, узнает свой рисунок, но не может вербализовать отличия, то впоследствии при помощи наводящих вопросов указывает и на отличия в характере линий, и в пропорциях изображенных предметов, и в конфигурации изображений (отличия формы, углов, пространственного расположения). На третьем

этапе ребенок самостоятельно ставит вопросы об отличиях и отвечает на них.

«Солнечный зайчик»

При помощи зеркала или фонарика на стене, доске, других поверхностях в комнате в пределах досягаемости ребенка показывается световое пятно. Задача игры – как можно быстрее добежать и хлопнуть рукой по пятну, «пока зайчик не убежал». На второй стадии ребенку нужно только найти пятно глазами и показать рукой «вот он зайчик». На третьей – показать рукой и подробно объяснить, где находится «зайчик», в пространственных терминах.

На второй и третьей стадиях пятно показывается и вне зоны физической досягаемости ребенка.

«Колокольчик»

Методика аналогична предыдущей, направлена на развитие взаимодействия слухового, пространственного, сомато-пространственного восприятия. Ребенка, стоящего в центре комнаты с закрытыми глазами, просят указать рукой и пройти в то место, где звонил колокольчик; спрашивают, какой рукой он показал (включение схемы тела в афферентное обеспечение деятельности). На второй стадии ребенок только указывает рукой, где звонил колокольчик, на третьей – указывает рукой и объясняет, в каком месте комнаты располагался источник звука.

«Услышь пространство»

Ребенку предъявляется аудиозапись из серии «Звуки природы» и предлагается угадать, что было услышано («А где вода плещется? Чайки кричат? Ага, море. А где песок шуршит, злой ветер дует? Да, в пустыне. Где птички поют, листья шумят, идет дождик. Ты прав, в лесу») и вместе нарисовать, затем сравнить рисунки. Это упражнение способствует развитию предметных образов-представлений, слухового и зрительного восприятия пространства, переходу к двигательным действиям в

«сверхмалом пространстве» листа бумаги, часто представляющему трудности у учащихся младших классов.

Упражнения с мячом:

1. Инструкция: «Поймай мяч, подними руки вверх, присядь, перебрось мяч». Словесная инструкция сопровождается наглядной демонстрацией. Если ребенок выполняет программу не полностью (чаще это относится к приседанию) или путает порядок операций, следует, выполнив упражнение правильно, вернуть мяч ребенку со словами «разве ты правильно сделал? Сделай как надо, иначе я не играю!». В случаях, когда ребенку не нравится данное упражнение, можно предложить ему пять-десять выполнений упражнения в обмен на дополнительное время на любимое занятие (рисование, реконструкцию разрезанных предметных картинок, работу с конструктором и т.д.). Если занятия проводятся в группе, то мяч перебрасывается по часовой стрелке (первые несколько занятий, поскольку это направление более доступно детям для усвоения) или против. Инструкция: «А теперь давайте бросать мячик по часовой стрелке» в обязательном порядке сопровождается пояснением кто из детей кому должен бросить мяч и указанием рукой. Через несколько занятий дается проверочная инструкция без пояснения, если дети безошибочно справляются, не путая направление движения мяча, можно переходить к следующей стадии занятий со сменой направления движения мяча через 3-4 повторения упражнения. Вначале направления движения сменяют друг друга строго по порядку (сначала по часовой стрелке, потом против), а затем случайным образом. Процедура: психолог берет в руки мяч и бросает его ребенку справа или слева от себя с вопросом «А теперь как мы бросаем – по часовой стрелке или против?».

2. Инструкция: «Бросаем мяч по часовой стрелке и переходим по часовой стрелке». Инструкция сопровождается пояснениями и показом, кому ребенок кидает мяч и на чье место переходит. Данное упражнение

предъявляет повышенные требования, как к пространственной ориентировке ребенка, так и к пониманию логико-грамматических отношений в инструкции. Поэтому первые несколько раз упражнение выполняется по показу – психолог бросает мяч ребенку, тут же переходит на его место с вопросом «А ты куда должен бежать? А на мое место кто становится?». Через 5-7 занятий, если выполнение данного упражнения всеми детьми становится безошибочным, вводится модифицированная инструкция – дети бросают мяч по часовой стрелке, а перебегают против (и наоборот).

В случае если описанные сложные программы детям недоступны, выполняется упрощенное упражнение – простое перебрасывание мяча по кругу с указанием направления. Как правило, через 2-3 занятия можно переходить к описанным выше упражнениям.

3. Для повышения тонуса и развития общей координации у детей с дисфункциями структур ствола мозга, можно перебрасывать мяч по кругу, из положения сидя на гимнастическом мяче.

Методика сопряженного рисования.

Данная методика применяется при грубой несформированности тонкой моторики кистей рук, когда ребенку не удается удержать в руке карандаш или ручку. В качестве сопровождающих симптомов, как правило, выступает резкое снижение мышечного и психического тонуса, познавательной активности; дисфорический фон настроения. Наиболее страдающим психическим процессом является формирование предметных образов-представлений, в частности, их моторного компонента. Как следствие, наблюдаются задержки в формировании речи, восприятия, всех видов мышления. Поэтому работа в первую очередь должна быть направлена на развитие сферы образов-представлений, предметного восприятия.

На первых занятиях специалист вкладывает мягкий карандаш в руку ребенка и охватывает своей рукой с тем, чтобы в дальнейшем направлять движение. На первом этапе в тетради, разлинованной в крупную клетку, рисуются галочки (одна, две, «стая») и параллельные прямые по линиям листа («дорога»). Параллельно осуществляется введение в контекст игровой деятельности: «Смотри, вот галка летит, а вот вторая. О чем они говорят, как ты думаешь? А что ищет стая галок? Давай сходим, посмотрим. Жаль только дороги нет, но мы можем ее нарисовать!». Затем вводятся «бублики» (2 концентрические окружности) и «булочки» (овал с тремя пересекающимися черточками) – «чтобы покормить галок», «дорога» при помощи вертикальных черточек превращается в «забор», из-за которого за «галками» следит «кошка» (овал, кружок, 2 треугольных уха и ломаная линия хвоста). Затем вводятся «велосипед, чтобы съездить посмотреть на галок» (две окружности, рама и руль в виде буквы «Г»), «машина» (две окружности, прямоугольник). На втором этапе, который начинается, когда ребенок уже способен самостоятельно правильно взять и удерживать карандаш, но не может еще самостоятельно рисовать, работа переходит на белую, без зрительной опоры в виде клеток бумагу. Первые рисунки выполняются по теме сюжетных картин (Пустыня, Лес, Море) со звуковым сопровождением (см. упражнение «Услышь пространство») для максимального включения информации различных сенсорных модальностей в обеспечение деятельности. Затем постепенно переходят к выполнению таких же рисунков, как и у детей, не испытывающих сложностей с рисованием (комната, «Пиратская карта» и т.д.). На третьем этапе специалист уже не ведет руку ребенка, а лишь держит свою руку сверху, что обеспечивает дополнительные сенсорные коррекции движениям ребенка.

«Болты и гайки»

Ребенку демонстрируется набор из 4-6 болтов разного диаметра с навинченными на них гайками, инструкция «сними гайку с винта». С этим заданием относительно легко справляются все дети. Затем психолог перемешивает гайки, предлагает найти соответствующие гайки для каждого винта и навинтить их обратно. Данное упражнение не только развивает моторику пальцев, но и наглядно-действенное мышление.

«Неряшливая хозяйка»

Ребенку в ладони, сложенные лодочкой, насыпается горсть фасоли (на более поздних этапах занятий – горох, рис, пшено). Это «примерный рабочий объем» материала, занятия с которым адекватны развитию внимания ребенка, тону его психической деятельности. Затем дается инструкция: «Разожми ладошки. Ой, что мы наделали! Давай соберем. Кто быстрее? Только, чур, собирать по одной фасольке двумя пальчиками и класть в коробочку!». Рис и пшено собираются щепотями из трех пальцев. Данное упражнение развивает двигательные операции, необходимые в дальнейшем для освоения письма, а также произвольную регуляцию деятельности и произвольное внимание, взаимодействие зрительного, тактильно-кинестетической, проприоцепторной сенсорных систем; развивается регуляция тонуса мышц. Выполнение упражнения попеременно разными руками обеспечивает развитие межполушарного взаимодействия. Для контроля динамики формирующего обучения следует измерять время выполнения упражнения. Если на начальных этапах сбор горсти фасоли занимает 1,5-2 минуты, то к концу цикла из 15-30 занятий – не более 30-45 секунд.

Предлагаемые методические приемы и конкретные методы имеют «двойное назначение» - с одной стороны, они позволяют более полно исследовать уровень развития двигательных функций у ребенка, с другой – дети до 10 лет, а особенно дети с трудностями развития психики истощаемы и в ходе занятий коррекционно-развивающего или

формирующего обучения им требуются двигательные паузы для поддержания тонуса.

Методы формирования чтения и письма

В процессе обучения в начальной школе чтения играет, пожалуй, центральную роль, поскольку от успешного освоения ребенком чтения зависит и освоение других учебных дисциплин, предъявляемых в основном через вербальные пособия. Однако практика показывает, что существенная доля детей испытывает трудности в чтении, которые выявляются как чисто педагогическими методами, так и нейропсихологически.

В структуре нейропсихологического обследования (Цветкова Л.С., [324]) для диагностики чтения применяется озвученное прочтение короткого рассказа, затем ответ на ряд вопросов по его содержанию и пересказ.

«Жадная собака»: Собака бежала по мостику через речку, а в зубах несла мясо. Увидела себя в воде и подумала, что там другая собака мясо несет. Она бросила свое мясо и кинулась отнимать у той собаки.

Того мяса вовсе не было, а свое волной унесло. И осталась собака ни с чем.

После прочтения рассказа ребенку задают следующие вопросы: чему учит этот рассказ? Собака поступила правильно или неправильно?

Вот как этот рассказ был прочитан и воспроизведен некоторыми детьми (с сохранением авторской орфографии и пунктуации).

Игорь С., 7 лет, 1й класс, слоговое, но беглое чтение, с проглатыванием окончаний, отвечает на вопросы:

1. Чему учит? – Там собака была жадная, думала что там настоящая другая собака, а не просто отражение...- Игорь, это ты пересказываешь рассказ, а чему он учит? – Он учит нас читать.

2. Собака правильно поступила? – Нет, потому что без *сосисок* осталась.

Пересказ: «Собака гуляла, а в зубах у нее было мясо, увидела собака в воде, и подумала, что другая собака, кинулась отнимать *сосиски*, пока отнимала, волна унесла, и *сосисок* больше не осталось».

Герман А., 10 лет, 4й класс, чтение слоговое, антиципирующее (с перестановками слогов), отвечает на вопросы:

1. Чему учит? – Быть жадным нельзя.
2. Правильно поступила? – Плохо поступила. Начала плескаться и сама без куска мяса осталась.

Пересказ: «Несла собака кусок мяса, и смотрит в воду, и видит там еще одна *собак* с мясом, и начала плескаться, как будто ее бьет...».

Из приведенных примеров видно, что трудности, испытываемые детьми, касаются не только и не столько сенсо-моторного уровня чтения (четкое аудирование), сколько смыслового уровня, способности понять и воспроизвести значимые детали текста, пусть и краткого.

Сложность процесса смыслового восприятия письменной речи, понимания текста обуславливается его неоднородностью: с одной стороны, чтение – процесс непосредственного чувственного познания (сенсо-моторный акт), с другой – представляет собой опосредованное отражение действительности (работу в знаково-символической системе). Поэтому чтение нельзя рассматривать как простое действие, оно является сложной деятельностью, вовлекающей систему высших психических функций, таких как смысловое восприятие и внимание, память и мышление, и конечно же, речь (Цветкова Л.С.,[322]).

Особенно отчетливо аналитико-синтетическое чтение проявляется на ранних этапах его развития у ребенка, анализирующего буквы, потом переводящего их в звуки, объединяет в слоги, и уже потом синтезирует слово. На поздних этапах формирования чтения процесс носит более

сложный характер – схватывается (по данным исследования движений глаз) лишь ограниченный комплекс букв, несущих основную информацию (чаще всего – корень слова), и по нему восстанавливается значение всего слова. Для достижения правильного понимания читающий нередко возвращается к прочитанному для проверки выдвинутой «гипотезы» с реальным словом. Такая антиципирующая стратегия чтения с последующим контролем обеспечивается сложными движениями глаз. Было установлено, что отсутствие возможности у глаза двигаться вперед или назад по строке разрушает «зону прогноза», обеспечивающую оптимальное качество чтения в момент фиксации глаза на слове (Цветкова Л.С., [322]).

Таким образом, можно выделить по крайней мере два взаимодействующих уровня в процессе чтения: сенсомоторный и семантический. На первом уровне осуществляется звуко-буквенный анализ, удержание полученной информации в памяти, сличение «смысловых догадок» с полученным материалом. Иными словами, сенсомоторный уровень отвечает за «технику» чтения – скорость и точность восприятия. Семантический же уровень обеспечивает собственно смысловые догадки, понимание полного значения и смысла информации и включает в себя звенья специфической мотивации, построения целенаправленной деятельности, кинетическое звено (переключение между сенсомоторными актами), и понимание как отдельных слов, так и целостных фраз и текстов. Последнее обеспечивается двумя различными с точки зрения нейropsychологии процессами: если понимание слов и логико-грамматической структуры фраз обеспечивается задними отделами мозга (в основном – теменно-височными), то понимание смысла текстов вовлекает так называемые «высшие синтезы», иными словами – сличение предъявленной задачи с имеющимся опытом индивида, за что ответственны уже лобные доли.

Особую роль играет в чтении контекст – как внешний (весь прочитанный текст), так и внутренний (читаемый абзац, предложение). Для больных с поражениями мозга, особенно с моторными формами алексии, характерно лучшее понимание целостных текстов и отдельных слов в сравнении с предложениями (Цветкова Л.С., [322]).

Для формирующего обучения детей, испытывающих трудности в освоении чтения, следует начинать работу с уровня законченного текста (Цветкова Л.С., [328]), объемом не более 2-3 строк (абзац), имеющего доступное ребенку содержание (желательно, повествовательного характера) и смысл (как пример – «Лев и мышь»). Предложения в тексте должны быть короткими в 3-4 слова из 3-4 слогов (желательно открытых) – двухсловные предложения более сложны для восприятия на начальном этапе обучения чтению.

Необходимо подготовить полтора-два десятка рассказов с иллюстративным материалом – желательны как сюжетные картинки, так и отдельные картинки, отражающие происходящее, но наклеенные на единый лист бумаги с символическим изображением предиката, например в виде стрелки (Лев →мышь= лев поймал мышь; девочка →лес= девочка пошла в лес).

Последовательность методов при работе с текстом:

1. Прочитать и рассказать «О чем рассказ» (общее понимание, уровень глобального чтения и смысловых догадок).
2. Разобрать ошибки в чтении (как смысловые, так и сенсомоторные).
3. Выложить полоски бумаги по числу предложений в тексте, посчитав число предложений вместе с ребенком (отметить ошибки в подсчете).
4. Назвать рассказ, вспомнить сколько было в нем предложений.
5. Перейти ко второй части рассказа (также размером в 1 абзац из 2-3 предложений), отработать «по предложениям» целый рассказ.

6. Прочитать 2-3 предложения (одну из частей рассказа), выделяя слова; подсчитать слова. Наглядным пособием (особенно ценным в том случае, если ребенок пропускает слова при чтении) здесь послужат те же полоски бумаги, что и в работе с предложениями, но поделенные на более короткие отрезки – по числу слов. При пропусках слов – совместное прочтение предложения, в котором допущена ошибка, с отстукиванием ритма рукой. Если учесть, что наиболее частотным пропущенным словом являются глаголы (с одной стороны, это «не наглядные» слова, с другой – без предиката предложение распадается), то хорошо помогает наглядное и вербальное моделирование предложения: «В лесу *росли* ели и березы (слово «росли» выпадает при чтении), давай подумаем, что будет, если вместо росли мы прочитаем «рубили» - совсем другое предложение, да? А теперь давай нарисует, как они росли, вверх, стрелочкой!».
7. При помощи рамки оставив одно предложение из уже отработанного текста – «о чем это предложение? А сколько в нем слов?».
8. Медленное, озвученное, с отстукиванием пальцем по полоске бумаги (или переключением пальцем по «фишкам») совместное чтение предложения. Если предложение с первого раза прочитано правильно, без ошибок сенсо-моторного характера, переходить к чтению следующего предложения. На следующей стадии отстукивание пальцем ребенок осуществляет уже полностью самостоятельно (без сопровождения педагога) и без наглядной подсказки в виде «фишек».
9. Когда чтение текстов и предложений упрочено, переходим к чтению выборочных слов из уже отработанных текстов по указанию педагога и с опорой на картиночный материал, отрабатывая в первую очередь глаголы, иллюстрируя их стрелками,

последовательными сюжетными картинками и т.д., а номинативные слова – путем рисования предметов вместе с ребенком по слову-наименованию, отработке с получившимся рисунком сетки значений (ответы на вопросы «что это? какой он? что делает?»).

Нами была проведена работа по апробации описанной методики (10 занятий) на детях из группы неуспевающих учеников 1-2 класса общеобразовательной школы, показавшая ее эффективность для обучения чтению.

Основной задачей школьного обучения является развитие личности ученика, его творческого потенциала, писал В.А. Сухомлинский [272]. Одной из важнейших сторон развития личности по Л.С. Выготскому выступает процесс овладения своим поведением через знак и символ (сигнификация). В историческом развитии человеком создано много знаковых систем, которые видоизменялись и развивались, влияя на развитие его психики. Известными знаковыми системами являются жест, рисование, игра и др. Рисование Л.С. Выготский считал «графической речью, графическим рассказом о чем-либо» [67]. Таким образом, у истоков письма лежит историческое развитие знаково-символической деятельности. И письмо является одним из видов знаковых систем, т.е. психическим процессом сложного генеза и структуры. Письменная речь занимает одно из важнейших мест в психике человека. Важная роль и место принадлежат письменной речи, а также и домашним заданиям (разумно построенным и не занимающим много времени для их выполнения) в развитии личности ребенка, самостоятельности, процессов контроля и др. Однако в последние несколько лет были приняты административные решения, отменяющие домашние задания для первоклассников (по крайней мере, постулирующие это) и разрешающие школьникам выполнение домашних заданий на компьютере.

В этой связи нелишне вспомнить, что, как писал Н.А. Бернштейн [30], двигательный опыт является неотъемлемым компонентом любого психического образа, и с этой точки зрения «ручное» письмо необходимо не только для развития письменной речи, но и освоения пространственной структуры числа (и развития пространственного восприятия в целом), развития предметных образов-представлений через усвоение микроразличий в строении похожих букв и многого другого.

Развитие письма идет следующим образом [322]: от фонемы к артикулеме (поэтому на начальных этапах обучения дети часто проговаривают то, что пишут), затем к графеме (со зрительным и моторным компонентами). Каждый звук представлен в графеме 4 буквами – большими и маленькими печатными и рукописными. Через графему идет формирование абстракции, умения представить один и тот же предмет в разных формах. Однако для формирования графемы и зрительно-моторных перешифровок и координаций необходим длительный опыт *написания* букв, который невозможно заменить усвоением навыка набора текста на компьютере.

Кроме того, при работе с текстом на дисплее меняется и *ситуация* письма: во-первых, ребенок вынужден переходить в другую пространственную среду деятельности, во-вторых (и главных), компьютер, в отличие от тетради является неестественным для ребенка опосредователем деятельности. Текст, написанный в тетради, включен в любую (как классную, так и домашнюю) работу школьника, кроме того, рукопись несет в себе эмоциональное отношение к своему тексту, увязываемому в общую психологическую структуру поведения и эмоционально-личностных отношений. Нельзя забывать и о том, что восприятие является системной функцией, важным компонентом которой является отношение к содержанию и форме написанного. Поэтому при работе с рукописным текстом способность к осмыслению содержания

написанного текста (вербально-логическое мышление) и созданию новых идей будет развиваться намного динамичнее.

Это отнюдь не означает, что человечество «обречено» все последующие поколения сперва учиться рукописному письму, а затем – работе с компьютером. Как только среда предметной деятельности ребенка кардинально изменится в сторону игр и рисования при помощи технических средств, компьютер органично войдет в учебную деятельность ребенка. Однако в настоящий момент до поступления в школу дети в основном имеют дело с традиционными игрушками, книгами с картинками и т.д. В этих условиях введение еще одного опосредствующего звена в работу школьника не представляется целесообразным.

Письмо из числа предметов начальной школы является наиболее сложным по генезу, психологической структуре, месту и роли в развитии произвольных и абстрактных форм деятельности. Письмо является наиболее интегративным и развивающим практически все ВПФ процессом. В то же время, именно формирование письма у младших школьников сталкивается с наибольшими трудностями.

Причинами этих затруднений, по нашему мнению являются повышенная чувствительность письма к развитию произвольной регуляции (ввиду сложности психического процесса, значительного числа межмодальных перешифровок) и отсутствие *мотива* и *задачи* писать (что писать? зачем? кому?). И в самом деле, у детей в этом возрасте развиты непосредственные контакты и общение с небольшим кругом людей. Эти особенности письменной речи еще более повышают произвольность обучения письму.

В связи с этим встает вопрос о способах развития письменной речи и произвольной регуляции деятельности у детей младшего школьного возраста, в особенности – у первоклассников.

Письменная речь – совершенно особая речевая функция, требующая для своего развития хотя бы минимальной сформированности высокой степени абстракции по отношению к предметному миру (и развивающая процессы абстракции по мере своего формирования). Одну из величайших трудностей, с которой сталкивается ребенок при овладении письмом составляет тот факт, что эта речь только *мыслится*, но не произносится. Техника письма, недоразвитие мелкой мускулатуры не представляют центральной трудности в формировании письменной речи, писал Л.С. Выготский [67]. Основные трудности формирования письменной речи лежат в сфере ее произвольности: ребенок произвольно должен осознать звуковую структуру слова, расчленить его на отдельные фонемы, и снова восстановить в письменных знаках. Так же произвольно и осознанно идет расчленение и синтез фразы из отдельных слов. Все это дало основание Л.С. Выготскому назвать письмо «алгеброй речи». Оно не только зависит от степени развития произвольных форм деятельности, но и стимулирует их дальнейшее усложнение, организует поведение ребенка, его действия становятся более интеллектуальными.

Известно, что мотивы предшествуют деятельности, и чтобы начать обучение письменной речи, нужно сначала сформировать потребности и мотивы, которые показали бы детям необходимость письма в их жизни. Кроме того, в отличие от устной речи при письменной человек сам произвольно создает ситуацию и содержание, отношение к этой ситуации. Здесь мы выходим на важнейшее различие психических процессов письма и письменной речи. Письмо – выписывание букв, затем слов и фраз без опоры на семантику и ситуацию, выступающих наряду с отношением к содержанию текста на первый план в письменной речи. Конкретно-знаковое оформление содержания – второстепенно. Работа на компьютере, к сожалению, идет у ребенка по формальному, операционально-центрированному пути.

Из практики восстановительного обучения больных с поражениями мозга и формирующего обучения детей с трудностями развития психики известно, что прямое воздействие на «проблемную» функцию не только неэффективно, но и вредно. В школьном обучении низкую эффективность показали распространенные одно время уроки чистописания (каллиграфии). Поэтому формирование моторного компонента образа, акустико-зрительно-моторных перешифровок следует осуществлять опосредованно.

П.П. Блонский [35] считал, что для формирования письма необходимо «растить в детях писателей – развивать усидчивость, богатство мыслей, глубину и качество анализа действий [своих и персонажа сочинения], связность изложения», причем тематика сочинений должна быть либо глубоко интересна и продумана ребенком, либо хорошо проработана с учителем. В восстановительном обучении данный принцип с успехом применялся в школе А.Р. Лурия и Л.С. Цветковой, подчеркивавшими что больным следует не просто писать сочинения, но и редактировать их – так в деятельности идет повторное освоение и орфографии, и логико-грамматических конструкций. В педагогической психологии этот подход был поддержан В.Я. Ляудис и И.П. Негурэ [175].

Однако практика показывает, что многие ученики первых классов плохо знают алфавит, не знают написания многих букв, а в начале второго года обучения не все владеют «письменными» буквами. Поэтому мы считаем необходимым задействовать предшествующую письму генетическую стадию формирования знаково-символической деятельности по Л.С. Выготскому – рисунок (всего автором выделено 3 стадии: игра, рисунок, письмо). Также Л.С. Выготский [67] указывал на особое «рисуночное» письмо детей (сходное с пиктограммным письмом в восстановительном обучении больных с аграфией).

Был создан метод «рисуночного» и «пиктограммного» письма и апробирован в процессе коррекционно-развивающего и формирующего обучения детей с проблемами формирования письменной речи. Работа начинается с «написания» сочинения или изложения прочитанного ребенку рассказа (начинать следует с текста объемом не более 3 фраз, лишь затем переходя к отдельным предложениям).

Инструкция при написании «сочинения» звучит следующим образом: «Давай напишем сочинение на тему «Зима», что не сможем написать - нарисуем». Для полноценного формирования письма рисунки ребенка должны быть функциональными, близкими и понятными по смыслу, иначе они не будут нести знаковой функции, поэтому тематика первых сочинений - письмо (поздравительная открытка) маме, описание лета в деревне, осень за окном и т.д. Также эффективными представляются рисуночные диктанты или составление нескольких простых предложений (на дом). Переход к редактированию этих сочинений и диктантов осуществляется через уточняющие вопросы: «А как показать, что лист *упал* на землю, а не просто лежит на земле?». От картинок к словам переход идет через редактирование: «Вот яблоко, давайте запишем его словом». На первом этапе сохраняется и картинка, и слово под ней. На следующем занятии дети переписывают с образца текст, но уже без включения картинок. Последний этап работы с текстом – воспроизведение его по памяти. Именно здесь особую роль играет контекст – наличие целостного содержания текста, доступного ученику. Если на каком-либо из этапов ребенок встречается с затруднениями, следует вернуться на доступный ему уровень упражнений, снова использовать картинки как вспомогательное средство.

Такие домашние задания, по нашим данным, вызывают интерес у ребенка с одной стороны, и не перегружают его, с другой. Помимо позитивного отношения к письму как предмету, развития абстрактного

мышления, через задание решается и задача формирования произвольной регуляции деятельности. Если в силу несформированности двигательных процессов и рисунок мало доступен ребенку, то можно рекомендовать другой вариант выполнения задания: начать с подбора картинок к словам в изложении, затем переходить к сопряженному рисованию (взрослый кладет свою руку поверх руки ребенка, как бы «ведет» ее).

Формированию звуко-буквенного анализа и синтеза способствует следующее упражнение: ребенок проговаривает слово, затем составляет его из табличек с печатными и рукописными буквами, списывает это слово, на следующем занятии – воспроизводит по памяти. Для развития звукового анализа используется метод разложение слова на слоги (Сколько слогов в слове «Москва?»), затем слогов на звуки. Если ребенку это недоступно, слово складывается из букв, разделяется взрослым на слоги, под каждым из которых кладется полоска бумаги. После этого в тетради расчерчиваются линейки из 2,3,4 и более клеток (по одной на слог), инструкция: «Напиши слово по слогам». Важно, чтобы у ребенка была возможность выбора линеек с разным количеством клеток. Данная система методов способствует развитию не только письма, но и чтения.

В обучении учеников второго класса письму важно обращать внимание ребенка на то, *как* он пишет: когда он в спешке, радости, расстроен, ожидает чего-то, сосредоточен (например, при выполнении «контрольной работы»), пишет сочинение на знакомую и нравящуюся или, наоборот, «плохую» тему и т.д. Предложить ему сравнить образцы собственного письма в разных ситуациях – ребенок увидит отражение своей личности в тексте, что будет влиять на формирование самооценки эмоционального состояния, отношения к деятельности. Здесь задействуется система графических образов-представлений в письме, способствующая как развитию данного психического процесса, так и эмоционально-личностной сферы. Учитывая данные (в т.ч. и наши

собственные) о несформированности у многих младших школьников восприятия эмоций по «энергетическому» вектору, тренировка «тонких настроек» восприятия (и обобщения признаков) эмоционального состояния (вначале своего, а потом и партнера по общению - например, через взаимное «угадывание» настроения по письму) является весьма актуальной.

План занятий

Занятия проводились по индивидуальному плану, включавшему в себя ряд методик, подбиравшихся с учетом диагноза ребенка (детей) и пройденного материала. Приведем примерный план одного занятия (45 минут).

Занятие №1.

Разминка: Болты и гайки; Неряшливая хозяйка.

Время: 3 мин.

Основное упражнение: «Прогулка».

Процедура: поскольку с помещениями Центра дети знакомы хорошо, предлагается поиграть в «экскурсию» - один ребенок показывает, что у нас есть (игрушки, шкафы, столы, двери...), а другие дети и психолог задают ему вопросы. Необходимо указывать пальцем на те предметы, о которых идет речь, подойти к окну (чтобы включить в рассмотрение и внешнюю территорию).

Время: 5 мин.

Основное упражнение: Предметный метод.

Процедура: поскольку в ходе «Прогулки» предметы, как находящиеся в комнате, так и вне ее (за окном), уже были названы, необходимо зарисовать их пиктограммами (т.е. схематически, непдробно), составив «словарик» предметов на улице и в комнате.

Сравнить словарики у разных детей – «чтобы мы смогли все составить самый-самый полный словарик!»

Время: 20 мин.

Разминка: Бросаем мяч по часовой стрелке; Бросаем мяч против часовой стрелки.

Время: 3 мин.

Основное упражнение: Пиратская карта.

Процедура проведения: «Теперь мы точно знаем, что у нас есть в комнате! А вот пираты, которые решили спрятать у нас клад, не знают. Как пираты ворвутся к нам в комнату? Через дверь? А убегут от полиции? Через окна? Давайте нарисуем карту, и будем искать сокровища!». В качестве «сокровища» может выступать брелок или игрушка небольшого размера, роль ведущего (который прячет сокровища) поочередно выполняет психолог и кто-то из детей, психолог помогает детям рисовать карту.

Время: 12 мин.

Завершающее упражнение: Болты и гайки. Неряшливая хозяйка.

Время: 2 мин.

7.3 Результаты формирующего обучения

Таблица №3. Итоговый контроль нейропсихологического статуса участников формирующего эксперимента.

№	Ф.И.О.	возраст/ класс	Методика контроля динамики формирующего обучения									
			I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
1	К.Г.	7/1	0	1,5	45*	5	8	7	4	4	0	1
2	А.Р.	7/2	0	1,5	40	7	7	6	5	4	0	0,5
3	Н.Н.	8/2	0,5	1	45	5	4	4	4	5	0,5	1,5
4	М.Г.	10/4	0	1,5	40	9	11	10	10	8	0,5	2
5	М.С.	6/1	0	0,5	35	7	8	8	5	6	0	0,5
6	И.Т.	6/1	0	0	35	3	5	5	4	5	0	0
7	И.Ц.	6/1	0	0,5	35	5	6	6	4	5	0	0,5
8	М.М.	7/1	0,5	1	45	8	9	8	6	6	0,5	0,5
9	А.М.	8/2	0	0,5	40	5	4	4	4	5	0,5	0,5
10	А.Б.	7/2	0	1,5	45	6	6	6	5	4	0	1

Примечание: Пробы методики контроля формирующего обучения: I - конфликтная произвольная деятельность («кулак-палец»); II - графическая проба «забор»; III - собрать рассыпанный по столу коробок спичек (в секундах); IV - предметно-образные ассоциации (3 минуты); V - ненаправленные вербальные ассоциации (на каждую серию вербальных ассоциаций – по полторы минуты); VI – вербальные ассоциации (предметы); VII – вербальные ассоциации (действия); VIII – вербальные ассоциации (фрукты); IX - опознание по изображению и рисование по наименованию схематических эмоциональных лиц (химер); X - слухоречевая память (две группы по три слова).

*данные приведены с округлением до 5 сек.

Анализ данных таблицы показывает, что проведенное формирующее обучение было эффективным: по большинству ассоциативных проб дети из группы «отстающих» перешли (в соответствии с возрастными нормативами) в «среднюю» и «высокую» группы, нейропсихологические баллы по пробам на регуляторный праксис и опознание эмоций практически сравнялись с нормой, по пробам на динамический праксис и слухоречевую память – произошло улучшение в среднем на 1-1,5 балла. Кроме того, временные показатели в пробе «сбор спичек в коробок» (модель темповой деятельности с высоким произвольным вниманием) улучшились у большинства детей на 10-15 сек.

На этом основании был сделан вывод об успешной апробации предложенного комплекса методов формирующего обучения.

Обсуждение результатов

Постараемся обобщить полученные в работе данные. Основные положения, требующие обсуждения, на наш взгляд, таковы:

1. Развитие знаково-символической деятельности характеризуется выраженной гетерохронией, достигая пика к подростковому возрасту и снижаясь у взрослых.
2. В старшем школьном возрасте происходит перестройка знаково-символической деятельности от символической системы регуляции к преобладающей знаковой, но с возможностью пользоваться и знаком, и символом.
3. При развитии знаково-символической деятельности в условии взаимодействия двух знаковых систем (на модели билингвизма) в первую очередь страдает предикативность речи, вторично – продуктивность остальных форм речевой активности, а символическая и психомоторные компоненты деятельности («чувственная база речи») выступают в роли компенсирующего звена развития.
4. При исследовании юмора как знаково-символической деятельности выявились его связи с тревожностью, уровнем невротизации, защитными механизмами личности.
5. При несформированности знаково-символической деятельности (при трудностях школьного обучения) происходит как падение общей продуктивности ассоциаций (снижение речевой активности и нарушение сферы образов-представлений), так и динамики психических процессов и слухо-речевой памяти.

Все полученные данные свидетельствуют об обширных связях знаково-символической деятельности с другими психическими процессами и образованиями – психомоторикой, произвольной регуляцией, самосознанием. На этом основании было выдвинуто предположение о

знаково-символической деятельности как основе построения образа мира по А.Н. Леонтьеву.

А.Н. Леонтьев считал, что субъект со всеми своими состояниями, в т.ч. образами, представлениями, находится изначально не "перед миром", а в самом мире, внутри самой действительности [149, с.139], т.е. субъект существует в едином материальном мире.

Модальности, по мнению А.Н. Леонтьева, образуют «единые факты, включенные в действительность», и в силу своей связи с действительностью субъект и обретает «модальности ощущений», поскольку мир амодален по своей природе, он лишь выступает перед субъектом в той или иной своей модальности [149, с.140]. Любые свойства объекта открываются лишь в каких-то взаимодействиях, в т.ч. — взаимодействиях с рецепторами живого существа [149, с.140]. В этом взаимодействии обнаруживаются и связи модальностей [149, с.141]. Если же, пользуясь органами восприятия, субъект устанавливает свойства объекта опосредованно, путем рассуждений, то это будет следующей, "мыслительной" ступенью познания [149, с.141]. Трудный вопрос состоит в связи восприятия и мышления в данном случае [149, с.142], поскольку именно здесь вскрывается суть цикла превращения амодального мира в модальный образ — и далее, в амодальную целостную картину мира.

Восприятие предметной действительности всегда строится полимодально [149, с.144] и всегда строится как бы подлинная картина, воспринимаемая не как результат размышления, а в форме непосредственного чувственного выражения.

Концепцию образа мира (в аспекте профессионального развития и обучения) развивает и Е.А. Климов, который пишет, что это важная составляющая сознания и область регуляторов повседневного поведения, причем представления профессионала об окружающем мире и о себе — существенная область саморегуляции его активности [123, с.4]: частные,

конкретизированные образы-регуляторы поведения и деятельности возникают только в контексте целостного образа мира, как его актуализированная часть [123, с.8]. Далее автор оговаривается, что выделение из окружающего мира тех или иных признаков и их интеграция в образ мира зависит не столько от реального стечения обстоятельств, сколько от общности человека с определенным образом жизни и типом профессиональной деятельности [123, с.18]. В соответствии с объектом деятельности Е.А. Климов выделил 5 типов профессий [123, с. 52] (человек – природа, техника, человек, знаковая система, художественный образ) и проанализировал их познавательную деятельность (по смысловым единицам в профессиограммах). В результате выяснилось, что профессии типов «человек-природа» и «человек-человек» ориентированы на более целостную познавательную активность – в их описаниях доминируют познавательные действия и общие характеристики гнозиса, в то время как у 3 других типов профессий – частные характеристики когнитивной активности (восприятие, внимание, память, мышление) [123, с.100]. На основании анализа этих данных, Е.А. Климов приходит к выводу, что тип познавательной активности субъекта труда задается объектной системой, которая в случае работы с природой и людьми хуже поддается дифференцированному анализу, требует комплексных реакций, в то время как техника или знаковые системы требуют детального анализа [123, с. 102].

По мнению Э. и А. Бехтелей, уточняющих понимание А.Н. Леонтьева об образе как многомерном психологическом образовании, образ – результат синтеза восприятия и активированного представления, кратковременное образование, живущее ровно столько, сколько происходит упомянутый синтез, причем доля перцептивного и когнитивного компонентов в формировании образа меняется с каждым повторным восприятием, а общая стратегия восприятия биологических

существ видится авторам в сокращении перцептивного компонента образа за счет наращивания роли когнитивного [32, с.36].

Также в теории Э. и А. Бехтелей присутствует понятие внутренней картины мира (ВКМ) – отражение субъектом пространственно-временных характеристик физического окружения (на принципе смежности), в которую «помещаются» все представления, сформированные в процессе восприятия объектов с приданием им пространственной адресации и функции движения [32, с.169]; роль ВКМ состоит в систематизации когнитивного материала относительно хронотопа жизни субъекта [32, с.170].

Пространственно-временная локализация объектов, по мнению авторов, является тем фоном, без которого процесс восприятия вообще невозможен, т.к. объект оказывается вне системы интрапсихических связей [32, с. 169].

Внутренняя картина мира формируется не только на основании непосредственного сенсорного опыта, но и путем конструирования при помощи воображения, из информации, полученной в ходе общения, научения и приобретения знаний [32, с.170]. Однако, следует учитывать, что непосредственно субъекту представлена не вся ВКМ, а ее часть – внутреннее оперативное пространство, т.е. отражение того участка внешнего мира (и, соответственно, тех объектов и их взаимосвязей), с которым непосредственно имеет дело субъект [32, с. 171-173].

Это дополнение к авторской концепции, близкой по духу к «образу мира» А.Н. Леонтьева, представляется вполне обоснованным, т.к. просто «узаконивает» различие общего и актуально-доступного объема знаний в отношении самосознания.

Эдуард и Александр Бехтель [32], предлагая новую, названную авторами «контекстуальной», теорию восприятия, выделяют следующие

базовые конструируемые данного психического процесса: бинарность, кумуляция, символизация, апперцепция и антиципация [32, с. 8].

Бинарная концепция восприятия [32, с. 8] заключается в том, что образ понимается как синтетическая конструкция, состоящая из периферического информационного потока (про-образа) и ко-образа, формирующегося при активизации контекста. Восприятие при этом должно быть, во-первых, активным, опираться на предвидение взаимодействия с теми или иными объектами (антиципацию), во-вторых, должна происходить кумуляция воспринимаемой информации, выделение существенного признака и сокращение числа эталонов, необходимых для опознания.

Далее авторами вводится понятие «признака-символа» - деталь или свойство объекта, ключевое в процессе его опознания [32, с. 335]. Впрочем, по мнению Э. Бехтеля и А. Бехтеля, значение признака-символа выходит далеко за пределы механизма оптимизации опознания, являясь частным проявлением универсального механизма, лежащего в основе психической деятельности. Этот универсальный механизм можно назвать «символизация» и его суть – в выделении наиболее типичных признаков при группировании информации для обозначения (маркирования) всей группы [32, с.312]. Немаловажным представляется роль символизации в обеспечении жизнедеятельности организма, так как, согласно позиции авторов, выделение признаков-символов сопровождается определением значимости объекта [32, с. 313].

Как видно, в целом эта концепция пересекается с представлениями Л.С. Цветковой об образе-представлении как о носителе существенного признака предмета или класса предметов и о процессе выделения существенных признаков как одном из базовых принципов работы мозга (см. Цветкова Л.С., [321]).

В описанной выше теории контекстуального опознания, понятие «эталона» хотя и используется, однако ему уделено сравнительно немного внимания, что косвенно подтверждается отсутствием такого термина в словнике. Однако проблема роли эталонов в процессе опознания подробно разрабатывается М.С. Шехтером и его сотрудниками [343, с. 121-126]. В частности, ими вводится различие понятий «мягких», целостных и «жестких» эталонов. Если эталон жесткий, то положительный ответ при сличении с ним дается лишь при тождественности объекта и эталона. В случае, если эталон «мягкий», то положительное решение или, как пишут М.С. Шехтер и А.Я. Потапова [343, с. 121], «гипотеза о категориальной принадлежности объекта», принимается в случае *близости* эталона и объекта. Целостным является эталон, не расчленимый на ряд элементов и участвующий в процессах сличения как «слитная», неделимая атомарная единица [343, с.121]. По мысли авторов, форма геометрической фигуры в целом является не комплексом элементов, а представляет собой такую целостную, «слитную» единицу. При этом, уточняют М.С. Шехтер и А.Я. Потапова [343, с.122], речь идет, во-первых, о высшей стадии микрогенеза процесса опознания, во-вторых – о достаточно простых геометрических фигурах (в частности, в обсуждаемой статье в эксперименте используются в качестве моделей деформированные прямоугольники).

По мнению В.П. Серкина, в большинстве методов исследования и моделирования систем значений используется вербальная стимуляция, что не позволяет провести четкой границы между методами субъективной семантики, психосемантики и психолингвистики [250, с.66], разделение происходит по области исследования – так, психолингвистика исследует функционирование системы языковых значений в речевой деятельности, психосемантика – во всех видах деятельности [250, с.66]. Метод изображения понятий [250, с. 67] и ассоциативный эксперимент [250, с.72] автор относит к классическим и наиболее разработанным методам

исследования системы значений. Поэтому можно предположить, что полученные в настоящей работе данные достаточно адекватно отражают структуру и генезис знаково-символической деятельности в процессе обучения.

Литература

1. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста [Текст] /Сб. статей / ред. Л.С. Цветкова. – М.: МПСИ, 2001. – с.
2. Алдер, Г. Техника развития интеллекта [Текст]/ Г. Алдер. – М.-С.-Пб.: Питер, 2001. – с.
3. Ананьев, Б. Г. О проблемах современного человекознания [Текст] / Б. Г. Ананьев. – М.: Наука, 1977. – 380 с.
4. Ананьев, Б. Г. О соотношении способностей и одаренности [Текст] / Б. Г. Ананьев // Проблемы способностей. – М., 1962. – С. 18.
5. Антонян, Ю. М., Гульдан, В. В. Криминальная патопсихология [Текст]/ Ю. М. Антонян, В. В. Гульдан. – М.: Наука, 1991.– 244 с.
6. Асмолов, А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров [Текст]/ А. Г. Асмолов. – М.: Изд-во Института практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 768 с.
7. Асмолов, А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа [Текст]/ А. Г. Асмолов. – М.: Смысл, 2001. – 336 с.
8. Асмолов, А. Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии [Текст]/ А.Г. Асмолов. – М.: Смысл, 2002. – с.
9. Асмолов, А.Г. Основные принципы психологической теории деятельности [Текст]/ А.Г Асмолов // Сб. статей «А. Н. Леонтьев и современная психология»/ ред. А. В. Запорожец, В. П.Зинченко и др. – М.: МГУ, 1983. – С.
- 10.Асмолов, А. Г., Бурменская, Г. В., Володарская, И. А., Карабанова, О.А., Молчанов, С. В., Салмина, Н. Г. Развивающий потенциал стандартов общего образования – универсальные учебные действия [Текст]/ А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, О.А.

- Карабанова, С.В. Молчанов, Н.Г.Салмина // Сб. материалов IV Всероссийского съезда психологов образования России «Психология и современное российское образование». – М.: ООР ФПО России, 2008. – С. 264-266.
11. Асмолов, А. Г., Цветков, А. В. О роли символа в формировании саморегуляции психической деятельности у младших школьников с трудностями развития психики [Текст]/ А. Г.Асмолов, А. В.Цветков// Педагогические науки. – М., 2004. – №6. – С. 144 – 154.
 12. Асмолов, А. Г., Цветков, А. В. О роли символа в формировании эмоциональной сферы у младших школьников с трудностями развития психики [Текст]/ А. Г.Асмолов, А. В.Цветков// Вопросы психологии. – М., 2005. – №1. – С. 19-28
 13. Асмолов, А. Г., Цветков, А. В. Методика изучения знаково-символической деятельности у детей разных возрастных групп [Текст]/ А.Г.Асмолов, А.В.Цветков// Современные гуманитарные исследования. – М., 2005. – №3 – С.184-193
 14. Асмолов, А. Г., Цветков, А. В. Методы изучения роли символа в овладении поведением личности. Психология способностей: современное состояние и перспективы исследований [Текст]/ А.Г.Асмолов, А.В.Цветков //Материалы научной конференции, посвященной памяти В.Н. Дружинина. – ИП РАН, 2005. – С.86-88.
 15. Асмолов, А. Г., Цветков, А. В. О роли символа в регуляции образных ассоциаций у подростков 12-14 лет [Текст] / А.Г.Асмолов, А.В.Цветков //Сб. материалов Международного симпозиума «Гендерные основания механизмов и профилактики девиантного поведения личности и малых групп в XXI веке». – Кострома, 2005. – С.
 16. Асмолов, А. Г., Цветков, А. В. Сравнительный анализ роли символа в регуляции образных ассоциаций у детей 10-11 лет и

- подростков 12-14 лет [Текст]/ А.Г.Асмолов, А.В.Цветков//Сб. материалов Международной конференции «Психологическое и социально-педагогическое сопровождение детей и молодежи». – Ярославль, 2005. – С. 27-28.
17. Асмолов, А. Г., Цветков А. В. Нейропсихология личности: проблемы и перспективы [Текст]/ А.Г.Асмолов, А.В.Цветков//Современные проблемы клинической психологии. Сб. статей /отв. ред. Л.С.Цветкова, А. В.Цветков. – М., 2005. – С. 7-11.
 18. Асмолов, А.Г., Цветков, А.В. Роль письменной речи в интеллектуальном и личностном развитии младших школьников [Текст]/ А. Г.Асмолов, А. В.Цветков // Мир психологии, 2005. – №2, С. 217-222.
 19. Асмолов, А. Г., Цветков, А. В. Символ как психологическое орудие овладения экстремальной ситуацией [Текст]/ А.Г.Асмолов, А.В.Цветков // Современные проблемы клинической психологии. Сб. статей / отв. ред. Л. С.Цветкова, А. В.Цветков. – М., 2005. – С. 50-54.
 20. Асмолов, А. Г., Цветкова, Н. А., Цветков А. В. Психологическая модель Интернет-зависимости личности [Текст]/ А. Г. Асмолов, Н.А.Цветкова, А. В. Цветков // Мир психологии, 2004. – №1. – С.
 21. Астапов, В.М. Тревожность у детей [Текст]/ В.М. Астапов. – М.: PER SE, 2001. – 160 с.
 22. Баулина, М.Е. Нейропсихологический анализ состояния высших психических функций у больных героиновой наркоманией [Текст]: автореф. дисс. ...канд. психол. наук/ М. Е. Баулина. – М., 2002. – с.
 23. Бахтин, М. М. Понимание и текст [Текст]/ М. М.Бахтин // Хрестоматия по философии /ред. П. В. Алексеев, А. В. Панин. – М.: Проспект, 2001. – С.

24. Бахтин, М. М. Дополнения и изменения к «Рабле» [Текст]/ М.М.Бахтин // Эпос и роман. Сб. статей. – С.-Пб.: Азбука, 2000. – С.
25. Бахтин, М. М. Эпос и роман [Текст]/ М. М. Бахтин. – С.-Пб.: Азбука, 2000. – с.
26. Белинская, Е. П., Тихомандрицкая О. А. Социальная психология личности [Текст]/ Е. П.Белинская, О. А. Тихомандрицкая. – М.: Аспект-пресс, 2001. – с.
27. Белянин, В. П. Психоллингвистика [Текст]/ В. П. Белянин. – М.: МПСИ, 2003 . – 232 с.
28. Березин, Ф.Б., Мирошников, М.П., Рожанец Р.В. Методика многостороннего исследования личности: структура, основы интерпретации, некоторые области применения [Текст]/ Ф. Б. Березин, М. П. Мирошников, Р. В. Рожанец. – М.: Фолиум, 1994. – с.
29. Березин, Ф. Б. Психическая адаптация и тревога [Текст]/ Ф. Б. Березин // Психические состояния. – С.-Пб.: Питер, 2001. – С. 219-229.
30. Бернштейн, Н. А. Биомеханика и физиология движений [Текст]/ Н.А.Бернштейн. – М.-Воронеж: МПСИ, 1997. – с.
31. Бернштейн, Н. А. Современные искания в физиологии нервного процесса [Текст]/ Н. А.Бернштейн. – М.: Смысл, 2003. – 330с.
32. Бехтель, Э., Бехтель, А. Контекстуальное опознание [Текст]/ Э.Бехтель, А. Бехтель. – С.-Пб.: Питер, 2005. – 336 с.
33. Битенский, В.С., Херсонский, Б.Г., Дворяк С. В. Наркомании у подростков [Текст]/ В. С.Битенский, Б. Г. Херсонский, С.В. Дворяк. – М., 1989. – с.
34. Блонский, П. П. Память и мышление [Текст]/ П. П. Блонский. – С.-Пб.: Питер, 2001. – с.

35. Блонский, П. П. Психология младшего школьника [Текст]/ П.П.Блонский . – М.- Воронеж: МПСИ, 1997. – с.
36. Богоявленская, Д. Б. Рабочая концепция одаренности [Текст] / Д. Б. Богоявленская // Вопросы образования. – 2004. – № 2. – С. 46-68.
37. Божович, Е. Д. Учителю о языковой компетенции школьников: психолого-педагогические аспекты языкового образования [Текст]/ Е. Д. Божович. – М.: МПСИ, 2002. – 288 с.
38. Болданова, Б.С., Цветков, А.В. Методы контроля развития письменной речи у младших школьников в комплексной профилактике девиаций психического развития [Текст]/ Б. С. Болданова, А. В. Цветков // Сб. материалов международного конгресса «Психологическое сопровождение национальных проектов: ментальные барьеры и инновационные технологии развития общества в условиях социальной неопределенности». – М. -Кострома, КГУ им. Н.А. Некрасова, 2007. – С.70-72.
39. Болданова, Б. С., Цветкова, Л. С., Цветков А.В. Нейропсихологический статус учащихся 1-2 классов общеобразовательной школы с трудностями усвоения письменной речи [Текст]/ Б. С. Болданова, Л. С. Цветкова, А. В.Цветков // Современные гуманитарные исследования. – 2007. – №6. – С. 248-25.
40. Болданова, Б. С., Цветкова, Л. С., Цветков, А. В. О методах изучения письменной речи у младших школьников с трудностями психического развития [Текст]/ Б. С. Болданова, Л. С. Цветкова, А.В. Цветков// Педагогические науки. – 2007. – №6. – С.147-150.
41. Болданова, Б. С., Цветкова, Л. С., Цветков, А. В. Пути и методы развития письменной речи у младших школьников с трудностями обучения [Текст]/ Б. С. Болданова, Л. С. Цветкова, А. В. Цветков // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. Серия «Психологические

- науки. Акмеология образования». – 2008. – Т. 14. – №1. – С. 228-231.
42. Бондырева, С.К. Панкультура и молодежная субкультура [Текст]/ С.К. Бондырева //Актуальные проблемы молодежной субкультуры / под ред. О.В. Красновой. – М.: МПСИ, 2008. – 304 с.
43. Бондырева, С.К. Психолого-педагогические проблемы интегрирования образовательного пространства [Текст]/ С. К. Бондырева – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК». 2003. – 352 с.
44. Братусь, Б. С. Аномалии личности [Текст]/ Б. С. Братусь. – М., 1986. –с.
45. Братусь, Б.С, Розовский, И.Я., Цапкин, В.Н. Психологические проблемы изучения и коррекции аномалий личности [Текст]/Б.С. Братусь, И.Я. Розовский, В.Н. Цапкин. – М.: Изд-во Московского университета, 1988. с.
46. Брунер, Дж. Стратегии приема информации при образовании понятий [Текст]/ Дж. Брунер // Познавательные психические процессы. Хрестоматия / сост. и общ. ред. А.Г. Маклакова. – С.-Пб.: Питер, 2001. – С.
47. Брушлинский, А. В. Субъект: мышление, учение, воображение [Текст]/ А. В. Брушлинский. – М.-Воронеж: ИПП-НПО «МОДЭК», 1996. – 392 с.
48. Бузина, Т.С. Феномен "Поиска ощущений" и проблема профилактики СПИДа в наркологии [Текст]/ Т. С. Бузина //Вопросы наркологии. – 1994. – N 2.– С.84-88.
49. Бузина, Т.С, Должанская, Н.А. Мотивация к поиску острых ощущений как предпосылка к рискованному поведению в отношении наркотизации и ВИЧ-инфекции [Текст]/ Т.С.Бузина, Н.А. Должанская //Вопросы наркологии. – 1997. – N 3 – С.51.

50. Бузина, Т.С., Тхостов, А.Ш. "Рискованное поведение" и психологические аспекты профилактики ВИЧ-инфекции у потребителей психоактивных веществ [Текст]: рукопись статьи.
51. Бурменская, Г.В., Захарова, Е.И., Карабанова, О.А., Лидерс А.Г. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков [Текст]/ Г. В. Бурменская, Е. И. Захарова, О.А. Карабанова, А. Г. Лидерс . – М.: МПСИ, 2007. – 480с.
52. Веккер, Л.М. Психика и реальность: единая теория психических процессов [Текст]/ Л. М. Веккер. – М.: Смысл, 1998. – с.
53. Величковский, Б. М. Современная когнитивная психология [Текст] / Б. М. Величковский. – М., 1982. – 336 с.
54. Введение // Актуальные проблемы молодежной субкультуры/ под ред. О.В. Красновой. – М.: МПСИ, 2008. – 304 с.
55. Венгер, А. Л., Цукерман, Г.А. Психологическое обследование младших школьников [Текст]/ А.Л. Венгер, Г. А. Цукерман. – М.: Владос-пресс, 2003. – 160 с.
56. Венгерская, О.Л. Символ в когнитивной эволюции культуры [Текст]: дисс. ... канд. филос. наук / О.Л. Венгерская. – Омск, 2004. – с.
57. Вербовская, Е.В., Кольцова, И.Н. Технология «Телесная формопластика» как вариант педагогического обеспечения развития психофизиологического потенциала ребенка [Текст]/ Е. В. Вербовская, И. Н. Кольцова //Мир психологии. – 2004. – №4. – С. 212-217.
58. Вилюнас, В.К. Психологические механизмы мотивации человека [Текст]/ В.К. Вилюнас. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 232 с.
59. Винокурова, Г. А. Когнитивные особенности младших школьников с разным уровнем психического развития [Текст]: автореф. дисс. ... канд. психол. наук / Г. А. Винокурова. – М., 1999.

60. Выготский, Л. С. История развития высших психических функций [Текст]: в 6 т. / Л. С. Выготский. – М., 1983. – Т. 3. – с. – С.
61. Выготский, Л. С. Основы дефектологии [Текст]: в 6 т. / Л.С.Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 5 – с. – С.
62. Выготский, Л.С. Педология подростка [Текст]: в 6 т./ Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4. – С. 263; 284-287. – Т. 2. – С. 124-125.
63. Выготский, Л.С. Проблемы детской (возрастной) психологии [Текст]: в 6 т./ Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – Т.4. – с. – С.
64. Выготский, Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка [Текст]: в 6 т./ Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – Т.6. – с. – С.
65. Выготский, Л.С. Лекции по психологии [Текст]: в 6 т./ Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – Т.2. – с. – С.
66. Выготский, Л. С. Исторический смысл психологического кризиса [Текст]: в 6 т./ Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – Т.1. – с. – С.
67. Выготский, Л. С. Мышление и речь [Текст]/ Л. С. Выготский. – М.: АПН РСФСР, 1956. – с. – С.
68. Выготский, Л. С. Мышление и речь [Текст]: изд. 5, испр./ Л. С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1999. – с. – С.
69. Выготский, Л. С. О психологических системах. Проблема развития в структурной психологии (критическое исследование) [Текст]: в 6 т. / Л. С. Выготский. – М., 1982. – Т. 1. – 488 с. – С. 109-131; 238-290.
70. Выготский, Л. С. Педагогическая психология [Текст] / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 185 с.
71. Выготский, Л. С. Психология и учение о локализации психических функций [Текст]: в 6 т. /Л. С. Выготский / – М., 1982. –Т. 1. – 372 с.– С. 168-174.

72. Выготский, Л.С., Сахаров, Л.С. Исследование образования понятий: методика двойной стимуляции [Текст]/ Л.С.Выготский, Л.С. Сахаров //Психология мышления / под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, В.Ф. Спиридонова, М.В. Фаликман, В.В.Петухова. – М.: АСТ, 2008. – 672с. С. 530-539.
73. Гаврилова, Т.А. Новые исследования особенностей подросткового и юношеского возраста [Текст]/ Т. А. Гаврилова // Вопросы психологии. – 1984. – № 1. – С. 152 – 157.
74. Гальперин, П. Я. Введение в психологию [Текст]/ П. Я. Гальперин.– М.: КДУ, 2005. – 336 с.
75. Гальперин, П. Я. Психология как объективная наука [Текст]/ П.Я. Гальперин. – М.: Изд-во Института практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. – 480 с.
76. Гегель, Г.В.Ф. Лекции по эстетике [Текст]: сочинения / Г.В.Ф. Гегель. – М.: ОГИЗ, СОЦЭКГИЗ, 1938. – М.:– Т. 12.– Кн. 1.– 471с.
77. Глейтман, Г. Основы психологии [Текст] / Г. Глейтман / пер. с англ. под ред. В. Ю. Большакова. 5-е изд. международное. – С.-Пб.: Изд-во Речь, 2001. – 1248 с.
78. Гнездилова, О.Н., Фокина, М.В. Развитие личности подростка в современной школе [Текст]/ О. Н. Гнездилова, М. В. Фокина. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2006. – 160с.
79. Гончаров, В. С. Психология проектирования когнитивного развития [Текст]: монография / В. С. Гончаров. – Курган: Изд-во Курганского государственного университета, 2005. – 272 с.
80. Гончаров, О. А. К проблеме дифференциации лобных синдромов [Текст]/ О. А. Гончаров // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 2005. –№ 4. – С. 3-16.
81. Гуманитарные исследования в Интернете [Текст]: сб. статей / ред. А.Е. Войскунский. – М., 2000. – с.

82. Гуменюк, Д.Ю., Цветков, А.В. Динамика тревожности у подростков 14-17 лет [Текст]/ Д. Ю. Гуменюк, А. В. Цветков// Медицинские науки. – 2007. – №5. – С.26-27.
83. Гуменюк, Д.Ю., Цветков, А.В. Методика комплексного изучения подростковой тревожности [Текст]/ Д. Ю. Гуменюк, А. В. Цветков // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. Серия «Психологические науки. Акмеология образования». – 2007. Т.13. – №2. – С. 81-82.
84. Гуменюк, Д.Ю., Цветков, А.В. Методика комплексного изучения тревожности старших школьников [Текст]/ Д. Ю. Гуменюк, А.В.Цветков // Сб. материалов XI Всероссийской научно-практической конференции «Образование в России: медицинские, педагогические, психологические, экологические аспекты». – Калуга, КГПУ, 2007. – С. 129-131.
85. Гуменюк, Д.Ю., Цветков, А.В. Об индикаторах психологической безопасности образовательного пространства школы [Текст]/ Д.Ю. Гуменюк, А.В.Цветков // Вестник Тамбовского университета. Серия «Гуманитарные науки». – Тамбов, 2007. – Вып. 10(54). – С. 138-139.
86. Гуменюк, Д.Ю., Цветков, А.В. Проблема тревожности в подростковом возрасте (14-17 лет) [Текст]/ Д. Ю. Гуменюк, А. В. Цветков // Вопросы гуманитарных наук, 2007. – №5. – С.258-262.
87. Гурова, Л. Л. Психология мышления [Текст] / Л. Л. Гурова. – М. ПЕР СЭ, 2005. – 135 с.
88. Гусельцева, М.С. Методологические предпосылки развития культурно-исторической психологии [Текст]: дисс. канд. психол. наук / М.С. Гусельцева. – М., 2003. – с.
89. Давыдов, В. В. Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения предметов) [Текст] / В. В. Давыдов. – М., Педагогика, 1972. – 424 с.

90. Давыдов, В. В. О своеобразии направлений исследований А.Р. Лурия [Текст]/ В. В. Давыдов //Сб. докладов I Международной конференции памяти А.Р. Лурия / под ред. Е. Д. Хомской, Т.В. Ахутиной. – М.: Изд-во РПО, 1998. – 368 с. – С.14-20.
91. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения [Текст]/ В. В. Давыдов. – М.: ИЦ Академия, 2004. – 288 с.
92. Данилова, Н. Н. Психофизиологическая диагностика функциональных состояний [Текст] / Н. Н. Данилова. – М.: Изд-во Московского университета, 1992. – 192 с.
93. Диагностика семьи: методики и тесты [Текст]/ ред.-сост. Д.Я. Райгородский. – Самара: ИД Бахрах-М, 2004. – 736с.
94. Дмитриева, Т.Н., Сучков, В.А. Об алкоголизации подростков с патологическими формированиями личности неустойчивого типа [Текст]/ Т. Н. Дмитриева, В.А.Сучков //Социальная и клиническая психиатрия. – 1993. – Т.3. – № 1 – С. 49-53.
95. Добрынина, М.В. Роль символа в освоении смысловой структуры художественного текста [Текст]: дисс. канд. филолог. наук / М.В.Добрынина. – Тверь, 2005. с.
96. Дружинин, В. Н. Диагностика общих познавательных способностей [Текст] / В. Н. Дружинин. – С.-Пб.: «Питер», 1999. – 368 с.
97. Дружинин, В. Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие [Текст] / В. Н. Дружинин. – М.: ПЕР СЭ; С.-Пб.: ИМАТОН, 2001. – 224 с.
98. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей [Текст] / В. Н. Дружинин. – М., 1995. – 150 с.
99. Дунчев, В. Н. Когнитивный стиль и дивергентное мышление [Текст] / В. Н. Дунчев, И. М. Палей // Когнитивные стили: тезисы научно-практического семинара. – Таллинн, 1986. – С. 86-91.

100. Евин, И.А. Синергетика мозга и синергетика искусства [Текст]/ И.А.Евин. – М.-Ижевск: Институт компьютерных исследований, 2003. – с.
101. Егорова, М. С. Генетика поведения: психологический аспект [Текст] / М. С. Егорова. – М., "SocioLogos", 1995. – 156 с.
102. Егорова, М.С. Возрастные изменения генотип-средовых соотношений в показателях интеллекта [Текст] / М. С. Егорова, Н. М. Зырянова, С. Д. Пьянкова // Вопросы психологии. – 1993. – № 5. – С. 106-109.
103. Елшанский, С.П. Психосемантические аспекты нарушений структурирования внутреннего опыта у больных опийной наркоманией [Текст] : автореф. ...канд. психол. наук/ С.П. Елшанский. – М., 1999. – с.
104. Ермолаева, М.В. Психология развивающей и коррекционной работы с дошкольниками [Текст]/ М. В. Ермолаева. – М.: МПСИ, 2002. – с.
105. Жинкин, Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи[Текст]/ Н.И. Жинкин //Общая психолингвистика: хрестоматия / сост. К.Ф.Седов. – М.: Лабиринт, 2004. – с.
106. Забродин, Ю.М., Бороздина, Л.В., Мусина, И.А. К методике оценки уровня тревожности по характеристикам временной перцепции. [Текст]/ Ю.М. Забродин, Л.В. Бороздина, И.А. Мусина // Психологический журнал. – 1989. – № 5. – С. 87.
107. Завалишина, Д. Н. Практическое мышление: Специфика и проблемы развития [Текст] / Д. Н. Завалишина. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 376 с.
108. Захаров, А.И. Как помочь нашим детям избавиться от страха [Текст]/ А.И. Захаров. – С.-Пб., 1995. – с.

109. Зинченко, В.П., Гордон, В.М. Методологические проблемы психологического анализа деятельности [Текст]/ В.П. Зинченко, В.М. Гордон //Системные исследования. – М.: Наука, 1975. – С.82-108.
110. Иванов, Н.В. Проблемные аспекты языкового символизма (опыт теоретического рассмотрения) [Текст]/ Н.В.Иванов. – Мн.: Пропилеи, 2002. – 176с.
111. Изард, К. Эмоции человека [Текст]/ К.Изард.– С.-Пб.: Питер, 2002. – 464 с.
112. Имедадзе, Н.В. К методу исследования уровня тревожности [Текст]/ Н. В. Имедадзе // Материалы IV Всесоюзного общества психологов. – Тбилиси, 1971. – с.
113. Имедадзе, Н.В. Тревожность как фактор учения в дошкольном возрасте [Текст]/ Н. В. Имедадзе // Психологические исследования. –Тбилиси: Мецниереба, 1966. – С. 49-58.
114. Инновационное обучение: стратегия и практика [Текст]: Сб. статей / ред. В.Я. Ляудис. – М.: МГУ, 1994. – с.
115. Кабанова-Меллер, Е. Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся [Текст] / Е. Н. Кабанова-Меллер. – М., 1968. – 288 с.
116. Кабаченко, Т.С. Психологическое воздействие в практике управления поведением людей [Текст]/ Т.С.Кабаченко // Ежегодник РПО. – М., 2005. Специальный выпуск. Т.3. – С.42-44.
117. Калмыкова, З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости [Текст] / З. И. Калмыкова. – М., 1981. – 200 с.
118. Каплан, Г. Сэдок, Б. Клиническая психиатрия [Текст]/ Г.Каплан, Б.Сэдок. – М., 1999. – с.
119. Кернберг, О.Ф. Агрессия при расстройствах личности и перверсиях [Текст]/ О.Ф. Кернберг. – М.: Независимая фирма «Класс», 1998. – 368 с.

120. Клацки, Р. Память человека: структуры и процессы [Текст]/ Р.Клацки. – М.: Мир, 1978. – с.
121. Кле, М. Психология подростка [Текст]/ М. Кле. – М.: Педагогика, 1991. – 176 с.
122. Кликке, Ф. Продуктивное мышление [Текст] / Ф. Кликке. – М., 1983. – 302 с.
123. Климов, Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях [Текст]/ Е.А. Климов. – М.: МГУ, 1995. – 224 с.
124. Когнитивная психология [Текст]: учебник для вузов / И. В. Блинкова, А. Н. Воронин, В. Н. Дружинин [и др.]; под ред. В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова. – М., 2002. – 480 с.
125. Корнилова, Т.В. Экспериментальная психология: теория и методы [Текст]/ Т.В. Корнилова. – М., Аспект Пресс, 2002.
126. Королев, В.В. Психические отклонения у подростков - правонарушителей [Текст]/ В. В. Королев. – М.: Медицина, 1992. – С. 32, 39, 179, 180.
127. Корсакова, Н.К., Москвичюте, Л.И. Клиническая нейропсихология [Текст]/ Н. К. Корсакова, Л. И. Москвичюте – М., 2003. – с.
128. Корсакова, Н.К., Микадзе, Ю.В., Балашова, Е.Ю. Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников [Текст]/ Н. К. Корсакова, Ю. В. Микадзе, Е. Ю. Балашова. – М.: РПО, 2001. – с.
129. Костина, А.В. Эстетика рекламы [Текст]/ А. В. Костина. – М.: ООО Вершина, 2003. – 304 с.
130. Котягина, С.Н. Особенности формирования психической деятельности у детей с резидуальной энцефалопатией: нейропсихологическое исследование [Текст]: дисс. канд. психол. наук/ С. Н. Котягина. – М., 2003. – с.

131. Коул, М. Культура и мышление [Текст] / М. Коул, С. Скрибнер. – М., 1977. – 261 с.
132. Кочубей, Б.И., Новикова, Е.В. Эмоциональная устойчивость школьника [Текст] / Б.И.Кочубей, Е.В.Новикова // Психологическое консультирование в школе. – Пермь: Западно-Уральский учебно-научный центр, 1993. – С. 99-115.
133. Кошкина, Е.А. Эпидемиологические исследования в наркологии [Текст]/ Е.А. Кошкина // Лекции по наркологии /под ред. Н.Н. Иванца. – М.: «Нолидж», 2000. — 448с.
134. Красностанов, Э. Ритм в искусстве и на производстве [Текст] / Э. Красностанов //Эстетика и производство. Сб. статей /ред. Л. Новиков.– М.: МГУ, 1969. – с.
135. Кржечковский, А.Ю. Самосознание подростков с адаптированным, девиантным и делинквентным поведением [Текст]: автореф. дисс... док. мед. наук/ А. Ю. Кржечковский. – С.-ПБ., 1997.
136. Крис Антон, О. Свободные ассоциации: метод и процесс [Текст] / О. Крис Антон. – М.: Когито-Центр, 2007. – 159с.
137. Крутецкий, В. А. Проблема способностей в психологии [Текст] / В. А. Крутецкий. – М.: Педагогика, 1971. – 60 с.
138. Крутецкий, В. А. Психология обучения и воспитания школьников [Текст] / В. А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 1976. – 304 с.
139. Кузьмина, Е. Г. Дифференцированность когнитивных структур младших школьников при традиционном и развивающем обучении [Текст]: дисс. канд. психол. наук / Е. Г. Кузьмина. – М., 1994. – 126 с.
140. Кулагина, Н.В. Символ как средство мировосприятия и миропонимания [Текст] / Н. В. Кулагина. – М.: МПСИ, 1999. – с.

141. Курганов, Е. Анекдот – Символ – Миф [Текст] / Е. Курганов. – С.-Пб.: Звезда, 2002. – с.
142. Лазарус, Р. Теория стресса и психофизиологические исследования [Текст] / Р.Лазарус //Хрестоматия по психологии / под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1977. – С. 179, 187-189, 191.
143. Левин, К. Теория поля в социальных науках [Текст] / К. Левин. – С.-Пб.: Речь, 2000. – с.
144. Леви-Брюль, Л. Сверхъестественное в первобытном мышлении [Текст] / Л. Леви-Брюль. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – с.
145. Леви-Строс, К. Структурная антропология [Текст] / К. Леви-Строс. – М.: Эксмо-пресс, 2001. – с.
146. Левитов, Н.Д. О психических состояниях человека [Текст] / Н.Д.Левитов. – М.: Просвещение, 1964. – 344 с.
147. Леонтьев, А.А. Слово в речевой деятельности [Текст] / А.А. Леонтьев. – М.: УРСС, 2003. – с.
148. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики [Текст] / А.А.Леонтьев. – М.: Смысл, 2003. – с.
149. Леонтьев, А.Н. Лекции по общей психологии [Текст] / А.Н.Леонтьев. – М.: Смысл, 2001. – 511с.
150. Леонтьев, А.Н. Мышление [Текст] / А.Н.Леонтьев // Познавательные психические процессы. Хрестоматия/ сост. и общ. ред. А.Г. Маклакова. – С.-Пб.: Питер, 2001. – с.
151. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики [Текст] / А.Н.Леонтьев. – М.: МГУ, 1981. – с.
152. Леонтьев, А.Н. Психологическое исследование деятельности и интересов посетителей ЦПКиО им. А.М. Горького [Текст] /

- А.Н.Леонтьев // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А.Н. Леонтьева. – М.: Смысл, 1999. – С.
153. Леонтьев, А.А. Деятельный ум (деятельность, знак, личность) [Текст] / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2001. – 392 с.
 154. Леонтьев, А.Н. Деятельность, сознание, личность [Текст] / А.Н.Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – с.
 155. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики [Текст] / А.Н.Леонтьев. – М.: МГУ, 1981. – с.
 156. Личко, А.Е., Битенский, В.С. Подростковая наркология [Текст] / А.Е. Личко, В.С. Битенский. – М., 1992. – с.
 157. Лобок, А.М. Миф как основание детского мышления [Текст] / А.М. Лобок // Мир психологии, 1998. – №3. – С.
 158. Логанова, И. А. Когнитивное и личностное развитие старших подростков музыкальных школ [Текст]: автореф. дисс. ... канд. психол. наук / И. А. Логанова. – М., 2001. – 23 с.
 159. Лосев, А.Ф. Знак. Символ. Миф [Текст] / А.Ф.Лосев – М.: МГУ, 1982. – с.
 160. Лосев, А.Ф. Диалектика мифа [Текст] / А.Ф. Лосев – М.: Мысль, 2001. – с.
 161. Лосев, А.Ф. Символ [Текст] / А.Ф. Лосев //Хрестоматия по философии /ред. П.В.Алексеев, А.В.Панин. – М.: Проспект, 2001. – с.
 162. Лотман, Ю.М. О семиотике понятий «стыд» и «страх» в механизме культуры [Текст] / Ю.М.Лотман // Семиосфера. Сб. статей/ ред. М.Ю. Лотман. – С.-Пб.: Искусство, 2001. – С.
 163. Лотман, Ю.М. О двух моделях коммуникации и их соотношении в общей системе культуры [Текст] / Ю.М.Лотман // Семиосфера. Сб. статей /ред. М.Ю. Лотман. – С.-Пб.: Искусство, 2001. – с.

164. Лотман, Ю.М. «Договор» и «вручение себя» как архетипические модели культуры [Текст] / Ю.М.Лотман // История и типология русской культуры. – С.-Пб.: Искусство, 2002. – с.
165. Лурия, А.Р. Высшие корковые функции человека [Текст] / А. Р. Лурия. – М.: Академический проект, 2001. – 512 с.
166. Лурия, А. Р. Об изменчивости психических функций в процессе развития ребенка [Текст] / А. Р. Лурия // Вопросы психологии. – 1962. – № 3. – С. 15-22.
167. Лурия, А.Р. Письмо и речь: нейролингвистические исследования [Текст] / – М.: ИЦ Академия, 2002. – 352 с.
168. Лурия, А.Р. Природа человеческих конфликтов [Текст] / А.Р. Лурия. – М.: Когито- Центр, 2002. – С.
169. Лурия, А.Р. Основы нейропсихологии [Текст] / А.Р. Лурия – М.: ИЦ Академия, 2002. – 384 с.
170. Лурия, А. Р. Формирование сознания. Учебно-методическое пособие по курсу общей психологии [Текст] / А. Р. Лурия. – М.: МГУ, 1967. – 223 с.
171. Лурия, А. Р. Экспериментальное развитие конструктивной деятельности. Дифференциальное обучение однойцевых близнецов [Текст] / А. Р. Лурия, А. Н. Миренова // Труды Медико-биологического института. – 1936. – С. 18-32.
172. Ляудис, В.Я. Методика преподавания психологии [Текст] / В.Я. Ляудис. – М.: Изд-во УРАО, 2000. – 128с.
173. Ляудис, В.Я. Культура памяти [Текст] / В.Я. Ляудис //Мир психологии, 2001. – №1. – С.14-23.
174. Ляудис, В.Я. Психологические предпосылки проектирования моделей инновационного обучения в школе [Текст] / В.Я. Ляудис // Инновационное обучение: стратегия и практика. Материалы первого научно-практического семинара психологов и

- организаторов школьного образования / ред. В.Я. Ляудис. – М.: МГУ, 1994. – 203 с.
175. Ляудис, В.Я., Негурэ, И.П. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников [Текст] / В. Я. Ляудис, И.П. Негурэ. – Кишинев, 1983. –с.
 176. Малаховская, Е. В. Биологические основы индивидуальных различий в темпераменте детей второго полугодия жизни. Сообщение 2: природа индивидуальных различий в чертах темперамента [Текст] / Е. В. Малаховская, С. Б. Малых, Т. А. Строганова, М. М. Цетлин // Физиология человека. – 2000. – Т. 26. – № 3. – С. 38-47.
 177. Малых, С. Б. Основы психогенетики [Текст] / С. Б. Малых, М. С. Егорова, Т. А. Мешкова. – М., Эпидавр, 1998. – 742 с.
 178. Малькова, Т.П., Фролова, М.А. Введение в социальную философию [Текст] / Т.П. Малькова, М.А. Фролова. – М., Международная педагогическая академия, 1995. – 192с.
 179. Мальковская, И.А. Знак коммуникации. Дискурсивные матрицы [Текст] / И.А. Мальковская. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 240с.
 180. Мамардашвили, М.К. Эстетика мышления [Текст] / М.К. Мамардашвили. – М.: Московская школа политических исследований, 2000. – 416 с.
 181. Мамардашвили, М.К., Пятигорский, А.М. Символ и сознание. Метафизические рассуждения о сознании, символике и языке [Текст] / М.К. Мамардашвили, А.М. Пятигорский // Сб. статей / ред. Ю.П. Сенокосова. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. – 224с.
 182. Маркова, А. К. Психология обучения подростка [Текст] / А. К. Маркова. – М., 1975. – 132 с.– С. 4.

183. Марютина, Т. М. Природа межиндивидуальной изменчивости вызванных потенциалов. Роль среды и наследственности в формировании индивидуальности человека [Текст] / Т. М. Марютина. – М.: Педагогика, 1988. – 336 с.
184. Матвеева, Л.В., Аникеева, Т.Я., Мочалова, Ю.В. Психология телевизионной коммуникации [Текст] / Л.В. Матвеева, Т.Я. Аникеева, Ю.В. Мочалова. – М., 2000. – с.
185. Менчинская, Н. А. Проблемы учения и развития [Текст] / Н. А. Менчинская // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. – М., 1978. – 172 с.
186. Миренова, А. Н. Сравнительная оценка методов развития комбинаторных функций у дошкольника [Текст] / А. Н. Миренова, В. Н. Колбановский // Труды Медико-биологического института. – 1934. – Т. III. – С. 105-118.
187. Михайлова, Ю.А. Развитие эмоциональной регуляции у воспитанников дома ребенка с рождения до 4 лет [Текст]: автореф. дисс. канд. псих. наук/ Ю.А. Михайлова. – М., 2004. – с.
188. Михеев, В. Ф. Наследственная обусловленность некоторых индивидуальных особенностей памяти человека [Текст] / В. Ф. Михеев // Проблемы генетической психофизиологии. – М., 1978. – С. 244-253.
189. Михеева, А.А. Зарница: книга для дополнительного чтения в 3-м классе национальных школ РСФСР [Текст] / А.А. Михеева. – Ленинград: Просвещение. Ленинградское отделение, 1987. – с.
190. Наенко, Н. И. О некоторых вопросах изучения психической напряженности [Текст] / Н. И. Наенко // Психологические исследования / под ред. А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурия, Е. Д. Хомской. – М.: МГУ, 1973. – Вып. 4. – С. 28-35.

191. Назаретян, А.П. Психология стихийного массового поведения [Текст] / А. П. Назаретян. – М.: ПЕР СЭ, 2001. – с.
192. Назарова, В. В. Динамика когнитивной дифференцированности и возрастные интеллектуальные особенности школьников [Текст]: автореф. дисс. ... канд. психол. наук / В. В. Назарова. – М., 2001. – 24 с.
193. Найссер, У. Познание и реальность: смысл и принципы когнитивной психологии [Текст] / У. Найссер. – Благовещенск, БГК им. И.А. Бодуэна де Куртенэ, 1998. – 224с.
194. Налимов, В.В. Вероятностная модель языка: о соотношении естественных и искусственных языков [Текст] / В. В. Налимов. – Томск- М.: Водолей Паблишерс, 2003. – 368с.
195. Норманн, Д. Семантические сети [Текст] / Д. Норманн // Познавательные психические процессы. Хрестоматия /сост. и общ. ред. А.Г. Маклакова. – С.-Пб.: Питер, 2001. – с.
196. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении [Текст]: практическое руководство/ под ред. И.А. Бaeвой. – С.-Пб.: Речь, 2006. – 288с.
197. Овчарова, Р.В. Справочная книга школьного психолога [Текст]/ Р.В. Овчарова. – М.: Просвещение, 1996. – 351 с.
198. Осборн, Х. Современное искусство [Текст]/ Х. Осборн //Современная западно-европейская и американская эстетика. Сб. статей/ ред. Е.Г. Яковлев.– М.: Книжный дом «Университет», 2002. – 224с.
199. Осмоловская, И.М. Организация дифференцированного обучения в современной общеобразовательной школе [Текст]/ И.М. Осмоловская. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2005. – 216 с.

200. Ошанин, Д.А. Предметное действие и оперативный образ [Текст] / Д.А. Ошанин //Избранные психологические труды. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1999. – 512с.
201. Пайман, Аврил. История русского символизма [Текст]/ Аврил Пайман. – М.: Республика, 2000. – 415с.
202. Петраков, А.А. Проблема символа в русской философии XX века (П.А. Флоренский, А.Ф. Лосев, С.Н. Булгаков, А. Белый) [Текст]: дисс. ... канд. филос. наук/ А.А. Петраков. – М.: 2006. – с.
203. Петренко, В.Ф. Основы психосемантики [Текст]/ В.Ф.Петренко.– Смоленск: СГУ, 1997. – с.
204. Пиаже, Ж., Инельдер, Б. Генезис элементарных логических структур. Классификация и сериация [Текст]/ Ж. Пиаже, Б. Инельдер. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. – 416 с.
205. Пиаже, Ж. Психология интеллекта [Текст] / Ж. Пиаже // Избранные психологические труды. – М., 1969. – 659 с.
206. Плотинский, Ю.М. Модели социальных процессов [Текст]/ Ю.М. Плотинский. – М.: Логос, 2001. – с.
207. Подросток на перекрестке эпох [Текст] / под ред. С.В. Кривцовой. – М. Генезис, 1997. – 288с. – С. 54, 55, 62, 73-75, 82.
208. Пономарев, Я. А. Психология творчества [Текст] / Я. А. Пономарев. – М.: Наука, 1976. – 303с.
209. Попова, Т.В. Ассоциативный эксперимент в психологии [Текст]/ Т.В. Попова. – М.: Флинта: МПСИ, 2006.– 72с.
210. Потанина, Л.Т. Воспитательный потенциал образно-символического мышления [Текст]/ Л.Т. Потанина // Знание. Понимание. Умение. – 2008. – №1. – С.89-93.
211. Потанина, Л.Т., Гусев, А.Н. Связь образно-символического мышления с развитием ценностно-смысловых представлений

- личности [Текст]/ Л.Т. Потанина, А.Н. Гусев // Вопросы психологии. – 2008. – №2. – С. 30-40.
212. Почепцов, Г.Г. Пропаганда и контрпропаганда [Текст]/ Г.Г. Почепцов. – М.: Центр, 2004. – 256 с.
213. Практическая психодиагностика: методики и тесты [Текст]/ ред.-сост. Д.Я. Райгородский. – Самара: ИД Бахрах-М, 2000. – 672с.
214. Практическая психология образования [Текст] / под ред. И.В. Дубровиной. – С.-Пб.: Питер, 2006. – 592с.
215. Прежесецкая, С. И. Когнитивное и личностное развитие младших школьников в различных системах обучения [Текст]: дисс. ... канд. психол. наук / С. И. Прежесецкая. – М., 1995. – 111с.
216. Прихожан, А.М. Психокоррекционная работа с тревожными детьми [Текст]/ А.М. Прихожан // Активные методы в работе школьного психолога. – М., 1990. – с.
217. Прихожан, А.М. Психологическая природа и возрастная динамика тревожности [Текст] : дисс. докт. псих. наук/ А. М. Прихожан. – М., 1996. – 307с.
218. Прихожан, А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика [Текст]/ А.М. Прихожан. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО "МОДЭК", 2000. – 304 с.
219. Пропп, В.Я. Проблемы комизма и смеха [Текст]/ В.Я. Пропп.– М.: Лабиринт, 2002. – с.
220. Психологический словарь [Текст] / под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика-пресс, 1996. – с.
221. Психология и лечение зависимого поведения [Текст] /под ред. С. Даулинга. – М.: Независимая фирма «Класс», 2000. – 240 с.
222. Пузырей, А.А. Психология. Психотехника. Психагогика [Текст]/ А.А. Пузырей. – М.: Смысл, 2005. – 488с.

223. Пятницкая, И.Н. Наркомании [Текст]/ И.Н. Пятницкая. – М.,1994. – с.
224. Равич-Щербо, И. В. Роль среды и наследственности в формировании индивидуальности человека [Текст] / И. В. Равич-Щербо. – М.: Педагогика, 1988. – 336 с.
225. Равич-Щербо, И. В. Психогенетика [Текст] / И. В. Равич-Щербо, Т. М. Марютина, Е. Л. Григоренко. – М., "Аспект пресс", 1999. – 446 с.
226. Расторгуев, С.П. Философия информационной войны [Текст]/ С.П. Расторгуев. – М.: МПСИ, 2003. – 496 с.
227. Ратанова, Т. А. Взаимосвязь некоторых когнитивно-личностных показателей со школьной успеваемостью [Текст] / Т. А. Ратанова // Структуры познавательной деятельности. – Владимир, 1989. – С. 10-22.
228. Ратанова, Т. А. Уровень дифференцированности когнитивных структур как основа умственных способностей [Текст] / Т. А. Ратанова // Психология сегодня. – М., 1996. – Т.2. – Вып. 1. – С. 124-125.
229. Розин, В.М. Визуальная культура и восприятие. Как человек видит и понимает мир [Текст]/ В.М. Розин. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 224 с.
230. Рохлина, М.Л., Козлов, А.А. Наркомании. Медицинские, социальные последствия. Лечение [Текст]/ М.Л. Рохлина, А.А. Козлов. – М., 2001. – с.
231. Рохлина, М.Л., Врублевский, А.Г. Аффективные нарушения у больных полинаркоманиями и их роль в возникновении рецидивов заболевания [Текст]/ М.Л. Рохлина, А.Г. Врублевский // Вопросы наркологии. – 1990. – №1 – С. 34-38.

232. Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание [Текст] / С. Л. Рубинштейн. — М.: Изд-во АН СССР, 1957. — 328 с.
233. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст]: в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. — М.: Педагогика, 1989. — Т. 1: — 485 с. — С. 147-178. — Т. 2: — 321 с.
234. Рубинштейн, С. Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории [Текст] / С. Л. Рубинштейн // Проблемы общей психологии. — М., 1973. — С. 219-234.
235. Рубинштейн, С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике [Текст]/ С.Я. Рубинштейн. — М.: Апрель-Пресс, Изд-во Института Психотерапии, 2004. — с.
236. Рубцов, В. В. Социально-психологическая концепция интеллектуального развития ребенка А. Н. Перре-Клермо [Текст] / В. В. Рубцов // Психологическая наука и образование. — 1996. — № 2. — С. 20-26.
237. Савичева, А.А., Цветков, А.В. Апробация методики исследования знаково-символической деятельности у детей 9-11 лет [Текст]/ А.А.Савичева, А.В. Цветков // Сб. материалов III Международной научно-практической конференции «Развитие научного наследия А.Р. Лурия в отечественной и мировой психологии». — М.-Белгород, ИПЦ Политерра, 2007. — С. 31-32.
238. Сайко, Э.В. Ритуал — особый феномен, структурирующий отношения как важнейшее свойство человеческой действительности [Текст]/ Э.В. Сайко //Мир психологии, 2003. — №1. — С.
239. Салмина, Н.Г. Знак и символ в обучении [Текст]/ Н.Г. Салмина. — М.: МГУ, 1988. — 288с.

240. Самыгин, П.С. Девиантное поведение молодежи [Текст]/ П.С. Самыгин. – Ростов на /Д: Феникс, 2006. – 440с.
241. Сапогова, Е.Е. «Азбучные сказки»: игровые истории для создания образно-понятийной картины мира старших дошкольников [Текст]/ Е.Е. Сапогова // Известия ТулГУ. Серия «Психология». Вып. 2/ под ред. Е.Е. Сапоговой. – Тула: ТулГУ, 2002. – С. 120-150.
242. Сапогова, Е.Е. Психолингвистика для психологов: в поисках дидактической парадигмы [Текст]/ Е.Е. Сапогова // Известия ТулГУ. Серия «Проблемы языкознания». Вып. 2. – Тула: ТулГУ, 1999. – С.63-72.
243. Сборник докладов I Международной конференции памяти А.Р. Лурия [Текст]/ под ред. Е.Д. Хомской, Т.В. Ахутиной. – М.: Изд-во МГУ, 1998. – 368 с.
244. Седов, К.Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции [Текст]/ К.Ф. Седов. – М.: Лабиринт, 2004. – 320с.
245. Семенович, А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте [Текст]/ А.В. Семенович. – М.: Академия, 2002. – 232с.
246. Селье, Г. Некоторые аспекты учения о стрессе [Текст]/ Г. Селье // Хрестоматия по психологии / под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1977. – С. 305-311.
247. Сергиенко, А.А. Особенности формирования и развития мнестической деятельности у детей 6-8 и 9-11 лет, обучающихся в общеобразовательной школе [Текст]: автореф. дисс. ... канд. психол. наук/ А.А. Сергиенко. – М., 2006. – 24с.

248. Сергиенко, Е. А. Антиципация в раннем онтогенезе человека [Текст] / Е. А. Сергиенко. – М., 1992. – С.
249. Сергиенко, Е. А. Изучение психологических особенностей близнецов в лонгитюдном исследовании [Текст] / Е. А. Сергиенко, Т. Б. Рязанова, Г. А. Виленская, А. В. Дозорцева // Психофизиология матери и ребенка: нервная система / под ред. А. С. Батуева. – С.-Пб., 1999. – Вып. № 33. – С. 176-226.
250. Серкин, В.П. Методы психосемантики [Текст]/ В.П. Серкин. – М.: Аспект-пресс, 2004. – 207с.
251. Сеченов, И. М. Избранные философские и психологические произведения [Текст] / И. М. Сеченов. – М.: Госполитиздат, 1947. – 647 с. – С. 398-537.
252. Симерницкая, Э.Г. Нейропсихологическая диагностика и коррекция школьной неуспеваемости [Текст]/ Э.Г. Симерницкая //Нейропсихология сегодня/ под ред. Е.Д. Хомской. – М.: Изд-во МГУ, 1995. – 232с. – С.
253. Симерницкая, Э.Г. О предмете и специфике детской нейропсихологии [Текст]/ Э.Г. Симерницкая //А.Р. Лурия и современная психология/ под ред. Е.Д. Хомской, Л.С. Цветковой, Б.В Зейгарник. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – с. С.–
254. Скворцов, А.А. Нарушения программирования, регуляции и контроля мышления при поражении префронтальных отделов мозга [Текст]: автореф. дисс. канд. психол. наук/ А.А.Скворцов. – М., 2008. – с.
255. Смирнова, Е.О. Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах [Текст]/ Е.О. Смирнова. – М.: Изд-во Института практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. – 256с.

256. Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации) [Текст] / отв. ред. Т.М. Дридзе, А.А. Леонтьев. – М.: Наука, 1976. – 263с.
257. Снегин, Б.И. Эстетика природы, общества, искусства [Текст]/ Б.И. Снегин. – М., 2003. – 217с.
258. Соболева, М.Е. Философия символических форм Э. Кассирера: генезис, основные понятия, контекст [Текст]/ М.Е. Соболева. – С.-Пб.: С. –Пб ГУ, 2001. – с.
259. Современная западно-европейская и американская эстетика [Текст]: сборник переводов/ под ред. Е.Г. Яковлева.– М.: Книжный дом «Университет», 2002. – 224с.
260. Соколова, Е.Т., Николаева, В.В. Особенности личности при пограничных расстройствах и соматических заболеваниях [Текст]/ Е.Т. Соколова, В.В. Николаева. – М., 1995. –с.
261. Соколова, Е.Т. Проективные методы исследования личности [Текст]/ Е.Т. Соколова. – М.: МГУ, 1982. – с.
262. Солдатова, Г.У. Психология межэтнической напряженности [Текст]/ Г.У. Солдатова. – М.: Смысл, 1998. – с.?????
263. Соловьев, В. С. Философские начала цельного знания [Текст]: в 2 т. / В. С. Соловьев. – М.: Мысль, 1976. Т.2. – С. 562-568.
264. Соловьева, С. Л. Эмоциональные состояния больных психосоматическими заболеваниями [Текст]: дисс ... канд. псих. наук / С. Л. Соловьева. – Л., 1991. – 421 с.
265. Соломзес, Дж., Чебурсон, В., Соколовский, Г. Наркотики и общество [Текст]/ Дж. Соломзес, В. Чебурсон, Г. Соколовский. – М., 1998. –с.
266. Солсо, Р. Л. Когнитивная психология [Текст] / Р. Л. Солсо. – М.: Тривола, 1996. – 598 с.

267. Сонькин, В.Д. На пути к физиологической теории онтогенеза человека [Текст]/ В.Д. Сонькин // Альманах «Новые исследования». – М.: Вердана. – 2009, №2 (19), С.13-14.
268. Сотникова, Ю.А. Защитные механизмы в личностной организации пациентов с расстройствами адаптации и суицидальными попытками [Текст]: автореф дисс. канд. психол. наук/ Ю.А.Сотникова. – М.: МГУ, 2005. – с.
269. Спилбергер, Ч.Д. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги [Текст]/ Ч.Д. Спилбергер // Стресс и тревога в спорте. – М.: Физкультура и спорт, 1983. – С. 12-24.
270. Стрелков, Ю.К. Инженерная и профессиональная психология [Текст]/ Ю.К. Стрелков. – М.: Академия; Высшая школа, 2001.– 360 с.
271. Сухов, А. Н., Трыканова, С.А. Миграция в Европе и ее последствия [Текст]/ А.Н.Сухов, С.А. Трыканова. – М.:МПСИ, 2008. – 216с.
272. Сухомлинский, В. А. Избранные произведения [Текст]: в 5 т. / В.А. Сухомлинский. – Киев, 1980. – Т.5. –с.
273. Топоров, В. Н. Миф. Ритуал. Символ. Образ: исследования в области мифопоэтического. Избранное [Текст]/ В.Н. Топоров. – М.: ИГ Прогресс – Культура, 1995. – 624с.
274. Турчин, А.С. Особенности развития знаково-символической деятельности в онтогенезе [Текст]/ А.С. Турчин // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. Серия «Психологические науки. Акмеология образования», 2006.– Т.12. – №4. – С. 65-71.
275. Тюпа, В. И. Аналитика художественного (введение в литературоведческий анализ) [Текст]/ В.И. Тюпа. – М.: Лабиринт, РГГУ, 2001. – 192с.

276. Улыбина, Е. В. Карнавал и психоанализ – наложение пространств [Текст]/ Е.В. Улыбина //Мир психологии, 2001. – № 4. – С.
277. Улыбина, Е. В. Психология обыденного сознания [Текст]/ Е.В. Улыбина. – М.: Смысл, 2001. – с.
278. Усанова, О. Н. Специальная психология [Текст]/ О.Н. Усанова. – М.: МПГУ, 1990. – с.
279. Фадеева, И. Е. Теория и культурно-историческая феноменология символа [Текст]: дисс. ... докт. культ/ И.Е.Фадеева. – С.-Пб.: 2004. –с.
280. Фельдштейн, Д. И. Психологические особенности развития личности в подростковом возрасте [Текст]/ Д. И. Фельдштейн // Вопросы психологии. – 1988. – №6. – С. 31-41.
281. Фельдштейн, Д. И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности [Текст]/ Д. И. Фельдштейн. – М.: МПСИ, 1999. –с.
282. Флоренский, П. А. Иконостас [Текст]/ П. А. Флоренский. – М.: АСТ, 2001. – с.
283. Фотекова, Т. А. Общее и специфическое в речи детей с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития [Текст]/ Т. А. Фотекова //Лурия А.Р. и психология 21 века. Сб. докладов/ под ред. Т. В. Ахутиной, Ж. М. Глозман. – М.: Инсайт, 2003. – С.214-221.
284. Фрейд, З. Остроумие и его отношение к бессознательному [Текст]/ З. Фрейд. – С.-Пб.- М.: АСТ, 1998. – с.??????
285. Фрейд, З. Психология бессознательного [Текст]/ З. Фрейд. – М.: Просвещение, 1990. – 447 с.
286. Ханин, Ю. Л. Исследование тревоги в спорте [Текст]/ Ю. Л. Ханин // Вопросы психологии. – 1978. – №6. – С. 94-106.

287. Хассан, И. Культура постмодернизма [Текст]/ И.Хассан // Современная западно-европейская и американская эстетика. Сб. статей/ ред. Е.Г. Яковлев. – М.: Книжный дом «Университет», 2002. – 224 с.
288. Холодная, М. А. Интегральные структуры понятийного мышления [Текст] / М. А. Холодная. – Томск, 1983. – 190 с.
289. Холодная, М. А. Структурная организация индивидуального интеллекта [Текст]: дисс. ... докт. психол. наук / М. А. Холодная. – М., 1990. – 304 с.
290. Хомская, Е. Д., Ефимова, И. В., Будыка, Е. В., Ениколопова, Е. В. Методы исследования и оценки профиля латеральной организации мозга [Текст]/ Е. Д. Хомская, И. В. Ефимова, Е. В. Будыка, Е.В. Ениколопова // Методы нейропсихологической диагностики. Хрестоматия/ под ред. Е.Ю. Балашовой, М.С. Ковязиной. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2009. – 528с.
291. Храковский, В.С., Володин, А.П. Семантика и типология императива: русский императив [Текст]/ В.С. Храковский, А.П.Володин. – М.: УРСС, 2001. – с.
- 292.Хрестоматия по истории философии (западная философия) [Текст]: учебное пособие для вузов в 3 ч. – М.: ГИЦ Владос. – 2001. Ч.2. – 528с.
293. Цветков, А. В., Савичева, А. А. Апробация методики изучения знаково-символической деятельности у детей 9-11 лет [Текст]/ А. В.Цветков, А. А. Савичева // Вестник Тамбовского университета. Серия «Гуманитарные науки» – Тамбов, 2007. – Вып. 11(55). – С. 233-235.
294. Цветков, А. В., Гуменюк, Д. Ю., Скворцова, И. Б. Возрастная динамика вербальных и образных ассоциаций у подростков 14-17 лет [Текст]/ А. В. Цветков, Д. Ю. Гуменюк, И. Б. Скворцова // Вопросы филологических наук, 2007. – №5. – С.73-74.

295. Цветков, А.В. Гендерные особенности знаково-символической деятельности у студентов 17-24 лет [Текст]/ А. В. Цветков // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. Серия «Психологические науки. Гендерная психология», 2006. – Т.12. – №1. – С. 94-97.
296. Цветков, А.В., Чернобаева, Н.Я., Куш, Е.А. Героиновая наркомания: нарушения самосознания и познавательных процессов [Текст]/ А. В. Цветков, Н. Я. Чернобаева, Е. А. Куш. – М.: НОУ ВПО МПСИ, 2008. – 96с.
297. Цветков, А. В., Гуменюк, Д. Ю., Скворцова, И.Б. Динамика развития тревожности и ассоциативных процессов у подростков 14-17 лет [Текст]/ А. В. Цветков, Д. Ю. Гуменюк, И. Б. Скворцова // Сб. материалов IV Национальной научно-практической конференции «Психология образования: подготовка кадров и психологическое просвещение». – М., ООО ФПО, 2007. – С. 132-133.
298. Цветков, А.В. Методика ассоциативной диагностики личности и познавательных процессов [Текст]/ А. В. Цветков. – М.: Компания Спутник+, 2008. – 51с.
299. Цветков, А.В. Методика ассоциативной диагностики познавательных процессов у школьников [Текст]/ А. В. Цветков // Вестник Тамбовского университета. Серия «Гуманитарные науки». – Тамбов, 2008. – Вып.10(66). – С. 282-287.
300. Цветков, А.В. Методика контроля динамики формирующего обучения [Текст]/ А. В. Цветков // Медицинские науки, 2007. – №3. – С. 113-114.
301. Цветков, А.В., Болданова, Б.С. Методы формирования письменной речи у детей с трудностями обучения в 1-2 классах общеобразовательной школы [Текст]/ А. В. Цветков, Б. С.

- Болданова // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». – М.: Изд-во МГОУ, 2009. – №3. – С.
302. Цветков, А.В. Неоассоцианизм как парадигма изучения когнитивных процессов [Текст]/ А. В. Цветков // Вопросы когнитивной лингвистики, 2009. – №1. – С.129-134.
303. Цветков, А.В. Об актуальных проблемах психологического изучения символа [Текст]/ А. В. Цветков // Вестник Тамбовского университета. Серия «Гуманитарные науки». – Тамбов, 2007. – Вып. 12(56). – С. 154-158.
304. Цветков, А.В. Об универсальной структуре знаково-символической деятельности [Текст]/ А. В. Цветков // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. № 11 (75): Общественные и гуманитарные науки: Научный журнал. – С.-Пб, 2008. – С. 266-272.
305. Цветков, А. В. О гендерных особенностях знаково-символической деятельности студентов 17-24 лет [Текст]/ А. В. Цветков// Сб. материалов Всероссийской научно-практической конференции «Гендерное образование в России: состояние и проблемы становления». – М.: Изд-во СГУ, 2008. – С.138-143.
306. Цветков, А.В., Чернобаева, Н.Я. О применении направленных ассоциаций как индикатора изменений самосознания у больных героиновой наркоманией [Текст]/ А. В. Цветков, Н. Я. Чернобаева // Вестник Тамбовского университета. Серия «Гуманитарные науки». – Тамбов, 2008. – Вып.4(60). – С.172-174.
307. Цветков, А.В. О психологических универсалиях знаково-символической деятельности [Текст]/ А. В. Цветков// Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». – М.: Изд-во МГОУ, 2008. – №4. – С. 27-32.
308. Цветков, А.В., Чернобаева, Н.Я. Особенности направленных ассоциаций у больных героиновой наркоманией как индикатор

- изменений самосознания [Текст]/ А. В. Цветков, Н. Я. Чернобаева // Медицинские науки, 2007.– №4. – С. 47-48.
309. Цветков, А. В. Проблема образа-представления в работах Л.С. Цветковой [Текст]/ А. В. Цветков // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». – М.: Изд-во МГОУ, 2009. – №2. – С.3-8.
310. Цветков, А. В. Проблема эмпирического изучения роли символа в овладении поведением личности [Текст]/ А. В. Цветков //Сб. тезисов XII Международной научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов-2005». – М., 2005. – Т 2. – С. 374-375.
311. Цветков, А. В. Психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с несформированностью функций правого полушария [Текст]/ А. В. Цветков // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». – М.: Изд-во МГОУ, 2008. – №3. – С.94-99.
312. Цветков, А.В., Трубачева, М.А. Роль поликультурного образовательного пространства школы в психическом развитии детей-билингвов [Текст]/ А. В. Цветков, М. А. Трубачева // Вестник Тамбовского университета. Серия «Гуманитарные науки». Тамбов, 2008. – Вып. 9(65). – С. 236-242.
313. Цветков, А. В. Роль символа в развитии произвольной регуляции поведения личности в школьном возрасте [Текст]: автореф. дисс. ... канд. псих. наук/ А. В. Цветков. – М., 2006. – с.
314. Цветков, А. В. Символ и развитие эмоциональных процессов у ребенка младшего школьного возраста [Текст]/ А. В. Цветков // Материалы II Международной конференции «А.Р. Лурия и психология 21 века». – М., 2002. – С. 148–149.

315. Цветков, А. В. Символ и регуляция поведения личности (на модели образных ассоциаций) [Текст]/ А. В. Цветков // Материалы Всероссийской научной конференции "Поверх барьеров: человек, текст, общение". – М., 2006. – С. 86-88.
316. Цветков, А. В. Юмор как показатель реакции на критические ситуации [Текст]/ А. В. Цветков // Сб. материалов научной конференции студентов и молодых ученых МПСИ. – М.: МПСИ, 2003. – С.
317. Цветков, А. В. Ужас как смешно. Черный юмор против терроризма [Текст]/ А. В. Цветков //Тетради Международного Университета. – Москва, 2003. – Вып. 1. – С.
318. Цветкова, Л. С. Афазиялогия: современные проблемы и пути их решения [Текст]/ Л.С. Цветкова. – М.: МПСИ; Воронеж, НПО «МОДЭК», 2002. –с.
319. Цветкова, Л. С. Афазия и восстановительное обучение [Текст]/ Л. С. Цветкова. – М.: МГУ, 1988. – с.
320. Цветкова, Л.С. Введение в нейропсихологию и восстановительное обучение [Текст]/ Л. С. Цветкова. – М.- Воронеж: МПСИ, 2000. – с.
321. Цветкова, Л. С. Мозг и интеллект: нарушение и восстановление интеллектуальной деятельности [Текст]/ Л. С. Цветкова. – М.: Просвещение, 1995. – 304 с.
322. Цветкова, Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление [Текст]/ Л. С. Цветкова. – М.: Юрист, 1997. – с.
323. Цветкова, Л. С., Цветков, А. В. О роли нейропсихологии детского возраста в создании развивающей образовательной среды [Текст]/ Л. С. Цветкова, А. В. Цветков // Сб. материалов научно-практических конгрессов III Всероссийского форума «Здоровье

- нации – основа процветания России». – М., 2007. – Т.2. – Ч.2. – С. 280-281.
324. Цветкова, Л. С. Методика нейропсихологической диагностики детей [Текст]: изд. 4-е, исправленное и дополненное / Л. С. Цветкова. – М., Педагогическое общество России, 2002. – 96 с.
325. Цветкова, Л. С., Цветков, А. В. Методика развития воображения у младших школьников [Текст]/ Л.С. Цветкова, А.В.Цветков // Сб. материалов Всероссийской научно-практической конференции «Современное состояние теоретических и прикладных психологических исследований в социальной и педагогической психологии». – Иваново, Ивановский государственный университет, 2007. – С. 198-202.
326. Цветкова, Л.С., Цветков, А.В. Методы формирования предметных образов-представлений у младших школьников с трудностями развития психики [Текст]/ Л.С. Цветкова, А.В.Цветков // Сб. материалов IV Всероссийского съезда психологов образования России «Психология и современное российское образование». – М.: ООР ФПО России, 2008. – С. 383-384.
327. Цветкова, Л.С., Цветков, А.В. Нейропсихологическое консультирование в практике психолога образования. [Текст]/ Л.С. Цветкова, А.В.Цветков. – М.: Компания Спутник+, 2008. – 77с.
328. Цветкова, Л.С. Нейропсихологическая реабилитация больных. Речь и интеллектуальная деятельность [Текст]/ Л. С. Цветкова. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – с.
329. Цветкова, Л.С., Цветков, А.В. О нейропсихологических синдромах несформированности высших психических функций у младших школьников с трудностями обучения [Текст]/ Л. С. Цветкова, А. В. Цветков // Альманах «Новые исследования». – М.: Вердана, 2009. – №2 (19). – С.77-78.

330. Цветкова, Л.С., Асмолов, А.Г., Цветков, А.В. Принципы и методические приемы нейропсихологического развития психомоторики детей 7-10 лет с трудностями развития психики [Текст]/ Л. С. Цветкова, А. Г. Асмолов, А. В. Цветков // Реабилитология. Сб. научных трудов (ежегодное издание). Выпуск 3. – М., Изд-во ГОУ ВПО РГМУ Росздрава, 2005. – С. 25-30.
331. Цветкова, Л.С., Цветков, А.В. Проблема синдрома в нейропсихологии детского возраста [Текст]/ Л. С. Цветкова, А.В. Цветков // Вопросы психологии, 2009 – №2. – С.164-170.
332. Цветкова, Л.С., Цветков, А.В. Проблема фактора в нейропсихологии детского возраста [Текст]/ Л.С. Цветкова, А.В. Цветков // Вопросы психологии, 2008. – №6. – С.57-65.
333. Цветкова, Л.С., Цветков, А.В. Проблемы внедрения нейропсихологических методов в практику психологии образования (на примере диагностики произвольной регуляции) [Текст]/ Л.С. Цветкова, А.В. Цветков // Медицинские науки, 2008. – №2. – С.15-22.
334. Чернобаева, Н.Я., Цветков, А.В. Особенности предметных ассоциаций у больных героиновой наркоманией [Текст]/ Н.Я. Чернобаева, А.В. Цветков // Сб. материалов III Международной научно-практической конференции «Развитие научного наследия А.Р. Лурия в отечественной и мировой психологии». – М.-Белгород, ИПЦ Политерра, 2007. – С. 93.
335. Чиж, В.Ф. Психология злодея, властелина, фанатика [Текст]/ В.Ф. Чиж. – М.: Республика, 2002. – с.
336. Чуприкова, Н. И. Время реакции и интеллект: почему они связаны (о дискриминативной способности мозга) [Текст] / Н. И. Чуприкова // Вопросы психологии. – 1995. – № 4. – С. 65-81.

337. Чуприкова, Н. И. Психология умственного развития: принцип дифференциации [Текст] / Н. И. Чуприкова. – М.: Столетие, 1997. – 478 с.
338. Чуприкова, Н.И. Умственное развитие и обучение (к обоснованию системно-структурного подхода) [Текст]/ Н.И. Чуприкова. – М.-Воронеж: МПСИ, 2003. – 320 с.
339. Шабанов, П.Д., Штакельберг, О.Ю. Наркомании: патопсихология, клиника, реабилитация [Текст]/ П.Д. Шабанов, О. Ю. Штакельберг. – С.- ПБ., 2000. – с.
340. Шаймухамбетова, Г.Б. Гегель и Восток. Принципы подхода [Текст]/ Г.Б. Шаймухамбетова. – М.: ИФ «Восточная литература» РАН, 1995. – 288 с.
341. Шахнарович, А.М. Общая психолингвистика [Текст]/ А.М. Шахнарович. – М.: РОУ, 1995. – 96с.
342. Шеварев, П.А. Теория обобщенных ассоциаций в психологии [Текст]/ П.А. Шеварев. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. – 608 с.
343. Шехтер, М.С., Потапова, А.Я. Новые экспериментальные данные о функциях «мягких» эталонов в опознавательном процессе [Текст]/ М. С. Шехтер, А.Я. Потапова // Вопросы психологии, 2004. – №5. – С.
344. Шмелев, А.Г. Психодиагностика личностных черт [Текст]/ А.Г. Шмелев. – С.-Пб.: Речь, 2002. – 480с.
345. Шмелев, А.Г., Бабина, В.С. Тест юмористических фраз [Текст]/ //Общая психодиагностика / ред. А.А.Бодалев, В.В.Столина. – С.- Пб.: Речь, 2000. – 440 с.
346. Шмелев, А.Г., Болдырева, В.С. Психосемантика юмора и диагностика мотивов [Текст]/ А.Г. Шмелев, В.С. Болдырева

- //Мотивация личности. Сб. Статей / ред. А.А. Бодалев. – М.: АПН СССР, 1982. – с.
347. Шмелева, Е.Я., Шмелев, А.Д. Русский анекдот: текст и речевой жанр [Текст]/ Е.Я.Шмелева, А.Д.Шмелев. – М.: Языки славянской культуры, 2002. – 144с.
348. Щебланова, Е. И. , Аверина, И. С. , Задорина, Е. Н. Методика экспресс-диагностики интеллектуальных способностей детей 6-7 лет [Текст] / Е. И. Щебланова, И. С. Аверина, Е. Н. Задорина. – М., 1994. – 944 с. – С. 143-147.
349. Экспериментальная психология: практикум [Текст]/ под ред. С.Д. Смирнова, Т.В. Корниловой. – М.: Аспект Пресс, 2002. – с.
350. Элиаде, М. Аспекты мифа [Текст]/ М. Элиаде. – М.: Академический проект, 2001. – 240с.
351. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды [Текст] / Д. Б. Эльконин. – М: МПА, 1995. – 220 с.
352. Эльконин, Д. Б. К проблеме периодизации эмоционального развития школьников в различных системах обучения [Текст] / Д. Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – С. 17.
353. Юлдашев, В. Л. Социально-психологические и биологические факторы формирования аддиктивного поведения подростков [Текст]: дисс. ...док. мед. наук / В.Л. Юлдашев. – М., 1997. – с.
354. Юнг, К.Г. Коллективное бессознательное [Текст]/ К.Г. Юнг //Хрестоматия по философии/ ред. П.В.Алексеев, А.В.Панин. – М.: Проспект, 2001. – С.
355. Ярмоленко, А.В. Способность к многоязычию и её виды [Текст]/ А.В. Ярмоленко //Тезисы докладов на конференции по проблеме способностей. – Л., 1960. – 31 с.

356. Achterberg, J. Healing Images and Symbols in Nonordinary States of Consciousness. [Text]/ Achterberg J. //Re-vision, 1994. – Volume 16. – Issue 4.
357. Allix, N.M. The theory of multiple intelligences: A case of missing cognitive matter [Text]/ N.M.Allix //Australian Journal of Education, 2000. – Volume 44. – Issue 3.
358. Amrhein, P.C., McDaniel, M., Waddill, P. Revisiting the picture-superiority effect in symbolic comparisons: Do pictures provide privileged access? [Text]/ P.C. Amrhein, M. McDaniel, P. Waddill// Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, & Cognition, 2002. – September. – Volume 28(5). – P.843-857.
359. Anderson, P. Assessment and development of executive function (EF) during childhood [Text]/ P.Anderson // Neuropsychol. Dev. Cogn. Sect. C. – Child. Neuropsychol, 2002. – June. – Volume 8. – P. 2.
360. Atkinson, M. Tattooing and Civilizing Processes: Body Modification as Self-Control [Text]/ M. Atkinson //The Canadian Review of Sociology and Anthropology, 2004. – Volume 41. – Issue 2.
361. Atkinson, M. Pretty in ink: conformity, resistance, and negotiation in women's tattooing [Text]/ M. Atkinson // Sex Roles: A Journal of Research, 2002.
362. Becker, D.F., Edell, W.S., Fujioka, T.A., Levy, K.N., McGlashan, T.H. Attentional and intellectual deficits in unmedicated behavior-disordered adolescent inpatients [Text]/ D.F.Becker, W.S. Edell, T.A.Fujioka, K.N.Levy, T.H. McGlashan //Journal of Youth and Adolescence, 1996. – Volume 25. – Issue 1.
363. Bishop, P. The Use of Kant in Jung's Early Psychological Works [Text]/ P.Bishop //Journal of European Studies, 1996. – Volume 26. – Issue 2.

364. Bjorklund, P. Medusa Appears: A Case Study of a Narcissistic Disturbance [Text]/ P. Bjorklund //Perspectives in Psychiatric Care, 2000. – Volume 36. – Issue 3.
365. Borbely, A.F. A psychoanalytic concept of metaphor [Text]/ A. F. Borbely// Int. J. Psycho – Anal., 1998. – №79. – P. 923-934.
366. Bradley, R.T. The Origin and Organization of Socioaffective Dialogue [Text]/ R.T. Bradley // International Journal of Public Administration, 2001.
367. Burleson, B.B., Planalp, S. Producing Emotion (al) Messages [Text]/ B.B. Burleson, S. Planalp //Communication Theory, 2000. – Volume 10. – Issue 2.
368. Caspi, A., Moffitt, T.E. When Do Individual Differences Matter? A Paradoxical Theory of Personality Coherence [Text]/ A.Caspi, T.E. Moffitt //Psychological Inquiry, 1993. – Volume 4. – Issue 4.
369. Cerulo, K.A. Sociopolitical Control and the Structure of National Symbols: An Empirical Analysis of National Anthems [Text]/ K.A. Cerulo //Social Forces, 1989. – Volume 68. – Issue 1.
370. Cicchetti, D., Toth, S.L. The Development of Depression in Children and Adolescents [Text]/ D. Cicchetti, S.L. Toth // American Psychologist, 1998. – Volume 53. – Issue 2.
371. Cicchetti, D., Rogosch, F.A. Psychopathology as Risk for Adolescent Substance Use Disorders: A Developmental Psychopathology Perspective [Text]/ D. Cicchetti, F.A. Rogosch //Journal of Clinical Child Psychology, 1999. – Volume 28. – Issue 3.
372. Corral, M.M., Holguin, S.R., Cadaveira, F. Neuropsychological Characteristics in Children of Alcoholics: Familial Density [Text]

- / M.M. Corral, S.R. Holguin, F. Cadaveira // Journal of Studies on Alcohol, 1999. – Volume 60. – Issue 4.
373. Cummins, J. Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children [Text]/ J. Cummins // Review of Educational Research, 1979. – Volume 49/2. – P.222-251.
374. Cummins, J. Bilingualism and Special Education: Issues on Assessment and Pedagogy [Text]/ J. Cummins // Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 1984. – P. 57.
375. Davis, M.F. Don't ask, do tell! An oral history of the Clinton congress [Text]/ M. F. Davis //Journal for the Psychoanalysis of Culture & Society, 2002. – Volume 7. – Issue 1.
376. Desoete, A., Roeyers, H. Off-line metacognition--a domain-specific retardation in young children with learning disabilities? [Text]/ A. Desoete, H. Roeyers //Learning Disability Quarterly, 2002. – Volume 25. – Issue 2.
377. Eskritt, M., Lee, K. "Remember where you last saw that car": Children's production of external symbols as a memory aid [Text]/ M. Eskritt, K. Lee //Developmental Psychology, 2002 – March. – Volume 38(2). – P. 254-266.
378. Gabel, S., Stalling, M.C., Young, S.E. Family Variables in Substance-Misusing Male Adolescents: The Importance of Maternal Disorder. [Text]/ S.Gabel, M.C. Stalling, S.E. Young// Am. J. Drug Alcohol Abuse, 1998– Volume 24(1). – P. 61-84.
379. Ganellen, R.J. Comparing the Diagnostic Efficiency of the MMPI, MCMI-II, and Rorschach [Text]/ R.J. Ganellen //A Review. Journal of Personality Assessment, 1996. – Volume 67.
380. Giancola, P.R., Martin, C.S. , Tarter, R.E. , Pelham, W.E., Moss, H.B. Executive cognitive functioning and aggressive behavior in preadolescent boys at high risk for substance abuse/dependence [Text]/

- P.R. Giancola, C.S. Martin, R.E. Tarter, W.E. Pelham, H.B. Moss // *Journal of Studies on Alcohol*, 1996. – Volume 57. – Issue 4.
381. Giancola, P.R., Parker, A.M. A Six-Year Prospective Study of Pathways toward Drug Use in Adolescent Boys with and without a Family History of a Substance Use Disorder. [Text]/ P. R.Giancola, A.M.Parker // *Journal of Studies on Alcohol*, 2001. – Volume 62. – Issue 2.
382. Goodman, J.F. Combining Traditional Models of Education With Normal and Disabled Preschoolers Educational [Text]/ *Psychologist*, 1994. – Volume 29. – Issue 3.
383. Greeno, J.G. The Situativity of Knowing, Learning, and Research [Text]/ J.G. Greeno // *American Psychologist*, 1998. – Volume 53. – Issue 1.
384. Haaken, J. Bitch and femme psychology: women, aggression, and psychoanalytic social theory [Text]/ J. Haaken // *Journal for the Psychoanalysis of Culture & Society*, 2002. – Volume 7. – Issue 2.
385. Harrison S. Emotional Climates: Ritual, Seasonality and Affective Disorders [Text]/ S. Harrison // *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 2004. – Volume 10. – Issue 3.
386. James, K., Greenberg, J. Beliefs About Self and About Gender Groups: Interactive Effects on the Spatial Performance of Women [Text]/ K .James, J. Greenberg // *Basic and Applied Social Psychology*, 1997. – Volume 19. – Issue 4.
387. Kitayama, S., Masuda, T. Reappraising Cognitive Appraisal From a Cultural Perspective [Text]/ S. Kitayama, T. Masuda // *Psychological Inquiry*, 1995. – Volume 6. – Issue 3.
388. Kraidy, M.M. Broadcasting regulation and civil society in postwar Lebanon [Text]/ M.M. Kraidy // *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 1998. – Volume 42.

389. Liddle, H.A. Theory Development in a Family-Based Therapy for Adolescent Drug Abuse [Text]/ H.A. Liddle // Journal of Clinical Child Psychology, 1999. – Volume 28. – Issue 4.
390. Linde, C. Van Der Intercultural communication within multicultural schools: educational management insights [Text]/ C. Linde // Education, 1997. – Volume 118. – Issue 2.
391. Markey, C.N., Tinsley, B.J., Ericksen, A.J., Ozer, D.J., Markey, P.M. Preadolescents' perceptions of females' body size and shape: Evolutionary and social learning perspectives [Text]/ C.N. Markey, B.J. Tinsley, A.J. Ericksen, D.J. Ozer, P.M. Mark // Journal of Youth and Adolescence, 2002. – Volume 31. – Issue 2.
392. Martin, C.S., Earleywine, M., Blackson, T.C., Vanyukov, M.M., Moss, H.B., Tarter, R.E. Aggressivity, inattention, hyperactivity, and impulsivity in boys at high and low risk for substance abuse [Text]/ C.S. Martin, M. Earleywine, T.C. Blackson, M.M. Vanyukov, H.B. Moss, R.E. Tarter // Journal of Abnormal Child Psychology, 1994. – Volume 22. – Issue 2.
393. Millon, T., Davis, R.D. The MCMI-III: Present and Future Directions [Text]/ T. Millon, R.D. Davis // Journal of Personality Assessment, 1997. – Volume 68.
394. Neiss, R. The Role of Psychobiological States in Chemical Dependency: Who Becomes Addicted [Text]/ R. Neiss. – Addiction, 1993. – Volume 88(6). – P. 745-756.
395. Niedenthal, P.M., Beike, D.R. Interrelated and Isolated Self-Concepts [Text]/ P.M. Niedenthal, D.R. Beike // Personality and Social Psychology Review, 1997. – Volume 1. – Issue 2.
396. Olson, S.L., Schilling, E.M., Bates, J.E. Measurement of impulsivity: construct coherence, longitudinal stability, and relationship with externalizing problems in middle childhood and adolescence

- [Text]/ S.L. Olson, E.M. Schilling, J.E. Bates //Journal of Abnormal Child Psychology, 1999. – Volume 27. – Issue 2.
397. Overton, W.F. The Arrow of Time and the Cycle of Time: Concepts of Change, Cognition, and Embodiment [Text]/ W.F.Overton //Psychological Inquiry, 1994. – Volume 5. – Issue 3.
398. Peal, E., Lambert, W. E. The Relation of Bilingualism to Intelligence [Text]/ E. Peal, W.E. Lambert //Foreign Language Teaching. – London, 1967. – P.143- 191.
399. Porsche, D.C. Die Zweisprachigkeit wahrend des primarenSpracherwerbs [Text]/ D.C. Porsche. – Tubingen: Narr, 1983. – 191 S.
400. Reich, K.H. Cognitive-Developmental Approaches to Religiousness: Which Version for Which Purpose? [Text]/ K.H. Reich //International Journal for the Psychology of Religion, 1993. – Volume 3. – Issue 3.
401. Retzlaff, P. MCMI-III Diagnostic Validity: Bad Test or Bad Validity Study [Text]/ P. Retzlaff //Journal of Personality Assessment, 1996. – Volume 66.
402. Richardson, J.T. Clinical and Personality Assessment of Participants in New Religions [Text]/ J.T. Richardson // International Journal for the Psychology of Religion, 1995. – Volume 5. – Issue 3.
403. Rogers, W.A., Lamson, N., Rousseau, G.K. Warning Research: An Integrative Perspective [Text]/ W.A. Rogers, N. Lamson, G.K. Rousseau //Human Factors, 2000. – Volume 42. – Issue 1.
404. Rothbard, N.P. Enriching or depleting? The dynamics of engagement in work and family roles [Text]/ N.P. Rothbard //Administrative Science Quarterly, 2001. – Volume 46. – Issue 4.

405. Ruskola, T. Conceptualizing corporations and kinship: comparative law and development theory in a Chinese perspective [Text]/ T. Ruskola // Stanford Law Review, 2000. – Volume 52. – Issue 6.
406. Santostefano, S. The Arrow of Time and Developmental Psychopathology [Text]/ S. Santostefano // Psychological Inquiry, 1994. – Volume 5. – Issue 3.
407. Schunk, D.H. Goal Setting and Self-Efficacy During Self-Regulated Learning [Text]/ D.H. Schunk // Educational Psychologist, 1990. – Volume 25. – Issue 1.
408. Sedikides, C., Skowronski, J.J. The Symbolic Self in Evolutionary Context [Text]/ C. Sedikides, J.J. Skowronski // Personality and Social Psychology Review, 1997. – Volume 1. – Issue 1.
409. Smith, T.J. The collapse of the Lenin personality cult in Soviet Russia, 1985-1995 [Text]/ T.J. Smith //The Historian, 1998. – Volume 60. – Issue 2.
410. Spielberger, C.D. (Ed.) Anxiety and Behavior [Text]/ C.D. Spielberger. – New York, 1966.
411. Spilberger, C.D. Anxiety as an Emotional State [Text]/ C.D. Spilberger // In: Anxiety: Current Trends in Theory and Research. – NY., 1972.
412. Tarter, R.E., Alteman, A.J., Edwards, K.L. J. Study Alcohol [Text]/ R.E.Tarter, A.J.Alteman, K.L. Edwards. – 1985. – Volume 46(4). –P. 329-356.
413. Thompson, L., Fine, G.A. Socially Shared Cognition, Affect, and Behavior: A Review and Integration [Text]/ L.Thompson, G.A. Fine // Personality and Social Psychology Review, 1999. – Volume 3. – Issue 4.
414. Webster, M.A. Adaptation and visual experience [Text]/ M.A. Webster // Optics and photonics news, 2005. – Volume 1. – №1.

415. Werner, H. The concept of development from a comparative and organisms point of view [Text] / H. Werner // The concept of development. – Minneapolis. – 1957. – P. 125-148.
416. Winne, P.H. Experimenting to Bootstrap Self-Regulated Learning [Text]/P.H. Winne //Journal of Educational Psychology, 1997.– Volume 89. – Issue 3.
417. Wise, E.A. Comparative Validity of MMPI-2 and MCMI -II Personality Disorder Classifications P.H. [Text]/ E.A. Wise // Journal of Personality Assessment, 1996. – Volume 66.
418. Witkin, H. A. Field dependence and interpersonal behaviour [Text] / H. A. Witkin, D. R. Goodenough // Psychological Bulletin, 1977. – Volume 84(4). – P. 661-689.
419. Wyer, R.S., Collins, J.E. A theory of humor elicitation [Text]/ R.S. Wyer, J.E. Collins //Psychological Review, 1992. – October. – Volume . 99(4). – P.663-688.
420. Yoshino, K. The epistemic contract of bisexual erasure [Text]/ K. Yoshino //Stanford Law Review, 2000. – Volume 52. – Issue 2.
421. Yun Dai, D. Reductionism versus Emergentism: A Framework for Understanding Conceptions of Giftedness [Text]/ D. Yun Dai // Roeper Review, 2005. – Volume 27. – Issue 3.
422. Zentall, S.S. Research on the educational implications of attention deficit hyperactivity disorder [Text]/ S.S. Zentall // Exceptional Children, 1993. – Volume 60. – Issue 2.
423. Zuckerman, P. Gender Regulation as a Source of Religious Schism [Text]/ P. Zuckerman // Sociology of Religion, 1997. – Volume 58.

**Приложение 1. Примеры материалов, собранных при помощи методик
«Образные ассоциации» и «Эталоны» у испытуемых разных
возрастов.**

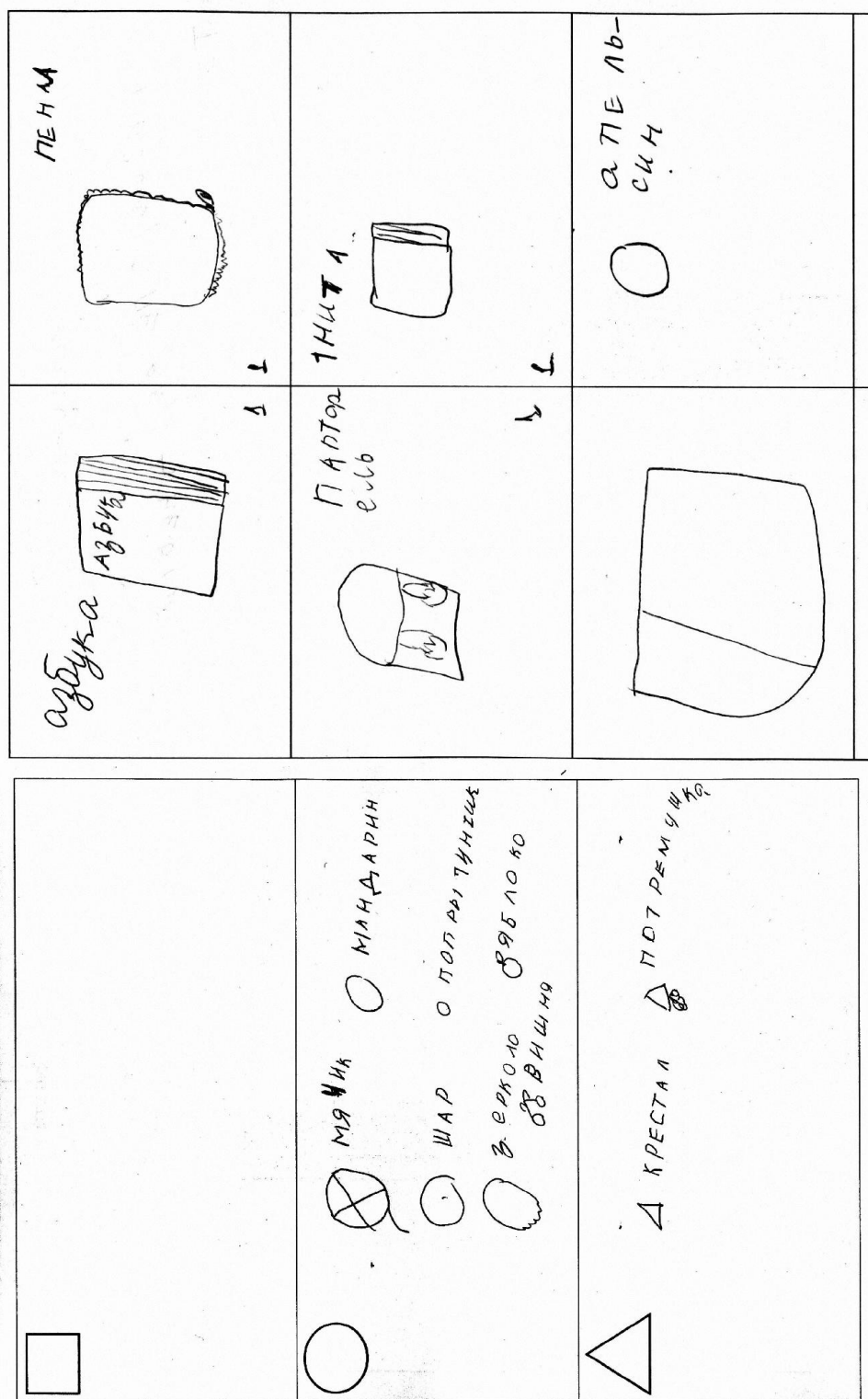


Рисунок 1. Ненаправленные образные ассоциации и «Эталоны» Ж.С. (8 лет, ученица 2-го класса).

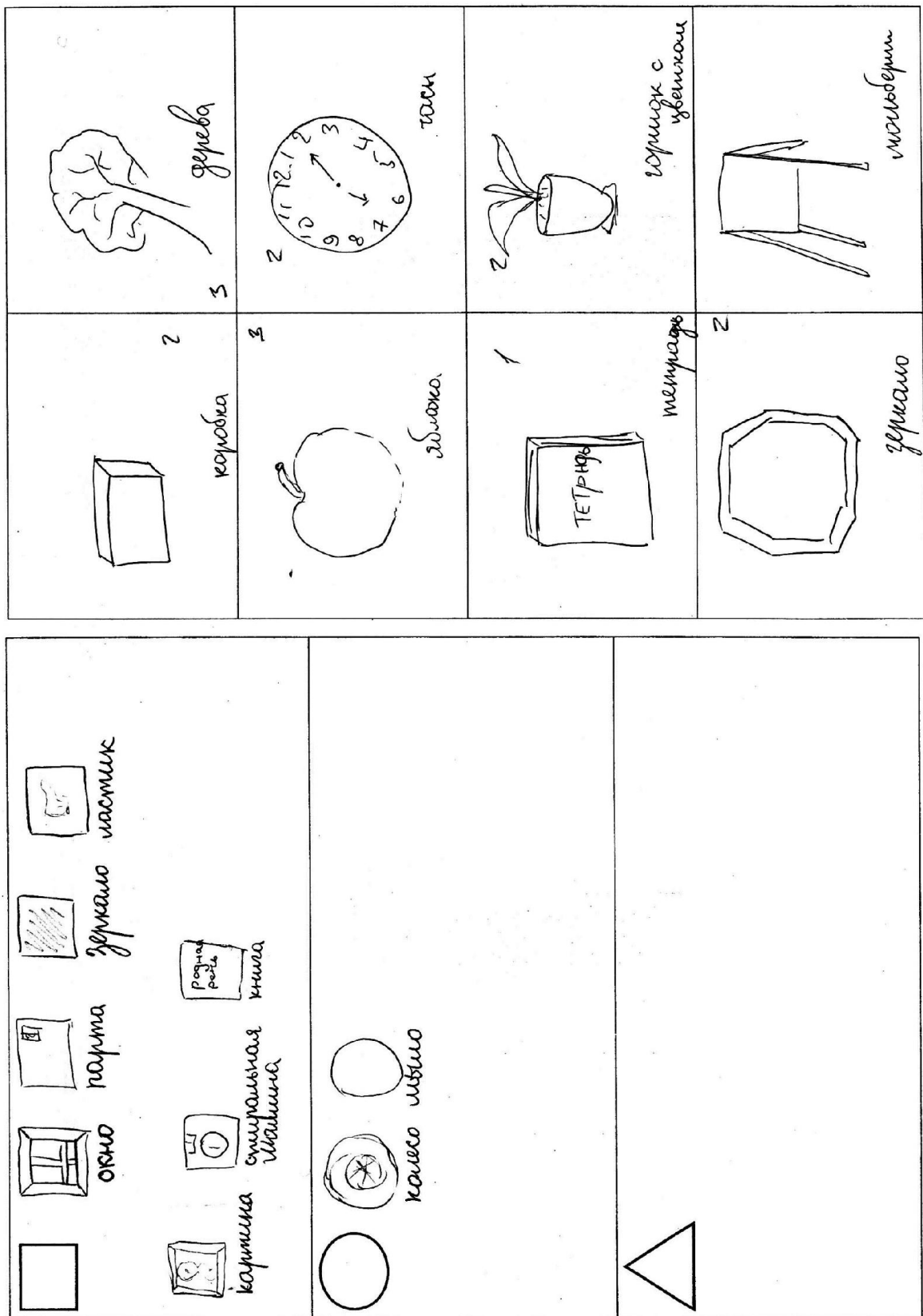


Рисунок 2. Ненаправленные образные ассоциации и «Эталоны» Б.П. (11 лет, ученица 4-го класса).

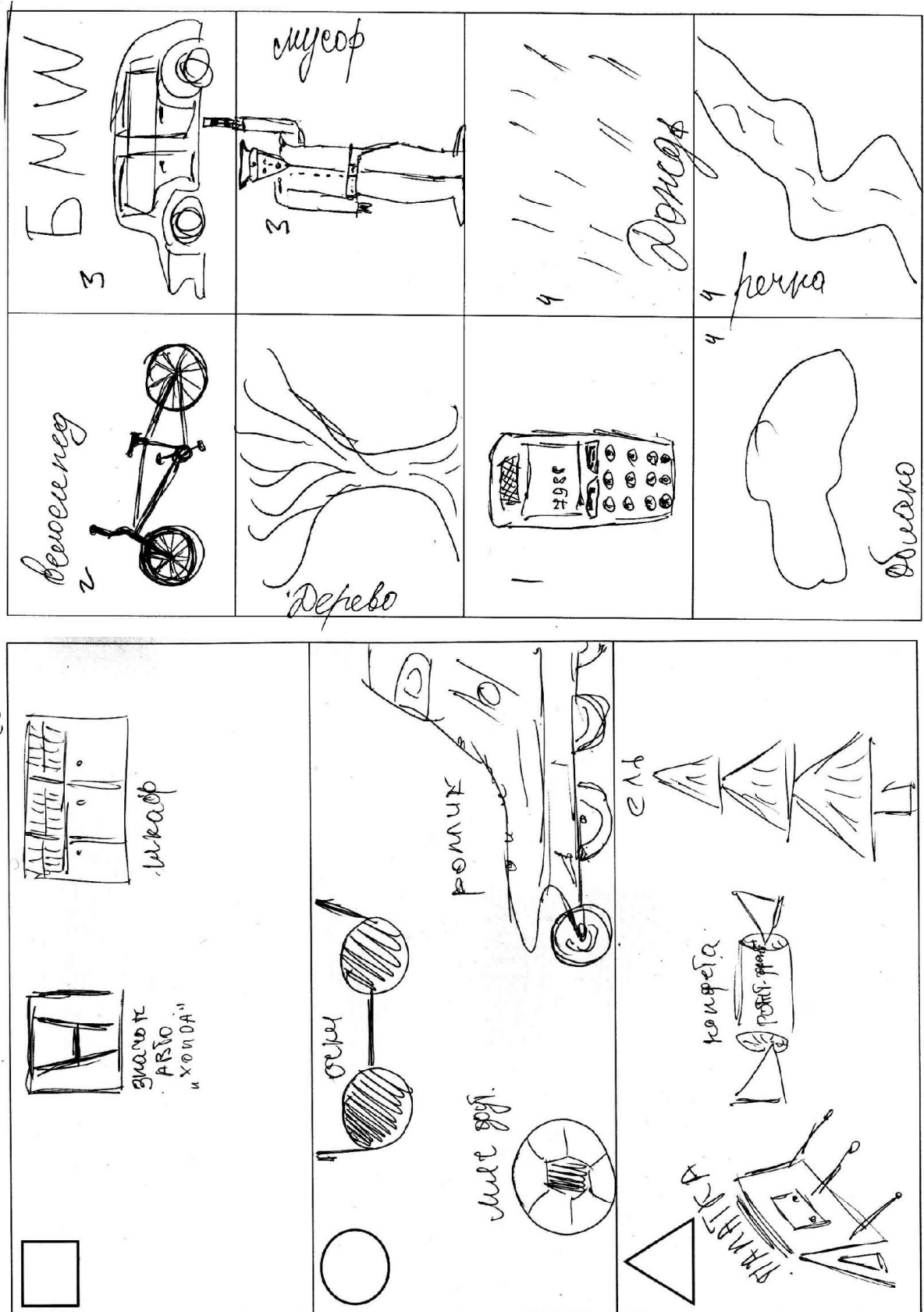


Рисунок 3. Ненаправленные образные ассоциации и «Эталоны» Н.М. (14 лет, ученик 7-го класса).

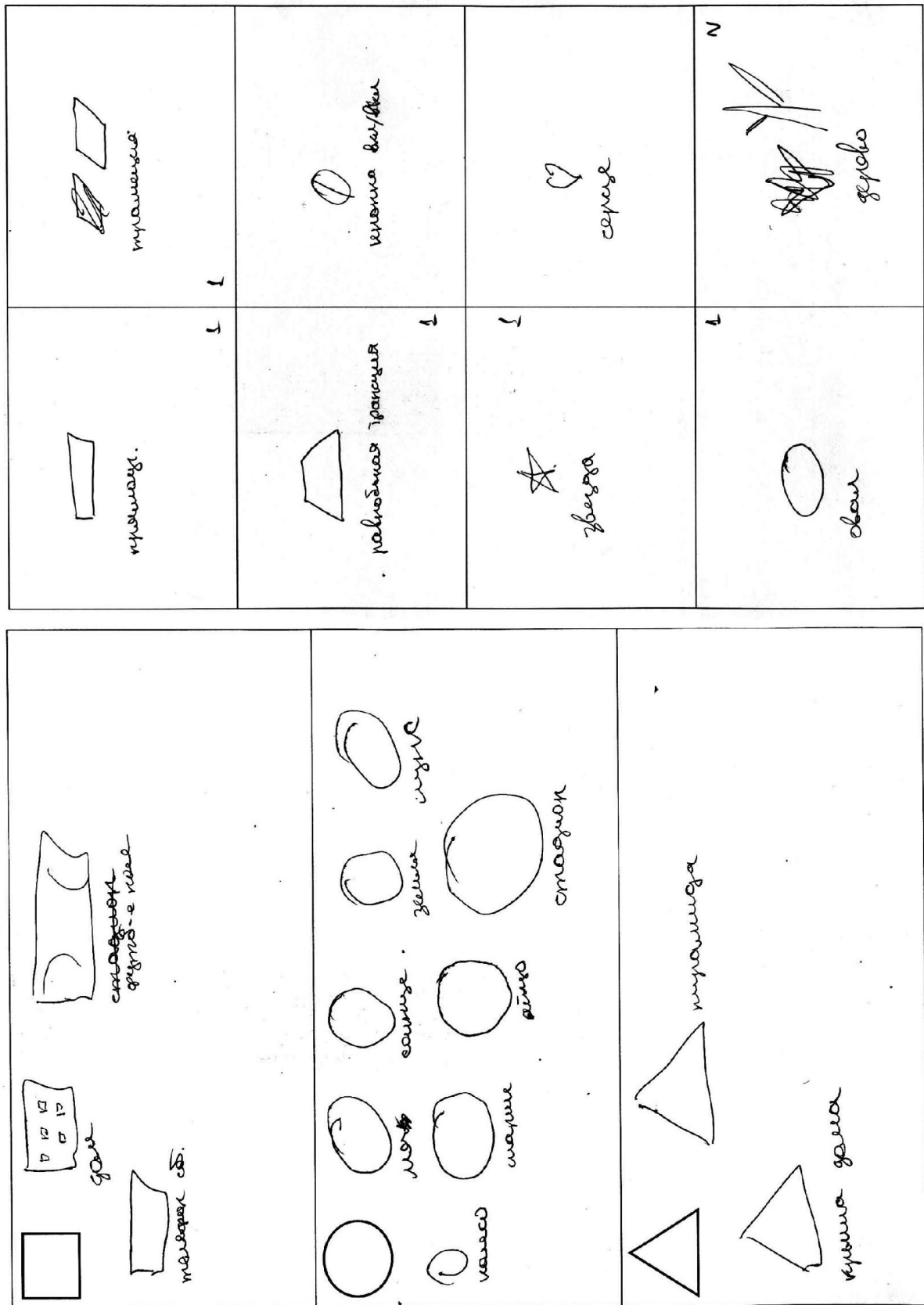


Рисунок 4. Ненаправленные образные ассоциации и «Эталоны» Д.А. (17 лет, студент-информатик).